

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

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

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 3

**Proyecto Sociocomunitario
Productivo Inclusivo
de Transformación
Educativa I**

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 3

Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo
de Transformación Educativa I
Documento de Trabajo

Coordinación:

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

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

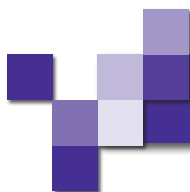
Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación Nro. 3 "Proyecto Sociocomunitario Inclusivo de Transformación Educativa I"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño

Franklin Nina

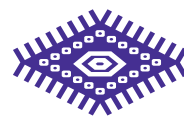
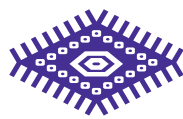
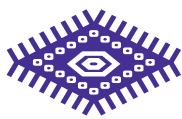
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

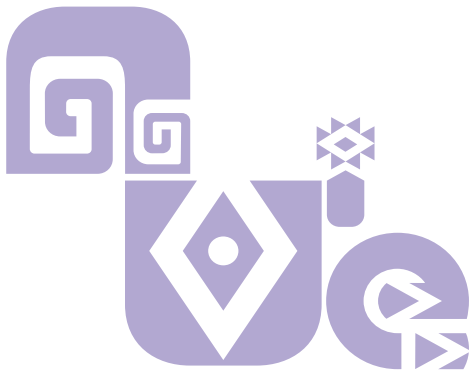
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2440815

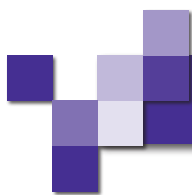


Índice

Presentación	3
Introducción	5
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación	5
Criterios de Evaluación.....	6
Producto de la Unidad de Formación	6
Tema 1	
Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo en el Sistema Educativo Plurinacional (SEP)	7
1.1. Características principales del Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo (PSPI).....	9
1.2. Secuencia del Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo	11
Lecturas complementarias	22
Tema 2	
Diagnóstico Situacional Inclusivo de Instituciones de Educación Especial	43
2.1. Prácticas Educativas Comunitarias	43
2.2. Ambientes Educativos Accesibles	45
2.3. Culturas Inclusivas.....	46
2.4. Redes Educativas Inclusivas.....	47
Lecturas complementarias	50
Tema 3	
Análisis y Concreción Crítica Comunitaria Participativa	57
3.1. Sistematización de la Información.....	57
3.2. Informe del Análisis Situacional de los Centros de Educación Especial	58
Lecturas complementarias	61
Anexos	70
Bibliografía	80







Presentación



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

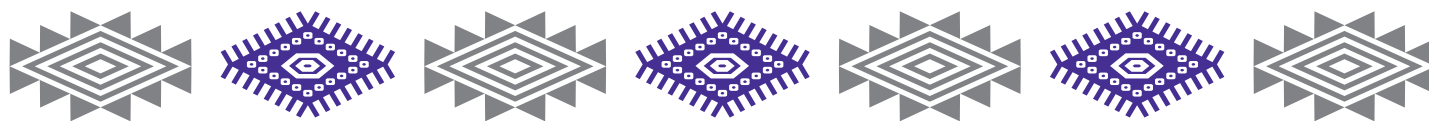
“Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país” (Art. 33).

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

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

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

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



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

- ◆ “Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- ◆ “Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- ◆ “Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el currículo regionalizado y el currículo diversificado.

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

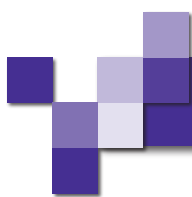
Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, puedan ser textos de apoyo en los que, tanto facilitadores como participantes, puedan encontrar:

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

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

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



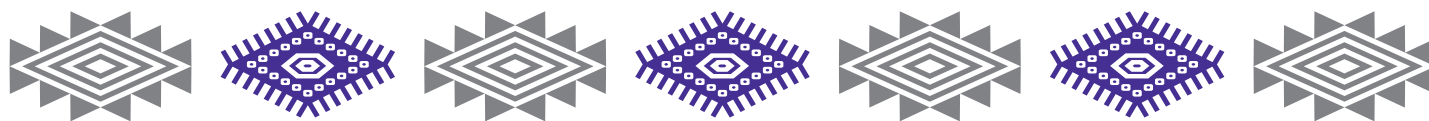
A partir de la implementación del nuevo currículo del Modelo Sociocomunitario Productivo, en el desarrollo de los procesos educativos, las y los estudiantes y maestras/os se convierten en protagonistas de la producción y recuperación de saberes y conocimientos, a través de procesos planificados y sistematizados con enfoque inclusivo convertidos en Proyectos Sociocomunitarios Productivos, que permitirán la transformación educativa junto a la comunidad.

La Unidad de Formación No. 3 “Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo de Transformación Educativa”, desarrolla tres grandes temas; el primero referido a las características, guías y responsables para la elaboración del Proyecto Sociocomunitario; en el segundo tema se reflexiona sobre las prácticas educativas, espacios accesibles y culturas inclusivas, espacios donde se realizará un diagnóstico, para determinar las condiciones que se presentan en la institución y desarrollar procesos educativos inclusivos; finalmente, el tercer tema desarrolla una guía para el análisis y concreción crítica del diagnóstico institucional.

Es importante determinar que para la elaboración del Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo, el diagnóstico es el punto de partida, que permite seleccionar y fijar metas reales, con la participación de todos los sujetos educativos que favorecen el proceso de Transformación Educativa en los Centros de Educación Especial.

Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Analizamos y reflexionamos sobre las prácticas, espacios y culturas educativas inclusivas de los Centros de Educación Especial en relación a su contexto, para realizar el diagnóstico institucional en la elaboración de los Proyectos Sociocomunitarios Productivos Inclusivos de transformación educativa, fortaleciendo los valores de complementariedad, reciprocidad, igualdad de oportunidades y equidad social, estableciendo consensos y compromisos comunitarios para Vivir Bien en comunidad.



Criterios de Evaluación

SABER: *Analizamos y reflexionamos sobre las prácticas, espacios y culturas educativas inclusivas de los Centros de Educación Especial en relación a su contexto.*

- ◆ Analizamos nuestros intereses y expectativas en nuestro CEE en relación a los procesos educativos.
- ◆ Identificamos el uso de metodologías accesibles y pertinentes para la atención a estudiantes con discapacidad.
- ◆ Identificamos potencialidades educativas y vocaciones productivas, aplicándolas en las prácticas educativas comunitarias vinculadas a una cultura social comunitaria productiva de transformación en convivencia con la Madre Tierra y el Cosmos.

HACER: *Para realizar el diagnóstico institucional en la elaboración de los Proyectos Sociocomunitarios Productivos Inclusivos de transformación educativa.*

- ◆ Elaboramos un inventario de intereses, expectativas y potencialidades de los Centros.
- ◆ Desarrollamos estrategias que permiten organizar y asumir la corresponsabilidad de los diferentes actores de la comunidad en todas las fases del Proyecto Sociocomunitario Inclusivo de Transformación Educativa.

SER: *Fortaleciendo los valores de complementariedad, reciprocidad, igualdad de oportunidades y equidad social de la Revolución Educativa.*

- ◆ Asumimos responsabilidades con la comunidad.
- ◆ Colaboramos con las participaciones de todos los miembros de la comunidad.

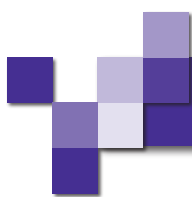
DECIDIR: *Establecer consensos y compromisos comunitarios para Vivir Bien en comunidad.*

- ◆ Generamos espacios de diálogo comunitario que establezcan procesos de cambio educativo hacia el Vivir Bien.
- ◆ Priorizamos soluciones desde la experiencia para garantizar el acceso y permanencia de las Personas con Discapacidad.

Producto de la Unidad de Formación

Documento de diagnóstico de condiciones que tiene el CEE relacionado a sus prácticas educativas, ambientes educativos accesibles y culturas inclusivas institucionales.





Tema 1



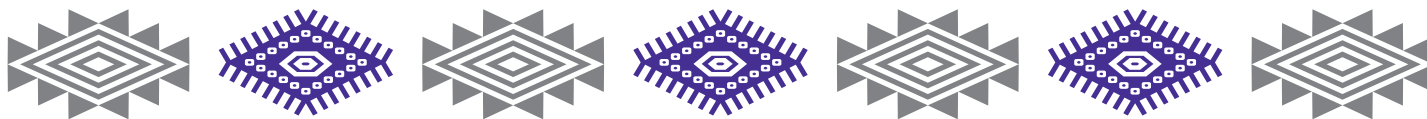
Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo en el Sistema Educativo Plurinacional (SEP)

“¡La transformación social se hace con ciencia! Con conciencia, sensibilidad, humildad, creatividad y coraje. El voluntarismo nunca hizo ninguna revolución. Y el espontaneísmo tampoco”.

Paulo Freire

La Constitución Política del Estado establece el ejercicio del derecho a la educación de calidad, el mismo está refrendado por el Art. 85, menciona que “el Estado promoverá y garantizará la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, o con talentos extraordinarios en el aprendizaje, bajo la misma estructura, principios y valores del sistema educativo y establecerá una organización y desarrollo curricular especial”. En el Artículo 8 Numeral. II “...el acceso de las personas a la educación, a la salud y al trabajo”, sustentado “en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien”.

En este contexto es necesario desarrollar una educación que acompañe el proceso de transformaciones estructurales que vive Bolivia, con una amplia participación social y comunitaria, que se materializa en la Ley N° 070 de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. En el Artículo 3 parágrafo 7, se establece que la educación “es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna”. En el artículo 25 parágrafo I, “Comprende las acciones destinadas a promover y consolidar la educación inclusiva para personas con discapacidad, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional” (SEP).



En este marco, es imperioso construir instrumentos de transformación institucional y técnico-pedagógica, que permitan una mejor planificación y organización curricular en los Centros de Educación Especial, donde toda la comunidad participe según su rol y aporte a la planificación educativa, con el propósito de identificar y brindar respuestas a las necesidades educativas.

El Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo (PSPI) es una estrategia pedagógica, que nos permite orientar la gestión educativa para generar procesos educativos productivos y de participación de todas y todos, relacionando la realidad de la comunidad, con los procesos educativos de los Centros de Educación Especial. El PSPI de forma explícita desarrolla los principios de orden filosófico, político, epistemológico, psicopedagógico, sociológico y otros.

Es importante tener presente que el PSPI por su cualidad educativa reconoce, valora y fortalece la diversidad, como fuente de riqueza de insumos y procesos educativos; por su cualidad comunitaria social permite desarrollar en las y los participantes el sentido de pertenencia (referido a la afectividad, identidad, cosmovisión y otros); el sentido de “territorialidad” (referido a los límites, espacios educativos y ubicación) en el aspecto social, se desarrolla espacios de reflexión para la concientización de las formas de convivencia basados en el respeto entre seres humanos, grupos sociales y culturales como producto tangible e intangible de los procesos educativos que aporta y fortalece la toma de conciencia social y comunitaria. Al elaborar el PSPI es importante incorporar estas cualidades, porque nos permiten la transformación en la gestión educativa y curricular; dos componentes que permiten desarrollar proceso educativo, con pertinencia, equidad en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones.

Así mismo la comunidad, en sus procesos de reflexión identifica necesidades, problemas, potencialidades y utopías, con la posibilidad de planificar para transformar la realidad cotidiana, con una realidad soñada, utópica. La comunidad no solo reconoce su realidad cotidiana, sino también sus utopías, ambos componentes son productos de la comprensión de los procesos históricos, culturales y sociales que no permite formular estrategias para avanzar en la transformación educativa y social, se debe evitar síntomas de asistencialismo conformismo, rutinario y excesivamente funcional; no debemos permitirnos realizar acciones sin rumbo, horizonte e improvisadas, con respuestas mediáticas y sin expectativas; los sueños, las utopías nos permiten avanzar con un criterio más comprometido, temático más que cronológico, reconociendo que toda acción educativa, tiene una función, intencionalidad de cambiar las estructuras de una sociedad funcional a una comunidad, sociedad con valores y acciones comunitarias interrelacionando la utopía del para sí, con la utopía del para nosotros en comunidad. En consecuencia los sueños y/o utopías tienen una función orientadora, valorativa y crítica; emancipándonos de acciones basadas en la temporalidad, en el momento de formular acciones para la construcción



de los PSPI nos permite junto a la comunidad, desarrollar acciones educativas que favorezcan el desarrollo de la dimensión del **SER**¹; relacionado con el sentir y reflejada en la convivencia de la comunidad, que valora y reconoce la diversidad y complementariedad, que en modelos educativos del pasado se dejó de lado, el mismo ha influido en la insuficiente capacidad de tomar decisiones y participación activa en la comunidad, como un sujeto social de transformación; se debe dar énfasis al desarrollo a la dimensión del **DECIDIR**², para establecer la capacidad de participación y decisión; ambas dimensiones son importantes y determinantes, en el momento de construir el PSPI, porque nos permite equilibrar entre la realidad educativa cotidiana y la educación que buscamos con la transformación en comunidad, es importante tener utopías y/o sueños referente a la educación que queremos junto con la comunidad.

1.1. Características principales del Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo (PSPI)

En la construcción del PSPI se debe tener presente las siguientes orientaciones en complemento y fortalecimiento de los principios del Modelo Sociocomunitario Productivo:

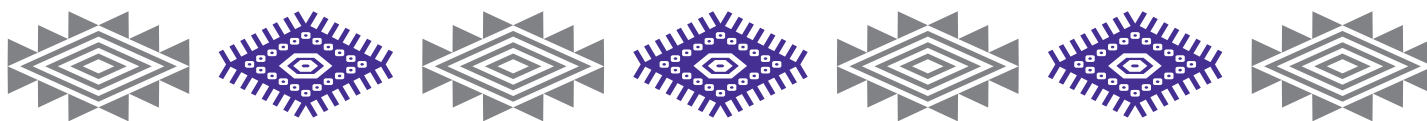
Orientaciones
Promueve y garantiza la aplicación del enfoque inclusivo, para desarrollar procesos educativos con: equidad, pertinencia, igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones.
Participación y consenso entre todos los sujetos, comprometidos con los principios y fines que busca el proyecto en su ejecución, bajo el principio de democrático y de corresponsabilidad.

1. Dimensión del SER valora:

- a) La expresión de actitudes, sentimientos, emociones y pensamientos que tomen en cuenta los principios y valores sociocomunitarios propios y diversos.
- b) Las prácticas de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales.
- c) Desarrollo y fortalecimiento de su identidad personal, familiar y de relaciones interculturales.

2. Dimensión del DECIDIR se valora:

- a) La capacidad de tomar decisiones a partir de la lectura de la realidad y con pertinencia en tiempo y espacio.
 - b) La capacidad de organización estableciendo consensos, el compromiso social y las prácticas de cambio y transformación bajo el enfoque descolonizador.
 - c) La responsabilidad en las acciones propias, con los grupos comunitarios, la unidad educativa, la familia y la zona, barrio o comunidad.
 - d) Las decisiones con sentido comunitario frente a situaciones conflictivas y problemáticas en relación con la realidad y la vida.
 - e) La posición crítica sobre hechos sociales, históricos y la realidad de su entorno.
 - f) La disposición a ejecutar diversas actividades con iniciativa propia, autónoma y comunitaria en armonía y reciprocidad.
 - g) El asumir las decisiones para transformar la realidad a partir de lectura de la situación política, económica y social.
- El Decidir se evalúa en complementariedad con el Ser y en relación con el Saber y el Hacer.



Garantizar la incorporación de estrategias interdisciplinarias variadas, flexibles, pertinentes y equitativas para la atención a estudiantes con discapacidad en igualdad de oportunidades y con equiparación de condiciones, en todos los procesos educativos.

Considerar la temporalidad como el proceso histórico institucional, al interior de la comunidad en interrelación permanente, bajo el principio de participación dialéctica.

Asumir las características del contexto sociocultural, lingüístico y productivo, como construcción y/o identidad institucional, que será asumido en la elaboración del PSPI.

Promueve la participación activa de todas y todos, para fortalecer la autodeterminación.

La participación es entendida como “un proceso, no como un estado; es deseable que los miembros de la comunidad educativa tengan cada vez más injerencia en la toma de decisiones, referida a la marcha institucional, contemplando siempre la diferencia de roles (...) La participación implica antes que nada una postura ideológica. Lo ideológico tiene que ver con nuestra actitud, es estar dispuestos a asumir los riesgos de que otro participe, en tanto que participar es tomar decisiones. (...) La participación es una opción ideológica, no se mueve simplemente por razones técnicas, no siempre ahorra tiempo y esfuerzo, es una opción democrática en cuanto a la modalidad de funcionamiento de la institución” (Azzerboni y Harf, 2003).



Actividad I

A partir de nuestras experiencias, analizamos en grupo la estructura y característica de los planes, programas, proyecto y sus componentes; que elaboramos en el Centro de Educación Especial, donde desarrollamos acciones educativas.

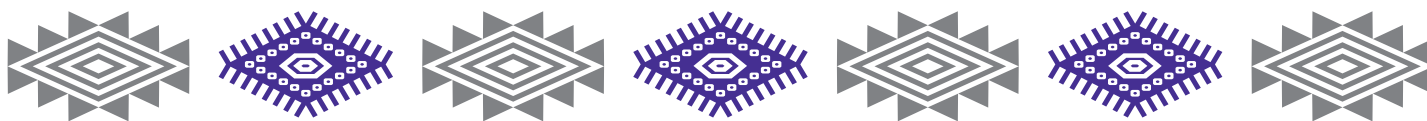
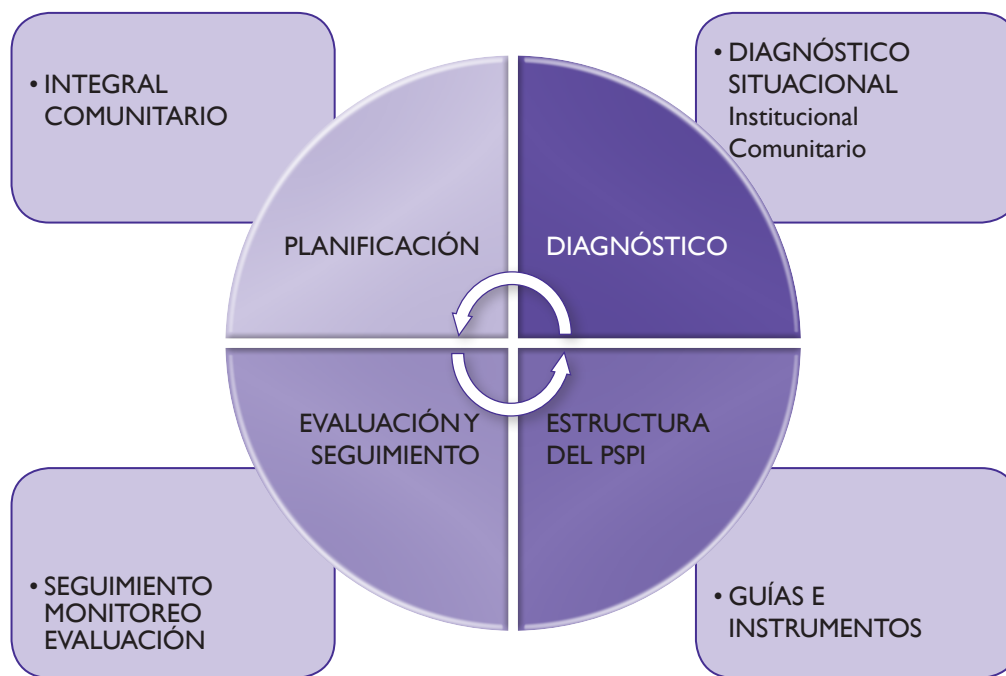


Estructura de:	Características de los Componentes	Nivel de Fortalecimiento a la Educación Inclusiva
Ejemplo: Objetivo, Competencias, Indicadores y otros que se utiliza.		
PROGRAMA		
PROYECTO		
PLAN		

(Se debe realizar la actividad, según el tipo de planificación que realizamos en el CEE esta puede ser una, dos o las tres)

1.2. Secuencia del Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo

La secuencia que se sigue para estructurar el PSPI es la siguiente:



1.2.1. Planificación Integral del PSPI

La planificación integral, es el primer paso a considerar, en la secuencia lógica de actividades, que tiene como fin anticipar los hechos; esto se realiza en función de la valoración, reconocimiento y selección de saberes y conocimientos (teorías), métodos, prácticas, forma de organización (usos y costumbres) que introducen de forma interactiva la comunidad en los procesos de toma de decisiones.

La planificación integral “comunitaria”, es el espacio donde participan los sujetos sociales de forma activa y pertinente, para incidir y empoderarse en la construcción y/o elaboración del proyecto, a través de establecer una gestión estratégica comunitaria (participación colectiva), consensuar en los diferentes componentes y etapas del proyecto que responden a los problemas, necesidades del proceso educativo de la misma comunidad.

La planificación integral en y con la comunidad, toma en cuenta cuatro elementos básicos:

Elemento 1.- Estructura del conjunto de ideas y valores.

Elemento 2.- Estructura social que contempla la forma de las relaciones y prácticas sociales en espacios educativos comunitarios.

Elemento 3.- Estructura del contexto comunitario, referido al espacio físico donde será desarrollado el proyecto (territorio, distrito municipio, unidad educativa, etc.), también se tienen que considerar los recursos tecnológicos, económicos, demográficos y otros aspectos, que considere la comunidad que pueden ser accesibles.

Elemento 4.- Estructura del desarrollo del conocimiento, relacionado a la metodología, técnicas, prácticas educativas y otros de los procesos educativos (aprendizaje - enseñanza).

1.2.2. Diagnóstico Situacional Inclusivo

El diagnóstico situacional inclusivo, se constituye en un espacio y momento que favorece la participación y organización de los miembros de la comunidad, con el fin de identificar las necesidades, problemas, aspiraciones, vocaciones y potencialidades productivas del contexto, apoyados en instrumentos adecuados y pertinentes al proceso. El diagnóstico situacional inclusivo, tiene que ser intra e interinstitucional; el primero comprendido como un auto diagnóstico institucional, el segundo es identificar la relación que se tiene



con la comunidad, ambos espacios nos permiten interpretar y desarrollar procesos educativos inclusivos en la vida y para la vida.

Los aspectos a ser desarrollados en el diagnóstico que fortalecen los procesos inclusivos son:

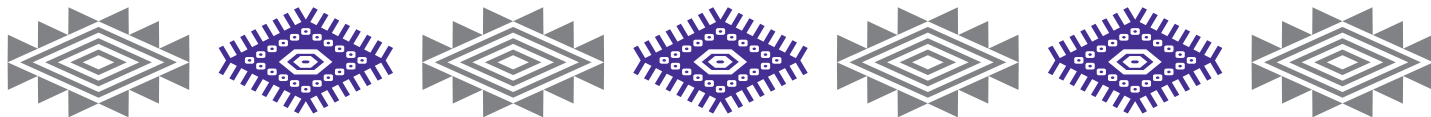
Es el momento que permite a los sujetos educativos a participar, reflexionar y ser conscientes de la situación para tomar acciones a favor de implementar procesos educativos inclusivos en el marco del Modelo Sociocomunitario Productivo
Desarrolla técnicas y acciones que faciliten y garanticen la participación en igualdad de oportunidades de todas y todos para lograr consenso en la priorización de los problemas, necesidades y potencialidades, a través de otorgarles niveles de importancia, para el bien común.
Es una acción que permite identificar, analizar y valorar la diversidad como un principio de enriquecimiento de los procesos educativos que se proyecta en la convivencia comunitaria con respeto, igualdad y complementariedad.
Es la oportunidad para conocer la estructura organizacional institucional y la relación de dependencia y/o incidencia en otras instituciones de la comunidad.
Coadyuva al empoderamiento individual o colectivo en la búsqueda de soluciones inclusivas a favor de la comunidad.

Para cumplir con el propósito del diagnóstico situacional inclusivo, se utiliza diferentes instrumentos de recojo de información y análisis que respondan y estén adecuados al contexto. El conocimiento para la aplicación del instrumento y el uso de un lenguaje común, facilita el proceso de diagnóstico que refleje la identidad de la institución, comunidad y sociedad.

Para el diagnóstico es importante comprender los siguientes aspectos:

Una necesidad es una carencia o una preocupación que provoca insatisfacción que afecta la interrelación en la comunidad esto puede ser en diferentes niveles ejemplo, falta de normativa para el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad, infraestructura, equipamiento, acceso a servicios y otros.

