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. 5

Estrategias Metodológicas para el Desarrollo Curricular

(Educación Regular)

Documento de Trabajo

© De la presente edición:

Colección:
CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 5
Estrategias Metodológicas para el Desarrollo Curricular
Documento de Trabajo - Segunda Edición

Deposito Legal:
4-1-82-14 P.O.

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 (2014). *Unidad de Formación Nro. 5 "Estrategias Metodológicas para el Desarrollo Curricular"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño
Franklin Nina

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

Índice

Presentación **3**

Introducción **5**

Objetivo Holístico de la Unidad de Formación 6
Criterios de evaluación 6
Uso de lenguas indígena originarias 6
Producto de la Unidad de Formación 10
Lectura obligatoria de la Unidad de Formación 10

Tema 1
Visión Metodológica de la Educación Sociocomunitaria Productiva **11**
1. Criterios de la visión metodológica 11
1.1. La intencionalidad de la metodología 11
1.2. La integralidad holística 13
1.3. La intraculturalidad y la interculturalidad 16
1.4. Articulación y secuencia de los momentos metodológicos 17
2. Momentos metodológicos 18
2.1. Práctica 18
2.2. Teoría 20
2.3. Valoración 21
2.4. Producción 22
Lecturas complementarias 23

Tema 2
Estrategias Metodológicas **43**
1. Las estrategias metodológicas en la transformación de los procesos pedagógicos 43
2. Los métodos y técnicas en las estrategias metodológicas 45

Tema 3
Adecuación y Elaboración de Estrategias Metodológicas **51**

Bibliografía **68**

“Juntos Implementamos el Currículo e Impulsamos la Revolución Educativa”

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:

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) y/o el grado de Maestría equivalente al otorgado por la Universidad Pedagógica "Mariscal Sucre" (UPMS), 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 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, puedan ser textos de apoyo en los que, tanto facilitadores como participantes, puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- Los contenidos curriculares mínimos.
- Loas 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 estos 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

Al inicio de este semestre es importante mencionar que en la implementación del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM este año se incorporan todas y todos los maestros que trabajan en la educación pública, como también maestras y maestros egresados del tercer ciclo en sus diferentes especialidades que aún no se han incorporado a prestar sus servicios, dado que este programa es el único espacio formativo en el que nos formamos a partir de nuestras prácticas y experiencias para transformar también nuestras prácticas pedagógicas y obtener así una licenciatura en la especialidad en la cual nos hemos formado.

Hay que considerar que el PROFOCOM es un espacio formativo que valora y recupera nuestras experiencias, como base para empezar a producir teorías educativas propias que respondan a nuestras realidades (económicas, sociales, culturales, políticas) y dejar de seguir consumiendo teorías ajenas que tienen poca relevancia para transformar nuestra práctica orientada hacia una educación descolonizadora, productiva y comunitaria.

El actual proceso de cambio que vive el país nos plantea una serie de retos, en los que el sistema educativo está llamado a ejercer un papel preponderante para contribuir especialmente en la superación de las cuatro problemáticas descritas y a las cuales responde el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (cf. cuaderno N° 1 del PROFOCOM). En particular, maestras y maestros somos actores corresponsables de la calidad de la educación que brindamos a nuestra población, por lo cual debemos asumir nuestra formación conscientes de que jugamos un rol fundamental en la transformación de la educación. En esta tarea es importante reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica para aplicar estrategias, métodos y técnicas que ayuden a mejorar e incrementar el nivel de formación de las y los estudiantes a través de procesos pedagógicos centrados en sus experiencias y realidades que viven cotidianamente.

Precisamente, esta unidad de formación trata de la aplicación de las estrategias metodológicas en los procesos pedagógicos. En la primera parte del cuaderno se describen las actividades a desarrollar en cada uno de los momentos formativos; en el tema 1 se hace una introducción a la visión metodológica que adopta el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; en el tema 2 se revisan estrategias metodológicas resaltando su importancia y componentes, además que se plantean algunos ejemplos. El tema 3 se inicia con algunas reflexiones sobre la selección, adecuación, creación y utilización de las estrategias metodológicas, y luego se plantean criterios y ejemplos para adecuar y elaborar nuestras propias estrategias metodológicas.

Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Elaboramos y aplicamos estrategias metodológicas en el proceso pedagógico a través del estudio, análisis y recuperación de experiencias en el marco de la interrelación solidaria y de respeto mutuo, para transformar nuestra práctica educativa orientada hacia una educación productiva.

Criterios de evaluación

HACER: *Elaboramos y aplicamos estrategias metodológicas en el proceso pedagógico:*

- Recuperación de estrategias metodológicas que permitan un mejor desarrollo del proceso pedagógico.
- Elaboración de estrategias metodológicas pertinentes a nuestras realidades con base en nuestros conocimientos y experiencias.
- Aplicación de estrategias metodológicas en la práctica pedagógica para mejorar los procesos pedagógicos.

SABER: *A través del estudio, análisis y recuperación de experiencias:*

- Selección y clasificación de estrategias metodológicas pertinentes, de acuerdo a la particularidad de las áreas y el contexto en las que se aplicarán.
- Caracterización de la visión metodológica, estrategias metodológicas y de cada uno de sus componentes.

SER: *En el marco de la interrelación solidaria y de respeto mutuo:*

- Trabajo con actitud propositiva y proactiva.
- Interrelación solidaria y de respeto por los aportes de la otra y el otro.

DECIDIR: *Para transformar nuestra práctica educativa orientada hacia una educación productiva:*

- Aplicación pertinente de las estrategias metodológicas de acuerdo al desarrollo curricular de la maestra o maestro.

Uso de lenguas indígena originarias

Se tienen registros e informes interesantes de experiencias en el uso de las lenguas originarias, principalmente en los momentos 1 y 3 de los procesos formativos. Esperamos que en esta unidad de formación vayamos fortaleciendo el uso de estas lenguas en los tres momentos.

Para los casos de maestros y maestras que no hablan ninguna lengua originaria, como sugerencia planteamos que la o el facilitador pueda motivar creando un espacio donde se pueda utilizar las lenguas originarias en saludos, conversaciones básicas, de modo que vayan practicando y

convirtiéndolo en uso cotidiano. Bajo este proceso, se pretende promover un ambiente donde las maestras y maestros estén expuestos al uso de una lengua originaria de forma natural. Es fundamental la tarea de la o el facilitador para que motive el uso de esta lengua.

Momentos del desarrollo de la unidad de formación

MOMENTO 1. (Sesión presencial de 8 horas)

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

Cuadro 1

Tema	Preguntas activadoras en lengua originaria	Preguntas problematizadoras sobre la práctica pedagógica de las y los maestros
Visión metodológica de la educación sociocomunitaria productiva	¿Cómo se ha intercambiado y transferido los saberes y conocimientos de abuelas y abuelos a nuestras madres y padres, y de ellas y ellos a nosotros? ¿Cómo las niñas y niños comparten sus experiencias o vivencias? ¿Cómo aprendemos y enseñamos valores, principios y otras prácticas en nuestras familias? ¿Qué tipo de actividades realizamos cotidianamente al interior de nuestra familia?	¿Cómo hemos aprendido la lectura y la escritura? ¿Cómo hemos enseñado la lectura, la escritura o el pensamiento matemático? ¿Qué factores influyen para el éxito o fracaso de los procesos educativos? ¿Qué problemas frecuentes tenemos en nuestras prácticas educativas? ¿Qué elementos tomamos en cuenta para planificar nuestras clases? ¿De las metodologías que conocemos, cuáles creemos que aportan a la transformación de la educación?

Paso 1: Diálogo de experiencias sobre la base de preguntas activadoras (30 minutos)

La o el facilitador, en plenaria, promueve la discusión con base en las preguntas activadoras. La actividad se desarrollará en lengua indígena originaria; en los casos que en el grupo de participantes manejen más de una lengua, debe darse un espacio de tiempo para que se trabaje en cada una de estas lenguas. En el caso de que ninguna maestra o maestro maneje una lengua originaria, la actividad puede trabajarse sólo en lengua castellana. Sin embargo, es importante que se haga el esfuerzo de usar estas lenguas.

La actividad pretende desarrollar la comprensión sobre la variedad de actividades que realizamos las personas en las cuales ponemos en práctica estrategias para intercambiar conocimientos, experiencias, prácticas, actitudes y otras con las que respondemos a nuestros problemas y necesidades. También la pretensión es comprender que las personas tenemos diferentes formas de enseñar, aprender y producir, reflexionando sobre sus cualidades y pertinencia en nuestro trabajo, por lo cual debe promoverse la discusión orientada hacia la realidad inmediata en la que trabajamos.

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

Posteriormente, la o el facilitador organizará grupos de trabajo (para la organización de grupos es necesario aplicar una dinámica), de no más de seis integrantes, a quienes se les proporcionará las preguntas problematizadoras del cuadro 1. Las y los participantes dialogarán y discuirán sobre estas preguntas identificando los aspectos que se consideren como los más relevantes de la discusión.

Cada grupo hace conocer los resultados de la discusión (dos o tres ideas). A partir de estos resultados, en plenaria consensuamos la importancia de las estrategias metodológicas para que el proceso educativo produzca resultados y tenga sentido para maestras, maestros y estudiantes.

Estos elementos de discusión deben permitirnos problematizar la manera tradicional de desarrollar los procesos de enseñanza - aprendizaje y perfilar alternativas que permitan la transformación de nuestras prácticas educativas orientadas hacia el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Paso 3: Análisis y reflexión sobre los temas del cuaderno 5 (60 minutos)

Luego de esta actividad, cada grupo realiza la lectura y análisis de los temas 1, 2 y 3 de la presente Unidad de Formación. La o el facilitador recomienda que la lectura debe ser reflexionada y problematizada desde nuestras prácticas y experiencias como maestras y maestros. De las lecturas, los maestros deberán identificar el sentido de los criterios mencionados en la visión metodológica, y como segunda actividad, identificar los elementos que contiene cada momento metodológico (práctica, teoría, valoración, producción).

Posteriormente, en plenaria, cada grupo socializa los resultados del diálogo y discusión sobre los temas analizados; para esto, se puede utilizar papelógrafos, presentaciones en Power Point y otros. Esta actividad debe apoyar a la comprensión de la importancia y utilidad de las estrategias metodológicas para transformar nuestra práctica pedagógica. Los resultados de estas presentaciones deben anotarse para que al final de la actividad se puedan realizar puntualizaciones.

Paso 4: Elaboración de estrategias metodológicas (2 horas)

A las y los participantes (en los mismos grupos) se les pide que elaboren una estrategia metodológica en función de los momentos metodológicos (Práctica, Teoría, Valoración, Producción). Para ello se recomienda considerar los siguientes puntos:

- Campo, área y tema o contenido a desarrollarse.
- La estrategia metodológica con el desarrollo de los cuatro momentos.
- Las técnicas utilizadas.

Para el desarrollo de esta actividad, se les facilitará una matriz con los elementos a considerarse para esta actividad (ver anexos).

Paso 5: Plenaria (2 horas).

En plenaria se presentarán los resultados desarrollados de cada grupo conformado y se aclararán comunitariamente las dificultades atravesadas.

Paso 6: Orientaciones para el desarrollo de las actividades "construcción crítica" y "concreción educativa" (60 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 de concreción educativa desarrolladas en el siguiente subtítulo (Momento 2). Para ello, será de mucha utilidad elaborar un cronograma de actividades, definir responsabilidades y absolver las dudas que tengan las y los participantes sobre las actividades a desarrollarse en estas sesiones.

MOMENTO 2. (Sesión de construcción crítica y concreción educativa)

Este segundo momento es fundamental en la estrategia formativa del PROFOCOM, porque la clave de este programa reside en el involucramiento comunitario de las y los maestros durante las semanas en que van a trabajar de modo autónomo cada una de las unidades de formación. El cuaderno tiene la función de apoyar a las y los maestros, de modo que pueda servir de consulta permanente y de lectura cotidiana.

En este trabajo se trata de incorporar a nuestra práctica las estrategias metodológicas que hemos seleccionado, adecuado y elaborado en el momento 1; para este efecto, se deben considerar tres tipos de actividades: la actividad de formación comunitaria, para lo cual se requiere realizar reuniones entre maestras y maestros que conforman la CPTE; la actividad de autoformación, básicamente consistente en lecturas de diferentes fuentes; y la actividad de concreción educativa, que pretende gradualmente introducir las estrategias metodológicas que transformen la práctica educativa de las y los maestros. El siguiente cuadro resume estas actividades:

Actividades de formación comunitaria	Actividades de autoformación	Actividades de concreción educativa
Caracterización y comprensión de la visión metodológica, estrategia, método y técnica, tomando en cuenta su pertinencia y aplicabilidad. Elaboración de estrategias metodológicas para ser aplicadas en los procesos pedagógicos.	Revisión bibliográfica de diferentes fuentes sobre las estrategias metodológicas. Revisión de los planes y programas de estudio. Lectura obligatoria de la Unidad de Formación: "Pedagogía de la Autonomía" de Paulo Freire.	Aplicación de las estrategias metodológicas en los procesos pedagógicos. Elaboración y desarrollo de un plan de clase incorporando estrategias metodológicas adecuadas a la clase o al contenido a desarrollarse. Valoración sobre los resultados obtenidos de la aplicación de las estrategias metodológicas.

MOMENTO 3. (Sesión presencial de socialización, 4 horas)

En esta sesión, cada CPTE socializa los resultados o productos alcanzados en las sesiones de construcción crítica y concreción educativa del momento 2, tomando en cuenta el desarrollo de los tres tipos de actividades: de formación comunitaria, de autoformación y la actividad de concreción educativa.

En esta socialización es importante puntualizar qué estrategias metodológicas se han aplicado, cómo se han adecuado y qué resultados se han obtenido. El aporte de estas experiencias no sólo radica en hacer conocer los resultados positivos, sino también las dificultades que se han presentado en la aplicación de ciertas estrategias. Esto es importante para que con la participación de las demás compañeras y compañeros se vaya mejorando o adecuando de manera más pertinente dichas estrategias.

Este es también un espacio donde se reflexiona, comparte experiencias, intercambia saberes y conocimientos y se valora todas las actividades realizadas durante el desarrollo de la unidad de formación. La o el facilitador determinará la estrategia más adecuada para este fin.

Producto de la Unidad de Formación

a. Plan de clase o planificación de desarrollo curricular en la que se incluya la estrategia metodológica a desarrollarse.

b. Documento escrito de valoración sobre la aplicación de las estrategias metodológicas desarrolladas por las y los maestros.

Lectura obligatoria de la Unidad de Formación

“Pedagogía de la Autonomía” de Paulo Freire.

Tema 1

Visión Metodológica de la Educación Sociocomunitaria Productiva

1. Criterios de la visión metodológica

En el proceso de construcción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo proponemos aquí algunos criterios de una visión metodológica, entendiendo que estamos presentando los primeros pilares para su concreción.

Una nueva concepción metodológica deriva siempre de una nueva concepción de la realidad, es decir, no se puede esperar una nueva manera de encarar la educación sin cambiar al mismo tiempo nuestra visión de la realidad.

Entendemos que la intencionalidad como criterio en la educación no está separada de la política, porque la educación que se plantean las sociedades y los pueblos responde al "modelo" de sociedad que éstos quieren construir; por lo tanto, la intencionalidad debe ser explícita porque es un criterio que define el uso de métodos y técnicas dentro de la construcción metodológica en la educación.

Lo propio sucede con la cuestión del criterio de *integralidad holística*, que trata de garantizar una visión unitaria y no fragmentaria de la realidad, y también las articulaciones dentro de los componentes metodológicos, sus secuencias y sus énfasis son criterios ineludibles. Asimismo, la intraculturalidad y la interculturalidad son dos orientaciones básicas en el proceso metodológico. Ésta es ya una forma en concreto de encarar un proceso de transformación de la realidad educativa; sin estos criterios no es posible dar el viraje a la realidad colonizante en la educación.

1.1. La intencionalidad de la metodología

Un elemento fundamental para entender cualquier metodología es la intencionalidad que supone; es decir, la dirección u orientación respecto a una determinada sociedad y lo que ésta se plantea explícitamente hacer en la educación. Por tanto, no se trata, cuando hablamos de metodología, sólo de una cuestión técnica, en el sentido de utilizar un conjunto de métodos, técnicas o estrategias para mejorar el aprendizaje. Una visión meramente técnica corre el peligro de ser tecnocrática, en el sentido de que pensamos que podemos resolverlo todo con las técnicas (de ahí que se pueda hablar incluso de una ingeniería didáctica) y además pedagogicista, en el sentido de que considera que la educación puede desarrollarse de un modo aislado,

no integral, respecto al papel que desempeña en una sociedad o en nuestro caso dentro del Estado Plurinacional.

Se trata, antes que nada, de ser consciente de cuál es el sentido de esta metodología. Partir de la práctica, de la experiencia, de la vivencia que le da una dirección al proceso educativo. El momento de la producción, por ejemplo, es una acción transformadora del contexto; es decir, parte del criterio de que la educación no termina en el aprendizaje de algo sino que es necesario educarnos para resolver algún problema de la comunidad, vale decir que presupone su sentido ético profundo: ¿para qué aprendo?

¿Para qué aplicamos esos momentos metodológicos? No solamente para mejorar dificultades de aprendizaje, o hacerlo más eficiente (buscando, por ejemplo, la mejor estrategia para enseñar Matemática), sino sobre todo para formar personas más integrales y para apostar por una transformación de las personas y de la realidad construida por ellos y en la que también son creados por ella misma.

Desde el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es un error considerar que la educación sólo debe limitarse a enseñar del modo técnicamente más apropiado, pues ello hace que la educación se reduzca a la esfera puramente escolar y no atienda a la realidad del contexto. Incluso en el caso de que se plantee competencias ello se queda en un nivel meramente educativo. Pero dominar los números y las palabras, e incluso haber sido formado en ciertas actitudes, no garantiza en lo absoluto asumir en la vida una postura ética, crítica, de transformación y de convivencia.

La educación es una acción política, en el sentido más amplio de esta palabra, en cuanto incide sobre la realidad, pero no directamente sino constituyendo determinados tipos de personas que construyen esa realidad y al mismo tiempo hacen comunión con ella. En un proyecto de transformación, la educación incide en una determinada dirección, y no en cualquier dirección; por ello hablamos de una educación crítica y transformadora. Este sentido de la educación es un carácter ineludible en contextos de fuerte desigualdad y pobreza, donde es preciso establecer un momento de crítica, de concienciación política y, por consiguiente, de transformación subjetiva y social. Hay que destacar además que en Bolivia las condiciones de vida no son solamente de desigualdad y de pobreza, sino también son fundamentalmente coloniales. Esto genera otros problemas específicos de nuestra realidad, como el poco valor dado a los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios y las posturas que “idolatran” la ciencia y la tecnología y su supuesto poder de resolver todos los problemas.

En otros contextos, la educación tiene otros perfiles, de mayor convivencia y sentido holístico, como sigue siendo vigente en los pueblos indígenas originarios, donde se da una educación comunitaria que consiste en aprender la reciprocidad, la solidaridad, la complementariedad entre seres humanos y con la naturaleza, y se da una relación respetuosa con las espiritualidades.

Hablamos de una concepción distinta de la realidad, más integral, holística, compleja. No obstante, sabemos que en el actual orden también está presente una mirada reducida de la realidad, más lineal, incluso fragmentaria. Somos conscientes de que los sujetos no cambian por decreto sus

formas de ver la realidad. De ahí que la metodología que se plantea aquí tiene también la intención de posibilitar una apertura en nuestras concepciones de la realidad. Posibilitar una experiencia de apertura, de modo que podríamos descubrir que la realidad es mucho más amplia de lo que quizás pudimos haber creído, que hay más dimensiones que sólo la del ser humano.

