

LOS CAMINOS HACIA LA EDUCACIÓN PRODUCTIVA



Desarrollo de una iniciativa enfocada en educación práctica socio comunitaria productiva

Municipios de Jesús de Machaca y San Andrés de Machaca



Fundación
Machaca
Amawta

LOS CAMINOS HACIA LA EDUCACIÓN PRODUCTIVA

**Desarrollo de una iniciativa enfocada en
educación práctica socio comunitaria productiva**

Municipios de Jesús de Machaca y San Andrés de Machaca

Autora

Luz Jimenez

Edición

Luz Jimenez y Lisbeth España

Diseño y Diagramación

Maria Yaneth Acho Marquez

Fotografías

Fundación Machaca Amawta

Diciembre 2015

Bolivia

Con el apoyo de: Oxfam

ÍNDICE

Introducción

I. CONOCIENDO LA EXPERIENCIA: UN CAMINO PROPIO.....	7
1. El punto de partida: enfoque y objetivos	7
2. El recorrido del camino: la metodología	10
3. Las percepciones y subjetividades.....	13
4. Los acuerdos para recorrer el camino.....	14
II. EL PUNTO DE PARTIDA: EDUCACIÓN PRODUCTIVA Y GESTIÓN TERRITORIAL.....	15
1. La propuesta y sus alcances.....	16
1.1. El origen de la experiencia.....	16
1.2. El marco contextual jurídico.....	18
1.3. El objetivo y resultados	21
1.4. La estrategia de implementación	22
1.5. Los actores involucrados	26
2. El concepto de partida: la educación comunitaria productiva	27
III. EL CAMINO DE LAS EXPERIENCIAS	31
1. Jesús de Machaca: educación y autodeterminación.....	31
1.1. El recorrido de la experiencia	32
1.2. Los hitos en el camino	42
1.3. Superando bloqueos: las dificultades	45
1.4. Los logros	46
2. San Andrés de Machaca: territorio y frontera	48
2.1. El recorrido de la experiencia	48
2.2. Los hitos en el camino	55
2.3. Superando bloqueos: las dificultades	57
2.4. Los logros	58
IV. CRUZANDO CAMINOS: CONCLUSIONES.....	59
1. Articulación entre Unidad educativa y Comunidad.....	60
2. Educación, Territorio y Gestión Educativa.....	62
Abreviaturas	64
Bibliografía.....	65

INTRODUCCIÓN

El documento de sistematización, que a continuación se presenta, recoge las experiencias del proceso de implementación del proyecto *Una Escuela que todos entendemos - Educación Integral Intercultural Productiva y de Calidad*. Esta concreción educativa buscó la generación de prácticas productivas de estudiantes de secundaria, de acuerdo al entorno socio comunitario de los municipios de Jesús de Machaca y San Andrés de Machaca de la provincia Ingavi del departamento de La Paz. Por tratarse de la intervención en dos municipios, con características culturales y lingüísticas similares, aunque diferentes en cuanto a las vocaciones productivas por sus condiciones geopolíticas, la sistematización busca visualizar las constantes a fin de identificar itinerarios modélicos que puedan servir a otros municipios. Por tanto, tiene el objetivo de aportar a la política nacional educativa de implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, particularmente en lo que se refiere a la educación productiva desde un enfoque intracultural intercultural y plurilingüe.

Este producto fue encargado por Oxfam y la Fundación Machaqa Amawta, con financiamiento de IBIS Dinamarca, con el objetivo de recoger los aprendizajes de los procesos educativos acompañados con el proyecto, en el marco de la Ley Educativa 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La intensión de este documento se enmarca también en la urgencia de encontrar experiencias que permitan aportar en la transformación de la educación secundaria para una gestión educativa desde las lógicas y enfoques holístico, productivo, descolonizador y despatriarcalizador.

En ese entendido, en la reconstrucción de las experiencias se prestó particular atención a los procesos educativos, organizativos y a los criterios de participación social y comunitaria. Asimismo, se identificó los aspectos pedagógicos, metodológicos y didácticos para la transformación de la educación secundaria.

Este documento, por ende, contempla insumos para el diseño de propuestas futuras de la educación productiva, particularmente, para el nivel secundario y en espacios municipales. Las ideas centrales propositivas fueron recogidas de las experiencias de maestras y maestros en ejercicio, consejos educativos social comunitarios, mujeres líderes, estudiantes de secundaria y técnicos.

El documento, específicamente, consta de cuatro partes: la primera presenta la metodología de la sistematización, la segunda el punto de partida, la tercera recoge el camino de las experiencias, y la cuarta es la conclusión a partir de un análisis comparativo de las experiencias.

1. CONOCIENDO LA EXPERIENCIA: UN CAMINO PROPIO



-- Si tú cambias con cada experiencia que haces--
Le preguntó, en una ocasión, al maestro Muto uno de sus discípulos
-- ¿Qué es lo que en ti permanece invariable?
-- La manera de cambiar constantemente - respondió."
Michael Ende.

1. El punto de partida: enfoque y objetivos

Retomando la idea de que la sistematización es un proceso de producción de conocimiento, a partir de la apropiación analítica de una experiencia, iniciar este trabajo implicó recorrer un camino propio. En ciertos momentos se entrelaza y a veces corre paralelo al de las instituciones que fueron parte de las experiencias educativas, sean éstas formales o alternativas, institucionales o comunitarias.

En el punto de partida de este camino propio, se concentran las necesidades, intereses y reflexiones de las y los sujetos de la educación secundaria, maestras y maestros, estudiantes, comunarios y comunarias, técnicos de la Fundación Machaca Amawta y nosotras mismas. Somos quienes compartimos la percepción de que los caminos recorridos aportan lecciones importantes para el inicio de nuevas experiencias y que cada acierto y cada dificultad merecen ser comunicados a quienes afrontan desafíos similares.

La confluencia de nuestras miradas sobre las experiencias que revisaremos en este documento, se hacen evidentes en el objetivo general que remite a:

- * Sistematizar las experiencias del proceso de implementación de la educación práctica sociocomunitaria productiva en el marco del proyecto *“Una Escuela que todos entendemos - Educación Integral Intercultural Productiva y de Calidad”*, que aporte al conocimiento de procesos educativos intra-interculturales basados en la generación de prácticas productivas de estudiantes de secundaria, de acuerdo a su entorno sociocomunitario, en los municipios de Jesús de Machaca y San Andrés de Machaca.

Asumimos el desafío de:

- ✓ **Presentar el marco conceptual** entorno a procesos de educación basados en la generación de experiencias en prácticas productivas con estudiantes, su articulación con procesos pedagógicos y el involucramiento de la comunidad educativa.
- ✓ Poner en evidencia los **componentes claves que describen la experiencia**, considerando el punto de partida, el proceso de intervención y, finalmente, la situación conclusiva de los resultados/ impactos obtenidos con la contribución de dicha intervención.
- ✓ Identificar las **limitaciones y desafíos** sujetos al proceso de implementación y a su entorno.
- ✓ Identificar y resaltar **aprendizajes de buenas prácticas**, diferenciando elementos innovadores y retadores del proceso, como insumos para el diseño y promoción de iniciativas similares.

Con los objetivos en mente, reafirmamos que la esencia de la sistematización está en la experiencia, la vivencia de los actores, de las instituciones, de las

comunidades u otro sujeto social que interactúa en la construcción de nuevos procesos y, aunque puedan existir otras aproximaciones conceptuales, optamos por entender la sistematización como:

“...la interpretación crítica de una o varias experiencias, la que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.”

(Oscar Jara, 1998)

Se afrontó como un proceso que **potencia las capacidades de los sectores y sujetos que comparten el trabajo**, tanto desde la posición de maestra/maestro, dirigente/dirigenta, técnico/técnica como desde la de estudiante de secundaria, dando a todas y todos poderes, capacidades y recursos para opinar, analizar y construir una práctica nueva y enriquecida que los fortalezca y proyecte a futuro (Cendales, 2002).

Para el adecuado desarrollo de esta aproximación, en particular, y en la intención de mantener un marco de referencia compartido, asumimos que la sistematización es siempre un proceso:

- ✓ **De producción de nuevo conocimiento:** o la conceptualización a partir de la práctica, trascendiéndola para alcanzar la generalización.
- ✓ **De objetivación de lo vivido:** o distanciamiento para reconstruir el proceso de la práctica, identificar elementos, clasificarlos y reordenarlos, de tal forma que reinterpretemos teóricamente la experiencia y la transformemos (Borjas, 2003: 16).
- ✓ **De ordenamiento de pensamientos desordenados y percepciones dispersas:** explicitando las intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas, así como lo que cada actor/actora ya sabe de sus experiencias.
- ✓ **De interpretación** mediada por las subjetividades de **las personas**.
- ✓ **De reflexión integral** que nos conduce de los **procesos pensados, a los procesos ejecutados, a los procesos sentidos** y viceversa, de acuerdo a las condiciones en las que se desenvuelve la experiencia.

Pretendimos “saber más para hacer mejor” y “pensar lo que se hace, para hacer las cosas pensadas”. No emprendimos una investigación convencional, no tratamos de demostrar nada y no valoramos el logro o no de los objetivos originales de las diversas experiencias, sus metas y resultados. Únicamente, aportamos a la comprensión profunda de las prácticas actuales para poder darles continuidad o transformarlas positivamente; buscamos compartir las lecciones aprendidas durante la concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en el nivel secundario y provocar la reflexión teórica y política sobre la educación productiva, desde un análisis crítico de sus implicancias en los actores individuales y el contexto.

2. El recorrido del camino: la metodología

Para recorrer el camino de la sistematización es importante tomar en cuenta que buscamos reconstruir y reflexionar sobre la experiencia, **tal como se dio y no como hubiéramos querido que se diera.**

Recorrer lo vivido por diversos sujetos inmersos en las experiencias sistematizadas, plantea la necesidad de un ordenamiento lógico que implica pasar de la reconstrucción de los procesos a su teorización y de esta teorización a la propuesta de una nueva experiencia que permita transformar la realidad.

El mapa de este recorrido se muestra sintéticamente a continuación:

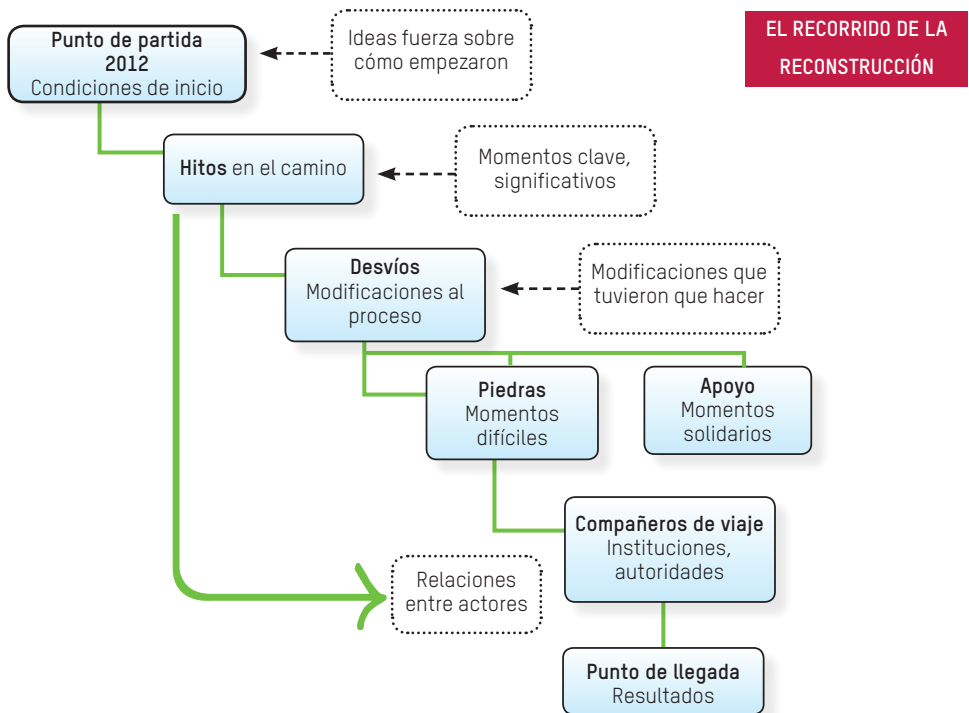


En la **RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA** llevamos adelante la tarea de recuperar sus historias, a partir de la metáfora del camino recorrido, durante una entrevista colectiva y en base a preguntas claves como: ¿Cuál es el contexto de la experiencia?, ¿cuándo se originó?, ¿qué situaciones del contexto la originaron?, ¿cómo se desarrollaron sus diferentes etapas?, ¿qué factores intervinieron en su desarrollo?, ¿qué actividades significativas se llevaron a cabo?, ¿quiénes participaron?, ¿cómo se dieron las formas de participación? y ¿cuáles fueron los resultados alcanzados?¹

Maestras, maestros, dirigentes, dirigentes, madres, padres y estudiantes entablaron diálogos que se fundamentan en el enfoque de la micro historia. El mismo articula las vivencias individuales a los contextos generales del desarrollo histórico, permitiendo identificar las huellas de los procesos en los sujetos involucrados y su mediatización en función a los cambios en el contexto.