Un problema es un inconveniente, dificultad o situación negativa que afecta a una comunidad, zona o barrio que es causado por la acción del ser humano, éstas pueden ser un problema de drogadicción, alcoholismo, contaminación ambiental y otros.



1.2.3. Momentos para definir el PSPI

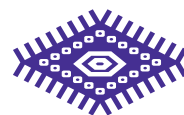
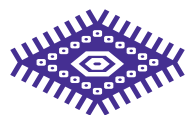
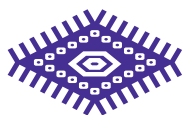
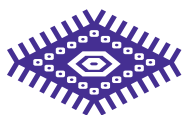
Una vez establecida la situación actual a partir del diagnóstico, el siguiente momento es estructurar el esquema que nos permita a futuro la elaboración del proyecto, considerando los principios, valores, enfoques, fundamentos, tipo de organización, en la que desarrollan actividades y proyecciones para la transformación educativa a través de acciones plurales y consensuadas con participación comunitaria plena.

Es importante tener presente en los diferentes momentos de construcción del PSPI los siguientes lineamientos de trabajo:

	Áreas de Aplicación
En el momento de la programación se definen procedimientos, metodologías, técnicas y cronograma, éstos tienen que ser flexibles, comunitarios, de consenso y principalmente inclusivos.	Gestión institucional y curricular
Se tiene que utilizar estrategias que permitan consensuar aspiraciones, necesidades, problemas y vocaciones productivas desde la perspectiva individual y comunitaria que deben ser satisfechos a través del PSPI considerando la diversidad.	Gestión institucional y curricular
Consensuar la priorización de necesidades, problemas, vocaciones productivas, identificados en el diagnóstico, la misma se convierte en línea base para la elaboración del PSPI bajo el principio de corresponsabilidad y complementariedad.	Gestión institucional y curricular
Promover y garantizar la implementación y/o fortalecimiento de comunidades de aprendizaje inclusivos, con metodologías flexibles, pertinentes a la diversidad y de participación en igualdad de oportunidades.	Gestión curricular

El siguiente cuestionario, nos permitirá priorizar e identificar las acciones para estructurar el PSPI:

¿Qué se va a hacer?	Definición-identificación-producto
¿Qué queremos cambiar?	Ideal , paradigma, realidad
¿Por qué?	Fundamentación , propósito, intencionalidad
¿Para qué?	Objetivos, fines
¿Cuánto se va realizar?	Metas en función de la realidad





¿Dónde?	Localización, ubicación, contexto
¿Cómo?	Conjunto de actividades
¿Cuándo?	Cronograma permite organizar el tiempo
¿Con qué y con quiénes?	Recursos y responsabilidades
¿Bajo qué condiciones?	Considerar supuestas situaciones

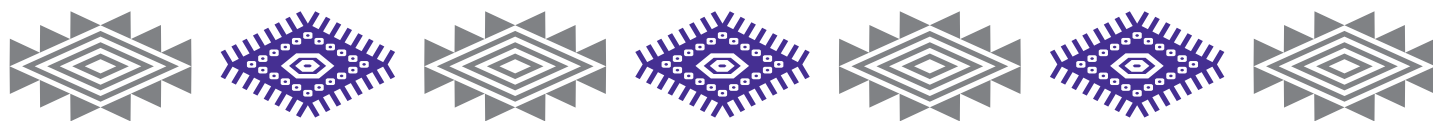
I.2.4. Estructura Básica del PSPI:

- ✿ Título del Proyecto
- ✿ Fundamentación
- ✿ Objetivos
- ✿ Localización
- ✿ Plan de acción
 - ◆ Actividades
 - ◆ Tiempo
 - ◆ Espacio
 - ◆ Responsables
 - ◆ Recursos
 - ◆ Costos
- ✿ Presupuesto
- ✿ Sistema de seguimiento y monitoreo
 - ◆ Análisis y sistematización
- ✿ Evaluación del Proyecto

a) Título del PSPI

Refleja el tema, área y/o áreas a ser aplicadas debe ser redactada con preferencia como respuesta positiva a la priorización de la problemática, como por ejemplo:

Criterio	Necesidad, problema, aspiración, vocación o potencialidad productiva identificada	Título de PSPI
Necesidad	Eliminación de barreras arquitectónicas.	Construcción y mejoramiento de espacios educativos accesibles y seguros.



Problema	Barreras arquitectónicas.	Centros de Educación Especial accesibles y seguros.
Aspiración	Espacios educativos accesibles y seguros.	Centro de Educación Especial con enfoque inclusivo en el SEP.
Vocación productiva	Participación de todas y todos en los proceso de producción.	Programas productivos para Personas con Discapacidad.
Potencialidad productiva	Capacidad económica productiva del territorio de la comunidad.	Participación de Personas con Discapacidad en procesos productivos comunitarios.

b) Fundamentación

Se desarrolla los motivos, circunstancias, contexto y otros factores, por los cuales se ha priorizado tomando en cuenta: la necesidad o problemática, causas y efectos; beneficios a la comunidad desde el área político, social, cultural y productivo que se propone lograr con el desarrollo del PSPI.

c) Objetivos

Son logros que deseamos obtener para mejorar los procesos educativos, y transformar la realidad en relación a la comunidad, municipio, zona o barrio en función del proyecto. Los objetivos tienen la cualidad de evaluarse con periodicidad, además de ser alcanzables en el corto o mediano plazo.

d) Localización

Consiste en determinar el lugar o lugares estratégicos donde se desarrollará el PSPI, preferentemente es a partir del Centro de Educación Especial como eje que promueve la coordinación y articulación de los actores directos e indirectos, que participan en los procesos educativos irradiando su trabajo hacia el municipio, comunidad, zona o barrio.

e) Plan de acción

Es un conjunto de actividades ordenadas cronológicamente, con el propósito de alcanzar el objetivo y metas del PSPI.

El plan contiene principalmente, actividades, tiempo de ejecución, espacio, responsables, recursos y costos, los mismos deben ser abiertos y flexibles a ser adaptados en los procesos de aplicación y desarrollo.



f) Presupuesto

Es la asignación de costos según actividades del Proyecto en él se contemplan:

Detalle de Actividades	Tiempo	Ítem Partida	Cantidad	Costo	Costo Total	Responsables

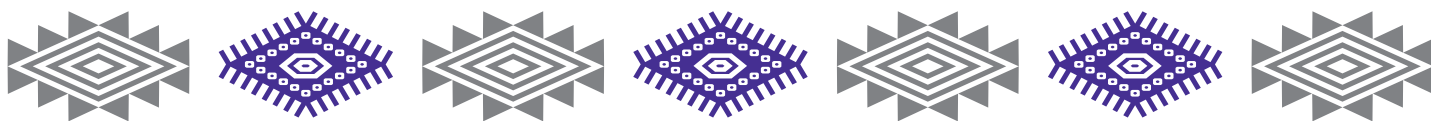
g) Sistema de seguimiento, monitoreo y evaluación

El seguimiento y monitoreo es la actividad de análisis a la realización y/o desarrollo del proyecto, tiene carácter integral y comunitario con instrumentos flexibles y pertinentes, producto de la participación y consenso.

Es importante tener presente que el seguimiento, monitoreo y evaluación, no es solo valorativo, también es correctivo, porque permite reconducir desviaciones, que por diferentes circunstancias se puede modificar y/o alterar el proceso de planificación del proyecto, para alcanzar con este fin, se debe realizar las siguientes preguntas orientadoras para el seguimiento y monitoreo:

Pregunta	Acción a Conseguir	Condición
¿QUÉ?	Determinar si la información es relevante para la comunidad.	Indicadores
¿CÓMO?	Información recolectada y analizada por todas y todos.	Método
¿QUIÉN?	Los responsables se involucran en cada fase según rol asignado.	Responsabilidad
¿CUÁNDO?	Es importante cumplir con los límites, tiempos establecidos para anticipar situaciones de cambios.	Temporalidad (cronograma)

Para desarrollar el seguimiento es importante designar responsables, equipo u organismo para el control, bajo el principio de corresponsabilidad, con el propósito de garantizar el cumplimiento de la planificación y velar por el buen uso de los recursos asignados a cada partida y actividad.



Para el seguimiento pertinente se recomienda:

- ◆ Estar en permanente contacto con la comunidad y ser responsables de las actividades.
- ◆ Brindar informes periódicamente para mantener informados a la comunidad sobre el avance, responsabilidad de los sujetos que participan en el proyecto.
- ◆ Promover espacios de reflexión y autocontrol de las actividades asignadas en el proyecto.

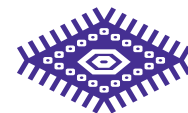
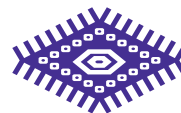
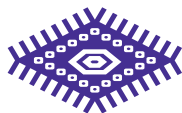
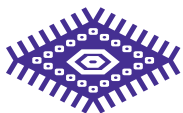
La evaluación del proyecto es integral, participativa y comunitaria, porque nos permite analizar aspectos positivos y negativos de los procesos de ejecución; analiza los indicadores de resultados e impacto en un determinado tiempo y espacio, haciendo comparaciones temporales y de cambio, entre la situación con proyecto y situación sin proyecto en la comunidad, es decir, en qué medida contribuyo al proceso de cambio con participación comunitaria.

La evaluación nos permite después de un análisis emitir juicios acerca de la ejecución de las diferentes etapas del PSPI, los instrumentos tienen que ser sencillos flexibles y pertinentes a su contexto.

La evaluación ante todo, es comunitaria, considerando los siguientes criterios:

- ◆ ¿En qué medida fueron cumplidos los objetivos?
- ◆ La necesidad, problema, aspiración, vocación o potencialidad productiva si fueron alcanzadas ¿en qué medida?
- ◆ ¿Cuál fue el impacto en la comunidad o población estudiantil?
- ◆ ¿El PSPI cumplió con el rol de integrar los saberes y conocimientos, con la participación comunitaria bajo el principio de corresponsabilidad?
- ◆ ¿Los recursos materiales y económicos fueron suficientes para la ejecución del proyecto?
- ◆ ¿En qué medida se realizó cambios en la comunidad, sociedad, en relación al CEE?
- ◆ ¿Cuál es el cambio en los procesos educativos que favorecen al desarrollo y aplicación de educación inclusiva?
- ◆ ¿Cuál es el nivel de participación de la comunidad en el PSPI?

Los instrumentos de evaluación son múltiples, flexibles y variados, los mismos tienen que responder al contexto y la dinámica de trabajo de la Transformación Educativa del CEE, a través de las “CPTE” por ejemplo: El FODA, lista de cotejos, entrevistas semiestructuradas y otros, que pueden ser producidos por la misma CPTE.



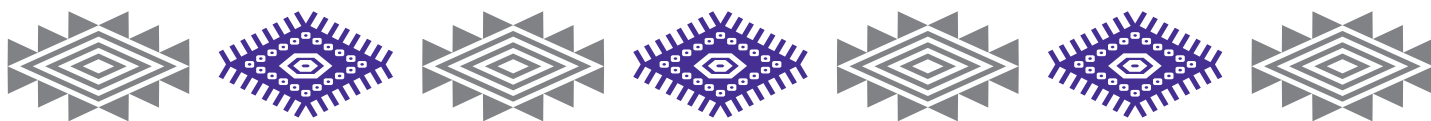
Ejemplo de una lista de cotejo

Criterios	SI	NO
¿Fueron cumplidos los objetivos?	✓	
¿Se cumplieron las actividades señaladas en el cronograma?	✓	
¿La necesidad, problema, aspiración, vocación o potencialidad productiva fue culminada en su totalidad?	✓	
¿Participó la comunidad en la resolución de las necesidades, problemas, aspiraciones, vocación o potencialidad productiva apremiantes del municipio, comunidad y/o unidad educativa?	✓	
¿Impactó en la comunidad o población beneficiaria?	✓	
¿Guarda relación con la realidad del entorno y la definición del diagnóstico?	✓	
¿Los proyectos socioproductivos cumplieron con el rol de integrar los saberes y conocimientos y de qué manera?	✓	
¿Se tuvo un estricto control de las actividades planteados en el proyecto socioproductivo?	✓	
¿Los recursos materiales y económicos fueron suficientes para la ejecución del proyecto?	✓	
¿Intervino la comunidad en el planteamiento del proyecto socioproductivo?	✓	

1.2.5. Participación de los Sujetos Educativos en el PSPI

Partimos del principio de reconocer que por naturaleza humana, vivimos en comunidad (familia, organización, centros educativos y todo lo que nos rodea), cada comunidad cobra su sentido según los fundamentos y las intencionalidades que la constituyen. Ser y vivir en comunidad es un valor que enriquece a cada uno/a de sus miembros a través de relacionar el “yo” con el “nosotros”, en una actitud de reciprocidad y complementariedad permanente. Estas relaciones son valoradas, establecidas, aplicadas y fortalecidas en los procesos educativos a través de la organización de comunidades de aprendizaje.

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, promueve el uso de estrategias de organización, que permitan aprender en comunidad, con respeto, complementariedad y reciprocidad, la implementación de estas formas de organización en los CEE se da a través de la conformación de las “CPTE”.



A partir de las CPTE se da la participación activa, bajo el principio de corresponsabilidad individual y comunitaria, en la estructuración, aplicación, desarrollo, evaluación y seguimiento del PSPI, para el cumplimiento se requiere la participación de:

- ⦿ Autoridades Educativas (Distritales, Técnicos Departamentales)
- ⦿ Directora o Director.
- ⦿ Maestras, maestros y personal administrativo.
- ⦿ Representantes de madres y padres de familia
- ⦿ Representantes de las y los estudiantes.

La CPTE es la base para reflexionar y dar pautas en la elaboración del proyecto, en cumplimiento del mismo y la incorporación de la comunidad a través de las siguientes instancias:

- ◆ Autoridades locales.
- ◆ Representantes de organizaciones sociales, institucionales, sindicales, comunitarias y originarias.
- ◆ Representante de instituciones que trabajan con Personas con Discapacidad (salud, trabajo, justicia y otros).

Cada uno con el rol y responsabilidad que se asigne, producto de consenso comunitario bajo el principio de corresponsabilidad y complementariedad.

La conformación CPTE es una estrategia de organización que permite aprender en comunidad a partir de la experiencia vivida en nuestra práctica educativa, donde compartimos problemáticas, dudas, saberes, soluciones en los procesos educativos, generando procesos de transformación de la práctica educativa, éstos procesos de reflexión tienen que estar enmarcados en un trabajo comunitario de corresponsabilidad para favorecer el proyecto comunitario.



ACTIVIDAD 2

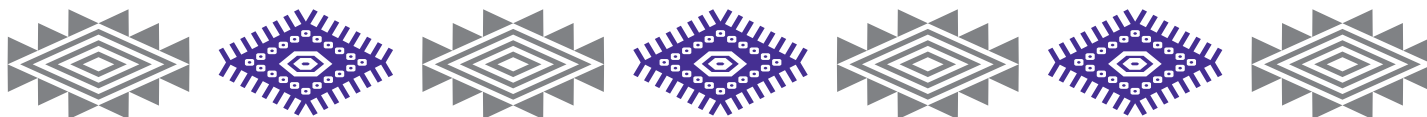
En grupo reflexionamos y desarrollamos un análisis comparativo, para determinar qué tipo de planificación realizamos en el CEE (es importante compartir la experiencia de planificación):

Del CEE:

Identificamos la Planificación en el CEE	Componentes	Logros a Conseguir

Del PSPI:

Identificamos la Planificación en el CEE	Componentes	Logros a Conseguir





Lecturas Complementarias

Funciones escolares

Elizardo Perez "La escuela ayllu de Warisata"

Hemos olvidado un tanto a los llokallas (niños) que en bullicioso conjunto se ubicaban en la capilla, junto al cementerio. Al lado, en una choza pircada de piedra, de no más de cuatro metros cuadrados, funcionaba el taller de mecánica y cerrajería. Y en ambos locales el maestro mecánico alternaba el golpe del martillo con el uso del silabario.

No vamos a criticar las poco apropiadas condiciones del local que nos servía de escuela, de apenas 4x9 metros de superficie, sin suficiente luz ni ventilación y con el piso al natural. En él improvisábamos bancos y asientos de adobe donde los niños copiaban las frases o palabras normales que les ponía de muestra por la mañana. El mecánico cuidaba del orden haciendo escapatorias del taller. Menos mal que quedaba poco del año escolar y ya vendrían las grandes vacaciones para que se acabara esa tortura para los muchachitos.

No fui a Warisata para machacar el alfabeto ni para tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Fui para instalarles la escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento, alternando las ocupaciones propias del aula, con los talleres, campos de cultivo y construcciones.

Pero la comunidad indígena no discurría aún en esa forma: el indio estaba con la mentalidad de Sarachoy del "normalísimo", y creía que la escuela consistía en el alfabeto únicamente. Se oponían a que los niños dejaran sus ocupaciones escolares para colaborar en la obra constructiva. "Para eso estamos nosotros" decían los indios, dispuestos a realizar cualquier trabajo con tal que a los niños no se les distrajese en tareas que, según ellos, eran pérdida de tiempo.

Lentamente vencimos esas resistencias, mediante la persuasión y los ejemplos que nos ofrecía la vida. En nuestras reuniones vespertinas discutíamos extensamente y por mucho tiempo esta cuestión. Había que hacerles entender que el alfabeto únicamente, no solucionaba nada en absoluto. Aunque desfigurando un poco la realidad, les ponía el caso de Avelino Siñani, que sabiendo leer y escribir, tenía una situación económica y social exactamente igual a la de Juan Quispe, que no lo sabía, y que en el pueblo o en cualquier otro centro urbano, eran objeto de igual tratamiento. Los mismos abusos se cometían

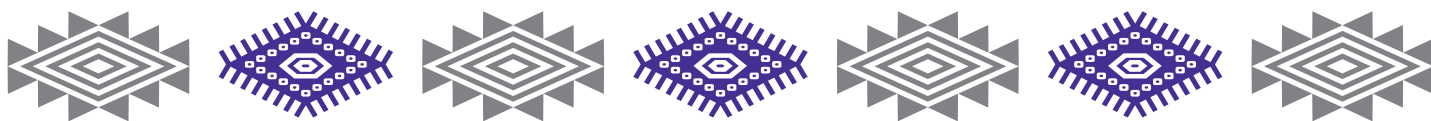


con ambos sin que la letra los diferenciara gran cosa. “Esta escuela, les decía, tiene que equiparlos de todos los conocimientos para levantarlos en su condición por medio del trabajo y del esfuerzo que producen bienestar y riqueza y elevan la dignidad del individuo. Quiero que ustedes, sus hijos y sus nietos y todas las generaciones por venir, mejoren sus condiciones de vida habitando en casas cómodas y limpias, durmiendo en catre y cama confortable, vistiendo buena ropa, comiendo mejor y más abundantemente.

Todo esto se obtendría trabajando en el campo para extraer los mejores resultados de los recursos que brindaba, con el empleo de técnicas y herramientas modernas, complementándose el arte de edificar con el de la industrialización de la riqueza regional, etc. En nuestras aulas, que construiríamos con gran amplitud, llenas de luz, con hermosos ventanales, superiores a los que había en Achacachi y aún en la ciudad de La Paz, los niños y los jóvenes abrirían su espíritu dando vuelo al pensamiento, superando al mero alfabeto y conociendo disciplinas superiores. Eso no era todo: orientaríamos nuestra actividad educadora para que fuesen los mismos indios los conductores de este movimiento profundamente social, y para ellos, en su momento se abriría la sección normal. De ella saldrían los maestros indios, fuesen o no hijos de Warisata, para educar a este pueblo: pero también se abrirían para ellos las universidades, a fin de que los que por su capacidad lo merecieran, pudieran dedicarse a estudios superiores, como lo permitía su condición humana. A la realización de este programa, les decía, había que anteponer los hechos, traducidos en trabajo y en esfuerzo desde la edad más tierna del hombre, para adquirir hábitos y disciplina. Si no se actuaba en este plano, nuestros esfuerzos serían vanos, porque, ¿con qué elementos especializados realizaríamos esta obra de progreso? ¿Importándolos? No. Tenían que ser los hijos de la comunidad quienes tomaran a su cargo la tarea de ejecutarla. De este modo conquistaríamos el porvenir. Yo no quiero, decía, preparar doctores y curas tan explotadores los unos como los otros. Nuestra misión era formar hombres aptos, hombres íntegros y capaces, para sacar de la postración a este pueblo. Eso es lo que queremos, y lo que, en realidad, ustedes aspiran”.

El ambiente que me rodeaba, la miseria del indio, las injusticias de que era víctima: y además su favorable reacción al progreso, su sentido de responsabilidad y sus cualidades en lo organizativo, su espíritu luchador y amante de la libertad; y por último, su amor por las instituciones, o mejor dicho, por lo Institucional y por lo patrio, constituían para mí un mundo de revelaciones. Me daba cuenta de todo esto, y comprendía cómo los intelectuales lo habían calumniado, aún aquellos que se titulaban indigenistas. ¡Hasta los poetas! Porque la verdad es que al indio solía alabárselo, siempre con repugnante sensiblería, no en su eclosión libertaria, no en sus titánicas gestas, sino en su condición de sometido, de paria y de vencido.

El análisis de tales realidades me llevaba a reflexionar acerca de la unidad étnica, geográfica y política que era Bolivia, país de trabajadores, de sufridas gentes fortalecidas en la



lucha constante por la vida; bajo el amparo de sus leyes, sin embargo, el pigmento blanco se imponía por imperio natural, por rémora colonialista, sobre el pigmento cobrizo, manteniendo un predominio despótico y envilecedor. Nuestra sensibilidad social repugnaba tal estado de cosas antihistórico, y por eso empezábamos a creer que la educación del indio debía ser el comienzo de una unidad pedagógica nacional, basada en sus raíces agrarias, para crear una misma filosofía y una misma técnica educacional para el boliviano de los campos como para el de las ciudades. Teníamos que crear la escuela boliviana con elementos propios de nuestro cosmos; teníamos que crear al maestro boliviano con elementos propios de nuestra necesidad, y todo esto nos imponía una obligación altamente patriótica: la de conservar entre los sistemas ancestrales de organización social aquellos que, modernizados, pudieran dar carácter a nuestra condición de pueblo y ponernos en estado de recibir las más nuevas corrientes del progreso humano.

Por ello anunciábamos ya a los indios un plan de acción futura, que estábamos extrayendo de los factores del ambiente, y por eso insistíamos tenazmente en la necesidad de educar al niño en la escuela del trabajo y del esfuerzo, en contacto íntimo con la naturaleza.

Los indios me escuchaban con atención e interés. Comenzaron a modificar su criterio sobre la concepción que tenían de la escuela, y lentamente empezaron a percibir la importancia del trabajo consagrado como práctica educacional; al cabo, se identificaron de tal modo con estas ideas, que ya no concebían escuela de otro género, y en más de una ocasión se permitieron criticar a maestros que “sólo enseñaban a leer y escribir”.

Sobre la utopía

De la Historia a la Política, La experiencia de América Latina. pp. 50 - 60.

Autor Hugo Zemelman.

El rescate de la voluntad colectiva y de sus prácticas plantea a la historicidad y a la subjetividad como dos dimensiones que, en su articulación, configuran a la realidad como proyectos de vida. En este marco de apropiación de la realidad, hay que discutir el problema de la utopía, a su vez estrechamente vinculado con los valores.

Como horizonte de futuro la utopía cumple la función de orientar la construcción de opciones, cometido, propio del quehacer político. La utopía exige ser construida, oponiéndose a cualquier concepción fatalista o mítica de la historia; por lo mismo supone un concepto abierto y problemático de la historia, que por lo tanto, se corresponde con la ruptura del orden existente como forma cultural permanente que, además, es aceptada como natural expresión de las necesidades básicas y permanentes del individuo. Así por





ejemplo, la experiencia de la Unidad Popular en Chile, más allá de introducir un cambio en el modelo de desarrollo y de las bases del poder, cuestionó al orden establecido provocando con ello un cambio brusco en la percepción de las posibilidades. La historia dejó de ser un orden previsible para transformarse en un horizonte de posibilidades inusuales. Posibilidades que podrían transformarse en realidad tan real como la de la utopía dominante³.