Así podemos establecer el sentido que adquiere la transformación en nuestro modelo educativo, como algo que está articulado al Vivir Bien, que es un criterio de orientación de la vida. La transformación en el plano educativo significa cómo las y los niños, jóvenes y adultos pueden educarse en una manera distinta de vivir. No se trata sólo de que aprendan a diagnosticar críticamente las condiciones de desigualdad en las que se vive (lo que es una parte fundamental y complementaria), sino de establecer una educación que forme un distinto tipo de ser humano, con otros valores y prácticas, una persona plena, donde la transformación no sea la finalidad, sino el medio para alcanzar esa plenitud.

Podríamos resumir diciendo que la intencionalidad de esta visión metodológica reside en establecer un proceso educativo que forme una persona integral, creativa, que viva en convivencia, complementariedad, solidaridad y en armonía con la naturaleza, y que para hacerlo es preciso partir de una visión crítica, transformadora, del tipo de personas y de las realidades constituidas por la condición colonial. Se necesita alguien que pueda criticar, transformar y producir cambios; que además pueda construir, crear y producir; y, sobre todo, escuchar, convivir y Vivir Bien.

1.2. La integralidad holística

La visión metodológica de la educación sociocomunitaria productiva parte de nuestra concepción de la realidad. Esta concepción de la realidad tiene la característica de ser explícita, pero se enmarca también dentro de nuestra cosmovisión que es mucho más amplia y contiene elementos explícitos e implícitos. Para comprender el tipo de metodología que queremos desarrollar, partiremos por explicitar nuestra concepción de realidad porque las nuevas propuestas metodológicas no vienen solas, están acompañadas de cambios en la concepción de realidad.

En la perspectiva de nuestro modelo, la realidad está compuesta por varias dimensiones: el ser humano, la Madre Tierra, el Cosmos y las espiritualidades. Todas éstas forman parte de una unidad, un todo con el cual el ser humano entra en relación. Esta es la cosmovisión de unidad de la realidad que concebimos.

No partimos de un antropocentrismo que define la realidad desde el ser humano o coloca al ser humano en el centro. El ser humano no es el señor de la realidad, sino que forma parte de la misma. Su participación en la realidad lo hace ser parte de una totalidad integral, con las distintas dimensiones que ésta conforma. Cada dimensión tiene su propia autonomía y no existe una jerarquía de una sobre la otra. Por eso es posible hablar de una complementariedad entre las diferentes dimensiones de la realidad. Estas dimensiones con las que nos relacionamos son simultáneas, están siempre presentes, pero también son diferentes una respecto de las otras y cada una tiene su propia “autonomía”.

No entraremos en mayores detalles sobre esta cuestión, nos interesa ahora entender nuestra idea metodológica de *integralidad holística*[1]; ésta se desprende de una concepción integral y unitaria de la realidad. No sólo desde el punto de vista del ser humano, sino de la realidad mayor a la que pertenece el ser humano. Esta relacionalidad de toda la realidad involucra también entender la visión metodológica en un sentido unitario asumiendo que dentro de la interacción de la práctica, teoría, valoración y producción se despliegan también de forma unitaria varios elementos. Así tenemos el "sentir" y el "hacer", que son parte de la dimensión práctica, el "pensar", que es el énfasis central dentro de la teoría o la teorización, el desarrollo del sentido "ético comunitario" dentro de la valoración y, por último, la "creatividad" dentro de la producción. Estos momentos, con sus respectivos énfasis, se relacionan de manera integral y holística.

Bajo esta unidad integral, donde el ser humano forma parte en un todo integrado, está definida nuestra concepción de la realidad sobre la cual se asienta el criterio metodológico al que hemos denominado "*integralidad holística*" que se refiere a la perspectiva que asume que todo los momentos metodológicos deben estar integrados o concebidos integradamente para desarrollar una visión holística en la educación. Todas las partes están relacionadas y son importantes en función de esta relación integral; por tanto, los criterios metodológicos deben ser comprendidos desde sus relaciones, diferencias y modalidades.

Cada parte es importante porque agrega algo diferente, algo específico (en la práctica, el sentir y hacer; en la teoría, el pensar en la valoración, la ética comunitaria o la responsabilidad por lo común; y en la producción, la creación o creatividad) y, por tanto, la y el maestro deben ser capaces de comprender esta característica propia de cada parte. Por eso hablamos de énfasis, porque sabemos bien que en todos los momentos siempre existirá algo de práctica, teoría, valoración y producción.

Cuando nos referimos a que el momento de la práctica plantea un énfasis en el sentir, asumimos de manera explícita uno de los legados más importantes de la cosmovisión indígena: la preeminencia del sentir antes que el pensar. Así como Descartes hace casi 400 años fundamentaba una racionalidad basada en el "yo pienso luego existo", que se convirtió en paradigmático para el desarrollo de la cosmovisión occidental[2], ahora, en otro sentido, asentamos nuestra perspectiva metodológica en la preeminencia del sentir. De ahí se deriva la importancia de la experiencia dentro de nuestra visión metodológica.

El "Sentir", que se apoya en la experiencia como elemento de la práctica, se complementa con el "hacer", que es un aporte importante de las corrientes más críticas de Occidente,

1. Cuando hablamos de integralidad holística nos referimos al nivel metodológico de la propuesta de una educación integral y holística, de la misma manera que la propuesta de descolonización en la educación se convierte en el currículo base en el enfoque descolonizador. Se trata simplemente de evidenciar el énfasis metodológico.

2. En el discurso del método, René Descartes (1596-1650) establece el *ego cogito* (yo pienso) como el primer principio del que puede partir fiablemente el razonamiento. Como afirma: "Advertí luego que, queriendo yo pensar, de esa suerte, que todo es falso, era necesario que yo, que lo pensaba, fuese alguna cosa; y observando que esta verdad: «yo pienso, luego soy», era tan firme y segura que las más extravagantes suposiciones de los escépticos no son capaces de conmoverla, juzgué que podía recibirla sin escrúpulo, como el primer principio de la filosofía que andaba buscando" (Descartes, 1637/1939: 24). Esto fundó lo que se ha denominado el paradigma de la conciencia solipsista moderna. Desde esta subjetividad solipsista, la corporalidad sintiente podía ser tratada como algo secundario.

quienes ya cuestionaron el racionalismo secante de la conciencia y apostaron por lo que se llamó "praxis".

Gran parte de las corrientes críticas agrupadas esquemáticamente bajo el denominativo de "materialismo"[3] apostaron por la práctica entendida en esta dirección. Por este motivo, es importante complementar el "sentir" con el "hacer" como parte de un momento metodológico que asume esta perspectiva y enriquece las posibilidades de nuestro modelo. Incluso gran parte de la educación popular y crítica como la de Paulo Freire, por ejemplo, fueron intentos de construir una educación popular desde la praxis[4]. En este sentido, esta complementariedad no contradictoria entre el "sentir" y el "hacer" se convierte en un momento central de nuestra visión metodológica.

En el momento teórico se enfatiza el "pensar", que significa reflexionar sobre la práctica realizada, sobre la experiencia tenida. O sea, ser capaz de convertir en pensamientos las experiencias y las prácticas, pero no como un ejercicio inductivo, sino como un ejercicio integral que articule resignificación, contextualización, adecuación y teorización[5], es decir, una modalidad de desarrollo de capacidades y cualidades sobre el pensamiento en diferentes modalidades. Cada contenido puede ser re-significado, adecuado, contextualizado y posible de una nueva teorización, es decir, el pensamiento es un acto en movimiento, no es un recetario memorístico de definiciones conceptuales; es un proceso que debe ser aprendido[6].

Con el momento de la valoración nos referimos a la posibilidad de una educación que tome en cuenta la responsabilidad frente al conocimiento. Convencionalmente existía una taxativa separación entre ciencia o conocimiento y valores; se pensaba que los valores eran arbitrarios y subjetivos frente al conocimiento objetivo; se partía de la separación entre *ser* y *deber ser*. Con este mismo espíritu, se consideraba innecesario enseñar la relación entre los conocimientos que aprendemos y el sentido que éstos tienen para orientarnos en la vida. Por esta razón, resulta fácil realizar una educación por competencias donde los hombres y mujeres son considerados como receptáculos de competencias; ya la sociedad luego definirá el sentido de este hombre y mujer formado en función de intereses sociales o culturales. Así, es más fácil concebir una educación por áreas separando el *ser* del *deber ser*.

Por el contrario, el momento de la valoración implica la articulación entre el *ser* y *deber ser*, y justamente la valoración exige esto: el hecho de reflexionar, analizar, comprender y evaluar de forma colectiva sobre las implicancias comunitarias y sociales de lo que se aprende y conoce,

3. Por ejemplo, las reflexiones de Mao Tse-Tung sobre la relación entre la práctica y el conocimiento.
4. Freire entendía la praxis como una acción y reflexión, una conjunción de la práctica y la teoría que transforma el mundo. La educación liberadora debe ser capaz de dotar de elementos, como la concienciación, que permiten transformar las situaciones de dominación, explotación, alienación y desigualdad social (Freire, 1974; Voglioti y Juárez, 2012).
5. Entendemos por resignificación a la posibilidad de dotar de nuevos sentidos a conceptos utilizados en determinados marcos teóricos. Por adecuación y contextualización, se puede entender que sobre la base de determinados conceptos se puede desarrollar nuevos elementos adecuados a un contexto determinado.
6. Sabemos que la visión educativa predominante ha privilegiado la dimensión cognitiva de los sujetos. Pero en nuestro contexto boliviano cabe preguntarse si ésta ha desarrollado realmente las facultades cognitivas en los sujetos, si es que ha desarrollado realmente la capacidad de reflexión y pensamiento en nuestras escuelas. Hoy se puede decir que ni siquiera ha podido desarrollar la dimensión que se supone privilegiaba: la dimensión del pensamiento.

para desarrollar un sentido de responsabilidad anclada no en el individuo sino en el sentido comunitario que involucra a todos y todas.

Por último, el momento productivo desarrolla las habilidades y destrezas en función de la creatividad, es decir, generar capacidades y cualidades para poder innovar y crear productos tangibles e intangibles. No se refiere a la actividad productiva mercantil o meramente economicista, sino a la producción, aprender a hacerlo por uno mismo, ser capaces de adaptar creativamente ciencia y tecnología, que todos aquellos productos que elaboremos generen una conciencia del trabajo y del sentido que para nosotros tienen.

En este sentido, la integralidad holística intenta una vinculación con la totalidad de manera articulada, una unidad complementaria en el uso de los momentos metodológicos del modelo.

1.3. La intraculturalidad y la interculturalidad

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

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

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

En nuestro contexto colonial, partir de la práctica tiene un sentido también de potenciar nuestra propia cultura. En cierto modo, sólo podemos partir de nuestro horizonte de sentido; incluso cuando queremos aprender de otra cultura, sólo podemos asir sus categorías en el marco de nuestra propia comprensión. Pero no podríamos aprender ni producir nuevos conocimientos sino es arribando al límite de nuestra propia comprensión, es decir, si no llegamos a donde comienza la pluralidad. Aquí la teoría tiene un papel intercultural en cuanto nos enfrentamos con ella, resignificándola según nuestra realidad, contexto, saberes, experiencia. Pero también nuestras propias teorías, que parten como conocimientos útiles para nuestro contexto, pueden alcanzar un sentido intercultural. De hecho, esto es lo que debemos proyectar, que nuestros

conocimientos y saberes de los pueblos indígenas puedan servir y ayudar a resolver problemas a otros pueblos.

1.4. Articulación y secuencia de los momentos metodológicos

Desde el nuevo modelo, la finalidad de la educación es desplegar las capacidades y cualidades del estudiante para transformar la realidad; por tanto, la educación se la tiene que vivir de manera más amplia y compleja, es decir, no reducirla a un momento del proceso educativo (el cognitivo), sino desarrollar un modo de aprendizaje más complejo, que incorpore varias dimensiones de la realidad del estudiante. En este sentido, la visión metodológica del nuevo modelo intenta responder a las limitaciones y ausencias de las concepciones educativas que sólo han dirigido su interés al desarrollo del nivel cognitivo del aprendizaje, es decir que han hecho de la teoría y su transmisión la finalidad de la educación.

Es por eso que la visión metodológica del nuevo modelo educativo integra cuatro momentos en su despliegue: Práctica, Teoría, Valoración, Producción, los cuales aparecen separados analíticamente sólo para explicar su especificidad, ya que en un proceso educativo concreto estos momentos metodológicos se despliegan de manera articulada, como un todo; es decir, no se trata de un conjunto de elementos separados que puedan funcionar de manera fragmentaria. Entonces, cada momento metodológico expresa un énfasis particular dentro del proceso educativo, pero siempre en relación con los demás momentos, ya que al estar articulados, cada momento metodológico contiene a los otros y su articulación brinda un determinado sentido específico al proceso educativo.

Desde esta perspectiva, por ejemplo, no se puede encarar un proceso educativo que parta de la Práctica si es que ésta no está ya direccionada para que pueda devenir en algo productivo (Producción), y a la vez que ya contenga criterios éticos en el aprendizaje (Valoración), proceso que necesariamente estará mediado por conceptos (Teoría). Cada componente está presente en jerarquías distintas, según las características del momento metodológico que se esté enfatizando. Del mismo modo, cuando el énfasis se encuentre en el momento de la Teoría, Valoración o Producción, estos momentos tendrán un sentido específico al abordarlos desde su relación y no de manera separada. Entonces, todos los momentos metodológicos están integrados, y es el énfasis que exige cada momento metodológico el que ordena la relación jerárquica entre ellos. Esto exige al maestro razonar desde la totalidad de los momentos metodológicos donde cada momento incluye a los otros y tienen determinada función y jerarquía dentro del mismo. Lo importante es entender que juntos y articulados le dan un sentido pertinente a la educación; en cambio separados se fragmentan y el proceso educativo queda trunco.

Así también, la visión metodológica del nuevo modelo se despliega en una determinada secuencia de los momentos metodológicos, porque refleja un modo específico del aprendizaje. El proceso educativo parte del énfasis en la Práctica, es decir, de la experiencia del estudiante, del contacto directo con la realidad o la experimentación con elementos de la misma. Se procura partir del énfasis en la Práctica porque ésta se relaciona con la realidad, lo que permite al estudiante y maestro aprender desde la vivencia y, de este modo, desde elementos concretos que

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

La visión metodológica plantea una fuerte relación del proceso educativo con la realidad concreta que vive el estudiante y el maestro; por eso, el desarrollo de los procesos educativos, desde el nuevo modelo, plantea la necesidad de un pensamiento y una actitud abierta a la realidad del contexto, y la realidad de los diversos actores que intervienen en él. Esto implica reconocer como parte del proceso educativo al estudiante que aprende y su subjetividad, al contexto histórico social de donde emerge la situación de enseñanza y al profesor como alguien que es consciente en su intencionalidad al enseñar.

Desde esta perspectiva, la educación no se agota en su carácter formal, ya que no sólo se busca el aprendizaje del programa o de los contenidos disciplinares, sino fundamentalmente se busca que a partir de una formación integral del estudiante, éste se relacione con los conocimientos de manera crítica y pueda desplegar la utilidad de los mismos en la propia vida cotidiana, desafíos que la visión metodológica del nuevo modelo educativo, en la expresión de la articulación y secuencia de sus momentos metodológicos, intenta desarrollar.

2. Momentos metodológicos

2.1. Práctica

La práctica como momento metodológico del modelo educativo comprende varias formas de desarrollarla, entre las cuales destacamos: 1) partir desde la experiencia, 2) partir en contacto directo con la realidad; 3) realizar la experimentación.

Partir desde la experiencia

Partir desde la experiencia se convierte en un elemento estratégico y descolonizador de nuestra metodología, ya que intenta ser una respuesta a toda una tradición educativa que no ha permitido desarrollar una educación pertinente para nuestra realidad. La tradición educativa hegemónica en el mundo, la pedagogía moderna, desde Rousseau (Dussel: 1980), concibe al estudiante como un sujeto sin historia y sin cultura, y, por tanto, como una hoja en blanco. El docente entonces se convierte en el sujeto llamado a civilizar y modernizar al estudiante o participante. Por eso la educación moderna (o denominada también tradicional) se ha desarrollado bajo el supuesto de que los estudiantes no saben y la labor del maestro es depositar en ellos el conocimiento (Freire: 1970).

Ante esta problemática, el modelo plantea partir de la experiencia, porque en la experiencia se concreta la historia y la cultura colectiva y personal. Cuando se señala que nos educamos en una cultura (no hay personas que ingresen a la escuela sin la experiencia de vivir en una cultura) o en la interrelación de varias, como es el caso boliviano, entendemos que nadie es una hoja en blanco que debe ser llenada en la escuela. Partir de la experiencia, por ello, nos ayuda a recuperar y revalorizar los saberes y conocimientos de los estudiantes que están contenidos en la experiencia viva de las culturas y particularmente de nuestras culturas indígenas. Entonces, al partir de la experiencia revalorizamos lo que somos, y tenemos la posibilidad de recuperar, revalorizar y desplegar nuestros saberes, conocimientos y nuestras culturas.

Los elementos discutidos nos llevan a pensar en maneras diferentes de realizar la práctica educativa. Partir desde la experiencia redefine la relación entre maestro/a y estudiantes de una relación vertical de conocimiento y ausencia del mismo hacia una relación horizontal de conocimientos puestos en relación en un ejercicio creativo y solidario de diálogo. Así, no hay alguien que exclusivamente enseñe y alguien que exclusivamente aprenda. Por otra parte, al partir desde la experiencia la educación puede tornarse comunitaria debido a que el proceso educativo que parte de la experiencia posibilita una educación con sentido de vida y no una simple capacitación en contenidos teóricos.

Partir desde el contacto directo con la realidad

Otra entrada posible del proceso educativo es el contacto directo con la realidad. La educación puede ser mucho más completa y pertinente si parte de situaciones concretas donde las y los estudiantes tengan la posibilidad de aprender desde la vivencia de relacionarse con las cosas, personas y procesos.

En este sentido, debe considerarse que los espacios educativos no se reducen al ambiente del aula, sino que se extienden hacia otros espacios fuera del aula y fuera de la unidad educativa, donde las y los estudiantes puedan relacionarse con procesos concretos. Iniciar el desarrollo de los contenidos a partir del contacto directo con la realidad coadyuva también a superar la visión fragmentada del conocimiento. Entrar en contacto directo con un proceso de siembra o la obranza de un taller, por ejemplo, ayuda a comprender de modo integrado cuestiones de ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y comunicación, cosmovisión y espiritualidad, etc.

La especificidad del contenido de las áreas de saberes y conocimientos que se trate orientarán cuál es la mejor manera de iniciar el proceso educativo con un contacto directo con la realidad. Por ejemplo, se puede realizar visitas a espacios productivos, a rituales, a construcciones, al entorno de la unidad educativa. En el área de ciencias naturales podemos realizar visitas al campo para aprender sobre los elementos de la naturaleza de manera directa, donde también podemos dialogar con los productores para que nos cuenten sobre las plantas que ellos producen en su comunidad. En el área de técnica y tecnología podemos aprender en contacto directo con tecnologías, o podemos hacer visitas a las fábricas cercanas al barrio. En otros casos, debido a la naturaleza del contenido, se puede traer personas a la unidad educativa para que dialoguen sobre algún evento que hubieran vivido. Así se puede dialogar sobre los acontecimientos polí-

ticos, económicos, sociales que ha vivido la gente de la comunidad/barrio/localidad. Por ejemplo, en el caso de la historia podemos partir de relatos de los abuelos de los mismos estudiantes, que nos cuenten lo que ellos han vivido en determinados momentos de la historia del país.

Partir del contacto directo con la realidad también puede ayudar a generar procesos de investigación entre maestras, maestros y estudiantes. Al estar en contacto directo con la realidad surgen preguntas, inquietudes e interrogantes, que son fundamentales en cualquier proceso de investigación. Otro nivel del contacto directo con la realidad es partir de las problemáticas de los estudiantes. Esto quiere decir que los maestros deben tener la capacidad de descubrir cuáles son las necesidades y aspiraciones que tienen sus estudiantes. Esto conecta lo que se va a desarrollar como proceso educativo con la vida de los estudiantes, de modo que luego se da una continuidad y no una separación entre lo que se está viviendo y lo que se está desarrollando en la educación.