El camino de una experiencia está hecho de los motivos del viaje, de los viajeros que lo comparten y de todas las paradas que nos transforman en la ruta...

El esquema a continuación, grafica el recorrido de la reconstrucción:



¹ Ver propuesta de sistematización.

Para trabajar adecuadamente, desde la perspectiva narrativa, los relatos producidos durante esta recuperación se construyeron procesualmente. Las formas de la narración son parte de la reconstrucción porque evidencian las experiencias significativas y su concatenación lógica en la memoria, dando cuenta de los ámbitos del ser, saber, hacer, decidir y los núcleos temáticos importantes para los sujetos.

Este proceso se complementó con la revisión de **lo documentado** por la institución, Fundación Machaqa Amawta, y los sujetos que fueron identificados como actores/actoras clave. Entendiendo por documentos: Archivos, informes, registros escritos, auditivos, visuales o simbólicos de la experiencia.

Dada la dinámica de las unidades educativas e instituciones involucradas en la experiencia, la revisión documental se dio previamente a la aproximación in situ, complementando las experiencias vividas desde una perspectiva retrospectiva. Su revisión facilitó la síntesis sobre las ideas, premisas e intereses que fundamentan explícitamente las experiencias (País Rural: s/f).

Para el **ANÁLISIS**, partimos de la valoración de los resultados, en el marco de la reconstrucción colectiva de la experiencia.

Entendiendo que los puntos de llegada del camino no representan, pero si totalizan en parte la significación de la experiencia, retomamos los avances identificados por las y los estudiantes y maestros/maestras de las unidades educativas involucradas en el proyecto, para profundizar el análisis del discurso desde tres ámbitos de focalización:

- ✓ **Los resultados** y sus impactos en los sujetos involucrados, relacionando lo planificado respecto a lo logrado.
- ✓ **Las contradicciones** asociadas a la modificación de factores internos a la experiencia que se comportan de forma no prevista en la propuesta inicial, remitiéndonos también a la capacidad de leer el contexto y las necesidades locales para adaptar efectivamente los procesos.
- ✓ **Los comportamientos sinérgicos** que remiten a las relaciones entre aspectos claves de la experiencia que condicionan su desarrollo mutuo y el de otros temas asociados. En este ámbito también consideramos factores externos significativos y factores que pueden influir en el sucesivo desarrollo de la experiencia.

Finalmente, para la **TRANSFORMACIÓN DE LA EXPERIENCIA**, que implica la formulación de una propuesta para la implementación de la educación productiva en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, partimos del análisis de las vocaciones productivas de los ayllus, así como de las percepciones de las y los estudiantes de secundaria.

3. Las prenociones y subjetividades

El inicio de este nuestro camino de sistematización, arranca con prenociones que pudieron haber incidido en la forma de abordar las experiencias descritas en este documento.

Una de ellas y, quizá la más importante, está relacionada con la noción de educación productiva, que asumimos como un concepto relacional entre las vocaciones y potencialidades del territorio, el contexto económico mayor (nacional o internacional), los saberes culturales productivos y la educación. Asimismo, hacemos la distinción entre soberanía alimentaria y seguridad alimentaria. La primera hace referencia a la disponibilidad de alimentos necesarios en una determinada región, tomando en cuenta las potencialidades ecológicas, las vocaciones productivas, las concepciones culturales y las leyes de mercado de una determinada región y territorio. Estas políticas y estrategias de producción, distribución y consumo son consideradas como un derecho de cada pueblo. En cambio, la seguridad alimentaria es el acceso físico y económico a suficientes alimentos sanos y nutritivos que permitan la satisfacción de necesidades familiares para una vida sana y activa.

De la misma manera, al advertir que los procesos se dirijan a fortalecer la educación comunitaria, intracultural intercultural plurilingüe, nosotras explicitamos que nuestra visión acerca de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios están necesariamente relacionados a sus lenguas y culturas. Este aspecto tiene que ver con un reconocimiento de la diversidad epistemológica.

En este mismo marco, reafirmamos la sistematización como una experiencia intersubjetiva, entre los que revisan un camino y los que lo recorrieron. La interpretación crítica de los recorridos en la educación de jóvenes indígenas, implica reconocer que están permeados de múltiples puntos de vista y voces individuales (multifocalidad y polifonía) y que éstas son parte inseparable de nuestras narraciones y construcciones.

Esto mismo, traducido al ámbito de los procesos educativos, significa mediatizar los productos de la reconstrucción objetiva con los sentimientos y las percepciones de los actores individuales, asumiendo que lo local, lo subjetivo y lo cultural son parte de un repensar que se nutre de las ópticas del presente y contribuye a entender el pasado.

Las experiencias descritas en este documento están permeadas por contextos regionales y culturales diversos, tangibles, a través de la vivencia de cada uno de los y las estudiantes, así como de las maestras y maestros.

Simultáneamente, se expresan diversas perspectivas que hacen evidente la permanente confrontación y negociación de interpretaciones.

4. Los acuerdos para recorrer el camino

Los procesos de sistematización son participativos y, por tanto, involucran las miradas y voluntades de actores posicionados en diversos niveles de acción. En esta oportunidad, en particular, tomamos en cuenta:

- ✓ La mirada institucional de la instancia ejecutora del proyecto en los diversos espacios territoriales y municipales.
- ✓ La perspectiva de las y los estudiantes de las unidades educativas de secundaria involucradas.
- ✓ La posición de las autoridades indígenas, madres y padres de familia, autoridades educativas y municipales.
- ✓ La perspectiva de técnicos/técnicas del proyecto.

En los casos demandados se mantienen los criterios de confidencialidad, mientras que en los demás se considera la autoría explícitamente.

EL PUNTO DE PARTIDA: EDUCACIÓN PRODUCTIVA Y GESTIÓN TERRITORIAL



La Fundación Machaqa Amawta, en el marco de alianza estratégica con OXFAM e IBIS Dinamarca, desarrolló una acción permanente de apoyo a la Educación con el proyecto denominado *“Contribuyendo a la Construcción de una Gestión Territorial Intercultural de los Municipios Indígenas en el Estado Plurinacional”* (2009 – 2011) abordando tres componentes estratégicos en sinergia:

Organizativo - político, económico - productivo y educativo - cultural.

Las lecciones aprendidas se incorporaron en el nuevo proyecto *“Una escuela que todos entendemos - Educación integral, intercultural, productiva y de calidad”* 2012-2017, con los siguientes resultados:

- ✓ Jóvenes de secundaria con conocimientos para vivir dignamente en sus comunidades.
- ✓ Jóvenes con una formación sólida que les permita acceder a la formación superior.
- ✓ Jóvenes emprendedores con fuertes compromisos culturales e identitarios.

1. La propuesta y sus alcances

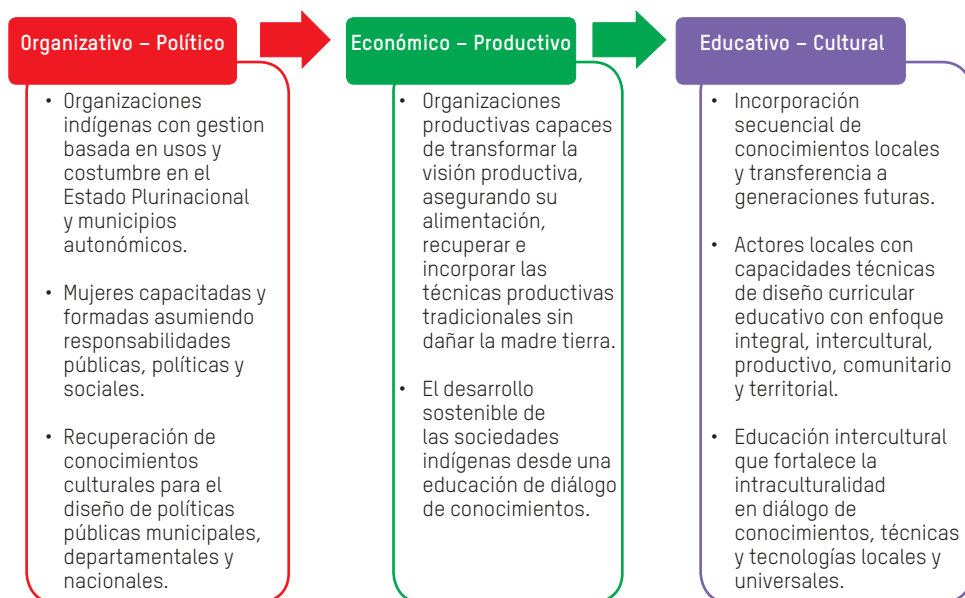
1.1. El origen de la experiencia

La visión educativa de Jesús de Machaca se alimenta de una memoria larga de movilizaciones comunales por educación, territorio y autonomía, así como por una memoria corta de congresos educativos, búsquedas de autonomía indígena o municipal y emprendimientos productivos locales. La memoria larga se remonta a los inicios de siglo pasado, junto al establecimiento de escuelas clandestinas y participación en el movimiento cacical que dio origen a experiencias emblemáticas como la Escuela “Ayllu” de Warisata, y al levantamiento y masacre en Jesús de Machaca (1921). La memoria corta se articula a los movimientos indígenas generados desde la celebración de los quinientos años de resistencia de la década de los 1990.

Machaca, por tanto, es una región con alta capacidad de organización desde su sistema tradicional de autoridades, el Cabildo. Esta instancia impulsó, junto a varios aliados estratégicos, la estructura denominada PISEMCOT que significa: **P**roducción, **I**nfraestructura, **S**alud, **E**ducación, **M**ujer, **C**omunicación, **O**rganización y **T**erritorio. Esta organización permitió dinamizar las políticas locales, así como su control en la ejecución de las mismas. Actualmente, el Cabildo mantiene su poder tradicional en base a la estructura organizativa del PISEMCOT, sin denominarla como tal, a la par de la gestión del municipio indígena. Este es un caso paradigmático donde la autoridad local no fue debilitada por la autoridad municipal. En en dicho marco, la Fundación Machaqa Amawta, en coordinación con las autoridades locales y apoyo de la cooperación, llevó adelante el fortalecimiento de una visión integral de la educación. Esta intervención fortaleció la siguiente articulación:



Esta visión multifocal contribuyó a visualizar la necesidad de una educación integral, intercultural, productiva y de calidad en los distritos educativos de San Andrés de Machaca y Jesús de Machaca. Visión que fue ratificada y legalizada por Ley de Educación No. 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. Los avances generados² fueron los siguientes:



Sin embargo, pese a los avances logrados con la articulación de la trilogía anterior, se constató la importancia de prestar mayor atención a la relación educativo – cultural con las transversales de “producción” y “organización”. Esta decisión estratégica se fundamenta, tanto en la propia historia machaqueña de opción por la educación, como por la decisión política del Estado Plurinacional de asumir la educación como una estrategia trascendental para el desarrollo del país.

“Debo ser sincero, yo no creía en la educación, sin embargo, ahora veo la importancia que tiene para un país. Por eso estamos apostando por la educación. He visto que los grandes países son grandes porque invirtieron en educación...”

Presidente Evo Morales (Graduación del PROFOCOM, 2014)

² Fuente: Proyecto “Educación integral intercultural productiva y de calidad” 2012- 2017.

La educación es un factor que puede contribuir a mejorar las condiciones de vida, si está articulada a procesos y emprendimientos productivos. Machaca por décadas optó por una educación que responda a las necesidades de las comunidades y que esté organizada en la lógica aymara (ver conclusiones de congresos machaqueños 1998, 2004 y 2012). La opción por una educación productiva se explica por los altos índices de pobreza que aún se constata en esta región. En un análisis comparativo, el índice de desarrollo humano en Bolivia es de 0,643, en contraste con el 0.588 y 0.598 de San Andrés de Machaca y Jesús de Machaca, respectivamente. La tasa de pobreza extrema en el país para el año 2009 fue de 26%, mientras que en San Andrés de Machaca fue de 74,80% y en Jesús de Machaca 69,30%. Este fue el origen de los objetivos y estrategias planteadas.

Por tanto, al inicio del camino que reconstruimos, las autoridades locales, junto a la FMA, analizaban que en Machaca, pese a los esfuerzos gubernamentales, la educación aún se encontraba descontextualizada de la realidad social, cultural, política, económica, medioambiental y cosmovisión de los pueblos originarios, particularmente en lo que se refiere al nivel secundario.

1.2. El marco contextual jurídico

El proyecto: *“Una escuela que todos entendemos - Educación integral intercultural productiva y de calidad” 2012 - 2017*, se enmarca en la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia y en la Ley No. 070 de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez (LASEP), aprobada el 20 de Diciembre de 2010.

