MINISTERIO DE EDUCACIÓN
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 11

Problematización de la Experiencia de Implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo para la Sistematización

Documento de Trabajo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

© De la presente edición:

Colección:
CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 11
Problematización de la Experiencia de Implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo para La Sistematización
Documento de Trabajo

Coordinación:
Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Regular
Dirección General de Formación de Maestros
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingue

Redacción y Dirección:
Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:
Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación Nro. 11 "Problematización de la Experiencia de Implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo para La Sistematización"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño
Franklin Nina

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

Índice

Presentación **3**

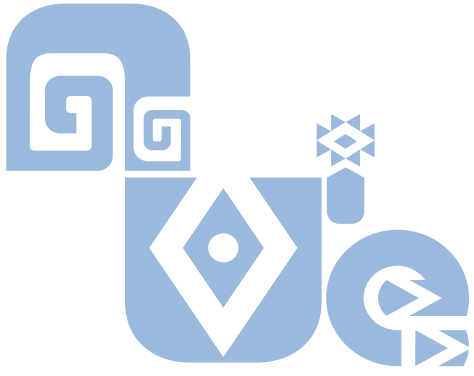
Introducción **5**
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación 7
Criterios de evaluación 7
Uso de lenguas indígena originarias 8
Momentos de desarrollo de la Unidad de Formación 8
Producto de la Unidad de Formación 12

Tema 1
Pautas Metodológicas para la Problematización de la Implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo **13**
1.1. Los retos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo 15
1.2. Pasos para generar prácticas a sistematizarse 17
1.3. Ejemplos de problematización 19

Tema 2
Problematización, Toma de Conciencia e Interpretación de la Experiencia **35**
2.1. Sobre la experiencia 35
2.2. Problematización de la experiencia 44
2.3. Análisis e interpretación 56

Lecturas Complementarias **64**

Bibliografía **68**



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 (CP-TE), 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 (CP-TE), 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, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- Los contenidos curriculares mínimos.
- Lineamientos metodológicos, concretados 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

El proceso de formación desarrollado hasta ahora en el PROFOCOM, nos ha permitido conocer y debatir sobre los diferentes elementos que compone el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. A lo largo de este tiempo hemos podido comenzar a desarrollar algunas actividades de concreción del Modelo a partir de cada una de las unidades de formación que hemos desarrollado; si bien este ejercicio ha sido de vital importancia para comenzar a apropiarnos críticamente de los criterios y herramientas curriculares del Modelo, y ha sido la base a partir de la que hemos podido generar prácticas educativas que han modificado nuestra manera de vivir nuestra práctica docente, todavía no hemos llegado a un nivel de concreción del modelo donde articulemos de manera sistemática todos los componentes del mismo.

En este sentido, en el proceso de la implementación del modelo aparecen muchas líneas de trabajo a ser desarrolladas por las y los maestros que todavía no han sido tomadas en cuenta de manera directa. La característica del proceso de implementación del Modelo que estamos desarrollando es que el modelo no se lo aplica como una receta, sino que se lo tiene que construir creativamente, y por tanto, al tener que construir el Modelo nos aparecen más problemas no resueltos que soluciones, por ejemplo, ¿cómo desarrollamos los Proyectos Socioprocutivos para transformar nuestro contexto y con la participación de la comunidad?, ¿cómo enfrentamos el desafío de la formación en valores sociocomuitarios en nuestra área de saberes y conocimientos?

Una de las líneas de trabajo más visible que tenemos que desarrollar están relacionadas con los Programas de Estudio del SEP, que plantean los contenidos y la secuencia de desarrollo de los mismos; este sería uno de los referentes centrales y más concretos para el maestro a la hora de concretar el modelo. La estructura curricular del modelo (a partir de las temáticas orientadoras), que orienta en la definición de los contenidos de los Programas de Estudio, han posibilitado que se generen muchos contenidos que más que elementos elaborados y definidos, se convierten en un desafío a ser concretado o

producido por el mismo maestra/o. Esta característica de los planes de estudio del SEP rompe con la manera tradicional de asumir un contenido en la practica educativa tradicional, que se ha reducido a la aplicación de conocimientos definidos y peor aun solamente en la repetición acrítica de información.

Una de las tareas más urgentes para la implementación del Modelo tiene que ver con generar las condiciones para que maestras y maestros puedan desarrollar su creatividad e iniciativa en la manera de relacionarse con sus elementos de trabajo -los programas de estudio- para asumirlos como un desafío de superación que le permita enriquecer la experiencia de su práctica educativa de manera permanente; es decir, desarrollar una actitud que permita recuperar el sentido más profundo y coherente con la idea de maestra/o: no dejar de aprender y de transformarnos a lo largo de todo el trayecto de nuestras vidas. Esto es, que el proceso de enseñanza-aprendizaje a nuestros estudiantes sea siempre un proceso donde la o el maestra/o busca respuestas a preguntas que no conoce, y que el proceso de la búsqueda de las respuestas se convierta en un espacio para la formación y transformación de la y el maestra/o junto a sus estudiantes; proceso que puede convertirse en un modo de realizar la práctica educativa que enseñe a pensar y no solo a repetir.

Los Temas desarrollados en la presente Unidad de Formación, no necesariamente tienen un orden secuencial con lo hecho en las anteriores Unidades de Formación dedicadas a trabajar la sistematización. Lo que motiva la elaboración de los contenidos del PROFOCOM no son temas académicos predefinidos y de aparición automática, sino son las exigencias que el proceso de implementación del Modelo nos pone como desafío.

Por eso en el Tema 1 de la presente Unidad de Formación, Pautas metodológicas para la problematización en la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, se desarrollan criterios y pautas metodológicas para la problematización de los planes de estudio y el Proyecto Socioproductivo. Lo central de este tema de la UdF es la necesidad de brindar algunas herramientas que permitan a las y los maestros ampliar las posibilidades de concesión de los programas de estudio a partir de su problematización, para que este ejercicio se convierta en el punto de partida para el desarrollo de los procesos educativos que genere la y el maestra/o, para potenciar su práctica transformadora.

El Tema 2, Problematización, toma de conciencia e interpretación de la experiencia, muestra algunos criterios para desarrollar una lectura crítica de nuestra experiencia y de los procesos de transformación que vivimos. En este tema también encontramos un subtítulo dedicado a la explicación de las herramientas para el análisis e interpretación de la experiencia, que es parte del conjunto de elementos necesarios para el proceso de sistematización presentados a lo largo de la UdF N°8 y la UdF N°10 (donde se presentaron

elementos para la delimitación y la reconstrucción de la experiencia a sistematizarse). Este conjunto de elementos del proceso de sistematización serán la base para encarar los procesos de sistematización de las experiencias transformadoras que desarrollemos a partir de los criterios planteados en el tema 1.

Ambos, temas se articulan como elementos que van a permitir impulsar los procesos de la generación de experiencias transformadoras y su reflexión como parte del proceso de sistematización.

Objetivo Holístico

Fortalecemos la experiencia de la transformación, potenciando nuestra capacidad crítica y creativa del uso de pautas metodológicas para la problematización de los programas de estudio del SEP, a partir de la complementariedad y responsabilidad del trabajo personal en aula y comunitario en CPTE, para consolidar la transformación educativa.

Criterios de evaluación

HACER: *Fortalecemos la experiencia de la transformación.*

- Desarrollo de actividades de implementación del Modelo, donde se potencie la experiencia transformadora.
- Coordinación entre maestras y maestros para la implementación de programas de estudio problematizados.

SABER: *Potenciando nuestra capacidad crítica y creativa del uso de pautas metodológicas para la problematización de los programas de estudio del SEP.*

- Uso de las pautas metodológicas para la problematización de los programas de estudio del SEP.
- Trabajo crítico y creativo en la problematización de los contenidos de los programas de estudio y el PSP.
- Planificación y despliegue de contenidos de programas de estudio.

SER: *A partir de la complementariedad y responsabilidad del trabajo personal en aula y comunitario en CPTE.*

- Desarrollo de prácticas que expresen la complementariedad entre el trabajo personal y el comunitario.
- Responsabilidad en la implementación de los programas de estudio del Modelo.

DECIDIR: *Para consolidar la transformación educativa.*

- Asumir las tareas y desafíos que plantea la construcción del MESCP.
- Ejecución de nuestras prácticas educativa transformadoras.

Uso de lenguas indígena originarias

Durante el desarrollo de las Unidades de Formación, se han observado interesantes experiencias del uso de la lengua originaria, por ejemplo en el momento 1 las y los maestros participantes han utilizado esta lengua de acuerdo al contexto lingüístico. Para esta Unidad de Formación N° 11, planteamos que el uso de las lenguas sea de manera transversal, es decir que se use durante los 3 Momentos de la estrategia formativa de manera continua, a partir de la iniciativa de los participantes para su uso, activando la posibilidad de reflexionar en todo el proceso formativo desde nuestras lenguas indígenas.

La o el facilitador deberá posibilitar o generar espacios donde las y los maestros puedan hacer el ejercicio planteado.

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. Evaluación al proceso de implementación del MESCP.

A partir de una dinámica nos reunimos en grupos de no más de 6 personas y respondemos a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál ha sido el nivel de implementación del modelo que hemos realizado a lo largo de nuestra participación en el PROFOCOM?
- ¿Hemos desarrollado prácticas de implementación del Modelo distintas a las promovidas por las Actividades de Concreción Educativa de las Unidades de Formación? ¿Cuáles fueron y cómo las hemos realizado?
- ¿Cómo estamos desarrollando actualmente nuestros programas de estudio?
- ¿Qué problemas hemos tenido para la implementación de nuestros programas de estudio?
- ¿Qué hemos hecho para solucionar los problemas que se nos presentaron?
- ¿Qué actividades estamos realizando en la Unidad Educativa para concretizar el Proyecto Socioproductivo?

- ¿Cuáles son los problemas con los que nos hemos encontrado en el proceso de implementación del Proyecto Socioproductivo?

Lo que se pretende con la actividad es generar un espacio donde la y el maestro, de manera colectiva, debata y discuta la manera en cómo hemos venido desarrollando los elementos más concretos de la implementación del Modelo: los programas de estudio y el Proyecto Socioproductivo.

Después de la discusión de las preguntas, cada grupo en plenaria expone los elementos más importantes para aportar en el debate. Es importante identificar los puntos más conflictivos o menos claros del proceso de implementación que están dificultando la concreción del Modelo. Además, es importante asumir conciencia de los límites y avances de lo que hemos venido haciendo en nuestro trabajo docente a lo largo de este tiempo de implementación.

Paso 2: Problematización de los Contenidos de los programas de estudio para su implementación. (Generando la experiencia a sistematizar).

La o el facilitador organizará grupos/equipos de trabajo, en no más de 6 personas en el nivel primario y en los 4 Campos de Saberes y Conocimientos en el nivel secundario.

En cada caso se realizará la lectura del Tema 1 (la o el facilitador deberá apoyar con la aclaración del tema), poniendo énfasis en el análisis de los ejemplos de problematización de los contenidos de los planes de estudio por niveles y por Campos.

Posteriormente se trabajará con los planes de estudio según el nivel y campo al que pertenecen los participantes, eligiendo uno de los contenidos más difíciles y problemáticos con los cuales nos hayamos encontrado en nuestra práctica educativa para desarrollar el ejercicio de problematización.

Para realizar los ejercicios de problematización nos apoyaremos en los ejemplos de la Unidad de Formación y seguimos el siguiente esquema de trabajo:

1. Problematización del contenido.
2. Propuesta para su desarrollo.
3. Implementación
4. Articulación con la sistematización.

Paso 3. En plenaria cada grupo presenta los resultados de la problematización.

El facilitador deberá clarificar el proceso desarrollado y profundizar la comprensión del ejercicio para que sea adecuadamente trabajado en el segundo momento.

Paso 4. Problematización e interpretación de la Experiencia.

En plenaria, el facilitador realiza la siguiente pregunta:

¿Qué hecho o acontecimiento que he vivido en este año me marcó y produjo aprendizajes para mi vida?

Luego de 5 participaciones, se realiza la lectura de "Si me permiten hablar" de Domitila Chungara, en texto en el que analizamos la relación entre un acontecimiento, la vivencia personal y la posibilidad de transformación.

A partir de esta reflexión, identificamos si los relatos anteriores contienen este sentido de la experiencia. Hay que hacer énfasis en la relación de que la experiencia es individual, que surge de algo que le interpela y le afecta en su vida, es lo que le marca, es lo que a él y a ella le cambia.

Esta reflexión ayudará a que el facilitador aclare las dimensiones que intervienen en la experiencia:

- Reconocer (darse cuenta) los esquemas y prejuicios más enraizados en nosotros.
- Desnaturalizar esos esquemas y verlos como construcciones sociales.
- Reconocer opciones y posibilidades de construcción y/o transformación de la realidad diferentes de los esquemas naturalizados que operan en nosotros/as.

La intención de este ejercicio es generar criterios que nos permitan acercarnos de mejor manera a la interpretación de nuestras experiencias transformadoras en el proceso de sistematización.

Paso 5. La o el facilitador da orientaciones respecto a la necesidad de reimpulsar la implementación del Modelo a partir de la implementación de los programas de estudios, que generen experiencias transformadoras que sean la base de la sistematización que maestras y maestros del PROFOCOM desarrollaran para el último semestre de formación.

También se aclarará que todas las herramientas del proceso de sistematización que hemos trabajado en las Unidades de Formación N° 8 y 10 (Perfil de sistematización y reconstrucción de la experiencia), y que encontramos en el Tema 2 de esta Unidad de Formación (análisis e interpretación de la experiencia), se convierten en la base para los procesos de sistematización que encararemos a partir de la problematización de los programas de estudio; asumiendo que las experiencias de implementación del Modelo se seguirán desarrollando.

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, por ello 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:

ACTIVIDADES PARA LAS SESIONES DE CONSTRUCCIÓN CRÍTICA Y CONCRECIÓN EDUCATIVA

Actividad de formación comunitaria	Actividad de autoformación	Actividad de concreción educativa
Reunidos en las CPTE, realizamos el proceso de problematización de los contenidos de los programas de estudio, realizando el proceso descrito en el Tema 1. 1. Problematización del contenido. 2. Propuesta para su desarrollo. 3. Implementación. 4. Articulación con la sistematización.	Lectura crítica de la guía de producción de conocimientos. Lecturas obligatorias. Larrosa, Jorge. “Sobre la experiencia”.	Implementación de los contenidos de los programas de estudio problematizados, registro del proceso desarrollado para su sistematización.

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.

Producto de la Unidad de Formación

Presentación de un documento de problematización de los contenidos de los planes de estudio de primero de primaria eligiendo un campo, y por áreas de saberes y conocimientos en primero de secundaria según la especialidad de la y el maestro; acompañados de las propuestas de implementación de los mismos.

Tema 1

Pautas Metodológicas para la Problematización de la Implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Para hablar de sistematización tenemos que tener en cuenta que sólo hay sistematización de la experiencia de realizar una práctica. En este sentido, si no hay una práctica no puede haber sistematización. Por eso, en primer lugar es necesario desarrollar prácticas de implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Con este objetivo se ha pensado en esta Unidad de Formación 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, en esta Unidad de Formación, en el primer tema, se busca, a partir de algunas pautas metodológicas, ayudar a las/os maestras/os a desarrollar prácticas de implementación del Modelo. Asimismo, buscamos que esta implementación no se desarrolle de un modo mecánico o acrítico. Por el contrario, buscamos 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, 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. Entonces, lo que se sistematiza es la práctica de esta complementación. 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 matemática. Eso hasta ahora no había existido, es algo que necesita ser desarrollado en la práctica de cada maestra y maestro.

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. Por eso, en la sistematización no podemos contentarnos con la sistematización de lo que ocurrió, sino que ello debe activar la generación de nuevas prácticas. Primero, por tanto, debemos ser capaces de identificar las cosas potenciales que nos plantea el Modelo. No sirve quejarse sobre lo que no se ha logrado, lo productivo es saber reconocer las posibilidades para poder hacerlas realidad.

Por ello, en esta Unidad de Formación comenzamos planteando algunas pautas para leer de modo problemático la implementación del Modelo para así evitar pensarlo como un proceso mecánico.