Estas "entradas" del momento de la práctica conectan a la escuela con la situación vivida en la comunidad/barrio/localidad, tanto si es negativa (en cuanto a las desigualdades sociales y a la condición colonial fundamentalmente) como positiva (persistencia de valores, principios y prácticas de convivencia).

La experimentación

Hablamos de experimentación como la realización de un ejercicio guiado de ensayo y error o la ejecución de experimentos. Por ejemplo, para desarrollar un contenido como el "agua", antes que enunciar su fórmula se puede partir de experimentar con ella, experimentación en la que podrá observarse que el agua puede adecuarse a distintas formas, que no tiene olor, que puede mezclarse con determinados elementos y con otros no. Este proceso es guiado por el maestro, quien realiza preguntas constantemente para despertar la curiosidad e indagación propia de parte de los estudiantes.

Se parte de esta experimentación y luego se desarrolla sistemáticamente el contenido teórico. Comenzar por estos ejercicios de experimentación tiene un gran sentido pedagógico, pues tiene el beneficio de que sean los estudiantes quienes puedan comprender y generar conocimientos. Este aprendizaje es más profundo que la memorización de una fórmula que los estudiantes casi nunca han puesto en práctica.

2.2. Teoría

La teoría es imprescindible para el conocimiento de la realidad. Sin embargo, debido a la condición colonial, la misma estuvo caracterizada por la repetición acrítica, por el mero consumo de teorías producidas en otros contextos, de modo que la teoría se desligó profundamente de la realidad. Nuestra realidad permanecía ignorada y la teoría usada planteaba conceptos que figuraban una realidad ficticia; este fue el conocimiento que reprodujo la escuela.

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

gado o del contenido a ser desarrollado. No se elige primero las teorías que se pretende utilizar en un proceso de investigación o en un proceso educativo, sino que primero se problematiza una realidad, se reflexiona las experiencias, se plantea preguntas sobre el momento presente que se está viviendo como comunidad. Sólo podemos garantizar que la teoría sea usada críticamente cuando partimos de la práctica. Para un uso activo de la teoría, primero debe haber una reflexión sobre lo que estamos viviendo, un contacto directo con la realidad; en cambio, si existe un uso pasivo de la teoría, se reproduce el sentido colonial del conocimiento.

Por otro lado, las teorías no solamente se usan en los procesos educativos, sino que se resignifican, adecuan, apropian, desarrollan, es decir, se ponen en movimiento, movimiento que también produce nueva teoría. Este es un aspecto fundamental, porque la generación de teorías debe convertirse en un producto primordial de nuestra nueva educación: el acto educativo produce conocimiento, que debe sistematizarse y que debe servir a otras personas.

Uno de los pasos principales de todo acto reflexivo, es decir, teórico, es la capacidad de problematizar la realidad, sea esta fáctica o discursiva. La problematización es un ejercicio de cuestionamiento, de pregunta que busca conocimientos y saberes. El proceso teórico es acompañado por la pregunta creadora del debate, de la pregunta que busca una apertura al pensamiento. En este sentido, podemos considerar a la teorización como un ejercicio de resignificación y producción que, a partir de la problematización de la realidad, permite generar explicaciones y comprensiones de los problemas y fenómenos de la vida.

El uso crítico y problematizador de la teoría, así como la teorización y producción de conocimiento, no son procesos que se realizan de manera individual, sino que son una construcción colectiva y, más ampliamente, comunitaria. En el proceso educativo, esto significa que maestras, maestros, estudiantes y la comunidad deben participar, reflexionar, dialogar e involucrarse conjuntamente en este proceso. El conocimiento no es exclusivo de las y los maestros, ni sólo de las y los estudiantes, sino que incorpora a todos los sujetos de la comunidad. Esta es una característica fundamental y que diferencia al modelo de otras propuestas educativas. Un proceso educativo se desarrolla con la participación de todos los sujetos educativos. Debe darse además, en este mismo sentido, una revalorización, rescate y uso de conceptos y categorías de la propia realidad cultural y de la comunidad. La teoría no solamente está en la ciencia de perfil moderno occidental, sino también en los saberes y conocimientos de nuestras culturas.

2.3. Valoración

La valoración como momento metodológico, en primer lugar, es una postura ética, con sentido social, para la vida, comunitaria e individual, y constante sobre el proceso educativo desplegado, desarrollado y aplicado a la vida en cuanto a su uso y pertinencia. La valoración desde una postura ética y reflexiva requiere estar articulada a los valores sociocomunitarios como el bien común, la transformación social, y la relación complementaria con la naturaleza y el cosmos, entre otros. Se trata entonces de un posicionamiento, pero en segundo lugar es un momento que otorga valor (que aplica un valor y por tanto una comparación crítica) a la Práctica y la Teoría antes de la Producción; en ese sentido, es una bisagra que permite articular el proceso

reflexivo con el de la transformación presente en el momento de la producción. La valoración, entonces, significa construir una posición para tomar acción, es ganar un ángulo para realizar los cambios necesarios, para transformarme y transformar el mundo.

En un nivel más general, la valoración está orientada también a los saberes y conocimientos que se trabajan en los procesos educativos. En este aspecto, la valoración que debe hacerse se opone al uso del conocimiento en contra de la naturaleza, el cosmos y la vida en general; más bien, estos conocimientos deben estar orientados siempre a la conservación, defensa y reproducción de la vida. En este marco, es importante preguntarnos sobre el tipo de conocimientos que estamos generando, usando y reproduciendo. Todo proceso educativo debe ser valorado, tomando en cuenta que los saberes y conocimientos que se desarrollan en las unidades educativas beneficien a la comunidad en su conjunto. Partimos, entonces, del posicionamiento de la ampliación y la profundización de la reproducción de la vida.

2.4. Producción

La producción es el momento de la transformación. Es el momento del cambio creativo. Esto implica tanto la transformación de las relaciones sociales como de la producción tangible o intangible de una nueva realidad. Y a su vez significa la elaboración de productos (tecnológicos, teóricos, comunicacionales, productivos, técnico prácticos, artísticos, políticos, etc.) que impacten en la transformación de las relaciones sociales, hacia la ampliación de la reproducción de la vida, la descolonización, el Vivir Bien, fomentando los niveles de producción basados en la ciencia y la tecnología propia, considerando su pertinencia e innovación.

La pertinencia significa que en el momento de elaborar algo es necesario tomar en cuenta las necesidades, demandas y potencialidades del contexto; las características de los estudiantes, la naturaleza del contenido. También se requiere considerar la innovación, como un proceso en el cual pueda desplegarse la creatividad.

Este momento metodológico, que implica la transformación social, nos plantea también el problema de constituir un sujeto con pensamiento crítico que tenga la capacidad de transformar la realidad (que implica entenderla) y esto supone también su propia transformación. Una de las características centrales de este momento metodológico es su creatividad profunda, ya que el producto expresa la singularidad de lo desarrollado, lo que además genera la apropiación e interpretación del proceso educativo, desde nuestra realidad concreta y desde nuestra forma de vivir la experiencia educativa. El producto desarrollado significa ya o debe significar la producción de una realidad transformada.

Asimismo, es importante tomar en cuenta la pertinencia a la realidad del estudiante, es decir, las problemáticas, necesidades y preocupaciones de aquello que le afecta, porque la transformación social, es decir, la producción de una nueva realidad, se hace desde la realidad inmediata, desde el propio contexto de la escuela, contexto que implica la cotidianidad de la comunidad en la que la escuela está presente. Si hay compromiso con lo que se produce es porque lo que se produce tiene un sentido útil para la vida del estudiante y de la misma manera para la comunidad.

Lecturas Complementarias

¿Influye nuestra experiencia en nuestro conocer?

Maduro Otto
Mapas para la Fiesta, Centro Nueva Tierra, Buenos Aires 1993, pp. 21 - 42

Nuestra vida, nuestra experiencia personal o colectiva influye fuertemente en nuestro conocimiento, en lo que conocemos y en la manera cómo lo conocemos. Nuestra experiencia repercute también –y quizá esto es más importante– aún en lo que desconocemos y en la manera cómo nos las arreglamos para no conocer algunas cosas y para negar, o justificar, ese desconocimiento. Es de estas cosas que quisiera hablar en esta parte del libro.

La vida de toda persona y de toda comunidad humana es extraordinariamente rica, aun si ha sido breve y limitada en los recursos a su alcance. Todos tenemos una enorme cantidad de relaciones con cosas, personas, grupos, instituciones, símbolos, etc. Estamos llenos de recuerdos, sensaciones, sentimientos, imágenes, ideas, teorías, deseos, interés y temores. Todo esto conforma nuestra experiencia: lo que vivimos, sentimos, sospechamos, intuimos, esperamos, recordamos, tenemos, buscamos, conscientemente o no. Lo que experimentamos en el presente a partir de lo que ya hemos vivido en el pasado, eso es nuestra experiencia, tanto individual como colectiva; moldea nuestro modo de ver la realidad, nuestra idea de qué es y qué no es conocimiento, de qué es y qué no es verdad; influye en qué cosas ¡y personas! vemos como importantes, serias, centrales, bellas, buenas, justas, normales, apropiadas … ¡o todo lo contrario!

Lo que propongo, pues, en la primera parte de estas reflexiones sobre el conocimiento es la idea de que nuestra experiencia impacta decisivamente en nuestro conocimiento de la realidad. Y propondría los siguientes objetivos para desarrollar y profundizar esta idea:

Tomar conciencia de la enorme influencia que nuestra experiencia tiene sobre nuestro conocimiento de la realidad.

- Apreciar y analizar la infinita riqueza y complejidad de la experiencia de cualquier persona o agrupación humana.
- Llevarnos a pensar críticamente sobre el impacto de nuestra experiencia en nuestro conocimiento sobre todo en los aspectos menos conscientes y menos agradables de tal impacto.
- Suscitar en nosotros una visión más pluralista, respetuosa, abierta, humilde y crítica de lo que reconocemos, valoramos y apreciamos como conocimiento.

Algunas dimensiones del problema

Quisiera dividir la presentación del problema de la influencia de la experiencia en el conocimiento en algunos aspectos o dimensiones que me parecen interesantes, pero cuya importancia es, sin duda, variable y discutible.

La experiencia de lo decisivo para la vida

Toda especie viviente parece esforzarse por mantenerse viva. Los miembros de cada especie parecen actuar en consecuencia: tratan de conservar su vida y la de los más cercanos miembros de su misma especie. Algo similar acontece también con los humanos.

Una niña criada en una "favela" de Río de Janeiro, por ejemplo, aprende muy pronto que las cometas que vuelan sus compañeritos significan cosas muy importantes según el color que tengan. Rojo significa algo así como "peligro: la policía está invadiendo el barrio". Así, la niña aprende que cuando vuelan cometas rojas en su barrio es mejor correr y esconderse en casa (si se está cerca), o donde alguna vecina conocida y querida (si no se está muy cerca de casa), o esperar antes en el barrio (si, por ejemplo, se viene de la escuela y aún no se ha entrado en la "favela"). De otro modo, se corre riesgo de muerte: cometas rojas implican que ¡en cualquier instante comienza un tiroteo!

A lo largo de los años vamos aprendiendo tanto por experiencias personales como transmitidas qué objetos, situaciones, conductas o personas pueden servir para conservar nuestras vidas y cuáles podrían amenazarlas. Esa búsqueda de lo vital y el temor complementario de lo mortal es parte de lo que nos empuja constantemente a tratar de conocer la realidad.

Hay quienes llegan a sostener (y creo que la idea es fértil siempre y cuando no sea exagerando) que el conocimiento es una capacidad surgida de la necesidad de conservar la vida y surgida para conservarla, una forma de adaptación al medio ambiente en aras de resguardar la vida[7].

Comida, oxígeno, agua, abrigo, medicinas, afecto y solidaridad son varias de las cosas sin las cuales perecería cualquier persona o población humana.

Regiones diferentes, empero, tienen diversos recursos utilizables para comer, construir viviendas, producir medicamentos u organizarse para explotar esos recursos. En la experiencia concretísima de la lucha por la vida dirigimos nuestra atención a lo que nos parece clave para sobrevivir. Así vamos desarrollando ciertos órganos (oído, manos, vista, etc.) y algunas capacidades (manejar un cuchillo, escribir a máquina, detectar plantas medicinales, leer, resolver conflictos, etc.) que sirven, entre otras cosas, para conocer nuestra realidad concreta. Al mismo tiempo, dejamos de desarrollar otros órganos y capacidades que no son estimulados por nuestro medio ambiente natural ni social, pero que en otras circunstancias podrían ser extraordinariamente útiles para conocer la realidad y sobrevivir exitosamente en ella.

Así, conocemos ciertos aspectos de la vida, algunas regiones, determinadas técnicas, etc., pero quizá siempre es muchísimo más lo que ignoramos y desconocemos que aquello que dominamos y sabemos… y nos damos cuenta de esto sobre todo o únicamente cuando nos toca enfrentar realidades enteramente inesperadas. Y, sin embargo, el "dominar" ciertos conocimientos nos puede brindar una cierta ventaja sobre quienes "carecen" de los mismos, hasta el punto de convertir ese "saber" en "poder", incluso en poder para aprovecharnos de otras personas y

7. Entre los mejores libros que conozco que desarrollan esta hipótesis está, sobre todo, el de Jean Piaget: *Biología y Conocimiento.*

para mantenerlas en la "ignorancia" de los que podrían serviles para vivir una vida más verdaderamente suya.

Así pues, la experiencia real de lo que nos resulta vital o mortal estimula el desenvolvimiento de ciertas capacidades y órganos que pueden sernos extraordinariamente eficaces para entender y manejar situaciones familiares o parecidas. La misma experiencia, como contrapartida, usualmente impide que maduremos (y a veces nos lleva a atrofiar) otras capacidades que podrían resultarnos decisivas ante ciertas circunstancias novedosas.

La experiencia de las alegrías y dificultades de la vida

Vivir la vida es, entre otras cosas (¿y sobre todo, quizá?), buscar la buena vida y no meramente sobrevivir. La vida que se reduce exclusivamente a la lucha por la supervivencia, por no morir, nada más es vivida como una pesadilla, como una situación desesperada, como un mal. Tal es el caso de las personas y poblaciones víctimas de graves enfermedades, hambrunas, violencia física o psicológica.

Pero la vida que buscamos y apreciamos es aquella que sentimos como vida abundante: vida que es posible gozar junto con los demás sin poner en peligro el que los otros también la gocen; vida para disfrutar sin destruir la posibilidad de continuar disfrutándola hasta la vejez; vida digna de celebrar en comunidad y de recordar luego con añoranza… ¡la buena vida! La vida que vale la pena vivir y que nos incita a degustarla no es pura lucha contra la muerte: es búsqueda del placer en común, la alegría duradera, el deleite profundo, el gozo gratuito, la dicha contagiosa. La buena vida, que merece ser conservada, nutrida, comunicada, reproducida y festejada, es disfrute compartido del afecto, la compañía, el trabajo, la comida, el descanso, el arte, el juego, el baile … ¡y la fiesta!

La buena vida es, también, aptitud para asumir creativamente el dolor propio como dimensión intrínseca de la vida misma. Es, asimismo, disposición para apreciar y acompañar la aflicción ajena con solidaridad y ternura. Pero la buena vida es, también, esfuerzo por superar el sufrimiento injusto y evitar el dolor innecesario.

Quisiera proponer la idea de que, en el fondo, todo conocimiento es un esfuerzo de reconstrucción de la experiencia, de puesta en orden de nuestra experiencia, precisamente para orientarnos en la búsqueda de la buena vida. Dicho de otro modo, las personas y comunidades humanas tendemos a reconstruir la realidad (es decir, a conocer) a fin de orientarnos en el rastreo de los caminos hacia la buena vida (…).

Pero la realidad real es mucho más complicada: sabemos bien, por experiencia, que algunas personas y agrupaciones humanas derivan placer de actividades que causan sufrimientos y destrucción a otros seres humanos; sabemos que muchas maneras de la vida (de conocer, pues) empujan a algunos seres humanos a vivir a costa del dolor y la muerte de otros.

Esas realidades de la vida, de la dicha de vivir (recordada, frustrada, añorada y/o deseada), de la muerte (terminada, lamentada, esperada, sorpresiva) y el dolor (propio, ajeno, remoto o no, físico,

emocional, etc.) están entre las que nos incitan a interrogarnos por qué las cosas son como son, si acaso podrán ser de otra manera y cómo se las podría transformar: de modo que, por ejemplo, en lugar de sufrir injustamente pudiésemos disfrutar gozosamente de la buena vida compartida.

Por ello, quizá a veces nos resulta tan fácil "solo ver lo que nos conviene ver". Porque, con frecuencia, sospechamos que la realidad es mucho más compleja, ambigua, riesgosa y exigente de lo que creíamos y queríamos. Entonces, resulta más placentero, cómodo y sencillo imaginar y creer a pie juntillas que las cosas son como creemos y queremos que sean: que la vida es más sencilla y fácil de entender y de manejar de lo que en realidad resulta a menudo.

En cualquier caso, estas experiencias me confirmaron lo que quiero sugerir aquí: que las alegrías y los dolores que han marcado nuestras vidas, marcan también la manera cómo tendemos a percibir, a ver, a conocer la realidad. Y que por eso, a veces, nos cuesta aceptar ciertas realidades, o, por el contrario, se nos hace muy difícil reconocer que buena parte de nuestra "realidad" es invento nuestro.

La experiencia de aceptación afectuosa

Nuestra manera de entender la vida, de relacionarnos con la realidad, con las demás personas y con nosotros mismos; con nuestros deseos, dolores, esperanzas y alegrías; con el pasado, el presente y el porvenir, no es algo plenamente libre y personalmente escogido por cada uno de nosotros. Tampoco es algo "natural, eterno e idéntico" para todos y cada uno de los seres humanos. No. La manera cómo las personas y comunidades humanas sentimos y definimos qué es lo central para nuestras vidas, qué es lo que más amenaza nuestra sobrevivencia y nuestra seguridad, qué es lo que más atrae y satisface, etc., es algo afectivamente condicionado, emocionalmente marcado, hondamente influido por nuestras relaciones con otros seres humanos desde la misma infancia.

Las experiencias más decisivas de felicidad o de sufrimiento son experiencias relacionadas con otros seres humanos y con una honda dimensión emocional, afectiva. Pensemos, por ejemplo, en la aceptación por parte de una persona amada, la muerte de seres queridos, la compra de un apartamento o la pérdida del empleo.

El sufrimiento, el miedo, la indiferencia, la esperanza y la alegría están muy ligados a la vida social, colectiva, comunitaria, a lo que nuestros semejantes, familiares, ancestros, vecinos, colegas, amistades, dirigentes, tradiciones y medios de comunicación han venido definiendo como deseable o no, como digno de felicitación o, por el contrario, de lástima o de rechazo.

O, para decirlo en palabras diferentes, el modo cómo definimos y experimentamos (es decir, cómo conocemos) lo vital, lo parcialmente "heredado", enormemente "aprendido", "recibido" de nuestra comunidad (parientes, ancestros, vecinos, amistades, colegas, autoridades, etc.) desde nuestra niñez. Y la manera cómo heredamos, recibimos, aprendemos, imitamos, reproducimos y repetimos esos y muchos otros "marcos" de nuestra visión de la realidad es a través de la muy peculiar experiencia de aprobación afectuosa o de rechazo reprobatorio de nuestra conducta por parte de personas emocionalmente importantes para nosotros.

Esto parece ser cierto no sólo a nivel individual sino, también, colectivo: los grupos sociales que sufren discriminación, marginación, desprecio y abuso sistemáticos tienden a ver el mundo de un modo mucho más caótico, amenazante y violento que los sectores acostumbrados al respeto, la estima y la buena atención.

