

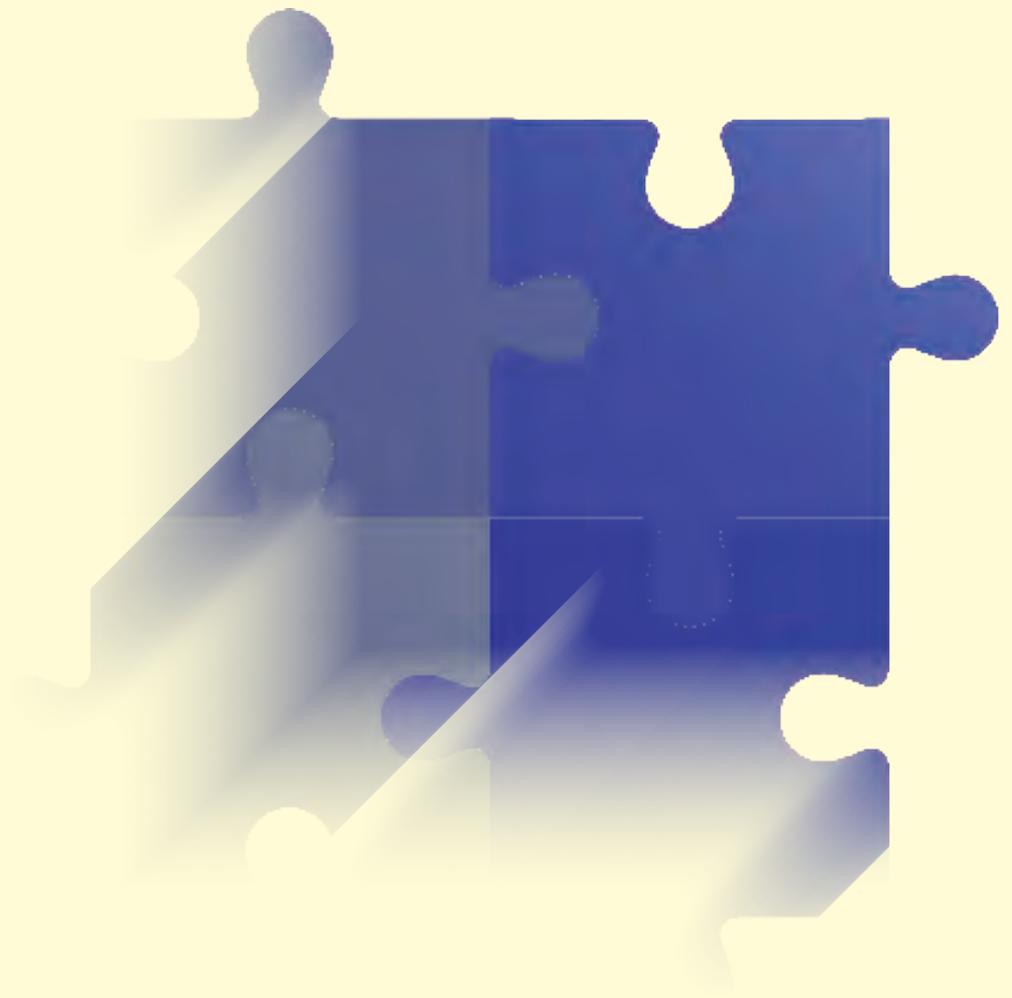
Huellas Pedagógicas

REVISTA DE DIFUSIÓN ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE BOLIVIA



 UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA

REVOLUCIÓN EDUCATIVA CON REVOLUCIÓN DOCENTE



Huellas Pedagógicas

Huellas Pedagógicas

AÑO 1 N° 1

Es una revista editada y publicada por
la Universidad Pedagógica en Bolivia.

COMITÉ EDITORIAL AD HOC

Luz Jiménez Quispe
Zulema Oroz Carrasco
Evangelio Muñoz Cardozo
Natalia Llanque Calle
Dalia Rocha Narváez
Franz Torres Brozovic

*Este equipo de profesionales tuvo a su cargo
la tarea transitoria de editar y seleccionar los
contenidos temáticos del presente número de
"Huellas Pedagógicas".*

*Especiales agradecimientos al apoyo técnico
brindado por Farid Aban Escobar, Victoria Tinta
Quispe, Cintia Leticia Daza, Victoria Mamani
Choque e Ivanna Díaz Rodríguez.*



RESERVADOS TODOS LOS DERECHOS
La reproducción total o parcial de
los contenidos e imágenes de esta
publicación está permitida siempre y
cuando se cite la fuente.

DEPÓSITO LEGAL: 3-3-19-16



Luz Jiménez Quispe Ph.D.
RECTORA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA

Presentación

La Universidad Pedagógica (UP) pone a disposición de la comunidad educativa el primer número de la Revista Institucional **Huellas Pedagógicas**. Ésta representa los rastros que dejaron personas que ya hicieron un camino, vivieron una experiencia y la vida hecha señal. La UP asume este símbolo reconociendo las múltiples huellas que hacen a un país, huellas de los pueblos indígenas, huellas de la niñez y juventud, huellas de adultas(os) y huellas de los ancianos(as). Todas son huellas en la historia, en la memoria oral y escrita. Las *huellas* orales están codificadas en diversas lenguas y narraciones como son los cuentos, leyendas, fábulas, mitos, romances, así como en otras formas o metodologías educativas de los pueblos. Las *huellas* escritas están en diversos textos, libros, módulos, novelas, ensayos y más. Son huellas que entran en diálogo polifónico que crea y construye el Estado Plurinacional de Bolivia.

Huellas Pedagógicas constituye un componente esencial de la Producción de Conocimientos e Investigación de la Universidad Pedagógica puesto que recoge las experiencias y reflexiones académicas de maestras y maestros. Quienes se han ido transformado en escritores de sus prácticas, de las *huellas* que van dejando junto con las comunidades. La magia del papel y la lengua escrita, exclusividad de ciertos sectores de sociedades privilegiadas y letradas, hoy es parte de la vida de maestras y maestros, quienes sistematizan sus experiencias, teorizan sus avances y proponen nuevos caminos metodológicos y pedagógicos. **Huellas Pedagógicas** representa la búsqueda insesante de espacios que difunda al mundo académico y a la sociedad las investigaciones y praxis educativas de maestras(os), estudiosas(os) y activistas de los conocimientos y saberes indígenas.

Huellas Pedagógicas es el espacio en el que se encuentra la riqueza vivenciada y desarrollada en la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) junto a las comunidades formadoras en el Altiplano, Valles y Amazonía. La posibilidad de concretar la educación desde la vida frente a las problemáticas de las comunidades y que promueve el desarrollo de variadas experiencias educativas que enriquecen el MESCP. Hoy es posible conocerlas a través de las voces de los sujetos de la educación, narradas desde sus propias lógicas y lenguas, el proceso formativo que potencia las capacidades y fortalece las debilidades.

Este primer número es la invitación para un largo caminar de construcción intercultural y pluri-lingüe de nuevas pedagogías y meto- dologías. Es una invitación que lanza la Universidad Pedagógica a todas aquellas personas comprometidas con la transformación de la educación, con la revolución educativa. Por tanto, **Huellas Pedagógicas** abre sus páginas a quienes quieran sumar sus caminares y voces en la construcción de pedagogías liberadoras y descolonizadoras.

Prefacio

El presente número de “Huellas Pedagógicas” es el resultado de la selección de casi un centenar de escritos presentados por maestras/maestros y otros académicas(os) del país en 2015, quienes se dieron la tarea de plasmar sus saberes, experiencias y propuestas a partir de la convocatoria realizada por la Universidad Pedagógica. Han sido interesantes y variados los documentos que han llegado de toda Bolivia, experiencias y enfoques que recuperan la situación de la educación en el territorio nacional, escritos con un nivel académico diverso que reflejan experiencias del Sistema Educativo Plurinacional.

Esta casa de estudios superiores conformó un equipo editor Ad-Hoc, quien tuvo la labor de seleccionar y agrupar los artículos de acuerdo a ciertas temáticas generales, valorando el contenido de los mismos y el aporte que significan para mostrar los avances en educación. El equipo espera que este primer número sea el inicio de muchos que enriquezcan el bagaje de estudios relacionados con la temática educativa, recuperando la experiencia en el aula, y las reflexiones contextualizadas que sustenten la construcción permanente de un diálogo epistemológico de diversos saberes y conocimientos.