Esto significa realizar esfuerzos complementarios de implementación, de concretización, de puesta en práctica de los elementos fundamentales del Modelo. Por eso es pertinente todavía plantear algunas pautas acerca de cómo problematizar aspectos de la implementación del Modelo. Es decir, lo que se intenta hacer en esta Unidad de Formación es apuntar a seguir desarrollando prácticas de implementación del Modelo, en este caso a partir de la problematización, que luego pueden ser motivo de la sistematización. Un problema identificado en las Unidades de Formación anteriores fue que varios/as maestros/as no tenían todavía la práctica de implementar el Modelo y, por tanto, no sabían sobre qué sistematizar. Es por esta razón que aquí damos algunas pautas acerca de cómo leer de un modo problematizador varios elementos del Modelo. Lo que buscamos es que se entiendan estos elementos del Modelo como retos a ser desarrollados por las y los maestros.

De lo que se trata como un trabajo previo a la propia sistematización es de desarrollar con más amplitud los retos potenciales que plantea el modelo. No hay nadie que pueda realizar por nosotros esa práctica. No hay una receta precisa, con las cantidades exactas, de cómo hacer el intento de 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, a 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? La realidad es que no va a darse la claridad de modo previo, no va a haber un momento en el que los objetivos holísticos por ejemplo estén tan claros que sólo haya que “tomarlos y aplicarlos”. Con la nueva Constitución Política del Estado y la Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez 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.

La exigencia no es sólo sistematizar las prácticas, sino sobre todo la experiencia generada por ellas. Si nuestra práctica por ejemplo es desarrollar un objetivo holístico en matemática, no podemos quedarnos sólo en la práctica, sino que hay que considerar

la experiencia generada por ella. Es decir, en este nuevo enfoque de sistematización interesa saber cuánto nos ha movilizado en nuestra subjetividad como maestro/as, si hemos experimentado una toma de conciencia, si sentimos que ha habido una transformación en nosotros/as y en la realidad. Esto es fundamental y plantea una novedad propia de nuestro trabajo de sistematización que no fue desarrollada por la tradición latinoamericana de sistematización. Este aspecto de la sistematización se desarrollará en el segundo tema de la presente Unidad de Formación.

1.1. Los retos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

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

- Implementación de los elementos curriculares: objetivos holísticos, temas y contenidos nuevos, orientaciones metodológicas, materiales educativos y evaluación integral.
- El proyecto socioproductivo y la relación de incidencia en la realidad del contexto[1].

Implementación de los elementos curriculares

El primer espacio y el que ha tenido un nivel de mayor desarrollo es de la implementación de los elementos curriculares. Esto ha sido expresado como tal en los planes y programas del nivel primario y del nivel secundario. Este ámbito plantea una enorme novedad, porque en este espacio se cruzaron varias exigencias, dando lugar a cosas nuevas, que de cierto modo están todavía vacías. La estructura de campos, por ejemplo, plantea una exigencia inédita: articular el desarrollo de las áreas de los 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? No se sabe por completo, porque es algo por hacerse. Sólo se puede saber en la práctica concreta de las y los maestros.

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

1. En los dos ámbitos podría considerarse también las prácticas de implementación plurilingüe en los procesos educativos.

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 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. 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 acu-

mulación 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.

1.2. Pasos para generar prácticas a sistematizarse

Lo que se sugiere a continuación es sólo el comienzo, los apuntes previos, de un largo proceso de planteamiento de una forma de trabajar de modo problematizador la implementación de los Programas de Estudio y del proyecto Socioproductivo, articulado a la sistematización.

1.2.1. Problematizar a partir de preguntas 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 Programas de Estudio. 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 Programas 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.

1.2.2. 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 matemática. 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 matemática, 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 la matemática? Hay que imaginar algo. En los Programas de Estudio 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 plan de clase.

1.2.3. 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. En el ejemplo, eso significa ya desarrollar ese ejercicio de recuperación de saberes y conocimientos con los estudiantes.

1.2.4. La articulación con la sistematización

Ahora bien, es desde la realización de esta práctica problematizada de implementación del modelo que ya puede iniciarse la sistematización. Se debe aclarar que la sistematización se hace de una experiencia, no de la práctica mecánica. Para entender la idea de experiencia se puede revisar la segunda parte de este documento. Esto quiere decir, que se sistematiza algo que nos ha afectado, que nos ha provocado reflexiones, que nos ha generado la toma de conciencia de algo que no teníamos presente. Para descubrir ello, y siempre se trata de un descubrimiento que hace uno y que nadie puede hacer por uno, necesariamente se tienen que realizar prácticas de implementación del modelo. Ahora bien, en la exigencia de problematización que hemos planteado, van a surgir prácticas como las siguientes:

- Prácticas de recuperación de saberes y conocimientos para la producción de contenidos educativos.

- Prácticas metodológicas y/o de elaboración de materiales educativos en relación a la implementación de los objetivos holísticos a partir de la práctica, teoría, valoración y producción.
- Prácticas de formulación y desarrollo de Proyectos Socioproductivos.

Estas son prácticas posibles, pero no se trata de un listado definitivo. Esas prácticas son la base para la sistematización. No es posible sistematizar un contenido (por ejemplo, propiedades nutritivas de la quinua). Primero porque es un contenido aislado que habría que situarlo en el diseño global de su implementación en los procesos educativos. Sobre este contenido, se puede sistematizar por ejemplo la práctica de recuperación de saberes y conocimientos sobre el mismo y otros contenidos, o se puede sistematizar las prácticas de cómo se puede enseñar este contenido y otros que son parte de un objetivo holístico donde hay otras dimensiones (a partir de los procesos metodológicos de la práctica, teoría, valoración y producción). O finalmente se puede sistematizar cómo se ha dado el proceso de formular y desarrollar un Proyecto Socioproductivo sobre la producción de derivados alimenticios de la quinua. Pero la idea no es sistematizar esas prácticas como ejercicios puramente reconstructivos y descriptivos, sino a partir de la problematización de la experiencia de realizar esas prácticas.

1.3. Ejemplos de problematización

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

Ejemplo 1. Sobre objetivos holísticos en matemática.

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

Problematización:

- ¿Es posible aprender matemática articulando valores?
- ¿Generalmente qué valores se desarrollan en el aprendizaje de matemática?
- ¿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 matemática 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 matemática, como en las prácticas de herencia en una familia, trabajando al mismo tiempo los valores que están detrás, no se trata solo de igualdad (a todos por igual), sino también otras lógicas presentes en este problema. 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 de los valores al tiempo de trabajar contenidos de matemática.

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.

Articulación con la sistematización

Como las prácticas a partir de esta problematización recién van a tener lugar, se plantea un tiempo para realizar la sistematización que puede ser un bimestre o dos, en los que se desarrolla para todos los contenidos estas propuestas. Lo que se sistematiza son las prácticas metodológicas de articular valores con contenidos de matemática.

Ejemplo 2. Sobre contenidos nuevos en Ciencias Naturales.

Problematización

En el campo Vida tierra territorio, en el Área de Ciencias naturales, encontramos, aparte de muchos otros contenidos, el siguiente: 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 (tomaremos este pueblo como ejemplo)?
- ¿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?
- ¿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 se 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 Programas de Estudio 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 puede 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 Programas 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 lo/as 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 va a salir 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.

Articulación con la sistematización

Se puede sistematizar en este ejemplo dos tipos de prácticas que habrá que elegir. Las prácticas de recuperación de saberes y conocimientos en las que se han producido nuevos contenidos (no sólo uno, sino los trabajados en un periodo); o, en segundo lugar,las prácticas metodológicas de desarrollo de esos contenidos nuevos con los otros elementos curriculares.

Ejemplo 3. Sobre contenidos nuevos en matemática.

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 tratado 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 matemática. Este proceso que se ha realizado para cubrir esta exigencia a nivel de contenido será desplegado ya en el aula de acuerdo a las orienta-

ciones 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.

Articulación a la sistematización

En este caso se trata de sistematizar la recuperación de saberes y conocimientos o la implementación metodológica integral de los contenidos nuevos.

Ejemplo 4. Sobre contenidos nuevos en el área Técnica, tecnológica y productiva.

Problematización a partir de preguntas

Por ejemplo, el contenido "Tecnologías productivas e innovación basadas en los saberes ancestrales y de la diversidad" puede ser problematizado con las siguientes preguntas:

- ¿Qué prácticas tradicionales de producir bienes necesarios para la vida realizaban nuestros pueblos indígenas?
- ¿Cuáles de estas prácticas se siguen realizando y cuáles se perdieron?
- ¿Qué nuevas tecnologías se generaron para reemplazar a las ancestrales?
- ¿Qué efectos negativos tiene el abandono de estas formas tradicionales de producción?

Propuesta de trabajo

Se piensa en la manera de abordar metodológicamente de un modo integral este y otros contenidos a partir de los objetivos holísticos.

En la dimensión del Saber: ¿Cómo vamos a aprender sobre estas formas de tecnología que vienen de los pueblos ancestrales y los saberes populares? ¿Desde la búsqueda de información en libros o internet solamente? ¿O también a partir de nuestra realidad? Se puede realizar para ello la visita a algún emprendimiento productivo artesanal. La posibilidad que los mismos estudiantes puedan practicar alguna de estas tecnologías sería muy enriquecedora para la experiencia.

En la dimensión del Ser y Decidir: Con los estudiantes se tiene que pensar el por qué de esta recuperación, de esta búsqueda. Aquí se plantearán los valores que cada uno comparte y se llegará a un consenso. Las posibles opiniones que surjan de los/as estudiantes pueden ser: "aprender a producir para tener más ingresos, producir para ser autosuficientes"; "las tecnologías pasadas no sirven, hay que usar lo nuevo", "aprender de nuestras culturas para tener un desarrollo propio con identidad", etc. Todos estos valores tienen que ser puestos en debate para llegar a un consenso del por qué se está haciendo esto. Un elemento central para el debate sería preguntarse ¿qué consecuencias positivas y negativas en relación al Vivir Bien tendría la puesta en práctica de estos principios? ¿Qué efectos tiene que toda la producción esté dirigida a producir para generar ingresos solamente? Aquí se espera llegar a un debate ético y político sobre la importancia de una tecnología aplicada al bien común, para el Vivir Bien y no para fomentar el consumismo y el enriquecimiento de unos pocos.

Dimensión del Hacer: Tener una actitud creativa y productiva nos plantea la necesidad de "pasar al hacer". ¿Qué tecnología estudiada podría ser desarrollada por nosotros de manera concreta o al menos planificando todo el proceso de manera colectiva?

Articulación con la sistematización

En este ejemplo, lo que se puede sistematizar son las propuestas metodológicas de cómo trabajar integralmente ese contendido.

Ejemplo 5. Propuesta desarrollada de afrontar un contenido de modo integral.

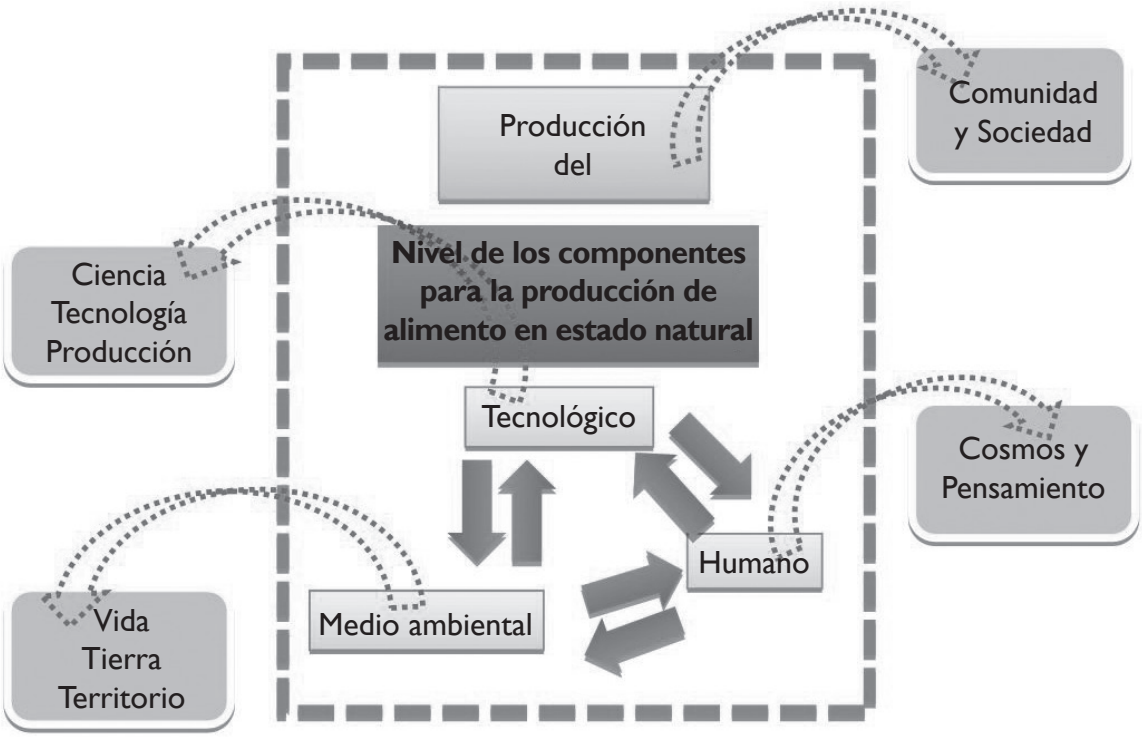
Para desarrollar este contenido debemos tomar en cuenta que los sistemas productivos están directamente relacionados con la producción y uso de la tecnología. O sea, un sistema productivo implica necesariamente un sistema tecnológico y viceversa.

Para ello podemos trabajar la producción de alimento. Es a partir de esta práctica que se podrá recuperar los saberes y conocimientos ancestrales y al mismo tiempo se desplegará la producción de alimento.

La producción de alimento implica una acción específica: sembrar la semilla del alimento que se quiere producir. Esta acción define ya un contexto particular en la Unidad Educativa; en este caso no se puede pensar el espacio educativo sin un lugar apropiado para la siembra de alimentos. Este hecho modifica la permanencia exclusiva en el aula, porque para sembrar hace falta una porción de suelo cultivable y condiciones ambientales adecuadas. Aquí se establece una nueva relación con el campo "Vida, Tierra y Territorio". Además, las particularidades culturales con las que se encare la actividad de sembrar, ya

sea por los rituales que se ejecutan o por las herramientas que se usan o por las propias especificidades del proceso de siembra, definen otra relación con el campo “Cosmos y Pensamiento”.

Entonces, para la producción de alimento además de los sistemas tecnológicos específicos, se necesitan otros dos componentes, que participan de manera interrelacionada, estos son: el componente medio ambiental y el componente humano. Cada uno de estos componentes es parte también de un campo específico distinto, como vemos en el siguiente cuadro:.



Hasta aquí se ha definido un escenario complejo y nuevo para la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario que deberá ser enfrentado por el/la maestro/a. Se trata de una actividad que es parte de un contenido pero que pone en relación a los cuatro campos de saberes y conocimientos. Estamos frente a un momento importante, el maestro o la maestra, una vez detectado el nivel de complejidad que implica la definición de una actividad en función de un contenido específico, deberá asumir ciertas acciones específicas.

Esta relación entre campos implica labores de coordinación y relacionamiento entre maestros/maestras, quienes deberán asumir de manera coordinada los procesos educativos (por ejemplo a partir de reuniones de coordinación, intercambio de criterios e intercambio de avances de los proceso de recuperación de información y utilización de estos en los procesos en el aula, si es necesario).

De todo este proceso de coordinación deberán surgir intercambios entre maestros y maestras que puedan complementar el conocimiento en los diferentes campos y áreas. Por ejemplo, para entender el proceso de producción de alimento, es fundamental tener acceso al conocimiento sobre la elaboración, el uso y el cuidado de las herramientas que son utilizadas en la producción de alimento. En esta parte deberán intervenir, de manera coordinada, lo/as maestro/as del campo "Ciencia Tecnología y Producción", porque el componente tecnológico está constituido por la dimensión de los saberes en relación a la elaboración, al uso y al cuidado de las herramientas. En estos tres casos, y cómo veremos más adelante, la producción de alimentos no aísla sino que relaciona estos procesos con las dinámicas de los otros componentes (el medioambiental y el humano).

