



Hacia una educación transformadora: aprendizajes significativos de buenas prácticas educativas en escuelas de **Bolivia** y **República Dominicana**.

Documento de trabajo



Hacia una educación transformadora: aprendizajes significativos de buenas prácticas educativas en escuelas de Bolivia y República Dominicana.

DOCUMENTO DE TRABAJO



Elaboración:

Centro de Multiservicios Educativos, CEMSE
Centro de Educación Permanente Jaihuayco, CEPJA
Centro Yachay Tinkuy
Fomento al Desarrollo Infantil, FODEI
Centro Cultural Poveda
Sociedad Salesiana

Apoyo Técnico y redacción:

Paloma Jimena Medina

Coordinación:

Área de Programas InteRed

Fecha:

mayo 2017

No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.
Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales.

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), con cargo a los Convenios:

“Fortalecimiento del Subsistema de Educación Regular, desde la calidad e inclusión educativa en los departamentos de La Paz, Cochabamba, Chuquisaca y Potosí. Bolivia” (14-CO1-196).

“Generación de capacidades en titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones del sistema educativo dominicano, en los niveles de educación básica y media, para mejorar la calidad educativa. RD” (14-CO1-389).

El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva sus autores/as y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.



Índice

0. Introducción.

1. Breve descripción del contexto de cada país.

2. Presentación de buenas prácticas educativas.

3. Aprendizajes de una educación transformadora.

4. Elementos limitantes y favorecedores para la aplicación de estas prácticas.

5. Propuestas para su adaptación en las aulas españolas.



0. Introducción.

Pensar hoy la educación nos lleva a hablar de una educación transformadora, entendiendo que no se trata tanto de que la educación cambie para adaptarse a los retos de un mundo en transición sino de que la educación sea transformadora para cambiar la sociedad en que vivimos por la sociedad con la que soñamos.

Las propuestas educativas transformadoras relacionan la dimensión personal y la dimensión social, lo local y lo global, y exigen al menos tres procesos básicos:

- ✧ **Comprender** la complejidad de la globalización, reconocer sus dinanismos, sus posibilidades, pero también las desigualdades y exclusiones que genera.
- ✧ Asumir una **mirada global** a la interrelación desarrollo, justicia y equidad. No podemos seguir viviendo y aprendiendo exclusivamente desde nuestros contextos locales pues los vínculos que construyen la sociedad se han globalizado y los procesos deberían apuntar cada vez más a una conciencia planetaria.
- ✧ Fortalecer la **conciencia personal y ciudadana** que favorece el empoderamiento de las personas, que son las generadoras de cambio, desde la participación social, el compromiso democrático y la movilización colectiva.

Con estos referentes, es que desde InteRed junto con Save the Children y Jóvenes y Desarrollo se ha iniciado un proceso que permita dar a conocer entre las educadoras y educadores españoles las buenas prácticas educativas transformadoras desarrolladas en República Dominicana y Bolivia.

Con la financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), y con un marco temporal de 2015 a 2018, las ONGDs citadas en colaboración con organizaciones socias locales están implementando intervenciones educativas¹ con el objetivo de impulsar la calidad y la inclusión educativa en Bolivia y República Dominicana. De este trabajo y de las experiencias de las organizaciones socias locales en los últimos años, se han identificado las buenas prácticas educativas que se presentan en este documento y que esperan ser un aporte a la innovación pedagógica de la escuela española, siempre desde una mirada de una educación transformadora para la ciudadanía global.

El diálogo se ha mantenido con las organizaciones bolivianas: CEMSE, Centro Yachay Tinkuy, CEPJA y FODEI y con las organizaciones dominicanas: Centro Cultural Poveda y Sociedad Salesiana. Con ellas se han identificado las buenas prácticas educativas que les ha llevado a contestar una guía de preguntas generadoras por cada práctica, lo que nos ha permitido elaborar este documento de trabajo.

Este documento, tras un rápido vistazo al contexto de Bolivia, República Dominicana y España, nos presenta varias prácticas educativas exitosas para después centrarse en aquellos aprendizajes significativos que emanan de dichas prácticas y que nos ayudan a impulsar una educación transformadora. Estos aprendizajes nos hablan, entre otros, de análisis crítico de la realidad, de los enfoques de género, derechos humanos, intra e interculturalidad y armonía con la naturaleza, de participación, de metodologías innovadoras, etc. en las praxis educativas. Además, en el documento se identifican aquellos elementos que pueden limitar y/o favorecer la aplicación de estas prácticas en nuestras aulas y centros.

¹ "Fortalecimiento del Subsistema de Educación Regular, desde la calidad e inclusión educativa en los departamentos de La Paz, Cochabamba, Chuquisaca y Potosí. Bolivia" (14-CO1-196), en consorcio entre InteRed y Save the Children.

"Generación de capacidades en titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones del sistema educativo dominicano, en los niveles de educación básica y media, para mejorar la calidad educativa. República Dominicana" (14-CO1-389), en consorcio InteRed y Jóvenes y Desarrollo.



El último capítulo recoge las propuestas para la adaptación de estas prácticas a la realidad educativa española. Dichas propuestas surgen del propio profesorado durante el Encuentro realizado en Madrid, en febrero del 2017, en el que participaron más de sesenta personas entre docentes y personal técnico y voluntario de las ONGDs citadas.

En suma, ponemos a disposición de la comunidad educativa un documento de trabajo, desde las experiencias y palabras² de las organizaciones locales bolivianas y dominicanas participantes, que sirva de base para generar y consolidar relaciones y procesos de intercambio, tanto de contenidos, enfoques, metodologías, ..., de diferentes contextos educativos y que permiten globalizar los valores y la práctica educativa transformadora para una ciudadanía global.

Centro de Educación Permanente Jaihuayco (CEPJA), en Cochabamba (Bolivia).

El CEPJA aborda la educación inclusiva desde su accionar en educación permanente a través de programas de formación dirigidos a la comunidad socioeducativa (madres, padres, tutoras y tutores de familia, docentes, jóvenes, niñas y niños y autoridades civiles y políticas). En formación docente, se otorgan herramientas para la praxis en las unidades educativas, para impulsar procesos que permitan la construcción participativa de comunidades socioeducativas. Se trabaja en incidencia política a través de la generación de opinión pública con la población de la zona sur de Cochabamba por medio de radio CEPJA 90,3. Desde el Cepja se aborda la intra e interculturalidad de la zona, promoviendo la equidad de género y el ejercicio responsable de los derechos humanos.

Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE), en La Paz (Bolivia).

El CEMSE trabaja con comunidades educativas del ámbito de la educación formal, promoviendo igualdad de oportunidades a partir de servicios educativos que pretenden mejorar la calidad de la educación y el desarrollo de capacidades inclusivas en la gestión educativa integral. En el ámbito de la gestión (administrativa, curricular y comunitaria), trabaja en la conformación y fortalecimiento de redes educativas, la formación permanente con docentes, la formación complementaria con estudiantes, fortalecimiento de organizaciones de madres y padres, promoviendo la corresponsabilidad y la integración de las comunidades educativas.

Centro Yachay Tinkuy, en Cochabamba (Bolivia).

El Centro Yachay Tinkuy fundamenta su accionar desde una concepción socioeducativa crítica y propositiva, apoyada por una visión antropológica ligada a la idea de la y el sujeto en interrelación con las y los otros, la naturaleza y el mundo. Comparte con docentes en ejercicio del sector público del área rural y periferia de la ciudad, elementos que permitan la creación y recreación de una praxis sociopedagógica dignificadora basada en el diálogo como punto de encuentro y de participación plena de las y los sujetos de la educación en vistas a la transformación de la realidad.

Fomento al Desarrollo Infantil (FODEI), en La Paz (Bolivia).

FODEI tiene como objetivos generar procesos de formación y capacitación, principalmente de las y los educadores del nivel inicial, de manera sostenida y promover y fortalecer procesos de sistematización educativa y su respectiva difusión. Además presta servicios de: asesoramiento a equipos técnicos municipales, departamentales e instituciones afines en proyectos de educación inicial; producción de materiales educativos y de difusión; procesos de diagnóstico, de seguimiento y evaluación educativos.

2 La redacción de este documento se hace desde los aportes de las organizaciones socias. En el link <https://www.youtube.com/watch?v=Yqc1PhMgt-M&list=PLWpiTxcEOvZIDk5IWWamTkNvYIBgCxYeJ> se pueden escuchar las reflexiones sobre una educación transformadora que nos comparten representantes de dichas organizaciones bolivianas y dominicanas.



Centro Cultural Poveda, en Santo Domingo (República Dominicana).

El Centro Cultural Poveda tiene como misión promover y acompañar con educadoras y educadores procesos formativos - investigativos orientados al cambio socioeducativo que reclama la inclusión y la equidad social, desde una metodología crítica y democrática.

Sociedad Salesiana, en Santo Domingo (República Dominicana).