En la primera parte se presentan experiencias desarrolladas en unidades educativas, opiniones y análisis respecto a lo que acontece dentro de la práctica educativa, sugerencias para enriquecer el trabajo, identificando situaciones en áreas concentradas y áreas dispersas del territorio nacional.

Una segunda parte cuenta con documentos que recuperan y analizan el desarrollo de experiencias y avances en la formación inicial, formación continua, formación complementaria y otras sobre educación alternativa y las particularidades de experiencias del Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros.

Finalmente, se agrupan escritos en torno a la formación de postgrado para maestras y maestros, desde la perspectiva de la Ley de Educación y el rol que asume la Universidad Pedagógica frente a las necesidades de formación postgradual identificadas en el país.

El equipo editorial presenta a consideración de la población nacional e internacional este primer número de la Revista “Huellas Pedagógicas” en la perspectiva de iniciar un recorrido académico permanente que aporte a la construcción de la educación boliviana.

Equipo Editor

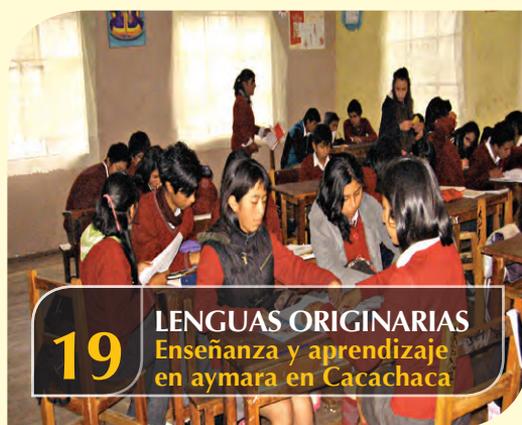
Contenido

Cómo leer en Secundaria, del libro odiado al libro amado	9
Paya aruta yatiqasiña sumpacha amuykipasipxañataki	23
Dignificando saberes ancestrales: P'itawinaka (tejidos)	26
Nueva evaluación en Unidades Educativas, un desafío	35
Singularidades innovadoras de la Educación Alternativa	43
Educación especial y aplicación de currículos	51
Diálogo investigativo y desarrollo endógeno	55
Educación, Estado y Tecnología	59
De la rutina a la acción transformadora	65
La Historia Oral como motor del conocimiento	72
Eurocentrismo y educación indígena	79
Mirada a las experiencias dentro del MESCP	84
Ser docente en el MESCP	98
Avances en la aplicación del MESCP	104
Valores en la sociedad pluricultural, experiencia en la formación docente	107
Tras las huellas de las lenguas indígenas desde la UP	111
Formación Postgradual en la UP, un desafío a las lógicas monoculturales	114
Desafíos del ser docente en el MESCP en Bolivia	116
Docentes en los caminos de la Formación Postgradual	120



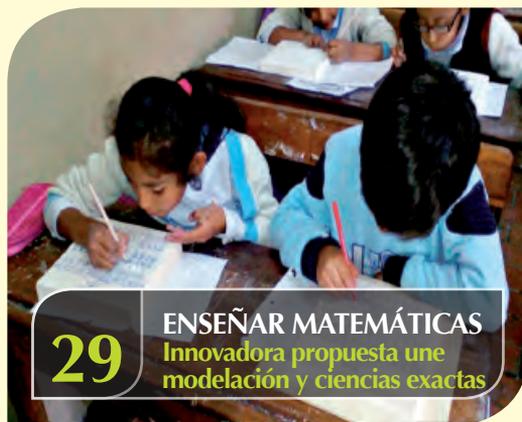
14

CULTIVO DE HORTALIZAS
Proyecto socioproductivo rinde
frutos en Cucuri, Chuquisaca



19

LENGUAS ORIGINARIAS
Enseñanza y aprendizaje
en aymara en Cacachaca



29

ENSEÑAR MATEMÁTICAS
Innovadora propuesta una
modelación y ciencias exactas



95

RUTAS DE APRENDIZAJE
Docentes se apropian del
MESCP con varios desafíos

La Enseñanza de la Lengua Quechua en Educación Superior”

Por David Condori Z.

PISI QILLQA

Kunan kuti kay qillqapi qhichwa yachaqay yachachiyanta riqsirichisqaykichik, kaytataq tukuy yachachiq wawqimasikuna riqsirinankuta munani, chaymanjina jamut'arinankupaq. Chantapis kay llamk'ayqa kay mama yachaywasi “José David Berrios” chiqanpi ruwarikuspa karqa, kay yachay llamk'aypitaq takirispas, aranwarispa, ayllumanta rimarispas maqt'akuna, sipachakuna yachaqarispa karqanku. Yachasqanchikmanjinaqa kay qhichwa yachaqayqa mana jinallachu thatkiyninga unaymantapacha mañarisqa karqa, pisimanta pisi kay Bolivia suyupi runap siminpi yachayqa qallarikuspa karqa, jinallataq jatun p'anqa kamachiypi riqsichikuspa junt'asqa kananpaq llusqimuspa karqa.

Kay kutipi tukuy yachachiq wawqimasikunaman kay qillqapi qhichwa yachachiy llamk'ayta riqsirichispa kasaq. Kay llamk'aytaq tawa ñiqi yachaqaqkunawan ruwarikuspa karqa, jinamanta takiywan, aranwawan, ayllu rimariykunawan kawsaymantapacha qhichwa simita yachaqarispa karqanku. Jukkunaqa qhichwankuta kallpacharinku, wakinkunaqa yachaqarispa karqanku, wakinkunataq qhichwa simiman qhichwa kawsay yachayta yaparispa karqanku. Yachaqaqkunaga qutupi takirispas, aranwarispa rimaykacharispa yachaqarirqanku. Takiytaq

wakinkunaqa ch'aqwakuwan, qinawan ima takiriq kanku. Jinamanta paykunaqa sunqucharikuspa kawsayninkuta karqanku, chantapis paykunaqa astawan qhichwa simitaqa yupaychayman rirqanku.

Chantapis, chay aranwakunawan, ayllu rimariykunawanqa astawan qhichwa simita yachaqayta kallpachayta yanaparirqa. Chay imaymana llamk'aywantaq maqt'akuna, sipachakunaqa rimariyta, uyariyta, ñawiriyta, qillqariyta ima yachaqarirqanku. Chaykunataq paykunata kawsayninkumanta ruwayninkumanta pachaqa jap'iqariyta, yachaqariyta yachaypiqa kallpacharirqa. Chaytaq paykunataqa, qhichwa simita kawsayninkuta munakunankupaq yupaychanankupaq, sunqunkuta t'uqpirirqa.

RESUMEN

El trabajo consiste en compartir la experiencia de aula con los compañeros/as maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional. La experiencia de aula está centrada en la enseñanza de las canciones, dramatizaciones y diálogos socio-comunitarios como estrategia de enseñanza de la lengua quechua en educación superior. Esta labor educativa fue realizada en la Escuela Superior

de Formación de Maestros “José David Berrios” de Caiza “D”. La enseñanza de lenguas originarias en la educación boliviana y en educación superior tuvo su proceso histórico. Se inició con proyectos educativos hasta la consolidación como política de Estado. Estas experiencias son las que sirvieron de base para consolidarse en la legislación de Bolivia.

En esta oportunidad quiero compartir describiendo la experiencia de aula realizada con estudiantes de las seis carreras diferentes de cuarto año de la gestión académica 2014. Algunos estudiantes utilizan aditamentos a una lengua que ya poseen y otros fortalecieron la lengua originaria. Los estudiantes organizados en grupos interpretaron canciones facilitadas por el docente, sobre la misma melodía crearon canciones para hacer la presentación, algunos utilizaron instrumentos y otros lo cantaron a capela. Estas actividades favorecieron el aprendizaje, así como la autoestima e identidad cultural del estudiante desarrollando la intraculturalidad e interculturalidad.

Las dramatizaciones y los diálogos socio-comunitarios son actividades que ayudaron a los estudiantes a fortalecer y a otros a aprender la lengua quechua. A través de los cuales se desarrollaron las cuatro capacidades lingüísticas como escuchar, hablar, leer y escribir.