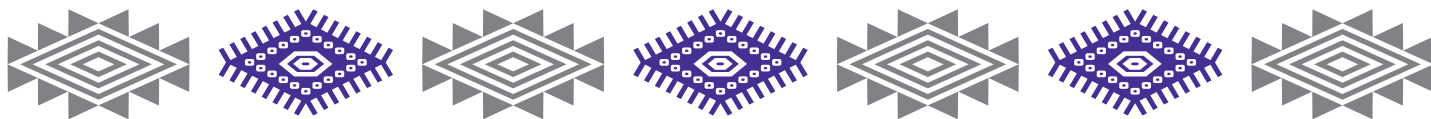
En este sentido, la construcción de la utopía establece una línea divisoria entre lo dado del presente y lo que pueda darse como futuro, pues efectivamente nos coloca en el marco de la discusión acerca de la capacidad de percibir opciones y en el de la posibilidad de su construcción como las situaciones desde las cuales se construye el futuro. Sin embargo, las opciones guardan relación con el esfuerzo de rescatar el movimiento de la realidad cotidiana, el cual define la base desde la que pensar la realidad compuesta de procesos con diferentes ritmos temporales y escalas espaciales.

En realidad, los microespacios y microtiempos son los marcos definidos por las situaciones en las que se actúa, se asumen iniciativas, impulsan alianzas y revisan los resultados de acciones anteriores para proceder a readecuarlas en sus métodos y objetivos; o bien, para ser ratificadas por los actores en su diario afán por hacerse de un destino. Surge, de este modo, como evidente que el pensamiento no puede sólo estructurarse en el plano de la abstracción donde las ideas alcanzan su mayor consistencia por corresponder a los hechos y sucesos que ya han cristalizado.

Por el contrario, tenemos que abocarnos a una realidad abigarrada de hechos, heterogénea, difusa en sus perfiles, difícil (o imposible) de organizar en esquemas coherentes, realidad en gran medida imprevisible, en la que lo necesario y lo casual coexisten y se articulan conformando una realidad que es el objeto de nuestro quehacer constructor de utopías. Es el movimiento molecular de la realidad donde se entrecruzan muchos tiempos y espacios⁴.

3. De pronto, entonces, todo fue posible: que las masas ocuparan las calles de la ciudad como espacio propio; que las viejas formas de cortesía y respeto se vinieran al suelo; que la noción de la propiedad perdiera su aura; que los jóvenes más pobres imaginaran un futuro radicalmente distinto. . .” (José Joaquín Brunner, “Chile; entre la cultura autoritaria y la cultura democrática”, 1986, p. 6, mecanografiado)

4. Idea que puede servir de base para una crítica a numerosos enfoques sobre los movimientos sociales. Nos permitimos incorporar la siguiente cita textual de Gramsci: “El error en que se cae frecuentemente en el análisis histórico-político consiste en no saber encontrar la relación justa entre lo orgánico y lo ocasional. Se llega así a exponer como inmediatamente activas causas que operan en cambio de una manera mediata, o, por el contrario, afirmar que las causas inmediatas son las únicas eficientes. En un caso se tiene un exceso de ‘economismo’ o de doctrinarismo pedante; en el otro, un exceso de ‘ideologismo’; en un caso se sobreestiman las causas mecánicas, en el otro se exalta el elemento voluntarista e individual. La distinción entre movimientos y hechos orgánicos y de coyuntura u ocasionales debe ser aplicada a todas las situaciones, no sólo a aquellas en donde se verifica un desarrollo regresivo o de crisis aguda, sino también a aquellas en donde se verifica un desarrollo progresivo. El nexo dialéctico entre los dos órdenes de movimiento, y, en consecuencia, de investigación, es difícilmente establecido con exactitud; y si el error es grave en la historiografía, es aún más grave en el arte político, cuando no se trata de reconstruir la historia pasada sino de construir la presente y la futura” (A. Gramsci, op. cit. p. 68).



El movimiento molecular de la realidad se encuentra centrado en una subjetividad en constante proceso de transformarse en historia, mediante la capacidad para crear proyectos de futuro y de llevarlos a la práctica. Es una dinámica que descansa en la posibilidad de que los sujetos se transformen dentro de una orientación “intelectual y moral” susceptible de ser aceptada y asumida por los otros actores, colocados en la perspectiva de una continuidad histórica (que Gramsci llamó “espíritu estatal”). Todo lo cual consiste en la transformación de la subjetividad en realidad histórica, que obliga a romper con ese fetichismo de la relación entre el individuo y los organismos sociales. En efecto, el individuo espera que el organismo actúe aunque él no lo haga, y no reflexiona que por ser la suya una actitud muy común el organismo es necesariamente inoperante”:⁵ disociación que lleva a pensar al individuo que, en virtud de observar que a pesar de su pasividad ocurren cosas, por encima existe “la abstracción del organismo colectivo, una especie de divinidad autónoma, que no piensa con ninguna cabeza concreta, pero que sin embargo piensa, que no se mueve con determinadas piernas de hombres, pero que se mueve”.⁶

Se refuerza de esta manera una concepción determinista y mecánica de la historia que disuelve al movimiento molecular en el esquema orientado a reflejar las tendencias transhistóricas, relegando a un plano secundario para el análisis social “la transformación total y molecular de los modos de pensar y de actuar”. La razón es que para dar cuenta de los nexos dinámicos entre los planos micro y macrosociales se requiere de una “concepción del mundo que sea capaz de crecimiento en cuanto históricamente necesaria”. A diferencia del mito, la utopía reconoce esta moldeabilidad de la historia, pues como sostiene A. Heller, “una utopía no resulta dañada, y menos aún destruida, por la sustitución por otra siempre que la nueva demuestre racionalmente ser más verdadera, mejor o más viable. Quienes conciben el socialismo como una utopía y no como un mito, están siempre dispuestos a la discusión racional, en oposición a quienes lo sostienen en calidad de mito”.⁷

Así es como la conciencia se ensancha en correspondencia con el proceso histórico, ya que la dialéctica incorporada a la construcción utópica se manifiesta en un campo social de acciones cada vez más complejo y desafiante; también en una ampliación de la capacidad de los sujetos (sociales e individuales) para poder reaccionar sobre sus circunstancias. De esta manera, cada vez más la historia deviene en contenido de conciencia, y a la inversa, cada vez la conciencia individual es más histórica.

Valores y utopía

La recuperación de la subjetividad en la historia, y de ésta en aquélla, remite a la discusión de los valores y a los criterios de evaluación de las acciones que impulsan los sujetos so-

5. A. Gramsci, op.cit, pp.192-193.

6. Ibidem.

7. A. Heller y F. Feher, op. cir., p. 60.0



ciales. Se puede retomar la vieja discusión weberiana sobre la ética de la responsabilidad; el problema de los tipos de responsabilidad que se corresponden a los tipos de conciencias.

La primera responsabilidad del actor de acciones políticas es reconocer y en seguida definir opciones, lo que requiere que se tenga conciencia del momento histórico y no sólo información. La segunda responsabilidad es determinar la viabilidad de las opciones, o sea la transformación de la utopía en políticas que contribuyan a su construcción, lo que exige de una cierta capacidad teórica que traspase el umbral de los simples principios normativos. En ambos tipos de responsabilidad la utopía cumple una función.

El momento del reconocimiento de opciones se constituye en una exigencia de potenciación de la realidad, mientras que el momento de determinar la viabilidad de aquéllas, la utopía cumple la función de regular las acciones políticas. En ambas situaciones se requiere de una capacidad de apertura a la realidad que rompa con la inercia que refuerza a los procesos de reificación de las estructuras sociales.

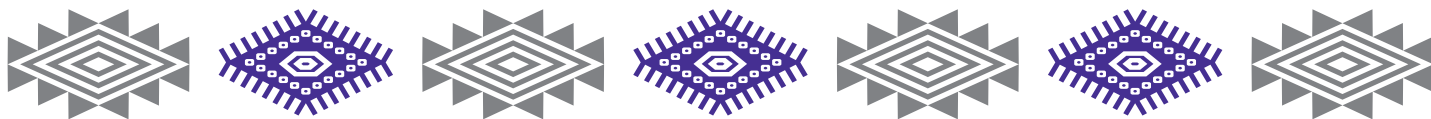
De ahí que al proceso revolucionario haya que entenderlo como una conquista simultánea de poder y de conciencia, a la vez construcción de opciones (en la situación que determina el conjunto de las relaciones sociales) e incremento en la cantidad y calidad de la conciencia disponible. Es por lo tanto fundamental luchar en contra del “bloqueo de la fantasía”, tomando en cuenta cómo la inercia de las microsituaciones estructurales puede influir negativamente sobre los procesos globales. Por sobre lo político, adquiere importancia decisiva en esta discusión el sistema de necesidades, que conforma el comportamiento y aspiraciones de los hombres.

Sobre el sistema de necesidades

La constitución de los sujetos sociales está estrechamente relacionada con el modo en que los individuos forman parte de los procesos macrosociales. Por esta razón se debe considerar el plano de la vida cotidiana en que se desenvuelven los hombres y preguntarnos acerca del papel que ésta cumple en el desarrollo de los procesos macrosociales.

En este sentido debemos preguntarnos acerca de cómo se relaciona con los proyectos sociales el modo como los individuos resuelven su vida cotidiana; esto es, de qué modo satisfacen sus necesidades, que son los mecanismos reproductivos tanto del individuo en su condición psicobiológica como social.

El carácter y dinámica de la vida cotidiana dependen de la naturaleza que reviste el sistema de necesidades, que como sistema que reconoce posibilidades de transformación está sometido, por una parte, a la capacidad que existe para satisfacer las necesidades, según sea el acceso diferencial a bienes y servicios, y por la otra, al código cultural que



define los usos y valores que rigen la percepción y jerarquización de las necesidades. Este código se relaciona con diferentes proyectos de vida, en cuanto son expresión de un estilo rutinario de resolver los problemas de la vida cotidiana, o bien, en contraste, que contenga soluciones alternativas en la forma de abordar la resolución de las necesidades y por lo tanto de impulsar proyectos de vida que sean diferentes a lo que habitualmente es aceptado como legítimo por la tradición.

Estamos de acuerdo con A. Heller cuando, al tratar de contestar la pregunta ¿por qué habría de sobrevivir el capitalismo?, observa que “el nivel y la estructura actuales de las necesidades humanas crean un espacio social para el capitalismo que no ha sido cuestionado hasta ahora”. De manera que solamente se podrá alcanzar un “menor espacio legítimo” para el capitalismo si somos capaces de “cuestionar las necesidades que el capitalismo genera y satisface”⁸. En realidad, en el sistema de necesidades se encuentra el fundamento mismo de la dinámica económica y social en que se apoya la conciencia social de los hombres; de ahí que si pretendemos que se genere una conciencia histórica capaz de vislumbrar alternativas debemos saber y poder reformular al mismo sistema de necesidades.

Las necesidades (su estructura y funciones) constituyen el meollo en torno del cual se plasma el espacio de lo político, porque este último representa el despliegue y repliegue sociohistórico, los avances y retrocesos del sustrato dinámico en que consiste el sistema de necesidades. Desde esta perspectiva se tiene que analizar el papel que cumple el mercado en cuanto a las posibilidades de cambio de la sociedad, ya que facilitará o bien obstruirá la constitución o emergencia de sujetos capaces de plantear alternativas que rompan con el bloque social e ideológico hegemónico. El mercado, a través de la oferta de objetos que se producen porque existe la necesidad de los mismos, refuerza al sistema de necesidades dominantes y, por su intermedio, a todo el edificio social y cultural. Es el riesgo del instrumento del mercado en una etapa de transición.

Si el sistema de necesidades es el meollo que sirve como eje para la estructuración del espacio de lo político, es importante entender su dinámica psicocultural, lo que excede a los límites del presente trabajo⁹.

Consecuente con lo anterior, lo político es la realidad como contenido de una voluntad social posible, voluntad social que experimenta un proceso histórico de constitución en el transcurso del cual puede asumir diferentes formas de expresión. En general, la voluntad social ha experimentado un desenvolvimiento desde formas esporádicas (como fueron las rebeliones de esclavos, herejías, sectas y sublevaciones campesinas), hasta los movimientos obreros, capaces de proyectarse en organizaciones estables como los sin-

8. A. Heller y F. Feher, op. cit., pp. 157-158.

9. A este respecto nos permitimos señalar una investigación realizada en El Colegio de México sobre el tema: Hugo Zemelman, Conocimiento y sujetos sociales, México, 1987.



dicatos, aunque son los partidos, con su ideología y programas, su mejor proyección en el tiempo, lo cual es parte de un desarrollo histórico cuyo rasgo distintivo es, como ha observado Hobsbawm, el surgimiento de la conciencia política.

El proceso de construcción de estas voluntades sociales tienen lugar en el marco conformado tanto por la regularidad a que está sujeto el desarrollo de las relaciones de producción, como por las opciones desde las que es posible darle una dirección al desenvolvimiento histórico¹⁰.

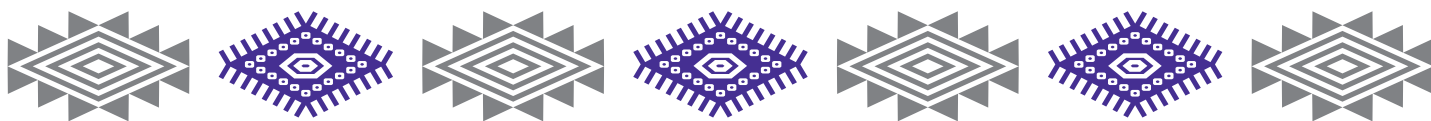
En esta perspectiva, la mayor atención del esfuerzo analítico tiene que estar concentrada en el reconocimiento de la posibilidad más viable de transformar a una voluntad en realidad histórica, para lo cual debe establecerse el nexo que vincule una utopía con la potencialidad que se contiene en la realidad en un momento histórico determinado.

No es suficiente reducir el análisis de la realidad a un modelo teórico previamente definido, de manera que a partir de las relaciones de producción se derive la existencia de las clases y su producto, la lucha de clases. Es necesario reformular el planteamiento de lo que Thompson ha definido como marxismo newtoniano, en el sentido de que las clases “luchan porque existen, en lugar de surgir su existencia de la lucha”¹¹; lo que obliga (colocados en el corte del análisis del presente) a trasladar el análisis de la simple reconstrucción de la dinámica de desarrollo de las formas de producción y de las relaciones de producción, a la cuestión de la dirección que toma la realidad como campo de fuerzas. Un campo de fuerzas no puede deslindar su contenido, como producto histórico genético, de lo que contiene como potencialidad de desarrollo, en función de la dinámica a que da lugar la relación entre las fuerzas en el proceso mismo de su interacción. Sin embargo, pensar en la direccionalidad de los procesos nos plantea el problema de la relación que se establece entre la naturaleza de los sujetos sociales y su potencialidad para construir una realidad en una dirección u otra. Debemos cuidarnos de incurrir tanto en los apriorismos teóricos como en los ideologismos, pues en ambos casos se termina por atribuir a determinados sujetos sociales un comportamiento predeterminado,¹² en vez de llegar

10. Un ejemplo de lo que decimos se puede encontrar en el análisis de E. Thompson sobre la sociedad inglesa del siglo XVIII: “Al analizar las relaciones gentry-Iebe, nos encontramos no tanto con una reñida e inflexible batalla entre antagonismos irreconciliables, como con un ‘campo de fuerza’ societal...” Así es prácticamente como veo yo la sociedad del siglo XVIII, con una multitud en un polo, la aristocracia y la gentry en otro, y en muchas cuestiones, y hasta finales del siglo, los grupos profesionales y comerciantes vinculados por líneas de dependencia magnética a los poderosos o, en ocasiones, escondiendo sus rostros en una acción común con la multitud. Esta metáfora permite entender no sólo la frecuencia de situaciones de amotinamiento (y su dirección), sino también gran parte de lo que era posible y los límites de lo posible más allá de los cuales no se atrevía a ir el poder (E. Thompson, “La sociedad inglesa en el siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clase?, en Tradición, revuelta y conciencia de clase, Barcelona, Ed. Crítica, 1984, pp. 40-41).

11. E. Thompson, op. cit., p. 38

12. Algunos ejemplos los podemos encontrar en E. Hobsbawm: “Normalmente podrá considerarse que la turba es reformista, en cuanto pocas veces concibió, si es que jamás lo hizo, la edificación de un nuevo tipo de sociedad, cosa muy distinta de la enmienda de anomalías y de injusticias insertas en una vieja organización tradicional de la sociedad. No obstante la turba era perfectamente capaz de movilizarse detrás de jefes que sí eran revolucionarios, aunque no se percatase del todo de las implicaciones de ese su carácter revolucionario, y debido a su carácter urbano y colectivo estaba familiarizada con el concepto



a determinar, en el marco definido por las opciones reconocidas, las posibilidades más viables para crear una realidad histórica que sea congruente con una voluntad social en proceso de desenvolvimiento.

En este sentido el socialismo vendría a ser el producto del capitalismo en cuanto las determinaciones estructurales (contradicciones en el nivel de las relaciones de producción- fuerzas productivas) estén mediadas por un campo de opciones que constituye la base desde la cual, si existe una voluntad con proyecto para avanzar, se puede llegar a plasmar una direccionalidad a la realidad como campo de fuerzas, en la perspectiva de una utopía socialista. El campo de fuerzas tiene que ver con el modo como los individuos se apropian de un momento histórico, con base en una serie de experiencias sociales, experiencias que constituyen fragmentos de la realidad determinados por los microdinamismos de las necesidades, y que mediante su satisfacción se reproduce biológica, social y culturalmente.

Esta situación, que articula elementos macro y microsociales, tiene lugar la posibilidad de utopías o proyectos para interpretar la situación vivida. Podemos hablar de la transformación de la utopía en historia con base en su articulación en una situación de presente; pero, a su vez, la utopía para potenciar a la realidad del presente debe consistir en el esfuerzo por construir la realidad histórica, en vez de limitarse a fijar un modelo de futuro, con base en la convicción de que el cambio histórico tiene lugar por sí mismo, pues en este caso se separa el futuro del presente, con lo que se da por supuesto que la realidad se mueve inexorablemente hacia el modelo. Aunque, a la inversa, también se puede considerar que por no estar sujeta la realidad a un desarrollo regular que la aproxime al futuro que se conciba como deseable, cualquier esfuerzo por construirla se circunscribiría a un voluntarismo a-histórico. De ahí que pensemos que la utopía constituye un ángulo de lectura de la realidad del presente para poder desentrañar, desde su perspectiva, los elementos de potencialidad que contenga. Así, por ejemplo, la definición preliminar de revolución como cambio social sólo tiene sentido si definimos adecuadamente a qué tipo de cambio aludimos con ello y si aclaramos con precisión qué ha cambiado. Parece indudable que la visión de la realidad está siempre mediada por una óptica revolucionaria, reformista, o bien conservadora, hasta el grado de producirse un cierre que impide que los que adoptan una óptica puedan entender la objetividad de los que se ubican en la otra. No depende de que la utopía sea realizable o no para avanzar en la comprensión de que la realidad pueda asumir otra dirección de desenvolvimiento.

de la 'toma del poder' [...] Pese a que no existe razón alguna a priori por la que los movimientos obreros religiosos no puedan ser revolucionarios, como de hecho han sido algunas veces, hay algunas razones ideológicas y más razones sociológicas por las que las sectas obreras tienden a llevar la impronta reformista. No cabe duda de que las sectas obreras [...] han dado pruebas de alguna resistencia a acoplarse a los movimientos revolucionarios, aun cuando siguieran generando revolucionarios individuales” (E. Hobsbawm, *Rebeldes primitivos*, Barcelona, Ariel, 1983, pp. 18-19).





La cuestión se puede también plantear diciendo que no es posible identificar condiciones estructurales que hagan factible una utopía con la idea de un destino inexorable. La utopía tiene que permitir reconocer las condiciones de su viabilidad, o en su defecto, de transformarse. La idea de futuro se concretiza en una idea de presente, pero no solamente como campo de fuerzas cristalizadas como productos de un proceso, sino como campo de opciones. Las opciones no refieren a un esfuerzo por transformar a valores en una realidad problemática susceptible de ser traducida en prácticas.

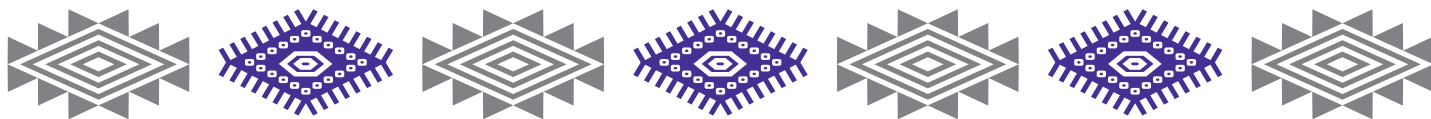
De acuerdo con lo anterior, se plantea transformar a los valores en un futuro que sintetice la superación del presente desde la perspectiva de un sujeto social, rompiendo con la idea de que la situación presente se proyecta hacia el futuro en forma de destino. Desde el punto de vista de la conciencia (cognoscitiva y política), la tarea consiste en saber transformar a los valores, que conforman una opción, en contenidos problemáticos para, de ese modo, abordar su transformación en políticas viables. La idea de aspiración colectiva, sintetizada en una voluntad en constante proceso de formación histórica, y que se extiende en el tiempo a través de proyectos, reemplaza a la idea de inexorabilidad histórica.

En esta línea de argumentación, la teorización del campo de lo político se refiere a las opciones, lo que exige convertir en objeto de teorización al quehacer de la voluntad social, que por cierto, asume un carácter incierto. Ésta es la razón para hablar de opciones, pues representan distintos modelos de articulación entre presente y futuro según la naturaleza de los sujetos sociales.

Pensar en opciones es concebir al presente desde el futuro, y al futuro desde el presente, sin condicionamientos rígidos, sino exclusivamente con los que resulten de saber conjugar con estas dos dimensiones de la realidad, lo que dependerá de la capacidad para identificar los nudos reales desde los cuales poder dinamizar a la totalidad social.

Para alcanzar este reconocimiento se tiene que mirar a la realidad histórica desde un concepto utópico del mundo (esa concepción de mundo con capacidad de crecimiento histórico, como planteaba Gramsci), en cuyo marco se ubiquen las percepciones y las experiencias tanto teóricas, como cotidianas. Debemos insertarnos en la realidad siguiendo los lineamientos de una visión del mundo, como anticipación del futuro, más que según los requerimientos de una teoría, para ser capaces de apropiarnos de la realidad a través de su construcción, de manera que, como resultado de esta apropiación, se pueda ir transformando en realidad material la utopía que nos inspira y orienta. Como decía Whitehead “separad el futuro, y el presente se derrumbará, despojado de su contenido”.

La exigencia de luchar por transformar la utopía en historia supone una realidad conformada por hechos creados y sueños propios de sujetos sociales diferentes, cristalizando el ámbito donde se produce la relación entre lo que es necesario y lo que es casual en el



desarrollo histórico. Y que se corresponde con una forma de conciencia cuyo contenido es más complejo que el de la conciencia teórica, ya que incorpora formas de aprehensión de la realidad en las que no es fácil discernir entre lo que es posible y lo simplemente deseable. Esta forma de conciencia es la conciencia histórica que permite insertarnos en nuestro mundo de circunstancias, transformando, como diría Heller en su Teoría de la historia, “en conocido lo desconocido, en explicable lo inexplicable, y reforzando o alterando el mundo mediante acciones significativas de diferente naturaleza”. O sea, transformando a la realidad en un horizonte histórico.

“La mirada intercultural: entre las políticas educativas, la escuela y el cambio cultural”
*CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE VALORACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS
 PUEBLOS INDÍGENAS ORIGINARIOS. : J. Alejandro Barrientos Salinas 2013.*

La temática aquí expuesta es extensa, compleja y ha suscitado una serie de investigaciones y trabajos académicos exhaustivos, además que desborda el tema central que interesa trabajar en esta ocasión. De esta manera, el presente balance de la situación se concentra en los aspectos relacionados con las concepciones y prácticas de valoración y evaluación, tema que, como veremos más adelante, ha sido descuidado o solapado por otros temas más amplios. En todo caso, precisamente la intención de realizar este análisis de fuentes secundarias es la búsqueda de elementos relevantes desde la perspectiva de la educación formal, y los procesos de escolarización que implica, para de esta manera advertir las posibles influencias, apropiaciones e imposiciones de los sistemas “tradicionales” de evaluación en los procesos culturales de las naciones y pueblos indígenas originarios.

a) *Las políticas educativas:* Desde el punto de vista de los estudios sociales con particular atención en los procesos educativos relacionados con pueblos indígenas originarios, el análisis de las políticas públicas educativas está centrado en los enfoques desde los cuales se las concibe y, por ende, los impactos culturales que suponen y conllevan en su aplicación. En los últimos años, producto de la acción política de los movimientos indígenas, la redistribución de los poderes en el Estado y la consolidación de una nueva legislación sobre la educación en Bolivia, el debate se ha tornado sobre el enfoque intercultural, intracultural y descolonizador de la educación.