La refundación del Estado boliviano como plurinacional, la transformación de la educación orientada por la LASEP y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) son el sustento para el desarrollo de la educación intracultural intercultural plurilingüe, así como la educación productiva, junto a la educación descolonizadora y comunitaria. Asimismo, el nuevo proceso político nacional, como pocos estados en el mundo, reconocen y ratifican como ley de Estado los Derechos de los Pueblos Indígenas y Originarios.

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales.
(Ley No. 3760, Art. 31)

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Se debe recordar que la Ley No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” fue promulgada como producto de un largo proceso de diálogo y concertación entre maestras y maestros urbanos y rurales, padres y madres de familia, iglesia católica, universidades, colegios privados, estudiantes, pueblos indígenas, organizaciones sociales, intelectuales y profesionales. Este fue un momento inédito de formulación de una Ley de Educación en Bolivia con la más amplia participación y consulta. La participación de los pueblos indígenas fue contundente con la presentación de sus propuestas sistematizadas en el *Libro Verde* de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, uno de los primeros documentos que ingresó a la comisión de diseño de la ley educativa. Nunca, en procesos anteriores, los indígenas participaron y menos con una propuesta nacionalmente consensuada escrita y publicada. La construcción tuvo su base en los debates, acuerdos y consensos que recogieron las aspiraciones y reivindicaciones sociales que aspiraban a un cambio en la educación boliviana.

Sin lugar a dudas, esta ley rompe con la condición colonial y neocolonial de la educación, reconociendo y valorando los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originario campesinos y afroboliviano. En ese marco, la LASEP propone una educación descolonizadora, liberadora y transformadora en respuesta a la demanda de los pueblos y naciones por un país más justo e incluyente.

Entre uno de sus objetivos, la Ley No. 070 dictamina el desarrollo de la educación intracultural intercultural plurilingüe (EIIP) que promueve las lenguas de las naciones como medio de producción de conocimientos, capaces de expresar los conocimientos propios y los considerados universales. Este enfoque supera la simple traducción de contenidos de una lengua a otra, así como la reducción de saberes indígenas a folclore. La EIIP, al ser parte de la ley, afirma la importancia de las lenguas como recursos de construcción de diversas epistemologías y el reconocimiento de los saberes de cada pueblo como corpus de conocimientos.

Igualmente, la norma educativa plantea una educación científica y artística para la producción de conocimientos que incentive y promueva una investigación aplicada a resolver problemas reales de nuestra sociedad. Una producción de conocimientos que ponga a dialogar el conocimiento científico, llamado universal, y los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originario campesinos y afroboliviano.

Esta Ley educativa, a su vez, dictamina romper la brecha de oportunidades entre hombres y mujeres, cuestionar y transformar los roles y las oportunidades construidas social, cultural e históricamente, en detrimento de las mujeres. Por tanto, desafía a desarrollar procesos educativos que transformen las relaciones y roles patriarcales.

Asimismo, la Ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” plantea la educación productiva que promueva la soberanía alimentaria y la transformación de la matriz productiva del país. Esta decisión política valoriza el trabajo productivo, tanto en su dimensión creativa como para el fortalecimiento y desarrollo de los pueblos. El enfoque de la educación productiva desestructura la concepción una educación técnica, de simple preparación de mano de obra para la explotación, por un enfoque emprendedor y comunitario.

La Ley No. 070, finalmente, toma como referente histórico a la experiencia de Warisata implementada en Bolivia en la década de los treinta del siglo XX y calificada como “educación indígena”. Además, incorpora aspectos de las propuestas pedagógicas de Paulo Freire y de Vigotsky, particularmente en lo que se refiere a una educación crítica, comunitaria y revolucionaria. Estas bases son las mismas que inspiraron los procesos de las experiencias educativas generadas en la región de Machaca, y asumidas en el desarrollo del proyecto.

El “sujeto” de la educación es el mismo oprimido, cuando por la “conciencia crítica” se vuelve reflexivamente sobre sí mismo y descubriéndose oprimido en el sistema emerge como sujeto histórico, que es el “sujeto pedagógico” por excelencia.

[Dussel, 1998, p. 436]

1.3. El objetivo y resultados

En el marco histórico y legal descrito, el proyecto “Una Escuela que todos Entendemos - Educación Integral Intercultural Productiva y de Calidad”, en su componente de trabajo con el nivel de educación secundaria, se planteó los siguientes objetivos:

OBJETIVO DE DESARROLLO

Desarrollar participativa y concertadamente una educación productiva, integral, intracultural e intercultural con 800 estudiantes del nivel secundario de los distritos educativos de San Andrés de Machaca y Jesús de Machaca, conforme establecen las normas nacionales, a partir de la implementación de centros de formación técnica según las vocaciones y potencialidades productivas, para que los estudiantes tengan mejor calidad educativa, con competencias múltiples y visiones de desarrollo sostenible en complementariedad con los avances tecnológicos científicos universales y de los PIOs.

R1. Las estrategias de una educación productiva integral e intercultural, han sido elaboradas e implementadas participativamente con los actores de comunidades educativas, tomando en cuenta las vocaciones, potencialidades y visiones de desarrollo de los y las estudiantes.

R2. Los diagnósticos participativos sobre vocaciones, potencialidades productivas, proyectos de vida de los estudiantes y estudios de mercados para los productos identificados han sido realizados.

R3. Se ha implementado un programa de capacitación y de fortalecimiento a los docentes, consejos educativos, padres de familia y sabios/sabias en educación intercultural, plurilingüe y productiva en los distritos de San Andrés y Jesús de Machaca.

R4. Las estrategias de educación innovadora son implementadas y desarrolladas a partir de los planes estratégicos, materiales educativos, guías didácticas diseñadas participativamente y un plan de difusión y comunicación.

R5. Los emprendimientos productivos estudiantiles temporales han sido implementados como resultado del desarrollo de estrategias de una educación productiva.

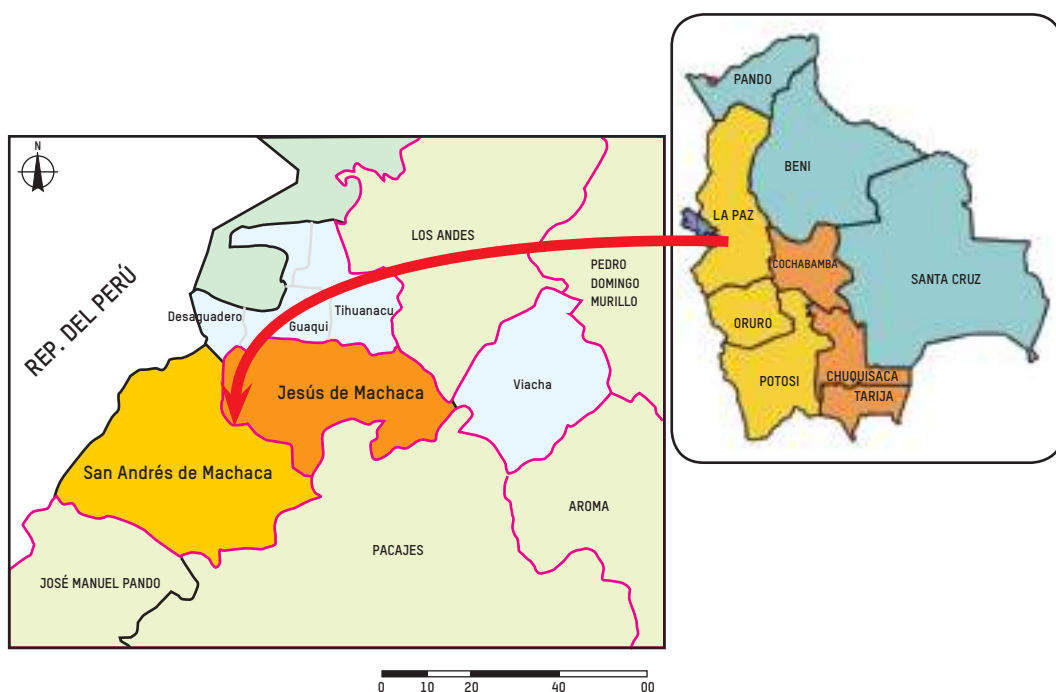
RESULTADOS

1.4. La estrategia de implementación

La estrategia de implementación fue organizada siguiendo criterios territoriales, institucionales y la secuencia de resultados.

* **Criterios territoriales:** El proyecto se implementó en dos distritos educativos

- Jesús de Machaca
- San Andrés de Machaca



La decisión de trabajar con dos municipios fue la más acertada por cuestiones étnicas, políticas, lingüísticas y educativas. Étnicas porque la llamada Marca (pueblo) Machaca, o región como la denominan actualmente, constituye una unidad social con la identidad común “*machaqueña*”. Esta identidad, según los relatos locales, se origina en el mito de origen de la región que narra la existencia de una mujer que tuvo tres hijos: Jesús, Andrés y Santiago. Lingüística porque tienen la misma

lengua Aymara y comparten la misma variedad dialectal, y aún mantienen una considerable lealtad hacia su lengua. Educativa porque existe una dinámica de intercambio de procesos que enriquecen las prácticas locales. Finalmente, política porque según los pobladores y pobladoras, la capacidad organizativa tradicional alimenta otro tipo de participación política de las comunidades, hecho que repercute en el gestión del proyecto como decisión regional y municipal.

* **Coordinación interinstitucional con las autoridades locales e instancias educativas locales**

- Municipio Jesús de Machaca - Cabildo de Autoridades Originarias - Dirección Distrital de Educación.
- Comunarias y comunarios como facilitadores de los conocimientos y saberes locales:
 - Coordinación con padres y madres de familia.
 - Coordinación con los consejos educativos social comunitarios.
- Municipio San Andrés de Machaca - Cabildo de Autoridades Originarias - Dirección Distrital de Educación.
- Comunarias y comunarios como facilitadores de los conocimientos y saberes locales:
 - Coordinación con padres y madres de familia.
 - Coordinación con los consejos educativos social comunitarios.

Esta articulación entre autoridades ha permitido una gestión comunitaria que fue vital para el desarrollo de los procesos productivos. En la reconstrucción del origen de la experiencia y los testimonios manifestados se constata lo siguiente:

- ✓ La participación de las Direcciones Distritales de Jesús de Machaca y San Andrés de Machaca, fortaleció la gestión educativa de dichas direcciones, así como la de las direcciones de unidades educativas. De igual

forma, permitió a las maestras y maestros asumir el proyecto, no como una intervención paralela, sino como un elemento fortalecedor de los desafíos que les estaba planteando la concreción del MESCP. En el caso de los Directores distritales, con todo el proceso de implementación y constante reflexión en los talleres y procesos productivos ha permitido producir un discurso educativo argumentativo y propositivo en relación al valor del MESCP.

- ✓ La participación de los dos municipios, Jesús de Machaca y San Andrés de Machaca, fue vital para el proyecto como para la concreción del MESCP. Los dos municipios liderizaron las reuniones para el diseño de las vocaciones productivas y para la identificación de los proyectos productivos para cada ayllu y unidad educativa (Información personal, técnico FMA, octubre 2015). El involucramiento de las autoridades políticas fue muy importante para la educación y el MESCP, esto permitió el cumplimiento de la norma de inversión que los municipios deben realizar en educación. Pero desde el inicio, la participación de los municipios no estuvo limitada a lo financiero. La gestión realizada por los técnicos de la FMA logró que incluso los Alcaldes participaran de las discusiones en torno al modelo de educación que necesitan sus comunidades y ayllus. Estratégicamente, desde el inicio del proyecto se veló por desarrollar una gestión pedagógica, política y productiva.

*** Convenios interinstitucionales con las universidades o centros de formación técnica**

- Universidades o centros de formación técnica para la cualificación de maestras y maestros.
- Cualificación con profesionales independientes.

* Secuencia de resultados



La secuencia desarrollada con las y los estudiantes de secundaria fue la siguiente:

- ✓ Identificar las competencias múltiples y visiones de desarrollo existentes en cada ayllu, misma que fue asumida por la unidad educativa.
- ✓ Se desarrollaron procesos productivos en las unidades educativas con participación de la comunidad educativa.
- ✓ En base a la experiencia en procesos educativos, las y los estudiantes diseñaron sus propios proyectos productivos, tomando como referencia los proyectos de sus unidades educativas a través del PSP.
- ✓ Se desarrolló una selección de los mejores proyectos. Quienes ganaron, aplicaron los conocimientos adquiridos durante su proceso de formación, en sus propias parcelas familiares.
- ✓ Luego desarrollaron procesos de intercambio de conocimientos y experiencias.
- ✓ Finalmente, se realizó un seguimiento que permitió una constante reflexión sobre lo aprendido en sus propios procesos productivos.

1.5. Los actores involucrados

En el desarrollo del proyecto se planteó una estructura organizativa que articule a todos los actores bajo un enfoque comunitario con base indígena. Si bien, el MESCP establece la directa relación entre la Comunidad y la Unidad Educativa, a través del PSP, para Machaca esta relación se da no por una estrategia didáctica, sino por un enfoque político de modelo educativo. En tal sentido, el caso de Machaca se torna emblemático para el MESCP.