Además del desarrollo de la comunicación oral también se llevó a cabo la parte cognitiva y afectiva del estudiante. La cognitiva nos lleva a reaprender las vivencias y saberes de la comunidad que se estuvieron perdiendo; la afectiva llegó a tocar a fondo el corazón de los jóvenes con respecto a la vergüenza lingüística, por lo que reflexionaron y comenzaron

a querer su lengua y su cultura. Por tanto, las estrategias quechuas son recursos pedagógicos que se utilizan en la enseñanza de la lengua originaria para fortalecer la intra e interculturalidad.

Palabras clave: experiencia, estrategias, enseñanza, quechua, fortalecer e identidad cultural.

Introducción

La educación boliviana viene transformándose en el marco de la descolonización y el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP). En ese sentido nos mueve como educadores participar de estos procesos educativos, plasmando una experiencia de trabajo en aula que permita reflexionar y mejorar la praxis educativa en este siglo XXI; por ello a continuación presento la experiencia educativa sobre la enseñanza de la lengua quechua en la Escuela Superior “José David Berrios” de Caiza “D”.

Por tanto, hablar de educación es también recordar la historia del proceso educativo en la que transitó nuestra “Bolivia aguerrida” que dice Albó (2002). La reforma educativa de 1955 con el Código de la Educación Boliviana planteó una castellanización de los estudiantes del área rural con el objeto de incorporar a la sociedad boliviana, y civilizar al indígena, lo cual hizo olvidar la lengua y la cultura de los pueblos indígenas.

La reforma educativa de 1994 con la ley 1565 planteó una Educación **Intercultural Bilingüe (EIB)**, sin embargo, para llegar a esta reforma hubo un proceso en el que los pueblos lucharon por contar con una educación pertinente al contexto de las regiones, por ello hubieron proyectos

educativos que experimentaron como PER-I, PER-II. Además, de encuentros de pueblos indígenas que sacaron conclusiones de contar con educación de primera y no de tercera, al mismo tiempo con una educación en su lengua.

Hablar del transcurso educativo desde 1955 hasta 1994 es mucha historia, pero en este proceso hay que remarcar la antesala de la Educación Intercultural bilingüe. El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) fue quien consolidó la ley 1565 e introdujo la EIB como planteamiento político a medias para recaudar votos. Digo a medias, porque la EIB solo fue para el contexto rural ya que en el contexto urbano no se dio debido a que la población negaba el uso de la lengua originaria, pues la veía como un retroceso en la educación y en la vida social.

Por lo tanto, la ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez fue más **provocadora** porque plantea la Educación intracultural, intercultural, plurilingüe y descolonizadora. Además, porque las políticas educativas aplicadas en el país no han logrado superar el modelo colonial pues aún conlleva procesos de exclusión, discriminación lingüística y cultural, sin tomar en cuenta las características sociolingüísticas y culturales del Estado Plurinacional.

En este marco, el presente artículo pretende reconstruir la experiencia de la enseñanza del quechua para reflexionar sobre la metodología utilizada y que ésta nos conlleve compartir con otros para mejorar la praxis educativa en la formación de maestros/as.

1. ORIGEN, Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

El municipio de Caiza “D” se encuentra en el Departamento de Potosí situado al sudeste del Departamento a unos 65 km. de la ciudad de Potosí, la misma que ingresa del cruce de La lava camino carretero Potosí – Villazón. La población de Caiza es la capital de la segunda Sección de la provincia José María Linares. Caiza “D” territorialmente limita al norte con la Provincia Tomás Frías, al este con el Municipio de Puna, al sur con la provincia nor Chichas y al oeste con la Provincia Antonio Quijarro.

La superficie del Municipio de Caiza “D” es de 1294 km², asimismo, geográficamente la localidad de Caiza “D” es montañosa y accidentada, contando con una vegetación enorme con respecto a la flora como: arbustos t’ula, ichhu, ch’illka, q’ara llamt’a, churki, thaqu, palki, molle, qhiwayllu como también el sauce y eucalipto que crecen a orillas de los ríos del municipio.

Con respecto al origen de la localidad de Caiza “D”, según las averiguaciones, no se conoce con precisión la fecha de su fundación o creación, tampoco se conoce el origen del nombre porque existen diferentes versiones sobre él. El primero indica que los españoles se trasladaron en busca de oro y plata por esta región, al observar la población pequeña uno de los caminantes se expresó en quechua con mucha admiración ¡caicha!, ¡caicha! que en castellano significa “esto será”, por eso se piensa que de ahí deriva el nombre de Caiza.

La segunda versión expresa que las ruinas de Mawk’a Caiza (población antigua) fue una posada de descanso de los

arrieros que transitaban hacia los valles y que servía de enlace a las poblaciones de Chillma, Porco, Yura y otros. La tercera interpretación indica que esto ocurrió en la colonia, donde los españoles *q'aras* (hombres blancos) perseguían a las *ñustas* (princesas o doncellas), donde por cansancio pronunciaron la palabra quechua “kaycha” (aquí será) por lo que vino la denominación de Caiza, posteriormente le agregaron la “D” por existir varios lugares con ese nombre.

En esta localidad de Caiza “D” se encuentra la Escuela Superior de Formación de Maestros y Maestras (ESFM), que alberga a 438 estudiantes entre varones y mujeres. Los estudiantes vienen formándose en las diferentes carreras o especialidades como: Matemática, Educación Musical, Ciencias Sociales, Educación Inicial y Química Física, en el Subsistema Regular; en Educación de jóvenes y adultos están las carreras de Lenguaje Integral, Ciencias Naturales Biología Química, EPJA Matemática Física y Técnica Tecnológica las carreras de Mecánica Industrial y sistemas computacionales.

2. PROBLEMÁTICAS DE LA COMUNIDAD

A continuación podemos observar en el cuadro la problemática del cuarto año

de formación de la comunidad estudiantil en la gestión 2014:

Estos datos nos muestra la diversidad de estudiantes que cursan cada año de formación en la ESFM “José David Berrios”. La columna del indicador qhichwa nos informa que los estudiantes tienen el quechua como primera lengua, se observa que son el 34%, esto nos indica que los estudiantes como lengua nativa tienen la lengua quechua, los estudiantes aimaras tienen como primera lengua originaria el 39% lo cual nos demuestra que son mayoría frente a los estudiantes quechuas. Se puede observar que el porcentaje de los estudiantes de la región aimara que manejan el castellano son el 7%. Los estudiantes quechuas que tienen manejo del castellano son el 20%. Existe una variación donde los estudiantes quechuas de la ciudad poseen mayor porcentaje que los hermanos aimaras de la zona urbana.

Asimismo, estos datos nos expresan que son bilingües incipientes que tienen como primera lengua el castellano, sin embargo tienen la lengua originaria como segunda lengua. Este nivel lingüístico tiene también su variación porque algunos entienden pero no pueden expresarse, otros escuchan y expresan lo elemental como: imaynalla, waliqlla, allin p'unchaw y citan algunas palabras sueltas más.

AÑO DE FORMACIÓN	QHICHA			AYMARA			C-A			C-Q			Total
	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	
4º Música	5	1	6	8	2	12	4	-	4	7	2	9	31
4º Física matemática I.	2	5	7	9	5	14	2	1	3	1	2	3	27
4º Matemática	6	8	14	3	3	6	-	-	-	3	3	6	26
4º Sistemas Computa	6	1	7	1	1	2	-	-	-	-	-	-	9
4º Comunicación lengua	2	4	6	9	2	11	3	-	3	2	3	5	25
4º Ciencias Sociales	4	5	9	8	4	12	-	-	-	3	3	6	27
%	34 %			39. %			7 %			20 %			100

Por tanto, la problemática de la comunidad normalista es que existe dificultades en el aprendizaje de la lengua quechua, sobre todo, en los estudiantes aymaras y quienes tienen como primera lengua el castellano, siendo necesario desarrollar la lengua con los estudiantes mencionados, con respecto al otro grupo es apoyar y fortalecer la lengua para así vigorizar la identidad cultural del estudiante.