Así vamos, imperceptiblemente, recibiendo y reelaborando una visión del mundo, "mapas" de la realidad, marcos y orientaciones para diferenciar y discriminar lo que nuestra colectividad acepta y lo que rehúsa como conocimiento verdadero, como fuentes válidas del saber, como autoridades científicas legítimas, etc. Vamos también (las más de las veces sin conciencia de ello) heredando y recreando una organización mental de qué es lo importante, lo grave, lo urgente de conocer, y qué es, por el contrario, secundario, anodino, irrelevante o marginal para el conocimiento. Asimismo, vamos aprendiendo y rehaciendo ciertas ideas acerca de qué es lo racional, lo científico, lo real mismo; y qué es, en cambio, absurdo, anticientífico, utópico o supersticioso.

Para cerrar este punto, propondría la hipótesis de que una de las cosas que más influye en nuestro modo de ver la realidad, de conocerla, es nuestra necesidad de aceptación afectuosa por parte de la gente más cercana a nosotros y con mayor poder sobre nuestras vidas, así como nuestras necesidades paralelas de reducir el riesgo de ser rechazados por esas mismas personas.

La experiencia de lo "sabido y conocido"

Toda persona, así como toda comunidad, se encuentra con frecuencia ante situaciones inéditas, novedades inesperadas: una persona a la que no se conoce, un comportamiento del cual nunca se había oído hablar, una sensación interior desconocida y sorprendente, una idea ante la cual no se sabe cómo reaccionar, un problema que nunca se había enfrentado previamente, etc.

Si la novedad es simplemente placentera, si no mueve en nosotros ningún tipo de temor, la respuesta nuestra puede ser entonces simplemente de disfrute sin reflexión alguna. En cambio, si esa novedad despierta en nosotros alguna forma de inseguridad o miedo, entonces nuestra respuesta puede ser de una reacción evasiva o agresiva: examinar, consultar y reflexionar acerca de esa novedad. Es decir, nos podemos ver compelidos a tratar de conocer ese fenómeno inesperado.

Yo diría que la experiencia de lo comprensible, es decir, el proceso de aprender a reconocer y a darle nombre a ciertas cosas, orienta constantemente nuestra manera de enfrentar las realidades nuevas. No digo que sea la razón única ni principal que un gobierno acuse de "comunista" a un nuevo movimiento social o religioso que emergente entre los campesinos y que se enfrenta a los hacendados. O, paralelamente, eso es lo que hace que muchos marxistas no puedan entender lo que acontece en Europa del Este sino como "traición", "conspiración capitalista", o "crisis pasajera del socialismo". En ambos casos, lo nuevo no se reconoce como nuevo, sino que se identifica, se clasifica como simple y sencillamente "más de lo mismo".

Yo llegaría incluso a plantear que una de las múltiples razones por las cuales nos cuesta tanto reconocer, identificar y estimular la multiplicación de lo verdaderamente nuevo es, precisamente, por qué, con frecuencia, lo nuevo da miedo. A veces preferimos, sin darnos cuenta siquiera, ne-

gar la existencia misma de lo nuevo cuando éste aparece: negar que sea nuevo, incluirlo dentro de algo viejo, y rechazarlo como algo malo. En un cierto sentido es lógico: lo realmente nuevo es algo desconocido, no sabemos en qué va a parar, carecemos de lenguaje para darle nombre, nos despierta el temor de que si lo abrazamos eso nos va a traer rechazo y dolor (o incluso algo peor), nos genera inseguridades hondas e incontrolables. ¿Resultado "normal"?: expulsar lo nuevo negando que sea realmente nuevo, definiéndolo por ejemplo como absurdo, o quizá mejor clasificándolo dentro de moldes familiares que conciten y estimulen la repulsa colectiva ("malo", "atrasado", diabólico, ineficiente, improductivo, comunista, reaccionario, anticientífico, etc.).

A veces, inversamente, lo nuevo nos luce extraordinariamente deseable, atractivo y promisorio: nos exita el desafío de lo desconocido y hasta nos fascina una cierta sensación de miedo; la curiosidad y la creatividad nos empuja a la búsqueda de lo inimaginable, lo sorpresivo, lo absurdo y hasta lo incomprensible.

A menudo cuando lo conocido se ha vuelto intolerablemente destructivo o cuando hemos degustado la bondad de algo nuevo hurgamos en nuestras tradiciones, nuestra memoria y nuestra herencia tratando de encontrar algo que nos ayude a asumir lo novedoso como comprensible, posible, válido y legítimo, y que nos ayude a refutar los posibles y temidos cargos de que lo que proponemos sea absurdo, "anormal", "diabólico".

Como quiera que sea, lo que propongo es tener en cuenta que nuestro conocimiento de la realidad ocurre generalmente, por comparación, asociación y referencia a lo "ya sabido y conocido". Por ello, se requiere un cierto esfuerzo creador, "contra la corriente", para conocer y apreciar lo genuinamente nuevo: sobre todo si lo nuevo ofrece posibilidades de superar aflicciones e injusticias, viejas o recientes.

El silencio del texto

Joan-Carles Mélich

La lección de Auschwitz, Herder, Barcelona 2004, págs. 87-97

Voy a tratar ahora de la cuestión que ya he anunciado al principio: la formación humanista. La pregunta inicial es: ¿Qué significa *humanidad*? Una cosa se ve clara desde el primer momento: de acuerdo con la metodología que utilizo,[8] no hay ninguna posibilidad de definir lo que entiendo por "humanidad" y por "humanismo" sin hacer referencia a la historia, a nuestra historia, a nuestro tiempo y a nuestro espacio. Y nuestra historia está marcada, entre otras cosas, por el acontecimiento de Auschwitz.

No se puede hablar de la formación humanista sin tener presente Auschwitz, precisamente porque ha sido el humanismo, *lo humano*, lo que en Auschwitz ha tocado fondo. Como George Steiner ha puesto repetidamente de manifiesto, los que torturaban en los campos de extermi-

8. Una "metodología" que podría denominar con Lluis Duch *sociofenomenología.* Para un resumen de las líneas generales de la *sociofenomenología* véase L. DUCH, *Armes espirituals i materials: Religió.antropologia de la vida quotidiana4.1*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2001,198-205.

nio eran gente con una sólida educación. Los asesinos nazis leían a Rike, a Hölderin, a Goethe…, escuchaban a Wagner, a Beethoven, a Shubert… Por tanto, es necesario revisar al concepto de "formación humanista" a la luz de la experiencia de *Auschwitz*.

Lo diré clara y brevemente: entiendo por humanidad a la "preocupación por el otro", a la "respuesta al otro", a la "compasión por el otro", la *compatía* (Octavio Paz). En otras palabras, no es el cuidado de uno mismo, ni la persistencia en el propio ser lo que caracteriza a la humanidad de los seres humanos, sino la manera que tiene cada uno de ocuparse del otro, especialmente de su dolor, de su sufrimiento. Es el otro, y la manera en que nos relacionamos con él o con ella lo que nos hace ser mejores o peores, lo que nos hace ser seres humanos o monstruos[9].

Por eso mismo soy contrario a los humanismos fundamentados en la "pura libertad" (Sartre) o en el "diálogo trascendental" (Apel o Habermas). Evidentemente, esto no significa, como puede suponerse, que esté en contra de la libertad o del diálogo. Lo que quiero decir es que, para mí, el centro alrededor del cual gira la cuestión de la ética y de la educación, y por tanto del humanismo, es la *responsabilidad*, entendiendo por responsabilidad la acción de *responder por el otro*. La humanidad del hombre, la misma subjetividad humana, es responsabilidad por los otros, responsabilidad por los que han sido excluidos de la condición humana, por los que sólo puede expresarse desde su silencio, desde su sufrimiento.

¿Y cómo entender las humanidades? Las humanidades son lenguajes objetivables en productos y objetos culturales, son *textos*. Desde mi punto de vista, un *texto* es una objetivación cultural: un cuadro, una sinfonía, un libro… Pero los textos, como cualquier cosa que existe en el universo humano, hay que leerlos, es decir, hay que interpretarlos. La interpretación resulta ineludible porque el ser humano vive en un *mundo interpretado* (Rainer M. Rilke). Esto significa que, en la medida en que hay que interpretarlos, los textos no poseen nunca un significado ni pre-dado ni definitivo. Toda interpretación es *hic et nunc*, una tradición en la que hay ineludiblemente persistencia y cambio, rememoración y anticipación, es decir, *tiempo*: pasado, presente y futuro. No puede haber texto sin interpretación, sin tiempo, pues el momento en que un producto cultural es identificado como tal producto, es decir, como *texto*, ya lo estamos interpretando. Forzosamente accedemos a la realidad, a la realidad de los textos, mediante interpretaciones, y la interpretación está en todo momento abierta, es decir, siempre se puede interpretar de otra manera.

Los verdaderos maestros son los que consiguieron transmitirnos algo de la epopeya humana, pero no en el sentido mecánico y memorístico de aprender algunas fechas y nombres, sino en el de vivir en una aventura abierta, vital. Los maestros no dan el texto interpretado, sino el texto a interpretar. Desde este punto de vista, una formación humanista no trata sólo del contenido, ni de los textos que se enseñan, que se transmiten, sino de una manera de leer, de entrar en relación con los textos. Por eso mismo, una formación humanista no puede consistir sólo en una ampliación de las horas y del currículo de humanidades. Lo que hace en buena medida que una formación sea humanista (o no) es la *relación interpretativa* que maestro y estudiante establecen con los textos que leen.

9. Es evidente que esto no significa que defienda una idea sustancial de ser humano o de naturaleza humana, sino precisamente todo lo contrario.

Una actitud fundamental que habría que transmitir en una formación humanista es la del compromiso y, al mismo tiempo, la de la pasión. El maestro debe enseñar que la relación con el texto, como cualquier otra relación humana sometida a la interpretación y a la traducción, hay que vivirla apasionadamente. Una formación humanista no puede ser fría, calculadora, analítica, metódica. A menudo se entienden los comentarios de texto como una disección, como una manera de extraer la totalidad del sentido del texto. Me parece que una buena formación humanista debería potenciar justo todo lo contrario. A una formación humanista no le interesa tanto el *significado* cuanto el *sentido*. No se trata de asumir por repetición lo que el texto dice, sino de abrir el nuevo *sentido* del texto, de *abrirnos al texto*. Lo verdaderamente importante no es lo que el texto "dice realmente" (*significado*), sino lo que el texto recuerda y rememora, lo que al lector le interesa es lo que el texto le evoca y le provoca, es decir, lo que el texto quiere decir y no puede decir, su *sentido*.

Es el silencio el que nos dice que no hay respuesta final a los múltiples interrogantes del texto. Este no da básicamente respuestas, sino todo lo contrario, abre nuevos interrogantes. Después de entrar en relación con un texto el lector resulta aún más azorado. La formación de las humanidades debería ser capaz de producir un incesante cuestionamiento. Un auténtico maestro sabe transmitir una manera de leer siempre inacabada y convierte la lectura en una especie de diálogo del lector consigo mismo y en un escuchar el testimonio de los otros. Todo esto es la base para una crítica del presente, de la realidad ya dada, y al mismo tiempo abre las puertas para el sueño diurno, para la utopía y la esperanza.

En una formación humanista es fundamental romper el academicismo, porque éste olvida el carácter vivo del texto y quiere ofrecer unos productos acabados, inmutables, como si la lectura no ofreciera nada nuevo, nada diferente. Por eso hay que dejar bien claro que una formación humanista supone una acción interpretativa, y en toda interpretación siempre hay subjetividad y provisionalidad. La interpretación jamás puede estar concluida. Ciertamente, podría parecer que en un principio el texto pareciera acabado, que no le faltase nada. Pero a pesar de este supuesto acabamiento, lo cierto es que siempre está abierto a las imprevisibles interpretaciones de los infinitos lectores. Y éste, insisto, es un aspecto fundamental de toda formación humanista que todo maestro debería fomentar: *el inacabamiento y la imprevisibilidad de las interpretaciones*. La interpretación, la recreación del sentido del texto es la que hace posible la interpretación, el cuestionamiento, la imprevisibilidad. Como nos recuerda Primo Levi, el totalitarismo no tolera la pregunta ¿por qué? Porque preguntar ¿por qué? supone pensar la posibilidad de que las cosas puedan ser de otra manera. Y eso, en el reino totalitario, en el feudo de la necesidad absoluta, no es posible.

Si siempre es posible pensar de otra manera tampoco puede haber un acuerdo irreversible en la interpretación de los textos. «El discípulo –escribe M.A. Ouaknin– no es el que sabe cuánto el Maestro ha dicho, sino el que sabe inscribirse en el borrador del maestro para prolongarlo, para ir más allá»[10]. El maestro es aquel que enseña que la palabra nunca puede cerrase, clausurarse, pues si la palabra se clausura muere, porque la constante interpretación es la vida. Emmanuel

10. M.-A. OUAKNIN, *El libro quemado. Filosofía del Talmud*, Barcelona, Riopiedras, 1999, 39.

Levinas ha desarrollado esta cuestión en un libro: *L'audelà du verset*. La recepción de la tradición no puede ser nunca una recepción puramente pasiva. Eso sería el fin de la educación y del humanismo. Educar es, al mismo tiempo, recibir e innovar, escuchar y discrepar. La petrificación del saber es la negación de la interpretación, es la lógica del universo totalitario.

Educar no es adoctrinar. Educar reclama un dar y un darse al otro. Ésta es otra de las lecciones de «Auschwitz»: el humanismo reside en el «estallido hacia el otro». Si en la recepción del texto no hay «estallido» del testimonio, el humanismo desaparece[11]. Dicho de otro modo, si el maestro dijera la última palabra, si el discípulo no fuera capaz de crear a partir o en contra de la palabra del maestro, no habría verdadera transmisión ni magisterio. La «lección» no sería «lectura», sino sólo repetición de lo mismo, adoctrinamiento y sumisión. La verdadera enseñanza es la palabra creadora de palabra[12].

A diferencia del adoctrinamiento, toda transmisión *educativa* se caracteriza por la capacidad creativa de aquel que la recibe. Si el discípulo sólo fuera un receptor, si el discípulo no se enfrentara a lo que le ha sido transmitido, si no hubiera disidencia, la educación no sería posible. La discusión, en consecuencia, no puede acabar nunca del todo. Esto supone que en toda formación hay riesgo, aventura y acontecimiento implanificable, y este acontecimiento es el *sentido* de la educación. Educar no es «hacer» sino «padecer» una experiencia, es el sentido de «iniciar un viaje» (*exterior*), un viaje no planificado, que forma, transforma e, incluso, deforma[13]. Un aprendizaje sin ningún tipo de riesgos, sin apenas aventura, un aprendizaje en el que todo, absolutamente todo, está planificado y organizado, en el que el resultado final es exactamente el que se había previsto desde un principio, no hay experiencia posible, y estará más cerca del adoctrinamiento que de la verdadera educación. Y, es necesario recordarlo, el adoctrinamiento es la manera de «educar» según la lógica de «Auschwitz».

Me sitúo aquí en una concepción pedagógica completamente opuesta a la platónica. Si leemos los diálogos de Platón veremos que no hay descubrimiento de nada nuevo. Todo lo que pasa ya sabíamos que pasaría. Se sabía todo, pero se había olvidado. Uno tiene la sensación de que los diferentes interlocutores de Sócrates no dejan de ser una especie de comparsas para el lucimiento del maestro. Por tanto, no hay ni verdadero diálogo, ni auténtica memoria. Hasta podríamos decir, osadamente, que no hay, en sentido estricto, educación.

En una formación humanista como la que propongo, las cosas son de otra manera. Aprender, ahora, no es recordar lo que se había olvidado, y la enseñanza no es una mayéutica. Emmanuel Levinas lo ha explicado esmeradamente en *Totalidad e Infinito*. Para Levinas, sólo hay verdadero aprendizaje desde la extranjería, desde la exterioridad[14]. Y aprender quiere decir aprender lo que es nuevo, lo otro, la alteridad. En el aprendizaje platónico nos movemos en el círculo de la totalidad, y el otro no deja de ser una especie de «efecto de estilo». En los diálogos, Sócrates

11. Esto resulta evidente en la lectura de los relatos de los supervivientes de los campos de exterminio.
12. OUAKNIN, *El libro quemado. Filosofía del Talmud*, ya citado, 41.
13. Esta idea ha sido especialmente desarrollada por LARROSA en su libro *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, ya citado.
14. LEVINAS, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, ya citado, 97.

utiliza a su interlocutor para autoafirmarse, para realizarse a sí mismo. Pero el diálogo de una formación humanista como la que sugiero es de otro tipo. Aquí se busca el enfrentamiento, la discusión, la sorpresa. La enseñanza es el incesante movimiento entre lo que está dicho y lo que falta por decir, entre el texto y la interpretación, entre lo visible y lo invisible, entre el versículo y su «más allá». Por eso me atrevo a sostener que *la educación es un acto erótico*[15].

***

Una formación humanista es la que sabe transmitir aquel lenguaje que hace de la vida humana una existencia problemática. Si estamos de acuerdo en considerar que en toda formación humanista se da uno u otro tipo de relación con un texto (libro, cuadro, sinfonía…), este tipo de relación formal al lector lo deforma o lo transforma. Pero lo que resulta de gran importancia es que esta formación, deformación o transformación *no puede ser nunca definitiva*. La vida humana, en su totalidad, es decir, desde el nacimiento hasta la muerte, es un proceso interpretativo y, por lo tanto, *provisional*.

En la lectura, el discípulo – y todos siempre somos discípulos, siempre somos aprendices, el ser humano es un eterno aprendiz– transforma su vida, la reescribe. El discípulo retorna incesantemente sobre la escritura de su existencia y sobre las formas y maneras de relacionarse con los otros. Pero este tipo de lectura sólo es posible si se es capaz de aprender a leer *los silencios de la escritura*. Esto quiere decir que hay que ser capaz de transmitir que nunca puede haber del todo una apropiación de sentido, que siempre se puede leer de otra manera el mismo texto, que jamás se puede comprender plenamente el significado del texto, que el texto siempre significa más, que el texto se esconde, se oculta a la mirada, al análisis. En definitiva: para aprender a leer es necesario aprender a guardar silencio[16].

En una formación humanista no puede transmitirse únicamente *scientia* sino también y esencialmente *sapientia*. Por esta razón, en una formación humanista el docente es más un «maestro» que un «profesor». LLuis Duch lo ha expresado con mucho esmero: «El “profesor”, por medio de la docencia , hace que su discípulo adquiera “técnicamente ” unos “saberes”(*scientia*); el “maestro”(lo mismo podría decirse del “narrador” en el sentido de Walter Benjamín), a través de su vivencia personal, contribuye a la “transformación” del ser de sus discípulos. En efecto, el maestro, por mediación de su “palabra - testimonio”, hace posible que sus discípulos consigan su verdadero ser (*sapientia*) más allá de las máscaras y artificios impuestos por la dinámica del “parecer”»[17].

Una idea parecida la encontramos también en Ernesto Sábato. Dice Sábato que hay que forzar al discípulo a formularse interrogantes. Hay que enseñarle a saber lo que no sabe, y que en general no sabemos, para prepararlo no sólo para la ciencia y la investigación (*scientia*), sino también

15. Una cuestión de un interés enorme y que no podré desarrollar aquí es la de los límites de la interpretación. Marc-Alain Ouaknin opina, y yo lo comparto, que *el límite de la interpretación es el otro*. La interpretación se detiene en el momento en que se hace un acto de violencia hacia el otro. Véase M.-A. OUAKNIN, *Les Dix Commandements*, París, Seuil, 1999, 269.
16. Y el silencio está en crisis en nuestra sociedad, como ha dicho George Steiner.
17. DUCH, *La educación y la crisis de la modernidad*, ya citado, 59.

para la sabiduría (*sapientia*)[18]. La constante interpretación nos recuerda que sin la renovación –sin el tiempo– la educación se convierte en adoctrinamiento. Por eso es fenomenológicamente imposible imaginarse la educación sin el otro, sin el tiempo, porque educar es conservar, pero también ineludiblemente cambiar, y es cambiar, pero también ineludiblemente conservar. En la medida en que el tiempo es esencial a la educación, podemos afirmar rotundamente que la transmisión de la cultura debe ser, en una formación humanista, un acto de transgresión, de herejía, de disidencia. De todo esto procura defenderse el adoctrinamiento totalitario. En el totalitarismo el tiempo desaparece; en todo caso sólo queda el espacio, el simple espacio, el espacio total, el espacio vital (*Lebensraum*), que es la muerte de la vida, de la vida humana[19].