El planteamiento de la interculturalidad como enfoque dentro de los procesos educativos en Bolivia no es reciente, son por lo menos dos décadas que se viene tratando el tema, de hecho este enfoque ya fue contemplado en la Ley 1565 (Reforma Educativa) promulgada en 1994 y aplicada en aulas desde 1996. Los análisis al respecto,¹³ como el

13. Para un análisis detallado sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el proceso de la Reforma Educativa, consultar: Luis Enrique López-Hurtado, 2005: “De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia”. La Paz: Plural.



trabajo de Pedro Plaza (2008), detectaron que a pesar de haberse planteado explícitamente la necesidad de la interculturalidad en la educación formal, poco se hizo en lo práctico. Según el autor los docentes se limitaron a promover el uso de las vestimentas regionales, la música y la danza, pero no se dieron pautas precisas para trabajar los diferentes temas en el aula: cómo enseñar la equidad, el respeto, la solidaridad, el diálogo entre individuos y colectividades.¹⁴

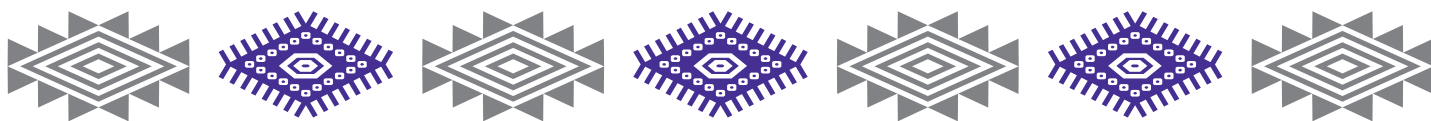
Con la vigencia de una nueva Constitución Política del Estado, la consolidación del Estado Plurinacional y la promulgación de una nueva ley de educación (070) “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (2010), se pasó del enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) al enfoque de la Educación Intercultural Intracultural Plurilingüe (EIIP). Un balance más reciente sobre ambos enfoques lo encontramos desarrollado en el trabajo de Guido Machaca (2010): “*De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional*”.¹⁵ El autor plantea que la EIB y la EIIP son propuestas que se complementan y tienen como fuente a las organizaciones populares e indígenas del país, resaltando la participación de estos actores sociales en la definición de políticas públicas y constitucionales. El aspecto destacable desde un punto de vista epistemológico –según el autor- es que si bien en la EIB ya se había planteado la valoración e incorporación de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas al currículo de la educación formal, es recién con la propuesta de la EIIP que se propone que los conocimientos y saberes indígenas sean considerados como un sistema epistemológico.

Referente a la aplicación de la EIB y la EIIP, el autor menciona que la aplicación de este enfoque no llega aún a concretarse en el sistema educativo. Plantea que está vigente en el plano discursivo y conceptual, pero no logra concretarse en el plano de las estrategias, metodologías, didácticas y los materiales educativos. Así también, advierte que no existen políticas y normas explícitas que impulsen y exijan su implementación, además que en los otros niveles institucionales, como las direcciones departamentales y distritales de educación, no existen instancias y personas específicas para apoyar este proceso de implementación (Machaca, 2010).

Otras investigaciones aportan sobre la incorporación de la dimensión intracultural en la educación, reconociendo lo “intra” como fuente del conocimiento, es decir como un modelo epistemológico alternativo a la educación formal y occidental. En este sentido, la intraculturalidad correspondería al enfoque de la educación indígena originaria, también entendida como educación comunitaria. A propósito, el estudio coordinado por Tiina

14. Pedro Plaza Martínez, 2008: “La interculturalidad como propuesta educativa”. PROEIB Andes.

15. Guido Machaca, 2010: “De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional”; en: *Revista guatemalteca de educación. Universidad Rafael Landívar. Año 2, No. 3.* UNESCO Guatemala.



Saaresranta (2011): “*Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural*”,¹⁶ se interesa en resaltar las características centrales de este enfoque, planteando en primer lugar la relación inseparable entre los procesos de aprendizaje con el territorio, desatacando así el vínculo de los elementos territoriales con los contenidos, objetivos y métodos. Desde esta conexión con los lugares de aprendizaje se exponen otras características propias de la educación comunitaria: la integralidad de los saberes, los procesos cíclicos de transmisión intergeneracional, la observación, la escucha y la práctica como los métodos de (auto)aprendizaje, la transmisión de conocimientos mediante la oralidad y la lengua propia, la tendencia hacia lo práctico y productivo y el énfasis en la transmisión de actitudes (saber ser).

Estas características, entre otras cosas, permiten plantear que la educación intracultural no podría funcionar solamente mediante los y las profesores/as de las unidades educativas, siendo necesaria la participación de los sabios, las personas mayores y otras personas de la comunidad en posibilidades de contribuir al proceso educativo. Este aspecto es relevante también para el tema de la valoración y evaluación, en el sentido que la evaluación también debería ser una responsabilidad de diferentes actores sociales. En todo caso, nuevamente se plantea el problema de la implementación de un modelo valorativo con estas características en el sistema regular de educación.

En resumen, los análisis sociales sobre las políticas educativas parecen advertir que si bien existe un marco normativo y conceptual favorable a las expectativas de los pueblos indígenas originarios, aún existen brechas considerables para la aplicación e implementación de la inter e intraculturalidad en los procesos educativos formales. Esto debería llamar la atención sobre las posibilidades reales y efectivas para articular los elementos culturales constituyentes de la educación comunitaria con los procesos formales gestionados desde las instituciones estatales, que al parecer es el punto crítico que viene postergando que los ejes transversales (interculturalidad, intraculturalidad y descolonización), se hagan operativos en el diseño curricular de la educación regular y en otros componentes pedagógicos del sistema escolarizado, incluido el sistema de evaluación y calificación.

b) *La Escuela*: Un tema crítico de la educación formal, discutido en el pensamiento social boliviano, gira en torno al rol de la escuela en la sociedad nacional y, particularmente, la relación entre la escolarización de la educación formal (representada en *La Escuela*) con las naciones y pueblos indígenas, tomando en cuenta la influencia en la reproducción y socialización de los elementos culturales de estos pueblos.

16. TiinaSaaresranta (coord.), 2011, *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural*. La Paz: Fundación PIEB.





En los estudios realizados y compilados por Mario Yapu¹⁷ resaltan aportes sobre el debate en torno a la escuela y su papel en las sociedades urbanas y rurales. En la investigación “*Políticas educativas, interculturalidad y discriminación*”, Yapu plantea que “la escuela es un espacio social que —si bien está orientado y normado idealmente para favorecer la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes— está asimismo atravesado por percepciones sociales, culturales y raciales que se desarrollan de manera explícita o encubierta en la sociedad de la que se es parte. Por eso, a menudo, los diferentes actores del escenario escolar —maestros, autoridades y alumnos— reproducen actitudes y estereotipos de discriminación, los que a su vez tiñen las relaciones interpersonales” (2011a).

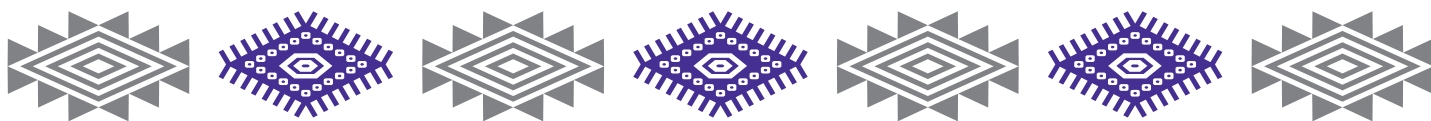
En esta misma línea se apunta que entre los principales factores que ha provocado la alienación cultural está la escuela. Por eso no resulta extraño que en la misma enseñanza escolar se transmitan ideas que subvalorizan las culturas comunitarias, pues la escuela se constituye en un instrumento del Estado para producir ciudadanos acordes al desarrollo moderno, en ese sentido la escuela se ha convertido en una herramienta civilizatoria ampliamente difundida y enclavada en las comunidades indígenas originarias.

En todo caso, los análisis sociales sobre los procesos de escolarización en la sociedad, tratando de identificar criterios más o menos objetivos a propósito del accionar de la escuela, apuntan a un instrumento en particular dentro de la educación formal: el currículo.

Retomando reconocidos autores internacionales, Mario Yapu sintetiza la definición de este concepto, mencionando que “el currículum se refiere a las relaciones sociales que atraviesan las prácticas de selección, organización, legitimación y transmisión de los conocimientos escolares; a los principios que rigen las prácticas de enseñanza y aprendizaje como procesos de desarrollo curricular, y a la experiencia de los sujetos. Finalmente, el currículum se refiere a lo que la escuela controla y evalúa como conocimiento, valor y actitud socialmente aceptados [...] En suma, el currículum no se refiere únicamente a lo que los especialistas seleccionan, estratifican y validan como conocimientos en los planes y programas, sino a lo que los sujetos hacen en la vida cotidiana del trabajo escolar que también son micropolíticas y microdecisiones de la acción educacional.” (2011a:25).

Este abordaje sobre el currículo escolar es un aporte central para pensar las concepciones de valoración y evaluación. Precisamente porque es posible detectar que la escuela, a través

17. Mario Yapu, 2011. *Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto*. La Paz: Fundación PIEB. Mario Yapu, 2011. *La educación rural en Chuquisaca*. Elementos para futuras investigaciones. La Paz: Fundación PIEB. Mario Yapu (comp.), 2010. *Primera infancia. Experiencias y políticas públicas en Bolivia. Aporte a la educación actual*. La Paz: Fundación PIEB.



del instrumento curricular, define aquellos conocimientos que considera pertinentes y relevantes, así como los valores y actitudes que promueve, es decir los elementos constitutivos del “deber ser” social, o lo socialmente aceptado. En este sentido, habría que pensar la escuela como la institución ordenadora de valores sociales, y los procesos de evaluación como prácticas de distinción, diferenciación y segmentación, que no solamente funciona a nivel institucional, sino que se proyecta sobre la vida cotidiana y las prácticas culturales de las personas y las colectividades.

Precisamente el debate actual¹⁸ sobre la educación inter e intracultural gira en torno a la consolidación de currículos regionalizados y su respectiva armonización con los currículos regulares. En todo caso, el problema detectado se refiere a que los fundamentos de una educación intra e intercultural, al llegar al nivel de concreción de la malla curricular, inevitablemente tropiezan con la fragmentación de los saberes y conocimientos en la organización de “disciplinas curriculares”, dando lugar a una visión desarticulada de la realidad, contraria a los principios holísticos e integradores de los procesos de enseñanza/aprendizaje comunitarios. De esta manera se va ampliando la brecha entre el enfoque de la educación intracultural y su respectiva aplicación en el aula por parte de los profesores. En este ámbito, también cabría preguntarse sobre la pertinencia, o no, de sistemas de evaluación y calificación con relación a las prácticas de valoración propias de las naciones y pueblos indígenas originarios.

Educación y participación comunitaria¹⁹

Extracto de la ponencia para el Congreso Internacional de «Nuevas perspectivas críticas en educación», Paidós, Barcelona, 1994.

Paulo Freire

Si los seres humanos no hubiesen sido capaces, entre otras cosas, de inventar el lenguaje conceptual, de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no se hubiesen vuelto capaces de valorar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el que luchan, de cantar y ensalzar el mundo, de admirar la belleza, no tendría por qué hablarse de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero no habría tampoco por qué hablar de educación. Hablamos de educación porque al practicarla, incluso podemos negarla.

El uso de la libertad nos lleva a la necesidad de optar y ésta a la imposibilidad de ser neutros.

18. Espacios de debate reciente, como el Segundo Encuentro Pedagógico, organizado por el Ministerio de Educación (2012), han posicionado como tema central de trabajo la consolidación de los nuevos currículos.

19. Extracto de la ponencia para el Congreso Internacional de «Nuevas perspectivas críticas en educación», organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, publicada en Nuevas perspectivas críticas en educación, Paidós, Barcelona, 1994.



Ahora bien, la imposibilidad total de ser neutros ante el mundo, ante el futuro que no entiendo como un tiempo inexorable, un dato dado, sino como un tiempo para ser hecho a través de la transformación del presente en que se van encarnando los sueños nos coloca necesariamente ante el derecho y el deber de ubicarnos como educadores. El deber de no callarnos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política. De ahí que, si la nuestra es una opción progresista, sustantivamente democrática, debemos respetando el derecho que tienen también los educandos de optar y de aprender a optar, para lo cual precisan de libertad testimoniarles la libertad con que optamos (o los obstáculos que tenemos para hacerlo) y jamás imponerles nuestra elección, sea o no de forma subrepticia.

Si nuestra opción es democrática y si somos coherentes con ella, de tal manera que nuestra práctica no contradiga nuestro discurso, no nos es posible hacer una serie de cosas que no es raro encontrar realizadas por quien se proclama progresista.

Veamos algunas de estas cosas:

1. No tomar en consideración el conocimiento hecho de experiencia con el que el educando llega a la escuela, no valorando casi en nada el saber acumulado, llamado científico, del que es poseedor.
2. Tomar al educando como objeto de la práctica educativa de la cual él es uno de los sujetos. De esta forma, el educando es pura incidencia de su acción de enseñar. A él, como sujeto, le corresponde enseñar, decir, transferir paquetes de conocimiento al educando; a éste le cabe dócilmente recibir agradecido el paquete y memorizarlo.

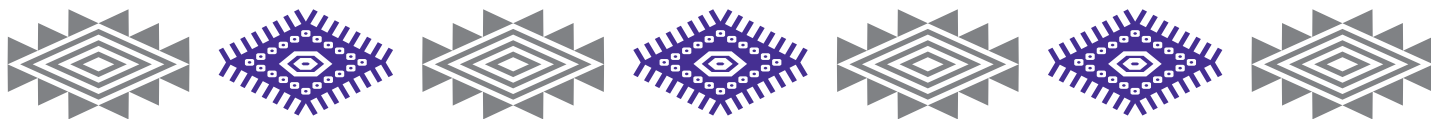
Al educador demócrata, en cambio, le corresponde también enseñar; pero para él o ella, enseñar no es ese acto mecánico de transferir a los educandos el perfil del concepto del objeto. Enseñar es sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se vayan apropiando del significado profundo del objeto, ya que sólo aprehendiéndolo pueden aprenderlo.

Enseñar y aprender son, para el educador progresista coherente, momentos del proceso mayor de conocer. Por esto mismo incluyen búsqueda, viva curiosidad, equivocación, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad pero también satisfacción, placer, alegría²⁰.

3. Alardear a los cuatro vientos que quien piensa de forma diferente, es decir, quien respeta el saber con el que el educando llega a la escuela, no para estar dando

20. Véase a este propósito Georges Synders, especialmente *La joie à l'école*, París, PUF, 1986.

Nota del editor: Hay edición en español *La alegría en la escuela*, Barcelona, Editora Paidotuibó, 1987.



vueltas alrededor de él sino para ir más allá de él mismo, es populista, liderista y anárquico.

4. Defender la visión estrecha de la escuela como un espacio exclusivo de «lecciones que hay que enseñar y lecciones que hay que aprender», por lo cual debe estar inmunizada (la escuela) de las luchas, los conflictos, que se dan «lejos de ella», en el mundo distante. La escuela, en el fondo, no es el sindicato...
5. Hipertrofiar su autoridad hasta tal punto que ahogue las libertades de los educandos y si éstos se rebelan la solución está en el refuerzo del autoritarismo.
6. Asumir constantemente posiciones intolerantes en las que es imposible la convivencia con los diferentes. La intolerancia es sectaria, acrítica, castradora. El intolerante se siente dueño de la verdad, que le pertenece.

No es posible crecer en la intolerancia. El educador coherentemente progresista sabe que estar demasiado seguro de sus certezas puede conducirlo a considerar que fuera de ellas no hay salvación. El intolerante es autoritario y mesiánico. Por eso mismo en nada ayuda al desarrollo de la democracia.

7. Elaborar «paquetes» de contenidos bajo el pretexto de la mejora cualitativa de la educación, a los que se añaden manuales o guías destinados a los profesores para el uso de los paquetes.

Una práctica semejante transpira autoritarismo. De un lado, no respeta en nada la capacidad crítica de los profesores, su conocimiento, su práctica; de otro, media docena de especialistas que se juzgan iluminados, se arrojan la capacidad de elaborar o producir el «paquete» que tiene que ser dócilmente seguido por los profesores que, para hacerlo, deben recurrir a las guías. Una de las connotaciones del autoritarismo es la total desconfianza en las posibilidades de los demás.

A lo máximo que llega el liderazgo autoritario es a un remedo de democracia con el que a veces procura oír la opinión de los profesores en torno al programa que ya está elaborado.

En lugar de apostar por la formación de los educadores, el autoritarismo apuesta por sus «propuestas» y por la evaluación posterior para comprobar si el «paquete» fue realmente asumido y seguido.

Desde el punto de vista coherentemente progresista, por tanto democrático, las cosas son diferentes. La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanen-



te de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica. Pensando su práctica, naturalmente con la presencia de personal altamente calificado, es posible percibir en la práctica una teoría todavía no percibida, poco percibida o percibida pero poco asumida.

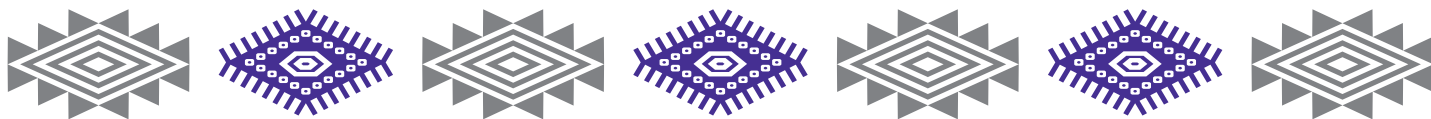
Entre «paquetes» y formación permanente, el educador progresista coherente no vacila: se entrega al trabajo de formación. Él o ella saben muy bien, entre otras cosas, que es poco probable conseguir la criticidad de los educandos a través de la domesticación de los educadores. ¿Cómo pueden los educadores provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria en el acto de conocer, su gusto por el riesgo y la aventura creadora, si ellos mismos no confían en sí y no se arriesgan, si ellos mismos se encuentran ligados a la «guía» con que deben transferir a los educandos los contenidos tenidos como «salvadores»?

Esta forma autoritaria de apostar por los paquetes y no por la formación científica, pedagógica y política del educador y de la educadora, revela cómo el autoritario teme a la libertad, la inquietud, la incerteza, la duda y el sueño, y opta por el inmovilismo. Hay mucho de necrófilo en el autoritarismo, así como hay mucho de biofílico²¹ no progresista coherentemente democrático.

Creo que después de todas las consideraciones hechas hasta ahora, nos es posible comenzar a reflexionar críticamente también sobre la cuestión de la participación en general y de la participación comunitaria en particular.

La primera observación que debemos hacer es que la participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de asumir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto al derecho de ciudadanía se halla en relación directa, necesaria, con la práctica educativo-progresiva; los educadores y educadoras que la realizan son coherentes con su discurso. Lo que quiero decir es lo siguiente: constituye una alborotadora contradicción, una clamorosa incoherencia, una práctica educativa que se pretende progresista pero que se realiza dentro de los modelos, de tal manera rígidos y verticales, en los que no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva, con voz, de profesores y profesoras que deben mantenerse sumisos a los paquetes; de los educandos, cuyo derecho se limita al deber de estudiar sin indagar, sin dudar, sumisos a los profesores; de los celadores, de las cocineras, de los vigilantes, que trabajando en la escuela, son también educadores y precisan tener voz; de los padres, de las madres, invitados a ver la escuela o para fiestas de fin de curso o para recibir quejas sobre sus hijos o para encargarse en grupos de la reparación del edificio o hasta para «participar» de los pagos de compras de material escolar, etc. En los ejemplos que doy tenemos, de un lado, la prohibición o la inhibición total de participación; de otro, la falsa participación.

21. A propósito de necrofilia y biofilia, véase Erich Fromm, sobre todo *El corazón del hombre*, México, Siglo XXI.



Cuando fui Secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo, obviamente comprometido con hacer una administración que, en coherencia con nuestro sentido político, con nuestra utopía, llevase en serio, como debía ser, la cuestión de la participación popular a los destinos de la escuela, tuvimos, mis compañeros de equipo y yo, que comenzar por el principio mismo. Hay que decir que comenzamos por hacer una reforma administrativa para que la Secretaría de Educación trabajase de forma diferente. Era imposible hacer una administración democrática en favor de la autonomía de la escuela, que siendo pública fuese también popular, con estructuras administrativas que sólo hacían viable el poder autoritario y jerarquizado. Del secretario a los directores inmediatos, desde los jefes de sectores que, a su vez, extienden las órdenes a las escuelas. En éstas, los directores, adjuntando a las órdenes recibidas algunos caprichos suyos, enmudecen a celadores, vigilantes, cocineras, profesores y alumnos. Claro que siempre hay excepciones sin las cuales el trabajo de cambio sería demasiado difícil.

No era posible poner el sistema escolar a la altura de los desafíos que la democracia brasileña en aprendizaje nos demanda, estimulando la tradición autoritaria de nuestra sociedad. Era preciso, por el contrario, democratizar el poder, reconocer el derecho de voz de los alumnos, de los profesores; disminuir el poder personal de los directores; crear instancias nuevas de poder como los Consejos de Escuela, decisorios y no solamente consultivos y a través de los cuales, en un primer momento, padres y madres ganasen un lugar en los destinos de las escuelas de sus hijos, y en un segundo momento, esperamos, la propia comunidad local que, teniendo la escuela como algo suyo, se hiciera igualmente presente en la conducción de la política educacional de la escuela.

Era preciso, pues, democratizar la Secretaría. Descentralizar decisiones. Era necesario iniciar un gobierno colegiado que limitase el poder del Secretario. Era preciso reorientar la política de formación de los docentes, superando los tradicionales cursos en los que se insistía en el discurso sobre la teoría, pensándose en que después los educadores ponen en práctica la teoría de la que se habló en el curso para la práctica de discutir la práctica. Ésta es una eficaz forma de vivir la unidad dialéctica entre práctica y teoría. Lo que quiero dejar claro es que un mayor nivel de participación democrática de los alumnos, de los profesores, de las madres, de los padres, de la comunidad escolar, de una escuela que siendo pública pretenda ir volviéndose popular, pide estructuras ligeras, dispuestas al cambio, descentralizadas, que permitieran con rapidez y eficacia la acción gubernamental. Las estructuras pesadas, de poder centralizado en el que soluciones que requieren rapidez se arrastran de sector en sector, a la espera de un parecer de aquí y otro de allá, se identifican y sirven a administraciones autoritarias, elitistas y sobre todo tradicionales, de gusto colonial. Siendo la transformación de estructuras la que termina por definirnos a su manera, no se puede pensar en otra participación popular o comunitaria. La democracia pide estructuras democratizantes y no estructuras inhibitoras de la presencia participativa de la sociedad civil en el mando de la república.



Fue eso lo que hicimos. Debo haber sido el Secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo que menos poder personal tuvo, pero pude, por eso mismo, trabajar eficazmente y decidir como los otros.

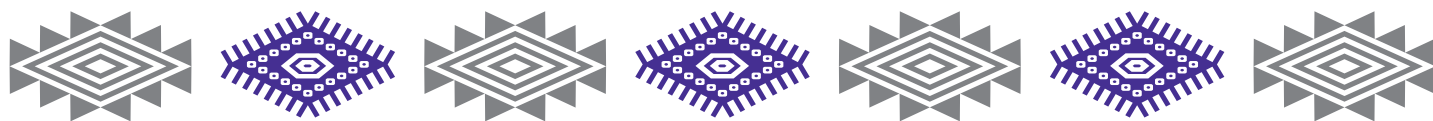
Una alumna de posgrado del Programa de Supervisión y Currículum de la Universidad Católica Pontificia de Sao Paulo, que trabaja en su disertación de doctorado sobre Participación popular en la escuela: un aprendizaje democrático en el país de las exclusiones, en conversación con una de las madres de alumnos de una de las escuelas municipales, le preguntó: «¿Usted cree que es importante el Consejo de Escuela? ¿Por qué?». «Sí», respondió la madre entrevistada. «Es bueno porque en parte la comunidad puede saber cómo es la escuela por dentro, lo que hace con nuestros hijos, la utilización del dinero. Antes, la comunidad se quedaba de puertas para afuera. Sólo entrábamos en la escuela para saber las notas y reclamaciones de los hijos. Era sólo eso para lo que los padres, antiguamente, eran llamados —o para traer a las fiestas un plato preparado».