3. HISTORIA DE LA EXPERIENCIA

Quiero comenzar esta descripción con una experiencia; cuando participé en un evento en la ciudad de Oruro sobre las “lenguas nativas” en mi intervención sobre la enseñanza de la lengua quechua me preguntaron “¿el quechua tiene estrategias para la enseñanza de la lengua quechua?” Primero pensé un momento y luego respondí ¡claro! las adivinanzas, las canciones y los relatos de los cuentos son estrategias propias de la lengua quechua; por ejemplo, el cuento es una estrategia de enseñanza, para ello me remito a la experiencia. De niño mi abuela solía contarnos cuentos y nosotros en las noches antes de dormir le exigíamos que nos narrara un cuento. Ella nos contaba cuentos, además de relatarnos, en el cuento había un mensaje por lo tanto nosotros comprendíamos lo que nos recomendaba la abuela a través de él. Asimismo, ella nos proporcionaba una entrada (input) para que nosotros desarrolláramos nuestra lengua materna, otro aspecto que trabajó fue la identidad cultural sin decirnos que nosotros somos quechuas y que pertenecemos a esta cultura; sino que lo dejó dicho con la actitud y el ejemplo de vida.

La experiencia comienza cuando inicié mi trabajo en la gestión del año

dos mil doce en la que me asignaron la carga horaria de EPJA Comunicación y Lenguaje, Matemática, Física Integral, Ciencias Sociales, Educación Musical y Sistemas Computacionales. Con los estudiantes de los segundos años de formación de la ESFM se trabajó la parte de sensibilización de la lengua, para ello se les conversó en la lengua quechua, ellos indicaron que no llegaban a comprender y por eso se trabajó en las dos lenguas quechua y castellano. En tercer año de formación se trabajó utilizando las dos lenguas. En el cuarto ya se separó a los estudiantes para una mejor comprensión y desarrollo de la lengua, donde los estudiantes quechuas que tenían manejo de ella; trabajaron en la producción de textos con los conocimientos de su contexto y los otros estudiantes bilingües incipientes trabajaron en la producción oral con diálogos de acuerdo al nivel lingüístico. Todo ello se centró en la estrategia del diálogo socio-comunitario, el cual consistió en salir fuera del aula, al patio o entorno de la ESFM, al cerro, al río para desarrollar la observación y realizar diálogos cortos.

Las estrategias que se han desarrollado en el aula y la que vamos a compartir ahora fueron las canciones, dramatizaciones y diálogos socio-comunitarios, es decir la producción oral.

Las canciones se desarrollaron de la siguiente manera, primero se cantaba una canción en quechua para que todos escuchen y se apropien de la melodía, luego se organizaban los grupos y a cada uno se les distribuía una canción como: “tarpurikusun sarata, ay! ñuqaqa, urpilita, Chililin y Siway azucena”. Una vez que repartida la canción a cada grupo se les orientó y ayudó con la melodía y ritmo de la canción cantándosela, ellos

se apropiaban de la letra y melodía, después hacen su presentación, algunos se apropiaban en ese momento, otros sin embargo demoraban un poco más. La actividad concluía cuando los grupos presentaban y cantaban frente a sus compañeros; en esta presentación se evaluaba a los estudiantes. Algunas veces se realizó el mismo día en la clase, otras de acuerdo al avance de los estudiantes en la próxima clase. Ejemplo:

De esta forma podemos indicar que las canciones son las que ayudan a expresar nuestros sentimientos, a través de ellas nos deleitamos cantando a la naturaleza como canta Luzmila Carpio y sus canciones nos sirven para aprender la lengua. Al respecto Galdames y Walqui (2005:69) señalan que: *a través de esta práctica adquieren mayor fluidez y confianza para expresarse en esta lengua.* Es entonces cuando los estudiantes entonando canciones y con la práctica logran tener confianza en la lengua

quechua. Asimismo, el canto ayuda a los estudiantes a que adquieran a hablar con mayor fluidez y claridad en quechua. Ahora veamos otra actividad.

Las dramatizaciones se realizaron de dos formas: el primero a los estudiantes se les entrega una copia del texto de un cuento andino, para esto ellos se organizan en grupo y cada uno lee el cuento, a continuación comentan, reflexionan y se preparan para dramatizar, además elaboran sus propios guiones. En este trabajo el maestro orienta a cada grupo sobre cómo pueden realizar la dramatización, sin embargo existen algunos de ellos que demuestran mucha creatividad al ejecutarla, aunque en cada especialidad existen algunos que quieren sobresalir tomando la iniciativa de la dramatización de forma más graciosa.

La segunda forma, es cuando se les habla de las costumbres como warmi mañaqa (pedida de mano), uma ruthuku

TAKIY JAYWASQA (Proporcionada)	TAKIY PUQUCHISQA	TAKIY PUQUCHISQA
T A R P U R I K U S U N SARATA (canta: Luzmila Carpio) Tarpurikusun sarata Wiñapuman tukuchisun Kulli aqhata ruwakusun Sumaq ch'allaykusun Ima sarata munanki Yuraq sarata munani Q'illu saraypis tiyapuwan Ch'uspillu munani. Yanapaq p'anqamanta jurqhusqa.	TARPURIKUSUN PAPATA Tarpurikusun papata Ch'uñituman tukuchisun Ch'uñu uchuta ruwaykusun Sumaq mikhuykusun Ima ch'uñuta munanki Yana ch'uñuta munayku Yuraq ch'uñuypis tiyapuwan Murayata munayku <i>Qillqaqkuna: Eduen Rodríguez, Erika Soto, Paola Huaycho, José Calcina. EPJA Lenguaje Integral</i>	TARPURISUN JAWASTA Mask'arikusun yuntata Tarpurinapaq jawasta Jatun iawasta tarpuribusun Allin mikhunapaq Ima jawasta munanki Jatun jawasta munayku Q'umir jawasta puquchini Allin kawsanapaq <i>Qillqaqkuna: Abigail Mamani, Pedro Martínez, Wilfredo Farfán, Ever Llanos Condori Educación Musical</i>

(corte de cabello), wasichaku (techado de casa), ch'alla (brindis), y q'uwa (ritual a la madre tierra), además de otras costumbres y actividades que existe en la comunidad, como larq'a pichay (limpieza de la acequia), faena, llamt'a pallay (recojo de leña). Todas estas costumbres y actividades son recursos para el desarrollo de la lengua, para algunos es fortalecer la lengua, para otros aditamentos de una lengua a lo que ya tienen. Veamos un ejemplo de la dramitización:

LARQ'A PICHAY

Tata Juez: Imaphanita chamunqankuri? Ña p'unchawña kachkan. (Preocupado se encuentra)

Tata Nachu: Allin p'unchaw tata juez (Van llegando los comunarios y saludan al Juez de agua)

Tata Ever: Allin p'unchaw tata juez

Tata Fernando: Allin p'unchaw tata juez

Tata juez: Allin p'unchaw tukuyta napaykuykichik, chanta sutikunata waqyarinalla kanman.

Tata Fernando: Arí, arí tata juez p'unchawña waqyallayña

Tata juez: Chay mana jamuqkunamanta imata ruwasunmanri?

Tata Fernando: Qullqi phichqa chunkata jaywapuchunku, mana jamuptinkuqa.

Tata Nachu: Arí, arí

Tata Ever: Arí chay wanay kanman.

Tata Juez: Qam tata Ignacio iskay chakrata jap'inki iskayninmantachu llamkanki?

Tata Ignacio: Ari, arí, iskayninmanta llamk'asaq

Tata Ever: Arí, ñuqapis tata juez suegraymantawan llamk'asaq

Tata Fernando: Ya, qallarillanaña p'unchawña kachkan.

Tata Juez: Ñuqa tata juezjina llamk'ayta

qallarisaq.

Tata Fernando: ¿Imaynata llamk'arisun tareastachu qunki?, jinallatachu tukuy llamk'asunchik.

Tata Ignacio: Kay tomamanta sinrupi churakuspa, iskay thatkipijina churakuna llamk'anapaq.

Tata Ever: Ari, arí, sumaqmanta qallarinalaña maychus yuyaychakusqanchikmanjina.

Los diálogos socio-comunitarios son otra estrategia donde los estudiantes conversan sobre las actividades que se realizan en su comunidad. La enseñanza de la lengua requiere contextualizar, o sea, me refiero a que la lengua y la cultura no van separadas siempre van juntas. Si esto fuera lo contrario la enseñanza sería mecánica, digo mecánica porque no tendría el sabor, ni la fragancia de la tierra o de la madre Pachamama, por ello la lengua y la cultura van juntas donde los conocimientos y los sentimientos de una comunidad no se separan. Asimismo, el aprendizaje de la lengua se da a partir de la vida cotidiana para la vida.