La Sociedad Salesiana es una institución educativa, cuyo objetivo principal es la educación y promoción de la juventud más necesitada. Los Salesianos cuentan con 34 centros educativos, que abarcan desde el nivel inicial hasta los bachilleratos técnicos, y 11 centros de acompañamiento y acogida a jóvenes en situación de riesgo, pertenecientes a la Red de Muchachos y Muchachas con Don Bosco, diseminados en 6 provincias del país..

1. Breve descripción del contexto de cada país.

Antes de presentar las buenas prácticas educativas desarrolladas en centros educativos de Bolivia y República Dominicana y para comprender mejor el contexto en que éstas se realizan, nos parece clave compartir una serie de datos sobre la realidad de ambos países y también de España, en cuanto es aquí donde se espera contribuir a la innovación educativa con la aplicación de algunos de los aprendizajes obtenidos.

DATOS GENERALES ³ :	REPÚBLICA DOMINICANA	BOLIVIA	ESPAÑA
SUPERFICIE	48.442 km ²	1.098.581 km ²	505.940 km ²
POBLACIÓN	'9.445.281	'10.027.254	'46.468.102
DENSIDAD POBLACIONAL	212h/km ²	9h/km ²	92,2 h/km ²
CAPITAL	Santo Domingo	Sucre	Madrid
SEDE GOBIERNO	Santo Domingo	La Paz	Madrid
IDIOMA/S	Castellano	Castellano, quechua, aymara, guaraní y otras 36 lenguas	Castellano, catalán, gallego, euskera
MONEDA	Peso dominicano	Boliviano	Euro
INGRESO PER CÁPITA	US\$ 6,480.90	US\$ 2.830	22.780,00 €
EMISIONES DE DIÓXIDO DE CARBONO PER CÁPITA (TONELADAS)	2,2	1,6	5,8
ESPERANZA DE VIDA AL NACER	73,5 años	67 años	83,30 años
TASA DE HOMICIDIOS (CADA 100.000)	22,1	12,1	0,8
IDH⁴	0.715	0,662	0,876
CLASIFICACIÓN IDH (PARA 188 PAÍSES)	101	119	26
ÍNDICE DE DESIGUALDAD DE GÉNERO⁵	0,447	0,444	0,095
COEFICIENTE GINI⁶	46,3	46,6	34,7

³ Datos obtenidos del Informe sobre el Desarrollo Humano 2015: Trabajo al servicio del Desarrollo Humano; del Informe Nacional de Desarrollo Humano de Bolivia: "El nuevo rostro de Bolivia: Transformación social y metropolización", diciembre 2015; de las Fichas País de Bolivia y RD de la AECID y de la página web de Index Mundi.

⁴ El **Índice de Desarrollo Humano (IDH)** es un indicador, elaborado por el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), sintético de los logros medios obtenidos en las dimensiones fundamentales del desarrollo humano: tener una vida larga y saludable, adquirir conocimientos y disfrutar de un nivel de vida digno.

⁵ El **Índice de Desigualdad de Género** es un indicador de la desigualdad. Mide las desigualdades de género en tres aspectos importantes del desarrollo humano, a saber, la salud reproductiva, que se mide por la tasa de mortalidad materna y la tasa de fecundidad entre las adolescentes; el empoderamiento, que se mide por la proporción de escaños parlamentarios ocupados por mujeres y la proporción de mujeres y hombres adultos de 25 años o más que han cursado como mínimo la enseñanza secundaria; y la situación económica, expresada como la participación en el mercado laboral y medida según la tasa de participación en la fuerza de trabajo de mujeres y hombres de 15 años o más.

⁶ El **Coefficiente de Gini** mide la desviación de la distribución de los ingresos entre los individuos u hogares de un determinado país con respecto a una distribución de perfecta igualdad. El valor 0 corresponde a la igualdad absoluta y el valor 100, a la desigualdad absoluta

BOLIVIA:



En diciembre del 2010, Bolivia aprueba su vigente **Ley de Educación nº 070** Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

El Estado Plurinacional de Bolivia plantea un **modelo educativo socio comunitario productivo (MESCP)** basado en tres aspectos fundamentales:

- Los conocimientos y saberes culturales tomados en cuenta de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos.
- Las propuestas teóricas basadas en una pedagogía socio crítica, una educación con un enfoque histórico cultural.
- La experiencia pedagógica de la escuela Ayllu de Warisata, basada en la trilogía de estudio, trabajo y producción.

Se priorizan cuatro dimensiones principales y elementales de formación integral del ser humano: La primera dimensión Espiritual del Ser, deben ser desarrollados los principios de cada sujeto, sus valores, su identidad, sentimientos, aspiraciones, los deseos de energía espiritual, religiones y cosmovisiones; la segunda dimensión, el aspecto cognitivo del Saber, se desarrollan los conocimientos, los saberes y artes; la tercera dimensión productiva del Hacer se desarrolla la producción material e Intelectual con el objetivo de producir un bien para la comunidad; la cuarta dimensión Organizativa del Decidir, se desarrollan las capacidades políticas y organizativas de las personas y comunidades, para actuar con un pensamiento crítico y poder transformar la realidad, con el propósito de establecer consensos en la vida y para la vida.

Tasa de alfabetización de adultos (% de 15 años o más)	94.5
Tasa bruta de matriculación, pre-primaria (% de niños en edad pre-escolar)	59.6
Tasa bruta de matriculación, primaria (% de la población en edad de asistir a la escuela primaria)	90.9
Tasa bruta de matriculación, secundaria (% de la población en edad de asistir a la escuela secundaria)	80
Tasa bruta de matriculación, terciaria (% de la población en edad de asistir a la escuela terciaria)	37.7
Años promedio de escolaridad (años)	8.2 (mujeres 7.5 hombres 8.9)
Población con al menos algún tipo de educación secundaria (% de 25 años de edad y mayores)	53.1 (mujeres 47.6 hombres 59)
Tasa de deserción en la escuela primaria (% de la cohorte en la escuela primaria)	3,3
Gasto público en educación (% de PIB)	6,4
Proporción alumnos/as-docente (número de alumnos/as por profesor/a)	24,2

Fuente: <http://hdr.undp.org/es/countries/profiles/BOL> (consulta enero 2017)

REPÚBLICA DOMINICANA:



En 1997 se aprobó la **Ley General de Educación, Ley 66-97**. Se dota por primera vez al sistema educativo de un marco legislativo que lo regule y garantiza el derecho “de todos los habitantes del país a la educación”.

La Ley señala que la educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. Para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquiera otra naturaleza.

Tasa de alfabetización de adultos (% de 15 años o más)	90.9
Tasa bruta de matriculación, pre-primaria (% de niños en edad pre-escolar)	41.7
Tasa bruta de matriculación, primaria (% de la población en edad de asistir a la escuela primaria)	102.6
Tasa bruta de matriculación, secundaria (% de la población en edad de asistir a la escuela secundaria)	75.9
Tasa bruta de matriculación, terciaria (% de la población en edad de asistir a la escuela terciaria)	46.4
Años promedio de escolaridad (años)	7.6 (mujeres 7.7 hombres 7.2)
Población con al menos algún tipo de educación secundaria (% de 25 años de edad y mayores)	54.4 (mujeres 55.6 hombres 53.1)
Tasa de deserción en la escuela primaria (% de la cohorte en la escuela primaria)	8,9
Gasto público en educación (% de PIB)	3,8
Proporción alumnos/as-docente (número de alumnos/as por profesor/a)	23,6

Fuente: <http://hdr.undp.org/es/countries/profiles/DOM> (fecha consulta enero 2017)

ESPAÑA:



Con la aprobación, el 28 de noviembre de 2013, de la **Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa** (LOMCE) quedó modificada la antigua LOE (Ley Orgánica de Educación). Aunque la propuesta ha sido aprobada por el gobierno, queda aún pendiente su completa aplicación al sistema educativo actual.

En el Preámbulo se afirma: Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de los centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.

Tasa de alfabetización de adultos (% de 15 años o más)	97.9
Tasa bruta de matriculación ⁷ , pre-primaria (% de niños en edad pre-escolar)	127.4
Tasa bruta de matriculación, primaria (% de la población en edad de asistir a la escuela primaria)	102.9
Tasa bruta de matriculación, secundaria (% de la población en edad de asistir a la escuela secundaria)	130.8
Tasa bruta de matriculación, terciaria (% de la población en edad de asistir a la escuela terciaria)	84.6
Años promedio de escolaridad (años)	9.6 (mujeres 9.4 hombres 9.8)
Población con al menos algún tipo de educación secundaria (% de 25 años de edad y mayores)	69.8 (mujeres: 66.8 hombres:73.1)
Tasa de deserción en la escuela primaria (% de la cohorte en la escuela primaria)	2,9
Gasto público en educación (% de PIB)	5
Proporción alumnos/as-docente (número de alumnos/as por profesor/a)	12,6

Fuente: <http://hdr.undp.org/es/countries/profiles/ESP> (fecha consulta enero 2017)

⁷ Número de alumnos/as que están matriculados en establecimientos de enseñanza de un determinado nivel independiente de su edad en relación al total de la población del grupo de edad que corresponde a ese nivel de educación. Esta tasa puede superar el 100% debido a la inclusión de alumnos/as de mayor y menor edad, y a los/as repetidores/as.