La elaboración de las herramientas y/o instrumentos, implica un despliegue manual que involucra la psicomotricidad, la reflexión y la iniciativa del/la estudiante que deberá responder a las necesidades locales de producción de alimento. Con esto se quiere decir que, por ejemplo, en las zonas de tradición papera se deberá recuperar el conocimiento en las prácticas de siembra de éste producto. Y también se deberá recuperar experiencias y saberes para responder al manejo de los ciclos de tiempo y espacio. Entonces el cuadro anterior puede ser utilizado como referencia para desarrollar la búsqueda de información, en el campo de Ciencia Tecnología Producción. Por ejemplo, para construir una herramienta de madera seguramente habrá que definir cuál madera es mejor y por qué. Inmediatamente habrá que acceder al conocimiento que proporcione información sobre el lugar en el que se produce ese tipo de madera adecuada. Esto genera la necesidad de formulación de preguntas a las personas de la comunidad que tienen experiencia en este tipo de trabajo y en el uso, o en la construcción de las herramientas.

Lo mismo, para citar otro ejemplo, si se quiere construir herramientas o instrumentos musicales de bambú, se tiene que conocer el espacio y los tiempos de maduración de estas plantas, que además deberán tener un manejo sostenido para su conservación y no generar un consumo depredador.

Entonces estamos ante un contexto complejo en el que el conocimiento del componente tecnológico implica una directa relación con el componente medio ambiental. Todo esto tiene que ver con el conocimiento de los ciclos de tiempo y espacio, que interrelacionados son los que modifican las circunstancias del Medio Ambiente y de determinados productos que éste produce y que sirven para la reproducción de la vida en comunidad.

Asimismo, el maestro y la maestra deberán estar atento/as a otras posibles aperturas que se puedan dar entre los diferentes componentes. Para el caso de este ejemplo mostramos la apertura que se da entre los componentes tecnológico y el medio ambiental, que de por sí tienen un nivel importante de complejidad, pero también se deberá tomar en cuenta el componente humano. En este caso referido específicamente a su dinámica socio-productiva particular, ar-

ticulada entre un contexto familiar y otro mayor, el comunitario; ambos resultado de formas y sistemas de relaciones producidos históricamente a nivel local, pero también en relación con dinámicas globales.

Tomando en cuenta que la dinámica socio-productiva en el componente humano tiene que ver con dos niveles de complejidad, el familiar y el comunitario, pero que además es consecuencia de procesos históricos locales relacionados con otros procesos regionales y globales.

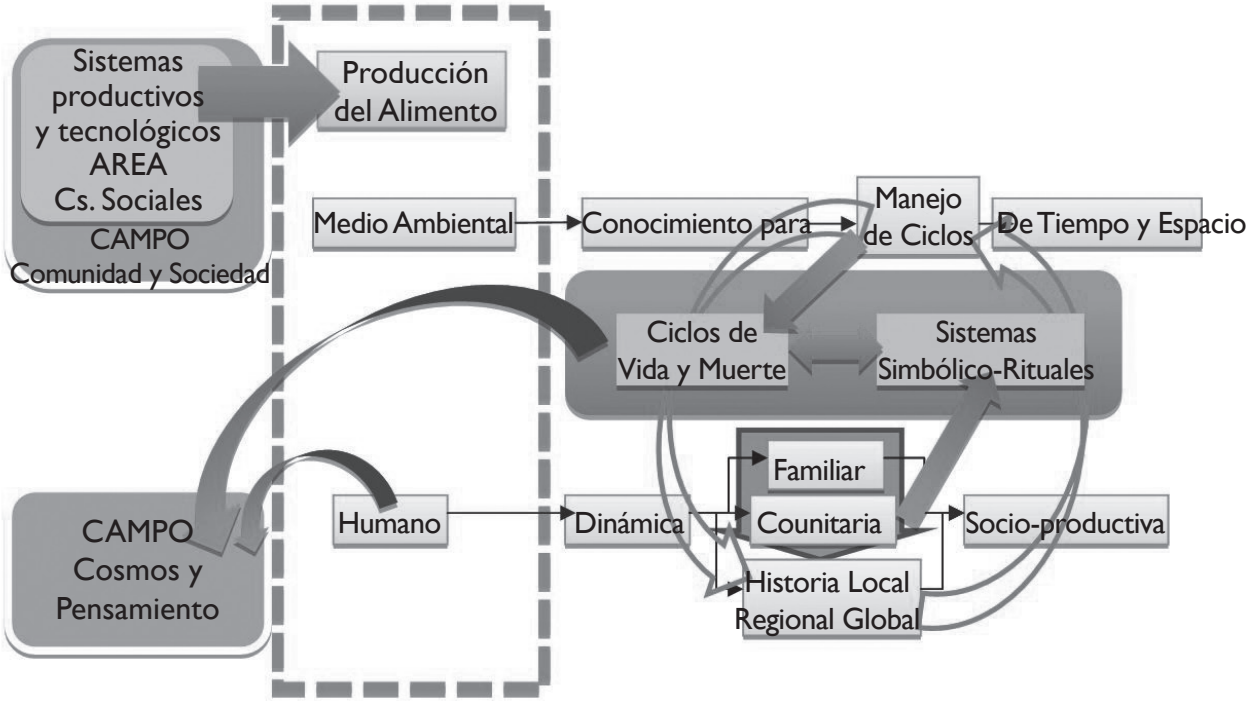
Aquí un primer paso que pueden dar los maestros y las maestras en aula es la construcción de las historias familiares. Al mismo tiempo este ejercicio puede servir para trabajar otros temas relacionados con la identidad personal, familiar y comunitaria. Una vez recuperadas las historias familiares, se pasa a la identificación de algunos padres, madres, abuelos y abuelas que puedan ser los portadores y portadoras del conocimiento relacionado a la producción de alimento en el lugar donde se encuentra el núcleo educativo.

Seguramente para este trabajo específico que consistirá inicialmente en entrevistas abiertas a personas mayores de las comunidades se puede evaluar la posibilidad de trabajar en coordinación con los/as maestros/as de otras áreas. Esto genera la necesidad de coordinación para la entrevista y para la elaboración de la guía de entrevista.

Todo este trabajo es fundamental ya que es en el componente humano en el que cobran sentido las prácticas humanas específicas en función de la acumulación histórica de los diferentes pueblos. En función de lo familiar y lo comunitario se producen formas particulares de relacionamiento con el ambiente natural, concibiéndolo como medio ambiente en unos casos y como Madre Tierra en otros y también con las concepciones diversas de lo sobrenatural. Es por eso que en los hábitats de montaña, los cerros son componentes del mundo sobrenatural, así como en los climas de bosque tropical los árboles y ríos hacen parte de las divinidades e intervienen también en la producción y reproducción de las condiciones de la vida de las comunidades.

Pero además, los mismos productos que ha producido la naturaleza como alimento exceden su significado y contienen un sentido simbólico-ritual. Este es un universo muy amplio y muy poco desarrollado y es uno de los elementos en la implementación del Modelo y la sistematización de las prácticas. Por ejemplo, para el caso de las comunidades productoras de papa, las papas son consideradas las wawas de los campesinos, que nacen con la cosecha y de estas guardan algunas con características específicas, en tamaño y forma; porque, por otra parte, también las consideran sus illas. Esto significa que algunas papas que son grandes y otras que tienen formas curiosas tienen un sentido simbólico ritual que les permite producir un sentido de reproducción de la vida de estas papas y con esto se asegura la continuidad de la vida, de las mismas papas, como parte de la naturaleza, de la comunidad de los humanos y de la comunidad de los seres sobrenaturales (porque al igual que intervienen los vivos, las almas de los muerto en el subsuelo también hacen su parte en esta producción).

Por lo anterior es importante retomar la relación con el conocimiento de los ciclos de espacio y tiempo en todas las regiones del país. Esto también tiene relación con el ciclo entre la vida y la muerte y el movimiento que se da entre vivos y muertos en los espacios simbólicos producidos por las diferentes cosmovisiones. La complejidad de estos procesos se abre más allá de las áreas de saberes y conocimientos y transita hacia otros campos. En este caso el campo Comunidad y Sociedad, para ser entendido en toda su complejidad necesita ser relacionado con el campo Cosmos y Pensamiento.



Todo esto da pie a varias preguntas ¿Cómo están definidos los ciclos de tiempo y espacio? ¿Cómo se relacionan los ciclos de tiempo y espacio con los ciclos de vida y muerte? ¿Cuál es la relación entre los ciclos de vida y muerte con los sistemas simbólico-rituales? ¿Cómo se relacionan estos diferentes ciclos y estos sistemas simbólico-rituales con la producción de alimentos?

A nivel de áreas específicas, una de las tantas posibilidades de moverse al interior de la integralidad del conocimiento en nuestro ejemplo de producción de alimento tiene que ver con el conocimiento sobre los ciclos de espacio y tiempo y su relación con los ciclos de vida y muerte. Éste abre la necesidad de relaciones con las otras áreas del mismo campo. Los ciclos de vida y muerte marcan los inicios y las culminaciones. En términos de producción de alimento, se refieren a la siembra y a la cosecha. Ambos momentos como parte de los ciclos de tiempo, además relacionados siempre con los ciclos de vida y muerte, involucran canto danza y narraciones transmitidas oralmente, sea como mitos, leyendas, etc. y en casi todos los caso se relacionan con los cantos y con las danzas. Este es otro universo de conocimiento que nunca ha sido parte de los proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de de todas estas problematizaciones se abren nuevas posibilidades para la sistematización de las prácticas.

Ejemplos de problematización de algunos contenidos:

NIVEL PRIMARIO:

Contenidos y ejes articuladores	Problematización	Elementos para la propuesta
CAMPO COSMOS Y PENSAMIENTO		
1er bimestre		
Creencias religiosas y espirituales en la familia y la comunidad	¿Cómo educamos en la diversidad de creencias religiosas y espirituales? ¿Cómo podemos comenzar a aprender de las culturas y creencias que no conocíamos? Es necesario desarrollar una educación que promueva el Dialogo interreligioso y el Dialogo intercultural, es decir, que no imponga jerarquías entre las creencias.	Recuperar la experiencia de la diversidad de realidades que existe en las familias de los estudiantes respecto a las creencias religiosas y la espiritualidad que profesan.
Identidad, autoestima y respeto a los miembros de la familia	¿Cómo educamos para fortalecer la identidad y la autoestima en convivencia? Es importante hacer una reflexión sobre la realidad Plural de nuestro contexto y el sentido del estado plurinacional (la necesidad de construir una convivencia en una realidad plural).	Recuperar la experiencia de la diversidad de realidades que existe en las familias de los estudiantes Autoidentificación de los estudiantes a partir de la cultura/lengua, lugar donde vive, la ocupación laboral de sus padres, etc.
2do bimestre		
Convivencia recíproca y complementaria en la familia, la escuela y comunidad	¿Cómo educamos para generar una convivencia armónica desde los valores sociocomunitarios? Es importante desarrollar actividades que generen la experiencia y vivencia de los valores sociocomunitarios mostrando su utilidad para la convivencia o su potencialidad como alternativa para la solución de problemas y conflictos.	Recuperar la experiencia de los estudiantes respecto a los valores de convivencia que practicamos, los conflictos y problemas de convivencia que vivimos en la familia, la escuela y la comunidad.
CAMPO COMUNIDAD Y SOCIEDAD		
1er bimestre		
Diversidad cultural de la comunidad y su relación familiar.	¿Cómo trabajamos la noción de pertenencia cultural en los estudiantes a partir de la familia? Es importante partir de la reflexión de la realidad cultural de la familia, tomando en cuenta que cada familia pertenece o tiene una herencia cultural. Además de plantear la realidad plural del país.	Reconocimiento de la herencia cultural que existe en las familias de los estudiantes, a partir de la lengua, costumbres, música, danzas, etc. Reconocimiento de la diversidad cultural existente en el contexto y en el país.

3er bimestre		
Postura corporal, orientación espacial armónica, salud personal, familiar y comunitaria.	¿Cómo educamos para potenciar un estilo de vida saludable a nivel personal, familiar y comunitario? Es importante desarrollar una educación que potencie el cuidado del Cuerpo Humano y las maneras prácticas de cuidado a partir de alimentación/medicina preventiva; posturas, etc., en nuestro contexto y reflexionar la noción de salud comunitaria.	Recuperar la experiencia de los estudiantes respecto a los hábitos alimenticios, prácticas deportivas en la familia y la comunidad. Generar conciencia en los estudiantes respecto a la relación entre el deporte, la alimentación y la salud. Plantear alternativas para el cuidado del cuerpo que sean adecuadas a nuestro contexto.
Equidad social y convivencia sin discriminación.	¿Cómo desarrollamos actividades educativas que puedan coadyuvar a la solución de los problemas de convivencia entre las y los estudiantes? El maestro tiene que estar alerta ante el surgimiento de los problemas de convivencia entre los estudiantes y fortalecer espacios de equidad.	Identificación de problemas de convivencia entre las y los estudiantes: exclusión de algunos niños; el uso de apodos ofensivos; insultos entre estudiantes; actitudes de menosprecio por condición género u otras que afecten a la convivencia.
4to bimestre		
Prácticas culturales de reciprocidad con la Madre tierra.	¿Cómo educamos para ampliar y generar prácticas de reciprocidad con la madre tierra que sean cotidianas en la vida de las y los niños? Es necesario reflexionar sobre la interdependencia que el ser humano vive con la Madre Tierra, por tanto que su cuidado es imprescidible para nuestra vida.	Recuperar experiencias de los estudiantes respecto a diferentes prácticas que se van desarrollando en las familias y en la comunidad donde se reflejen criterios de reciprocidad. Desarrollar actividades educativas que generen la experiencia de reciprocidad con la Madre Tierra: sembrado y cuidado de una planta, consumo amigable con el entorno, reciclaje, etc.
VIDA TIERRA Y TERRITORIO		
1er bimestre		
El cuerpo humano y su relación con la naturaleza.	¿Cómo educamos para desarrollar estilos de vida saludables que permitan la preservación de la naturaleza? Es importante hacer una reflexión sobre la relación de interdependencia que existe entre el ser humano y la naturaleza, tomando en cuenta que las formas en que se realizan productos que usamos en nuestra vida cotidiana afecta o tiene consecuencias en la naturaleza y en la forma de relacionamiento entre seres humanos.	Vincular la vida cotidiana de los estudiantes con los elementos de la naturaleza que ayudan a satisfacer sus necesidades y a vivir (agua, alimentos, medicinas, vestimenta, etc.). Bienestar del cuerpo, salud, influye en el bienestar de la familia, la comunidad y la madre tierra.

3er bimestre		
Actividades de producción y su relación cíclica y lineal de acuerdo al tiempo y espacio.	¿Cómo educamos para que los estudiantes tomen conciencia de su consumo tiene consecuencias implícitas para la vida en menor o mayor medida? Es importante desarrollar actividades que generen la experiencia y vivencia de temporalidades diferentes en la producción, que muestren lo procesual y las mediaciones necesarias para conseguir algo y que ello se enmarca en la realidad en que vivimos y lo que queremos cambiar.	Partir de la reflexión de los estudiantes sobre las formas de producción de lo que consumen en alimentos, vestimenta, juegos, medicina, etc. (cómo se produce lo que se consume, de manera industrial, artesanal, etc.) Diferenciar las lógicas a las que responde una producción cíclica como la agricultura, y una producción lineal como las industrias y otros.
CIENCIA Y TECNOLOGIA		
1er bimestre		
Producción material e intelectual con recursos naturales y artificiales propios del entorno (arcilla, telares…)	¿Cómo educamos en la creatividad, fortaleciendo la iniciativa y sus formas de expresión amplia con diversidad y partiendo del entorno? Reconocer qué materiales existen en el entorno. Reconocer necesidades de los estudiantes o elementos que inspiren a producir y crear. Apoyar y enseñar el uso y formas de trabajar los diferentes materiales que se hayan elegido para realizar la actividad: plastilina, arcilla, origami, etc.	Fortalecer la capacidad creadora desde la realidad del contexto, que ayude a reconocer los saberes familiares y comunitarios. Recuperar la experiencia creadora potenciando y orientando su ejercicio, pero sin encasillarla en manuales o formas predeterminadas.