Un dialogo socio-comunitario comienza desde el despertar, es decir, en la amanecida interaccionando siempre con la naturaleza. Al despertar se escucha el cantar de las aves y pájaros, el gallo y otros despertadores característico de cada región, ya sea andino, amazónico o chaqueño. Asimismo, podemos indicar los diálogos socio comunitarios que son las conversaciones de las actividades diarias como: uywa qhatiy (pasteo animales), mallirichikuy (hacer probar algún alimento), paltachiku (traslado de equipaje), puray (préstamo de productos), waqikuy (invitar algo al visitante), qhatichikuy (trabajo que se encomienda) sawachay (beneficio

agrícola) y otros. Para una mejor comprensión presentamos el ejemplo:

Paltachikuy

Tomasa: Comadre Timuka allin p'unchaw. Ñuqa jamurqani mikhunata rantikuq, manchay lllasa q'ipiy kachkan, ama jinachukay, q'ipisituyta paltarichikusqaki.

Timuka: Allin p'unchaw comadre, chanta comadre q'ipisituyki pisillachu kachkan

Tomasa: Arí comadre pisilla kachkan.

Timuka: Ya comadre, imaynatapis apasaqchá; wawakunay jamuychik kay q'ipisitunta apapusunchik

Wawa 1: Ya mamay ¿apallasaqkuñachu?

Wawa 2: Wawqiy jamuy apallansunña, kay q'ipita yanapaway

Wawa 1: Ya, ya uywata apamusaq.

Tomasa: Pachi mama Timuka.

Timuka: Mana imamantapis.

Qillqaqkuna: Nancy Condori E.

Freddy Quispe Alvarado

Macario Mamani

Matemática 4º

Es aquí donde nos damos cuenta que con los diálogos socio comunitarios se ha abordado los elementos fonológicos y morfológicos de la lengua quechua. A partir de los diálogos con los temas de la cotidianidad de la región estos van siempre relacionados con los quehaceres de la familia y comunidad; así, como los roles de los padres, de los hijos mayores, de los hijos menores varones o mujeres y cuidados del medio ambiente, cuidan cuando recogen leña (llamt'a pallay), para las fiestas, los arbustos no lo sacan todo, sino que dejan cierta parte para que siga reproduciéndose la planta. Además en las comunidades quechuas practican la solidaridad y reciprocidad, donde las personas dan y reciben, como también saben prestarse y devolver.

Tomando en cuenta estas tres estrategias desarrolladas podemos observar que los estudiantes se fueron

apropiando poco a poco de la lengua quechua. Con esta labor pedagógica se desarrolló las cuatro habilidades lingüísticas, porque dialogaron, leyeron, escucharon y escribieron. Por lo tanto, este trabajo permite al estudiante reflexionar sobre sus conocimientos del contexto y sobre la cultura de su comunidad, de esta forma se aprecia la estimulación en su autoestima personal. Porque los saberes de la comunidad no son propios de las personas, sino de la naturaleza, donde los estudiantes que viven en el contexto conocen y saben, pero ninguno de estos saberes se puede aprehender si no se experimenta y convive.

Asimismo, el desarrollo de la comunicación oral en lengua originaria quechua a nivel social y en particular fue para ampliar el carácter cognitivo y socio afectivo del estudiante.

Por lo que se debe recurrir a las estrategias del contexto como: los relatos de los cuentos, tradiciones, las adivinanzas, los dichos y otros que coadyuvan en el desarrollo de la capacidad comunicativa. Estas estrategias fueron orientadas al proceso de la comprensión lectora y la producción de textos. Las mismas que asientan al desarrollo del ser, el saber, el hacer y decidir. Además, la tradición oral es un fenómeno rico y complejo, que se ha convertido en uno de los medios más utilizados –a lo largo de los siglos– para transferir saberes y experiencias (E. Civallero: 2004).

Las estrategias son recursos pedagógicos que se utilizan en el proceso educativo a través de las formas de encarar la enseñanza de un determinado tema. El planteamiento de las habilidades es el que busca facilitar el trabajo de la enseñanza de la lengua. Estas destrezas están en el marco del enfoque comunicativo dialógico que facilita a los niños como a los jóvenes en la adquisición de la lengua originaria.

Este aporte teórico y didáctico favorece las prácticas pedagógicas de aula haciendo que sean dinámicas y participativas.

Por lo tanto, puedo señalar que las estrategias son actividades y formas de encarar la práctica de aula facilitando pautas, consignas, preguntas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes en la lengua quechua. Ampliando este concepto de estrategia en general, podemos afirmar que, *la estrategia es el proceso de encontrar, definir y diseñar un rumbo y una propuesta de valor, en función de una visión respecto al futuro*. Esto sugiere que los maestros deben plantear estrategias para una clase de quechua en función a las demandas y expectativas de los estudiantes aprendices de la lengua originaria (<http://kateherinevergarablogspot.com>) (P- 16-08-16).

4. CONCLUSIONES

- La sensibilización del estudiante hacia la lengua es muy importante ya que expresa un desprendimiento hacia el aprendizaje de la lengua y cultura. Por tanto, sensibilizar a los estudiantes no es una tarea sencilla porque requiere darle mucha confianza y estímulo en el proceso pedagógico para que puedan adquirir la lengua, porque a los estudiantes que recientemente están entrando en contacto con la lengua quechua hay que estimularlos para que puedan tener interés y voluntad de adquirir la lengua.
- Las estrategias de enseñanza aprendizaje de una lengua como primera o segunda lengua están orientadas al desarrollo de las cuatro habilidades básicas del lenguaje. Las mismas que son: escuchar- “uyariy” (Entender lo

que se escucha) hablar – “rimay” (Producir mensajes con sentido completo) leer – “ñawiriy” (Comprender lo que se lee de los diversos tipos de textos escritos con los que se interactúa) escribir – “qillqay” (Producir textos escritos de acuerdo a los tipos de argumentos y sus características textuales y lingüísticas). Además, el pensar para (Desarrollar el pensamiento descolonizador).

- En el desarrollo de la comunicación oral en lengua originaria quechua a nivel social, y en particular para desarrollar el carácter cognitivo y socio afectivo del estudiante se debe recurrir a las estrategias del contexto como: los relatos, las adivinanzas, los dichos y otros que coadyuven en el desarrollo de la capacidad comunicativa. Estas estrategias están orientadas al desarrollo de la comprensión lectora y la producción de textos. Las mismas que asientan al desarrollo del ser “kay”, el saber “yachay”, el hacer “ruway” y decidir “atiy”.
- El trabajo con la lengua requiere partir de su contexto, porque esto ayuda a fortalecer la identidad cultural del estudiante; el realizar las actividades de la comunidad y de la familia les hace sentir con mayor confianza, y por eso lo hacen. El proceso pedagógico les resulta interno comunitario que requiere un diálogo de saberes y no imposición de la lengua y cultura.
- La melodía de las canciones a los estudiantes les ayuda a desarrollar la parte fonética, pues la enseñanza repetitiva les ocasiona temor y vergüenza, por ello las

canciones son prácticas que les ayuda a reaprender la lengua y transformar la educación para que deje de ser un instrumento de pérdida y se convierta en pilar de la revitalización cultural lingüística. Porque a través de la música se despertó la parte afectiva tocando el fondo del corazón de los jóvenes y señoritas. Con referencia a la vergüenza lingüística reflexionaron y comenzaron a querer la lengua y la cultura.

- Las actividades prácticas del contexto les ayuda a desarrollar sus conocimientos y fortalecer los sentimientos de la lengua

y la cultura. Con este trabajo muchos estudiantes han perdido la vergüenza lingüística, lo que quiere decir, se ha trabajado en la parte del ser y decidir porque esto influyó en el desarrollo de la autoestima y la identidad cultural (intracultural) así como el respeto al otro (interculturalidad). Además de fortalecer los conocimientos en el marco de un dialogo intercultural, porque la interculturalidad tiene que ser un proyecto ideológico que irradie en los futuros maestros e incentive la construcción epistémica y pedagógica del estudiantes

BIBLIOGRAFIA

Albó, Xavier (1995) “Bolivia Plurilingüe” Guía para planificadores y educadores. La Paz 1995 UNICEF Vol. 1.