2. Presentación de buenas prácticas educativas.

Las buenas prácticas educativas cuyo resumen presentamos a continuación han sido realizadas por las organizaciones locales referenciadas en la introducción, como ya se ha explicado. Son prácticas desarrolladas en ámbitos urbanos y/o rurales de Bolivia o República Dominicana y tienen características propias tanto en su diseño como en su ejecución y evaluación. Las podemos agrupar en:

Ámbito	Buena práctica educativa	País/Organización local
Relación centro educativo-comunidad.	Proyectos Sociocomunitarios Productivos.	Bolivia: CEMSE, Centro Yachay Tinkuy y CEPJA.
	Proyectos Participativos de Aula.	República Dominicana: Centro Cultural Poveda.
Innovación educativa profesorado.	Sistematización de experiencias educativas.	Bolivia: Centro Yachay Tinkuy.
	Elaboración de materiales educativos.	Bolivia: CEMSE.
Convivencia en el centro educativo.	Plan de Convivencia.	Bolivia: CEMSE.
	Creación de ambiente educativo.	Bolivia: FODEI.
Inserción laboral.	Oficinas de vinculación laboral.	República Dominicana: Sociedad Salesiana.

Proyectos Sociocomunitarios Productivos (PSP):

En Bolivia, la Ley de Educación establece que los Centros Educativos deben desarrollar los Proyectos Sociocomunitarios Productivos (en el subsistema de Educación Regular) y los Proyectos Comunitarios de Transformación Educativa (en el subsistema de Educación Alternativa).

I. El Proyecto Sociocomunitario Productivo **es una estrategia metodológica que tiene el propósito de vincular la escuela (desarrollo curricular) con el contexto local (necesidades, problemáticas, actividades y potencialidades productivas).**

II. Los procesos educativos se desarrollan a través de estos proyectos a partir de actividades prácticas y reflexiones teóricas (articulan teoría y práctica) relacionadas al tratamiento y solución de las necesidades, problemáticas y actividades productivas de la comunidad, barrio o zona.

III. Las y los estudiantes desarrollan sus capacidades y cualidades analizando y reflexionando sobre su realidad social, histórica, cultural, económica y política, contribuyendo a la solución de problemas del entorno local, aplicando la ciencia y la tecnología.

FUENTE: Reglamento de Gestión Curricular del Subsistema de Educación Regular. Artículo 42.

Los Proyectos Sociocomunitarios Productivos (PSP) son estrategias metodológicas que dinamizan, integran e interrelacionan campos, áreas y disciplinas, posibilitando el abordaje didáctico de los saberes y conocimientos de forma articulada en los procesos educativos.

Son tres organizaciones bolivianas (CEMSE, Centro Yachay Tinkuy y CEPJA) quienes nos presentan el desarrollo de esta práctica educativa.



El PSP, desde una visión integral y holística, permite planificar acciones en los centros educativos, tomando como base los problemas, necesidades, demandas e intereses, así como las vocaciones y potencialidades productivas de la comunidad, el municipio y la región. El PSP es una estrategia metodológica que permite generar procesos educativos creativos y productivos relacionados con la realidad: el barrio, la comunidad.

Con los PSPs se intenta superar el modelo de la escuela tradicional monolítica, monocultural, de conocimientos y saberes fragmentados y compartimentados que se transmiten memorísticamente sin tener en cuenta el contexto cultural de las y los alumnos.

En el diseño de los PSPs interviene toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado, madres/padres, así como los principales actores comunitarios. Pretende aterrizar el Currículo Base y el Currículo Regionalizado en un Currículo Diversificado adecuado a cada contexto. Con el PSP todos los conocimientos que marcan estos currículos se articulan en torno a un eje común de estudio elegido por la propia comunidad educativa.

La elaboración de PSPs es, a partir de la Ley 070 del año 2010, de carácter obligatorio en los centros educativos, si bien algunas de las organizaciones socias locales desarrollaban prácticas muy similares a estos proyectos antes de la puesta en vigor de dicha ley.

Para los PSPs el Ministerio de Educación de Bolivia tiene unos modelos estandarizados de esquema metodológico a seguir y las organizaciones locales han realizado un acompañamiento para adecuarlos a la realidad de cada escuela. El esquema general para la elaboración del Proyecto Sociocomunitario Productivo es el siguiente:

- a) Localización
- b) Diagnóstico
- c) Priorización del problema
- d) Título del PSP
- e) Fundamentación
- f) Objetivo del PSP
- g) Plan de Acción
- h) Presupuesto
- i) Sistema de seguimiento y monitoreo
- j) Evaluación del PSP

Habitualmente, se inicia el proceso con una evaluación del PSP anterior si lo hubiere para ver si es necesario continuarlo (si no se han alcanzado los objetivos) o diseñar uno nuevo. Esto se hace en reuniones con todos los y las agentes implicados/as al comienzo del curso escolar. Herramientas de diagnóstico como FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas) o similares son utilizadas en esta fase. El diagnóstico se completa analizando las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad y en su relación a la propia escuela.

Tras el diagnóstico interno y externo de la escuela y de la comunidad, se lleva adelante un análisis e identificación de problemas, necesidades y/o potencialidades a través de una reflexión colectiva, desde la experiencia haciendo el cruce de la matriz FODA con acciones concretas de transformación.

De esta forma se va definiendo el plan de acción visualizando su concreción por cada año de escolaridad, definiendo: Actividades/acciones; Actores/propósitos; Tiempo de ejecución; Responsables; Presupuesto.

Finalmente se redacta y se socializa el documento de acuerdo a su estructura definida. Las evaluaciones del PSP se realizan casi siempre al inicio del año escolar, cada dos meses y al final de año que coincide con el final del proceso de ejecución del PSP.



En el link se puede consultar la publicación del Ministerio de Educación Boliviano, "Proyecto Socioproductivo". Cuadernos de Formación Continua nº 9
http://profocom.minedu.gob.bo/index.php/material/material_subs_participante/1

Proyectos Participativos de Aula (PPA):

Los Proyectos Participativos de Aula, desarrollados por el Centro Cultural Poveda en República Dominicana, se asemejan a los PSP bolivianos por relacionar también centro educativo y comunidad a partir de la identificación de una problemática.

Constituyen un enfoque o estrategia de trabajo al interior de las escuelas que hace posible un aprendizaje situado, es decir un aprendizaje que se plantea y diseña teniendo en cuenta el contexto en el que se ubica el centro educativo, las características del alumnado y la comunidad de la que forman parte y las necesidades específicas que tienen según la realidad que viven. Es un aprendizaje que pone en diálogo los conocimientos de cara a un problema real, posibilitando su comprensión y la transformación del contexto donde viven las y los estudiantes.

A partir de los aprendizajes que van construyendo con otras y otros, el alumnado va alcanzando las capacidades precisas para aplicar dichos aprendizajes en otros espacios en los que interactúan. Además, **adquieren las habilidades, procedimientos y competencias de aprendizaje necesarias** (observación, clasificación, análisis, reflexión, críticas, toma de decisiones, juicios, etc.) **para comprender la realidad, actualizarse y dar seguimiento a los cambios** acelerados que experimentan los conocimientos, las ciencias y las informaciones. De la misma forma, los Proyectos Participativos de Aula favorecen la formación continua del profesorado, tanto como su responsabilidad y autonomía.

Los Proyectos Participativos de Aula propician el conocimiento de la realidad y la integración del conocimiento desde las diferentes áreas. Sus espacios físicos de implementación son el Centro Educativo y la Comunidad. La distribución pedagógica del tiempo ha de responder a las particularidades de los proyectos de trabajo y a las condiciones del contexto en que estos se desarrollan. Se recomienda que el proceso completo no tenga una duración mayor de tres meses.

El Proyecto Participativo de Aula es considerado como un proceso de investigación-acción-participativa en la escuela, implica procesos articulados y diferenciados en los que participan, según sus especificidades, maestras/os, estudiantes, madres y padres, y la comunidad educativa en general. Los principales protagonistas son los y las estudiantes, sujetos responsables de sus propios aprendizajes y las y los maestros/as que acompañan todo el proceso.

El Ministerio de Educación de la República Dominicana ha reconocido el valioso aporte de esta estrategia y ha orientado a sus docentes y centros educativos para incorporarla en sus prácticas pedagógicas.

En los Proyectos Participativos de aula se utilizan diversas metodologías y herramientas. Citamos algunas de ellas:

-En la fase de diagnóstico inicial: Observación; Mapa de problemas; Árbol de problemas

-En la fase de desarrollo o ejecución del proyecto: Recogida de la información; Mesas redondas; Murales en las aulas; Afiches, Dibujos alusivos a las temáticas investigadas; Talleres; Debates; Investigaciones; Visitas guiadas

Esta práctica educativa permite integrar en su mayoría los contenidos curriculares de las diferentes áreas del conocimiento, teniendo siempre presente la coherencia entre los contenidos y la problemática que se pretende abordar. Ayuda a desarrollar competencias como el trabajo en equipo, la práctica reflexiva, la



toma de decisiones participativas, la búsqueda del consenso, la solución de problemas y la creatividad, además de valores como el respeto, la solidaridad, la equidad, la tolerancia, la dignidad humana y la responsabilidad.