Vivimos en un universo profundamente dogmático, y creo que una buena dosis de responsabilidad hacia este dogmatismo corresponde al *sistema* tecnológico. Subrayo el término sistema para indicar que no hago referencia a la técnica, sino a la tecnología entendida como *ideología*, como forma de vida, como concepción del mundo. Y éste sería otro aspecto a considerar en una formación humanista: la denuncia del imperialismo de la racionalidad instrumental, de la lógica de la tecnoeconomía. El sistema tecnológico y tecnoeconómico es un sistema reaccionario, porque está ciego al drama de la civilización moderna, al drama de la barbarie totalitaria en todas sus formas y variantes, una barbarie de la que "Auschwitz" es su símbolo más perverso.

Resulta, por otro lado, profundamente tentador disimular una educación reaccionaria (e incluso totalitaria) en una educación humanista. Muy a menudo los sistemas políticos han utilizado esta estrategia, y desgraciadamente el sistema tecnológico actual se ha convertido en un gran aliado para el adoctrinamiento de políticas totalitarias.

Demasiadas veces, al hablar de la reforma de la educación, se intenta abordar la cuestión sólo desde un punto de vista técnico. Desde mi punto de vista, una reforma de la educación humanista debe comenzar en la filosofía. La reforma de la educación no se resuelve exclusivamente con más horas lectivas, con nuevos programas, con más programaciones, con diferentes libros de texto (*manuales*). Una reforma de la educación (una reforma de las humanidades) sólo puede llevarse a cabo teniendo presente la historia, el tiempo y el espacio, y las personas que la realizan.

***

Modernización de la Emoción en la Cognición y el Cuerpo

Estela Quintar, Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización, Ipecal, México 2008

E: Tratemos de identificar sobre qué aspectos o dimensiones de la realidad y el sujeto opera el sistema educativo.

P: El sistema educativo actúa en planes, programas, currículos, tecnologías, las competencias…

18. E. SÁBATO, "Sobre algunos males de la educación", en *Apología y rechazos*, Barcelona, Seix Barral, 1987, 92.
19. Desde este punto de vista sería muy interesante estudiar cómo lo actuales teóricos de la sociedad de la información definen el tercer entorno, *telépolis*, como un espacio de comunicaciones , pero no acostumbran a utilizar el concepto de *tiempo*. Dicho de otro modo: parece que en *telépolis* el tiempo ya sido colonizado por el espacio. Y si esto es así, ¿dónde queda la memoria?

E: Sí… Ese es el aspecto modeliazante y normativo que depende, en gran medida, de las reformas que legitiman esta modelización; de los acuerdos internacionales que las condicionan y de los acuerdos nacionales –sobre todo en esta época en la que el Estado se ha tecnocratizado–. En América Latina podrían citarse, por lo menos a partir de los años cincuenta, cuatro reformas educativas que se fueron implementando y superponiendo, ya que, sin haber desaparecido la anterior, se venía incorporando otra, cada una de ellas constituyéndose en una capa, que obligó a alargar los tiempos, a achicar los presupuestos y a resignificar lo esperado, en términos econométricos y políticos, lo que justificó a la vez una nueva reforma con la que se aumentó el presupuesto. Una de éstas, y que muchos podemos recordar, sucedió en los cincuenta (1950). Se centró en el lema "Educación para Todos"; en esta época se dieron los grandes movimientos: de alfabetización, de la educación-acción, del trabajo en comunidades como política de Estado –no como acción social voluntaria–. Creció ampliamente el número de escuelas de nivel básico; fue el auge de la enseñanza para adultos, puesto que se necesitaban trabajadores capacitados, para la producción en el campo y mano de obra competente.

En los años sesenta, se introdujo la "Tecnología Educativa" y se fue preparando el terreno para planes, programas y fundamentalmente para la profesionalización, tan de moda todavía. Sin embargo, convendría preguntarse: ¿Dónde estamos situados nosotros, los sujetos históricos que deberíamos constituir los sentidos de un proceso de transformación? Hago esta pregunta porque es evidente que la estructura de las reformas se arma independientemente de los intereses de los sujetos latinoamericanos y de cada uno de sus países, ciudades, pueblos y campos. De este modo, se reactualizan permanentemente prácticas de subalternización. Estos modelos educativos nos son impuestos sutilmente, con discurso que plantean beneficios espectaculares, en forma de decreto, para poder ser "modernos", "competitivos", "actuales" y de "calidad". Así, nos hacemos cargo "eficientemente" como depositarios de unas prácticas de dominación ahistorizadas, pensadas desde el sistema y fuera del marco de las necesidades de los sujetos a quienes va dirigido ese modelo, es decir, sin territorio, sin sentido.

Es prácticamente normal escuchar a los niños y jóvenes quejarse de que se aburren en el contexto educativo, porque no saben qué hacer. Así se van construyendo las expectativas, pero el aburrimiento y el malestar que se perciben forman parte de las graves situaciones que vivimos en América Latina y que deben tener el espacio de reflexión en lo educativo, como posibilidad de articular sentidos de vida.

En aras de continuar con la conversación, y con los temas que nos ocupan a los trabajadores de la cultura, quisiera saber: ¿Qué es lo que entienden ustedes por Pedagogía?

P: El arte de enseñar.

P: Trata de cómo llevar el conocimiento al otro sujeto que tengo al frente.

P: Pedagogía viene de la expresión griega *paideia* y ésta nos lleva al término latino *conduccere*, que alude conducir a la cultura.

E: Es interesante escuchar nuestros discursos y lo que ese discurso revela. Observamos cómo la misma versión que sostenemos de lo que es la pedagogía legítima, de alguna manera, la visión –y el mandato– de *llevar hacia la cultura* o hacia la civilización, sin importar si ésta implica manejar códigos de una cosmovisión que no es la nuestra; una manera de ver el mundo, que se registra en el cuerpo. La modernidad se acorpa emotiva y cognitivamente.

Para nosotros, desde el IPECAL, y contrariamente a lo que se legitima en los espacios de formación, la pedagogía no es conducir a la cultura, y esta postura es más que un problema escolar, es una práctica *sociocultural* y, por ende, política. Entendemos que la pedagogía es recuperar al sujeto en su propio contexto socio-histórico-cultural; a esto se refiere la idea de historizar. Implica recuperar uno de los aspectos constitutivos de ser sujeto, me refiero al lugar que ocupan la memoria y el olvido en la reconstrucción y reconfiguración de sentidos en el presente que arrastra un pasado y articula opciones de futuro; si no, nos quedamos atrapados en un presentismo sin sentido ni aliento.

Me gustaría aquí recuperar la figura y el lugar que ocupaban en las comunidades originarias, los consejos de ancianos. ¿Para qué existían los consejos de ancianos?

P: Para interpretar y construir normas.

E: Sí… Pero, ¿desde dónde se construían esas normas?

Desde la memoria, desde las pautas y los acuerdos culturales –prácticas, formas de relación, representaciones, ritos, mitos–; se reunían, pensaban y decidían, gracias a la experiencia sociocultural acumulada, cuidando la cohesión comunitaria desde la cual se construía la identidad; se valoraba lo que era conveniente conservar de aquello de lo que se debía desprender en relación a la permanencia de su comunidad. Entonces, en este orden de ideas, para nosotros *la pedagogía es el espacio de construir la realidad a partir de la recuperación de la experiencia, recuperar la cultura como espacio de resignificación de la memoria y el olvido para comprender el presente e imaginar horizontes de futuros inéditos y viables históricamente en la articulación de sentidos vitales e identitarios.*

P: Hoy se plantea, en algunos cursos de abogados, la experiencia como un método para la interpretación de las normas. Además de la hermenéutica y otras formas de interpretar, se está innovando en las leyes a partir de la experiencia y las vivencias de la sociedad; creo que en la educación también se deberían tener en cuenta estos aspectos.

E: Sí, debería hacerse, de lo contrario seguiremos formando profesionales ahistóricos. Lo anterior deja en entredicho la función de lo disciplinar en la formación de sujetos. Muchas veces realizamos defensas casi obsesivas de la disciplina, pero cuál es el sentido de la disciplina como campo de conocimiento, en definitiva, ¿qué entendemos como disciplina científica?, ¿quién decide cómo se constituye una disciplina?, ¿de dónde salió que la antropología, la pedagogía, etc., son disciplinas?

En las escuelas –tanto primaria, como secundaria– y hasta en la universidad se habla constantemente de disciplina; pero además, de lo que yo entiendo, como disciplinas "escolarizadas", que no es lo mismo que el "pensar disciplinar". A veces recorremos todo el trayecto profesional del sistema educativo cuidándolas en sus producciones de supuestas verdades; sin embargo, en este momento, un biólogo, un antropólogo, un científico social –que realmente se dedique a la investigación, social o natural– está pensando en otra cosa. ¿En que está pensando?, o ¿se cree que está pensando en cuidar la disciplina? ¿En que están pensando estos investigadores?... Los grandes pensadores están pensando en problemas. Precisamente, el problema de la educación institucionalizada es el no saber formular problemas, porque todo el tiempo sólo se escuchan teorías que explican "supuestos" problemas que no son parte de los sujetos que se están formando.

Es necesario que en el campo educativo se reflexione acerca de lo que le está pasando a la gente de verdad, a los sujetos concretos que configuran un espacio de enseñanza-aprendizaje. ¿Por qué nuestros jóvenes se suicidad todos los días? ¿Cuáles son las razones para ese alto índice de suicidios? ¿Por qué no podemos reconocer a nuestros países y sus necesidades y expectativas?... No nos pensamos. Ni siquiera cuando la tragedia nos visita, no pensamos en nuestros pueblos, en nuestras regiones, en nuestros países. ¿Por qué será? ¿A quién le interesa esto?

En este sentido, América Latina debería transformarse en dispositivo de reflexión teórico-metodológico, pero partiendo de problemas reales, de sujetos reales, de acontecimientos reales, y no partiendo de un conjunto de teorías, que a veces creemos que son la realidad.

En alguna época de mi vida tenía gran curiosidad por saber cómo se hacia un currículo, como se organizaba este *tótem,* y acepté participar en la elaboración de algunos diseños, y fueron experiencias duras porque pude observar *in situ* cómo simplemente se trataba de unir disciplinas, traducidas en materia, graduadas según el criterio de quien lo diseñaba, sin tener siquiera en cuenta a quién estaba dirigido, pero eso sí, cuidando las disciplinas, trabajando con especialistas disciplinares. Y luego aquello era considerado por los usuarios como la quintaescencia y, por lo tanto, intocable, respetable, criterio de verdad.

Vuelve a mí la pregunta: ¿Qué sentido tiene para nosotros dar clase? ¿A quién le estamos enseñando y para qué? ¿Qué le queremos enseñar a quienes enseñamos? ¡Es bueno, de vez en cuando, hacernos estas preguntas!

Es importante asumir que hay una geopolítica en el tráfico de la información que instala cosmovisiones y crea realidades que son perfectamente asimiladas por el sistema educativo, y éste, a la manera de la iglesia sobre la pirámide, restituye constantemente valor de verdad a la acción colonizadora, aun cuando desde fines del siglo veinte, todos –en el sistema educativo– hablamos de "constructivismo". Me pregunto, ¿de qué constructivismo estaremos hablando?

Cuando uno habla de "Constructivismo" en educación inmediatamente evocamos la figura de ese gran epistemólogo que fue Piage. Si tuviéramos que plantear los conceptos clave de la estructura teórica de la psicogénesis de Piaguet, ¿cuáles serían?

P: *Que el conocimiento es construido por el sujeto a través de procesos de asimilación.*

E: De acuerdo. Aquí tenemos un concepto estructurante: "Asimilación", pero la "Asimilación", ¿implica a la "Acomodación"?

Por lo general, nos quedamos en una comprensión muy mecánica de la asimilación y la acomodación en el ámbito educativo, y se podría caer en actos de violencia, porque hay una parte activa que no aparece en estas construcciones, ni en las prácticas que dicen actuar desde estas construcciones.

En el sistema educativo puede encontrarse en el lenguaje toda la violencia que se ejerce en la negación de los sujetos: discursos, gestos y frases de golpe, como por ejemplo "la letra con sangre entra", lo que da cuenta de que, más que construcción, hay una asimilación y acomodación pasiva. ¿Qué es lo que estaría faltando allí? ¿Cuál es el elemento clave para construir conocimiento en el contexto, en la realidad? ¿Por qué hay que construir desde el contexto? ¿Qué nos permite el contexto para construir?

Y estas preguntas surgen también retomando la pregunta sobre la necesidad de construir un pensamiento latinoamericano. Esto nos toca a los latinoamericanos, es parte de nuestro contexto.

De otro lado, trayendo otro autor imprescindible en el discurso de los educadores hoy, Vigotsky, quien plantea el concepto de "Zona de desarrollo próximo", y me pregunto: ¿Qué estamos entendiendo por "zona de desarrollo próximo" o de "aprendizaje significativo"? ¿Por qué Vigotsky habla en su propuesta de la importancia de lo contextual-dialéctico? ¿Por qué le da tanta importancia a la cultura?

Tanto en Piaget como en Vigotsky hay un concepto clave para recuperar el principio activo de la asimilación y la acomodación en términos de cognición; este es el concepto de "desequilibrio", de desajuste. Un desajuste cultural, una angustia que impulsa a la búsqueda, un deseo de saber; por eso hay una gran confusión en el sistema educativo sobre lo que es la apropiación de mundo y la producción de conocimiento, al igual que entre construcción de conocimiento y tráfico de información.

Desde la lógica civilizatoria, la mayoría de las veces traficamos información que violenta a los sujetos, en tanto esta información no tiene sentido histórico y sociocultural, y hacemos que "El otro" –alumno– la asimile y la acomode a como dé lugar. Después, para reforzar esta mecánica de la imposición, evaluamos y calificamos, para luego poder pasar exitosamente por criterios e indicadores de calidad.

Pedagogía bonsái vs. pedagogía de la potenciación

E: Estos mecanismos sutiles, naturalizados y silenciosos, empequeñecen y subalternizan. Forman en "pequeño", pensar en "pequeño", es a esta cosificación de sujetos empequeñecidos a la que nosotros llamamos "La pedagogía del Bonsái". Como ustedes saben, el bonsái es una

técnica oriental que reduce mutilando, manipulando cuidadosamente el árbol, con seguimiento y "calidad", y eso hacemos con el pensamiento en las escuelas. Con el bonsái, lo que podría ser un gran sauce, por ejemplo, termina siendo un "saucecito"; de esta manera uno lo puede "acomodar" de adorno en cualquier lado, pero bajo ninguna circunstancia es un árbol que busca expandirse, que se abre espacio, que crece, que abarca, que es parte del paisaje; es un árbol que justamente está fuera de su contexto y se puede acomodar en cualquier lugar.

"La pedagogía del bonsái" es la extremada organización de nuestras prácticas, como enseñantes, para que se puedan aprender en términos de asimilar y acomodar sin desajuste, sin desequilibrio, sin sujeto de sentido. Ante esta perspectiva, proponemos una *"pedagogía de la potenciación"*, una pedagogía que trabaje la memoria, la historia y el olvido como dispositivos de reconfiguración de la realidad, porque de no hacerlo estaremos condenados, nos quedaremos desterritorializados, desplazados de nuestra propia identidad.

Es en la reafirmación constante y permanente de des-habitación de sí –que provoca "la pedagogía del bonsái"– que se van "pasando" los distintos niveles de enseñanza, reconfigurándose así, ahora a través del sistema educativo, los mejores sujetos-instrumento para una modernidad que sigue reproduciéndose y actualizándose en el dominio de Hernán Cortés que no deja de retornar. Ahora se hace presente desde y en la segunda revolución de la ciencia y la técnica, acelerando procesos de colonización del pensar que son cada vez más agiles y de una gran fluidez.

Luchamos en América Latina por una "Pedagogía de la potenciación" que recupere la memoria del olvido y las prácticas y relaciones que nos constituyen en la historia; en este sentido, la pedagogía no es un problema exclusivo de lo escolar. Los medios de comunicación, por ejemplo, hacen pedagogía, y a veces la pedagogía que no hacen las escuelas, en tanto poseen la capacidad de conectarse con los usuarios, con sus deseos y necesidades. En América Latina los medios han contribuido muchas veces a rehacer imágenes de presidentes, o bien, a derribarlos; o desde los micrófonos han instalado discursos, impuesto realidades de terror. La seguridad justifica el terror del Estado, y el terror del Estado parece generar paz. ¿Esto será así? Si éstas no son acciones pedagógicas, en tanto prácticas de olvido y de articulación de sentido con la población, ¿qué son?

¿Cómo estamos significando en el sistema educativo del mundo? Hoy el discurso vale por las prácticas, el discurso se está deontologizando, está tomando entidad propia; hay discursos que necesitamos creer, pero que no podemos anclar en las prácticas, por que las prácticas dicen otra cosa. ¿Dónde se analiza este fenómeno, este acontecer? ¿Dónde se resignifica ese estado de situaciones? Por el contrario, el sistema educativo –en todos sus niveles– sigue actuando con programas disciplinares, con explicaciones de mundo que no responden a este mundo en América Latina, y se hace como si no pasara nada. ¿Realmente no pasa nada? Seguimos trabajando con una escuela que se desconecta, se deshistoriza, haciéndose y haciéndonos parte de una lógica instrumental.

Por el contrario, "La pedagogía de la Potencia" es una pedagogía que asume la práctica de la formación de sujetos como una práctica social, como parte de la cultura, y el conocimiento como

producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro y con lo otro que la realidad nos muestra, a la vez que nos oculta.

La Escuela Productiva

Carlos Salazar Mostajo

La "Taika", teoría y práctica de la escuela ayllu, editorial G.U.M. 1992, págs. 87-93

En estas páginas ya tenemos mencionados algunos aspectos de la pedagogía warisateña, haciendo énfasis en su carácter **integral**, que abarca todos los aspectos de la realidad india.

Escrito el párrafo anterior, echamos de ver que el término "pedagogía" es insuficiente para abarcar las dimensiones de lo "Integral", y por igual razón, el nombre de "Núcleo Escolar" tampoco designa la naturaleza de las labores de la escuela rural, tal como fue concebida por Elizardo Pérez. Finalmente, tendríamos que objetar el nombre de "profesor" que se aplicaba a nuestra docencia. Ahora bien, existe un paralelismo, o una identificación, entre los términos "escuela integral" y "escuela productiva", es decir que ambos nombres señalan un mismo contenido. Aceptando, por consiguiente, que Warisata y sus gemelas de 1940 eran "escuelas productivas", tendríamos que adoptar otros nombres para lo pedagógico y lo escolar, que engloben esa naturaleza productiva. Convengamos que no hay sustituto para la palabra "pedagogía", que hay que tomar, por consiguiente, en el entendido de que abarca más allá de lo meramente pedagógico. Respecto al Núcleo Escolar, hubiéramos querido designarlo o complementarlo como "Núcleo Escolar y de Desarrollo", y en cuanto al maestro, nuestra recomendación constante ha sido que se considere ante todo como líder social, como un conductor, con responsabilidades mucho mayores que las que señala su título docente, desde luego, con proyecciones infinitamente superiores a las que se le da en las normales rurales.