Albó, Xavier (2002) **Iguales aunque diferentes: Hacia políticas interculturales para Bolivia** La Paz Ministerio de Educación UNICEF CIPCA

Baker, Colin (1993) **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra.

Cerrón Palomino, Rodolfo (1987) **Lingüística quechua.** Cuzco-Perú.

Cerrón Palomino, Rodolfo (1994) **QUECHUMARA Estructuras Paralelas de la lenguas quechua y aimara.**

Civallero, Edgardo (2004). **Las voces sin voz: Oralidad y centros de conservación de la memoria.** Pre-print.

Galdames y Walqui. (2005) **Enseñanza del Castellano como segunda lengua.** La Paz-Bolivia.

Galdames, Viviana. (2005) **Enseñanza de lengua indígena como lengua materna.** La Paz-Bolivia

Gleich, Uta Von1989 **Educación Primaria Bilingüe Intercultural.** Eschborn GTZ.

Ministerio de Educación (2011) **Texto Base. Unidad de Formación Taller de Lengua Originaria (L1 – L2).** Segundo año. La Paz. Bolivia

Plaza, Pedro M. (1995) **Qhichwata qillqanapaq** Ministerio de desarrollo humano. Secretaría Nacional de Educación. La Paz.

QUIROZ VILLARROEL, Alfredo (2009) **Gramática quechua.** Cochabamba-Bolivia.

Vergara, Kateherine (2015) **Guía Metodológica my abc english.** recuperado el 16 de agosto de 2016 de (<http://kateherinevergarablogspot.com>).

¿CÓMO PRODUCIR CONOCIMIENTO EN EL MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO?

*Elisa Hurtado Atanacio
Amanda Chambi choque
Jaime Calizaya Pocoaca
Grover Freddy Inca Aquino¹*

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer la experiencia vivida en respuesta a la interrogante de ¿Cómo producir conocimiento en el MESCP? Particularmente de la metodología aplicada para generar procesos de producción de conocimientos.

Sobre todo, trata de compartir los pasos que fuimos dando como equipo docente en el proceso de producir conocimiento a partir de nuestra experiencia, y de manera comunitaria con los estudiantes de cuarto año de formación de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mcal. Andrés de Santa Cruz” de la localidad de Chayanta. A partir de los siguientes pasos:

- 1º Recoger la información.
- 2º Registrar la información.
- 3º Interpretar los hechos respondiendo a la pregunta ¿Por qué?
- 4º Deducir (inferimos) agrupar los conocimientos (Categorizar).

Finalmente, comunicamos a todos los lectores los logros y productos obtenidos en el artículo “Concepción del alma en el mundo andino”, con la pretensión de fortalecer la concreción del MESCP a partir del enfoque intracultural potenciando nuestros saberes y conocimientos del contexto y ponerlo por escrito como bibliografía de referencia para las maestras/os de los diferentes niveles y subsistemas de educación y así consolidar la transformación educativa de nuestro Estado Plurinacional.

PISI QILLQA

Kay llamk'aypata yuyayninqa riqsichiyta munan imatachus t'ukurispa ruwarqayku. Kay tapuywan Musuq kamachiywan MESCP imaynata qutupi llamk'aspa yuyayta kallpachasunman? Ñawpaqman rinanpaq, astawanpis pawaykamata apaykachaspa ñawpaqman thatkichisun.

Ajinapi tukuy juk yuyayllawan kikinta khatinanchik tiyan yuyaykunata puquchispa.

Jinallataq yachaywasi yachachiypi phancharichinapaq “Mcal. Andrés de Santa Cruz” ñisqa, tawakaq ñiqiwan qutupi llamk'aspa kayku kay Ch'allajant'a llaqtapi tukuy munakuywan kusiywan

¹ Los autores son Coordinadora de Investigación y Producción de Conocimientos, coordinadora de Nivel, docente de la especialidad de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología, docente de Investigación y Producción de Conocimientos en la ESFM “Mcal. Andrés de Santa Cruz” de Chayanta en el departamento de Potosí.

allin kawsayman chayanapaq. kay willaykunawan yuyaykunata puquchiyku:

1. Willaykunata uqharimunku.
2. Willaykunata p'anqapi qillqarinku.
3. Willaykunamanta tapurinku imarayku? Yapaykuna ñisqanta Kutichinku
4. Yuyaykunata tantaykunapaq t'ukurinku.

Chanta tukuchinapaq willayta munayku imatachus juk sumaq yuyaykuna puqusqa rik hukun, ajinapi sut'inchayku willariyku juk sumaq yuyay puqusqa rik hukusqanmanta: "Ayamanta parlarispa" Tukuy chay yuyaywan waysayqa sumaqta rinqa yachachiqkunatapis tukuy layamanta qullasuyupi allinmanta yuyanchakunqanku. Imaraykuchus kanan tiyan amañariy allin yuyayman chayanapaq.

I. INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende compartir sobre cómo producir conocimientos en el Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo. El trabajo se realiza en la Escuela Superior de Formación de Maestros "Mcal. Andrés de Santa Cruz" de la localidad de

Chayanta, por una de las comunidades de investigación y producción de conocimientos. Está conformada por las Coordinaciones de IEPC - PEC y de NESCP, docente de investigación educativa y el docente de la especialidad de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología.

El punto de partida de este trabajo fue la constante pregunta de los estudiantes "¿Cómo podemos producir conocimientos en el MESCP?" Para dar respuesta a esta interrogante no bastó la teoría, razón por la que debíamos proporcionar la experiencia de producir conocimiento comunitariamente para que este proceso sea comprendido a partir de su experiencia vivida. Con esta finalidad se realizó la planificación de los talleres educativos en IEPC (Investigación Educativa y Producción de Conocimientos).

En los talleres de IEPC se aplicó la metodología de recoger, registrar, interpretar y deducir para categorizar los conocimientos, además de la metodología del modelo educativo (práctica, teoría, valoración y producción). En el primer taller, en el momento de la práctica, se obtuvo el primer registro de la experiencia. Posteriormente, para obtener mayor fundamento, se aplicó la técnica del grupo



focal con informantes clave que poseían este conocimiento para profundizar la información recogida. A partir de esta información se realizó la interpretación, seguida de la inferencia de las categorías de conocimiento.

Finalmente, el artículo presentará el producto del proceso de producción del conocimiento en el texto titulado “Concepción del alma en el mundo andino”.

II. UBICACIÓN DEL CONTEXTO

Foto n° 1: Entrada principal a la ESFM “Mcal. Andrés de Santa Cruz” de Chayanta

La Escuela Superior de Formación de Maestros “Mcal. Andrés de Santa Cruz” de Chayanta se encuentra ubicada entre las poblaciones de Aymaya y Chayanta. Pertenece a la segunda sección de la provincia Rafael Bustillo, al norte del departamento de Potosí. Situado a 3.800 metros sobre el nivel del mar. El municipio está considerado como uno de los más altos índices de pobreza, donde todavía se mantienen tradiciones como el tinku (ritual andino y danza folclórica), práctica de valores ancestrales como el ayni (entrega de reciprocidad es el decir “hoy por ti, y mañana por mí”) y la mink’a (trabajo que se realiza en la comunidad colectivamente), así como la práctica de ritos ancestrales de relación y correspondencia con la naturaleza y la Madre Tierra.

Los estudiantes que alberga la ESFM son provenientes de diversas poblaciones y comunidades de las provincias del norte de Potosí como: Chayanta, Charcas, Bilbao Rioja, Bustillo, Alonso de Ibáñez; además del departamento de Oruro, La Paz y

Cochabamba. Así mismo, proceden de las poblaciones concentradas de Llallagua y Uncía (norte de Potosí).

Cuenta con las siguientes especialidades: Cosmovisiones Filosofía y Psicología, Artes Plásticas y Visuales, Educación Inicial en Familia Comunitaria y Matemática. En la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca, tenemos: Ciencias Naturales Biología – Geografía y Educación Inicial en Familia Comunitaria.