Con los Proyectos Participativos de Aula se logra:

- Favorecer la integración de conocimientos a partir de una pedagogía crítica y transformadora que articula las experiencias de aula con la realidad social.
- Promover una ciudadanía comprometida y corresponsable, que parte de los intereses y necesidades de las y los estudiantes y del contexto en el que interactúan, situando la escuela en su contexto, abocando a las y los estudiantes a un diálogo problematizador sobre la realidad y el conocimiento acumulado por la ciencia y sus competencias.
- Motivar la búsqueda de soluciones que incidan en la transformación de las condiciones socioculturales y económicas de la comunidad en la que se desarrolla la práctica.
- Crear en los centros educativos espacios de diálogo, interacción cooperativa y solidaria, donde todas y todos se perciban a sí mismos protagonistas corresponsables del proceso de aprender de cada estudiante en la escuela, para una vida mejor, personal y colectiva.

Sistematización de Experiencias Educativas:

Desarrollada por el Centro Yachay Tinkuy, Bolivia, esta práctica de Sistematización de Experiencias Educativas **es un instrumento de reflexión sobre la praxis de las y los docentes** orientada hacia la reconstrucción permanente de los procesos socioeducativos. Su posterior socialización a otros/as docentes, instituciones y comunidades permiten fortalecer el proceso realizado, elevar la autoestima de las y los docentes, visibilizar sus aportes y reivindicar las escuelas como espacio de innovación y lugares de encuentro transformador y dialógico de toda la comunidad en consonancia con los valores y espíritu de la Ley educativa 070.

Ambos procesos, la reflexión sobre la praxis y la socialización de ella, apunta a la construcción de nuevas propuestas de acción, por parte de las y de los educadores.

Desde sus inicios tuvo como propósito reflexionar sobre el desarrollo de diversos planes y proyectos de aula y lo que éstos suponen en términos de significación para las y los participantes –estudiantes, familias, comunidad, docentes–. Posteriormente, con la intención de socializarlos como experiencias apropiadas para ser retomadas, contextualizadas y reconstruidas a fin de ser aplicadas en otras realidades, educadoras y educadores se han involucrado activamente en su sistematización, lo que entraña para las y los docentes y equipo del Centro Yachay Tinkuy un trabajo intenso en relación con los aspectos metodológicos propios de un proceso de sistematización en el área socioeducativa.

Yachay Tinkuy y su equipo de trabajo han hecho una decidida apuesta por promover el carácter reflexivo y valorativo de todo proceso socioeducativo. Se centran en destacar cada una de las acciones impulsoras para que las y los docentes sistematicen sus prácticas o experiencias nacidas de la necesidad de superar la noción de una educación escolar reducida al aula y reconocer al entorno próximo como fuente de aprendizaje. Valorán y rescatan las experiencias y saberes cotidianos, concibiendo al proceso educativo como un lenguaje de posibilidades, de diálogo, en el que “no existen unos saberes mejores que otros, sino diferentes saberes que se enriquecen a través del acto comunicativo”. La experiencia de integrar los saberes cotidianos en el currículo escolar ha permitido la contextualización de los contenidos y la revalorización de las prácticas culturales de cada comunidad.

Esta práctica se dirige a maestros y maestras en ejercicio, del área rural y periurbana de Cochabamba y se desarrolla en las Comunidades socioeducativas donde trabajan las y los docentes.

La metodología de trabajo persigue, desde la responsabilidad de cada persona implicada en el proceso:

- Trabajar desde la fuerza transformadora del “empezar haciendo”.



- Elaborar y socializar propuestas pedagógicas contextualizadas, que apunten a la transformación socio-educativa de las comunidades, de la región, del país.
- Elaborar y desarrollar procesos de formación crítica con y para maestras y maestros, de acuerdo a las necesidades, problemáticas y expectativas de cada escuela participante y de la comunidad en la que ésta se encuentra inserta.
- Realizar un acompañamiento propositivo a las maestras y maestros que participan en las acciones del Centro, a fin de fortalecer el proceso de transformación socio-educativa.
- Incursionar, junto a las maestras y maestros, en la creación de una “cultura de la sistematización”, a fin de valorar prácticas educativas innovadoras, promotoras de la transformación socio-educativa.
- Publicar y socializar las sistematizaciones de experiencias educativas realizadas por los maestros y maestras, los procesos de investigación desarrollados desde el Centro y las propuestas pedagógicas críticas y contextualizadas.

Actualmente, la Sistematización de Experiencias Educativas cobra mayor fuerza, pues también es una apuesta del sistema educativo boliviano http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/discos-2/educacion_regular/unidades_formacion/633.pdf . Es así que toda la experiencia del Centro Yachay Tinkuy ha contribuido para que maestros y maestras encuentren, a través del acompañamiento, un soporte para desarrollar sus trabajos finales en los procesos formativos impulsados por el Ministerio de Educación. En relación la sistematización, por ejemplo, la ley 070 exige que se sistematicen las experiencias educativas a través de la formación de comunidades de producción y transformación educativa (CP-TE), grupos de maestras/os de igual o diferente nivel que narran su experiencia con los PSPs. Algunas organizaciones proponen la elaboración de un cuaderno de campo para facilitar esta tarea.

Elaboración de Materiales Educativos:

El objetivo de esta práctica, implementada por el CEMSE en Bolivia, es **promover el desarrollo de las capacidades productivas y creativas de maestras y maestros**, a través de la elaboración de materiales educativos innovadores. Estos materiales deben tener las siguientes características:

- Ser materiales educativos para la producción de conocimiento.
- Ser materiales educativos innovadores.
- Ser materiales educativos que se articulen a las estrategias y materiales del Aula Múltiple y Maleta Viajera⁸ (ver link <http://www.cemse.edu.bo/webcemse/index.php/component/k2/item/46>).

Todos los materiales producidos han contemplado al menos uno de los siguientes enfoques: Armonía con la Madre Tierra, Género, Intra e interculturalidad y Derechos humanos, en línea con el Modelo Educativo Socio Productivo.

La finalidad de la práctica es, además de fomentar la creatividad del profesorado, dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje y, sobre todo, que los y las estudiantes asimilen de forma más creativa y

⁸ LA MALETA VIAJERA: Es una estrategia pedagógica para fortalecer los hábitos de lectura y desarrollar las competencias lectoras (velocidad, fluidez y comprensión), además del fortalecimiento de la producción escrita.
EL AULA MULTIPLE: Su reto es la formación de las y los estudiantes en:

- ✦ Plantear preguntas o cuestionamientos en el ámbito de la ciencia y tecnología.
- ✦ Proponer alternativas de solución, ágiles y rápidas.
- ✦ Ejercitar estas alternativas.
- ✦ Obtener productos y/o resultados que puedan ser comunicados a otros y otras.
- ✦ Reflexionar sobre los resultados y productos desarrollados y asumir una posición crítica sobre el tema.
- ✦ Resultados que puedan ser comunicados a otros y otras.



dinámica los contenidos de algunas áreas y, al mismo tiempo, trabajen desde los enfoques antes citados de una educación inclusiva.

El CEMSE organiza concursos de elaboración de materiales para animar al profesorado a la construcción de dichos materiales. Tras la socialización de la convocatoria, se mantienen reuniones y talleres con quienes se han inscrito en el concurso de forma separada por cada escuela (estos talleres teóricos y prácticos sirven para orientar el trabajo y reforzar los enfoques anteriormente citados y explicar las estrategias pedagógicas de Aula Múltiple y Maleta Viajera a la que deben adaptarse). Finalmente se realiza una feria de materiales educativos, donde se presentan maestras y maestros con sus materiales y explican en qué consiste, cuál es el objetivo, los contenidos y el enfoque elegido. De estos materiales se seleccionan los más representativos para sistematizar y socializar a otras escuelas. La duración total del proceso suele ser de unos tres o cuatro meses.

En el desarrollo de esta práctica han participado escuelas de Sucre, El Alto y La Paz lo que ha permitido comprobar su versatilidad y adaptabilidad a los diferentes contextos: rural, urbano, periurbano, etc. lo que ha dotado a todo el proceso de una gran riqueza y diversidad intercultural muy acorde a los lineamientos actuales de las políticas educativas del país.

Plan de Convivencia:

Desarrollado también por el CEMSE, la práctica educativa consiste en elaborar un documento interno (Plan de Convivencia) para el centro educativo que permitirá **identificar mecanismos y procedimientos para la prevención de las violencias y resolución de conflictos** de una manera creativa, pacífica, justa y democrática.