Al hablar de la escuela productiva, tenemos que señalar ante todo que esa naturaleza implica diferentes tipos de escuela según la zona en la que esté instalada. No puede ser lo mismo una escuela del altiplano que una de la selva (no nos referimos a su filosofía, que es la misma de todas); la escuela situada en zonas mineras será diferente de la ubicada en las llanuras orientales. Y aun dentro de la misma zona geográfica, había que entender a la producción típica para dar coherencia a las labores escolares (siempre el término limitativo) con las del ambiente. Recuérdese que Elizardo Pérez había fundamentado una escuela elemental en el Núcleo de Llica, a ocho kilómetros de la frontera con Chile, la cual tenía sólo ocho alumnos: se trataba en verdad de un resguardo fronterizo, y lo mismo se pensaba en cuanto a escuelas situadas sobre los ríos limítrofes con el Brasil, las que tendrían el carácter combinado de escuelas, núcleos de desarrollo económico y fortines militares.

Estas múltiples variaciones se basaban en concepciones comunes que forman una base nueva para el enfoque de la educación boliviana. Hablemos de ellas.

a) ¿Escuela para la vida o escuela de la vida? La escuela rural no tiene por misión "preparar al niño para la vida". ¿Qué es, en efecto, "preparar para la vida"? Consistiría en preparar al indio

para integrarse (incorporarse) a la sociedad que lo explota y humilla. La "vida" se entendía como la vida feudal, la sociedad feudal de aquel tiempo, como ahora es la vida y la sociedad burguesa. La finalidad que se busca es clara: la "preparación para la vida" estaba destinada a la consolidación del régimen imperante, basado en la servidumbre, como hoy se basa en la explotación capitalista.

En Warisata el propósito era diametralmente opuesto: se busca liquidar el régimen de la servidumbre. Por consiguiente, no podía ser una escuela "para la vida", sino una "escuela de la vida"[20]. No una preparación para la vida, sino la vida misma, la vida resultante de la división de clases, de la desigualdad y la injusticia, la vida que exige imperiosamente un cambio, la vida creadora de conciencia y aptitud de lucha, en lugar de ser una adaptación conformista a modalidades actuales.

b) La escuela activa. El concepto "vida" no es puramente biológico. Para vivir hay que producir los medios materiales necesarios; la existencia del hombre está condicionada a la actividad que realiza para hacerla posible. La actividad es la que hizo el hombre, dio lugar al razonamiento, permitió el crecimiento del cerebro. La actividad transforma a la naturaleza y por consiguiente transforma el hombre mismo[21]. Es la actividad –concepto que después complementaremos ligándolo al trabajo– la explica el desarrollo de las sociedades primitivas, el progreso de las generaciones, la continua asimilación del conocimiento. Por todo eso, es un elemento esencialmente creador, formador de conciencia, de inteligencia, de "humanidad" en el más amplio sentido.

Pero las actividades se distorsionan cuando la sociedad se divide en clases y puede dar resultados completamente contrarios. No es lo mismo la actividad del esclavo que la del señor: aquélla puede significar un retroceso, ésta puede dar lugar al progreso y el bienestar, convertirse en ocio, de que disfruta únicamente la minoría privilegiada. Así, la actividad pierde su elemento creador, o, al menos, lo pierde para la inmensa mayoría de la población. Se objetará que el esclavismo dio lugar a uno de los más espléndidos momentos de la historia humana: el de Grecia y Roma. Pero, en este caso, el amo, el señor, no solamente se apropia del trabajo del esclavo, sino que se apodera también de su elemento creador, lo hace suyo por un proceso de alienación del esclavo. Puede dedicarse a la filosofía, al conocimiento científico, mientras al esclavo sólo le queda aumentar su embrutecimiento y degradación.

Hay, en la actualidad, una "escuela activa" se basa en la cualidad creadora de la actividad, en el sentido de que el niño "aprende haciendo". Se trata de reproducir en lo ontogénico, es decir, en el individuo, aquello que fue un proceso filogénico, es decir, el que corresponde a la especie humana. Sería, pues, la forma suprema de la educación si no estuviera modificada por la división de la sociedad en clases. En efecto, la "escuela activa" obliga al niño a un ejercicio, a una actividad "pura", no conectada con el ambiente, no contaminada con los aspectos conflictivos de las sociedad. El niño aprende, mecánicamente, pasivamente, sin cuestionar su aprendizaje; es la escuela que conviene a una sociedad que desea perpetuar su dominio: la sociedad burguesa.

20. SORIA GALVARRO, Carlos, art. cit., pág. 147. El breve trabajo de Soria Galvarro, que hemos citado varias veces, constituye una de las mejores síntesis que hemos leído acerca de Warisata.
21. ENGELS, Federico, "La humanización del mono por el trabajo", en *Dialéctica de la naturaleza*, edición mexicana , 1940.

La **"escuela de la vida"** puede dar lugar a la reposición de una actividad creadora. En ese caso, será por medio de su actividad que el hombre restablezca asimismo toda su capacidad mental, de que en gran parte está despojado. Tendremos, pues, que modificar el concepto de "escuela activa", que no es ni puede ser deseable para un estamento que se propone contribuir al concepto del **trabajo** en lugar del de **actividad**, y en realidad deberíamos haber empezado por analizar la naturaleza del trabajo, lo que hubiera dado lugar a una fácil comprensión de su elemento activo. Pero invertiremos el análisis porque se trataba de cuestionar una escuela basada precisamente en la "actividad", para encontrar en ésta el carácter metafísico que le imponen los regímenes dominantes.

c) La escuela del trabajo. La "escuela de la vida", que enseña porque es la vida misma, puede por eso mismo mantener en todo su potencial el elemento educador de la actividad, porque ésta no es sino **el trabajo humano**. En este caso, la actividad cobra carácter de un hecho razonado, deliberado, que va mucho más allá de la mera acción, del accionar, del manipular.

Pues no es la actividad pura la creadora, sino la actividad que implica concepto, esto es, la actividad que establece relaciones de causa y efecto. Póngase el caso de monos entrenados en determinada actividad, para ver si por medio de ella llegan a razonar. Por mucho que estén dedicados a esa acción desde que nacen, sin duda morirán sin haber razonado, permaneciendo por tanto en su animalidad, sin haber no remotamente, por tanto, el más insignificante atisbo de humanización, y es que las expresiones humanas no pueden abreviar lo que ha sido producido en milenios, ni pueden darle al mono la conciencia de una "necesidad" aplicada al trabajo. Sólo en este caso puede estimarse como verdadero todo lo que hemos dicho acerca de la "actividad creadora", pues la actividad como trabajo, destinada a un fin útil, es el único elemento que ha sido capaz de producir inteligencia, y no hay sustituto posible. Es el trabajo el factor primordial para la humanización del hombre que ha logrado sacarlo de la escala animal y convertido en ser pensante e inteligente; el trabajo como progreso constante en la evolución de la especie humana; el trabajo como producto social, puesto que sin sociedad no se concibe al hombre ni su razonamiento; en fin, el trabajo como relación de lo humano, el trabajo que ennoblece, que estimula, que se celebra y se canta.

El concepto de "escuela del trabajo", lo mismo que con la "escuela activa", que en manos de la burguesía capitalista se convierte en un factor para la conservación de su dominio, aparece como una maldición para el oprimido, en tanto que el opresor descansa, resultando la cultura su privilegio; para eso, se despoja el trabajo de aquel elemento de sociabilidad, que es su esencia misma; se hace del trabajo una imitación de la realidad, un trasplante artificial, sin conexiones con la sociedad, sin participar de sus conflictos y antagonismos, sin tomar parte en su desarrollo ni en sus luchas. Por mucho que el producto de este trabajo sea útil, no establece las relaciones consiguientes, porque no es fruto de necesidades sociales, segregado de su condición de clase. En su producto no se revela su elemento principal, que es la relación explotado-explotador, que es lo que genera todo proceso de cambio en las sociedades divididas en clases. Es un producto "puro", que puede ser útil, pero despojado de su cualidad generadora de inteligencia; es inerte, no plantea posición alguna, ni busca respuestas a la situación del trabajador, permanece en contemplación pasiva de la realidad, no toma partido. No es sino una imagen muda de la sociedad, una imitación de ésta.

d) La escuela productiva. Esa distorsionada forma de la "escuela del trabajo" debe ser también cuestionada en busca de una posición libertaria. Por consiguiente, al concepto global de "escuela activa y de trabajo", debemos agregarle el elemento que ha de darle pleno sentido, restituyendo al trabajo sin condicionamiento social, es decir, haciéndole productivo en relación a los requerimientos del ambiente, haciéndolo necesario para el desarrollo de la comunidad. Se llega así al concepto de "escuela activa, de trabajo y productiva", triple dimensión que puede sintetizarse en el término "escuela productiva" que incluye a los otros dos.

Las diferencias saltan a la vista: no es lo mismo el objeto producido por un mecanismo de aprendizaje puro, que el objeto producido por una necesidad social; mientras aquél permanece como una vitrina, éste se integra al torrente social, está teñido de lo social hasta la médula, es lo social por excelencia; expresa, pues, una dimensión muchísimo mayor, participa de todas las vicisitudes de la sociedad, de sus antagonismos y conflictos, cuestiona la realidad que la origina, propone su cambio. El objeto producido no permanece como tal, con todas esas cualidades, lo que no tendría importancia alguna, sino que repercute en la conciencia de su creador, la moviliza, la incrementa. Su acción dinámica y creadora es por consiguiente muy superior a las formas mecánicas resultantes del simple trabajo o de la actividad pura.

Es natural que la sociedad burguesa no admita este tipo de escuela, pero es la que han de adoptar las clases y los pueblos en lucha contra la pobreza, la desigualdad y la injusticia. Es, en fin, el tipo de escuela creado por Warisata, porque ya no era una imitación, por perfecta que fuera, de la realidad, sino la sociedad y la realidad misma que reaparecían, con todos sus conflictos, sus aspiraciones, sus anhelos, sus concepciones sociales, sus relaciones y su pensamiento. La "escuela de la vida" se complementaba así con plena cabalidad con la "escuela productiva", se restablecía la antigua condición de la educación, a saber que la sociedad en conjunto educaba a la sociedad también en su conjunto. La escuela perdía su razón de ser como recinto aislado, cerrado, apartado de la sociedad, puesto que, siendo de la misma sociedad, su verdadero claustro era el vasto mundo donde esa sociedad trabajaba y luchaba para sobrevivir.

Y donde más fincaba su esencia era en que devolvía al trabajo su potencial creador, su categoría de cualidad humana, en Warisata el trabajo ya no era la maldición del oprimido, sino el canto alegre y optimista de la libertad.

Tema 2

Estrategias Metodológicas

1. Las estrategias metodológicas en la transformación de los procesos pedagógicos

La visión metodológica que se sostiene en los cuatro momentos metodológicos es una apuesta por romper el aislamiento de la educación respecto a la realidad boliviana. Plantea una transformación del modo cómo concebimos la educación y su relación con la realidad.

En lo pedagógico, una manera de desarrollar en concreto la visión metodológica es a partir de la articulación de estrategias metodológicas. La misma consiste en una manera concreta de desplegar los cuatro momentos metodológicos (práctica, teoría, valoración, producción), articulando un conjunto de métodos y técnicas educativas específicas según su pertinencia al tema a desarrollarse y al contexto, que permiten mejorar el sentido pedagógico y didáctico de las sesiones educativas.

De este modo, resulta insuficiente tener sólo el dominio de la teoría o contenido de la especialidad si no tenemos una forma adecuada para llegar a ellas y ellos; en ese sentido, en este proceso deben generarse nuevas formas de aprender, investigar y principalmente desarrollar las dimensiones Ser-Saber-Hacer-Decidir.

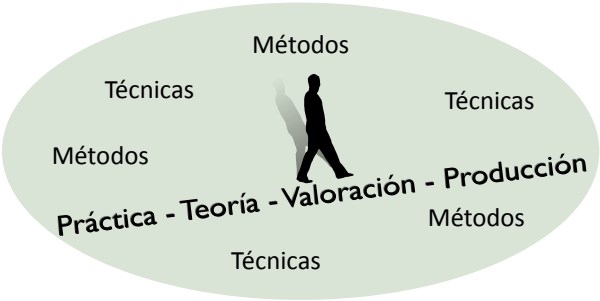
Para este propósito es de vital importancia tomar en cuenta con quiénes trabajamos y las particularidades que presentan (psicológicas, fisiológicas, económicas y culturales); esto nos lleva a reflexionar y diversificar nuestras estrategias metodológicas, ya que las personas aprendemos de diversas formas; por ejemplo, muchos estudios han demostrado que niñas y niños de algunos contextos tienen como una forma privilegiada de aprendizaje la observación; por ejemplo, observan de manera silenciosa por tiempos prolongados las tareas que van realizando su madre, padre, hermanas y hermanos mayores; así van formando su personalidad y generando sus aprendizajes. Sin embargo, en otros contextos se privilegia la forma verbal de aprendizaje; las personas cercanas a las niñas y niños les hacen indicaciones, explicaciones, advertencias, recomendaciones sobre diferentes aspectos de la vida, desarrollando de esta forma sus aprendizajes.

Aunque el ejemplo anterior no es generalizable, debe llevarnos a reflexionar sobre las características de las y los estudiantes, ya que de ningún modo se puede pensar que todas y todos

aprendemos de una sola manera; cada persona tiene su propia forma de aprender y a la hora de planificar y organizar los procesos pedagógicos debemos tomar en cuenta este aspecto; ahí radica la importancia de las estrategias metodológicas, a las cuales comprenderemos como conjunto de actividades articuladas en la Práctica-Teoría-Valoración-Producción en función de objetivos previamente establecidos. Su aplicación en el desarrollo curricular requiere de la selección, adecuación o innovación de métodos y técnicas de parte de la maestra o maestro, además que su operativización se despliega a través de actividades específicas que responden de manera oportuna a una problemática o necesidad identificada.

Como maestras y maestros tenemos que ayudar a desplegar todas las potencialidades de las y los estudiantes, a través del empleo de estrategias metodológicas innovadoras que respondan a sus necesidades, intereses y aspiraciones, promoviendo un proceso pedagógico vinculado a las realidades del contexto local.

Estrategias metodológicas



Los aspectos que nos ayudan a su aplicación son: los cuatro momentos metodológicos (Práctica, Teoría, Valoración y Producción), el sentido y la significación de los cuatro campos de saberes y conocimientos, los Ejes Articuladores, el desarrollo de las dimensiones (Ser-Saber-Hacer-De-cidir), y el Proyecto Socioproductivo. Al considerar estos elementos, pensaremos otras formas de realizar el desarrollo curricular de manera tal de que permitan transformar nuestra práctica pedagógica.

En su despliegue se incorpora el manejo de métodos y técnicas, uso de equipos, herramientas, instrumentos y materiales (relacionadas a los objetivos, contenidos y secuencia de actividades), pero subordinados a los cuatro momentos metodológicos que reconfiguran la relación que vamos a tener con los mismos. Además, hay que tomar muy en cuenta los espacios, tiempos, tipo de interrelaciones y vivencias entre estudiantes y con la o el maestro, participación, roles de otros actores y factores que van a permitir desplegar el proceso de desarrollo curricular de manera que favorezca el aprendizaje y la formación integral y holística.

Por ejemplo, no es lo mismo una clase expositiva en la que las y los estudiantes simplemente escuchan, frente a otra clase en la cual analizan y comprenden su realidad, discuten ideas, participan en las actividades productivas, utilizan herramientas, materiales y formulan proposiciones; esto tiene que estar en íntima relación con el tipo de estrategia metodológica que se adopte para un aprendizaje con sentido productivo.

(Con relación a las situaciones descritas, es importante reflexionar sobre los efectos de una u otra forma de desplegar los procesos pedagógicos; probablemente la explicación de la deserción escolar, repitencia, bajo rendimiento y sus consecuencias las podemos encontrar en las formas cómo desarrollamos las clases en el trabajo cotidiano).

Es indudable que hemos tenido una formación en estrategias metodológicas, pero éstas respondían a otro momento y enfoque; por ello es necesario adecuar e innovar el empleo de las mismas asumiendo los criterios de la Visión Metodológica de la Educación Socioproductiva para potenciar los aprendizajes productivos y pertinentes. En este entendido, éstos deben ser seleccionados cuidadosamente en la planificación, organización y desarrollo de los procesos pedagógicos dirigidos a promover el fortalecimiento de cualidades, capacidades y aplicación de los saberes y conocimientos en la producción (material e inmaterial), solución de situaciones prácticas en el ámbito escolar y de los problemas cotidianos que se presenten. Éstas tienen mucho que ver con la interrelación de la enseñanza, el aprendizaje y la producción; es decir, del cómo enseñamos depende mucho el cómo se aprende y cómo se produce; la producción será resultado de una secuencia de actividades que requieren de una planificación y organización congruente con los elementos que hemos mencionado en párrafos precedentes.

Los temas trabajados en las cuatro Unidades de Formación anteriores se constituyen en una base para potenciar y mejorar la planificación de las estrategias metodológicas.

2. Los métodos y técnicas en las estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas elaboradas para un desarrollo curricular concreto utilizan determinados métodos y técnicas educativas. En este sentido, cada proceso educativo por su condición específica (se da en un contexto, con maestros y estudiantes, y según áreas de conocimientos, todos con sus propias particularidades) puede apelar a distintos métodos y técnicas educativas, siempre en el marco de una concepción educativa y metodológica. Si se concibe la educación como algo aislado de la vida, por ejemplo, se utiliza, en concordancia, un método transmisivo centrado en los conocimientos de la maestra o maestro, y que presupone la ignorancia de las y los estudiantes y técnicas como el dictado y la memorización[1], las cuales son poco pertinentes para nuestro modelo y por ello no pueden utilizarse.

La visión de la nueva educación ya está definida en sus grandes lineamientos, como una educación transformadora y comunitaria que para serlo debe transitar por cuatro momentos metodológicos (práctica, teoría, valoración, producción). Por tanto, las estrategias metodológicas dentro del modelo han de seleccionar métodos y técnicas educativas adecuadas, pertinentes y coherentes con la visión metodológica.

Además, en el espectro de las técnicas hay mucha más variedad y libertad de uso, debido a que las técnicas no significan nada sino en relación a una visión metodológica, a una intencionalidad, o sea,

1. Aunque puede darse que una concepción autoritaria o conservadora de la educación utilice técnicas participativas. De hecho, muchas técnicas participativas han sido desarrolladas justamente para propósitos instrumentales, como los grupos focales para el marketing político. Por ello, hay que tener mucho cuidado a la hora de utilizar una técnica, considerando que ella en sí misma no tiene un sentido formativo, sino que depende del sentido que le demos.

a la visión de para qué las utilizamos. Lo que hay que cuidar es que cualquier técnica utilizada esté subordinada y tenga sentido con respecto a la visión metodológica, es decir, desarrolle la práctica, teoría, valoración y producción con una intencionalidad transformadora y con un sentido unitario.

Tanto métodos como técnicas permiten dinamizar y facilitar el proceso de desarrollo curricular en sus diferentes momentos, siendo maestras, maestros y estudiantes quienes participemos de forma directa en su selección y combinación de manera pertinente a partir de lo que se desea lograr.

Cuidadosamente seleccionados se constituyen en factores potenciales para la producción de conocimientos propios y pertinentes, recuperación de experiencias de la interacción con las realidades del contexto, relacionamiento comunitario u otros con la intención de fortalecer los procesos pedagógicos que además contribuyan a la transformación social, política, económica y tecnológica.

De los métodos y técnicas que se describen a continuación, algunos se orientarán con mayor énfasis para el proceso de enseñanza, otros para el aprendizaje y otros para la producción material e inmaterial. Sin embargo, ninguno de ellos es exclusivo de la enseñanza, aprendizaje o la producción.

Método

Desde diferentes áreas que no necesariamente corresponden a lo educativo, se sabe que la palabra *método* proviene de dos voces griegas: *meta*-fin y *odos*-camino, de modo que es "el camino para llegar a un fin determinado"; es decir, es la forma de hacer algo que expresa orden o pasos hacia la consecución de algo.