III. ACTIVIDADES DE RECONSTRUCCIÓN Y DECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Inicialmente el equipo de docentes conformado para esta tarea analizó el tema sobre generar procesos de producción de conocimientos con la finalidad de que el aprendizaje sea a partir de la experiencia. El tema seleccionado fue la “concepción del alma en el mundo andino”, previa revisión de los planes y programas del Nivel Secundario Comunitario Productivo en el campo de Cosmos y Pensamiento (una de las especialidades de los estudiantes), área de Cosmovisiones, Filosofía y Sicología del cuarto año de escolaridad. Esta investigación está orientada a sustentar la descripción y explicación de cómo se vive, se practica y se realiza de acuerdo a nuestros usos y costumbres la experiencia de la muerte. Este contenido a trabajar tiene su relación con el currículo regionalizado y armonizado de la nación quechua. Por otro lado, los contenidos del cuarto bimestre de sexto de secundaria plantean como temática el hombre y el

cosmos en pueblos indígenas originarios campesinos y afro bolivianos en su contenido ¿Qué es el Jaqi (hombre)? Y ahí se plantea el problema de la existencia humana.

Esta selección del contenido para generar los procesos de producción de conocimientos nos resultó bastante complejo, porque debíamos respondernos primeramente ¿Qué experiencia vivida de los estudiantes podría ser nuestro punto de partida? ¿La muerte? ¿Todas y todos han pasado la experiencia de la muerte de un familiar? Para iniciar con esta nueva experiencia en la producción de conocimientos era fundamental la vivencia común de nuestras y nuestros estudiantes.

¿Cómo realizamos la experiencia?

III.1 **Recoger la información:**

Inicialmente en el primer taller de IEPC realizado por especialidades, en el momento metodológico de la práctica, se conformó equipos de trabajo para realizar la reconstrucción de las costumbres que se viven cuando un familiar cercano a nosotros fallece respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué hacemos? ¿Cómo lo hacemos? A diferencia de otras sesiones del taller en la que se observa la poca participación de las y los estudiantes pudo notarse que en los diferentes equipos comunitarios de trabajo fueron compartiendo y narrando con soltura las diferentes experiencias vividas en torno al tema planteado. Lo interesante fue que la mayoría de los estudiantes de la región manifestaron su pensamiento con libertad sintiendo que su aporte resultaba muy valioso sobre la forma de pensar y sentir en el mundo andino. Todos los aportes fueron escritos por la/el secretaria/o del equipo comunitario.

Foto n° 2: Estudiantes en equipos



comunitarios de trabajo realizando la reconstrucción de la experiencia del tema planteado.

En principio, este momento de la práctica puso a las y los estudiantes en contacto directo con su realidad. Su experiencia articulada íntimamente al tema definido en equipo comunitario, ¿Cómo vivimos la experiencia de la muerte en el mundo andino? Momento que resultó sumamente productivo y provechoso como resultado del espacio educativo comunitario, y propiciado para el diálogo utilizado como metodología para compartir experiencias y saberes en el aprendizaje comunitario y la producción de conocimientos.

III.2 Registrar la información

Para realizar este paso metodológico fue necesario organizar la socialización de los trabajos en equipo, y nombrar un secretario o secretaria que realizase el registro de la información de los diferentes grupos utilizando como recursos el papelógrafo, la pizarra y otros medios como la filmadora y grabadora.

En esta actividad emergió un tema inédito, un grupo expresó señalando que existen diversas formas de fallecimiento y en sus comunidades suelen clasificarlo como muerte natural aquello que acaece por la edad, muerte por malestares repentinos y muerte por accidente o muerte violenta. El procedimiento para realizar las ritualidades era muy distinto para cada uno. Entonces, salió otro tema de estudio el “aysachiku del alma” ritualidad andina de liberación de las almas de las personas que murieron en condiciones inexplicables. Al respecto muchos estudiantes manifestaron que habían vivido la experiencia o bien se los habían contado sus padres o abuelos. Por consiguiente surgió la necesidad de recoger esta información. Quienes manifestaron como sugerencia otro taller para profundizar la investigación. Finalmente se puso por escrito la información obtenida de todos los grupos, así se obtuvo el primer registro de la experiencia.



Foto n° 3: Grupo focal con informantes clave profundizando la información sobre el aysachiku del alma.

En el segundo taller de IEPC se aplicó la técnica del grupo focal para profundizar la información sobre el “aysachiku del alma”. Los informantes clave fueron seleccionados de los estudiantes de cuarto año de las diferentes especialidades poseedores de este conocimiento, y procedentes de las comunidades y poblaciones de nuestro contexto: Chayanta, Llallaguita, Pocoata, Phichata, Villa Arbolitos, Cala Cala, Sacaca y otros. Para esta actividad primeramente se elaboraron los instrumentos del grupo focal, luego se seleccionaron a los informantes y finalmente se aplicó en el desarrollo del taller. Con una duración de dos horas filmado en toda su extensión.

Esta actividad despertó expectativa en todos los estudiantes quienes manifestaron su interés en la técnica y en el tema desarrollado “el aysachiku” ritualidad andina de liberación de las almas de las personas que murieron en condiciones inexplicables. También expresaron que no se imaginaban obtener una información tan valiosa que sirviera para construir un texto con nuestro pensamiento propio. Así, se obtuvo el segundo registro de la información, además lo interesante de este proceso fue que los estudiantes aplicaron este procedimiento en su trabajo de grado en las diferentes Unidades Educativas donde se realizó la Práctica Educativa Comunitaria.

III.3 Interpretar los hechos

Paralelamente a la información que se iba registrando en los equipos comunitarios se iba reflexionando ¿Por qué lo hacemos de esta manera y no de otra? ¿Por qué reaccionamos de una manera determinada? ¿Por qué los enviamos con provisiones de alimentos y herramientas de trabajo? ¿Por qué...? Así como la descripción de los hechos fue fácilmente elaborada, el paso a la reflexión costó más tiempo y esfuerzo, porque la mayoría de nuestros estudiantes está habituado a repetir pero no a pensar críticamente. Sin embargo surgieron aportes interesantes en la interpretación de los hechos. Así como manifestaciones de sorpresa al vivir por primera vez la reflexión de los hechos que hasta ese momento se vivieron sin cuestionamientos en la vida.

III.4 Deducir (reorganizamos y/o resignificamos) agrupar los conocimientos (Categorizar)

Luego de haber respondido al ¿Por qué? de los hechos pasamos a la etapa de agrupar los conocimientos, para ello la pregunta que ayudó en su comprensión fue ¿Cómo los agruparíamos en subtítulos? ¿Qué subtítulos podemos escribir de la experiencia que describimos y analizamos? El silencio fue la respuesta por varios minutos, pero después de un intercambio de opiniones en los diferentes equipos de trabajo fueron surgiendo las ideas: el alma no muere para el hombre andino, entonces comienza una nueva vida, si el alma no muere entonces es inmortal, pero el alma también tiene necesidades, el alma está aquí y en el más allá. De esta manera fue categorizándose el conocimiento producido comunitariamente hasta concluir en el producto.

III.5 Producir conocimiento comunitariamente:

Cuando todos los grupos terminaron de participar en la socialización formulé la siguiente pregunta ¿Por qué entramos en shock? ¿Por qué preparamos el cuerpo? ¿Por qué lo velamos? ¿Por qué colocamos objetos al ataúd? Y comenzamos la ardua etapa de la reflexión y análisis de estos

hechos vividos por todos y todas nosotras. Inicialmente hubo un silencio absoluto. Ya no hubo el diálogo fluido de antes, aquí se pudo observar caras silenciosas, hasta ahora no se habían preguntado por qué hacíamos todas estas actividades en la casa. Como la respuesta tardaba en llegar, con la ayuda de la laptop y data se presentó la tabla de producción de conocimientos:

Relato de la experiencia	Por qué lo hacemos	Interpretación	Categorización del conocimiento
Llanto, desconsuelo, dolor inexplicable.	Es una persona querida.	Hay una despedida dolorosa.	El alma no muere. El alma es inmortal.
Se comunican a los familiares y conocidos.	Hay costumbre de acompañar por la pérdida de un ser querido.	Alguien se va... el alma. Se baña para que se vaya limpio al encuentro de otros que ya partieron.	El alma pasa a una vida mejor.
Lavado del cuerpo del difunto.	Tiene que estar limpio y bien vestido.	Pasará a la otra vida.	El alma necesita ser recordada.
Se le coloca la ropa nueva o lo que más le gustaba.	Pérdida del ser querido.	Juegan para que se vaya feliz y no con llanto.	El alma pasa a otra vida.
Velorio y acullico, juegos de casinos.	Oportunidad de acompañarlo por última vez.	El alma lleva encomiendas.	El alma necesita liberación.
Traslado al cementerio.	Pasa a vivir a otra morada. La familia necesita consuelo por la pérdida de su ser querido.	Lleva herramientas. Usa zapatos cómodos.	El alma necesita el aysachiku
Acompañamiento al domicilio donde sirven aji de fideo		Cuando hay accidentes matan un animal para cambiar su alma para que se vaya al cielo, en el accidente el alma se queda en el mismo lugar.	El alma aún tiene necesidades por eso se le hace rezar y comida.