«Con la llegada del Consejo se abre un espacio para el padre», continúa ella, «al entrar en la escuela, comencé a conocerla por dentro. A través del Consejo conseguimos las comidas para el segundo periodo, porque, por el horario, los niños y las niñas no comen en casa».

No fueron pocas las resistencias a las que nos enfrentamos por parte de directores, coordinadores pedagógicos y profesores, «hospedando» en ellas la ideología autoritaria, colonial, elitista. «¿Qué es eso?», preguntaban a veces, entre sorprendidos y heridos. «¿Será que vamos a tener que atender suposiciones y críticas de esa gente ignorante, que no sabe nada de pedagogía?».

La ideología, cuya muerte fue proclamada pero continúa bien viva, con su poder de oscurecer la realidad y de volvernos miopes, les impedía percibir que el saber de la experiencia vivida por los padres, primeros educadores, tenía mucho que contribuir al crecimiento de la escuela; y que el saber de los profesores podía ayudar a los padres a una mejor comprensión de los problemas vividos en casa. Finalmente, el rancio autoritarismo no dejaba presentir siquiera la importancia para el desarrollo de nuestro proceso democrático del diálogo entre aquellos saberes y la presencia popular en la intimidad de la escuela, y que, para los autoritarios, la democracia se deteriora cuando las clases populares están demasiado presentes en las escuelas, en las calles, en las plazas públicas, denunciando las fealdades y anunciando un mundo más bello.

Me gustaría cerrar mi contribución a este encuentro insistiendo en que la participación comunitaria, en el campo en torno del cual he hablado más, el de la escuela, en busca de su autonomía, para mí no debe significar la omisión del Estado. La autonomía no implica

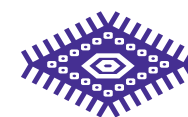
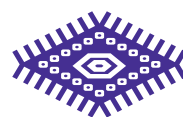
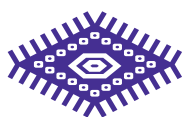


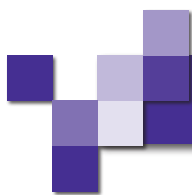
la huida del Estado a su deber de ofrecer educación de calidad y en cantidad suficiente para atender la demanda social. No acepto cierta posición neoliberal que, viendo la perversidad en todo lo que el Estado hace, defiende una privatización sui géneris de la educación: privatizar la educación pero con la financiación del Estado. Le corresponde entonces a éste pasar el dinero a las escuelas organizadas bajo el liderazgo de la sociedad civil.

Algunos grupos populares están avanzando en esta línea, sin darse cuenta del riesgo que corren: el de estimular al Estado a lavarse las manos como Pilatos ante uno de sus más serios compromisos: el compromiso con la educación popular. Los grupos populares, ciertamente, con su derecho a organizarse, crear sus escuelas comunitarias y luchar para hacerlas cada vez mejores, tienen derecho incluso a exigir al Estado, a través de convenios de naturaleza nada paternalistas, su colaboración. Precisan, con todo, estar advertidos de que su tarea no es sustituir al Estado en su deber de atender a sus compañeros populares y a todos los y las que, de las clases favorecidas, procuren sus escuelas.

Nada debe ser hecho, por tanto, en el sentido de ayudar al Estado elitista a deshacerse de sus obligaciones. Por el contrario, dentro de sus escuelas comunitarias o dentro de sus escuelas públicas, las clases populares precisan luchar para que el Estado cumpla con su deber.

La lucha por la autonomía de la escuela no es antinómica a la lucha por la escuela pública. (Publicado en Tarea N° 41. Lima: Marzo 1998)





Tema 2



Diagnóstico Situacional Inclusivo de Instituciones de Educación Especial

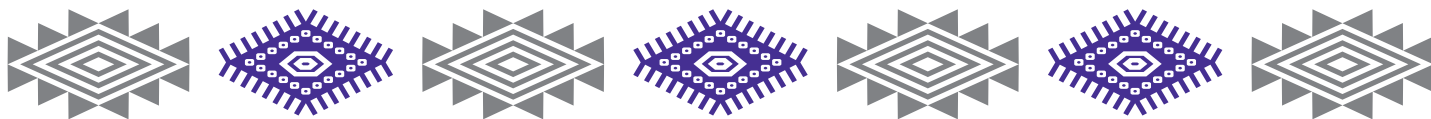
El Diagnóstico Situacional Inclusivo, nos permite identificar, enmarcar los modos de participación de los sujetos sociales de la comunidad, en los momentos de los procesos del proyecto, enmarcado en el principio de crítica y auto crítica de las actividades, objetivos, técnicas, metodología y sujetos que participaron a esto se suma otros aspectos que influyen en el PSPI. El resultado del diagnóstico situacional, se convierte en la línea base, considerando la temporalidad, el área de aplicación y participación de la comunidad.

En los CEE el diagnostico permite conocer y tomar conciencia de los procesos educativos referente a las prácticas educativas comunitarias, espacios educativos accesibles y culturas inclusivas, como componentes fundamentales de los procesos de la educación inclusiva.

2.1. Prácticas Educativas Comunitarias

La Educación Inclusiva, implica cambios en las actitudes y prácticas de los gestores de políticas educativas, autoridades, administrativos, maestras, maestros, estudiantes, padres y madres de familia y todas las personas que conforman la Comunidad Educativa, así mismo se requiere el cambio en la estructura organizacional y curricular, que favorece las Prácticas Educativas; para su aplicación y desarrollo, requiere de maestras y maestros innovadores, que reconozcan la diversidad de las/os estudiantes, considerándola como fuente de riqueza en los procesos educativos que permiten desarrollar potencialidades, necesidades, expectativas e intereses.

Así mismo las prácticas inclusivas son procedimientos que posibilitan la relación en los procesos educativos, éstas tiene su origen en las experiencias educativas, metodologías, técnicas, recursos y otros componentes que sean considerados en el proyecto; tienen la finalidad de consolidar y fortalecer los valores sociocomunitarios en convivencia con todos los actores educativos, creando un clima motivador, acogedor que se consolida

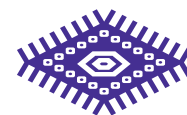
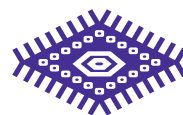
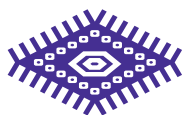
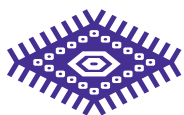


desde la planificación educativa, elaboración y desarrollo de contenidos metodológicos y evaluación, que asegura el cambio paulatino de la organización institucional, tomando en cuenta conocimientos y experiencias adquiridas en los procesos educativos inclusivos.

Las acciones y propuestas pedagógicas construidas y/o seleccionadas por la comunidad, tienen que garantizar a las Personas con Discapacidad el acceso, la permanencia y promoción, éstas se materializan en la práctica educativa (en todas sus dimensiones) que desarrollamos en los espacios educativos; por esta razón es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

	Areas de Aplicación
Determinamos estrategias metodológicas enmarcadas en el Modelo Sociocomunitario Productivo con enfoque inclusivo, expresado en Los diferentes componentes de la planificación educativa y PSPI.	Gestión curricular
Valorar y reconocer la diversidad de los diferentes sujetos educativos como fuente de riqueza para los procesos educativos.	Gestión institucional y curricular
Priorizar en los procesos educativos el estilo, ritmo, características, biopsicosociales de los estudiantes, porque nos permiten desarrollar el enfoque inclusivo, para la vida y en la vida del estudiante con discapacidad.	Gestión curricular
La estructuración de los espacios educativos, deben posibilitar la interrelación con los estudiantes y/o sujetos educativos, para que todas/os tengan la oportunidad y/o la posibilidad de participación enmarcados en metodologías y técnicas que fortalecen el trabajo comunitario.	Gestión curricular
Es importante determinar el sistema de comunicación a ser utilizado, el mismo es, flexible y pertinente a las necesidades comunicacionales de los estudiantes con discapacidad y comunidad educativa en general.	Gestión curricular
La Educación Inclusiva es un medio e instrumento para la descolonización, en todos los ámbitos de la comunidad y sociedad.	

Las prácticas educativas en la actualidad desarrollan actividades, metodologías y contenidos curriculares, sin tener un conocimiento de su fundamentación e intencionalidad ideológica, es importante promover la reflexión, análisis y toma de conciencia sobre el origen, intencionalidad e ideología, antes de realizar la planificación educativa inclusiva, con el propósito que la misma tenga otra connotación y no sólo



la de realizar y otorgar tareas académicas, en cumplimiento al avance de contenidos. La práctica tiene que permitir la toma de conciencia y tener claro la intencionalidad de los procesos educativos en aspectos filosóficos, epistemológicos ideológicos y otros; esto permite dar respuestas educativas pertinentes y equitativas, procedentes de la comunidad para la comunidad, sistematizadas y desarrolladas en las prácticas educativas inclusivas.

“Ahora el educador comienza a comprender que al penetrar en la cultura, el niño no sólo toma algo de la cultura, asimila algo, se inculca algo desde fuera, sino que también la propia cultura reelabora toda la conducta natural del niño y rehace de una nueva forma todo el curso del desarrollo. La diferenciación de los dos planos del desarrollo en la conducta (natural y cultural) se convierte en el punto de partida para la nueva teoría de la educación.” (VIGOTSKY, 1994, p.149).

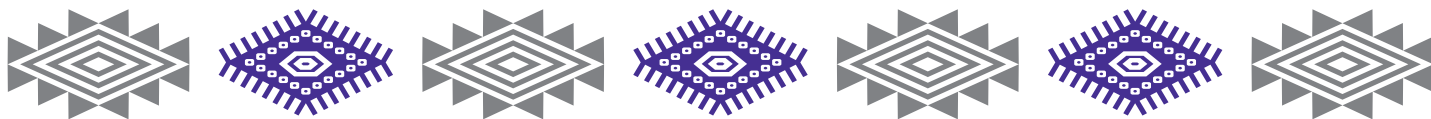
2.2. Ambientes Educativos Accesibles

Las barreras sociales, ideológicas, culturales, actitudinales, materiales, económicas, etc., dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de las y los estudiantes y con preferencia a estudiantes con discapacidad, éstas barreras emergen de la interacción de sus pares y su contexto educativo, que deben ser recuperados y expresados en los procesos educativos para mejorar la convivencia y relaciones con la comunidad.

La accesibilidad es comprendida como la preparación y/o fortalecimiento de las condiciones actitudinales, arquitectónicas y de equipamiento pertinente que favorece a los procesos educativos, en igual de oportunidades y con equiparación de condiciones, en cumplimiento a la erradicación de toda forma de discriminación.

Uno de los aspectos determinantes para la accesibilidad a los procesos educativos a considerar, es el lenguaje como sistema de comunicación en todas sus diversas formas (dibujo, braille, gestos, lenguaje de señas y otros que aumente el sistema de comunicación entre los sujetos educativos), en éste sentido es importante tomar en cuenta las siguientes características:

Características	Ámbitos de Aplicación
Eliminación y/o adecuación de barreras arquitectónicas.	Gestión institucional
Uso de sistemas diversos de comunicación, que favorecen y faciliten aumentar la comunicación.	Gestión institucional y curricular



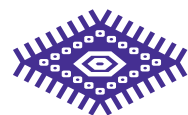
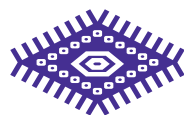
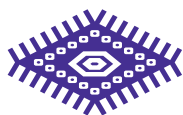
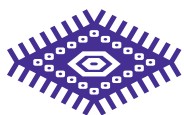
Erradicación de toda forma de relación, que tenga rasgos de discriminación y exclusión.	Gestión institucional y curricular
Uso de metodologías que faciliten la participación en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones.	Gestión curricular
Organización del espacio educativo que permite la participación de todas y todos en igualdad de oportunidades.	Gestión institucional y curricular

2.3. Culturas Inclusivas

Una sociedad inclusiva permite desarrollar en correspondencia culturas inclusivas; en el ámbito educativo, se refleja en las actitudes, principios y valores que facilitan la convivencia y fortalecen la relación comunitaria entre los sujetos del proceso educativo creando posibilidades de crear y desarrollar comunidades educativas, con entornos favorables para la atención a la diversidad; reconociéndolas/os como únicas/os, con todas sus características, potencialidades, necesidades educativas, expectativas e intereses, a su vez, esto permite tener la capacidad de favorecer la participación de todas/os los sujetos educativos de la comunidad, sin excepción para concretar la transformación educativa de los Centros de Educación Especial.

En consecuencia es importante considerar los siguientes elementos, que nos permitirán desarrollar los componentes de la Educación Inclusiva en la elaboración de los proyectos educativos:

Elementos
Favorecer la práctica del ejercicio al derecho a la educación con equidad, igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, en entornos favorables, acogedores seguros para desarrollar potencialidades según características individuales y grupales.
La accesibilidad es una acción de principios éticos, económicos y metodológicos que permite responder a la diversidad de estudiantes, favoreciendo los procesos educativos en los diferentes espacios educativos y comunitarios.
Todos los sujetos educativos están incorporados, bajo el principio de complementariedad y corresponsabilidad, como un principio de accesibilidad a la participación, consenso y corresponsabilidad.



Favorecer a la organización de espacios accesibles y favorables, para la construcción de saberes y conocimientos bajo los principios de oportunidad, igualdad, participación, flexibilidad y autorrealización.

Promover que las instituciones, organizaciones, sujetos sociales y otras instancias, relacionadas con Educación Especial participen en la planificación, desarrollo y control, en cumplimiento al principio de control social y corresponsabilidad.

2.4. Redes Educativas Inclusivas

Las Instituciones Educativas del ámbito de Educación Especial, promueven la creación de redes educativas como una estrategia educativa complementarias, que permite la vinculación con la comunidad y sociedad; con el fin de intercambiar información, experiencias educativas, metodologías y otros aspectos que permitan la participación con responsabilidad social.

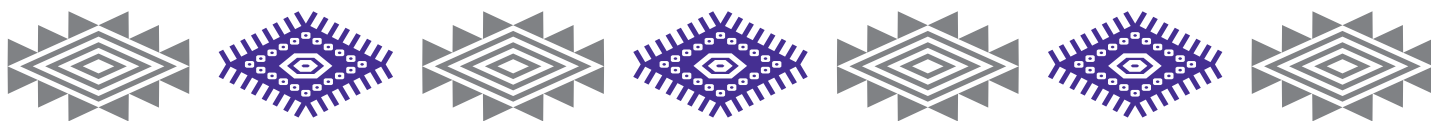
Las Redes Educativas Inclusivas (REIs) son espacios de encuentros con los sujetos educativos involucrados en la implementación, desarrollo y consolidación de la Educación Inclusiva.

Las (REIs) permiten la reflexión y el enriquecimiento sobre la Educación Inclusiva, generando y potenciando nuevas formas del quehacer, estimulando el trabajo participativo y la corresponsabilidad de las y los actores educativos, donde cada uno de los integrantes hace sus “aportes” tangibles e intangibles para el beneficio común.

Estos encuentros con los actores sociales en el ámbito de educación, se realizarán de acuerdo a la temática orientadora y/o motivadora, al momento en el que se encuentra la implementación y consolidación de la Educación Inclusiva en el área territorial, según la necesidad de involucrar a la comunidad y sociedad a en acciones para el bien común.

Es importante tener en cuenta en la conformación de redes los siguientes parámetros:

1. Analizamos si el CEE realiza encuentros periódicamente con otros similares y tiene la capacidad de promover estos encuentros.
2. Contexto y cobertura en el que se desarrollará la red.



3. Objetivos, actividades, participantes.
4. Uso de sistemas diversos de comunicación que permita la participación de Personas con Discapacidad.
5. Intercambio de realidades institucionales, prácticas educativas, estrategias metodológicas y otros.
6. Encuentros virtuales para consultar e enriquecerse mutuamente.
7. Responsables institucionales que permitan motivar y apoyar a la conformación y mantenimiento de la red.
8. Otros aspectos a considerar según contexto y experiencia institucional.

Para conformar redes educativas, en el ámbito de educación especial es importante conocer el contexto y las posibilidades de realizar alianzas estratégicas que favorecen a los procesos educativos a través de las redes. (Ver anexo I “Direcciones de CEEs”).

ACTIVIDAD I

Desde tu experiencia y práctica educativa, reflexiona sobre las dimensiones para crear condiciones a favor de la Educación Inclusiva:

Dimensiones	Incidencia en la Planificación	Sujetos Participantes	Objetivos de Cambio
Prácticas educativas inclusivas.			
Culturas educativas inclusivas.			
Espacios educativos accesibles: -Barreras arquitectónicas. -Uso de diversos sistemas de comunicación.			
Uso de estrategias metodológicas comunitarias educativas.			
Participación de sujetos sociales en los procesos educativos.			
Otros factores que influyen.			

Finalizado el análisis, realiza un cuadro comparativo entre tu planificación y el PSPI.



Para reflexionar sobre Prácticas Educativas:

Un facilitador del PROFOCOM al realizar el seguimiento a la CPTe visitó una unidad educativa en el Nivel Primario.

En su recorrida observó algo que le llamó la atención: una maestra estaba atrincherada atrás de su escritorio, los estudiantes hacían un gran desorden; existía mucha bulla; el cuadro era caótico y desesperante.

El facilitador decidió ingresar y presentarse para ayudar a la maestra:

-”Permiso, soy maestr... y facilitador del PROFOCOM.. he percibido que existe ¿Algún problema?

La maestra contesto -”Estoy abrumada señor, no sé qué hacer con estos estudiantes.. Porque no tengo material educativo, no tengo libros, el ministerio de educación no me manda material, no tengo recursos electrónicos, no tengo nada nuevo que mostrarles ni qué decirles a los estudiantes...”

El facilitador del PROFOCOM que era un “Maestro de vocación”, vio encima del escritorio un corcho en el desordenado escritorio, lo tomó y con voluntad y con voz de mando se dirigió a los estudiantes mostrando el corcho y preguntando:

-¿Qué es esto?

-“Un corcho profe.. “...gritaron los estudiantes sorprendidos.

-”Bien, dijo el maestro y continuo ¿De dónde sale el corcho?”.

-”De la botella profe... Lo coloca una máquina...”, “del alcornoque... de un árbol”... “de la madera...”, respondían animosos los estudiantes a cada pregunta.

-”¿Y qué se puede hacer con madera?”, continuaba entusiasta el maestro.

-”Sillas...”, “una mesa...”, “un barco! “. Bien, tenemos un barco, ¿Quién lo dibuja? ¿Quién hace un mapa en el pizarrón? ¿Qué paso con nuestro mar? ¿Qué territorio perdimos en la invasión?.. ¿Cuál fue la causa de esta invasión?

¿Alguien recuerda una canción de este lugar?

Y comenzó una tarea de geografía, de historia, de música, lenguaje, matemáticas, religión, etc.

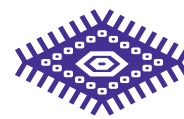
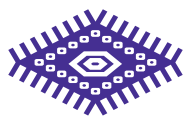
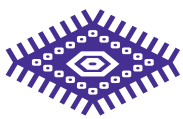
La maestra quedó impresionada. Al terminar la clase le dijo conmovida:

-”Profesor nunca olvidaré lo que me enseñe hoy, tomare su ejemplo para desarrollar mis clases. Mucha, muchísimas Gracias.”

Pasó el tiempo. El facilitador volvió a la unidad educativa y buscó a la maestra y con sorpresa otra vez descubrió que estaba acurrucada detrás de su escritorio, los estudiantes otra vez en total desorden...

-”Maestra... ¿Qué pasó? pregunto el facilitador. ¿No se acuerda de mí?

-Sí señor ¡Cómo olvidarme! y qué suerte que regresó. Quería preguntarle algo importante... “se olvidó decirme, donde dejo el corcho, porque no lo encuentro. ¿Dónde lo dejó dígame por favor?”.





Lecturas Complementarias

Educación Inclusiva: Tomo 5

Autor: José Alfredo Espinoza

Imagínate que eres protagonista y cómplice en la pequeña historia que te contamos:

«Tranquilamente sentado/a te dispones a leer estas páginas. Una música suave surge de una radio cercana. Algunas voces se dejan oír del otro lado de la pared. En la calle, los coches pasan, algún pitido, quizá la sirena de una ambulancia... Alrededor de ti algún libro, papeles, una foto. Un póster en la pared de enfrente, una silla vacía, el teléfono... Al fondo, cercana a la luz de la ventana, una maceta. «Tengo que regarla antes de irme». Otro pensamiento... «Luego he de ver a Elena y comentarla lo del asunto de ayer». Pasa el tiempo: una llamada. «¿Sí ?... Hola Enrique... sí... no, no me he olvidado... no... no te preocupes... bien... mañana a las once nos vemos... sí... Adiós, Enrique». ¿Qué hora será ya? «Vaya, se me ha parado el reloj: deben ser cerca de las doce».

Te levantas, abres la puerta; en el pasillo, justo enfrente de ti, un letrero «Se Ruega No Fumar». Te diriges por la derecha, pasillo arriba. Una puerta, otra puerta, un pequeño sillón, una mesita a su lado. En ella, la revista de siempre y una planta artificial. Atraviesas un pequeño hall. En una puerta, a la izquierda, un letrero: «Salida». Tras ella un rellano y la puerta de una ascensor. Le llamas, se enciende la luz, llega; un pequeño sonido de campanilla, y las puertas interiores se abren.

Te introduces dentro, pulsas el bajo, se ilumina al pulsarlo, las puertas se cierran llegas; otra vez el sonido de campanilla, y las puertas se abren. Ya ves la calle, un reloj clavado en la acera marca 27 grados. Mientras esperas a cruzar cuando el semáforo se ponga verde, otra ojeada al reloj te indica, 12:17. Cruzas. Enfrente, un autobús rojo, con el número 15, se detiene en la parada. Los que se encuentran bajo la marquesina de la parada se disponen a subir. Enfrente de ti, una amplio local de grandes cristaleras; en uno de los cristales un símbolo verde que asemeja a un oso, o a una hucha, o a ambas cosas y a su lado una palabra «CAJAMADRID». A su derecha otro local más pequeño; sobre su puerta una cruz verde con luz parpadeante. A su izquierda, en otro local una T grabada en una especie de hoja de color marrón. Entrás en el Banco; en cada hueco una mesa... y un cartel «Información», en otro «Seguros», otro «Créditos». Al fondo, sobre una cristalera, otro más «Caja. Horario de Lunes a Viernes, de 8,30h. A 14,00h». Sobre una pequeña repisa, distintos impresos: verde, para ingresar; rojo, para reintegrar...



Terminas tus gestiones y compras tabaco en el estanco de al lado. El reloj de la acera marca 12:33. Vuelves al edificio, llamas al ascensor, entras de nuevo. Ya estás otra vez sentado. De pronto percibes algo extraño. La música no suena. Levantas la vista de tu mesa, la maceta no está en su sitio, la pared de enfrente no tiene nada, ¿no había antes en la mesa, un calendario? ¿Y el teléfono? Sales, ¿y el cartel de no fumar? ¿Por dónde es, por la derecha o por la izquierda? Muchas puertas; ninguna indicación. Abres esa puerta; no hay salida, ¿y por aquella? ¿A lo mejor esa otra?, Una de ellas da a un sitio que no te dice nada. La puerta de una ascensor, llamas; no se enciende, no se oye, ¿estará estropeado? Esperas; no, no viene. Vas a bajar; tres escaleras abajo y un ruido. ¿Llegó el ascensor? Sigues por la escalera. Un reloj en la calle no marca nada. El semáforo no está. Las demás personas, no obstante, esperan a cruzar; como si vieran una señal que tú no logras entender. En los edificios ningún cartel; y si los hay, no los entiendes. Encuentras tu coche, lo pones en marcha. Los indicadores de gasolina, aceite, batería, no funcionan; nada se ilumina ni suena cuando pones un intermitente. A ninguno de los coches que van por la calle les funcionan ni los intermitentes, ni las luces de freno. No hay ningún semáforo. Sin embargo conducen tranquilamente ¡parecen saber cuándo el de delante frena o cuando va a girar! No entiendes nada; no hay ningún cartel ni ninguna indicación. Sin darte cuenta has dejado atrás la ciudad. En carretera ningún poste de dirección ni de distancia. Cruces y más cruces de carretera. No hay señales de tráfico. Un túnel... ¿será largo? ¿Dónde va? No hay luz. No se ve nada... Un claxón a lo lejos se hace cada vez más cercano...