Los sujetos participantes fueron:

Las y los estudiantes del nivel secundario de los distritos de San Andrés de Machaca y Jesús de Machaca; los maestros y maestras como principales actores del proceso; los padres y madres de familia, así como los Consejos Educativos Social Comunitarios como presencia viva de la comunidad en la gestión de los procesos educativo-productivos.

El detalle de los grupos participantes es el siguiente:

- ✓ 800 estudiantes, mujeres y hombres, del nivel secundario de los dos distritos educativos.
- ✓ 212 profesoras y profesores del nivel secundario de ambos distritos y 30 directores de unidades educativas.
- ✓ 470 madres y padres de familia y 40 miembros del Consejo Educativo.

Estos fueron los sujetos de la acción directa de los procesos educativos y productivos. Sin embargo, se constata que la dinámica desarrollada en las unidades educativas no hubiera sido posible sin el **soporte político de las autoridades locales de los Cabildos, educativas y de los municipios**. Se pudo verificar en terreno que las autoridades municipales estuvieron involucradas no sólo como funcionarios, sino como gestores, tal como afirma la siguiente autoridad edil.

Nosotros como gobierno municipal hemos trabajado de cerca con autoridades, profesores y técnicos para mejorar nuestra educación, para que sea productiva, para que le sirva a nuestros jóvenes.

(Sr. Guarachi, Jesús de Machaca, 2015)

Por tanto, el desarrollo del proyecto se cimienta en una concepción y práctica comunitaria, base fundamental del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Esta opción estratégica recupera el enfoque de una educación en manos de la comunidad, misma que le da el sentido político, económico, organizativo y espiritual de la propia cultura, en este caso particular, de las bases y visiones de la cultura aymara machaqueña. Asimismo, promover la participación de actores políticos como los gobiernos municipales permite que éstos asuman las responsabilidades económicas y políticas, que la ley les asigna, para con la educación de su población.

2. El concepto de partida: la educación comunitaria productiva

La implementación de la experiencia educativa promovida por el proyecto, generó un proceso permanente de discusión en torno a la concepción de Educación Productiva y Educación Comunitaria. Es preciso destacar cómo la implementación del MESCP y el PSP han generado un movimiento de reflexión en relación a la articulación de la escuela y la comunidad y, al mismo tiempo, al mejoramiento de la calidad de la educación. Una muestra es el caso de la región de Machaca que desarrolló una reflexión paralela, simultánea, acerca de la concepción de proyecto educativo, entre lo que pasaba a nivel nacional, a través del Ministerio de Educación, y entre los gestores del proyecto en Machaca, entre comunarios, comunarias, autoridades y técnicos de la FMA.

La vinculación directa de la teorización alrededor de la Educación Productiva y Educación Comunitaria con el desarrollo de las experiencias prácticas en los municipios machaqueños, hace que sean conceptos participativos y dinámicos, en permanente construcción. Su contenido, definido de acuerdo a los enfoques y los intereses de las y los sujetos, es difícil de demarcar; sin embargo, como punto de partida de una nueva discusión en todas las experiencias, se cuenta con el proceso del Ministerio de Educación (ME) y la experiencia Machaqueña, en la que se inserta también el proceso de reflexión de la FMA.

En el caso del ME, la instancia que desarrolló un proceso de reflexión junto a los maestros y maestras fue el Programa de Formación Complementaria para

Maestras y Maestros– PROFOCOM, al momento en ejercicio, conjuntamente con los técnicos del Viceministerio de Educación Regular (VER). Dicha teorización partió de la constatación de problemáticas irresueltas por la educación del pasado, las mismas que fueron agrupadas de la siguiente manera:

- Condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana.
- Condición de dependencia económica.
- Ausencia de valoración de los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originarios.
- Educación cognitivista y desarraigada. (ME-UF1, 2014)

En lo que se refiere a la Educación Productiva y la Educación Comunitaria, el PROFOCOM analiza dichas problemáticas en los siguientes términos:

La educación de perfil colonial se distancia de la realidad; concentrándose solamente en el aula, aísla a la escuela de su contexto de modo que no es consciente de esta realidad de dependencia económica de la realidad boliviana, ni plantea ninguna articulación o incidencia para transformarla. Esto significa una separación de la manera de concebir la educación y su articulación a proyectos y políticas de despliegue económico en una realidad como la que vive el país. Aquí es necesario resaltar la falta de relación que ha existido entre los proyectos educativos que se han desarrollado históricamente y los proyectos de salida de la dependencia y empobrecimiento que hemos vivido (ME-UF1, 2014, p. 12).

Aquí se trata de reflexionar aspectos referentes a la problemática de carácter colonial, de la supuesta superioridad de los conocimientos científicos modernos con respecto a los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originarios; es decir, desde la experiencia propia del participante se buscará comprender la importancia que tienen los saberes y conocimientos de nuestros pueblos en la educación y generar una reflexión acerca de las diversas formas de conocimiento y de la necesidad de un aprendizaje dialógico y complementario entre las mismas, sin la jerarquía que hasta ahora las caracteriza (ME-UF1, 2014, p. 12).

El Ministerio de Educación planteó superar estas problemáticas desde la interrelación de la escuela con la realidad de la comunidad, a través de una

planificación y organización curricular apropiada que permita una articulación de tres niveles de concreción curricular (currículos base, regionalizado y diversificado). Textualmente afirma:

*Se proponen los **Proyectos Socioproductivos** los cuales se diseñan y gestionan, tomando en cuenta las potencialidades locales, los recursos disponibles, las potencialidades ecosistémicas de la región donde se sitúe la comunidad educativa y las necesidades productivas del Estado Plurinacional, además **se proponen elementos curriculares que en su concreción permitan trascender la auto referencialidad de la escuela** para lograr articular los procesos educativos con la vida (ME-UF4, 2014, p. 12).*

Por tanto, los Proyectos Socioproductivos, según el PROFOCOM, tienen la finalidad de que la escuela sea capaz de trascender y asuma elementos curriculares que la involucren en las necesidades, problemáticas y demandas de la comunidad, orientándose desde los campos y áreas de saberes y conocimientos. Esta situación plantea los siguientes objetivos políticos, pedagógicos y productivos:

Fortalecer el compromiso comunitario para transformar nuestra realidad. Desarrollar prácticas de defensa, respeto y cuidado de la Madre Tierra.

Desarrollar el sentido de comunidad promoviendo la eliminación de todo tipo de discriminación e intolerancia a la diversidad en todos los ámbitos de la vida.

Desarrollar la creatividad para la expresión, innovación y producción en las artes, las ciencias y tecnología, así como la producción del conocimiento favorable a la equidad social.

Desarrollar actitudes y valores favorables a la interculturalidad y a la convivencia armónica, el libre pensamiento y la libertad de conciencia, facilitando el desarrollo de la integralidad del ser humano (ME-UF4, 2014, p. 12).

A la par de la estrategia nacional, la FMA inició acciones para responder a las problemáticas y necesidades de las comunidades con una visión **desde la comunidad, de tal modo que quien trascienda sea la comunidad y vea en la escuela una institución más de su realidad comunal**. Por tanto, las necesidades, visión y estrategias de la comunidad fueron el marco de la

planificación de los PSP, y desde las Unidades Educativas la planificación de los campos y áreas de saberes y conocimientos fue más significativa.

Esta vinculación de la escuela o unidad educativa con la comunidad, para el caso *Machaqueño* se cimienta desde el surgimiento de los movimientos indígenas en el país. A lo largo de la historia boliviana, la población indígena ha luchado por apropiarse de instituciones y herramientas de la sociedad hegemónica que contribuyesen a su emancipación social y a detener el avance del latifundismo criollo (cf. Claire 1989).

Hoy, en el proceso de revolución educativa, las instituciones y herramientas de la sociedad hegemónica se han empezado a democratizar y son parte de las mismas comunidades indígenas. En ese marco, la articulación de la comunidad y la institución escuela busca garantizar que los saberes y conocimientos indígenas sean parte de los procesos educativos. Además, que las problemáticas y potencialidades de las comunidades indígenas sean las preguntas que generen procesos educativos con sentido y útiles a las mismas comunidades, tanto para su vida local (intraculturalidad), como para su relación con la sociedad nacional e internacional (interculturalidad).



1. Jesús de Machaca: educación y autodeterminación

Jesús de Machaca, de la provincia Ingavi del departamento de La Paz, se ubica a 3.800 y 4.741 m.s.n.m., a 125 km. de la ciudad. Cuenta con 14.950 habitantes (Censo de Población y vivienda de 2012). Es un Territorio Comunitario de Origen (TCO), parte del Pueblo Aymara, que por décadas defendió su territorio y gobierno local. El 2005 se convirtió en municipio indígena. Económicamente, se caracteriza por la producción agrícola de papa, quinua y cañahua, cebada, alfalfa y, en poca proporción, avena, trigo, haba; la crianza de animales mayores (llamas, vacas, ovejas, cerdos) y animales menores (gallinas, conejos).

A principios del siglo XX, Machaca asumió la educación para la defensa de sus tierras en instancias legales y públicas. Crearon las escuelas clandestinas o escuelas de los caciques por no tener legalidad y ser contestatarias al sistema. El objetivo fue adquirir un instrumento fundamental del enemigo: su lengua y sus letras. Los dirigentes machaqueños del movimiento cacical fueron los educadores (1890 – 1935) (Ticona y Albó, 1997). Después de la Guerra del Chaco, se fundó su primera escuela articulada a Warisata (Pérez 1962), en el centro del territorio (ayllu Sullkatiti Qhunqhu, 30/05/1937 (Consejo Educativo 1998).

El 50% de la población mayor de 15 años fue analfabeta (1992), de los cuales 80% eran mujeres. El 35% eran analfabetos absolutos y 15% analfabetos por desuso (CETHA Tupak Katari, 1994b). A principios de los 90s, se desarrolló la campaña de alfabetización en Aymara (SENALEP). Esta redujo el analfabetismo en 18,7%. El 13% de los alfabetizados continuaron sus estudios en educación de adultos y el 0,7% logró profesionalizarse (Colque, 2000). Algunos de los alfabetizados implementaron actividades productivas mejorando su economía familiar. Con la campaña “Yo sí puedo” sólo queda un 5% de analfabetos mayor de 60 años.

1.1. El recorrido de la experiencia

En el punto de origen de la experiencia *“Una escuela que todos entendemos - Educación Integral Intercultural Productiva y de Calidad”*, en la región de Machaca, es muy importante la organización comunal y su recorrido histórico, estrechamente vinculado a los procesos de autodeterminación y educación. En el caso particular de Jesús de Machaca, el origen de los sentidos de la experiencia se alimenta en un movimiento comunal entre una memoria larga de la importancia de la educación y la memoria corta de un proceso de revolución educativa.

La memoria larga se retroalimenta cada 12 de marzo, fecha en la que las autoridades originarias, municipales y educativas rememoran el levantamiento y masacre de Jesús de Machaca acaecido en 1921. Si bien, el trasfondo fue la explotación y expropiación de tierras que sufría todo el altiplano, el móvil fue el abuso sostenido del corregidor del pueblo. Los líderes de la sublevación fueron Faustino y Marcelino Llanque que lograron movilizar más de tres mil aymaras.

Estos dos líderes, padre e hijo, eran *maestros* en las *escuelas clandestinas*. La reacción del gobierno de Saavedra fue enviar un destacamento militar de 1.500 soldados, quienes asesinaron a comunarios (adultos y niños, hombre y mujeres), incendiaron casi 130 casas, robaron ganado y tejidos, etc. Este levantamiento produjo que, en la visión de las y los machaqueños, se articule el territorio, la autodeterminación y la educación.

Esta visión integral es la que está en la base de procesos educativos en la región, como para el caso del proyecto que se sistematiza. Se recupera este dato porque de él emana un criterio fundamental para el trabajo con comunidades indígenas y para la formulación de cualquier proyecto social que, por lo general, debe mirar hacia el futuro, pero también debe mirar las raíces culturales, lingüísticas e históricas, ya que de ellas recupera los sentidos de los procesos educativos para los proyectos sociocomunitarios.

La memoria corta se enraíza en la capacidad de gestión de las autoridades locales, logrando organizar tres congresos educativos con propuestas expuestas desde cada comunidad y ayllu. Esta situación ha suscitado un camino de lucha y construcción colectiva de varios pasos que, para la concreción del proyecto, se manifiesta en lo siguiente:

* Diseño de una línea base

De acuerdo al documento que identifica la Línea Base del Proyecto (2012), la aplicación de técnicas e instrumentos seleccionados permitió visibilizar, para el nivel secundario, indicadores cuantitativos sobre matrícula escolar, asignación de maestras, maestros, personal administrativo, participación de madres y padres de familia y la conformación de Consejos educativos social comunitarios, entre otros datos relevantes.