Este plan detalla las características del centro educativo implicado. Como primer paso, se elabora un diagnóstico de la convivencia: los problemas existentes y latentes, la forma que hay de abordarlos, etc. En un segundo momento se definen los objetivos que ha de tener el nuevo plan de convivencia que se quiere elaborar, los derechos y deberes que tendrán las y los miembros de la comunidad, las normas de convivencia que se han de respetar. Finalmente se diseña el plan de acción con una primera fase de sensibilización – prevención y la fase de intervención propiamente dicha en la que ya se abordan los casos de violencia detectados y se analizan las decisiones disciplinarias a adoptar, con el fin de orientar conductas que promuevan las relaciones armoniosas y pacíficas con todas y todos los miembros de la comunidad educativa.

Todo plan de convivencia sigue los siguientes pasos:

1. Elaboración del diseño del documento.
2. Conformación del comité de vigilancia.
3. Elaboración del Plan de Convivencia.
4. Ejecución del Plan de Convivencia.

Esta práctica busca mejorar la comunicación entre las y los miembros de las comunidades educativas, estableciendo mecanismos de prevención y resolución de situaciones de conflicto para contribuir al ejercicio y garantía del derecho a una vida libre de violencia. Surge de la necesidad de hacer frente a las violencias como una de las problemáticas actuales que vive Bolivia y de la necesidad de abordarlas desde las escuelas con acciones de prevención.

La elaboración del Plan de Convivencia en las escuelas como estrategia preventiva se enmarca en normativas vigentes como la Constitución Política del Estado, la Ley N° 548 Código Niña, Niño y Adolescente, que dentro de sus medidas preventivas y de protección en el sistema educativo, establece elaborar y desarrollar medidas de no violencia y la Ley 070 de Educación, que dentro de sus bases establece que la educación “es promotora de la convivencia pacífica, contribuye a erradicar toda forma



de violencia en el ámbito educativo para el desarrollo de una sociedad sustentada en la cultura de paz, el buen trato y el respeto a los derechos de las personas y de los pueblos”.

Con esta práctica educativa se pretende también fortalecer los valores sociocomunitarios a partir de las acciones planificadas. Se trata de fortalecer las actitudes de respeto, empatía hacia el prójimo y desarrollar habilidades para aprender a aceptar las críticas, tener flexibilidad y capacidad de adaptación, aumentar la motivación y confianza, propiciar la capacidad resolutoria y fomentar el trabajo en equipo.

Para elaborar los planes de convivencia se han utilizado metodologías participativas de análisis de la realidad que involucran a toda la comunidad escolar y permiten un mejor conocimiento de la problemática de la violencia y las mejores formas de prevenirla y erradicarla. Así pues, el compromiso al participar incrementa el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa en esta práctica, al sentir esta estrategia de prevención como propia y aterrizada en la realidad cotidiana de la escuela.

Así mismo se ha realizado una revisión de herramientas y documentos ya existentes para la realización de un plan de convivencia: elementos que tiene que contemplar dicho plan, formas de monitorearlo, etc, con lo cual el mismo proceso de acción y su metodología implican sensibilización y formación al respecto (investigación-acción).

La programación de acciones para ser ejecutadas en dos años, permite su seguimiento, evaluación y monitoreo y permite reconocer más fácilmente los avances de la comunidad educativa en prevención de la violencia y resolución de conflictos. Se han articulado en paralelo nuevas herramientas para el acompañamiento a los Comités de Vigilancia, creados en los centros educativos, para que puedan llevar a cabo las acciones delimitadas en los planes elaborados.

Creación de Ambiente Educativo:

Con el fin de proporcionar una educación inicial de calidad, FODEI realiza esta práctica educativa que busca elaborar estrategias para la **implementación de un adecuado ambiente educativo para las y los alumnos de Infantil mediante procesos de capacitación** de maestras y maestros de las Unidades Educativas (educación formal), de educadores y educadoras de los Centros Infantiles (educación alternativa) y alumnado mayor de Primaria (Programa Hermanos Mayores),

A lo largo de todos sus años de experiencia y trabajo, FODEI ha constatado como muy importante la configuración del aula como un espacio físico de aprendizaje con la creación de diferentes espacios y estrategias de trabajo – rincones de juego, aprendizaje, experimentación, investigación, biblioteca del aula, proyectos de aula, trabajo en grupo, etc. - atractivos, contextualizados y funcionales al aprendizaje constructivo y a la interacción solidaria y cooperativa entre pares.

Esta práctica educativa se desarrolla en los municipios de El Alto, La Paz, Gutiérrez y Santa Cruz, en Bolivia.

Los diferentes procesos de capacitación tienen una duración variable entre uno y dos años, según su localización. Se gesta en el periodo escolar anterior al de su implementación. Comienza con dos bloques de talleres formativos (de una semana de duración cada uno) que se intercalan con otros dos bloques de seguimiento in situ (también de una semana cada uno). El equipo técnico de FODEI prepara y ejecuta dichos talleres. Se realizan evaluaciones de proceso y de impacto tanto con las unidades educativas como con los centros infantiles y las autoridades educativas y se sistematizan las diferentes experiencias a través de videos, manuales, etc.

Tiene como objetivos:



- Revisar las actitudes propias hacia el niño y la niña, reflexionando sobre la importancia del trato horizontal y de la comunicación entre adultos y niños/as.
- Reflexionar sobre la importancia de un ambiente educativo adecuado para el desarrollo sano y equilibrado del alumnado.
- Saber organizar un ambiente educativo, social y estimulante adecuado a cada edad.
- Conocer diferentes estrategias y actividades que estimulen el desarrollo integral y brinden oportunidades de aprendizaje.
- Elaborar diferentes materiales que apoyen el desarrollo integral y complementen las oportunidades de aprendizaje.
- Verificar los niveles de aplicación mediante el seguimiento en sitio con instrumentos consensuados.
- Implicar al alumnado de los cursos superiores en la atención y procesos de aprendizaje de los niños y niñas del Nivel Inicial y 1º de Primaria.

En la práctica de FODEI para la creación de un ambiente educativo observamos que la capacitación está basada en una metodología participativa, vivencial y lúdico creativa y con enfoque constructivista para todos/as (profesorado, padres/madres/ hermanos/as mayores). Metodológicamente se trata de:

- ◆ Poner mayor énfasis en aprender que en enseñar.
- ◆ Fomentar que la responsabilidad sea compartida en el aprendizaje.
- ◆ Convertir a las y los participantes en los principales agentes educativos.
- ◆ Proponer la horizontalidad como actitud central del proceso de capacitación.

Todo esto permite que las y los docentes/educadores capacitados/as tengan un mayor control sobre sus aprendizajes, construyan desde su propia experiencia y desarrollen su propia autoconfianza.

Con un enfoque constructivista, los contenidos de los talleres están dirigidos a promover el desarrollo de las capacidades tanto del docente/educador como de las y los hermanos mayores y los niños/as en las diferentes dimensiones: conocer, hacer, ser, convivir y decidir así como potenciar aspectos culturales y transversales

La metodología vivencial permite a las y los participantes conocer un enfoque, método o concepto descubriendo por su propia cuenta su significado y valor, así como revisar sus actitudes y comportamientos cuando se enfrenta a una situación de cambio.

La metodología activa participativa fomenta el protagonismo del individuo y se complementa con el aprendizaje dialógico, el cual supone generar un proceso de relación horizontal, interactiva, intersubjetiva mediada por el lenguaje abierto a la posibilidad de conocer y de transformar el medio.

La metodología lúdico-creativa plasmado en actividades lúdicas, rincones de juegos y ludotecas, son espacios de intercambio y juego entre los y las participantes adultos y entre los/as hermanos/as mayores con niños/as del nivel inicial y/o primero de primaria.

Oficinas de Vinculación Laboral

Esta práctica educativa, desarrollada por la Sociedad Salesiana en República Dominicana, consiste en articular una oficina para la **gestión de la intermediación laboral para estudiantes de formación profesional** y comprende el conjunto de estrategias y actividades que facilitan la consecución de empleos dignos y la permanencia en trayectorias laborales exitosas, acordes con los intereses y capacidades de las y los jóvenes y con las demandas de las y los empleadores. Se conforma una Oficina de Vinculación Laboral, con una persona responsable, en cada uno de los politécnicos con el apoyo de la iniciativa NEO-RD, “Quisqueya cree en ti”.



En República Dominicana, el bajo capital humano de los y las jóvenes y la escasa generación de empleos hacen que la tasa de desempleo juvenil sea más del doble que la de los adultos y que uno de cada cinco jóvenes ni estudie ni trabaje. Estas dos condiciones afectan en mayor proporción a las mujeres jóvenes y se suma el hecho de que 34% de las jóvenes con 19 años ya han sido madres. Tanto el Gobierno como las empresas y la sociedad civil dominicana se están movilizando para revertir esta situación con diferentes propuestas, convenios de colaboración y programas.

Estas oficinas de vinculación laboral han encontrado un apoyo en el proyecto NEO-RD, el cual se enmarca en este contexto y busca aportar soluciones efectivas y sostenibles a la empleabilidad de los y las jóvenes. Surge de la conformación de una Alianza pionera en el país en la que participan el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Educación (MINERD), el Ministerio de la Juventud, el Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP), la Dirección General de Programas Especiales de la Presidencia (DIGEP), la empresa Implementos y Maquinarias CxA (IMCA), la Iniciativa Empresarial por la Educación Técnica (IEET), la Fundación Sur Futuro, la Fundación Inicia, Entrena y EDUCA.