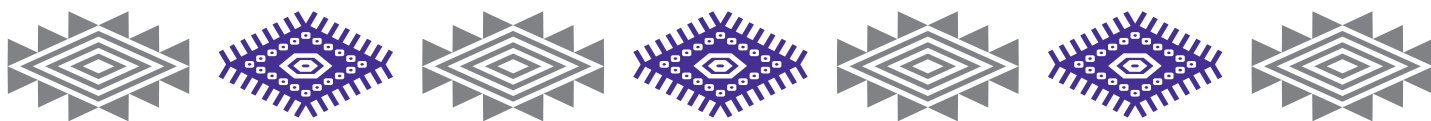
Riiiiiiiiing... riiiiiiiiing... riiiiiiiiing... Un rayo de luz te da en los ojos al abrirlos. Un movimiento instintivo de la mano alcanza el pequeño teléfono al lado de la mesilla de noche. «¿Sí?»... «Siete horas, treinta minutos... Servicio de despertador... Siete horas, treinta minutos...». Te incorporas. Estás en tu casa en tu habitación, en la cama. Todo fue una pequeña broma de un mal sueño. Es ya hora de levantarse.

Las estrategias que permiten desarrollar el proceso educativo

*Extraído de la UF-4 Medios de enseñanza en el aprendizaje comunitario:
planificación curricular Ministerio de educación 2012*

A continuación se presentan propuestas de estrategias metodológicas que ayudan a desarrollar los procesos educativos dirigidos a lograr los objetivos propuestos:

- ◆ Estrategias de recuperación de experiencias
- ◆ Estrategias de relacionamiento comunitario
- ◆ Estrategias de desarrollo de la creatividad, la expresión y la producción



a) Estrategias de recuperación de experiencias

En el actual Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo se promueve que los procesos educativos se desarrollen partiendo de la realidad; por ello primero se rescata la experiencia, para reflexionar y transformar el proceso educativo orientado hacia lo comunitario. De este modo se comprende que es importante partir de la experiencia para no reproducir una práctica educativa entendida como transmisión de contenidos, sin pertinencia a la realidad. Los criterios considerados para avanzar en este sentido son:

- ◀ Práctica educativa que emerge de la realidad de la vida, de la observación, de la escucha y de las interpelaciones que surgen en torno a ella.
- ◀ Indagación de sí mismo, en relación a su contexto, historia y memoria.
- ◀ Problematicación a partir de la experiencia de las y los sujetos educativos y su realidad vivida en torno a temas referidos al proceso educativo y particularmente a los saberes y conocimientos que se quieren desarrollar.

Partir de la experiencia tiene como finalidad buscar que nos reconozcamos como sujetos que aprendemos y enseñamos a través de las experiencias para transformar; tales experiencias son valoradas y pueden ser aprovechadas en el proceso educativo. Así, el proceso educativo debe iniciarse con situaciones, cuestionamientos o interpelaciones fundamentalmente relacionadas con la experiencia de vida.

Si partimos de recuperar la experiencia, podremos afirmar que la teoría no se separa de la práctica y ayuda a una mejor comprensión de la realidad para encontrar soluciones a los problemas. Se concreta así la idea de teorizar desde la práctica y no al revés, como en los enfoques tradicionales, donde predominaba el aprendizaje de “nuevas teorías” para la práctica.

En este sentido, la teoría ya no es considerada como punto de partida para entender la realidad; ahora se propone que la teoría deba ser problematizada en función de la vivencia, experiencia y problemáticas de las y los estudiantes, las y los maestros y la comunidad educativa, quienes a partir de su experiencia encuentran nuevos sentidos a los contenidos teóricos, elemento que les permite ampliar su visión crítica de la realidad, además de cuestionar la lógica de las disciplinas o áreas de conocimientos separados, para tener una comprensión integral y holística de la realidad y las problemáticas.

Para posibilitar la expresión de las experiencias y conocimientos de estudiantes se pueden utilizar técnicas como: lluvia de ideas, comentarios sobre videos, noticias y representaciones a través de juego de roles, entre otras.



El círculo de reflexión

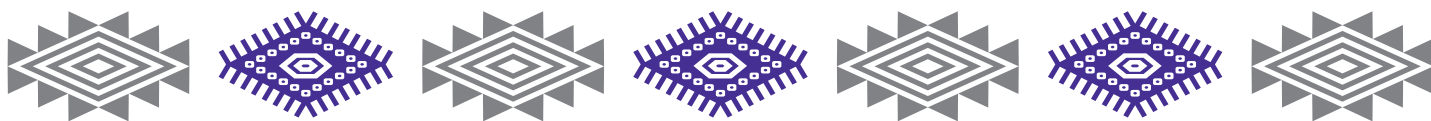
Se constituye en una estrategia metodológica en la que la escucha es fundamental para poder preguntar no sólo desde la necesidad personal, sino desde la apertura al otro y a los otros, en diálogo; me permite ver y verme, conocer y conocerme. En términos de Quintar, en didáctica no-parametral hablamos de *escucha clínico crítico*. Esta es una escucha sutil que busca, indaga y capta los diferentes registros de lenguaje por los que el sujeto comunica contenido, lógica de razonamiento y modo de enunciación de lo que quiere comunicar. En estos registros se devela el mundo simbólico y existencial del sujeto a la vez que se captan: disonancias cognitivas, contradicciones entre sistema de creencias y supuestos teóricos que se explicitan, barreras afectivas y todo aquello que obtura posibilidades de potenciación del sujeto... (Quintar, pp. 9). En este sentido, un círculo de reflexión se concibe como un medio técnico que tiene el objetivo de generar un proceso de diálogo, de recuperar la voz (Quintar, 2005: 138) y apertura para que permita un progresivo cambio de actitudes hacia la transformación y generación de una sensibilidad pedagógica en estudiantes, maestros y toda la comunidad.

De esta propuesta metodológica se espera que los sujetos tengan una primera (y luego continua) identificación de problemáticas en diferentes niveles y ámbitos de la vida, para que a partir de ello puedan generar una reflexión que les permita actuar y asumir una actitud frente a ellas, es decir, actitud de reaprender y a producir conocimiento no como verdad.

Este medio técnico es posible realizarlo a partir de “preguntas”¹ que liberen la “experiencia” (vivencia o autobiografía) de los y las estudiantes, maestras y maestros que participen en un proceso educativo. Las preguntas son relevantes cuando generan un aprendizaje comunitario. Estas experiencias son narradas de manera oral o escrita de ambos sujetos, en el marco de una historia de vida. Este proceso es altamente implicativo en el sentido de que uno mismo se descubre y reconoce como portador de una experiencia y una historia, que es reflejada y compartida también por las y los otros sujetos. A través de las preguntas se pretende construir problemas de la realidad concreta, es la pregunta que tensiona al sujeto y su subjetividad devolviéndole a los que participan del mismo su palabra y su historicidad, lo que implica realidad, memoria, presente y futuro; potencialidad, en tanto amplía ángulos de mirada de lo que se asume y se cree (Quintar, pp. 8).

Uno de los aspectos centrales en los círculos de reflexión es la colocación simbólica e histórica del sujeto que habla. En este sentido, el que narra dice del lugar del que habla, un lugar anónimo que desconoce de lo que habla. Sin embargo, la clave no está en la narración, sino en el modo de contar lo que se desea compartir. La narración de la propia

1. La pregunta problematizadora que surge en los círculos de reflexión es una pregunta intencionada orientada al sujeto y su potencialidad para construir problemas de la realidad concreta. (Quintar, 2009: 126)



historia de vida, que genera un proceso de construcción de conocimiento sociohistórico y cultural. Por ello, genera la necesidad de otra forma de razonamiento al instituido en el sistema educativo, nos sitúa en una exigencia de razonamiento articulado y armónico, misma que se constituye en un elemento para interponer la experiencia real con la teoría.

Por ello, la historia de los sujetos es una herramienta didáctica que coloca al sujeto en la exigencia epistémica de reflexionar desde su historia de vida, la cual se objetiva en una narración que da cuenta del desafío de leer y sistematizar el conocimiento de la realidad a partir del análisis del presente en perspectiva histórica.

El proceso metodológico para la implementación de los círculos de reflexión consiste en la conformación de dos círculos, uno dentro del otro (interno y externo), quedando frente a frente los sujetos. En un tiempo definido, ambos tienen que presentarse y *narrar sus experiencias de vida* y lo que eligieron para narrar. La implicancia de este acto liberador consiste en recordar lo vivido por uno mismo, la experiencia de uno mismo, lo que le constituyó como sujeto, sus dificultades y aprendizajes que tuvo en el transcurso de su vida, en este caso educativa².

En este sentido, son tres los ámbitos de experiencia que nos interesa desarrollar:

La vocación. Cada uno de los círculos de reflexión debe en principio reflexionar sobre el ámbito de la vocación, es decir, reflexionar y conectarse con la realidad reflexionando sobre la vocación, o no, que cada uno ha encontrado en sí mismo, de cómo se decidió a ser docente y cómo se inclinó o no se inclinó a esta actividad.

La formación. En este nivel se trata de que las preguntas del círculo de reflexión giren en función a las experiencias de formación, al tipo de formación que recibieron, qué experiencias tuvieron, de qué manera estas fueron recogidas o no por los profesores o profesoras.

La práctica de aula. Aquí queremos entender las experiencias desde las prácticas que ya los profesores y profesoras tienen en ejercicio, y de esta manera conectar todo el conjunto de experiencias y de prácticas entre profesores con sus actividades de aula buscando transformarla de alguna manera.

La metodología prevé el cambio de posiciones en el círculo interno: el anillo interno de personas gira hacia la izquierda y otra vez se genera este momento de diálogo. Este

2. En el caso de los maestros, la recuperación de la experiencia a través del círculo de reflexión debe contener tres anillos concéntricos importantes, vale decir que como nuestra herramienta está orientada a la transformación de la práctica docente, la experiencia debe partir de la realidad del profesor.



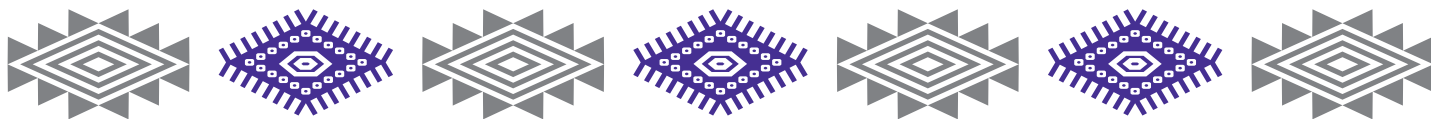
proceso puede desarrollarse durante varias veces hasta lograr la rotación de todos los participantes del círculo interno. Implícitamente, en esa narración está presente también la experiencia con otros, pues la vivencia de estudiantes, maestras y maestros es una experiencia intersubjetiva entre los que somos parte de esta actividad. Este proceso servirá fundamentalmente para que las y los que somos parte de esta actividad consideremos que nuestra experiencia vivida no es única ni extraña, sino que reconoceremos que las experiencias son comunes, es decir que todas y todos también en algún momento de nuestras vidas experimentamos similarmente lo vivido por otra u otro. Este proceso nos conduce a crear una herramienta de aprendizaje colectivo (Quintar, 2009: 126).

A través de la organización de un círculo mayor entre los actores del proceso educativo, se realiza una exposición en grupo grande, instancia en la que se expresan aspectos que pudieron haberles llamado la atención, como los relatos o narrativa obtenida en el proceso. Con ello se pretende generar un reconocimiento de que las experiencias de los otros también son compartidas por cada uno de los participantes de esta actividad, ya sea como anécdota o como algo común; esto implicará *aprender de las experiencias colectivas* y personales. Finalmente, el proceso focalizaría en la *identificación de problemáticas comunes*³, las que impulsarían a tomar conciencia de que nuestras experiencias no son particulares en sí mismas, sino que son compartidas con los otros sujetos. Las cosas comunes, anécdotas, lo sobresaliente de la experiencia del ser estudiante, maestra o maestro muestra que también es una experiencia colectiva, lo que orientaría a generar procesos educativos diferentes desde esas problemáticas identificadas.

Este proceso podría tener alcances mayores, permitiría aprender a escuchar al otro, aprender a expresar o hablar sobre nuestras experiencias, generar un espíritu de apertura a otros seres humanos. Por consecuencia, permitiría generar un tejido comunitario con sujetos fiables referido a la realidad del contexto, que luego se traduciría en una convivencia participativa y de responsabilidad colectiva.

Para impedir que esta estrategia metodológica tan valiosa caiga a los ámbitos sólo existenciales, se plantea articularlos a aspectos concretos, como ser la transformación en el trabajo de aula, que implicaría abordar el ámbito de la relación del aprendizaje con la de producción de conocimientos, la relación maestra/o-estudiante, entre otros. Estos niveles necesariamente deberían estar relacionados con lo dialógico, la escucha, y con la interculturalidad como práctica.

3. La pregunta problematizadora que surge en los círculos de reflexión es una pregunta intencionada orientada al sujeto y su potencialidad para construir problemas de la realidad concreta; es la pregunta que tensa al sujeto y su subjetividad, a la vez que transmuta al grupo en Círculo” (Quintar, 2009: 126).



Esta estrategia metodológica puede ser utilizada en diferentes ámbitos del aprendizaje.

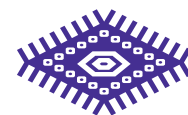
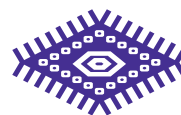
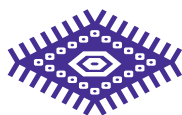
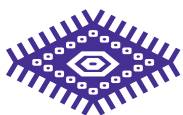
b) Estrategias de relacionamiento comunitario

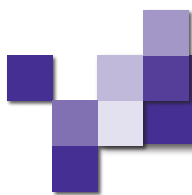
Estas estrategias promueven la generación de actitudes y relaciones de convivencia en las que se considera como centro el bien común antes que el interés individual. Por ello, en su desarrollo se debe facilitar la construcción de espacios abiertos y plurales que ayuden a analizar conflictos, dialogar y superar las inequidades históricas que provienen de la colonización, propiciando una serie de procesos colaborativos entre las y los actores de la comunidad educativa tomando en cuenta los intereses básicos de todas y todos los involucrados, generando decisiones legítimas y sustentables basadas en la complementariedad y el consenso.

En este entendido, para el desarrollo de estas estrategias se deben considerar los siguientes criterios:

- ❖ Generar condiciones para el fortalecimiento de las identidades y los sentidos de vida basadas en valores sociocomunitarios.
- ❖ Establecer una convivencia armónica, equilibrada, solidaria y complementaria dentro de la comunidad.
- ❖ Establecer una convivencia en el marco de una relación con respeto mutuo; por ello, no hay supremacía de las partes puesto que cumplen un papel de constructores del entorno y del mundo.
- ❖ Trabajar saberes y conocimientos que promueven la convivencia en comunidad.
- ❖ Promover el reconocimiento de la otra y el otro diferente en nosotras y nosotros mismos.
- ❖ Facilitar la externalización de las identidades resistidas o subalternizadas propiciando procesos liberadores, descolonizadores y despatriarcalizadores a nivel personal y social.
- ❖ Organizar actividades para el despliegue de las lenguas materna y castellana.

Existen varias opciones para desarrollar la estrategia planteada. En este documento nos vamos a referir a dos que consideramos son relevantes y que se enmarcan dentro de la concepción del modelo educativo actual: las Comunidades de Producción – Transformación Educativa (CP-TE) y la reconfiguración del aula.





Tema 3



Análisis y Concreción Crítica Comunitaria Participativa

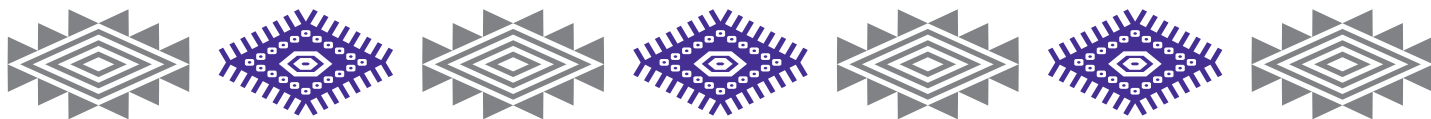
3.1. Sistematización de la Información

La sistematización no es una palabra nueva en el campo educativo, todo lo contrario se ha convertido de uso cotidiano cuando expresamos: “Hay que sistematizar nuestra experiencia, actividades y otras acciones que favorecen a la educación”, también se expresa cómo “debemos sistematizar lo que hemos aprendido”, “si sistematizamos aprendemos de la práctica para mejorarla”; éstas frases cobran un nuevo sentido porque ingresamos en un estado de reflexión que reconoce y valora los procesos del que realizamos y participamos junto a los estudiantes, familia y comunidad.

En los procesos educativos, la sistematización es un proceso de conocimiento que tiene como base nuestras prácticas o experiencias educativas, producidas en la cotidianidad de forma organizada y ordenada coherentemente. Cuando hablamos de sistematización nos referimos siempre a experiencias y prácticas concretas, experiencias importantes, significativas, vividas y sentidas; nuestras experiencias educativas son procesos sociales dinámicos, es decir, procesos en permanente cambio y movimiento, más aun cuando estamos coadyuvando a la construcción e implementación del Modelo Sociocomunitario Productivo.

Asumiendo que no existe una “receta”, en el sentido de que existen varias formas e instrumentos para sistematizar. La maestra/o en relación interactiva con la comunidad tiene que partir de las propias experiencias, para teorizar y retornar a la práctica en acciones dialécticas.

Nuestras experiencias son muy amplias y profundas, porque son la realidad misma, llena de complejidades y hecha por muchos actores. No podemos aprehender toda la realidad, es por eso que es necesario realizar de forma “virtual” o metodológica un corte de la realidad en un tiempo y espacio (es como sacar una fotografía de la realidad); sin em-



bargo ponerle límites a la experiencia no significa negar lo que está fuera de ellos, poner límites es saber con exactitud lo que quiero sistematizar.

Después de realizar las acciones de diagnóstico, es necesario realizar acuerdos que permitan un trabajo coordinado y comunitario, frente a esta situación se sugiere tomar los siguientes acuerdos para facilitar la sistematización:

- ◀ Designar un equipo para la sistematización, previo acuerdos.
- ◀ Tener claro las acciones, dimensiones, documentos, a sistematizar.
- ◀ Seleccionar y/o crear instrumentos que nos permita la recolección de información, los mismos tienen que ser flexibles, pertinentes y sujetos a ser adaptado para considerar el contexto, identidad institucional y comunitario.
- ◀ Designar roles para seleccionar, ordenar y analizar la información.
- ◀ Analizamos e interpretamos la información de forma imparcial y en comunidad.
- ◀ Considerar el proceso como la reconstrucción histórica de la experiencia y fortalecimiento de la identidad institucional.
- ◀ Socialización de los procesos y resultados de la sistematización.

3.2. Informe del Análisis Situacional de los Centros de Educación Especial

El informe del análisis situacional, es el momento que nos permite reflexionar e interpretar la información obtenida, producto de los procesos de diagnóstico intra e interinstitucional, en un determinado tiempo y espacio, tomando en cuenta los factores internos y externos que influyen los procesos educativos, esto nos permite obtener información precisa sobre fortalezas y debilidades de los procesos educativos inclusivos y formas de organización de la institución.

El análisis de los resultados de la autoevaluación, nos permitirá tomar decisiones en el marco de la pluralidad y el consenso a favor de la comunidad y los valores sociocomunitarios, identificando por orden de importancia: necesidades, problemas, situaciones y otros, que incluyen de forma directa en los procesos educativos inclusivos.

Es importante tener el siguiente esquema, para realizar el análisis y posterior informe situacional del CEE.

Formato referencial para la presentación de informe.





- ◆ Carátula
- ◆ Índice
- ◆ Introducción
- ◆ Componentes del equipo dinamizador

Sección I

- ◆ Datos institucionales
 - Social
 - Educativo
 - Cultural
 - Administrativo y/o gestión institucional
 - Resumen ejecutivo

Sección II

- ◆ Instrumentos y métodos para el análisis
- ◆ Análisis del diagnóstico situacional en:
 - Dimensión: Prácticas Inclusivas
 - Dimensión: Espacios Educativos Inclusivos
 - Dimensión: Culturas Inclusivas
 - Gestión institucional
 - Estructura organizativa
 - Cronograma de actividades
 - Redes educativas inclusivas
 - Otros que se considere pertinente

Sección III

- ◆ Conclusión
- ◆ Recomendación

Sección IV

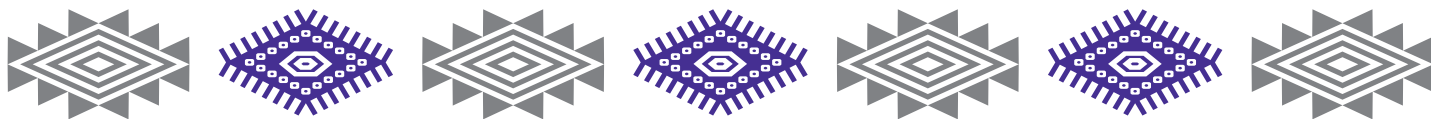
- ◆ Anexos
- ◆ Fuentes de verificación

Gráficos estadísticos y otros que considere necesario.

Se puede añadir otros puntos según la necesidad del informe:

Actividad I

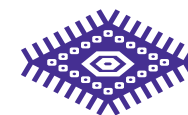
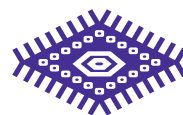
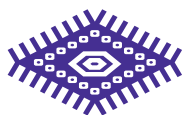
En grupo, desde nuestra experiencia recuperamos y valoramos métodos, técnica e instrumentos, de evaluación y seguimiento que utilizamos en los diferentes niveles de con-



creación del currículo, que coadyuvan a la planificación educativa, para la atención a estudiantes con discapacidad.

	Finalidad en el Diagnóstico	Utilidad en los Procesos Educativos de Educación Especial	Niveles de Concreción en el Diagnóstico
Métodos			
Técnicas			
Instrumentos			
Otros			

Concluida la actividad y con los resultados obtenidos del análisis; realizar la elaboración y/o adaptación de instrumentos pertinentes para el diagnóstico de los CEE:





Lecturas Complementarias

Revista Internacional Sobre Investigación en Educación Global y Para el Desarrollo Sistematización de Experiencias, Investigación y Evaluación: Aproximaciones Desde Tres Ángulos

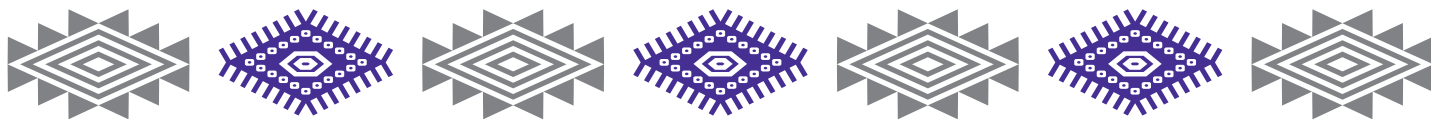
Oscar Jara Holliday. Número Uno (Febrero 2012) Página 57. Issue One (February 2012) Page 57

Iniciemos señalando que estas tres actividades son como “hermanas de una misma familia”: todas ellas contribuyen al mismo propósito general de conocer la realidad para transformarla y las tres se sitúan en el terreno del conocimiento.

Un segundo aspecto relevante, es que consideramos que la evaluación, la investigación y la sistematización de experiencias se retroalimentan mutuamente y que ninguna sustituye a la otra, por lo que deberíamos ponerlas en práctica todas; no podemos prescindir de ninguna si queremos avanzar con relación a los desafíos teóricos y prácticos que nos plantean los trabajos de educación popular, organización o participación popular.