De la misma forma, se identificaron indicadores cualitativos como: la modalidad en la que se desarrolla la educación secundaria en la zona, cualidades de los conocimientos que las y los estudiantes demuestran, aportes y perspectivas sobre la producción económica local, actividades que desarrollan y comparten adolescentes de la zona, tanto en el hogar como en su tiempo libre. Por otra parte, también se recabaron datos sobre las percepciones de madres y padres de familia en cuanto a las proyecciones que tienen para sus hijos e hijas en el contexto local.

La estrategia de iniciar el proceso educativo con una línea base fue la más acertada y es un elemento que debería replicarse en otras experiencias,

puesto que permite dar seguimiento y una valoración constante de las estrategias de acción en el proyecto. La línea base ha permitido conocer la realidad a ser intervenida en los siguientes aspectos:

✓ **Tipo de educación secundaria**

Este indicador ha permitido identificar los modelos de la educación secundaria y el escenario en que inicia el proyecto. Además, visualiza las metas intermedias en un proceso de transformación hacia una educación secundaria productiva, técnica y tecnológica.

✓ **Tipo de conocimientos de las y los estudiantes de secundaria**

En un proceso de transformación de una secundaria exclusivamente humanista hacia una productiva, el proyecto muestra cuán importante es observar el manejo de los conocimiento locales y universales que tienen los estudiantes de secundaria. Este indicador ha servido para evaluar los procesos de transformación, así como identificar los instrumentos necesarios en cada etapa.

✓ **La percepción de las y los estudiantes de secundaria sobre la producción económica local**

La experiencia es vital para una proyección futura, más al tratarse de estudiantes de secundaria, quienes deben ir definiendo su participación en la sociedad productiva. La definición del indicador de percepciones en torno a la economía y al ámbito laboral es fundamental porque permite visualizar cómo la educación ayuda a identificar campos laborales locales o externos, sin dejar de valorar lo propio.

✓ **Percepciones de las madres y padres sobre las actividades productivas locales**

La clásica expresión “no quiero que mi hijo(a) sea como yo” es comprendida en sus complejas dimensiones sociales, étnicas, económicas, lingüísticas y políticas. En las percepciones de los progenitores sobre las futuras actividades de sus hijas e hijos se hacen visibles las experiencias de marginación que vivieron por su origen étnico. Para superar una condición subalterna, los padres y madres en la educación humanista y castellanizante,

factores de movilidad social, dejando atrás la marginalidad. Por tanto, la identificación de esta variable como indicador fue vital para ir analizando la existencia o no de un cambio de percepción sobre el rol que debe jugar la educación secundaria en el futuro de las y los jóvenes aymaras.

✓ Los pasos de avance

En el Proyecto *“Una escuela que todos entendemos - Educación integral intercultural productiva y de calidad”*, se visibilizan cuatro hitos importantes en su desarrollo. Si bien, este proceso tiene características propias en cada región, es importante identificar que durante el desarrollo existen ciertas similitudes en torno a los pasos que se han dado:



En función al objetivo específico relacionado con educación secundaria, motivo de la presente sistematización, el proyecto se enmarcó en la educación productiva, integral, intracultural e intercultural de manera participativa y concertada con estudiantes de los distritos educativos de San Andrés de Machaca y Jesús de Machaca. Este objetivo buscó aportar a la calidad educativa, en el marco de la normativa vigente en el país y en complementariedad con los avances tecnológicos y los saberes de los pueblos indígenas y originarios.

Para ello, se desarrollaron talleres comunitarios sobre educación productiva, acciones de apoyo a emprendimientos productivos de estudiantes en formación, acciones de investigación, capacitación a maestras, maestros, directoras y directores, así como a los demás miembros de la comunidad.

Concretamente, se realizó el apoyo en la elaboración del Proyecto Sociocomunitario Productivo, la formulación de planes de desarrollo curricular y materiales educativos.

Al ser una comunidad del área dispersa y con una fuerte capacidad organizativa, la dinámica en la relación con autoridades y la unidad educativa fue y es muy cercana. Por los testimonios de los sujetos/actores se percibe que es clave la concepción y práctica de “participación comunitaria”. Todos los entrevistados y entrevistadas ratificaron la intervención del Cabildo de autoridades originarias, los Consejos educativos social comunitarios, las Juntas educativas distritales, la asociación de profesores, directores y padres y madres de familia de San Andrés de Machaca y de autoridades originarias de Jesús de Machaca.

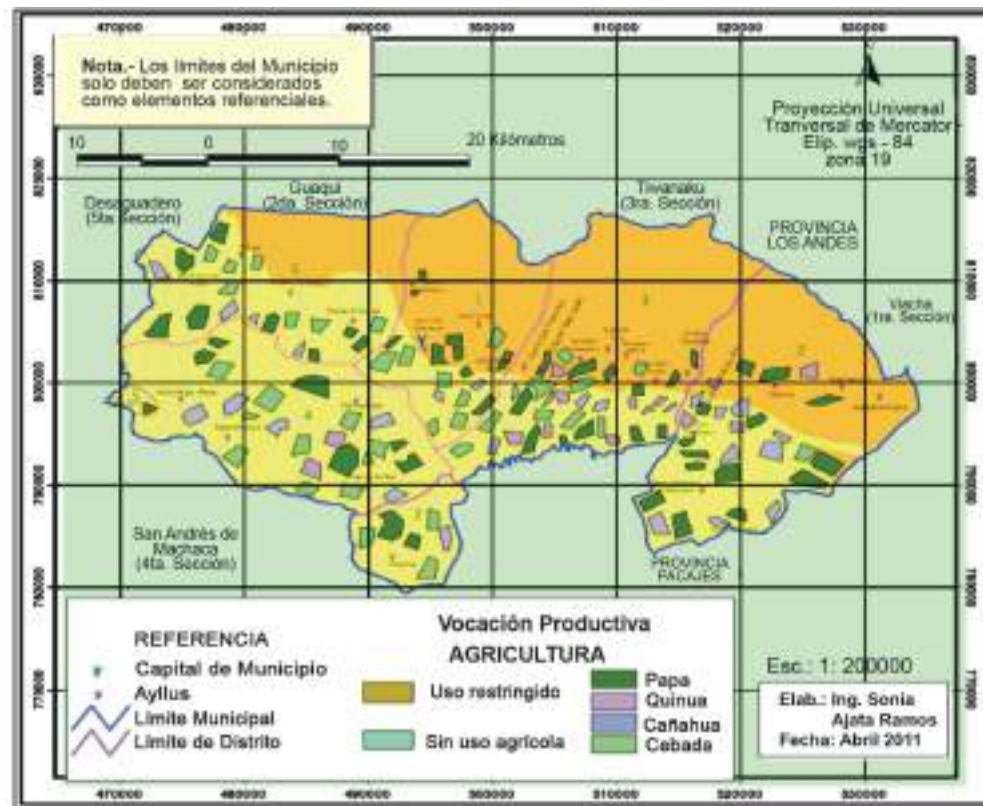
✓ **El paso de concreción: proyectos productivos en unidades educativas**

La concreción de los proyectos educativos en las unidades educativas fue posible gracias a la identificación participativa de las vocaciones productivas o potenciales productivos de cada una de las comunidades, en ambos municipios, Jesús de Machaca y San Andrés de Machaca.

El trabajo minucioso que realizaron las autoridades locales, municipales y los técnicos de la FMA permitió contar con una información detallada de potencialidades pecuarias, agrícolas, turísticas, hídricas, artesanales y mineralógicas, por ayllu. Este documento se convirtió en la base para la discusión del proceso de identificación de los proyectos productivos a desarrollar en cada unidad educativa.

Esta experiencia muestra la importancia de trabajar, articuladamente, en la transformación de la educación secundaria. El bachillerato técnico, política de la educación boliviana, tendrá más posibilidades de éxito y pertinencia productiva si se parte de procesos como los generados en Machaca. El conocimiento de las potencialidades productivas

basada en las reales condiciones geográficas y climatológicas de cada comunidad permitió a las maestras y maestros, junto a las direcciones educativas, iniciar procesos productivos interconectados a los procesos pedagógicos desde situaciones reales e informadas.



En Jesús de Machaca se desarrollaron 4 emprendimientos productivos: U.E. Fray G. M. Landini de Corpa con el taller de Confección de prendas de vestir, U.E. José Carrasco de Kalla Baja con la producción de hortalizas en carpas solares, U.E. Mejillones de Parina Arriba con taller de Cerrajería y U.E. Franz Tamayo de Qhonzho Milluni – Sullkatiti Titiri con la producción de hortalizas y cerámica.

En su fase de implementación se han seguido los siguientes procedimientos:



En el distrito Jesús de Machaca participó la siguiente población de las comunidades educativas:

- 4 Directores de Núcleo
- 46 Profesores
- 7 Profesoras
- 267 Alumnos
- 231 Alumnas

En el proceso de sistematización se pudo conversar con estudiantes de cuarto de secundaria del Colegio Franz Tamayo y José Carrasco, ambos de Jesús Machaca. Éstos compartieron sus experiencias en los procesos

productivos y en qué medida no sólo comprendieron mejor las áreas de conocimiento, sino ver la posibilidad de convertirse en emprendedores. Así por ejemplo, Marcos (16 años, del colegio Franz Tamayo) representó a su unidad educativa y ganó en todo el distrito el concurso de elaboración de un perfil de proyecto para implementar un invernadero en su casa. El premio consistía en un monto económico que cubre el presupuesto para la construcción y la dotación de semillas para iniciar su propio invernadero.

Con las y los estudiantes de secundaria, inicialmente, se brindó información sobre los cuidados que se deben tener en los emprendimientos, el manejo de los insumos y productos. Asimismo, se organizaron talleres para la elaboración de perfiles de proyectos, mismos que sirvieron para dinamizar a la comunidad educativa y permitir su participación en el concurso de emprendimientos a ser desarrollados en coordinación con las familias.

La estrategia de articular lo económico-productivo a procesos curriculares en las unidades educativas y el diseño de proyectos productivos en base a la experiencia, ha permitido que los y las estudiantes aprendan a diseñar y gestionar sus propias iniciativas productivas. Marcos indicó que con el emprendimiento en su casa puede ayudar a la familia, pero también ha perfilado su vocación futura, él desea ser agrónomo.

De acuerdo a las actividades contempladas en el Proyecto, para la ejecución se desarrollaron los talleres con maestras y maestros en la construcción del PSP y también se brindó información técnica sobre los emprendimientos que se tenían planificados.

“Cuando ya ha crecido, hemos cosechado...” Esa es una expresión de los y las estudiantes de la unidad José Carrasco, cuando muestran orgullosamente su invernadero.

Al iniciar la conversación para el relato de su experiencia, fue difícil lograr que las mujeres adolescentes hablaran. Luego les pedimos conocer sus invernaderos y nos encontramos a otros estudiantes que estaban trabajando junto a un maestro. Nuestras guías nos conducen a uno de los espacios y muestran orgullosas su producción. Es ahí donde empiezan a socializar su experiencia, los momentos interesantes, las dificultades y cómo las resolvieron.



En términos de género, es interesante percibir cómo las estudiantes tienen un amplio conocimiento del proceso productivo en el marco del proyecto. Podría inferirse que esto sucede por los roles económicos asignados a las mujeres machaqueñas. Por lo general, ellas poseen mucha información en torno al ciclo agrícola, particularmente el referido a los productos locales como la papa, la qañawa, la cebada, la quinua y otros.

En el desarrollo de la experiencia de la producción de hortalizas en el invernadero, en la comunidad de Jesús de Machaca, según relatan las y los estudiantes, se han involucrado con intensidad y compromiso también las maestras y maestros. Con el producto, inicialmente, han hecho una división de las lechugas y cebollas para la venta y para el consumo, luego prepararon un plato de comida con sus propias verduras y departieron amablemente entre todos.

Al conversar con las maestras y maestros de las unidades mencionadas, éstos señalaron que aprendieron mucho de la experiencia, ya que pudieron - en la práctica - articular los contenidos a los procesos productivos. Les fue fácil comprender momentos metodológicos: partir de la práctica, contrastar las teorías, estimar las alternativas desde los valores y las mejores estrategias, para finalmente producir.

El cultivo de lechugas llevó un corto tiempo, aproximadamente 3 meses, esto les dio la posibilidad de tener más de una producción al año.

Las cebollas no exigen el cuidado que requieren las lechugas, por tanto pudieron producirlas a campo abierto.

Asimismo, las maestras y maestros que participaron en los procesos productivos, se insertaron en las realidades y vocaciones productivas locales, la educación se convierte en algo “significativo”, moviéndose entre diferentes lógicas. Los proyectos productivos también permiten que los y las estudiantes aprendan y aprehendan la realidad desde sus propias capacidades, vale decir, para unos/unas es más fácil aprender haciendo (kinestésicos), para otros/otras graficando (visuales) o escuchando a los expertos y a sus pares (auditivos). Efectivamente, los proyectos productivos favorecen el desarrollo y uso de las inteligencias múltiples, como Edward Gardner lo había afirmado en su paradigmático trabajo.