A nivel de impacto, NEO-RD tiene como objetivo incrementar las oportunidades de inserción laboral de jóvenes de bajos recursos de entre 15 y 29 años, ubicados en zonas urbanas de 13 provincias de la República Dominicana. A nivel de resultados, NEO-RD buscará mejorar el alcance y la calidad de los programas de capacitación técnica y de los programas y políticas de inserción laboral para las y los jóvenes dominicanos.

Con la mediación de estas oficinas, se trata de establecer contactos y alianzas con empresas del sector empresarial y productivo para el desarrollo de pasantías y/o inserción laboral de las y los egresados de los centros educativos. Estas oficinas pretenden:

- Fortalecer las capacidades de las personas para que mejoren sus posibilidades de inserción laboral.
- Disminuir el riesgo de la obsolescencia y permanecer activos y productivos a lo largo de su vida mediante el desarrollo de competencias claves.
- Formar para un aprendizaje permanente y complejo.
- Aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.
- Apoyar y acompañar a las personas para que identifiquen los obstáculos internos y las barreras externas o del contexto. Este acompañamiento les permitirá identificar sus limitaciones personales, reconocer y valorar sus habilidades y sus potencialidades, y conocer las demandas y competencias requeridas en el mundo del trabajo.

Se implementan en los Centros de Educación Técnica. La principal población destinataria son las y los estudiantes de Cuarto Año de Media, Modalidad Técnico Profesional.

Una herramienta importante ha sido el desarrollo de la Plataforma Online <http://oilp.com.do/home>, que permitirá agilizar el proceso de las pasantías, poniendo en contacto al alumnado con las empresas.

El apoyo e importancia para el alumnado de las Oficinas de Vinculación Laboral se resume en los siguientes aspectos:

- ⤴ Facilita el Primer contacto con el mundo laboral.
- ⤴ Ofrece la Orientación para el trabajo (Currículum personal, Técnicas de entrevista, Herramientas comunicativas, etc.).
- ⤴ Acompañamiento sistemático del Centro Educativo.
- ⤴ Acuerdos claros e información oportuna.



3. Aprendizajes de una educación transformadora:

Son tan ricas y tan variadas las experiencias educativas expuestas que también son muchos y diversos los aprendizajes obtenidos para una educación transformadora. Como grandes titulares, señalamos:

Un aprendizaje con el protagonismo del profesorado:

Debemos subrayar que durante la ejecución de las experiencias compartidas y aún ahora, el **compromiso y la motivación por el cambio** estuvieron y están presentes en **la praxis de las y de los maestros** y en la de las organizaciones que acompañan los procesos, aunque también están presentes las incertidumbres y las dudas que se traducen, creemos, en parte fundamental de los procesos de aprendizaje. Si concebimos a la realidad como un fenómeno complejo y asumimos que el dar respuestas a las problemáticas que nos presenta requiere de una riqueza de pensamiento y, por ende, de acciones, lo aleatorio, lo eventual, lo antagónico, lo complementario son principios que nos abren hacia otras posibilidades de comprensión de la vida, del mundo y de la trama de interconexiones y de interrelaciones que se gesta en su interior.

Constatamos que **para las y los docentes** participantes en estas prácticas se produce un cambio sustancial en su praxis docente, que se visibiliza en la autovaloración de sus prácticas educativas, en ese crecimiento de saberse constructores de pensamiento, abriéndose ante ellos/as la **posibilidad de su potencial creador hacia el cambio**.

Se promueve una **nueva mirada hacia su rol como maestras y maestros**, una mirada en la que se perciben como promotoras y promotores de aprendizajes, desde el llamado a replantear sus acciones en función de una finalidad compartida por todas y todos: la transformación social.

Posibilitan el desarrollo del currículo educativo en clave participativa, dinámica e integradora de los saberes científicos y no científicos. El personal docente descubre las claves que articulan los saberes y prácticas de la comunidad y puede incorporarlos a su práctica cotidiana. Se consigue así un **equilibrio entre** los aspectos más destacados de todo proceso de enseñanza aprendizaje: los **conocimientos, las prácticas y las actitudes**. Se desarrolla una sensibilidad para saber en qué momento de estos procesos de aprendizaje, el/la docente, educador/a y/o capacitador/a debe enfatizar uno de estos tres aspectos mencionados, lo que propicia la creación de un buen ambiente educativo.

Al mejorar su práctica educativa con la adecuada motivación y disposición de medios, maestras y maestros le dedican más tiempo a la preparación de materiales y dinamizan los procesos educativos en los que se encuentran inmersos/as. Se fomenta así la **creatividad de las y los docentes** y se favorece el **intercambio** de materiales pedagógicos entre diferentes niveles de enseñanza de una misma escuela, entre unidades escolares diferentes, a nivel regional, etc. Al incorporar al aula el material ideado, recrean y dinamizan el proceso educativo, evitando el aburrimiento y la monotonía de los y las estudiantes en aula y ellos al mismo tiempo asimilan mejor y retiene más los contenidos. En el alumnado se fomenta de esta forma el desarrollo de la creatividad, el trabajo en equipo, la incorporación de los diferentes enfoques de una educación transformadora, etc.



Un aprendizaje crítico, participativo y comprometido:

Las prácticas educativas incorporan el **análisis crítico de la realidad**. El diseño, elaboración, ejecución, evaluación y sistematización de todas estas prácticas y experiencias educativas son en sí mismos procesos de análisis de la realidad dinámicos, participativos y de consenso, que tienen el propósito de provocar aprendizajes significativos y de desarrollar una formación integral y holística de las y los estudiantes. Con algunas metodologías concretas se consigue una mayor comprensión de la realidad, se proporcionan elementos para su análisis, se fomenta la discusión y defensa de diferentes puntos de vista mediante el debate y permite que las y los estudiantes tengan la posibilidad de desarrollar habilidades y destrezas en procesos complejos de investigación, experimentación, etc., aportando sus propios criterios y juicios.

Se constituyen así nuevas estrategias para comprender las prácticas de intervención y de acción social, para recuperar saberes y para generar conocimientos sistemáticos. Se articula teoría y práctica, se posibilita el diálogo de saberes y se favorece la interacción entre quienes participan en los procesos educativos. Es una forma de ordenar y organizar el conocimiento a partir de la práctica, para reflexionar y redireccionar experiencias educativas y así encaminar a las comunidades hacia profundos cambios sociales.

La **participación y el compromiso político** se garantizan con estas prácticas educativas desde el momento en que toda la comunidad está invitada a participar en las distintas experiencias y se promueve el trabajo comunitario encausando procesos dialógicos en la que las y los actores educativos y la comunidad discuten ideas, generan consensos, planifican, generan mecanismos de coordinación en el desarrollo del proyecto, dirigen experiencias y establecen resultados que derivan en la producción de conocimientos y en la creación de respuestas para transformar la realidad local en un marco de pluralismo y diálogo, buscando además el garantizar la participación plena de todas y todos los miembros de la comunidad en la educación y, de esta forma, contribuir a la construcción de una sociedad participativa y comunitaria.

Un aprendizaje integral que mira a la realidad y a la comunidad:

La **integración escuela – familia – comunidad** es fundamental y propicia el **rescate de saberes propios y su articulación con los saberes y conocimientos académicos**. En la mayoría de los casos estas prácticas son procesos cooperativos, colaborativos en los que la escuela se abre al exterior, se tiene en cuenta la lengua propia, el origen étnico, la cosmovisión comunitaria: aymara, quechua, guaraní, etc. en el caso de Bolivia y en el caso de República Dominicana se intenta propiciar el equilibrio y aceptación mutua entre las comunidades más y menos vulnerables según su origen étnico, situación social, etc. Se constatan los avances potenciando el diálogo y equilibrio entre conocimientos.

El **proporcionar soluciones desde y con la escuela a las situaciones cotidianas** que impiden el desarrollo de la comunidad, añade valor a los procesos de enseñanza aprendizaje, motiva más al alumnado y estrecha la relación con sus padres/madres de forma que la escuela se convierte en centro y foco de la vida comunitaria. Conocer la realidad de la comunidad que rodea la escuela, analizarla críticamente, descubrir cómo transformarla para construir una sociedad mejor se constituye en el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas prácticas sitúan a estudiantes, maestras/os implicados en el proceso educativo en su contexto social y natural.

Para enfrentar problemáticas que preocupan mucho a las comunidades, por ejemplo la violencia en la que algunas de ellas viven, se constata que cuando se trabajan estas cuestiones de **forma holística e integral**, las y los participantes, sobre todo el alumnado, proponen acciones preventivas innovadoras y creativas que permiten prevenir desde el presente hacia el futuro. Así herramientas como los planes de convivencia, por ejemplo, ayudan a identificar claramente la violencia en el ámbito escolar y suponen un aporte imprescindible a las mismas escuelas para poder prevenir dicha violencia. Tenemos así



comunidades educativas motivadas para ejecutar acciones concretas y lograr una convivencia armónica y pacífica.