En una tercera aproximación, tratemos de identificar algunas semejanzas y las contribuciones específicas particulares de cada una, tomando como referencia el sentido más tradicional con el que han sido entendidas la evaluación y la investigación, ya que existen muchas modalidades y enfoques distintos al respecto:

- ❖ La evaluación, al igual que la sistematización, representa un primer nivel de elaboración conceptual que tiene como objeto de conocimiento la práctica inmediata de las personas que las realizan. Pero la evaluación no busca tanto realizar una interpretación de la lógica del proceso vivido, sino fundamentalmente el analizar, medir o valorar los resultados obtenidos, confrontándoles con el diagnóstico inicial y los objetivos o metas que se habían propuesto al comienzo, identificando las brechas entre lo que se planificó y lo que se consiguió finalmente de lo planificado. Este análisis, medición y valoración son también procesos de aprendizaje y no se reducen a utilizar datos cuantitativos, sino que aspiran a identificar también los aspectos cualitativos que están presentes en los resultados.
- ❖ Tanto la evaluación como la sistematización suponen realizar un ejercicio de abstracción a partir de la práctica o desde la práctica. Pero mientras la sistematización



se va a centrar más en las dinámicas de los procesos y su movimiento, la evaluación pondrá más énfasis en los resultados que se alcanzaron o no. Por ello, a partir de la contribución particular de cada una, ambas se convierten en factores fundamentales para construir nuestros aprendizajes.

- ❖ Este primer nivel de conceptualización al que llegamos por medio, tanto de la evaluación como de la sistematización, es la base para un proceso de teorización más amplio y más profundo. Para pasar a otros niveles de reflexión conceptual, será necesario relacionar este conocimiento producido directamente a partir de prácticas particulares, con el conocimiento acumulado, sintetizado y estructurado en las diversas propuestas teóricas existentes.

La evaluación debe, por eso, ser considerada un hecho educativo, útil para todas las personas que participaron en la experiencia y no debe ser vista como una tarea formal que hace un simple balance entre costos y beneficios, cantidad de resultados previstos y obtenidos, tareas cumplidas o no. Al igual que la sistematización de experiencias, la evaluación debe arribar a conclusiones prácticas y ambas deben retroalimentarse mutuamente con el fin de confluir en su propósito común: mejorar la calidad de nuestras prácticas.

Por otra parte, la investigación social (cuyo objeto no se limita a la propia experiencia, pudiendo abarcar múltiples fenómenos, procesos y estructuras) es un ejercicio que busca aportar a la construcción de conocimientos científicos, caracterizados porque están basados en un cuerpo teórico entendido como un conjunto de proposiciones fundamentales que buscan comprender y explicar los movimientos y contradicciones de la sociedad y que están permanentemente confrontadas y enriquecidas con conocimientos obtenidos de forma sistemática y metódica. Los resultados de estas investigaciones se pueden comprobar, confrontar y comparar aspirando a tener niveles de generalización y transferibilidad. Los productos del conocimiento científico se incorporan a sistemas que se deben continuar enriqueciendo permanentemente con los aportes de la comunidad científica respectiva.

La investigación social nos permite comprender las experiencias en un marco de referencia más amplio y también nos permite explicar las interrelaciones e interdependencias que se dan entre diversos fenómenos de la realidad histórico-social.

De esta manera, las investigaciones pueden enriquecer la interpretación crítica de la práctica directa que realiza la sistematización de experiencias, aportando al diálogo de saberes con nuevos elementos conceptuales y teóricos, permitiendo llegar a un mayor grado de abstracción.





Al igual que sucede con la evaluación, la investigación y la sistematización deben re-
troalimentarse mutuamente, contribuyendo cada una con las características que les son
propias. Cada una constituye una manera particular de aproximarse al conocimiento de
la realidad y cada una es insustituible. No debemos confundirlas, porque perderíamos
la riqueza de sus especificidades. Pero no deberíamos, tampoco, contraponerlas, porque
ninguna puede sustituir o anular lo que la otra realiza.

Postulamos, por ello, la importancia fundamental de ambas. Así como reconocemos la
importancia y urgencia de impulsar procesos de sistematización de nuestras experien-
cias de educación, organización o participación, reafirmamos sin duda la no menos im-
portante necesidad de incorporar la dimensión investigativa en nuestras organizaciones.

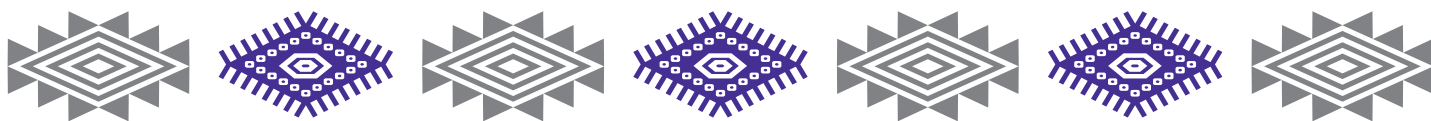
Encuentros y desencuentros, cuestionamientos y búsquedas

Si bien lo señalado en los párrafos anteriores nos da un marco de referencia general,
en la práctica vemos que se nos producen muchas veces “encuentros” y “desencuen-
tros” entre estos tres empeños, por lo que valdría la pena profundizar un poco más en
los puntos de confluencia y las particularidades de cada aporte. Nuestra preocupación
principal está centrada en cómo incorporar de manera efectiva, viable y permanente
procesos y productos de evaluación, investigación y sistematización de experiencias en
nuestros trabajos cotidianos y en la dinámica de nuestras organizaciones e instituciones,
sabiendo que en determinadas situaciones específicas y dependiendo de las modalida-
des de utilización, nos encontraremos con muchos “cruces de camino” y variantes de
confluencia en que se nos mezclen estos tres esfuerzos, ya que abonan a un mismo
propósito. Veamos:

En primer lugar, cuando hablamos de producción de conocimiento transformador,
no estamos hablando de un conocimiento con un “discurso” transformador, sino
hablamos del proceso realizado por sujetos sociales con capacidad de construir
conocimiento crítico, vinculado a los dilemas de una práctica social y a los saberes
que ella produce y, que por tanto, desarrollan –como un componente de la propia
práctica- la capacidad de impulsar y pensar acciones transformadoras. Esto se pue-
de realizar a través de esfuerzos específicamente investigativos, evaluativos o de
sistematización de experiencias en la medida que están vinculados a los procesos y
desafíos de la práctica social.

La integralidad de los procesos y de las visiones

Partimos, entonces de la necesidad de una visión integral e integradora de la práctica
social, en la que la discusión en torno a sus formas de producción de conocimiento (su
epistemología), siempre deben estar situadas históricamente, lo que nos va a exigir un



posicionamiento político en torno al tipo de saber o saberes que se producen o se requieren producir en una realidad como la latinoamericana.

En este contexto y referidos más específicamente a procesos de educación, participación u organización social, realizados por movimientos sociales, ONGs u otro tipo de entidades, esto implica que debemos siempre tener una visión global del ciclo generado por la relación entre proyectos y procesos, que incluye, normalmente, momentos de:

- a) Diagnóstico preliminar (vinculado a tareas más amplias de investigación)
- b) Diseño de proyecto o plan estratégico.
- c) Elaboración de planes de acción.
- d) Procesos de ejecución.
- e) actividades de monitoreo o seguimiento de la ejecución.
- f) Evaluación del proyecto y Sistematización de la experiencia.

A lo largo de este ciclo se identifican y se generan un cúmulo de informaciones diversas, que muchas veces no están suficientemente estructuradas y organizadas para ser aprovechadas en la producción de conocimientos y que, a su vez, permitan construir aprendizajes útiles para alimentar el accionar de la organización. Por ello hemos venido insistiendo en la importancia de contar con un sistema institucional de registros que posibilite utilizarlos de forma eficiente como insumos para alimentar una cultura institucional de reflexión y aprendizaje.

Pero el tema de fondo de la integralidad, no reside en la organización de la secuencia de actividades que se dan en el “trayecto” proyecto – proceso, como si éste fuera lineal, sino, en la interrelación e interdependencia de todos los componentes del ciclo:

Al decidir realizar un diagnóstico en un determinado lugar o sobre algún tema, ya se al decidir realizar un diagnóstico en un determinado lugar o sobre algún tema, ya se han tomado opciones y se han manifestado saberes; la finalidad última del proyecto ya aparece delineada en la forma como se estructura sus objetivos y sus etapas; en cada momento de la ejecución surgirán situaciones y circunstancias inéditas que harán surgir opiniones e ideas que reconfirmarán o modificarán los elementos indicados en el diagnóstico o harán cambiar de rumbo a los objetivos previstos, etc. Por eso es ingenuo pensar que se podrían separar en fases totalmente aisladas: primero, la investigación; luego, la ejecución; después, el



seguimiento, la sistematización y la evaluación... Si bien, puede haber momentos en que alguno de estos aspectos sea el predominante, no podremos separar de forma absoluta en la realidad de los procesos, el hacer, el pensar y la situación en la que se lleva a cabo.

Manual Para la Sistematización de Proyectos Educativos de Área Social - CIDE

Erika Santibañez, María Eugenia Cárcamo. Primera Edición, 1993

¿Qué se entiende por sistematización?

1.1. ¿Qué es sistematizar?

No existe una sola definición y/o concepción respecto a qué es sistematizar; más bien, tenemos diversas proposiciones que se diferencian, básicamente, por el acento que ponen en distintos objetivos para la sistematización.

Con todo, algunos de los aspectos en torno a los cuales existe acuerdo son los siguientes:

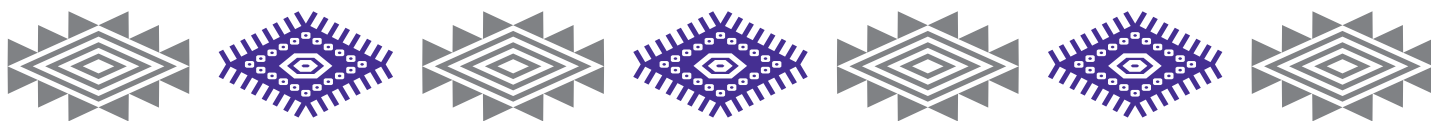
- ❖ La sistematización tiene por objetivo general el relacionar la práctica con la teoría.
- ❖ La sistematización es una actividad de producción de conocimientos sobre la práctica y,
- ❖ a través de la sistematización es posible comprender y comunicar las prácticas de acción y/o promoción social.

Si conjugamos estos tres elementos podemos definir la Sistematización como:

Un proceso a través del cual se recupera lo que los sujetos saben de su experiencia para poder comprenderla, interpretada y comunicarlo, produciéndose así un nuevo tipo de conocimiento (Martinic; Walker, 1987)

Como actividad de producción de conocimiento, la sistematización tiene como referente principal a la práctica, y el fin último de toda sistematización es volver a ella para dar lo que ella misma enseña. Como se señala, sin práctica no hay sistematización posible. (Barnechea; González; Morgan, 1992).

La sistematización puede responder a tres categorías de objetivos, dependiendo de los intereses de los sistematizadores (Palma, 1992):



A. Favorecer el Intercambio de experiencias entre distintos equipos.

El objetivo en este caso es realizar una “traducción” de diversas experiencias de acción y/o promoción social singulares a un “código”, que decanta lo común en ellas y permite la mutua comunicación. El producto de estas sistematizaciones es generalmente un documento o informe que da cuenta de lo realizado. Si el objetivo es llegar a establecer hipótesis de carácter más general se debe cuidar la selección de los criterios ordenadores, los que deben ser significativos en términos de los procesos más generales a los que se busca aportar con esa reflexión.

B. La comprensión y la reflexión de un equipo sobre su propio trabajo.

La sistematización de las prácticas de los equipos de acción y/o promoción social, desde esta perspectiva, tona como objetivo que el promotor y/o educador recupere su relación con la práctica que desarrolla, organizando lo que sabe de ella y comunicándola a otros, al como reflexionar, cuestionar y ademar su práctica a las necesidades de los grupos con los que trabajan. Como señala Martinic (1988), el sujeto piensa y actúa al mismo tiempo y uno de los resultados de su práctica es incrementar lo que sabe de la misma. Como se señala, la reflexión de y en la acción es clave en la capacidad de los promotores/educadores para enfrentar adecuadamente las situaciones inestables, cambiantes o inéditas con que se topan a criado (Palma, 1992).

C. Adquirir conocimiento (o teoría) a partir de la práctica.

Desde esta perspectiva, la sistematización es un proceso permanente y acumulativo de producción de conocimiento a partir de las prácticas de intervención en la realidad social.

A través de la sistematización se pretende explicitar los supuestos, hipótesis, metodologías y marcos teóricos con que operan los equipos de promoción/acción social. La sistematización articula teoría y práctica, permite transitar del conocimiento común (experiencia) al conocimiento consciente y organizado (Taller Permanente de sistematización CEAAL-PERU, 1992).

Quienes han desarrollado esta perspectiva han elaborado algunas orientaciones metodológicas que operacionalizan el objetivo de la sistematización (Martinic; Walker, 1987).

1.2. Distinción entre Sistematización o Investigación

Es importante distinguir entre investigación y sistematización dado que al momento de plantearse la posibilidad de realizar una actividad de sistematización corremos el riesgo de confundir ambos procedimientos.



Un primer aspecto a tener en cuenta es que tanto la investigación como la sistematización hacen referencia a la realidad y en la medida que “se proponen como procesos abiertos a la crítica desde esa realidad, se los debe entender, sino como espontáneamente complementados, sí como complementables” (Palma, 1992, pág. 10).

Desde otro punto de vista, la distinción entre conocimiento común y conocimiento científico suele ser asociada a los términos sistematización e investigación; sin embargo, “ambos tipos de conocimientos comparten experiencia y reflexión”, por ende, no se puede “oponer el conocimiento científico al corriente, como lo verdadero a lo falso” (Quiróz; Morgan, 1987, pág. 43).

El conocimiento científico se diferencia del corriente en cuanto el primero es adquirido mediante ‘métodos’ (controlable y refrendable), mientras que el corriente se acumula por una suma de experiencias (Palma, 1992).

En términos más operacionales, la diferencia entre investigación y sistematización radica en que la Investigación tiene por objetivo el adquirir conocimientos sobre un determinado aspecto de la realidad “sobre la cual nos hacemos algunas preguntas”, mientras que en la sistematización “hacemos preguntas a una práctica en la cual hemos participado como un actor más... Como producto de la sistematización se pueden levantar preguntas de investigación que orienten a los especialistas en la producción de nuevos conocimientos”

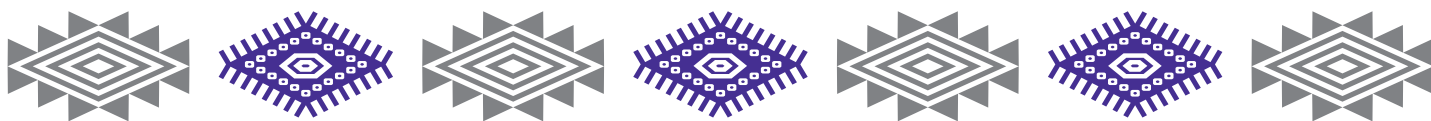
(Barnechea; González; Morgan, 1992; pág. 12).

1.3. Distinción entre Sistematización y Evaluación

En términos gruesos, la sistematización se diferencia de la evaluación en cuanto esta última refiere, generalmente, a una revisión de las prácticas de trabajo sobre la base de contrastar los objetivos pretendidos con los logros alcanzados. Se trata de medir la eficiencia de las acciones emprendidas en el marco de un proyecto de acción y/o promoción, especialmente referido a sus aspectos cuantitativos más que cualitativos (Barnechea; González; Morgan, 1992).

En la sistematización, en cambio, se trata de conocer la dinámica de la práctica y el proceso social vivido por los actores involucrados en dicha práctica (educador/promotor/ agente y grupos de base), en donde uno de los puntos a considerar puede ser la evaluación.

En otras palabras, la sistematización puede incluir una evaluación de la experiencia desde un punto de vista educativo, así como una evaluación de este tipo puede dar origen a



un proceso de sistematización y reflexión de más largo plazo sobre una experiencia y/o práctica social (Palma, 1992).

I.4. Funciones de la Sistematización

La sistematización tiene, básicamente, dos funciones:

- ◆ la primera, es aportar a la práctica de los equipos de trabajo de acción y/o promoción social y,
- ◆ la segunda, es apodar a la teoría, a partir de la producción de nuevos conocimientos sobre dichas prácticas.

Desde el punto de vista de la práctica de los equipos, constituye un instrumento que permite el intercambio de conocimientos sobre prácticas entre distintos equipos de trabajo, favoreciendo la comunicación, reflexión y análisis crítico de dichas prácticas. En esta misma perspectiva la sistematización permite la creación, experimentación y evaluación de herramientas metodológicas que mejoran la comprensión de las prácticas de trabajo de los equipos. Por último, a partir de los resultados de la sistematización se facilita la tarea de elaboración de informes de trabajo para personas externas al equipo (Cadena, 1987).

Como aporte a las prácticas, a través de la sistematización tenemos la posibilidad de reflexionar, cuestionar y confrontar nuestra propia práctica, de manera de “superar el activismo, la repetición rutinaria de ciertos procedimientos, la pérdida de perspectiva en relación al sentido de nuestra práctica” (Barnechea; González; Morgan, 1992; pág. 13).

Desde una perspectiva más teórica, la sistematización permite tener mejor y mayor conocimiento sobre las prácticas de los equipos de acción y/o promoción social compartir dichos conocimientos y generar los consensos que permiten la “cohesión y unidad de acción” (Cadena, 1987).

A través de la sistematización se generan nuevos conocimientos sobre las prácticas; estos conocimientos pueden constituir la base a partir de la cual surjan generalizaciones “que apuntan en dos direcciones:

hacia un enriquecimiento de la teoría (apodando a elevar su capacidad explicativa de los fenómenos de la realidad) y, hacia la elaboración de propuestas de políticas que se orienten aun enfrentamiento cada vez más integral y eficiente de los problemas que afectan a los sectores populares» (Barnechea; González; Morgan, 1992; pág. 14).



1.5. Alcances y Limitaciones de la Sistematización

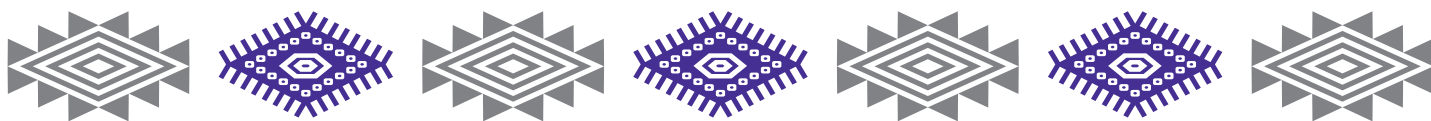
Existe consenso en señalar las dificultades que existen para sistematizar, por lo que cualquier propuesta de sistematización debe responder, a lo menos, a un criterio básico:

Posibilidades reales y concretas de llevada a cabo.

Otro aspecto a considerar es que, normalmente, son los mismos equipos quienes llevan a cabo la sistematización de su práctica; esto significa que “debemos buscar un método compatible con la lógica de la promoción, que signifique de verdad, un enriquecimiento de la práctica y no un recargo de tareas sin un sentido claro para el mismo promotor que las realiza” (Barnechea; González; Morgan, 1992; pág. 8).

Siguiendo a Latapí (1984), distinguimos las siguientes dificultades en la sistematización:

1. Si para quienes están inmersos en un proyecto resulta difícil dar cuenta de él y analizarlo, mucho más lo será para quienes tienen con él un contacto transitorio y menos profundo.
2. La dimensión temporal y el ritmo propio de cada proyecto dificulta “captarlo” en un momento fijo, tal como lo requiere la sistematización.
3. La sistematización constituye una interpretación de la experiencia y ésta se funda también en interpretaciones de la realidad que enfrenta, por lo que debe procurarse aproximarse a la interpretación que hacen los propios proyectos, o sea debe hacerse a partir de la o las experiencias.
4. En la sistematización hay tres momentos que implican dificultad: la comunicación de los agentes directos del proyecto acerca de su propia experiencia, la comunicación de los sistematizadores hacia los agentes acerca del sentido del ejercicio que se pretende y, la comunicación de los sistematizadores acerca de los resultados de su ejercicio.
5. El principal riesgo que se corre al sistematizar es el reduccionismo, dado el carácter específico de cada proyecto y su complejidad.
6. La finalidad de la sistematización será muy importante ante la posibilidad de que se generen tensiones entre el interés que en ella pueden tener quienes trabajan directamente en la experiencia y el interés más teórico-académico o político de quienes asumen la tarea de sistematizar.





Anexos

Anexo 1

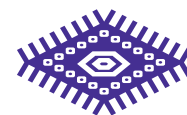
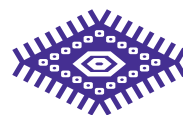
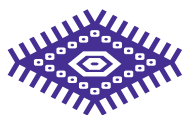
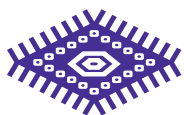
El Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo (PSPI) desde el ámbito de Educación Especial requiere desarrollar estrategias para favorecer un trabajo inter-intradisciplinario institucional, que son gestores de la dinámica comunitaria, con éste propósito es importante conocer los Centros de Educación Especial, con los cuales debemos coordinar y promover la red educativa, a continuación los nominamos por departamento:

DEPARTAMENTO DE POTOSÍ

CEEs	Áreas de Atención	Dirección
1. SAN BENITO MENNI	Todas las áreas de atención	LLALLAGUA AV. MARÍA BARZOLA S/N
2. JUAN EVO MORALES AYMA I	Todas las áreas de atención	AVENIDA ANTOFAGASTA S/N
3. SAN JUAN DE DIOS	Discapacidad Intelectual y Auditiva	CALLE COLORADOS DE BOLIVIA N° 280, ENTRE DONATO DALENCEY CAPITAN CASTRILLO
4. MARÍA JOSEFA MUJÍA	Todas las áreas de atención	CALLE COCHABAMBA N° 205 GREGORIO PACHECO
5. WENCESLAO ALBA	Discapacidad Visual	SAN MARTÍN, CALLE HOYOS N° 64 ESQUINA TOPATER

DEPARTAMENTO DE ORURO

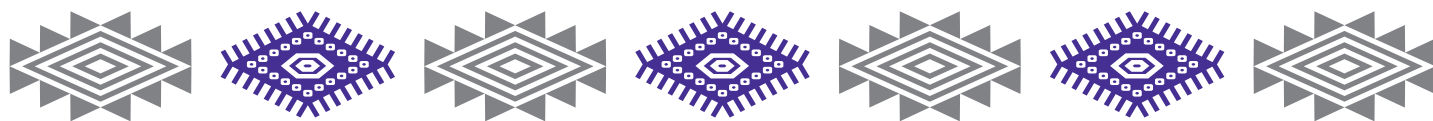
CEEs	Áreas de Atención	Dirección
1. GHISLAIN DUBE	Discapacidad Intelectual y Múltiple.	AV. DEHENE FINAL SUD S/N FRENTE A LA FACULTAD DE AGRONOMÍA CIUDADELA UNIVERSITARIA
2. LUIS ESPINAL	Dificultades en el Aprendizaje	SAN FELIPE Y TACNA ARICA
3. MARIA ANTONIETA SUAREZ	Discapacidad Visual	6 DE OCTUBRE 5014 AROMAY RODRIGUEZ
4. APOYO EDUCATIVO ORURO	Discapacidad Intelectual	JUNIN Y PETOT S/N



5. ABOPANE	Discapacidad Intelectual	C. BOLÍVAR NO. ENTRE CAMACHO Y LINARES
6. GUIDO VILLAGOMEZ ANEXO	Discapacidad Auditiva	AVENIDA DEL MINERO FINAL OESTE
7. CRISTO REY	Todas las Áreas de atención	CHALLAPATA