Por tanto, por la experiencia generada en Jesús de Machaca y San Andrés de Machaca (a verse más adelante), se puede concluir que para el desarrollo exitoso del PSP es conveniente realizar estudios sobre las potencialidades productivas del entorno de la unidad educativa. De igual forma, se hace preciso seleccionar el tema que sea factible, social y económicamente, y promover la directa participación de maestras, maestros, estudiantes y comunidad.



1.2. Los hitos en el camino

Los hitos del camino son los aspectos más relevantes del proceso que permite comprender las estrategias asumidas para promover una educación productiva contextualizada, participativa, descolonizadora y creadora de conocimientos locales y universales.

* La presencia de la dirigencia indígena y la comunidad

En Jesús de Machaca, como en San Andrés de Machaca, ninguna acción social, productiva o cultural, puede ser desarrollada en los ayllus sin su aprobación expresa. Esta actitud se debe a que está vigente la concepción de que el ayllu o la comunidad es la “casa propia”, es el espacio donde se reproduce la vida, es la “*qamaña*”. Por tanto, la educación no podía ser la excepción, cualquier acción en este ámbito debía ser aprobada y acompañada por la comunidad, tanto a nivel dirigencial como de los padres y madres de familia.

El punto de partida para este componente se estableció en la línea base, que explícitamente señala que, **los padres/madres de familia de estudiantes de secundaria no valoran las actividades productivas locales**. Se afirma que “no valoran” no porque no les agrade sus productos o porque rechacen sus valores culturales relacionados a la producción. La raíz de la no valoración mencionada por algunos de los padres y madres radica en las condiciones productivas en la que viven. El riesgo en el que se encuentra la producción agrícola, debido a las inclemencias climatológicas, hace que muchos y muchas, en algún momento, hayan deseado que sus hijos e hijas migren hacia otros lugares más favorables. Además, por años vieron que la producción agrícola no estaba ligada a políticas colaterales como el seguro agrario, la recuperación de conocimientos locales y universales que garanticen mejores condiciones productivas.

Esta fue la percepción al inicio del proyecto. “*Yo no quiero que mi hijo(a) sea igual que yo*” “*Los jóvenes se van a países extranjeros por dinero, las tierras son pequeñas y no hay posibilidades de cultivar*”. Por lo general, los padres y madres esperan que sus hijos e hijas puedan acceder a estudios superiores universitarios, mejor si logran ingresar en espacios laborales con remuneración salarial segura, entre los que se encuentran el magisterio, policía, abogacía o medicina. Contrariamente a esta visión, otros padres y madres

manifiestan el deseo que sus hijos/hijas se queden en el país o la región, así evitarles las experiencias amargas de las migraciones forzadas a causa de la pobreza.

Sin embargo, a partir de las experiencias productivas, las autoridades como madres y padres de familia reconocían que sus hijos e hijas habían aprendido no sólo algo productivo, sino también que se "*había despertado*" en ellos y ellas la habilidad para el emprendimiento. Es más, algunos de los proyectos productivos fueron vistos como alternativas de economía complementaria a la producción tradicional.

Por tanto, la participación de la comunidad en los procesos educativos tiene tres impactos:

- ✓ Aportar con pertinencia en los procesos educativos, como sabedores y sabedoras de sus conocimientos locales.
- ✓ Dar legitimidad a los proceso productivos, cuando están cumpliendo roles de autoridades, ya sea en los ayllus, consejos educativos social comunitarios o en el Cabildo.
- ✓ Ser sujetos que aprenden de los procesos educativos de sus hijos e hijas.

* **Diseño de un currículo propio**

El currículo propio o diversificado es otra de las estrategias desarrolladas en la dinámica del proyecto que está siendo sistematizado. Esta propuesta curricular se enmarca en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo con las características de educación comunitaria, descolonizadora, productiva, científica y técnica-tecnológica. Los contenidos que fueron seleccionados para el diseño de este currículo se enmarcan en el calendario agrícola *Machaqueño* que gira en torno a la producción de la papa. Este calendario articula también el político, productivo y ritual-espiritual. El ciclo agrícola marca los hitos de la organización del Cabildo, marca las estaciones de siembras y cosechas particularmente de la papa y, a su vez, articula la vida espiritual de la región. Por tanto, la producción de la papa dinamiza toda la vida de las comunidades y ayllus, con el currículo diversificado ahora también la educación.

Esta forma de organización del tiempo y espacio permite concatenar los campos, no sólo de manera artificial, sino con un sentido filosófico, económico, espiritual y político. Así por ejemplo, en el campo de Vida Tierra Territorio, área curricular de ciencias naturales, en el contenido de siembra de papa, el maestro o la maestra incorpora en su planificación anual bimestralizada y de clase, los ciclos productivos y la vida social, cultural, económica, productiva y política de la región.

El Currículo DIVERSIFICADO INTRACULTURAL de Jesús de Machaca se construyó en diferentes talleres, seminarios de capacitación y reuniones con sabios y sabias, directoras, directores, profesoras, profesores, padres y madres de familia, autoridades originarias, Consejos educativos social comunitarios (antes juntas escolares) y estudiantes que conforman la comunidad educativa del pueblo machaqueño, respetando la estructura del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

El Currículo Diversificado Intracultural fue aprobado en el III Congreso Educativo, en el mes de noviembre del año 2011. En la gestión 2012, se retomó el trabajo del diseño curricular con la estructuración de los contenidos por año de escolaridad en los niveles de Educación Inicial en Familia Comunitaria, Educación Primaria Comunitaria Vocacional y en Educación Secundaria Comunitaria Productiva. El 12 de junio de 2013, entregamos el Documento al Ministro de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, en un acto protocolar con la participación de las autoridades educativas, originarias y municipales. Realmente fue un producto comunitario.

(Juan Bautista Condori, ex Director Distrital de Jesús de Machaca)

En suma, el diseño del Currículo Diversificado permitió a todos los actores moverse entre la práctica y la teorización. Los contenidos plasmados en dicho documento recogieron años de demanda por una educación contextualizada, en el marco de la cultura y la historia. Como también fueron capaces de estructurar sus contenidos poniendo en diálogo la producción de conocimientos locales, visualizada en el calendario agrícola, con la organización

curricular por campos. Este es un logro paradigmático en términos de diseño curricular participativo intercultural. Machaca logró amalgamar dos esquemas diferentes de organización curricular y, al mismo tiempo, promover una relación concéntrica de los contenidos, y no una simple sumatoria de ellos. Sin lugar a dudas, esta experiencia amerita un estudio pedagógico y didáctico particular.

1.3. Superando bloqueos: las dificultades

Todo camino tiene sus dificultades, sus bloqueos, que permiten desarrollar otras estrategias a los gestores de un proyecto. Para el caso de Jesús de Machaca, los actores identificaron variadas dificultades. Así por ejemplo, de las entrevistas con estudiantes, maestros, maestras, comunarias y comunarios se identificaron las siguientes:

En lo pedagógico:

- ✓ No todos los maestros y maestras se han involucrado plenamente en el PSP y el desarrollo de contenidos de sus especialidades.
- ✓ Aún existen vacíos para articular el PSP y las áreas, maestros y maestras que se limitan a ser transmisores de contenidos.
- ✓ Al estar ubicados cerca de la ciudad, el horario que disponen las maestras y maestros es el estrictamente necesario, esto influye en el trabajo. Si bien, por una parte desarrollan contenidos en relación al PSP, por otra parte, no se involucran plenamente en el cuidado y mantenimiento de los proyectos productivos.

En lo político organizacional:

- ✓ Jesús de Machaca tiene antecedentes de ser un pueblo que impulsa las acciones educativas que aportan al crecimiento de su región, como fue expuesto líneas arriba, además las autoridades se involucran de manera comprometida. Sin embargo, cada inicio de año se cambian las autoridades por tener un sistema rotativo anual, y el retomar el proceso implica tiempo para poner al tanto de los proyectos educativos a los nuevos dirigentes.
- ✓ En algunos proyectos productivos se percibe que no existe un plan de continuidad para su funcionamiento, como es el caso de los invernaderos, particularmente durante las vacaciones.

- ✓ El PSP relacionado a los invernaderos no responde a la mayor vocación productiva identificada en la región, por tanto, es más probable que la comunidad lo asuma superficialmente, obviando la riqueza que representa para desarrollar competencias en las y los jóvenes estudiantes.

En la interacción personal:

- ✓ En la interacción que se genera entre pares, algunas veces existen dificultades, sobre todo cuando se trata de asumir responsabilidades y cumplirlas.
- ✓ En la interacción entre maestras y maestros al parecer existen diferencias en cómo incluir el PSP en sus procesos educativos. Algunas y algunos apoyan el PSP y utilizan el tema central de los invernaderos para desarrollar su práctica y otros/otras pueden o no aplicar el PSP como eje central de sus actividades.
- ✓ La interacción que se genera entre docentes y estudiantes pone en evidencia que aún algunos maestros y maestras mantiene el dominio y toman todas las decisiones al interior del aula. Las y los estudiantes no tienen la posibilidad de “reclamar” el tipo de actividades que desarrollan en relación a los contenidos.

1.4. Los logros

En el marco de la metáfora del camino, entre los logros más significativos de Jesús de Machaca, sobre todo en la visión de los actores involucrados en los procesos educativos, se destacan los siguientes:

El desarrollo de capacidades para la Gestión Educativa

- El director distrital y directores de unidades educativas han adquirido capacidades para la Gestión Educativa, gracias al diseño del currículo diversificado, la identificación de vocaciones productivas y los PSP.
- Los talleres de capacitación permitieron apropiarse con mayor solvencia del MESP y del PSP.
- *“La licenciada que vino a capacitarnos, nos hizo comprender mejor cómo teníamos que articular los contenidos con el PSP, y esto nos ha ayudado a relacionarnos con la comunidad”* (Entrevista Kalla Baja, octubre 2015).

El fortalecimiento de la organización

- Las organizaciones indígenas de cada ayllu o comunidad se fortalecen en su participación en educación, con el aporte de sus conocimientos para el desarrollo de los PSP.
- Los maestros, maestras y los dirigentes pueden acceder a espacios de capacitación en educación para entablar diálogos más equitativos.

La planificación educativa territorial

- Iniciar la discusión alrededor de las vocaciones productivas ha reposicionado el tema territorial en el imaginario colectivo de las comunidades y ha contribuido a fortalecer el sentido de pertenencia, el ejercicio de los derechos indígenas y la proyección colectiva de futuro.

El PSP como instrumento de planificación curricular y gestión educativa

- El PSP ha permitido planificar desde problemáticas reales y potencialidades identificadas.
- El PSP ha promovido la relación de la comunidad, maestras y maestros, estudiantes, autoridades educativas, municipales, originarias y técnicos externos, en torno a las problemáticas y promoviendo diálogos interculturales, tanto en formas de gestión como de conocimientos.
- *"El PSP nos ha ayudado mucho para que los maestros empecemos a conversar con la comunidad, de manera seria".*
(Profesor Qhunqhu, octubre 2015)

Educación útil para las y los jóvenes

- El proceso de concreción del MESP y el PSP ha permitido a las y los jóvenes convertirse en constructores de sus propios conocimientos.
- Las y los jóvenes están descubriendo sus propias vocaciones a partir de los emprendimientos desarrollados con el PSP.
- *"A la par de participar en los procesos productivos, los chicos y chicas han aprendido responsabilidad, compromiso y deseos de aprender más..."*
(Maestro de Qhunqhu, octubre 2015)

2. San Andrés de Machaca: territorio de frontera

2.1. El recorrido de la experiencia

San Andrés de Machaca, situado en la provincia Ingavi a 145 km de la ciudad de La Paz, a una altura de 3.800 m.s.n.m., se caracteriza por ser una región más comercial, debido a que se asienta en una zona próxima a la frontera con Perú, siendo su actividad principal la comercialización de productos alimenticios; la agricultura y crianza de animales se destina, en su mayoría, al consumo familiar; por otra parte también existe una potencialidad en el movimiento turístico por la diversidad de iglesias coloniales y sitios arqueológicos (Documento de sistematización, 2012).

San Andrés de Machaca está conformado por 52 comunidades organizadas en dos parcialidades o marcas: Aransaya (Araxa – arriba) y Urinsaya (Aynacha abajo). Cada una de las marcas tiene tres ayllus haciendo un total de 6 ayllus originarios (Levita, Collana, Choque, Yaru, Bajo Achacana y Alto Achacana). Las dos parcialidades representan la dualidad y complementariedad, característica de las sociedades andinas.

La organización política tradicional es el Cabildo de Autoridades Originarias, conformado por las comunidades originarias de los ayllus, con sus autoridades comunales Mallkus (autoridades varones) y Mallku Taykas (autoridades mujeres). Los ayllus conforman la marca con sus autoridades, Jil'iri Mallku (autoridad varón mayor) y Jil'iri Mallku Tayka (autoridad mujer mayor).