Dotar de sentido al aprendizaje y reafirmar así los conocimientos del alumnado mejoran la capacidad de comprensión y retención de esos mismos contenidos, puesto que la y el estudiante aprende y/o produce conocimientos, relacionándolos y/o aplicándolos a los problemas, necesidades, proyectos de su realidad. Promover la investigación y la autonomía de los aprendizajes, motivar a descubrir el sentido de lo que se aprende y su aplicación en su vida cotidiana, hace que se desarrollen las competencias, habilidades y destrezas para la vida. Es importante, por ende, colaborar en la superación del aprendizaje memorístico y el aprendizaje de contenidos fraccionados, desintegrados. Fomentar el trabajo colaborativo, en equipo. Estas formas de **aprender mirando a la realidad** proporcionarán, por ejemplo a las y los estudiantes de enseñanzas técnicas, una mejor conexión con su entorno y con el mercado laboral al que se tienen que incorporar, lo cual contribuirá a la mejora de oportunidades para el alumnado en cuanto a su inserción laboral y, por lo tanto, contribuirá también indirectamente al bienestar de sus familias.

Facilitar los canales de comunicación e incorporación de padres/madres y comunidad en general al trabajo escolar hace que se sientan parte importante de la escuela y que impulsen el **conocimiento de su cultura, sus raíces su cosmovisión** para poder así aportar a la construcción de la sociedad sus valores, formas de hacer, conocimientos ancestrales.

Valorar y considerar todas las identidades, hace que el propio profesorado se re-conozca, identifique, re-ubique, autovalore y crezca junto al alumnado y su comunidad. Es una propuesta, sobre todo en Bolivia, decolonizadora que insiste en la pluralidad y validez de todas las cosmovisiones que conviven en un mismo estado.

Consensuar intereses es casi un arte de magia. Los procesos de actualización e innovación educativa siempre conllevan mucho tiempo, mucho esfuerzo, mucha dedicación y una inversión de los que no siempre se dispone. Los frutos tardan en verse y se encuentran resistencia cuando se quieren implementar nuevas formas de trabajar en los centros educativos, porque deben responder a las orientaciones del centro educativo, de los respectivos ministerios de educación, de otros actores como sector empresarial y privado u organizaciones comunitarias y sobre todo a los intereses del alumnado

Un aprendizaje con enfoques:

Especial relevancia para una educación transformadora es la **incorporación de los enfoques de derechos humanos, género, intra e interculturalidad y armonía con la naturaleza en las prácticas educativas**. Las organizaciones socias locales coinciden en sus esfuerzos para transversalizarlos en diferentes planos de sus intervenciones, concretándolos en objetivos, en contenidos, en actividades, como estrategias metodológicas o criterios de evaluación y seguimiento.

El hecho de encarar los procesos de formación, planificación y sistematización de educadoras y educadores desde los enfoques de intra e interculturalidad, equidad de género y derechos humanos y armonía con la naturaleza suponen la promoción de espacios de reflexión crítica y propositiva en los que las y los docentes animan al alumnado para que se abra a la posibilidad de convertirse en sujetos históricos de transformación social, deconstruyendo y construyendo una praxis socioeducativa más justa e igualitaria, desde las especificidades de los propios sujetos y del contexto en el que interactúan.

En relación al enfoque de género, la mayoría de las prácticas educativas compartidas:

- Promueven la igualdad de oportunidades y condiciones en la participación en el aula.
- Trabajan la deconstrucción de roles inequitativos con los diferentes roles otorgado por la maestra o maestro de aula.
- Incorporan el empoderamiento de las mujeres como cuestión a tener siempre presente.
- Muestran imágenes equitativas de hombres y mujeres e imágenes que desestructuran roles inequitativos (estereotipos) y procuran la utilización de lenguaje no sexista.



En cuanto a atención a la diversidad y a la educación inclusiva, el hecho de mirar a la comunidad para construir el currículo diversificado significa que se mira a todos los grupos poblacionales y personas sin discriminación alguna, ofreciendo una educación adecuada a las necesidades de cada persona.

Las organizaciones locales promueven los derechos humanos de cada persona y de cada comunidad, tomando conciencia de la vulneración de algunos de ellos como el derecho a la educación inclusiva y de calidad, a una alimentación sana y equilibrada, a un medioambiente cuidado y adecuado, a una vida libre de violencia, etc. Esto se traduce en que las prácticas educativas promueven en las y los estudiantes:

- El conocimiento de sus derechos.
- El ejercicio de los derechos.
- La identificación de la vulneración de derechos.
- La identificación específicamente de derechos de las mujeres estudiantes y de la infancia.
- La visibilización de factores de exclusión.
- La incorporación de valores sociocomunitarios, de respeto y solidaridad.

La toma de conciencia sobre los problemas del medio ambiente invita al desarrollo de actividades, proyectos y planes de acción dirigidos al cuidado y protección del mismo y de esta forma contribuir a la convivencia armónica y equilibrada del ser humano con la Madre Tierra, frente a toda acción depredadora, respetando y recuperando las diversas cosmovisiones y culturas y buscando el Buen Vivir entre todas las personas y con la naturaleza.

Un aprendizaje con metodologías transformadoras:

Encontramos una serie de coincidencias relevantes en todas las prácticas observadas que remarcan como fundamental que las metodologías educativas tengan los siguientes elementos.

- El **diálogo como punto de partida**, para presentar posibles acciones y metodologías en los centros educativos e invitar a toda la comunidad a expresar sus deseos, puntos de vista, necesidades y conocimientos. Diálogo de saberes, de valores, de actitudes y cosmovisiones. Diálogo horizontal, en el que cada cual tiene su papel y protagonismo propio dentro de la comunidad educativa.
- La **escucha activa y la apertura acogedora**, que permite integrar conocimientos y herramientas educativas de las propias comunidades que rodean la escuela y que antes quedaban fuera de ella. Así las barreras entre la escuela y la comunidad se diluyen y los límites del conocimiento se agrandan.
- La invitación a **asumir también nuevas formas** de pensar y de actuar en la escuela, nuevas formas de enseñar y de aprender, lejos de los estático e inamovible de un sistema educativo jerarquizado y encajonado en los límites de unos conocimientos aislados y monolíticos.
- La **creación de espacios de intercambio**, de evaluación, autovaloración, de autocrítica sobre el quehacer educativo, para dar paso a la construcción de un conocimiento situado, conocimiento que responda a la realidad en la que la escuela está inserta de forma que las alumnas y alumnos que en ella aprenden y se forman, puedan convertirse en agentes de transformación y avance de su comunidad.
- La **convicción de ser parte de una red** de interrelaciones y de interacciones que enriquecen nuestra práctica educativa cotidiana y a todas las personas implicadas en los procesos transformadores que se han descrito. Red que va creciendo con propuestas de trabajo conjuntas tanto al interior de las escuelas como con escuelas de otras regiones o, incluso, de otros países. Red que va creciendo cada vez que, en una de estas escuelas implicadas, una maestra o un maestro decide embarcarse en un proceso de innovación pedagógica que enriquezca su experiencia profesional y permita el crecimiento y formación tanto de su alumnado como de la comunidad a la que pertenece.



Un aprendizaje que construye ciudadanía global:

Estas prácticas han desarrollado también una actitud esperanzadora en la medida en que se percibe la realidad de manera dinámica, susceptible de transformarse mediante el esfuerzo conjunto de todas y todos. Contribuyen a la **formación de ciudadanas/os conocedoras/es de sus derechos y deberes, responsables, comprometidas/os con su transformación individual y social**. Hacen posible la formación de personas íntegras e integradas.

La transformación educativa que se propicia desde estas prácticas busca que juntos y juntas todas las y los actores de la comunidad escolar descubran la trascendencia de saberse, de reconocerse como **parte de una red** de interrelaciones y de interacciones, no sólo entre esas personas y quienes les rodean, sino también entre esas personas y el mundo. Así las personas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje: maestras y maestros, alumnado, padres y madres, comunidad educativa en general, se convierten en auténticos sujetos protagonistas y dejan de ser meros transmisores/as-receptores/as de conocimientos, uniformes, rígidos y descontextualizados. Ese es el camino que lleva hacia la democratización del conocimiento, democratización que se revela en un acto de acogida, de desprendimiento y de encuentro entre todas las partes implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.



4. Elementos limitantes y favorecedores para la aplicación de estas prácticas:

La experiencia de las organizaciones locales, a la hora de acompañar a los centros educativos en la aplicación de estas prácticas educativas, les ha llevado a identificar algunos elementos que limitan su realización y otros elementos que lo favorecen. A continuación, exponemos algunos de ellos.