NIVEL SECUNDARIO:

CAMPO CIENCIA Y TECNOLOGÍA Y PRODUCCIÓN	
ÁREA: MATEMÁTICA	
CONTENIDO: POLÍGONOS IRREGULARES EN EL ARTE DE NUESTRAS CULTURAS	
- ¿Qué conozco de este contenido?	
- ¿Qué elementos no conozco?	
- ¿Cómo desarrollamos los elementos no conocidos?	
- ¿Cómo enseñamos el contenido? ¿Qué estrategias utilizo para el desarrollo del contenido?	

CAMPO COSMOS Y PENSAMIENTO	
CAMPO COSMOS Y PENSAMIENTO	
CONTENIDO: ARMONÍA ESPIRITUAL CON LA MADRE TIERRA Y EL COSMOS	
- ¿Qué se entiende por armonía con la Madre Tierra desde los Pueblos indígenas?	
- ¿Qué prácticas espirituales tienen los pueblos indígenas que expresan la armonía con la Madre Tierra?	
- ¿Cómo desarrollamos estos contenidos en el proceso educativo? (Recuperar saberes y conocimientos)	

CAMPO COMUNIDAD Y SOCIEDAD	
CAMPO COMUNIDAD Y SOCIEDAD	
CONTENIDO: ARTES PLÁSTICAS Y VISULES COMO MANIFESTACIONES DE RESISTENCIA Y EMANCIPACION DE NUESTROS PUEBLOS	
- ¿Qué procesos históricos de resistencia conozco?	
- ¿Cómo cotidianamente se manifiesta la resistencia en el arte de nuestros pueblos?	

- ¿Qué símbolos y productos tienen nuestros pueblos como manifestaciones de resistencia?	
- ¿Qué actividades realizo, a partir de los hechos históricos que conozco, para plasmar o desarrollar elementos que reflejen estos hechos?	

CAMPO VIDA TIERRA Y TERRITORIO	
CAMPO VIDA TIERRA Y TERRITORIO	
CONTENIDO: SALUD COMUNITARIA INTEGRAL. SUB CONTENIDO: CULTURA ALIMENTARIA: ALIMENTOS NATURALES Y TRANSGÉNICOS	
- ¿Qué tipo de alimentos consumimos?	
- ¿Cuáles de los alimentos que consumimos consideramos que son saludables?	
- ¿Cómo sabemos que un alimento es saludable o no?	
- ¿Cuál es nuestra cultura alimentaria?	
- ¿Estamos dispuestos a cambiar nuestros hábitos alimentarios?	

Tema 2

Problematización, Toma de Conciencia e Interpretación de la Experiencia

2.1. Sobre la experiencia

La idea de experiencia

En el presente apartado expondremos la importancia de la idea de experiencia como ángulo de mirada de la realidad que nos debe permitir superar el enfoque sujeto - objeto que separa, distancia y sobre todo aísla al sujeto de la realidad de una manera sistemática. La dinámica de relacionamiento intensa entre sujeto y objeto (que son distintos, pero interdependientes) se hará evidente en ejemplos testimoniales que nos van a presentar relatos donde las marcas que están presentes en uno mismo (sujeto) son el punto de partida consciente para leer la realidad.

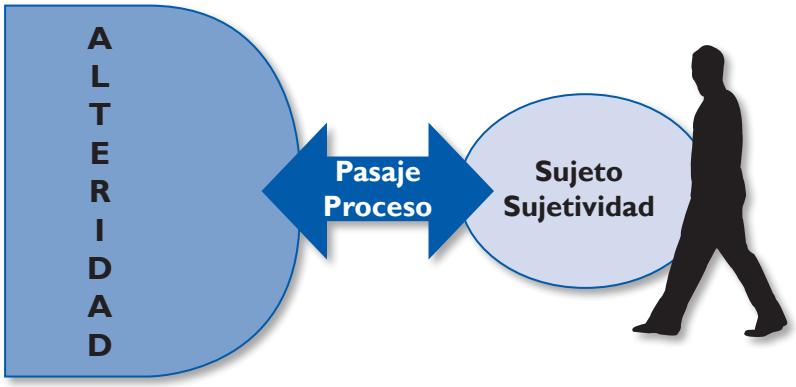
En este sentido, el trabajo desde la experiencia nos debe permitir superar la idea de sistematización como la presentación de un informe (en el sentido de relatar hechos externos a nosotros). Al mismo tiempo, el enfoque tradicional de sistematización reproduce la lógica de separación entre un sujeto que informa y eso que está siendo informado (el objeto). La exigencia de la presentación de una sistematización de experiencias no puede ser asumido como la exigencia de un protocolo que termine externalizando, es decir alejando del sujeto el trabajo de sistematización.

El abordaje de la idea de experiencia como ángulo de mirada nos permite recuperar esta dimensión que hace del sujeto y la realidad (es decir, maestro/a y experiencia educativa) componentes que se mueven de una manera dinámica y articulada al interior de un todo. Este enfoque nos debe permitir darnos cuenta de que la única manera de transformar la realidad comienza con el convencimiento de vernos a nosotros mismos como sujetos aferrados a esa realidad que nos condiciona y nos marca, pero que no nos determina, es decir, que no nos agota. Dicho de otro modo, la realidad nos marca, pero ninguna marca deja una huella única que no pueda ser superada y/o trascendida. La idea de experiencia nos va a permitir encarar esta discusión de una manera amplia.

Nuestro punto de partida implica comprender que la idea de experiencia alude a un acontecimiento que ocurre –necesariamente- al interior de cada sujeto, es decir, la experiencia es siempre la experiencia de un sujeto . En este sentido, la experiencia, como experiencia de un sujeto, hace referencia como nos plantea Larrosa a “eso que me pasa”, lo cual no refiere a “ello que pasa” sino a “ello que me pasa”. Es decir, la sistematización que estamos planteando no se reduce a una descripción de los hechos acontecidos en una actividad y/o período de tiempo sino a la toma de conciencia de cómo esa realidad me ha afectado como sujetos. La idea de afectación implica la posibilidad de abrirse a aquello que está más allá de mí, es decir, a eso que no es mi mera extensión sino que está más allá y que desde el acontecimiento de la experiencia hace parte de mí.

Desde esta óptica la idea de experiencia puede ser asumida, según Larrosa, al menos desde tres dimensiones:

- Como Alteridad
- Como Subjetividad
- Como pasaje y/o transformación



La idea de experiencia como alteridad permite tener en cuenta que ésta es siempre un acontecimiento. Esto nos remite a la idea de transformación y cambio, es decir, a la presencia de algo que aún no está en nosotros y que nos viene de fuera. En este sentido, la idea de experiencia alude a la conciencia de ello que nos marca, pero que nos viene de afuera. La idea de experiencia no puede ser comprendida sólo como extensión de lo que ya somos, es decir, nuestras experiencias no son nunca sólo la extensión de nosotros. Si sólo se tratase de extensión, nunca habría una transformación y nosotros nos transformamos siempre pues la realidad está en continuo movimiento. Este primer principio es llamado por Larrosa a la dimensión de la Alteridad pues la experiencia nos remite a algo que no somos aún y que nos marca y nos llama desde fuera.

Ahora bien, un segundo componente de la experiencia nos remite a comprender el hecho de que si bien partimos de la comprensión de que lo que marca viene de fuera, la

marca está siempre dentro de nosotros. Es decir, el lugar de la experiencia es desde nosotros. Nuestra subjetividad es el lugar, el territorio, donde se acomoda la experiencia. Esta dimensión es denominada por el autor como principio de Subjetividad y tiene que ver con asumir la importancia del espacio de uno mismo como ámbito donde opera la experiencia. Ahora bien, este territorio donde opera la experiencia nunca es visto como monolítico y/o único pues nosotros mismos hemos sido marcados por aquello que está fuera y que nos atravesó. De ahí que el principio de Subjetividad ubica un territorio (nosotros mismos), pero lo hace para hacer una lectura de la realidad y no así para ensimismarse en nosotros mismos.

Finalmente, vale hacer notar lo que Larrosa denomina principio de Pasaje y/o Transformación. Se podría decir que éste es el principio de carácter temporal del esquema que vamos trabajando pues, en realidad, la experiencia produce una afectación que no puede ser asumida como simplemente instantánea. La experiencia siempre va a terminar por transformarnos en un pasaje. Se trata de un transitar, de una pasión. La idea de pasión implica recorrido y este recorrido implica también toma de conciencia del proceso que implica esa transformación. Ahora bien, esta dimensión temporal implica comprender el recorrido y el tránsito de ese territorio que me abre a lo desconocido, pues mencionamos que la experiencia implica también apertura a ello que es externo (alter). Entonces en ese transitar hay un recorrido a eso que es desconocido, es decir, también aparece la idea de peligro y si aparece el peligro, necesariamente aparece el cuidado. La experiencia se hace así también una toma de conciencia del peligro que ella implica porque es apertura a algo que no es conocido y que me afecta.

Estos tres aspectos pueden graficarse de manera más clara al rescatar los testimonios que a continuación presentamos. Estos relatos nos pueden hacer dar cuenta de cómo es que al relatar una experiencia, es decir, algo que nos pasa, se puede hacer una lectura de la realidad que nos toca vivir, lo cual es estratégico al momento de pensar en la transformación de la realidad. Uno de estos ejemplos puede ser el de Domitila Chungara quien en el relato de su historia de vida no se encierra en un ejercicio solipsista sino que se abre a la lectura de la realidad que le toca vivir.

Veamos:

Si me permiten hablar
Domitila Chungara
Siglo XXI, México 1978

La historia que voy a relatar, no quiero en ningún momento que la interpreten solamente como un problema personal. Porque pienso que mi vida está relacio-

nada con mi pueblo. Lo que me pasó a mí, le puede haber pasado a cientos de personas en mi país. Esto quiero esclarecer, porque reconozco que ha habido seres que han hecho mucho más que yo por el pueblo, pero que han muerto o no han tenido la oportunidad de ser conocidos.

Por eso digo que no quiero hacer nomás una historia personal. Quiero hablar de mi pueblo. Quiero dejar testimonio de toda la experiencia que hemos adquirido a través de tantos años de lucha en Bolivia, y aportar un granito de arena con la esperanza de que nuestra experiencia sirva de alguna manera para la generación nueva, para la gente nueva.

Quiero decir también que considero este libro como la culminación de mi trabajo en la Tribuna del Año Internacional de la Mujer. Allí teníamos pocos momentos para hablar y comunicar lo mucho que hubiéramos deseado. Y tengo la oportunidad de hacerlo ahora.

Finalmente quiero esclarecer que este relato de mi experiencia personal y de la experiencia de mi pueblo, que está peleando por su liberación y a la cual me debo yo—, quiero que llegue a la gente más pobre, a la gente que no puede tener dinero, pero que sí necesita de alguna orientación, de algún ejemplo que les pueda servir en su vida futura. Para ellos acepto que se escriba lo que voy a relatar. No importa con qué clase de papel pero sí quiero que sirva para la clase trabajadora y no solamente para gentes intelectuales o para personas que nomás negocian con estas cosas.

MASACRE DE SAN JUAN

Fue en el amanecer del 24 de junio del 67 que ocurrió la otra gran matanza que nosotros la llamamos la masacre de San Juan. Fue una cosa terrible, porque todo se nos llegó de sorpresa.

En todo el campamento se escuchaban los cohetes, los cohetillos que acostumbramos reventar en esa fiesta y que son una manera de manifestar nuestra alegría. Y entró el ejército y empezó a disparar. Esto confundió mucho a la gente, ya que al principio, se creyó que todo aquel ruido era de los cohetes nomás.

El ejército planificó todo. Entró gente como civiles, En vagones entraron por la estación de Cancañiri. Bajaron, metieron bala a todos los que encontraron en su camino. ¡Fue algo terrible, terrible!...

En la madrugada tocó la sirena del Sindicato en forma alarmante. Esta sirena suena una sola vez al día, a las 5 de la mañana, para despertarnos. Solamente

suena en otra hora cuando hay alguna emergencia. Es bien, bien fuerte esa sirena. Dicen que era de un barco.

Tocaba entonces la sirena y prendimos la radio. Y allí escuchamos que el ejército estaba atacando y que teníamos que ir a resguardar a nuestra emisora.

Abrimos las puertas. Pero ni bien las abrimos que empezaron otra vez a disparar. Ya estaban parapetados. Contra todo y contra todos disparaban.

¿Y por qué? Bueno, pues, porque se había enterado el gobierno de que al día siguiente habría la asamblea, o sea el ampliado de los secretarios generales, para plantear otra vez nuestros problemas, ¿no? Y el gobierno no quería que eso ocurriera.

En ese tren tuvimos que corretear las mujeres para recoger y salvar a los heridos y evitar que los compañeros, ya eufóricos, quisieran ir a enfrentar esa lluvia de balas.

¡Cuántas cosas vimos esa noche! Por ejemplo, vi a un trabajador, con su pierna macillada, salir con su vieja pistola a querer enfrentar al ejército. Pero nosotras pudimos quitarle el arma y esconderla. Y como lo vieron macillado, no le hicieron nada.

En una ambulancia vi a una señora que andaba embarazada y a quien le habían tirado un tajo en el vientre. Su hijito se murió.

Una otra señora me gritó: “¿Qué le ha pasado a mi hijo? ¡Auxílienmelo... auxílienmelo!”... Yo alcé al chico y lo saqué afuera de su casa. Y cuando estaba por meterlo a la ambulancia, lo hice sentar sobre mí... y vi todo su cráneo vacío.

Bueno, escenas que nunca he de olvidar, que las vivo y que realmente fueron cosas desastrosas. Han habido familias íntegras muertas. ¡Ha corrido sangre a morir!...

Ha muerto gente así, en la cama, porque disparaban a lo loco, a lo loco, contra todo.

En una casa, por ejemplo, entró una bala y mató al señor, y, por extraña coincidencia, rebotó en la pared y mató a la esposa. El chico es huérfano y vive todavía en Siglo XX.

El ejército rodeó la radioemisora y los soldados querían matar a todos los que la habían hecho funcionar. El dirigente Rosendo García Maisman salió de su casa a defender la emisora. Su compañera quiso detenerlo, pero él dijo que primero estaba su labor. Cuando llegó al local de la radio, ya habían herido al locutor en la pierna. Y un militar iba a blanquearlo. Y Rosendo mató al militar, salvando al herido. Pero hubo un tiroteo entre ellos y llegaron más militares, agarraron y mataron a Rosendo, metiéndole dos balazos en la nariz. Y así murió él, defendiendo un bien del pueblo. No se sabe cuánta gente murió.

Y cuando, al día siguiente, en el cementerio se enterraban los muertos, cientos y cientos de muertos, yo me subí arriba de una pared. Y de allí hablé y denuncié:

—No se puede aguantar esto. ¿Cómo es posible que a la clase trabajadora, a la gente que se sacrifica, que está trabajando, que está enriqueciendo al país, se le tenga que matar así? No es justo lo que han hecho con nosotros. Si el gobierno mismo nos ha quitado nuestro salario, y lo único que pedimos es lo que en justicia nos corresponde... Y que nos maten así, no es justo. ¡Cobardes! ¡Maricones! —les grité.

Y como esa vez había guerrillas, les dije:

—¿Por qué no van allí a las montañas? Allí hay hombres armados que los están esperando. ¿Por qué no van a pelear en ahí? ¿Por qué vienen a matar aquí a la gente sin defensa? ¿Y cómo se atreven a hacer eso, si gracias a los trabaja-dores ustedes pueden disfrutar de comodidades, de casas, de carros, de paseos?

Así, hice una crítica de todo. Y pregunté también:

—¿Y ustedes piensan que, por tener unas cuatro armas, pueden así humillarnos? Nosotros también tenemos pantalones, tenemos hombres valientes. Y solamente porque no tenemos armas no podemos defendernos de este asesinato.

Bueno, eso pasó el 25 de junio.