Las particularidades de cada región se ponen de manifiesto también en esta oportunidad. San Andrés de Machaca, pese a formar parte de una misma región machaqueña aymara, tiene sus diferencias con relación a Jesús de Machaca. Como dato general, para comprender dicha diferencia, en términos poblacionales, Jesús de Machaca cuenta con 14.950 habitantes, mientras que San Andrés de Machaca con 6.145; por ello existen comunidades pequeñas muy alejadas unas de otras. Esta es la realidad de San Andrés de Machaca, zona fronteriza con el Perú.

* Diseño de una línea base

Al tratarse de un mismo proyecto, la línea base fue diseñada con indicadores que permitan comprender el avance de la integralidad del proceso de intervención. Sin embargo, por las entrevistas con los actores se pudo identificar algunas diferencias que nos parecen relevantes tomar en cuenta.

✓ Tipo de educación secundaria

La educación secundaria en San Andrés de Machaca fue humanística, hasta hace poco tiempo atrás. Al igual que en varios lugares del país, los problemas de la educación secundaria giraron en torno a que no se tenía certeza de la calidad en este nivel, particularmente en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes. No se contaba con datos precisos sobre la pertinencia del currículo que hasta hace tres años se venía implementando, así como la calidad de los materiales didácticos o las condiciones de infraestructura.

✓ Tipo de conocimientos de los y las estudiantes de secundaria

Al inicio del proyecto, según técnicos de la FMA, el sistema educativo secundario de San Andrés de Machaca se desarrollaba con contenidos completamente descontextualizados y casi no llegaban a cumplir los contenidos mínimos establecidos por el currículo oficial. Hoy este proceso se pudo subvertir por dos factores, uno el programa de gobierno PROFOCOM y también por el asesoramiento sistemático de la FMA. Ahora los maestros y las maestras combinan los contenidos locales con los del currículo base.

✓ La percepción de los y las estudiantes de secundaria sobre la producción económica local

En el proceso de levantamiento de información, en relación a la línea base inicial, se pudo evidenciar que los jóvenes reconocen sus conocimientos y habilidades útiles para el desarrollo de la vida cotidiana, que son resultado de un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. En

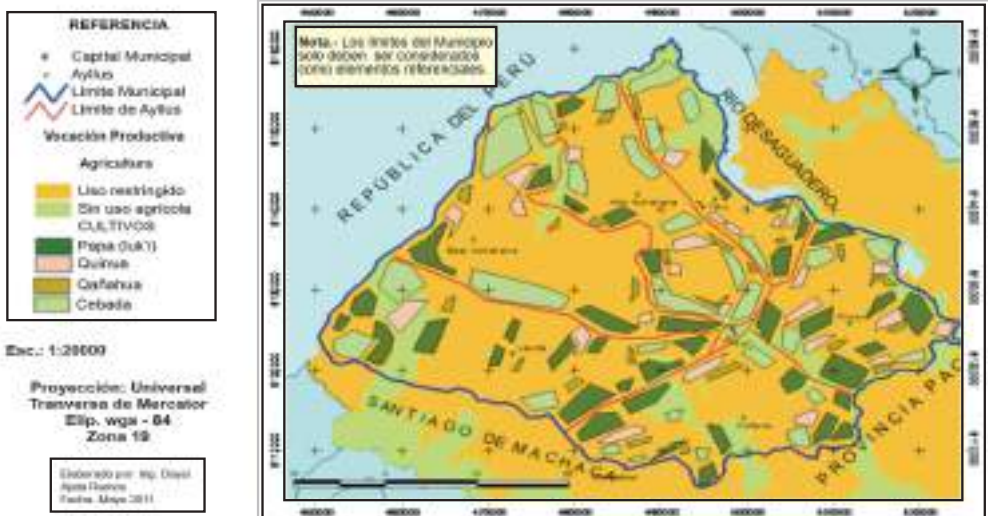
contraste, las mujeres manifestaron mayor conciencia de sus actividades productivas, tanto familiares como comerciales.

- ✓ Percepciones de los padres y madres sobre las actividades productivas locales

Continúa estando vigente la expresión “no quiero que mi hijo(a) sea como yo”. Pero, en esta ocasión, no tanto por la no reproducción de la realidad vivida por los padres y madres, sino por las oportunidades que se crean desde el Estado y los diversos emprendimientos. Los conocimientos que se adquieren en la unidad educativa son vistos, cada vez más, como útiles para la mejora económica y con posibilidades para la movilidad social.

* Los pasos de avance: vocaciones productivas

Las vocaciones productivas de San Andrés de Machaca, a diferencia de Jesús de Machaca están en relación a su condición geográfica y geopolítica. Es una zona de frontera con el Perú, y además cuenta con particularidades topográficas y climatológicas muy diferentes a la de su vecino. Así por ejemplo, la zona cuenta con poca agua, típico de zonas semiáridas, por tanto, poca producción agrícola. La crianza de animales y la producción de alimentos es, en su mayoría, para el propio consumo. La población se concentra, económicamente, en actividades comerciales con el vecino país.



Se ha identificado que, la priorización de vocaciones productivas por ayllus en el campo pecuario, se encuentra, en primer lugar, en la crianza de camélidos, luego de ovinos y de bovinos. En lo que respecta a la agricultura, el principal producto que se cultiva es la papa, en zonas cercanas a fuentes de agua o al pie de las montañas. La quinua y la cañahua, cultivos tradicionales del altiplano, ocupan un segundo lugar. Por las condiciones climatológicas, la cantidad de producción es de subsistencia familiar, quedando casi nada para el comercio.

A la par de la identificación de las vocaciones productivas tradicionales, se ha constatado serias dificultades por diferentes factores: suelos propensos a la erosión hídrica y eólica, generando insuficiente agua para la producción agrícola y pecuaria. También existe presencia de plagas que enferman los cultivos. Además de estas dificultades climáticas y topográficas, no existen prácticas de conservación de suelos, ni técnicas de cosecha de agua.

Por tanto, San Andrés de Machaca es un medio realmente desafiante para el desarrollo de programas productivos alternativos. Sin embargo, la FMA ha identificado experiencias productivas que son adaptables al medio. Hecho que ha despertado el interés de estudiantes, maestros y maestras, pero también de los mismos comunarios y comunarias.

*** El paso de concreción: proyectos productivos en unidades educativas**

Las unidades educativas intervenidas seleccionaron proyectos productivos que no necesariamente están relacionados al pobre potencial productivo de San Andrés. Entre ellos están la crianza de truchas, gallinas e invernaderos.

Aunque sorprende la crianza de truchas en una geografía semidesértica, esto se logró gracias al uso racional del agua dulce, desarrollando una experiencia de piscicultura exitosa. La clave, en este caso, estuvo en el conocimiento externo que da una alternativa a la forma tradicional de mantener una economía local. Esta experiencia productiva ha permitido a los y las estudiantes ver otras posibilidades de generar ingresos, a la par de desarrollar la articulación de conocimientos de las diferentes áreas. Este caso permite romper con la idea de solo partir de los potenciales locales

productivos, también es posible adaptar otros conocimientos externos a las condiciones tradicionales. Un factor vital fue conocer el potencial de recursos para encarar los procesos productivos. En esta experiencia, el potencial fue saber qué tipo de agua se tenía y en qué cantidad. Todos estos conocimientos fueron analizados y profundizados en el desarrollo del PSP y la planificación curricular.

Otro caso ejemplificador es el PSP de la unidad educativa Túpac Katari de la misma región, que toma como eje central la crianza de gallinas. Parten de conocimientos que ya tienen, tanto los y las estudiantes como los comunarios y comunarias. Lo que se añade a la experiencia local es la especie de gallinas ponedoras y su cuidado, el tipo de gallinero para garantizar su cuidado, la alimentación que combina productos locales, sanidad animal y otros. El plus de conocimientos ha hecho que el PSP sirva tanto al proceso formativo de los y las estudiantes como al de la comunidad.



Por los relatos, la organización fue fundamental para la construcción del gallinero y su mantenimiento, para la alimentación de las gallinas y la limpieza del lugar por turnos. La producción de huevos es comercializada en la comunidad y llevan un registro de las ventas.

Las dificultades que se observan en varios de los PSP se relacionan con los cuidados que suponen, también en los fines de semana y vacaciones. Si bien, existe la participación de los consejos educativos social comunitarios, éstos por sus múltiples actividades no llegan a involucrarse plenamente en los procesos productivos, razón por la que, en algunas unidades educativas, optaron por delegar a la portera del establecimiento el cuidado y mantenimiento durante los fines de semana.

Sin embargo, en algunos casos, como el PSP de las gallinas ponedoras, los y las estudiantes asumieron, por turnos, el cuidado y alimentación de las gallinas incluso en fines de semana. Ésta constituye una actividad que sirve para desarrollar valores como la responsabilidad, la puntualidad, el compañerismo y otros en los y las jóvenes.

Según los maestros entrevistados, los PSP fueron utilizados plenamente como una herramienta para concretizar y articular los contenidos, tanto del currículo base como del regionalizado. Incluso las sistematizaciones de este PSP fueron presentados por los maestros y maestras como trabajo final en el curso del Programa de Formación Complementaria para Maestros (PROFOCOM) del Ministerio de Educación. Gracias a una buena defensa oral, el trabajo alcanzó una valoración tan significativa que fue enviada al Ministerio de Educación como experiencia destacada. Todas las sistematizaciones desarrolladas con el apoyo del proyecto alcanzaron estos resultados para las maestras y maestros.

La tercera experiencia visitada fue la de Khana Pata, donde se encuentra otra de las unidades educativas intervenidas con el proyecto. Esta comunidad se encuentra casi al centro de la región de San Andrés de Machaca y se caracteriza por tener suelos arcillosos y poca agua. Sin embargo, contar con una fuente de agua dulce motivó a maestros, maestras, comunarios y estudiantes a tener un invernadero que brinde verduras frescas, algo muy difícil en esta región árida y, al mismo tiempo, alejada de las ferias semanales.



La U.E. 1° de Mayo optó por desarrollar un PSP centrado en invernaderos. Es una comunidad que cuenta con un ojo de agua dulce, la misma que transportan en bidones desde el pozo que se encuentra cerca a la laguna, junto a la comunidad.

Una solución que la comunidad encontró fue el uso de una bomba de agua a motor, pero, por las bajas temperaturas, se descompuso y ahora no cuentan con los recursos suficientes para el arreglo de dicho motor. La alternativa para mantener la producción en sus invernaderos, por lo menos por el periodo de clases, fue el riego manual, tarea asumida por los y las estudiantes organizados en grupos de trabajo.



El agua, como se observa, es la mayor dificultad que identifican las y los estudiantes consultados. La solución que visibilizan solo está relacionada con el contar con un motor para la bomba de agua, y así evitar el transporte de agua con bidones.

El compromiso de mantener los invernaderos, parece estar supeditado a una obligación por cumplir con el proyecto en esta unidad educativa. Sin embargo, ante la dificultad, las maestras y maestros buscaron otras alternativas productivas. En este caso recurrieron a las vocaciones productivas de la región, y se animaron a plantar quinua. Según los actores de la comunidad y los testimonios de los y las docentes tuvieron resultados en esta gestión.

Este último caso, permite comprobar la dureza de las condiciones y las pocas posibilidades de desarrollar acciones productivas agropecuarias en la zona en la que se encuentra la unidad educativa. Pero también permite evidenciar la creatividad de las maestras y maestros. Al no poder resolver cuestiones estructurales, han optado por recurrir a los celulares para investigar alternativas a su condición topográfica.

Para el caso de San Andrés de Machaca, podemos concluir que el PSP se tornó evidentemente en una herramienta de planificación curricular, pero además en un medio que posibilitó, a la comunidad educativa, problematizarse sobre las condiciones productivas reales en las que vive la población.

2.2. Los hitos en el camino

* La presencia de la dirigencia indígena

Al igual que en Jesús de Machaca, la elección de autoridades originarias y el ejercicio del cargo están basados en los usos y costumbres de la marka, que consideran un sistema rotatorio, asentado en la propiedad de tierras por familia.

En cuanto a la lógica de organización política, las autoridades ejercen funciones que implican el incremento gradual de las responsabilidades frente a la comunidad. Iniciando con cargos menores, cada autoridad llega a ser Mallku Originario y Jiliri Mallku, y debe estar al servicio de su comunidad por el periodo de un año.

Asimismo, algunos pueden llegar a ser Jach'a Mallku (dirigente mayor), que es elegido por parcialidad y se constituye en la máxima autoridad regional. El conjunto de las autoridades conforma el Cabildo de Autoridades Originarias como la máxima instancia de deliberación y decisión a nivel territorial.

En lo que se refiere a su participación en los procesos educativos, también es vital su aprobación para cualquier proceso que se desarrolle en su territorio. Por tanto, según los testimonios, las autoridades locales participaron en todo el proceso de ejecución del proyecto. Los entrevistados y entrevistadas, particularmente, hicieron mención acerca del proceso de levantamiento de información para identificar las vocaciones productivas por ayllu y marka. Manifestaron que así como esta información fue importante para los procesos educativos en las unidades educativas, también fue importante para desarrollar gestiones en favor de sus comunidades. Este hecho es remarcable, puesto que una intervención focalizada en educación promovió, a su vez, herramientas técnicas y datos para la gestión comunal.