En ese entendido, todas las personas de una u otra manera desarrollamos "métodos", porque siempre tenemos una forma de proceder y ordenar para realizar algo, es decir, a partir de nuestra propia experiencia cotidiana construimos nuestros propios métodos, donde confluyen pensamiento y acción.

Ya situándonos en el campo educativo, solemos hablar de "método" en referencia a la manera cómo entendemos el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, el método a elegir siempre corresponderá a un enfoque y corrientes educativas. De ahí que calificamos los métodos que usan las y los maestros como autoritarios, transmisivos, participativos, horizontales, creativos o colaborativos, entre otros.

En este marco, la palabra *método* adquiere un nuevo sentido que tiene que ver con la concepción del proceso de conocimiento y las relaciones pedagógicas que se establecen entre

las y los actores educativos. Por ejemplo, los métodos “creativos”, en oposición a los métodos “transmisivos”, enfatizan que el proceso de aprendizaje, en cuanto proceso de conocimiento, es un descubrimiento que hace el estudiante a partir de sus ideas previas y/o experiencias previas.

La elección de uno u otro método tiene que ver con la visión pedagógica y, finalmente, epistemológica que tiene la o el maestro. Desde el punto de vista epistemológico, qué es y cómo se produce el conocimiento.

Si bien los métodos son instrumentos de organización de un proceso educativo, en la medida en que muestran el camino a alcanzar los objetivos propuestos, se enfatiza que múltiples son las posibilidades de la acción, como múltiples los grupos y sujetos en sus contextos, intereses y necesidades, y por ello los métodos son igualmente diversos ya que el camino de la acción en cada proceso en particular debe ser guiado por esas características particulares de cada grupo participante.

Lo que nos invita a tomar en cuenta tres elementos importantes:

1. No debemos sentirnos nunca esclavos de un método en particular. Hay muchas maneras de hacer, muchos caminos por donde transitar y es la experiencia y la evaluación las que nos deben ayudar a tomar decisiones.
2. Combinar lo usual y lo novedoso y/o sorpresivo, porque contribuye a romper el automatismo y la posible monotonía de los procesos.
3. Encontrar el equilibrio que permite el desarrollo personal de cada participante, con el desarrollo comunitario que la aportación de todos se encarga de enriquecer.

Con base en las consideraciones enunciadas, comprendemos que para el desarrollo de nuestras estrategias metodológicas podemos utilizar toda la variedad de métodos existentes cuidando de que éstos se adecuen pertinentemente al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y su visión metodológica.

Técnica

Las técnicas son aquellos instrumentos y/o herramientas concretas que permiten hacer viable cada paso del proceso educativo. En sí, hace referencia a una gran diversidad de recursos que pueden utilizarse para tratar un tema, motivar una discusión, arribar a conclusiones luego de un debate, comunicar el resultado de una discusión o investigación, recoger determinada información, etc. Existen múltiples técnicas que podemos y debemos utilizar en el trabajo educativo.

Debemos precisar que una técnica, en sí misma, no es formativa. Para que una técnica sirva como herramienta educativa, debe ser utilizada:

- En función de un tema específico.
- Con un objetivo concreto a lograr.
- De acuerdo a las características de los participantes.

Como toda herramienta, hay que saber para qué sirve una técnica, cómo y cuándo debe utilizarse.

Sin embargo, se parte de la postura que las técnicas deben ser participativas para realmente generar un proceso de aprendizaje como el que se plantea, porque permiten:

- Desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión.
- Permiten colectivizar el conocimiento individual, enriquecer éste y potenciar realmente el conocimiento colectivo.
- Permiten desarrollar una experiencia de reflexión educativa común. Muchas de estas técnicas permiten tener un punto común de referencia a través del cual los participantes aportan su experiencia particular, enriqueciendo y ampliando de esa experiencia colectiva.
- Permiten realmente una creación colectiva del conocimiento donde todos somos partícipes en su elaboración y, por lo tanto, también de sus implicancias políticas.

✿ Técnica grupal (dinámicas)

Ejemplo: Conformación de grupos "Identificación con un animal"
Participantes: Niños, jóvenes y adultos (40 estudiantes)
Tiempo: 25 minutos
Materiales: Dibujos o recortes de revistas con figuras de animales. Se pegan en la pared para ambientar el lugar. Algunos letreros con frases como éstas: "Porfiado como mula", "Lento como tortuga", etc.

Desarrollo:

El animador invita al grupo a observar los dibujos, letreros y comenta:

- A veces asociamos a las personas con animales por su forma de actuar, y en ese sentido los animales pueden ayudarnos a describir un poco lo que somos nosotros.
- Hoy queremos que cada uno piense en aquel animal con cuyas características se siente de alguna manera identificado.
- En un momento de silencio, cada uno piensa en el animal con el cual se identifica.
- Se reúnen en equipos si el grupo es muy numeroso. Aquí cada uno se presenta y luego da a conocer el animal con el cual se siente identificado. Los demás aprovechan la ocasión para preguntar las razones por las que se sienten identificados con determinado animal.

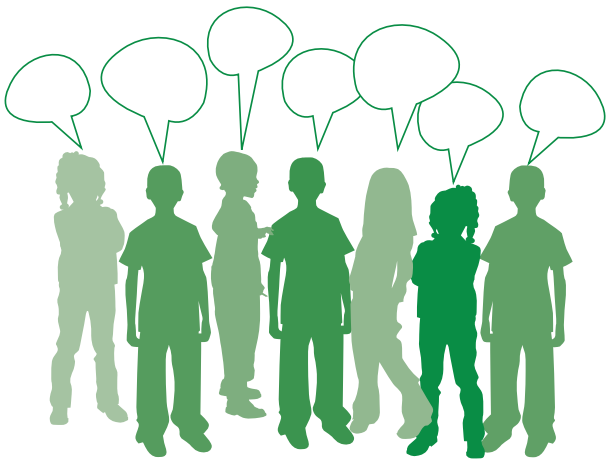
- Juntos intentan identificar a personajes conocidos por todos con algún animal. También pueden intentarlo con algunos grupos o instituciones, incluso pueden hacerlo con el mismo grupo.
- También pueden realizar una pequeña competencia entre los equipos elaborando la mayor cantidad de mensajes donde utilicen animales en lugar de palabras. En una reunión plenaria los equipos presentan sus mensajes y los demás tienen que descifrarlos.

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

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

Tema 3

Adecuación y Elaboración de Estrategias Metodológicas



Existe una extensa gama de opciones en cuanto a estrategias metodológicas y con ellas variados métodos y técnicas que pueden ser utilizados para un desarrollo curricular pertinente. Sin embargo, debemos identificar algunas características básicas que puedan ser de utilidad para tomar decisiones sobre aquéllas que sean un medio para el logro de los objetivos propuestos.

En esta tarea es importante recordar que maestras y maestros somos estrategas de continuo porque al seleccionar, innovar o crear estrategias metodológicas cuidamos que éstas sean tanto para desarrollar la enseñanza como para lograr que las y los estudiantes aprendan y produzcan por su propia cuenta.

También es posible que se tenga dificultades en la aplicación de alguna estrategia metodológica ya conocida, y por lo tanto nos veamos en la necesidad de adecuar o crear una nueva para alcanzar los propósitos deseados. Para lograr lo último debemos contar con un esquema básico de criterios que nos permitan seleccionar y organizar métodos y técnicas que respondan a las necesidades de enseñanza, aprendizaje y producción.

En ese entendido, es necesario precisar un cambio en la concepción de los procesos de enseñanza, aprendizaje y producción, pues lo que se promueve es el desarrollo de las dimensiones Ser-Saber-Hacer-Decidir de una manera vivencial haciendo énfasis en el conocimiento de la realidad y el compromiso con la comunidad, tomando en cuenta la integración y vinculación de sus demandas, necesidades o problemas a los procesos educativos que se desarrollan en la escuela.

En esta perspectiva, el cambio está orientado a:

- Convertir el proceso de uno centrado en la transmisión de conocimientos a uno centrado en la formación integral y holística.
- Convertir el proceso de uno centrado en el ser humano a uno centrado en la vida.
- Convertir el proceso de uno centrado en el maestro o el estudiante, a uno centrado en la comunidad.
- Convertir de un proceso pasivo, repetitivo, a uno centrado en la producción.

Selección y adecuación de las estrategias metodológicas

En el proceso de la transformación educativa, la formación integral y holística debe considerar el propósito de determinadas estrategias metodológicas, pues cada una de ellas ha sido creada con una finalidad. De este modo, su selección, adecuación y su forma de aplicarlas varían de acuerdo a la naturaleza de los campos y áreas de saberes y conocimientos, los recursos que se van a utilizar, las cualidades personales y habilidades de las y los maestros, las particularidades psicológicas y físicas de las y los estudiantes, lo que significa que no sólo se deben conocer las metodologías de enseñanza, sino también la pertinencia y el contexto donde se las aplicarán. Asumiendo estas consideraciones y otras más que sean pertinentes, se las pueden seleccionar y adecuar coherentemente para situaciones pedagógicas específicas.

Además, debemos comprender que al interior de cada estrategia metodológica que se seleccione para desarrollar un determinado proceso pedagógico es necesario tomar en cuenta que sus métodos y técnicas estén orientadas unas con la intención de promover aprendizajes productivos, otras para internalizar saberes y conocimientos de acuerdo a la realidad y el medio social al que pertenecen, y otras a la producción promoviendo respuestas a demandas, necesidades y problemáticas del contexto.

En la planificación de desarrollo curricular, las estrategias metodológicas se visibilizarán en las orientaciones metodológicas y responderán a los criterios que se plantean para su elaboración, los cuales permitirán lograr el propósito deseado. En ese entendido, es oportuno aclarar que no es necesario realizar otra planificación alternativa.

Sin embargo, antes de analizar los criterios para seleccionar, adecuar o crear estrategias metodológicas, a continuación describimos algunas razones o justificaciones a las que se recurren

frecuentemente como argumento para no utilizarlas y seguir con las prácticas tradicionales o prejuicios a innovar algo diferente a la clase expositiva, mismas que deben ser superadas, recuperando las recomendaciones del siguiente cuadro.

Resistencia	Argumentos frecuentes	Recomendación
Dificultad	• "Las estrategias metodológicas son complicadas" • "Hay que seguir muchos pasos" • "No tengo la capacitación adecuada" • "Es más fácil exponer la clase" • "Las y los estudiantes se confunden"	• Que se asista y participe de cursos de información y sobre todo de formación sobre el manejo de estrategias y técnicas. • Se consulte publicaciones en torno al tema, en las que se simplifica la metodología de aplicación de los ejercicios, así como sus características y requerimientos. • Participación en reuniones de compartimiento de experiencias sobre aplicación de estrategias metodológicas.
No son aplicables en el curso que se imparte	• "Son sólo para materias en las áreas de humanidades" • "No se pueden aplicar en mi clase" • "En mi curso yo debo explicar la información a las y los estudiantes" • "Son para materias pesadas"	• Que la o el maestro desarrolle disposición a la aplicación de estrategias metodológicas. Si bien no todas son aplicables a su curso, existen ejercicios que le serán de gran utilidad independientemente del curso que se imparte.
Consumo de tiempo	• "Consumen mucho tiempo" • "Es más rápido exponer" • "Si utilizo técnicas no cubro todos los objetivos propuestos"	• Una adecuada planificación curricular de su curso descubrirá que una correcta asociación entre los objetivos que se desea lograr y el ejercicio de aprendizaje seleccionado permitirán incluso avanzar más rápido en la revisión de los contenidos.
Temor a perder el orden y la disciplina en la clase	• "Siempre se genera desorden en el grupo" • "Las y los estudiantes pierden atención fácilmente" • "Las y los estudiantes no siguen las indicaciones" • "Se genera mucho ruido en el grupo" • "Las y los estudiantes no respetan"	• Conocer bien los pasos que deben seguirse a lo largo del trabajo en la estrategia metodológica. • Repasar el procedimiento que debe seguirse. • Dar indicaciones claras y precisas al grupo y la persona.
Considerar a las técnicas como juegos	• "Una técnica es sólo para divertirse" • "Las técnicas sólo sirven para que las y los estudiantes mejoren sus relaciones sociales" • "Son sólo para conocerse y relajarse" • "Las utilizo para tranquilizar al grupo"	• Reflexionar sobre los objetivos de aprendizaje y su relación con la estrategia y técnica elegida. • Hacer consciente al grupo sobre los objetivos que se persiguen con la estrategia metodológica y la técnica. • Reflexionar con el grupo sobre los objetivos logrados en su participación en la estrategia metodológica y técnica aplicada (habilidades, actitudes, valores y otros)

Fuente: Adaptación de Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. *Taller básico de Capacitación en Estrategias y Técnicas Didácticas*. En línea 22/02/2013.

Consideraciones para la aplicación de estrategias metodológicas

Con base en lo desarrollado hasta aquí, comprendemos que para implementar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es fundamental utilizar estrategias metodológicas. Si es que podemos aplicar las que existen y utilizamos frecuentemente está bien, y si podemos adecuar, innovar o crear otras, también; sin embargo, para su aplicación, en correspondencia con nuestra visión metodológica, deben tomarse en cuenta las siguientes consideraciones:

- Pertinencia en la adaptación o innovación de métodos y técnicas a los momentos metodológicos (Práctica-Teoría-Valoración-Producción).
- Relación con los logros que se pretenden alcanzar con los objetivos de la Planificación Curricular y el Proyecto Socioproductivo.
- Desarrollo de los contenidos e integración de los campos, respetando la naturaleza y orientación de los mismos.
- Relación congruente y complementaria de los momentos metodológicos Práctica-Teoría-Valoración-Producción.
- Reconocimiento de las condiciones y características del contexto (infraestructura, equipamiento, materiales, mobiliario, iluminación, ventilación, temperatura, otros).
- Reconocimiento de las particularidades de las y los actores educativos (psicológicas, físicas, biológicas, culturales, lingüísticas…).
- Tiempo estimado para el desarrollo de las estrategias metodológicas.
- Promoción de igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones (equidad de género, cultura, lengua, ideología, religión, otras).
- Promoción del desarrollo de la creatividad mediante actividades innovadoras que generen también actitudes productivas.

En función de estas consideraciones y otras que sean necesarias para su aplicación, éstas deben estar orientadas a desarrollar:

- Una cultura de trabajo comunitario y de relacionamiento armónico no sólo entre seres humanos sino también con otros seres de la Madre Tierra y el Cosmos.
- Procesos de enseñanza, aprendizaje y producción orientados a responder a las demandas, necesidades y problemáticas del contexto.
- Compromiso e involucramiento de las y los actores educativos en el proceso, siendo corresponsables en su desarrollo.
- Habilidades para la participación comunitaria, asignando y desempeñando roles durante las tareas específicas de cada actividad.
- Actividades de acuerdo a las potencialidades y vocaciones productivas de la región.
- Una identificación positiva con los contenidos a ser desarrollados; es decir, hacer notar la importancia y utilidad de éstos en su cotidianidad.
- La práctica de principios y valores sociocomunitarios en el despliegue de las actividades realizadas.
- El sentido de pertenencia y compromiso de las y los participantes con el trabajo que realiza el grupo, generando consensos de manera crítica y propositiva.

Tomando en cuenta estos criterios, orientaciones y algunos más que surjan desde la experiencia de las y los maestros, se pueden elaborar y aplicar estrategias metodológicas que sean coherentes al enfoque del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

A continuación se describen algunos ejemplos que nos ayudarán en la selección y adecuación de las estrategias metodológicas; sin embargo, éstas, para su aplicación, deben adaptarse al contenido, el sentido y naturaleza de cada área de saberes y conocimientos:

Estrategia o técnica	Propósitos	Ventajas	Aplicaciones
Proyectos Socioproductivos	• Responder a demandas, necesidades, problemáticas o potencialidades productivas de un contexto determinado. • Articular los procesos pedagógicos de la escuela con los procesos productivos de la comunidad. • Integrar las áreas y campos de saberes y conocimientos.	• Permite aprender a partir de la realidad. • Promueve el trabajo comunitario y productivo. • Amplía la participación e interacción de las y los actores de la comunidad. • Los resultados son de beneficio para la comunidad.	• En los procesos pedagógicos.
Estudio de casos	• Acercar una realidad concreta. • Hacer una crónica, un registro de lo que va sucediendo a lo largo del estudio. • Proporcionar ayuda sobre el caso estudiado. • Comprobar o contrastar fenómenos, situaciones o hechos.	• Desarrolla la habilidad para el análisis y la síntesis. • Contenidos más significativos y productivos. • Promueve la producción de nuevos conocimientos. • Describe situaciones o hechos concretos.	• Al iniciar la discusión de un tema, explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar. • En la investigación sobre ciertos contenidos. • En el planteamiento de un caso para verificar los aprendizajes logrados. • Al reflexionar con el grupo en torno a situaciones de la cotidianidad.
Lluvia de ideas	• Plantear y resolver los problemas existentes. • Recabar información en función a un contenido. • Promover pensamiento divergente. • Generar la participación propositiva.	• Favorece la interacción en el grupo. • Promueve la participación libre y creativa. • Permite plantear soluciones. • Motiva la participación en un proceso de trabajo grupal.	• Al realizar un diagnóstico sobre un problema. • En la recuperación de saberes y conocimientos en torno a un contenido. • Al generar controversia creativa y crítica en el grupo.
Juego de roles	• Desarrollar empatía. • Fortalecer habilidades para responder a problemas desde diferentes puntos de vista. • Asumir la identidad y valores.	• Abre perspectivas de acercamiento a la realidad. • Fomenta la creatividad. • Desinhibe.	• En la discusión de un tema desde diferentes roles. • Al promover la empatía en el grupo. • En el fortalecimiento de la conciencia sobre la importancia de interdependencia grupal.

Considerando estos ejemplos podemos elaborar, adecuar o innovar las estrategias metodológicas existentes en función de los propósitos y necesidades de las diferentes áreas de saberes y conocimientos.

A continuación presentamos algunas experiencias de estrategias metodológicas, aplicadas en la práctica pedagógica:

a) Visita guiada: "La Cultura Tiwanakota"

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

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

Momentos metodológicos

Práctica

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

Teoría

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

Valoración

- Reflexión sobre los legados ancestrales de estas culturas y el aporte en la producción de conocimientos propios y pertinentes.
- Comparación crítica de los sitios observados con la información existente en los materiales bibliográficos revisados.
- Reflexión sobre la importancia de este sitio arqueológico como fuente de espiritualidad, conocimiento y valores sociocomunitarios.

Producción

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

b) "La herencia": aplicación de las fracciones

Esta actividad favorece el trabajo cooperativo y permite a las y los estudiantes relacionar conceptos y procedimientos matemáticos con problemas cotidianos, promoviendo el desarrollo y expresión de actitudes favorables para las relaciones interpersonales y el aprendizaje aplicativo de las fracciones a situaciones concretas de la vida.

Texto de apoyo: Capítulo III de la obra "El hombre que Calculaba" de Malba Tahan

En el medio oriente camino a Bagdad, tres hermanos discutían sobre la herencia de su padre, porque tenían 35 camellos, al mayor le tocaba la mitad, al segundo le tocaba un tercio de los camellos y al menor le tocaba un noveno por decisión de su padre, y como la división no era exacta, sucedía la pelea. El extraño hombre que calculaba observó el pleito de estos y rápidamente propuso una solución; él pondría el camello de su amigo, así sumaban ya 36 camellos y sería más fácil la división. Al mayor le tocaba la mitad, o sea 17 y medio, pero como eran ya 36 camellos,

recibiría 18 camellos, y como él salía ganando, no podía quejarse. Al segundo le tocaba un tercio, o sea 11 camellos y pico, y como eran 36 camellos recibiría 12 camellos, y como él salía ganando, no podía quejarse. Y al tercero le tocaba un noveno, o sea 3 camellos, pero ahora recibiría 4 camellos, y como él salía ganando, no podía quejarse, pero como 17 + 11 + 4 es 34 sobraba un camello, que tomaría él por derecho de haber solucionado el problema y también tomaría el camello que se prestó su amigo Bagdalí (esta contradicción matemática proviene de la suma de 1/2 + 1/3 +1/9 = 17/18, o sea que sobraba 1/18 que vendría a ser un camello más, más el que él se prestó de su amigo completaban los 36. Los hermanos asombrados admitieron la solución y el Bagdalí también estaba asombrado, y así podrían continuar su viaje cada uno en su camello.