Elementos limitantes:

- En ocasiones, la falta de iniciativa por parte de las y los docentes y las autoridades educativas locales y equipos directivos de las escuelas se convierte en obstáculo para el desarrollo de las nuevas prácticas educativas ya que puede existir el miedo a perder el control sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, a veces bastante rígida y convencional.
- La dificultad para la integración de las diferentes áreas del conocimiento en las nuevas prácticas que no sólo supone un tiempo y esfuerzo añadido, sino que además se agrava debido a la falta de preparación de las y los docentes. Se valora, por ello, el acompañamiento de las distintas Organizaciones Socias Locales para proporcionar formación adicional a las y los docentes.
- La dificultad para la integración de la comunidad a la práctica. A menudo no se percibe la necesidad de que padres y madres del alumnado se impliquen en procesos como éstos. O son los mismos padres y madres los que no tienen el tiempo ni la preparación ni la necesidad de participar en los procesos.
- La falta de planificación de todo el proceso que lleva a no poder desarrollarlos con todo su potencial transformador y la poca gestión institucional en los centros educativos, lo que impide la realización de estas nuevas prácticas docentes.
- La temporalidad de estos proyectos que, a veces, necesitarían más tiempo del que se les puede dedicar en los contextos educativos en los que se han desarrollado.
- La sobrecarga de actividades administrativas (entrega de documentación, notas) y de actividades curriculares exigidas por los respectivos Ministerios de Educación que tienen las y los docentes dificulta la puesta en práctica de las distintas iniciativas educativas. Ello conlleva muchas horas extras de trabajo e inversión de horas de clase.
- La existencia de diferentes turnos de mañana, tarde y noche han dificultado, en ocasiones, que las y los maestros se coordinen y trabajen en las mismas iniciativas. Los periodos vacacionales, las evaluaciones bimestrales o periódicas, también dificultan los procesos de ejecución.
- La precariedad de los centros educativos (con diferentes turnos por falta de plazas escolares suficientes) e infraestructuras inadecuadas para impartir la docencia. En el caso de las Oficinas de Vinculación Laboral, otra de las dificultades ha sido la disponibilidad de espacio para la instalación de las mismas, debido a que algunos centros tienen serias limitantes en ese sentido.
- La pobreza, la falta de expectativas, la dificultad para sobrevivir día a día, lógicamente, constituyen un freno a la participación de ciertos sectores y sobre todo impiden que algunas de las actuaciones programadas en los planes de acción puedan llevarse a cabo. En ocasiones,



cambios inesperados en el financiamiento de estas prácticas, produce serios retrasos o imposibilidad de finalización.

- También han sido elementos condicionante ciertas situaciones externas políticas y/o sociales como paros, movilizaciones, huelgas, manifestaciones, etc. con suspensión o postergación de actividades; imposibilidad o dificultad de desplazamiento a algunas zonas o regiones de más difícil acceso; incumplimiento de algunos puntos del convenio por parte de las autoridades del municipio, dirección distrital, programa, escuela o comunidad.
- La continuidad de ciertas prácticas se ha visto afectada por cambios posteriores a lo programado, por ejemplo, en los procesos de capacitación y/o fin del proyecto, cambios de directores/as distritales, técnicos/as, directores/as, docentes, educadores/as que conocían o fueron parte del proceso, etc.

Elementos favorecedores:

- La buena disposición de los diferentes actores de la comunidad educativa (técnicos/os regionales y distritales, equipos directivos, maestros/as, estudiantes, madres, padres y tutores, organizaciones comunitarias). Especialmente, la buena acogida de las y los maestras/os que no sienten que pierden el control de su práctica docente, sino que la enriquecen con la colaboración del resto de la comunidad educativa. Maestras y maestros comprometidos con su práctica docente han sido un impulso importante para emprender estos desafíos.
- La implicación de los equipos directivos de los centros para liderar los procesos formando parte de los equipos gestores y distintas comisiones creadas para el efectivo seguimiento de cada práctica.
- En los lugares en los que padres y madres y resto de la comunidad educativa se han implicado más, se ha notado de manera más evidente ese impacto positivo. De esta forma se ha generado un mayor respeto hacia todas las personas independientemente de sus orígenes, sexo, capacidades, profesiones, situación económica, etc.
- Una buena planificación previa a iniciar las distintas prácticas que se traduce en propuestas bien fundamentadas y que se garantiza dedicando el tiempo y energía necesarias a esta fase de los proyectos y, sobre todo, facilitando las propuestas y análisis que la comunidad comparte.
- Un seguimiento continuo basado en el constante diálogo que tiene cada práctica con sus respectivos contextos y realidades y en las distintas evaluaciones que se van realizando: evaluación formativa, de progreso y de impacto de la práctica. Esto aumenta el grado de dinamismo de los procesos pedagógicos en los centros escolares.
- En algunos casos, por ejemplo, en la elaboración de materiales educativos, el que se hayan facilitado los medios materiales para el desarrollo de los proyectos ha sido un factor muy positivo debido a la falta de recursos que sufren tanto las unidades educativas como las y los docentes.
- El hecho de que algunas prácticas se socialicen y rebasen los límites de la escuela ha sido también un acicate para la participación. Maestros y maestras se han animado a presentar sus trabajos, a compartirlos más allá de su aula y escuela y a conocer lo trabajado por otras personas.



- Ciertas prácticas sirven de apoyo para la implementación y reorientación de los distintos currículos que hay que aplicar en el aula, enfocando la adquisición de los contenidos de una forma más colaborativa y a veces incluso lúdica y divertida.
- El componente comunitario que facilita que la solución a un problema que afecta a toda la comunidad escolar se intente resolver por la misma. Si se consigue en el ámbito educativo es posible ampliar sus efectos positivos al entorno más inmediato de las escuelas y, por tanto, al resto de la sociedad.
- Una clave para favorecer la puesta en marcha de estas prácticas innovadoras es la capacitación que se ofrece a las y los docentes para poder desarrollarlas.



5. Propuestas para su adaptación en las aulas españolas.

Estas prácticas educativas transformadoras fueron compartidas con el profesorado español de más de veinte centros educativos pertenecientes a la Red Transforma de Interred y a la red acompañada por Jóvenes y Desarrollo, además de personal técnico y voluntario de las ONGDs citadas, durante el fin de semana del 10 y 11 de febrero de 2017. Para ello se contó con la presencia de representantes de las organizaciones socias locales.

Tras la presentación de las prácticas educativas, se formaron siete grupos de trabajo (de 9 personas cada uno) para favorecer la reflexión a partir de tres preguntas.

1. ¿Qué ideas/prácticas podemos llevarnos a nuestras aulas/centros?
2. ¿Qué nos ayudaría para su aplicación?
3. ¿Cuál sería el aporte/acompañamiento que se necesitaría de las ONGD?

Respecto a las ideas/prácticas para llevar al aula/centro, el profesorado respondió destacando lo siguiente:

- ⬆ Partir del análisis de la realidad, del conocimiento de lo local, de problemáticas concretas.
- ⬆ Favorecer el protagonismo del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ⬆ Impulsar el desarrollo integral.
- ⬆ Trabajar por proyectos globalizados con implicación de toda la comunidad educativa (como el PSP).
- ⬆ Potenciar la relación escuela-comunidad.
- ⬆ Promover la participación de las familias y la implicación de otros actores ("abrir las puertas del centro"): organizaciones, instituciones, ...
- ⬆ Incorporar la sistematización de prácticas educativas.

Para su aplicación, señalan como esencial:

- ⬆ Implicación de equipo directivo, profesorado y familias.
- ⬆ Trabajo interdisciplinar.
- ⬆ Asunción como línea de trabajo del centro.
- ⬆ Programación (realista, fijando prioridades), la evaluación y la sistematización.
- ⬆ Espacios de reflexión y formación del profesorado.
- ⬆ Contar con redes de apoyo.
- ⬆ Mejora de la gestión del tiempo.

Por último, en cuanto al aporte requerido a las ONGD, se cita:

- ⬆ Acompañamiento y formación al profesorado.
- ⬆ Procesos formativos con estudiantes y familias.
- ⬆ Fortalecimiento a la implicación equipos directivos.
- ⬆ Apoyo para la sistematización.
- ⬆ Intercambio y difusión de buenas prácticas.
- ⬆ Incidencia para que la legislación educativa favorezca una educación transformadora.

El análisis de estas respuestas nos lleva a reforzar nuestro compromiso en impulsar en los centros/aulas españolas una estrategia educativa que favorezca una educación integral e interdisciplinar que parta del análisis de la realidad local -problemáticas- con mirada global y en la que, desde el protagonismo del



alumnado, participen los diferentes actores de la comunidad educativa (especialmente familias pero también con apertura al entorno), siendo dinamizada por el profesorado con la implicación de equipo directivo. Una estrategia educativa que cuente con una planificación realista y que contemple la evaluación y la sistematización.

Desde las ONGD promotoras de este proceso y, en continuo diálogo con las organizaciones locales dominicanas y bolivianas, se trabajará con los centros educativos españoles en el diseño de esta estrategia educativa transformadora para la ciudadanía global, partiendo principalmente de los aprendizajes obtenidos de las prácticas de Proyectos Sociocomunitarios Productivos, Proyectos Participativos de Aula y Sistematización de Experiencias Educativas, compartidas desde Bolivia y República Dominicana. Los frutos de este trabajo que está previsto desarrollar durante el curso escolar 2017-2018 se difundirán con la comunidad educativa en futuras publicaciones.