* **De profesor/profesora a educador/educadora - facilitador/facilitadora**

Un elemento de cambio sustancial que se puede observar para el caso de San Andrés de Machaca, son los maestros y maestras. Se percibe que éstos están más sensibles a reconocer el valor de la comunidad, con sus conocimientos y capacidad de gestión. Este factor no se le puede atribuir completamente a la intervención con el proyecto, sino a una suma de factores locales y nacionales. Entre las causas nacionales, indudablemente, está el PROFOCOM que en el proceso de concreción del MESCP. Los y las maestras tuvieron que reaprender a trabajar con la comunidad y tomar con seriedad los conocimientos locales. Este hecho fue consolidado con el aporte de la FMA, a través de las estrategias desarrolladas para el proyecto, como son: la identificación de las vocaciones productivas, la línea base, los proyectos de vida de los estudiantes, los talleres de capacitación en torno al PSP. Todos estos factores han permitido percibir que los profesores están en un proceso de transición, al menos en el discurso, de ser profesor/profesora que instruye a educador/educadora-facilitador/facilitadora.

Yo he descubierto que se puede enseñar mejor física-química con el PSP de las gallinas ponedoras. Me ha permitido enseñar desde la práctica elementos de la química. Pero también hemos podido reunirnos los profes para planificar y articular nuestras áreas.

(Maestro de física-química, octubre 2015)

2.3. Superando bloqueos: las dificultades

Las dificultades que se identifican en San Andrés de Machaca pueden ser agrupadas en:

* **Dificultades climatológicas y geográficas**

En la construcción de los invernaderos, las y los estudiantes participaron activamente, más aún cuando la necesidad de agua les exigía transportarla, pero ésta no fue la única dificultad, ya que un elemento de la naturaleza, el viento, se llevó el techo del invernadero. Asimismo, los pájaros que permanentemente ingresaban al invernadero, destrozaban la producción.

* **Dificultades relacionadas con lo pedagógico**

Se pudo observar que algunos maestros y maestras, pese a contar con un PSP, aún no asumen plenamente el modelo educativo actual y desarrollan sus labores educativas de la forma tradicional, favoreciendo simplemente procesos educativos memorísticos, según relatan los y las estudiantes. Esta percepción contrasta con la opinión que los maestros y maestras tienen de su desempeño. Asimismo, en opinión de las y los estudiantes, al parecer no es una prioridad del director realizar un buen seguimiento al desarrollo de las clases, que en términos educativos sería dar seguimiento al desarrollo curricular.

La dinámica de las sesiones de aula tiende a ser más teórica y no incluir la práctica que desarrollan en los invernaderos. En algunos casos, aún existe cierta distancia entre la práctica y la teoría, pese a contar con el instrumento de los invernaderos,

como recurso pedagógico. Por los datos obtenidos de los y las estudiantes, el maestro de Educación Física es quien se ha involucrado más en el tema productivo, puesto que el egresó bachiller de una secundaria técnica y humanística. Este dato nos lleva a inferir sobre la importancia de que maestras y maestros de secundaria tengan formación técnica, más ahora que la política educativa se orienta al desarrollo técnico y tecnológico del país.

2.4. Los logros

Los logros para el caso de San Andrés de Machaca pueden centralizarse en cuatro aspectos:

- * Se ha logrado la participación de las autoridades locales en todos sus niveles: educativos, políticos y originarios, tanto a nivel municipal como de cabildos y comunidades.
- * Las maestras y maestros han empezado a comprender la importancia del PSP como una herramienta de planificación curricular, aunque este aspecto es aún impreciso en algunos y algunas.
- * Los y las estudiantes valoran y participan activamente en los proyectos productivos que se vienen desarrollando en sus comunidades.
- * Las vocaciones productivas identificadas sirven de instrumento de gestión, tanto a las autoridades comunales como a las autoridades educativas, en este caso al director distrital.

IV. CRUZANDO CAMINOS: CONCLUSIONES



IDEAS FUERZA

La educación productiva es comunitaria y territorial porque es:

- ✓ Donde están los recursos naturales que el pueblo puede usar.
- ✓ Donde se reproduce la vida y el futuro, según los usos y costumbres de los pueblos indígenas.
- ✓ Donde la educación se da en la vida y para la vida.

1. Articulación entre Unidad Educativa y Comunidad

Se inició la reconstrucción del caminar de las unidades educativas de secundaria de los Municipios de Jesús de Machaca y San Andrés de Machaca buscando aprender de los pasos dados en la relación entre la escuela y la comunidad indígena. De la articulación de estas dos instituciones depende la calidad de la educación, puesto que “Comunidad” significa el entorno geográfico, social, cultural, lingüístico, espiritual, económico y político, que puede ser local, regional, nacional o mundial. Cuando se habla de comunidad se hace referencia tanto a las problemáticas, las vocaciones o potencialidades productivas como a las oportunidades que el medio tiene y que debe ser incorporado en los procesos educativos, particularmente del nivel secundario. El enfoque descolonizador que propone la educación boliviana tiene que ver con el desafío de desarrollar una visión diferente acerca de las capacidades de mujeres y hombres en resolver sus propios problemas e insertarse en una sociedad/comunidad mayor con actitudes propositivas y conocimientos capaces de transformar la matriz productiva desde el paradigma del vivir bien.

En ese marco, de la estrategia del “Proyecto Socioproductivo” propuesto por el Ministerio de Educación y asumida por el proyecto “*Una Escuela que Todos Entendemos - Educación Integral Intercultural Productiva y de Calidad*” se puede inferir ciertas constantes estratégicas que pueden generalizarse y servir de propuesta de intervención para otros municipios, tanto rurales como urbanos.

Entre los elementos destacados se pueden señalar los siguientes:

- * **Línea Base** – Todo proceso social que busca transformar viejas prácticas educativas antes de iniciar debe realizar un levantamiento o estudio de la situación educativa bajo indicadores precisos. Algunos de los indicadores son los siguientes: Modelo de educación secundaria y currículo existentes en las unidades educativas; incorporación de conocimientos regionales a partir del currículo regional, proceso metodológico, sistema de evaluación, materiales, participación de la comunidad en procesos educativos; formación de las maestras y los maestros; habilidades lingüísticas de la comunidad educativa.

- * **Vocaciones y potencialidades productivas** – Antes de iniciar un proceso de definición de los PSP en las unidades educativas, es imprescindible el estudio de las vocaciones y potencialidades productivas del distrito. Éstas, a su vez, deben ser analizadas en el marco de las políticas productivas del país para tener posibilidades reales de desarrollo y concreción. Para el caso de municipios rurales, el estudio de las vocaciones agrícolas y pecuarias debe cruzarse con los recursos naturales -como el agua-, tomando en cuenta el impacto medio ambiental. En cambio, para los municipios urbanos deben realizarse estudios de instituciones productivas de sus distritos, por lo menos nominalmente e identificando los productos elaborados. En ambos casos, la comprensión en profundidad de estos medios o potencialidades productivas pueden completarse a través del PSP en su parte de estudio de factibilidad e impacto en el medio ambiente y en la salud de la población.

- * **Gestión Comunitaria de la Educación** – Por las experiencias sistematizadas, se ha visto que es imprescindible trabajar con todas las autoridades educativas, municipales, indígenas, tanto regionales como locales, de cada comunidad o distrito. Esto puede darse en las comunidades rurales y urbanas. Esta articulación de las instituciones responsables de educación permite contar, para los PSP, con elementos vitales como:
 - **Conocimientos** que son aportados por las y los sabedores tradicionales, maestras y maestros, expertos y expertas en diversos campos del conocimiento y que muchas veces están en los municipios o instituciones públicas o privadas.
 - **Legitimidad y legalidad**, es imprescindible la participación de las autoridades educativas como los directores distritales y directores de unidades educativas para generar un movimiento educativo en el marco del proceso de transformación de la educación.
 - **Recursos financieros**, los municipios por ley deben invertir en la educación de su población. Para el cumplimiento de esta obligación el Estado ha otorgado recursos del IDH. Por tanto, su participación en estos procesos es vital para ayudar al desarrollo de procesos educativos en las mejores condiciones posibles. Además, por las experiencias sistematizadas, los municipios pueden apoyar

a la educación con asesoría técnica especializada. Que en el caso del proyecto fue financiado por la cooperación externa. En el caso de otros municipios del país, los técnicos municipales pueden asumir también este rol.

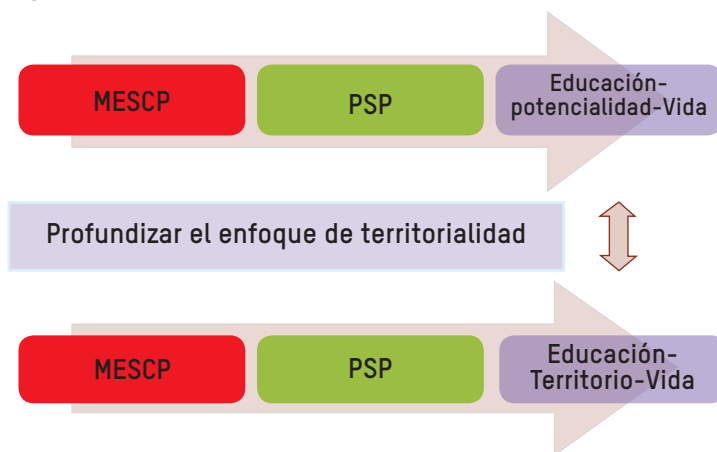
- **Asesoría especializada**, ésta puede ser asumida, tanto por los técnicos municipales como de los distritos educativos. Claro que implicará que estas dos instancias públicas cuenten con personal profesional y además con el conocimiento de la visión integral de la educación como de la gestión municipal.
- **Estudiantes sujetos**, todos los actores deben cambiar su visión acerca de las y los estudiantes, verlas y verlos como sujetos de su propio conocimiento, capaces de comprometerse con su propio crecimiento y con la vida de la comunidad.

2. Educación, Territorio y Gestión Educativa

La relación entre Educación, Territorio y Gestión Educativa es otro de los grandes resultados de la sistematización. Por las experiencias estudiadas se pudo constatar que la educación, en su definición pedagógica y didáctica, tiene que ver con un territorio, sea este local o nacional. Por tanto, es imprescindible que este factor sea estudiado y asumido en todo proceso educativo. Asimismo, la gestión educativa comunitaria, como se explicitó líneas arriba, es imprescindible para generar procesos realmente comunitarios y con visión del vivir bien. Por tanto, podemos concluir que una educación de calidad debe incorporar todos estos factores. Entre los elementos aprendidos comprenden:

- * La educación es vista y asumida como una responsabilidad del Estado, pero también como responsabilidad de los actores locales, por la comunidad educativa.

- * La educación ya no puede ser vista simplemente como humanística, sino debe responder a las vocaciones productivas locales y nacionales.
- * Ya no se pueden ver las áreas de conocimiento fragmentadas e inconexas.
- * Los procesos educativos y del PSP deben ser vistos desde un estudio profundo del territorio, incluida su realidad cultural y lingüística.



- * Los procesos educativos y del PSP deben ser asumidos por toda la comunidad educativa.



ABREVIATURAS

FMA	Fundación Machaqa Amawta
Ley AS-EP	Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez
ME	Ministerio de Educación
MESCP	Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo
PDM	Plan de Desarrollo Municipal
POA	Plan Operativo Anual
PSP	Proyecto Socioproductivo

BIBLIOGRAFÍA

- 1987 BONFIL BATALLA, Guillermo
La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. En: Papeles de la Casa Chata, año 2, No.3, México.
- 1998 DUSSEL, Enrique
La concientização en Freire. En E. Dussel, *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión* (pp. 430-439). Madrid: Trotta.
- 1990 GOLEMAN, Daniel
La inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara.
- 1998 JARA, Oscar
Para sistematizar experiencias. Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA. San José.
- 1998 MARTINIC, Sergio
Objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL.
- 2000 LAVIN, Sonia
Manual de Sistematización de Experiencias Ambientales, PIIE/ FDLA, Santiago.
- 2004 **Guía metodológica de sistematización.** Honduras.
- 2008 GARCÉS, Mario y otros
Sistematización de experiencias de organizaciones sociales. Programa MERCOSUR social y solidario. Chile.
- s/f GHISO, Alfredo
Investigación Educativa, Sujetos, Gramáticas y Ecologías.
Apertura al conocimiento de los sujetos y de los universos posibles.

- s/f PAIS RURAL
Como aprender de la experiencia, s/f.
- s/f HLEAP, José
Al-Escuela de Comunicación Social, IEP – Grupo de Educación Popular.
- 2014 Ministerio de Educación
Unidad de Formación No. 1. “Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación
Unidad de Formación No. 4. “Medios de Enseñanza en el Aprendizaje Comunitario Planificación Curricular”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Con el apoyo de:



OXFAM