Momentos metodológicos

Práctica

- En grupos, las y los estudiantes expresan sus vivencias sobre conflictos respecto a la herencia en diferentes familias. Cada grupo identifica los principales problemas y los expone.

- Se realiza la lectura en grupos del texto “El hombre que calculaba: la herencia” de Malba-Tahan.

- Se dialoga sobre la forma cómo soluciona el autor el problema y cómo la matemática en ciertas situaciones no es exacta.

Teoría

- Con base en el ejemplo, se analizan los conceptos, propiedades y definiciones de las fracciones de números enteros.

- Se recurre a apoyo bibliográfico sobre algunos procedimientos de fracciones.

Valoración

- Reflexión sobre la utilidad y la aplicación de las operaciones con fracciones y números enteros en la solución de problemas cotidianos planteados por las y los estudiantes (por ejemplo, se puede reflexionar sobre la distribución de terrenos, equidad en la repartición de bienes, igualdad en el ejercicio de los derechos y otros en relación al conocimiento de las fracciones).

Producción

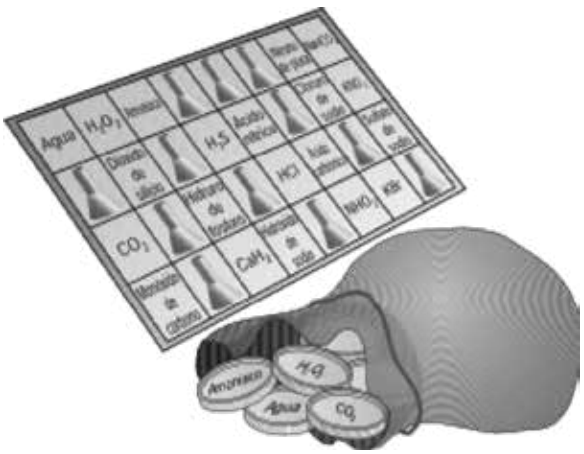
- Elaboración de guiones y diálogos en los cuales se desarrollen escenas que deben tomar en cuenta la descripción de problemas matemáticos, adecuando los textos al contexto sociocultural, número de personajes, en este caso son cuatro, y la organización de escenas dependerá de la creatividad de las y los estudiantes, maestras y maestros.

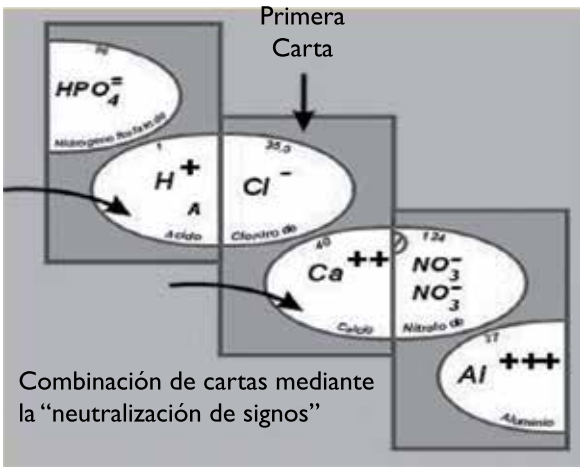
c) El casino de la ciencia: "Formulación y nomenclatura de compuestos inorgánicos"

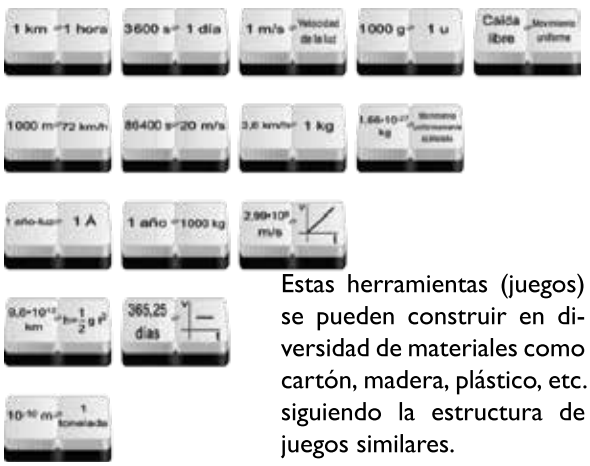
Es una estrategia metodológica en la que se aplica la teoría de la diversión[1]. En este ejemplo se promueve el aprendizaje de la nomenclatura y formulación de compuestos inorgánicos en el primer y segundo año de escolaridad del nivel de educación Secundaria Comunitaria Productiva, actividad que se presenta como juego de mesa, de lápiz y papel.

Ejemplos para Física y Química:

- Bingo químico
- Quiminó (dominó químico)
- Escaleras y diamantes (formulación y nomenclatura de compuestos inorgánicos)
- 3 en raya
- Dominó didáctico (conversión de sistema de unidades de medida)







Estas herramientas (juegos) se pueden construir en diversidad de materiales como cartón, madera, plástico, etc. siguiendo la estructura de juegos similares.

1. Las personas aprenden más y con menor esfuerzo cuando encuentran una actividad que les permita placer, gozo, felicidad. La diversión y lo lúdico son algunas formas de conseguirlo.

Momentos metodológicos

Práctica

- En plenaria preguntamos cómo se juegan los diferentes juegos de un casino.
- Con base en las respuestas, aclaramos las reglas de los diferentes juegos elaborados para este tema: cartas y dominó, modificados para el aprendizaje de la formulación y nomenclatura química. Se realiza la lectura de las reglas de juego en los grupos antes de iniciar con las partidas.
- Conformación de equipos, aplicando la dinámica "La dedocracia" para desarrollar diversos juegos de mesa. Se sugiere que se alterne cada cierto tiempo (dominó y cartas).

Teoría

- Análisis de los procesos que se desarrollaron para ganar los juegos; a partir de estas técnicas aplicadas, las y los participantes elaboran las normas para la formulación y la nomenclatura de compuestos químicos inorgánicos en equipos de trabajo.
- Comparación de los resultados obtenidos en los juegos con la bibliografía sobre la formulación y la nomenclatura de compuestos químicos inorgánicos.
- Sistematización de las formas y normas descritas y consensuadas en equipos con base enla siguiente tabla:

	O2-	H1-	OH1-	Cl1-	ClO1-	SO42-
Na+						
Cu+						
Ca++						
Al+++						

[Ejemplo de tabla que podría adecuarse para las diferentes funciones químicas]

Valoración

- Valoración sobre nuestro estado anímico y emocional, y cómo influyó en nosotros lo divertido del juego en el proceso de aprendizaje de la química.

- Valoración del grado de cooperación y la importancia de la misma para la construcción de conocimientos sobre formulación y nomenclatura de compuestos químicos.

Producción

- Elaboración de una tabla de compuestos químicos que usamos diariamente, haciendo una descripción detallada sobre su producción y utilidad, el impacto benéfico o destructivo sobre la naturaleza y el ser humano.

- Invención, adecuación y/o construcción de diversos tipos de juegos de mesa que nos permitan seguir aprendiendo.

d) Estudio en campo abierto: "La salud de nuestra población"

Con esta estrategia metodológica pretendemos generar en las y los estudiantes inquietudes para la identificación de las problemáticas más comunes que afectan a la salud de nuestra población, priorizando en aquellos que podemos intervenir desde la educación como maestras, maestros y estudiantes.

En este caso, sólo se realizará la identificación de problemas más comunes mediante la recopilación de información de fuentes primarias, en las cuales podemos estudiar y analizar nuestra situación de manera directa.

El estudio de campo abierto nos permitirá encontrar las causas que afectan a la variedad de problemas de salud, muchos de ellos generados por el factor económico y social, en los cuales no podemos intervenir porque es un problema estructural en el cual para su solución se requiere de la intervención de otros sectores. Lo que nosotros realizaremos es la identificación de problemas que desde nuestra situación como estudiantes, maestras y maestros podemos plantear posibles soluciones.

El contenido "La salud de nuestra población" que estamos desarrollando en el área de Ciencias Naturales corresponde a la planificación del primer bimestre, primer año de Secundaria Comunitaria Productiva. Para ello se moviliza a las y los estudiantes y se promueve que trabajen desde sus familias y recaben información sobre las enfermedades que más aquejan a nuestra comunidad.

Momentos metodológicos

Práctica

- En plenaria y aplicando la técnica "lluvia de ideas", recabamos información sobre las enfermedades más comunes que se dan en nuestras familias y las del contexto inmediato.

- Con la información recabada, elaboramos cuestionarios para identificar y priorizar este tipo de problemas en el contexto inmediato.

- Realizamos la dinámica “El bote salvavidas” para conformar grupos de trabajo que nos permitan indagar sobre el tema en cuestión.

- Aplicamos los cuestionarios durante una semana a la mayor cantidad posible de la población.

Teoría

- En grupos, centralizamos y sistematizamos la información recabada.

- Recabamos información sobre las enfermedades más comunes que existen en nuestro contexto y las formas de intervenir desde la educación.

Valoración

- En plenaria, reflexionamos sobre las enfermedades que afectan a nuestra población y cómo podemos evitarlas a través de la educación. Para motivar el desarrollo de esta actividad, realizamos en su intermedio la dinámica de motivación “Aceite de iguana”.

Producción

- Planteamos en papelógrafos u otro soporte material de texto información sobre posibles acciones de prevención y de solución a este tipo de enfermedades, contribuyendo desde la escuela a la comunidad.

e) Relacionamiento comunitario: trabajando en comunidad

Con esta estrategia metodológica podemos trabajar con niñas y niños del primero de Primaria Comunitaria Vocacional el relacionamiento comunitario a partir del desarrollo y la práctica en la cotidianidad de principios y valores sociocomunitarios, rescatando vivencias que se dan en las familias y la comunidad. Lo que se pretende es promover la interrelación comunitaria a través de la comunicación oral practicando principios y valores sociocomunitarios en la escuela y la familia.

Los contenidos que se desarrollan con esta estrategia metodológica son “Miembros de la familia, sus valores y costumbres” en el campo Cosmos y Pensamiento, y “La comunicación oral y corporal en la interrelación familiar y escolar”, en el campo Comunidad y Sociedad; los mismos corresponden a la planificación del primer bimestre, del primer año de Primaria Comunitaria Vocacional.

Para la interrelación comunitaria es primordial evitar el individualismo, que se está difundiendo como un factor fundamental de otro sistema de vida.

Momentos metodológicos

Práctica

- Observamos un video, previamente seleccionado, en el que se manifiesten la práctica de principios y valores sociocomunitarios, considerando el contexto y la edad cronológica de las y los estudiantes.

- Aplicando la dinámica "Los colores", se organizan grupos de trabajo, en los que el número de participantes deba ser impar, tomando en cuenta la equidad de género.

Teoría

- Mediante una guía de preguntas, previamente elaborada, relacionadas al video, se les plantea: ¿Qué se observó en el video? ¿Qué hacen las personas? ¿Cómo fue el comportamiento de las personas? ¿Cómo se relacionan las personas? ¿Qué hacen entre todos? …

- Se establece que en un tiempo de 15 minutos dialoguen sobre el tema tratado e identifiquen las ideas o hechos más relevantes.

- Una o un representante del grupo o el grupo presenta las conclusiones.

Valoración

- Dialogamos en plenaria sobre los principios y valores sociocomunitarios practicados con base en lo observado en el video.

- En el proceso, la o el maestro puntualiza los principios y valores sociocomunitarios, relacionándolos o ampliándolos con ejemplos de la cotidianidad.

- Reflexionamos sobre las diversas actitudes y comportamientos de las niñas y niños.

Producción

- En grupos, representamos mediante sociodramas una situación que manifieste la práctica de principios y valores en la interrelación social.

- Se recomienda a las y los estudiantes practicar los principios y valores sociocomunitarios en la familia, escuela y comunidad.

f) Desarrollo de la creatividad: el periódico inédito

Para la presente ocasión esta estrategia metodológica será aplicada con estudiantes del Tercer año de escolaridad de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, con la que se desarrollarán

los contenidos: “El periódicos como medio de información” y “La creatividad en la producción de mensajes comunicacionales escritos”. En ese sentido, se planificarán diversas técnicas y dinámicas, todo orientado a la elaboración de “Periódicos inéditos”, los cuales por su estructura llaman la atención tanto del productor como del lector de los textos escritos que son publicados en el mismo.

Para orientar lo que vamos a realizar es necesario aclarar qué se entiende por “Periódico inédito”; éste se constituye en el soporte material de texto que está diseñado plenamente relacionado con la noticia que se transmite en su estructura, motivando en la o el lector la lectura de su contenido. La intencionalidad es promover la producción de textos creativos.

Momentos metodológicos

Práctica

- En plenaria, y entre todas y todos, elegimos cuál va a ser el tema sobre el cual vamos a escribir. Por ejemplo, si estamos cerca al Día de la Niña y del Niño escribiremos sobre esa fecha conmemorativa.

- Mediante la dinámica el “Bote salvavidas” nos dividimos en grupos de trabajo comunitario.

- Ya en cada grupo y de manera participativa, previendo materiales y tiempo, ideamos la estructura del periódico que servirá de soporte a nuestros textos escritos. (Se hace notar que el material a utilizar debe ser del contexto, reciclable o reutilizable; la idea es no generar gasto económico en su elaboración). Por ejemplo, si ideamos, para resaltar el Día de la Niña y del Niño, construir un árbol podemos hacerlo con ramas secas o alambres; en cada una de sus hojas colocaremos información relacionada con este día; si otro grupo piensa que puede hacer un tendedero de ropas, acordaremos que en cada prenda se puede colocar un tipo de texto; si es una camiseta deportiva en ella colocamos noticias deportivas, y si es un calzoncillo podemos colocar chistes, y así sucesivamente dependiendo de la creatividad de las y los estudiantes.

- En pares o de manera personal empezamos a practicar la elaboración de noticias, caricaturas, reportajes, artículos o editorial.

- Acordada la estructura que vamos a realizar, traemos los materiales y elaboramos la estructura del periódico inédito.

Teoría

- Al interior de cada grupo, pedimos que algunas de las o los componentes traigan periódicos pasados y en ellos analizaremos las características de los textos que se encuentran en su interior.

- En plenaria y mediante lluvia de ideas, socializamos las características de las noticias, caricaturas, reportajes, artículos o del editorial.

- Consultando bibliografía seleccionada y con base en la experiencia desarrollada, caracterizamos a las noticias, caricaturas, reportajes, artículos y el editorial.

- Al producir los textos, en grupo y personalmente expresamos qué es lo que se expresa en cada uno de ellos.

Valoración

- En todo el proceso demostramos y pedimos respeto en la escucha y en la emisión de opiniones.

- Al interior de cada grupo, reflexionamos sobre los mensajes escritos y la opinión que en ellos se está emitiendo. En ese análisis comprendemos su intencionalidad.

- Al producir los textos escritos debemos internalizar perder el miedo a expresar lo que pensamos o sentimos; además, se debe evitar presiones externas e internas, con el fin de generar la explosión de ideas de manera espontánea.

Producción

- Elaboración del soporte material de texto para apoyo de nuestro periódico. Las y los representantes de cada grupo explicamos por qué hemos elegido esa estructura, cuál su intencionalidad y el mensaje.

- Producción de textos orientados a la estructura elaborada, con mensajes críticos y propositivos.

g) El cuento reinterpretado por las y los niños

Esta estrategia metodológica se sustenta en cuentos (clásicos o tradicionales), los cuales son la base para desarrollar procesos creativos de parte de las y los niños. La narración del cuento plantea una determinada situación simbólica, que puede ser interpretada de muchas formas por las y los niños a partir de las vivencias propias.

Recontextualizando los cuentos y reinterpretando los personajes desde la propia realidad, las y los niños pueden elaborar sentidos propios de los cuentos, con narraciones que no sean simples reproducciones de cuentos conocidos, sino que impulsen la creatividad y la producción de nuevas narraciones.

A partir de este ejercicio, la o el niño puede expresar su experiencia cultural y su propia realidad construyendo sus propias narraciones, apropiándose de los cuentos, y cambiando el sentido que los

mismos tienen. De esta manera, el cuento no tiene sólo un sentido aleccionador para la o el niño, ya que éstos se convierten en entes pasivos que introyectan valores inconscientemente, además de interpelar los sentidos implícitos de los cuentos, apropiándose de los mismos de manera creativa.

Momentos metodológicos

Práctica

El profesor narra un cuento (clásico o tradicional) a los niños sin contar el final; por ejemplo:

La liebre y la tortuga

Un día una liebre se burlaba del lento caminar de una tortuga.
La tortuga, sin ofenderse, le replicó:
Tal vez tú seas más rápida, pero yo te ganaría en una carrera.

Y la liebre, totalmente convencida que eso era imposible, aceptó el reto. La tortuga estaba completamente segura que iba a ganar, así que dejó que la liebre eligiera el recorrido e incluso la meta. La liebre eligió un camino muy fácil para ella: lleno de obstáculos para que la pobre tortuga, con las piernas tan cortas que tenía, se tropezase todo el rato.

Al llegar el día de la carrera, empezaron a la vez. La tortuga no dejó de caminar todo el rato, lenta, pero constante. En cambio la liebre, al ver que llevaba una gran ventaja sobre la tortuga se paró a descansar y se quedó dormida debajo de un árbol…

Teoría

Brevemente compartimos los significados que tienen para las y los niños los elementos centrales del cuento. En el caso del cuento “La liebre y la tortuga” tenemos:

- Carrera
- Tortuga
- Liebre
- Ganar

La idea es abrir el abanico de interpretaciones de las y los niños.

Valoración

Problematizamos la idea central o el problema más visible que plantea el cuento que trabajamos. En el caso del cuento “La liebre y la tortuga”, por ejemplo, podemos problematizar:

- La subestimación que hacemos a las personas por los prejuicios que tenemos.
- La competencia.

Discutimos estos problemas de manera abierta.

Producción

Pedimos a las y los niños que elaboren un final del cuento, pero pidiéndoles que se identifiquen con uno de los personajes. En el caso del cuento "La liebre y la tortuga":

- ¿Con qué personaje te identificas? ¿Por qué te identificas con ese personaje?
- ¿Qué harías si fueras la tortuga?
- ¿Qué harías si fueras la liebre?

Las narraciones que elaboren los niños(as) se convierten en nuevos cuentos que se apropian de los personajes y los sentidos del cuento.

Anexo

Área y temas	Estrategia metodológica	Momentos metodológicos	Descripción	Técnicas
		Práctica		
		Teoría		
		Valoración		
		Producción		

Bibliografía

Descartes, René
1939 *El discurso del método*. Madrid: Espasa Calpe. Trad. Manuel García.

Dussel, Enrique
1998 "Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad", en: *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia, No. 9: 153-197, julio-diciembre, 2008.

Freire, Paulo
1974 *Educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lukas, José Francisco y Etxebarria, Karlos Santiago
2004 *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.

Mao Tse-tung
1968 "Sobre la práctica", en: *Obras Escogidas de Mao Tse-tung*. Ediciones en lenguas extranjeras, Pekín. Tomo I, pp. 317-32.

Maduro Otto
1993 *Mapas para la Fiesta*. Centro Nueva Tierra, Buenos Aires.

Mèlich Joan - Carles
2004 *La lección de Auschwitz*. Herder, Barcelona.

Mostajo Salazar, Carlos
1992 *La Taica, Teoría y Práctica de la Escuela Ayllu*, Editorial GUM.

Quintar, Estela
2008 *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. IPECAL, México.

Voglioti, Ana y María Paula Juárez
2012 *Glosario freireano. Significados para comprender y recrear la teoría de Paulo Freire*. Córdova: Jorge Sarmiento.

“Juntos Implementamos el Currículo e Impulsamos la Revolución Educativa”