¿Por qué y para qué trabajar desde la experiencia? Los parámetros y la mirada de la realidad

Las posibilidades que se abren al momento de comenzar por trabajar desde la experiencia son muchas. Entre ellas se puede mencionar que se vuelve en dispositivo básico de la desnaturalización de los parámetros más internalizados que tenemos. Con parámetros

nos referimos a esos prejuicios más naturalizados que operan de una manera inconsciente en nosotros y que condicionan nuestras disposiciones y acciones cotidianas. Así por ejemplo podemos estar discursivamente afirmando nuestro apoyo a la importancia de recuperar los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas aunque en nuestro proceso de enseñanza podemos estar actuando desde el esquema euro-céntrico de comprensión de la historia. Esquema que borra, sistemáticamente, la presencia en la historia de los pueblos indígenas antes de 1492.

Es este proceso de articulación entre práctica cotidiana y discurso enunciado el que puede ser asumido con certeza y/o seguridad histórica.

La idea de experiencia juega acá un rol central pues es sólo ésta la que termina articulando estos dos ámbitos que en sociedad coloniales como la boliviana pueden estar desfasadas. Ahora bien, esto se hace aún más significativo cuando nos damos cuenta que la superación de los prejuicios más internalizados no se da de una manera meramente lógico-formal. Es acá donde el darse cuenta juega un papel central, pues la única manera de superar (al menos si se es honesto) estos esquemas es desde uno mismo (otra vez la idea de experiencia se hace central acá) pues implica tocar lo más íntimo de la persona.

Humberto Maturana tiene una reflexión muy interesante respecto de esos intentos de "convencer" al otro (al estilo de una evangelización fundamentalista). Estos intentos terminan en el fracaso ya que no tienen salida y/o concluyen en los totalitarismos más terribles de la historia.

Veamos:

Humberto Maturana
Emociones y lenguaje en educación y política

Observen ustedes que existen dos tipos de discusiones entre las personas. Hay discusiones, desacuerdos, que se resuelven sin que uno vaya más allá de ponerse colorado. Si yo digo que dos por dos es igual a cinco y ustedes me dicen: "¡no hombre, no es así! Mira, la multiplicación se hace de esta manera", mostrándome cómo se constituye la multiplicación, yo a lo más digo, "¡ah! De veras, tienes toda la razón, disculpa". Si esto ocurre, lo peor que me puede pasar es que me ponga colorado y tenga un poco de vergüenza. También puede ser que no me importe nada, porque el desacuerdo no tiene nada más que un fundamento, lógico ya que sólo hubo un error al aplicar ciertas premisas o ciertas reglas operacionales que yo y el otro aceptábamos. Nuestro desacuerdo era trivial; pertenecía a la lógica.

Nunca nos enojamos cuando el desacuerdo es sólo lógico, es decir, cuando el desacuerdo surge de un error al aplicar las coherencias operacionales derivadas de premisas fundamentales aceptadas por todas las personas en desacuerdo. Pero hay otras discusiones en las cuales nos enojamos (es el caso de todas las discusiones ideológicas); esto ocurre cuando la diferencia está en las premisas fundamentales que cada uno tiene. Esos desacuerdos siempre traen consigo un remezón emocional, porque los participantes en el desacuerdo viven su desacuerdo como amenazas existenciales recíprocas. Desacuerdos en las premisas fundamentales son situaciones que amenazan la vida ya que el otro le niega a uno los fundamentos de su pensar y la coherencia racional de su existencia.

Por eso existen disputas que jamás se van a resolver en el plano en que se plantean. Por ejemplo, la guerra en Irlanda del Norte no tiene solución a menos que un acto declarativo saque a ambos bandos del espacio religioso donde, dentro de los fundamentos de una creencia, niegan los fundamentos de la otra, y los lleve a un dominio de mutuo respeto. No basta con que se reúnan a conversar los bandos oponentes desde la tolerancia al error del otro. Si lo hacen así, terminarán peleándose, porque ambos bandos están defendiendo sistemas que, aunque coherentes en sí, tienen premisas fundamentales diferentes que se excluyen mutuamente, y que sus cultores aceptan o rechazan no desde la razón sino que desde la emoción: las premisas fundamentales de una ideología o de una religión se aceptan a priori y, por lo tanto, no tienen fundamento racional. Más aún, si uno llega a proponer un argumento racional para escoger estas u otras premisas, reclamando para su sistema ideológico un fundamento racional, uno lo hace ciego a lo dicho más arriba, esto es, lo hace ciego al hecho de que las premisas fundamentales últimas que fundamentan la racionalidad del argumento convincente las aceptamos a priori. Por esto, no podemos pretender una justificación trascendente para nuestro actuar al decir: “esto es racional”.

Todo argumento sin error lógico es obviamente racional para aquel que acepta las premisas fundamentales en que éste se funda.

Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Corrientemente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y creemos que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional. Pero ¿es el fundamento emocional de lo racional una limitación?

¡No! Al contrario: es su condición de posibilidad, y ahora les voy a explicar por qué.

Como vemos, estos intentos no pueden ser exitosos porque parten de creer que toda certeza es siempre certeza de carácter lógico-formal lo cual quiere decir que el campo emocional (afectivo) no tiene ningún espacio. Ahora bien, una vez superado este enfoque formalista, lo que queda es darse cuenta de la importancia de recuperar esta dimensión emocional y no meramente lógico- formal. A partir de la apertura a esta dimensión emocional es posible relativizar las certezas más enraizadas que tenemos. Es decir, se hace posible superar los esquemas más cerrados que uno/a mismo/a tiene. Además, no se trata de discutir los prejuicios colectivos sino los propios, los cuales son los que permiten comprender mejor estos prejuicios colectivos.

Es para esto que se hace central y sumamente estratégico trabajar desde las experiencias propias. En este caso se trata de la experiencia que el Modelo Educativo marca en nosotros/as mismos/as. Se trata de explicitar cómo este Modelo nos afecta a nosotros. Se trata de asumir cómo nuestros prejuicios operan desde él. Darnos cuenta de ello nos debe permitir superar los esquemas coloniales que marcan nuestro accionar cotidiano.

En este sentido, recuperar la dimensión de la experiencia nos permite:

- Reconocer (darse cuenta) los esquemas y prejuicios más enraizados en nosotros.
- Desnaturalizar estos esquemas y verlos como construcciones sociales.
- Reconocer opciones y posibilidades de construcción y/o transformación de la realidad diferentes de los esquemas naturalizados que operan en nosotros/as.

Esto significa colocarse desde un ángulo estratégico para la posibilidad de transformar la realidad. Ahora bien, este trabajo implica organizarse desde espacios específicamente diseñados para provocar el fluir de la experiencia. Los espacios adecuados para tal efecto pueden ser denominados círculos de reflexión. Los círculos son espacios de encuentro para la reflexión colectiva donde se busca hacer fluir la experiencia de manera comunitaria. La experiencia es siempre personal (ya lo dijimos) pero el trabajo de visibilización se hace colectivo.

Estela Quintar nos dice al respecto que:

Circulo de reflexión
Estela Quintar

En el marco de significados que vengo planteando, los *círculos de reflexión* son espacios epistémicos que se potencian con la mediación de lo grupal. Como tales, son espacios de actuación del sujeto en su dinámica, con todo lo que ella trae de latencia, transferencias, proyecciones e identificaciones propias de las relaciones intersubjetivas; así como en sus prácticas, sistemas de creencias puestas en escena y formas de vínculos y relaciones que se activan como emergencias simbólicas.

A partir de la práctica que genera el coordinador del círculo –o enseñante– la pregunta de sentido adquiere relevancia como dispositivo de aprendizaje colectivo. Los propios integrantes del grupo –desde la práctica de ser interpelados– se apropian de este modo de aprehender a dar y darse cuenta de las diferencias que existen entre una pregunta tematizadora o circunscrita a información –que puede llegar a ser teórica– de una pregunta epistémica, y a visibilizar las propias trampas que genera el discurso escolar, en cualquiera de sus niveles de enseñanza.

En síntesis, es en este devenir que el círculo es re-flexión, es re-vuelta tanto del sujeto individual como grupal y, en su dinámica, produce conocimiento subjetivo y colectivo de sí, su realidad y su práctica social; entendiendo que toda práctica –en la complejidad multidimensional y situacional (laboral, familiar, etc.)– es sociocultural.

2.2. Problematización de la experiencia

Cuando se habla de la experiencia en esta Unidad de Formación nos estamos refiriendo a la experiencia concreta de la y el maestro hoy. Es decir, hablamos de su experiencia de aula, pero en el actual contexto de transformación educativa. Este contexto plantea a la y el maestro muchos cambios: nuevos planes de estudio, nuevos contenidos, nuevos modos de enseñanza, nuevas metodologías, nuevos modos de evaluación, una recolocación de la Unidad Educativa con el entorno, su relación activa con la comunidad, los proyectos socio-productivos, etc. Son muchas novedades que se presentan. En este apartado abordaremos la experiencia de la y el maestro frente y a partir de todas estas novedades concretas. Las prácticas que tienen que enfrentar y que tienen que implementar, generan una serie de experiencias en el proceso de enseñanza- aprendizaje en

él/ella mismo/a. De lo que se trata es de tomar conciencia y reconocer la experiencia (vasta y rica) que aquellas prácticas han generado.

Toma de conciencia en los/las maestro/as

Lo anterior supone en primera instancia que se genere y/o se produzca esa experiencia. Puede producirse de varios modos. Precisamente, estamos en un momento en el que la y el maestro está frente a la exigencia de implementar el modelo. Se está produciendo una experiencia entre las y los maestros y el modelo educativo. De lo que se trata, entonces, es de tomar conciencia de eso que está sucediendo, de eso que le está sucediendo a la maestra/o frente al Modelo. Sea por obligación de implementar el Modelo o por disponibilidad a hacerlo, existe una experiencia inédita de implementación concreta que este ejercicio intenta recuperar.

Un primer ejemplo que se puede plantear es el de un/a maestro/a que no tiene demasiada disposición de implementar los nuevos elementos por diversas razones, pero que está obligado/a a hacerlo. Por ejemplo, se le pueden presentar las exigencias de elaboración del proyecto socio-productivo, de elaborar su plan de clase (con los elementos curriculares que debe incluir), de aplicar la nueva evaluación, de seleccionar y proponer contenidos para su área o campo a partir de los nuevos planes curriculares. Entonces el/la maestro/a se enfrenta a lo nuevo que este Modelo propone. Como usualmente sucede, los maestros no se enfrentan solos a los problemas cotidianos sino de manera colectiva. Colectivamente de alguna forma los/las maestro/as intentan resolver estas exigencias. Eso que ha sido producido y/o elaborado por los/las maestro/as se convierte en un primer intento de implementación. En el ejemplo, en la práctica de tener que aplicar la nueva educación están contenidas muchas “cosas” que este ejercicio de sistematización intenta explicitar.

Los elementos novedosos del Modelo muchas veces chocan con la propia formación docente tradicional en Bolivia. Esta situación puede llevar en algunos casos a que los/as maestro/as puedan experimentar una cierta resistencia a la aplicación del Modelo.

Esta formación tradicional y los años de experiencia desde esta forma tradicional de enseñanza se oponen al nuevo Modelo y sus nuevos elementos. Existe entonces una no-correspondencia entre la formación de los/las maestros/as, la institucionalidad educativa tradicional y el nuevo Modelo. La distancia que aún algunos/as maestro/as sienten por el Modelo tiene que ver precisamente con esos marcos pedagógicos tradicionales desde donde se lo juzga. Esta observación se hace valorando igualmente el enorme esfuerzo que hacen cotidianamente miles de maestros/as para transformar con iniciativa propia la educación en Bolivia.

A pesar de esta diferencia entre su formación y los planteos del nuevo Modelo, el/la maestro/a puede lograr acortar esta distancia. De manera obligada o por convencimiento, el/la maestro/a implementa gradualmente los elementos "novedosos" del Modelo. Esta implementación que es a la vez individual y colectiva, se presenta el problema de cómo implementar "lo nuevo". En los espacios de reflexión colectiva entre maestros/as se van dando muchas cosas nuevas de las que quizás no sean conscientes. La experiencia de implementar el nuevo Modelo implica varias cosas que van afectando, problematizando, nutriendo y enriqueciendo a la y el maestro. En el proceso que se da en los grupos surgen preguntas sobre lo que cada uno a su modo ha ido entendiendo de esta implementación del Modelo. Es decir, se comparten preguntas sobre qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo, cómo se entiende tal o cual cuestión. Incluso la dinámica muchas veces rebasa las preguntas que tienen que ver solamente con el elemento específico de discusión y se llega a preguntas que permiten expresar la propia cotidianidad del maestro[1]. A partir de esta riqueza del diálogo se va intentando resolver la implementación colectivamente.

Conversar y reflexionar colectivamente sobre la elaboración, por ejemplo, de un Proyecto Socioproductivo implica abordar algo que hasta entonces la y el maestro no había abordado y esto es un ejercicio problemático. Esto supone hacer cosas que antes no se habían hecho. Esta situación problemática novedosa se da en la y el, tanto en las conversaciones de grupo como también en su propia experiencia individual de aula. Otra vez, tener que hacer prácticas y acciones nuevas, tener que incorporar dinámicas novedosas, operaciones desconocidas es ya una situación que implica nuevas problemáticas.

Cuando la y el maestro hace el ejercicio de realizar, por ejemplo, el Proyecto Socio productivo, está haciendo algo desconocido. Este ejercicio desconocido replantea sus prácticas habituales y esto le genera un nuevo desafío. Estas experiencias de implementación de los diferentes elementos del nuevo Modelo podrían estar reorganizando, replanteando y transformando su formación tradicional y esto modifica sus prácticas educativas.

Segundo ejemplo de problematización de la experiencia en la elaboración del Proyecto Socio Productivo

Realizar el Proyecto Socio Productivo (PSP) es una exigencia desde el inicio de la gestión educativa. De hecho, es una actividad con la que se tiene que empezar la gestión.

1. Por supuesto, esto no quiere decir que las preguntas que aluden a la dimensión personal recién empiecen en estas dinámicas de grupos del PROFOCOM. Nos estamos refiriendo más bien a que las preguntas, reflexiones, conversaciones que surgen aquí podrían hacer que uno vea las mismas cosas, las mismas dimensiones, las mismas prácticas de modo diferente. Al escuchar lo que le cuenta el colega maestro puede quizás considerar aspectos que antes no consideraba, o que antes no consideraba con la importancia que hoy le da.

Tanto los/las maestro/as como las autoridades de las Unidades Educativas y la comunidad deben participar en su elaboración. La participación de los diferentes sujetos implica un primer cambio en la práctica habitual del/la maestro/a. Usualmente el/la maestro/a trabajaba solo, con libros de texto y los estudiantes a los que "transmitía" información.

Otra nueva situación que se le presenta al/la maestro/a es la necesidad de abrirse a la comunidad, algo que tradicionalmente no fue parte de su clase. Se trata de una situación en la que tiene que pensar en la comunidad, con ella y para ella. Debe vislumbrar necesidades, falencias, urgencias que tiene y sufre la comunidad donde educa. Además de ello, tiene que traducir esas necesidades en proyectos concretos de acción. Debe repensar, reorganizar, replantear, planificar su clase intentando alimentar la realización del Proyecto Socioproductivo.

Asimismo, la experiencia habitual de la y el maestro es el trabajo dentro del aula solamente. Así se va desconociendo en muchos casos lo que está pasando fuera de la Unidad Educativa, en la comunidad.

Al intentar implementar un PSP, las y los maestros se enfrentan ante una nueva situación que a la vez implica mayores exigencias y responsabilidades. Realizar un PSP implica un trabajo fuera del aula, la necesidad de orientar las prácticas educativas durante toda la gestión en función de lo que se ha definido en el proyecto, la coordinación con padres de familia, miembros de la comunidad, directores, la reflexión sobre los problemas que tiene la comunidad, entre otros desafíos.