DEPARTAMENTO DE LA PAZ

CEEs	Áreas de Atención	Dirección
1. HUASCAR CAJIAS	Discapacidad Auditiva	ZONA SAN JUAN LAZARETO ALTO/ FINAL DIEGO DE PERALTA EN LA U E BICENTENARIO LA PAZ
2. APRECIA LA PAZ	Discapacidad Visual	RICARDO BUSTAMANTE N°653
3. HOSPITAL DEL NIÑO	Centro Transitorio Internación	ZONA MIRAFLORES CALLE MAYOR ZUBIETA N° 100
4. ADAPTACION INFANTIL	Discapacidad Intelectual	HECTOR ORMACHEA OBRAJES CALLE 5
5. ABOPANE	Discapacidad Intelectual (adolescentes)	FINAL CALLE 10 BIBLIOTECA DIVINO MAESTRO
6. INTEGRAL DE SORDOS LA PAZ	Discapacidad Auditiva	AV. 6 DE AGOSTO NO.2100
7. INSTITUTO DE REHABILITACION INFANTIL	Discapacidad Física	HECTOR ORMACHEA OBRAJES CALLE 5
8. ERICK BOULTER	Discapacidad Auditiva	AV. ORMACHEA CALLE 4
9. VIRGEN NIÑA	Todas las áreas de atención	EL ALTO FINAL LOS ANDES. CALLE BALBOA N° 10 ESQ. 21 DE NOV.
10. CEREEFE	Todas las discapacidades	EL ALTO CALLE 6 N° 50
11. MURURATA	Discapacidad Intelectual	EL ALTO CALLE JOSE VICENTE CAMARGO N° 1600/El Alto
12. SAN FRANCISCO DE ASIS	Discapacidad Intelectual y Múltiple	EL ALTO ZONA CUPILUPACA, CALLE RIO BERMEJO N° 1064
13. SAN MARTIN DE PORRES	Discapacidad Intelectual	EL ALTO ZONA HUAYNA POTOSÍ, AV. IMPERIAL, N° 5
14. JULIÁN APAZA (TUPAC KATARI)	Discapacidad Intelectual y Visual	EL ALTO, ZONA: VILLA TAHUANTINSUYO, CALLE CHINCHASUYO



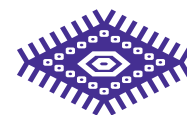
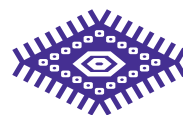
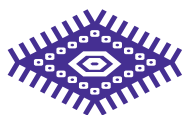
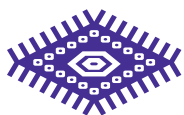
15. BARTOLINA SISA	Discapacidad Intelectual / Autismo	EL ALTO ZONA: SAN LUIS TASA, CALLE TARIJA S/N
16. PALOS BLANCOS D	Todas las áreas de atención	PALOS BLANCOS

DEPARTAMENTO DE TARIJA

CEEs	Áreas de Atención	Dirección
1. SAN ANTONIO	Todas las áreas de atención	MARISCAL SUCRE/ BERMEJO
2. PRODAT	Discapacidad Intelectual	C. COCHABAMBA ESQ. AV. LAS AMÉRICAS N° 1481
3. EL REFUGIO	Dificultades en el Aprendizaje	AV. AV. GUADALQUIVIR FINAL
4. APRECIA	Discapacidad Visual	AV. CIRCUNVALACIÓN CALLE CORNELIO RÍOS S/N
5. CEADI	Discapacidad Auditiva	URBANIZACIÓN LOS SAUCES KM. 3
6. CERFI	Dificultades en el Aprendizaje	AV. CIRCUNVALACION S/N EX POSTA SANITARIA
7. CEEBA	Discapacidad Intelectual y Múltiple	AV. MAURO MOLINA BALSA
8. NIÑO JESUS	Todas las áreas de atención	CALLE ABAROA/ YACUIBA
9. JUAN PABLO II	Todas las áreas de atención	AV. AYACUCHO ESQUINA MANCHEGO/ VILLAMONTES

DEPARTAMENTO DE CHUQUISACA

CEEs	Áreas de Atención	Dirección
1. APRECIA	Discapacidad Visual	AYACUCHO NRO 628
2. AUDIOLOGIA	Discapacidad Auditiva	BARTOLOME DE LAS CASAS · #22
3. PSICOPEDAGOGICO	Discapacidad Intelectual y Múltiple	SAN CRISTOBAL, AV. JAPÓN N° 1
4. RENÉ MARTINEZ GÓMEZ	Todas las áreas de atención	SAN LUCAS
5. MACHARETÍ	Todas las áreas de atención	DISTRITO EDUCATIVO MACHARETÍ
6. SÍNDROME DE DOWN	Discapacidad Intelectual	CALLE FAUSTINO SUAREZ N° 501
7. APIAGUAYKI TUMPA	Todas las áreas de atención	MONTEAGUDO
8. VILLA SERRANO	Todas las áreas de atención	VILLA SERRANO

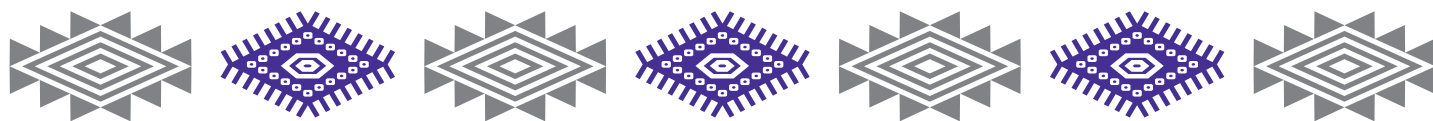


DEPARTAMENTO DE COCHABAMBA

CEEs	Áreas de Atención	Dirección
1. PREEFA	Discapacidad Intelectual	HANS GREYER N° 405
2. AUDIOLOGÍA	Discapacidad Auditiva	GENERAL ACHA N° 677
3. PADRE IGNACIO ZALLES	Discapacidad Visual	MARIANO MELGAREJO N° 102
4. MARIANNE FROSTIG	Dificultades en el Aprendizaje	CALLE JUNÍN N° 631
5. DON BOSCO A	Discapacidad Auditiva	VILLA INGAVI, CALLE FRANCISCO PIZARRO N° 355
6. CERECO	Discapacidad Intelectual	AV 9 DE ABRIL N° 1506
7. ARNOLDO SCHWIMMER	Discapacidad Intelectual	GENERAL CAMACHO FINAL SUD/QUILLACOLLO
8. JESUS MAESTRO B	Todas las áreas de atención	TIQUIPAYA - CIUDAD TIQUIPAYA
9. GUADALUPANO	Todas las áreas de atención	PUNATA
10. SAN BENITO MENNI	Discapacidad Intelectual y Múltiple	CALLE ALLZU ENTRE CALLES 18 Y 44/ Sacaba
11. HEROÍNAS DE LA CORONILLA	Discapacidad Intelectual	C. FLORA SALINAS N° 1431 Y AV. FELIX ARANIBASR
12. SONRISAS	Todas las áreas de atención	VILLA TUNARI

DEPARTAMENTO DE BENI

CEEs	Áreas de Atención	Dirección
1. TRINIDAD	Discapacidad Intelectual y Múltiple	AV. JAPÓN, ZONA EL CARMEN
2. IDEPPSO BENI	Discapacidad Auditiva y Múltiple	UNIVERSITARIA, AV. JAPÓN
3. SAGRADA FAMILIA	Todas las áreas de atención	C. 25 DE MAYO GUAYARAMERÍN
4. MARÍA VIVIAN SALVATIERRA	Todas las áreas de atención	AV. HUGO SUAREZ GÓMEZ PROVINCIA YACUMA
5. AREEC	Discapacidad Intelectual, Visual y Físicomotora	AV. ANTONIO VACA DIEZ Y BERNARDINO OCHOA S/N RIBERALTA
6. ARCA MARANATHA	Discapacidad Auditiva	SANTA ROSA DE LIMA, CALLE SANTA CRUZ N° 1535 ESQ. MANUEL OLIVA
7. APRECIA	Discapacidad Visual	EL CARMEN AV. SIRARI S/N ESQUINA EL TACUARAL

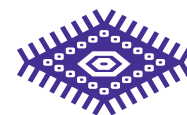
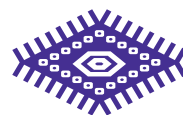
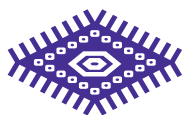
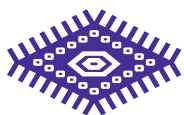


DEPARTAMENTO DE PANDO

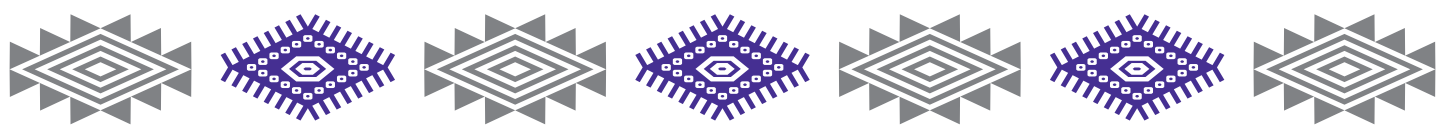
CEEs	Áreas de Atención	Dirección
1. ESTHER CAMPOS	Discapacidad Visual	AV. 9 DE FEBRERO ROTONDA AL CRISTO
2. COBIJA B	Discapacidad intelectual, Auditiva y Físicomotora	BARRIO MAPAJÓ CALLE KARAMANU S/N EN EL CENTRO DE REHABILITACIÓN MIKI MAYA
3. HERMENEGILDA VENTURA	Discapacidad Intelectual, Auditiva y Físicomotora	PORVENIR CALLE BARRIO GENERAL FEDERICO ROMÁN

DEPARTAMENTO DE SANTA CRUZ

CEEs	Áreas de Atención	Dirección
1. FUSINDO	Discapacidad Intelectual	RADIAL 27 CALLE SEBORI N° 250 CERCA AL ZOOLOGICO
2. DON BOSCO D	Discapacidad Intelectual	VILLA SAN LUIS, AV. HERNANDO SANABRIA ENTRE 1° Y 3° ANILLO, FUNCIONA EN HOGAR DON BOSCO
3. APRECIA	Discapacidad Visual	EQUIPETROL 3ER. ANILLO INTERNO DETRÁS DE HOTEL "LOS TAJIBOS"
4. CINOMS	Discapacidad Auditiva	BARRIO 2 DE ABRIL CALLE 7 ENTRE 4 Y 5 ANILLO DEL CANAL ISUTO
5. PARALISIS CEREBRAL	Todas las áreas de atención	EQUIPETROL AV. NOEL KEMPF FRENTE A LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE MAESTROS ENRIQUE FINOT
6. IDAE	Discapacidad Intelectual y Múltiple	3° ANILLO EXTERNO AV. JAPÓN FRENTE AL HOSPITAL JAPONÉS
7. PREEFA A	Discapacidad Intelectual	3° ANILLO INTERNO BARRIO JUAN PABLO II, AV. SAN AURELIO
8. PREEFA B	Discapacidad Intelectual	3° ANILLO INTERNO BARRIO JUAN PABLO II, AV. SAN AURELIO
9. JULIA JIMENEZ DE GUTIERREZ	Discapacidad Auditiva	3° ANILLO EXTERNO AV. SAN AURELIO Y AYOLAS BARRIO POLACO
10. NUEVO AMANECER	Dificultades en el aprendizaje	CARCEL DE PALMASOLA
11. ASOCRUZ	Discapacidad Auditiva	3° ANILLO RADIAL 13 FRENTE DE LA ESCUELA MILITAR DE INGENIERA
12. EL TALLER	Discapacidad Intelectual	3ER. ANILLO EXTERNO LADO PTJ
13. MANO AMIGA	Discapacidad Intelectual	2° Y 3° ANILLO VILLA SAN LUIS AV. HERNANDO SANABRIA, FUNCIONA EN EL HOGAR DON BOSCO



14. SANTA CRUZ DAVONID	Discapacidad Intelectual	3° ANILLO INTERNO, AV. NOEL KEMPF
15. MANOS PARA EL MUNDO	Discapacidad Intelectual y Múltiple	BARRIO VILLA WARNES ENTRE LA CALLE LUCINDO ROSADO Y GUALBERTO OSTRIA
16. VIDA NUEVA	Todas las áreas de atención	PROVINCIA ANDRÉS IBÁÑEZ – EL TORNO BARRIO MUNICIPAL CALLE CAÑOTO S/N
17. TERESA DE LOS ANDES	Todas las áreas de atención	KM. 24 CARRETERA A P. PAILAS UV. 5B / COTOCA
18. SAN FRANCISCO DE ASIS	Todas las áreas de atención	BARRIO CHICO RINCON /SAN JOSÉ DE CHIQUITOS
19. SAN FRANCISCO DE ASIS	Todas las áreas de atención	CALLE SUCRE N° 55 PROVINCIA CHIQUITOS CALLE SUCRE NO/ 55 ROBORÉ
20. EL ARCA	Todas las áreas de atención	PROVINCIA CORDILLERA - SAN ANTONIO DEL PARAPETY/CHARAGUA
21. PROF. FANNY FLORA TORRICO SALAZAR	Todas las áreas de atención	PROVINCIA CORDILLERA – CAMIRI, C. BOLIVAR FINAL ESTE
22. PIERINO DE MAMAN OSBEL	Todas las áreas de atención	AV. ABAROA ESQUINA CELSO CASTEDO S/N PROVINCIA FLORIDA / MAIRANA
23. MARIA ANTONIETA ANTEZANA	Discapacidad Intelectual	HEROES DEL CHACO / COMARAPA
24. SANTA LUCIA	Todas las áreas de atención	BARRIO EL CARMEN AV. EZEQUIEL HURTADO S/N EN CALLE BOLIVAR FINAL PROVINCIA SANTIESTEBAN / MONTERO
25. JULIO ZABALA	Todas las áreas de atención	PROVINCIA SANTIESTEBAN-GENERAL SAAVEDRA
26. FATIMA MENDEZ RIBERA	Todas las áreas de atención	URBANIZACIÓN DON GILBERTO CALLE CAMACHO S/N PÓRTACHUELO
27. CINEV	Todas las áreas de atención	BARRIO OBRERO CALLE HÉROES DEL CHACO S/N
28. FASSIV	Todas las áreas de atención	PROVINCIA SAN IGNACIO DEVELASCO BARRIO PUEBLO NUEVO AV. LAS AMÉRICAS ENTRE CALLE LA PAZY SUCRE
29. MIGUEL SUAREZ PINTO	Todas las áreas de atención	CALLE LA BÉLGICA S/N FRENTE A LA PLAZA PRINCIPAL PROVINCIA SANTIESTEBAN – MINEROS



30. LUISA SUÁREZ JUSTINIANO	Todas las áreas de atención	PROVINCIA ÑUFLO CHÁVEZ – CONCEPCIÓN ZONA I ENTRE LAS CALLES SATURNINO SAUCEDO Y SAN JAVIER S/N
31. LUCÍA LINTNER	Todas las áreas de atención	SAN ANTONIO DE LOMERÍO PROVINCIA ÑUFLO CHÁVEZ
32. CODI	Todas las áreas de atención	AV. LITORAL S/N 3° ANILLO EXTERNO LADO PTJ
33. LA ESPERANZA	Todas las áreas de atención	BARRIO CASCO VIEJO AV. MARIANO SAUCEDO SEVILLA S/N PROVINCIA ICHILO – BUENA VISTA
34. JESUS NAZARENO	Todas las áreas de atención	ZONA 24 DE SEPTIEMBRE CALLE LIBERTAD /PROVINCIA ICHILO – YAPACANÍ

Anexo 2

Los instrumentos que a continuación se presenta, son los más conocidos por directivos y maestras/os, al momento de realizar un diagnóstico institucional, los mismos se presentan como ejemplos; cabe recordar que el instrumento debe ser flexible y pertinente al contexto.

A. EL FODA

Es un instrumento que permite detectar su situación organizacional interna y externa ante la posibilidad de tener información para planificar estratégicamente acciones.



La aplicación de un diagnóstico FODA nos entrega importante información sobre nuestra forma de organización, tanto a nivel interno como externo. Por eso es importante contar con la participación de todas/os las y los integrantes de la comunidad educativa.

La aplicación nos permite tener un diagnóstico a los siguientes niveles:

1. A nivel INTERNO de una Institución o comunidad educativa:

FORTALEZAS: son todas aquellas potencialidades, con las que cuenta la institución e influye en el funcionamiento y desarrollo de la actividades educativas.

DEBILIDADES: son todas aquellas deficiencias en materiales o formación de los sujetos del proceso educativo (maestras/os, directivos y otros), siendo los principales responsables del funcionamiento interno.

2. A nivel EXTERNO de una Institución o Comunidad Educativa:

OPORTUNIDADES: son todas aquellas posibilidades de desarrollo que tiene la Comunidad Educativa. Éstas oportunidades se encuentran en el medio geográfico, cultural, social, político y económico, donde desarrollan sus actividades.

AMENAZAS: son todas aquellas situaciones negativas que atentan contra el desarrollo de una institución.

¿Cómo aplicar el FODA?

PRIMER PASO

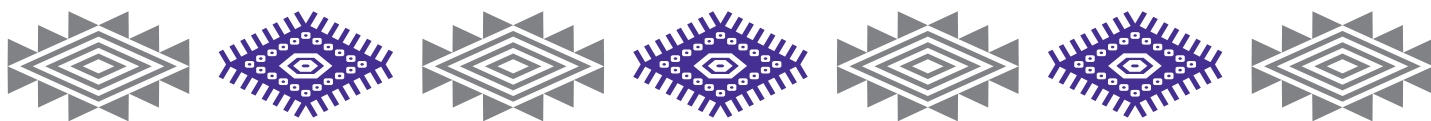
Antes de aplicar un FODA, es importante que la organización o el equipo de trabajo se cuestione lo siguiente:

1. ¿Qué es un FODA?

EL equipo de trabajo debe tener conciencia de todo lo que trata el FODA. Ésto mejorará la claridad de los aportes al diagnóstico.

2. ¿Para qué deseamos realizar un diagnóstico FODA?

Resolver, previamente esta pregunta puede ayudar a definir la utilidad de los resultados del FODA. Tener claridad si corresponde a un proyecto específico, una planificación anual, semestral, trimestral.



3.¿Qué deseamos diagnosticar?

Responder a esta pregunta ayudará a la Comunidad Educativa de trabajo, a definir específicamente que es lo que se desea diagnosticar.

SEGUNDO PASO

A nivel personal:

Los integrantes realizan un FODA desde su visión personal.

A nivel comunitario

Elegir un moderador, el cual almacenará todos los aportes del FODA personal, para conformar un FODA comunitario.

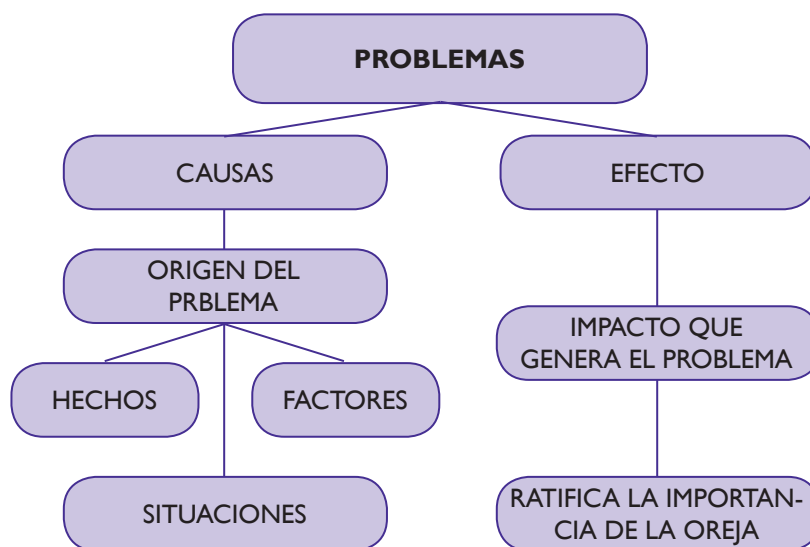
Conclusión

Finalmente la comunidad de trabajo selecciona y analiza aquellas ideas que más afectan a la comunidad y se delega responsables, planteando propuestas de trabajo y plazos para concretar dichos trabajos.

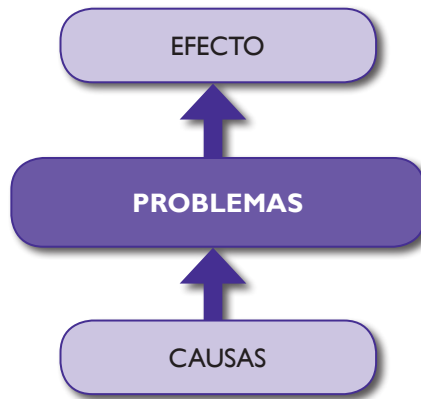
B. ÁRBOL DE PROBLEMAS

Es otro instrumento que nos permite priorizar los temas y se puede simplificar en los siguientes procesos:

- ◆ La identificación del problema; el uso de las técnicas de la “lluvia de ideas” es el más práctico.
- ◆ Identificación de causas y efectos que causan el problema.
- ◆ Análisis, consenso e identificación del problema.



Generalmente se trabaja el gráfico de forma vertical donde se presenta:



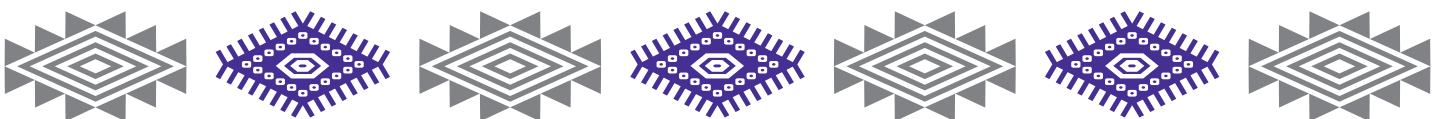
C. PROCESO DE DIAGNÓSTICO COMUNITARIO

La Tabla de Causalidad es una herramienta que sirve al diagnóstico de los factores causales, de los problemas que se identifican en una determinada comunidad educativa, puesto que, si no los conocemos, será muy difícil plantear soluciones que resuelvan.

Se tratan de factores causales y no de causa unívocas porque los hechos sociales suelen tener factores multicausales y no una única causa; para ello la comunidad educativa tendrá que identificar claramente: los problemas a ser resueltos, así como sus factores causales. Una vez realizados los dos primeros pasos, en comunidad y bajo algún procedimiento participativo, democrático y de corresponsabilidad, bajo el marco de los criterios de la Educación Inclusiva, se realizará el tercer paso que son las vías de solución.

TABLA DE CAUSALIDAD PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Problemas	Factores Causales	Vías de Solución



Bibliografía

ÁLVAREZ CRUZ C. La posición de Vigotsky y sus consecuencias instrumentales en el proceso de Diagnóstico de las NEE. Artículo.

ARIAS BEATÓN Guillermo. Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico cultural. La Habana, Cuba. 2002.

BARRIENTOS SALINAS Alejandro. Concepciones y prácticos de valoración y evaluación de los pueblos indígenas originarios. La Paz, marzo 2013.

Bases del Enfoque de la Educación Inclusiva en el SEP. Ministerio de Educación. Noviembre 2011.

BOOTH Tony, AINSCOW Mel. Índice: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Revisión y edición Rosa Blanco. Ed. Bristol UK. marzo 2000.

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. 2006

Curriculum Base del Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de Educación. 2011

ESPINOZA Jose Alfredo. Educación Inclusiva. Tomo 5. www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/guia

Educación, Comunidad y Colonialidad en Bolivia. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional. Ministerio de Educación. 2012

JARA HOLLIDAY Oscar. Sistematización de experiencias, investigación y evaluación. Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo. Número 1. Febrero 2012.

Ley de la Educación No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” diciembre del 2010

Lineamientos curriculares y metodológicos de Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial. Ministerio de educación. Noviembre de 2012.

MEJÍA J. Marco Raúl. Sistematización. Ministerio de Educación. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. Ed. 2012.

PÉREZ Elizardo. Escuela Ayllu de Warisata.

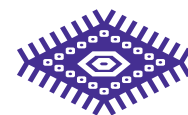
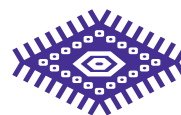
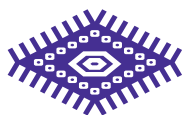
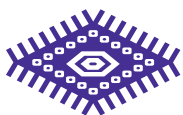
Políticas Educativas Inclusivas. Ministerio de Educación. Noviembre de 2011.

Proyecto Comunitario de Transformación Educativa I. Ministerio de Educación .Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. 2012.

SANTIVÁÑEZ Erika, CÁRCAMO Ma. Eugenia. Manual Para la Sistematización de Proyectos Educativos de Área Social – CIDE. Edición 1993.

TÓRREZ, Rosa María. Comunidad de Aprendizaje, una comunidad organizada para aprender. Buenos Aires. 1999.

ZEMELMAN Hugo. De la Historia a la Política: La Experiencia de América Latina. Editorial: Siglo XXI editores. México D.F. 1982.





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