Al ir pensando en el PSP se comienza a pensar en los problemas que aquejan a la comunidad. Así tenemos que oírnos entre todos. Después de definir cuál va a ser el proyecto, hay que pensar, entre todos, la planificación del proyecto, las fases de realización, el cronograma. Por ejemplo, si el proyecto es de recolección de residuos, entonces se debe construir contenedores. Se deberá pensar dónde acopiar los residuos, en qué terrenos, dónde colocar los contenedores, cómo seleccionar y separar los tipos de residuos, etc. Todo esto implica un proceso de coordinación de trabajo, con división de tareas entre los diferentes sujetos implicados. Para este ejemplo será necesario averiguar los costos de los materiales para construir o acondicionar los residuos. Hay que planificar esto con ciertos plazos y con la participación de todas/os. También será necesario pensar en el sistema en cómo se van a recolectar los desechos (pueden ser redes de personas que recolecten la basura o cada familia va a dejar por su cuenta sus desechos a los contenedores). Hay que pensar también cada cuánto tiempo se van procesando los residuos. También tendremos que pensar cuál será el destino de los residuos (si se van a reutilizar como abono, como materiales reciclables, etc.). Todos estos elementos son necesarios de ser debatidos y planificados de manera colectiva

al realizar un PSP sobre residuos. También supone pensar la realización del proyecto desde la participación de todos, consensuando en las tareas que cada persona o grupo tendrán en el proyecto.

La planificación de este PSP implica en sí misma una experiencia novedosa para las y los maestros. La experiencia de la elaboración del Proyecto y su ejecución es en sí mismo una experiencia rica e inédita. Esta experiencia en cierta forma me ha movido como persona y como maestra/o. Y es aquí donde tenemos que recuperar esta experiencia de concretar un elemento del modelo como el PSP (en este caso la gestión de residuos en la comunidad). Desde el momento en que se emprende esta tarea colectiva se han producido una secuencia de situaciones que se deben explicitar y que cada uno como maestro/a debe recuperar. Este ejercicio de recuperación puede quizás ayudar en cierta forma a ir redescubriéndose a sí mismo y descubriendo nuevas "cosas" que quizás antes no había vislumbrado. Esto puede motivar que uno como maestro/a se vaya asumiendo de manera diferente y vaya asumiendo su trabajo también de otro modo.

Recuperar la experiencia de haber elaborado por primera vez un proyecto de gestión de residuos y reciclaje implica en gran parte tomar conciencia de ella. Implica conocer la experiencia y registrarla, volver la mirada sobre ella e ir reconociéndola. Dirigir la mirada sobre ella es también preguntarse: ¿en qué medida fue una experiencia nueva? ¿Cómo esta experiencia ha rebasado mis prácticas y hábitos cotidianos como maestro/a? ¿En qué nuevas situaciones me ha colocado? ¿Qué tipo de giro ha significado sobre mi modo habitual de pensar mis clases? ¿Qué nuevas relaciones con la comunidad tuve que encarar? ¿Qué me generó trabajar con otras personas además de mis estudiantes? ¿En qué grado puedo notar que mis prácticas habituales estaban distanciadas de la realidad inmediata de mi Unidad Educativa, de mi aula? ¿Qué rol tiene la educación en la realidad? ¿Cuál es mi rol como educador/a? ¿En qué medida esta experiencia vivida cuestiona la enseñanza tradicional que yo imparto? ¿Qué alcance tienen estos cuestionamientos? ¿Se puede realmente circunscribir y encerrar la educación al aula? ¿Cuáles son las consecuencias de encerrar la educación y encerrarme yo como maestro en mi aula? ¿He realizado alguna vez una lectura y/o análisis crítico de mi realidad, de mi entorno? ¿Había tomado en cuenta antes seriamente los problemas y necesidades de mi entorno, de mi comunidad? ¿Había alguna vez intentado resolver alguno de estos problemas desde mi clase?¿A qué nuevas perspectivas me abre (o me ha abierto) esta experiencia? ¿Esta experiencia ha cuestionado mis prejuicios? ¿Fue realmente importante esta experiencia del PSP? ¿Qué importancia tiene encarar colectivamente un proyecto como el PSP, de transformación y/o resolución de problemas que tiene la comunidad? Éstas, entre otras tantas preguntas, podrían ir surgiendo en la experiencia de elaboración de un PSP de gestión de residuos.

Como vemos, realizar un PSP implica identificar problemas, oír, reflexionar, opinar, discutir, consensuar, elegir un problema. Y enfrentar colectivamente la exigencia de tener que traducir lo identificado en un proyecto concreto de acción. Asimismo, la realización de un PSP es reconocer la importancia de la comunidad y de encarar los problemas de modo colectivo. Al planificar un PSP se ejercita a los estudiantes en definir y planificar tareas, asumir compromisos, organizar un sistema de trabajo, establecer acuerdos, planificar metas, etc.

Además, la experiencia misma plantea un reposicionamiento a futuro de la Unidad Educativa, del aula y de mi clase. Ahora la Unidad Educativa debe planificar su gestión en función de responder al PSP que a su vez responde a una necesidad de la comunidad. Todos/as los/as maestros/as debemos pensar nuestras clases, nuestras actividades, nuestros contenidos, en función del PSP. Ahora se tiene la exigencia de planificar la clase en perspectiva del proyecto. Al pensar, por ejemplo, en los contenidos de mi área o campo, tengo ahora que replantearme qué contenidos podrían ayudar a los estudiantes y a mí mismo como maestro/a para encarar el PSP. Quizás en el área de ciencias naturales podría elegir contenidos que me posibiliten hablar de la basura, de las consecuencias que tienen sobre las personas y sobre la Madre Tierra, de cómo ha surgido la basura como hoy conocemos. Puedo pensar en contenidos que me permitan hablar a los estudiantes de la Madre Tierra, del cambio climático a causa de la contaminación, de la crisis ecológica. Esto quizás me llevaría a recuperar prácticas ancestrales de nuestros pueblos indígenas, prácticas de producción de alimentos y prácticas de consumo distintas. Se podría debatir con los estudiantes sobre cómo en nuestra Unidad Educativa se producen grandes cantidades de basura que afecta a la comunidad. Además, se podría hablar sobre el hecho de que gran parte de esta basura que se produce el colegio en los recreos con los productos que se venden en los kioscos son nocivos para la salud de los estudiantes. Y así se llegaría a la toma de conciencia de la nocividad de estos productos tanto para nuestra salud como para nuestros ecosistemas.

Esta reflexión nos podría llevar a pensar en dar alternativas de alimentos en las Unidades Educativas. Esto podría plantearse a la comUnidad Educativa para ir considerado y madurando ideas para encarar este problema. Este problema podría llevarnos a plantearnos el siguiente año en el nuevo PSP una solución o quizás encontrar posibilidades de encararlo ahora mismo con ciertas acciones. Todo esto puede ir ayudando a dejar de consumir productos que, por un lado, producen enormes cantidades de basura y, por otro lado, son nocivos para los estudiantes. Quizás llegamos a ganar conciencia de que no es sólo la gestión de residuos sino la necesidad de cambiar los patrones de consumo cotidianos. Esto me llevaría a la necesidad de imaginar contenidos de mi clase que puedan servir para encarar desde mi área el PSP, temáticas que ayuden a comprender mejor el fenómeno de la producción de basura, temáticas que ayuden a formar a los es-

tudiantes en el respeto y afecto hacia la Madre Tierra. Así iría aportando desde mi clase con el despertar de una actitud y conciencia de armonía con la Madre Tierra en los niños y adolescentes y en mí mismo como maestro/a. En este sentido es una experiencia de cambio.

En esta experiencia, tal como aparece en el ejemplo, si bien la obligación puede llevar al maestro a tener que participar en la elaboración de un PSP, ello conlleva a una experiencia que desborda, replantea y moviliza nuevas situaciones. Esto nos enfrenta como maestro/as a tener que enfrentar posibles vacíos existentes en la formulación de algunos elementos del nuevo Modelo y a la resolución colectiva de los mismos. Esta es una experiencia donde entre otras muchas cosas, la y el maestro ha sido actor protagónico de una creación real: tener que crear un PSP, tener que crear su clase, sus contenidos en función del PSP, crear, estimular, a partir de las temáticas que ha elegido, conciencia y nuevas actitudes en los estudiantes. Y también nos plantea producir respuestas a problemas de la comunidad. Quizás así se irá dejando la mera repetición de las clases, el aislamiento de la Unidad Educativa, la inercia. Esto me llevará quizás a descubrir también la posibilidad de transformar de la realidad con hechos concretos y no sólo palabras sobre la necesidad de formar nuevos sujetos comprometidos con los problemas de su entorno.

Precisamente de lo que se trata es de que la y el maestro se abra a la experiencia de transformar su enseñanza, el salir de su aula y salir de la inercia a la que muchas veces la repetición nos lleva. Abrirse a una educación distinta, que sea una respuesta a los muchos problemas que se viven en la comunidad. Esta experiencia nos llevaría a comenzar a poner en práctica una educación no monocultural sino plurinacional, inter-intracultural, no colonial, sino comunitaria; una educación no funcional al orden establecido sino una educación comprometida con el cambio, desde la perspectiva de satisfacer las necesidades reales para lograr el Vivir Bien de la comunidad.

Se trata de recuperar esta experiencia. De tomar conciencia de toda la riqueza que hay en ella. Eso supone recuperar la memoria de lo sucedido. Registrarlo y nutrirse de ello. Darse cuenta de que en esa experiencia uno ha sido un actor protagónico real, ha creado algo. Se trata de reconocer que como maestros se tiene la posibilidad de producir respuestas a los problemas. Se trata de tomar conciencia de la experiencia comunitaria, reconocer que uno es parte de una comunidad, y que como maestras y maestros no podemos ser ajenos a esto. Se trata de pensar en los problemas desde la comunidad; pensar mi materia, mis contenidos, mi rol, mi faceta, desde la comunidad. Se trata de vivir la experiencia colectiva que desde la Unidad Educativa, desde el aula, se puede plantear soluciones y dar respuestas a problemas que afectan a nuestro entorno. Registrar que en esta experiencia se ha recuperado el lazo escuela-entorno. Tomar conciencia de la importancia de ello y recuperar ese lazo de aquí en adelante.

Darse cuenta de que muchos de los nuevos contenidos de los nuevos planes curriculares pueden ser pertinentes para transformar la realidad. Estos planes pueden ser pertinentes para formar nuevas personas con otra actitud, con una conciencia distinta a la que impone el orden imperante. Darse cuenta que la sabiduría de los pueblos ancestrales es hoy pertinente y arroja luces frente a los problemas que vivimos. Se trata de comprender la importancia de recuperar los conocimientos y saberes ancestrales en los contenidos de mi materia.

Hay varias nociones centrales de la recuperación de la experiencia (la experiencia de elaboración y realización del PSP) que son pertinentes para la sistematización: Recuperar la memoria de lo sucedido en toda la situación de tener que pensar, plantear y consensuar un PSP. Recuperar la memoria de lo que pasó y de lo que me pasó a mí en esa experiencia. Pensar en los movimientos que se fueron dando dentro de mí, en las tensiones, las contradicciones, los dilemas internos que fui sintiendo.

Ejemplo de problematización experiencia en el desarrollo de los contenidos

Desarrollar los nuevos contenidos planteados en los planes de estudio es también una situación inédita para las y los maestros. Esto es una situación inédita, compleja y problemática.

A primera vista, los nuevos contenidos podrían aparecer en parte como que no tienen completa relación con lo que la y el maestro conoce o está acostumbrado. Por ello en un primer momento podríamos sentir distancia, desconfianza, susceptibilidad, quizás hasta molestia hacia los nuevos contenidos planteados en el Plan de Estudios. En muchos casos también puede haber afinidad, interés, correspondencia, empatía con el cambio curricular. Ya sea de uno u otro modo, la realidad es que el nuevo Modelo plantea nuevos contenidos y tenemos que ir implementándolos. Nuestras materias no van a estar intactas. Ya sea que se intente implementar los contenidos por mera obligación, ya sea que se haga ello por interés y predisposición propia, ya sea que haya ambas sensaciones superpuestas entre sí, la implementación de estos contenidos plantea una experiencia en la que pueden estar contenidos varios elementos nuevos que aquí intentamos señalar. Con la sistematización intentamos que estos elementos novedosos no se pierdan, no se olviden, y que más bien sean reconocidos por los propios maestros y maestras. Con este reconocimiento se puede nutrir a los propios maestros/as en la implementación de los nuevos contenidos.

Tomemos como caso un maestro de Ciencias Naturales: en la lista de contenidos de los Programas de Estudio para primer año de Secundaria aparecen temas como “Potencialidades de los ecosistemas”, “Cuidado y preservación y uso sustentable de los recursos naturales”, “Manejo ecológico de los recursos naturales antes de la colonia”,

"Ecología y medio Ambiente", "Prevención de la salud y el cuidado socio ambiental", "La alimentación en situaciones de riesgo". Estas son problemáticas en gran parte nuevas para mí. Y si a eso se le suma que en el modo de abordar y desarrollar en clase tales contenidos se deben contemplar los objetivos holísticos, el desarrollo de cada dimensión, nuevas orientaciones metodológicas, todo esto complejiza mi práctica. Entonces la clase misma parece tener un nuevo carácter. El modo de desarrollar el área también es nuevo.

Además, en el nuevo modo de enseñanza-aprendizaje del Modelo no puedo seguir trabajando los contenidos de mi área aisladamente. Si los contenidos son nuevos entonces pensar cómo desarrollarlos va a ser también un aprendizaje para mí. Por muchos motivos esta clase en el área de Ciencias Naturales va a ser, en gran parte, una clase desconocida, una clase nueva. En tanto esa novedad va a estar de ahí en adelante en todas mis clases, ello va a ser también un proceso novedoso. Un proceso en el que no está definido cómo concluirá. Puede ser un proceso que implique cambios en mi persona, en los estudiantes, incluso en la propia realidad.

Como maestro de Ciencias Naturales, al implementar el Modelo tengo que en primer lugar haber participado de la elaboración del PSP de mi Unidad Educativa y también en el planteamiento del objetivo holístico anual, bimestral y de clase. Si el PSP que se decidió fue, para seguir con el ejemplo anterior, la gestión de residuos y su reciclaje, entonces tengo que pensar en una serie de contenidos pertinentes para fortalecer, para desarrollar, para apoyar la realización del proyecto y el objetivo holístico. Puedo elegir, por ejemplo, los siguientes temas:

- "Potencialidades de los ecosistemas",
- "Cuidado y preservación y uso sustentable de los recursos naturales"
- "Manejo ecológico de los recursos naturales antes de la colonia"
- "Ecología y medio ambiente",
- "Prevención de la salud y el cuidado socio ambiental"
- "La alimentación en situaciones de riesgo".

Cada contenido puede ser nuevo para mí. He escuchado hablar de todo eso, e incluso podría opinar algo sobre todo ello, pero no conozco en profundidad cada tema. No obstante, son temáticas que me parecen importantes y me llaman la atención. Hay también bibliografía sugerida en los Planes y Programas. Esto puede llevar a tener que leer cosas nuevas que antes no conocía. Llevar adelante la clase para cada contenido, para cada tema, va a significar también un aprendizaje y enriquecimiento continuo. Esta nueva situación significa que también uno "aprenda a tiempo de enseñar", "aprender para la clase y con la clase". Todas estas estrategias las podría ir resolviendo de manera colectiva con mis colegas.

Al leer crítica y propositivamente los planes y programas se encuentra que hay varias cosas que desarrollar y hasta aclarar. Por ejemplo, leo los nuevos contenidos, veo las orientaciones metodológicas, pero si veo que para desarrollar ese contenido todavía faltan algunos elementos, yo puedo resolver y llenar ese vacío para un mejor desarrollo del contenido.

Asimismo, es necesario hacer el esfuerzo de que cada desarrollo de cada temática este alimentando el PSP y el objetivo holístico. Por ejemplo, al tratar "Prevención de la salud y el cuidado socio ambiental", yo podría vincularlo directamente con el conocimiento de los daños que produce la basura para la salud humana y para el medio ambiente. Podría conocer en detalle los efectos nocivos sobre el cuerpo, sobre los suelos, sobre las aguas, sobre los animales, etc. Lo cual ayudaría a que los estudiantes y yo mismo como maestro tenga un conocimiento más profundo sobre el problema de la basura, con lo cual estaría coadyuvando a enfrentar este problema en mi comunidad y a trabajar en mi PSP.

Este esfuerzo constante de vincular la clase con el PSP y con el objetivo holístico implica un intento de cambiar la perspectiva tradicional de la clase ya que abre el aula y la clase y las coloca en otra perspectiva, en estrecha vinculación con los problemas de la realidad y del entorno. De esta manera se estará cambiando la forma de la clase, ya sea al ir resolviendo por cuenta propia algunos vacíos o insuficiencias en los contenidos, ya sea en el intento de vinculación permanente de la clase con el PSP. Estos esfuerzos van a ir posibilitando que emerjan cosas novedosas que antes no se habían imaginado. Así uno va ir construyendo, creando, su área, su clase. Esta es también una experiencia de creación, de ir respondiendo a los problemas de la realidad. En esa medida es un intento de aportar a la transformación de la realidad. Esto permitiría tener la experiencia de formar estudiantes no sólo en formatos de libros de texto ya establecidos, sino involucrarlos en la solución de los problemas que existen en el entorno. De esta manera se estaría aportando a formar sujetos más preparados para los problemas que plantea el contexto presente.

Incluso en esta experiencia nueva de ir creando una clase inédita, con el conocimiento de problemáticas reales como por ejemplo la basura y la mala alimentación, al plantearse alternativas surja la necesidad de recuperar los conocimientos ancestrales, la sabiduría de nuestros pueblos indígenas. Quizás se podría invitar a un abuelo o abuela de la comunidad que nos hable sobre cómo era la alimentación antes. Una experiencia como ésta podría ser fundamental para los/as niños/as y adolescentes. Esta experiencia nos podría tomar conciencia del gran valor que tienen por un lado los conocimientos ancestrales y la importancia que tienen nuestros abuelos y abuelas en el aprendizaje.

En esta experiencia del maestro de Ciencias Naturales podría ir modificando la predisposición del/la maestro/a, ir aperturándolo/a, ir modificando sus impresiones iniciales respecto del Modelo. La idea es intentar re-vincularme con la realidad, y desde ahí intentar desarrollar la clase. Esto implica un esfuerzo para que la clase se desarrolle vinculada con el PSP, con el objetivo holístico, con la realidad del entorno y con la posibilidad de su transformación. Esto significaría también preparar mejor a las y los estudiantes para afrontar los problemas reales que se dan en el mundo de hoy. En suma, significaría una experiencia de transformación.

Ya sea en la realización del PSP, en tener que impartir el área desde los nuevos Planes de Estudio, o desde otros elementos del modelo, todo esto podría llevar a la y el maestro a experimentar muchas cosas nuevas. Como decíamos, podría uno darse cuenta que como maestro/a se puede contribuir realmente a trasformar la realidad formado nuevos sujetos que sean capaces de dar respuestas a los problemas que vive su comunidad. Esta experiencia podría llevar a darse cuenta de que no sirve de mucho estar encerrado en su aula, sólo en su área. Una experiencia que lleve a mirar críticamente su propia formación tradicional de trabajar, los prejuicios que se tienen internalizados. Una experiencia que permita darse cuenta de que se puede salir de la dinámica mecánica de la repetición y reproducción de lo que dicen los libros de texto y ser creador de su propia clase. Si uno toma conciencia de toda la experiencia que han generado estas prácticas, quizás uno se dé cuenta que ya no es el mismo/a maestro/a. Esta experiencia puede fortalecer y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, a los estudiantes, a la propia realidad, y claro está, al propio maestro/a.

La experiencia que puede generar las prácticas al intentar implementar el Modelo es tan basta que no se puede predefinir. A continuación se plantea el siguiente cuadro a modo de pautas genéricas.

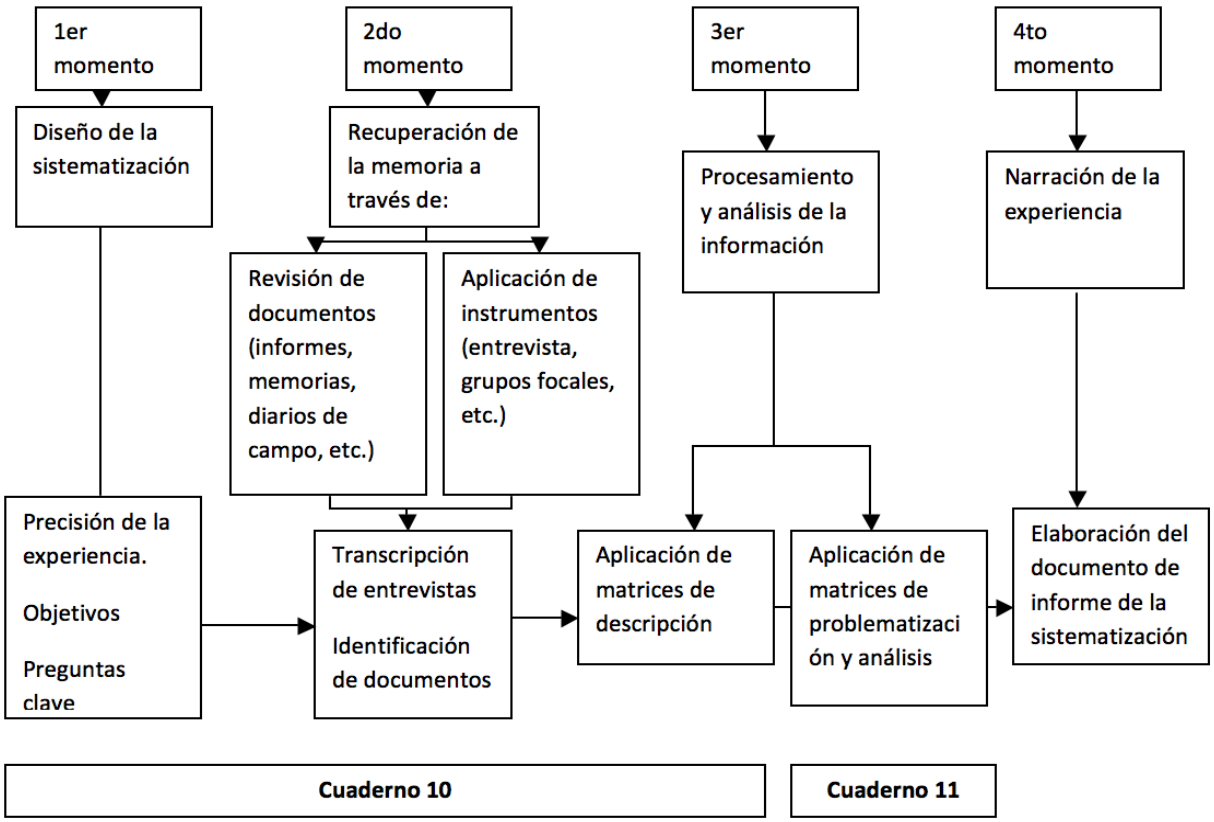
Elementos referenciales para una problematización de la experiencia.

Puntos a tomar en cuenta en la reconstrucción de la experiencia	**Algunas preguntas para la problematización, recuperación de memoria y toma de conciencia de la experiencia**
- La situación de salir del encierro del aula. - La situación de tener que trabajar con otras personas, con otros actores en una relación ya no de asimetría y de autoridad como en el aula sino de horizontalidad y apertura.	¿En qué medida fue una experiencia nueva? ¿Cómo eso ha rebasado mis prácticas y hábitos cotidianos como maestro/a? ¿En qué nuevas situaciones me ha colocado? ¿Qué tipo de giro ha significado sobre mi modo habitual de pensar mis clases? ¿Qué nuevas relaciones con la comunidad tuve que encarar? ¿Qué me generó

- La situación de tener que pensar en los problemas de la comunidad. Pensar desde la comunidad.	trabajar con otras personas además de mis estudiantes?
- La situación de tener que plantear soluciones a problemas que afectan a la comunidad. - La situación de tener que vincular el aula y la clase a la comunidad. - La situación de tener que resolver y llenar algunos vacíos o insuficiencias que existan en los Planes de Estudio, de problematizar las dificultades que existan.	¿Había tomado en cuenta antes seriamente los problemas y necesidades de mi entorno, de mi comunidad? ¿Había alguna vez intentado resolver alguno de eso problemas desde mi clase? ¿En qué grado puedo notar que mis prácticas habituales estaban distanciadas de la realidad inmediata de mi Unidad Educativa, de mi aula?
- La riqueza de encarar colectivamente los problemas de implementación del Modelo. - La experiencia de aprendizaje permanente para mi clase y con mi clase. La apertura que puede significar ir aprendiendo sobre los nuevos contenidos para mi clase. - La experiencia de haber yo mismo creado mi clase, mi área, y no haberme reducido a la repetición de las clases tradicionales.	¿Cuál es mi rol como educador? ¿En qué medida esta experiencia vivida cuestiona la enseñanza tradicional que yo imparto? ¿Qué alcance tiene ese cuestionamiento? ¿Se puede realmente circunscribir y encerrar la educación en el aula? ¿Cuáles son las consecuencias de encerrar la educación y encerrarme yo como maestro en mi aula?
- La experiencia de recuperación de la sabiduría y conocimientos de nuestros pueblos ancestrales y de nuestros abuelos y abuelas para enriquecer el aprendizaje.	¿Realizo cotidianamente una lectura crítica de mi realidad? ¿He identificado alguna vez problemáticas en el entorno y he orientado mi clase en función de aquello? ¿A qué nuevas perspectivas me abre (o me ha abierto) esta experiencia?
- La experiencia de replantearse los prejuicios que quizás uno tenía previamente. - La experiencia de haberse distanciado críticamente de la formación tradicional propia.	¿Esta experiencia ha cuestionado mis prejuicios? ¿Qué importancia tiene encarar colectivamente un proyecto como el PSP, de transformación y/o resolución de problemas que tiene la comunidad?

2.3. Análisis e interpretación

Antes de iniciar con los contenidos específicos de este capítulo, será necesario realizar una breve recopilación de los pasos que hemos dado en el proceso de sistematización y cómo estos se conectan con el documento final del mismo (el informe de sistematización), lo haremos a través de un gráfico:



Después del proceso descriptivo, donde también emergieron aportes para la interpretación, y del momento de problematización, donde nos cercioramos de las nociones y posicionamiento con el cual estudiamos la realidad, es momento de asumir una postura más reflexiva sobre los procesos de nuestra experiencia sistematizada. Este momento es propiamente el interpretativo. La interpretación no puede elaborarse si antes no existe una descripción, la interpretación se sostiene en la descripción, pero la peculiaridad de la sistematización es su nivel interpretativo. Así descripción e interpretación están conectadas necesariamente en una sistematización.

Esta información no es puramente descriptiva sino que recoge hechos educativos, pero también opiniones, creencias, puntos de vista, interpretaciones de los diferentes actores sobre los hechos. De tal manera que al procesar esa información, tenemos ya un primer nivel de análisis e interpretación de la experiencia.

Un segundo acercamiento a la experiencia es a través del análisis y la interpretación colectiva y participativa de la información recogida y procesada. Este segundo acercamiento logra mayor profundidad en el análisis y la interpretación, ya que se parte de un acumulado de información y al mismo tiempo pone en un mismo escenario a los diferentes actores en torno a los ejes temáticos que emergen de la información procesada. Para realizar esta tarea, para focalizar nuestra atención reflexiva debemos identificar los elementos de la experiencia que son más resaltantes y aquellos que hemos enmarcado como importantes. Para hacer esta tarea podemos utilizar esta matriz, en la que recogemos las preguntas interpretativas que nos habíamos trazado en el diseño de la sistematización y articulamos a esas preguntas los nudos de análisis más importantes de la nuestra experiencia:

Matriz de interpretación 1

Preguntas clave (interpretativas)	Asuntos identificados en la experiencia (nudos de análisis)	Explicación del porqué sucedió eso en la experiencia

La matriz anterior sólo debe servir para empezar la reflexión, para intentar ordenarla. Como se dijo arriba, no la producirá por sí misma, sólo es un instrumento para focalizar nuestra atención. En ella se establecen nudos de análisis, es decir, aquellos sucesos de la experiencia que ocasionaron una mayor atención y despliegue de acciones de nuestra parte. Estos nudos problemáticos que se presentan en la experiencia tienen que ver con hechos complejos en los que hubo mucha discusión, o con elementos realizados que no mantuvieron mucha relación con lo planificado. Identificar un nudo problemático no es sencillo, pero si revisa en la descripción de la experiencia encontrará que hay asuntos que tardaron en realizarse, elementos que fueron de alta importancia para el desarrollo de la experiencia, son esos asuntos que nos preocuparon mucho y que nos condujeron a veces por caminos impredecibles. Estos asuntos de mucha importancia, ya que pudieron modificar la manera en que se realizó nuestra experiencia, son los nudos de análisis. Entonces, a modo de identificar estos nudos de análisis podemos realizar el siguiente ejercicio:

1. Leer nuestra descripción de la experiencia (ver pautas de la descripción en la UF10)
2. Identificar en esa descripción los elementos, los hechos, las vivencias que atrajeron más debate o de los cuales existen testimonios con valoraciones divergentes.
3. Establecer esos hechos, elementos, vivencias tratando de especificar sus características.

4. Insertar los nudos identificados y caracterizados en la matriz de interpretación.

La tercera columna de la matriz intenta establecer por qué sucedió lo ocurrido. En esta columna se deberá reflexionar (tomando en cuenta las características de los nudos de análisis), cómo se fue desarrollando la experiencia, con qué sentido, qué actores estuvieron involucrados, cómo se establecieron las posibles divergencias o soluciones, qué se hizo finalmente y por qué se asumió una dirección y no otra. Todas estas reflexiones deben ser compartidas entre los componentes del equipo de sistematización y registradas por escrito. Luego formarán parte del documento de sistematización.

Por otra parte, existe un punto de vista para reflexionar nuestra experiencia. Un punto de vista es un ángulo para mirar la realidad y generalmente ese ángulo está constituido por un sustrato teórico que orienta el análisis (saberes, experiencias, vivencias también pueden orientar nuestra lectura además del marco teórico). En el caso de nuestra sistematización, orientamos nuestro análisis a la luz del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, problematizado a lo largo de las Unidades de Formación. Lo presentado y debatido en estas UF debe servir para reflexionar sobre nuestra experiencia. El siguiente cuadro puede ser útil para recuperar los elementos más importantes de nuestra experiencia e intentar reflexionarlos para luego analizarlos en el marco del Modelo. Para reflexionar desde el marco del Modelo proponemos una serie de preguntas que pueden ayudar a su problematización:

Matriz de análisis 2

	Asuntos identificados en la experiencia (nudos de análisis)
¿Qué relación tienen estos asuntos con el Modelo Educativo?	
¿De qué forma los elementos encontrados en la sistematización contribuyen al desarrollo del Modelo?	
¿Qué aspectos de la experiencia no han logrado articularse al Modelo? ¿Por qué?	

Nos parece importante subrayar que el nivel de análisis e interpretación es un momento sumamente importante, pues es en este nivel donde se termina de dar forma y encontrar la “lógica” de la experiencia. Este nivel es al que apelamos cuando hablamos de enriquecer la teoría, es el momento de reflexión más elevado. En la matriz de interpretación (2) te proponemos reflexionar sobre la manera en que esos nudos de análisis

estuvieron relacionados con el Modelo Educativo de la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez. Esta interpretación será muy valiosa para terminar de identificar los elementos del Modelo Educativo en una discusión pedagógica y didáctica. De esas reflexiones saldrán los debates sobre las categorías pedagógicas del Modelo Educativo en un proceso de reflexión histórica posterior.

Finalmente, darle sentido al proceso de reconstrucción de la experiencia, implica responder sobre el qué pasó y cómo pasó (nivel descriptivo) pero también debemos ir respondiendo el por qué ocurrió lo que ocurrió (nivel interpretativo). Este nivel de la sistematización va marcando varias respuestas sobre los significados y sentidos que han tenido la experiencia para las personas que participaron en ella.

Te proponemos la siguiente matriz para ir reconstruyendo estos significados:

Matriz de análisis 3

Tensiones:	Sentido de la experiencia	Lecciones aprendidas

Las tensiones están referidas a procesos conflictivos, presencia de fuerzas u opiniones contrarias, puntos conflictivos o innovaciones importantes, que fueron definiendo la experiencia y que aún no se han terminado de resolver. El sentido de la experiencia es el hacia dónde apuntan en lo futuro estos puntos de inflexión: ¿las cosas se quedarán así?, ¿qué hacer para cambiar o profundizar estos aspectos de la experiencia? Las lecciones aprendidas implican asuntos como: ¿qué hemos aprendido de la experiencia? ¿Los procesos vividos han motivados cambios en los sujetos de la experiencia? ¿Cuáles? ¿En la experiencia, hemos empezado a asumir (en el discurso o en la práctica) otras formas de pensar o desarrollar nuestras actividades? Se trata, en ese sentido, de encontrar algunos elementos que permitan establecer la dirección que ha tomado la experiencia y las formas en que esa dirección han moldeado las características de la misma.

Es importante aclarar que estas matrices luego deben ser vaciadas en una redacción, la del informe final, que le brinde unidad a todo el documento y que recoja la narración de la experiencia.

Sobre la narración (de las matrices al documento de informe de la sistematización)

Será importante aclarar también que las matrices son dispositivos que ayudan a ordenar el pensamiento y, por tanto, la información, pero no son la sistematización en sí misma. El paso decisivo para convertir nuestras matrices en sistematización es la narración del documento final. Esta narración es una tarea que implica tanto lógica como creatividad.

En un primer momento nuestras matrices han ayudado a consolidar la información y los datos que fui rescatando de la memoria (de los documentos escritos o la de los sujetos). Han servido también para ir clasificando la información obtenida. En un primer momento esa clasificación se ha realizado recuperando las preguntas clave (descriptivas e interpretativas), en un segundo momento esa información también se ha ido ordenando por ciertos elementos resaltantes (por ejemplo, si la sistematización fue "La apertura a la conciencia de la naturaleza como ser viviente en el trabajo pedagógico de ciencias naturales, del primero de secundaria de la escuela 1ro de Mayo", esos elementos resaltantes pudieron ser, la relación educador educando, educando – sabios y sabias, las orientaciones metodológicas, etc.), estos elementos son lo que en la tradición investigativa se conoce como categorías (sirven para clasificar cierta información común).

Entonces, en las matrices se tiene ya la información clasificada por preguntas clave y por elementos resaltantes o categorías, pero no solo están ordenadas por ellas sino también aparecen en esas matrices, los distintos discursos de los sujetos que participaron de la experiencia. Asumiendo esas matrices se puede ir redactando el documento de la sistematización. Entonces se podrían ordenar los capítulos de la sistematización tomando en cuenta las preguntas clave o los elementos resaltantes o categorías que se han identificado.

En ese sentido, será importante establecer que en el documento sería importante dividir la narración en dos partes. La primera podría recoger las experiencias personales de cada docente en su forma descriptiva y la segunda la interpretación realizada por el grupo de docentes que está sistematizando sobre el eje común en el que han trabajado la sistematización (por ejemplo, el grupo de docentes puede haberse articulado para sistematizar su experiencia en torno la metodología propuesta en el modelo educativo, pero pertenecen a diferentes escuelas, lo que los une es que los cuatro pretenden sistematizar la metodología).

Esta segunda parte interpretativa deberá ser realizada por todas las y los maestros del equipo de sistematización, que recurrirán evidentemente a su experiencia, (descrita en la primera parte) pero establecida sobre ciertos asuntos de análisis que resaltan en las matrices presentadas en este capítulo. Asimismo, los docentes pueden utilizar otras matrices que hayan elaborado para abordar mejor las experiencias que están sistematizando.

Una última orientación tienen que ver con que en el caso de la parte descriptiva, ésta debe hacerse tratando de recuperar la memoria en términos cronológicos, es decir, la narrativa debe expresarse en términos de relato histórico (lo que se hizo al principio, después y al final), asimismo, es muy importante que se presenten testimonios de los sujetos en esta narración, porque esto le otorga a la sistematización su rigor metodológico así como recupera la voz de quienes participaron en la experiencia (de allí que los testimonios del docente que está sistematizando también deben incluirse). En el caso de la parte más interpretativa, esta ya no recurre al relato cronológico, sino a enfocarse sobre ciertos nudos analíticos detectados en ese relato cronológico, para hacer una narración, precisamente, más analítica e intentando siempre establecer su relación con el modelo educativo.

Finalmente será importante resaltar que lo que interesa en la sistematización es recuperar la experiencia vivida y proyectarla para sostener a través de la práctica los avances pedagógicos que se han encarado en este nuevo modelo educativo. Con el concurso de los docentes a través de la sistematización se irán validando y apareciendo las categorías pedagógicas de nuestro modelo educativo. Estaremos construyendo entonces nuestra pedagogía plurinacional.

Ejemplo:

La experiencia que quiere sistematizar este equipo de docentes es: “La apertura a la conciencia de la naturaleza como ser viviente en el trabajo pedagógico de Ciencias Naturales, del primero de secundaria de la Unidad Educativa 1ro de Mayo”.

Objetivos teóricos

- Analizar los elementos centrales de la metodología utilizada para trabajar el contenido de naturaleza como ser viviente.
- Identificar los efectos en la vida de los estudiantes que tuvo el proceso de concienciación sobre la comprensión de la naturaleza como un ser viviente.

Objetivos prácticos

- Incidir en la incorporación de saberes y conocimientos del pueblo tacana en los planes anuales de la siguiente gestión.

Preguntas clave

Descriptivas:

- ¿Cómo se realizó el proceso de promoción de la recuperación de saberes y conocimientos del pueblo tacana en la Unidad Educativa?

- ¿Qué sujetos participaron de la experiencia? ¿Cómo lo hicieron?

  (Deben redactarse todas las preguntas posibles)

Interpretativas:

- ¿Qué aspectos preponderantes de la metodología utilizada han logrado mayores resultados?

¿Qué beneficios ha traído para la comunidad esta incorporación?

Aplicación de la matriz de interpretación (que se hace en un momento posterior a la descripción de la experiencia – ver UF 10)

Se presentan a continuación y sólo a manera de ejemplo el llenado de algunas partes de las matrices propuestas arriba. Al tratarse de un ejemplo, no hemos llenado por entero las matrices.

Matriz de interpretación 1

Preguntas clave (interpretativa)	Asuntos identificados en la experiencia (nudos de análisis)	Explicación del porqué sucedió eso en la experiencia
¿Qué aspectos preponderantes de la metodología utilizada han logrado mayores resultados?	Uno de los elementos más importantes ha sido la visita de los estudiantes a los sabios y sabias de la comunidad, en el momento metodológico de la práctica, porque muchos se sintieron sensibles por la actividad. (incorporar otros nudos de análisis)	Muchos de los sabios y las sabias que se visitaron eran parientes o conocidos de lo/as estudiantes. Al principio ellos y ellas pensaron que se trataba de una actividad sin importancia, pero como nos habíamos preparado mucho con los estudiantes (a través de varios debates, preguntas y formas de trato) y como además nos habíamos prestado una cámara filmadora y habíamos pedido respetuosamente una entrevista ellos y ellas empezaron a tomarnos en serio. Esto hizo que muchos ancianos y ancianas en la comunidad se sientan valorados… (incorporar otras explicaciones)
¿Qué beneficios ha traído para la comunidad incorporación?		

Matriz de análisis 2

	Asuntos identificados en la experiencia (nudos de análisis)
¿Qué relación tienen estos asuntos con el Modelo Educativo?	La validación de las orientaciones metodológicas pudo hacerse a través de la experiencia sistematizada, puesto que implicó el trabajo educativo a través de los momentos de práctica – teoría – valoración – producción. Las orientaciones metodológicas son la propuesta del Modelo y estas han sido validadas por la experiencia en el contexto del pueblo tacana.
¿De qué forma los elementos encontrados en la sistematización contribuyen al desarrollo del Modelo?	Uno de los elementos que podríamos decir contribuye al Modelo y ha sido encontrado en la experiencia ha sido la necesidad de no entender a los momentos metodológicos como etapas precisas, muchas veces tuvimos que volver de la teoría a la práctica para confirmar o refutar varias cosas que habíamos reflexionado en este segundo momento. Asimismo entendemos que el momento de la valoración es más enriquecedor cuando integra a personas de la comunidad y no sólo a los/as estudiantes y al/la maestro/a.
¿Cuáles aspectos de la experiencia no han logrado articularse al Modelo? ¿Por qué?	(incorporar las reflexiones)

Matriz de análisis 3

Tensiones:	Sentido de la experiencia	Lecciones aprendidas
Muchas veces hemos notado la tensión entre los docentes que llevábamos el proceso y los padres de familia que querían que pasemos más tiempo en el aula.	Cuando abrimos las puertas a los padres de familia para que participen de las discusiones que teníamos en el aula y fuera de ella y cómo estas generaban aprendizajes (avances curriculares) muchos de ellos decidieron apoyarnos.	La participación de los padres de familia en el proceso educativo implica su conocimiento del proceso y apoyo.

Lecturas Complementarias

Sobre la experiencia

Jorge Larrosa
Universitat de Barcelona

El objetivo del texto es demostrar que la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, tanto posibilidades criticas como posibilidades prácticas, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso. Hay un uso y un abuso de la palabra experiencia en educación. Pero esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, sin tener conciencia cabal de sus enormes posibilidades teóricas, criticas y prácticas. Se trata aquí de pensar la experiencia y desde la experiencia. Se trata también de apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia. En ese sentido, se abordaran 10 que podríamos denominar

"principios de la experiencia": exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida. Este texto pueda parecer, quizás, demasiado largo, demasiado abstracto y demasiado reiterativo. Demasiado largo porque contiene varias citas de algunos textos míos en 10s que ya había trabajado anteriormente la cuestión de la experiencia. Demasiado abstracto puesto que he intentado que la palabra experiencia sonara de un modo particular y relativamente complejo, pero sin aplicarla concretamente a un aspecto especifico del campo educativo. Demasiado reiterativo porque, a veces, puede dar la impresión de que se dicen las mismas cosas con distintas palabras. Pero el10 forma parte asimismo de esa estrategia general que pretende que la palabra experiencia resuene en el texto, para mostrar algunas de sus dimensiones, señalar algunas de sus posibilidades, aunque a veces la lógica de la exposición resulte un tanto circular. Nuestro objetivo es dar cierta densidad a "eso de la experiencia" y demostrar indirectamente que la cuestión de la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso. Hay un uso y un abuso de la palabra experiencia en educación. Pero esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, sin tener conciencia cabal de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Se trata aquí de pensar la experiencia y desde la experiencia. Se trata también de apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia.

Exterioridad, alteridad, alineación

Para empezar, podríamos decir que la experiencia es "eso que me pasa". No lo que pasa, sino "eso que me pasa". Analicemos en primer lugar ese eso.

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mi, que no es una proyección de mi mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy yo" significa que es "otra cosa que yo", otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero.

Lo denominaremos "principio de alteridad". O, también, "principio de exterioridad". O, incluso, "principio de alienación".

Si lo denomino "principio de exterioridad" es porque esa exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra ex/periencia. Ese ex que es el mismo de ex/terior, de ex/tranjero, de ex/trañeza, de éx/tasis, de ex/ilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mi, extranjero a mi, extraño a mi, que esta fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no esta en el lugar que yo le doy, que esta fuera de lugar.

Si lo denomino "principio de alteridad" es porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que no soy yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro.

Si lo denomino "principio de alienación" es porque eso que me pasa tiene que ser ajeno a mi, es decir, que no puede ser mío, no puede ser de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad, etcétera.

Y diré ya, desde ahora, que, en la experiencia, esa exterioridad del acontecimiento no debe ser interiorizada sino que se mantiene como exterioridad, que esa alteridad no debe ser identificada sino que se mantiene como alteridad, y que esa alienación no debe ser apropiada sino que se mantiene como alienación. La experiencia no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible. A mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad.

Reflexividad, subjetividad, transformación

La experiencia es "eso que me pasa". Prosigamos ahora con ese me. La experiencia supone, lo hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mi. No que pasa ante mi, o frente a mi, sino a mi, es decir, en mi. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mi. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mi (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en

mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.

Lo denominaremos “principio de subjetividad”. 0, también, “principio de reflexividad”. 0, incluso, “principio de transformación”. Si lo denomino “principio de reflexividad” es porque ese me de “ lo que me pasa” es un pronombre reflexivo. Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mi mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mi, que tiene efectos en mi, en 10 que yo soy, en lo que yo pienso, en 10 que yo siento, en lo que yo sé, en 10 que yo quiero, etcétera. Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena.

Si lo denomino “principio de subjetividad” es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera. Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable,

ex/puesto. Por otro lado, el “principio de subjetividad” supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio.

Si lo denomino “principio de transformación” es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas,

de sus sentimientos, de sus representaciones, etcétera. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahi que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahi que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación. De ahi que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (por 10 menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (por 10 menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia.

Pasaje, pasión

La experiencia es “eso que me pasa”. Centrémonos ahora en ese pasar. La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el ex de lo exterior,

tiene también ese per que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone entonces una salida de si hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese ex del que hablábamos antes, hacia ese eso de "es0 que me pasa". Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mi, que algo viene hacia mi, que algo me viene o me adviene. Ese paso, además, es una aventura y, por 10 tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. De hecho, el verbo "experienciar" O "experimentar", 10 que seria "hacer una experiencia de algo" o "padecer una experiencia con algo", se dice, en latin, ex/periri. Y de ese periri viene, en castellano, la palabra "peligro". Este seria el primer sentido de ese pasar. Que podriamos denominar "principio de pasaje". Pero hay otro sentido más.

Si la experiencia es "eso que me pasa", el sujeto de la experiencia es como un territori0 de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa", al pasar por mi o en mi, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahi que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece. A este segundo sentido del verbo pasar de "eso que me pasa" lo podríamos llamar "principio de pasión".

Tenemos, entonces, hasta aquí, varias dimensiones de la experiencia.

- Exterioridad, alteridad y alienación en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el qué de la experiencia, con el eso de "eso que le pasa".
- Reflexividad, subjetividad y transformación en 10 que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el quién de la experiencia, con el me de "eso que me pasa".
- Pasaje y pasión en 10 que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el pasar de "es0 que me pasa".

Bibliografía

2009. Constitucion Política del Estado. Honorable Congreso Nacional. Version Oficial. La paz, Bolivia.

2010. Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Perez”. Gaceta Oficial. La Paz, Bolivia.

2012. Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de educación. La Paz, Bolivia.

2012. Planes y Programas Educación Primaria Comunitaria Vocacional, Sistema Educativo Plurinacional. Documento de Trabajo. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.

2012. Planes y Programas Educación Secundaria Comunitaria Productiva, Sistema Educativo Plurinacional. Documento de Trabajo. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.

2012. Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Unidad de Formación N° 1. Cuadernos de Formación Continua. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.

2012. Estructura Curricular y sus Elementos en la Diversidad: Saberes y Conocimientos Propios. Unidad de Formación N° 2. Cuadernos de Formación Continua. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.

2012. Estrategias de Desarrollo Curricular Socioproductivo: Comprendiendo la Estructura Curricular. Unidad de Formación N° 3. Cuadernos de Formación Continua. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.

2012. Medios de Enseñanza en el Aprendizaje Comunitario: Planificación Curricular. Unidad de Formación N° 4. Cuadernos de Formación Continua. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.

2012. La Sistematización de Experiencias, Práctica y Teoría Para Otros Mundos Posibles. Jara, Oscar. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica.

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

2013. Estrategias y Metodologías para el Desarrollo Curricular. Unidad de Formación N° 5. Cuadernos de Formación Continua. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.

2013. Evaluación Participativa de los Procesos Educativos. Unidad de Formación N° 6. Cuadernos de Formación Continua. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.

2013. Producción de Materiales Educativos. Unidad de Formación N° 7. Cuadernos de Formación Continua. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.

2013. Producción de Conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario. Unidad de Formación N° 8. Cuadernos de Formación Continua. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.



"Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa"