Cuadro N° I: Tabla de Producción de Conocimientos

Fuente: Adaptación de la tabla de estudios formativos en la clase (Ministerio de Educación, 2014)

Esta tabla fue de gran ayuda para reiniciar el diálogo y participación de los estudiantes. ¿Cómo lo utilizamos? En la primera columna de la tabla se puso el registro de las experiencias que

socializaron por grupo, para escribir en la segunda columna preguntamos a cada afirmación del registro ¿Por qué lo hacemos? Y poco a poco fueron dando sus respuestas con mayor seguridad, como puede observarse en la tabla. Pasando a la tercera columna debíamos interpretar el hecho, pero no entendían claramente el significado del término y nuevamente se hizo el silencio, por lo que tuve que aclarar que interpretar la información, es explicar el sentido que le hemos dado a cada una de las actividades que realizamos en el caso de la muerte de un pariente cercano. Lo que más resaltó fue la idea de que se trataba de una despedida, de alguien que se va y hay que prepararlo adecuadamente. Para pasar a la última columna les hice la siguiente pregunta ¿De la interpretación que hemos realizado? ¿Cómo agruparíamos la información en un subtítulo? Entonces surgió el primer grupo de conocimiento aglutinado en un subtítulo “El alma es inmortal” no muere. Y así fuimos agrupando con los estudiantes el conocimiento a partir de nuestra experiencia.

Cuando finalizamos la actividad se les preguntó ¿Qué habíamos hecho en el

taller? Un silencio fue la primera respuesta. Hasta que alguien dijo hemos producido conocimiento propio. En todos los rostros se pudo advertir asombro y alegría en sus ojos ¿Fue fácil la primera columna? Sí fácil. Fue la respuesta en coro general. ¿Y la segunda? Fue muy difícil. Pero entre todos lo hicimos y también logramos hacer la categorización del conocimiento. El aula estalló en aplausos espontáneos por la tarea realizada en el taller. Terminé diciendo: Bueno ahora la tarea es conjugar el relato de todos los grupos para que salga un primer texto, para que podamos contribuir con conocimiento del mundo andino al subsistema de Educación Regular en 4to de secundaria, en el área de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología. Y así terminamos este primer momento con otro caluroso aplauso y con la íntima satisfacción de haberles hecho comprender el tema tan temido.

III.6 Pasos seguidos en nuestra producción de conocimientos:

En síntesis mencionamos los pasos seguidos en la producción de conocimiento:



Recogemos información.
Registramos la información.
Interpretamos los hechos,
preguntándonos ¿Por qué?
Deducimos (reorganizamos)
agrupamos el conocimiento
(categorizamos).

III.7 PRODUCTO (Categorización del conocimiento)

A continuación presentamos el producto obtenido a partir de las categorías obtenidas en el proceso de la producción de conocimientos, para ello recurrimos a los registros de la experiencia, saberes de nuestro contexto, vivencia personal y algunas fuentes bibliográficas. Por la extensión del producto presentamos a continuación una parte del texto obtenido.

CONCEPCIÓN DEL ALMA EN EL MUNDO ANDINO (fragmento)

En la investigación realizada, nos limitaremos a compartir las costumbres y tradiciones de la experiencia de la muerte de un familiar en algunos contextos específicos del norte de Potosí como: Chayanta, Llallaguita, Pocoata, Phichata, Villa Arbolitos, Cala Cala, Sacaca y otras expresadas por los informantes.

En el mundo andino, cuando una muerte acaece en la familia, las costumbres que se realizan dependen de la forma en que la persona falleció:

1. De manera natural.
2. Con malestares repentinos.
3. En accidentes o de manera violenta.

MUERTE DE MANERA NATURAL

Debido a la extensión del contenido sólo se va a compartir la experiencia y análisis de la muerte natural.

Cuando un familiar muere de modo natural, con malestares repentinos, o accidentes y/o de manera violenta, la primera reacción es común a todas éstas: el llanto, desesperación y el dolor por la pérdida; y no se sabe qué hacer en ese momento, uno se siente desconsolado/a y algunas/os llegan a desmayarse. El dolor en ese momento es inexplicable, inaceptable, pero los familiares y amigos cercanos llegan para brindarle consuelo (Estudiantes 4º, grupo de reflexión, abril de 2016)

La muerte de una persona en el contexto mencionado siempre es motivo de dolor y mucha tristeza para la familia y amigos. Si bien se la considera como parte del ciclo vital de la vida ésta se la asume dependiendo de la forma, edad y situación familiar del fallecido. Cuando el difunto es de edad muy avanzada y enfermo existe mayor resignación, en cambio si uno fallece joven y con una familia, y además deja menores dependientes, entonces la situación se torna inexplicable, inaceptable hasta desconcertante. También se puede decir que no es una vivencia y experiencia sólo de la familia, sino a nivel comunitario, puesto que los familiares y amistades prestan apoyo y consuelo en esos momentos de dolor.

VELORIO

En el caso de que la muerte haya sido natural se comunica a todos los familiares del difunto y también a sus conocidos y amigos cercanos; luego invitan a dos personas que no sean familiares para que

la pena no les siga y realizar el lavado del cuerpo del difunto. En algunos contextos se utilizan plantas aromáticas como la manzanilla y romero. Seguidamente le visten con su mejor atuendo, con la ropa que más le gustó en vida o colocándole ropa nueva. (Estudiantes 4º, grupo de reflexión, abril de 2016)

Cuando fallece la persona se comunica a todos los familiares, conocidos y amigos cercanos, por lo tanto no es una experiencia que vive únicamente la “familia” sino que se vive con “la comunidad”. Invitan a personas para lavar el cuerpo y vestirle con sus mejores prendas y prepararlo de la mejor manera posible para un viaje que va a emprender, acción que manifiesta el pensamiento profundo de creencia de otra vida más allá de la muerte. Es decir, la vida no termina ahí para esa persona; se inicia otra que es aceptada de manera natural que subyace en el colectivo comunitario. Si bien la muerte se acepta como parte constitutiva de la existencia eso no significa que lo esperan ansiosos, manifestado en la frase: “para que la pena no les siga”, que es como cerrar una puerta que se ha abierto y por la que el difunto va a dar inicio del recorrido que va a comenzar sin llevar a otros miembros de la familia como compañeros de viaje.

Finalmente se puede decir que la experiencia de la muerte se la vive en comunidad, además le preparan al difunto para el viaje que va a realizar en la otra vida.

LA MUERTE, INICIO DE OTRA VIDA

La concepción que se tiene de la muerte en el mundo andino, es distinta del mundo occidental, es que la muerte no es el final

de la vida. Contrariamente, se inicia otro ciclo de vida. Supone emprender un largo viaje hacia otra dimensión que algunos llaman cielo, producto del sincretismo religioso andino – católico bajo la influencia de la colonización.

La idea de que el alma emprende un largo viaje hacia el más allá hace que la familia le prepare el equipaje para el mismo. Le proveen sus necesidades de alimentación, vestido y trabajo. No se puede mandar sola y se debe enviar acompañada de un animal como la llama o el perro, que le servirán de compañía y de ayuda durante el trayecto.

Y como se trata de un traslado hacia otra vida se realizan ciertas ritualidades como el velorio, entierro, lavatorio, espera del primer año del alma, este acto se convierte en festivo compartiendo comida y bebida en abundancia en muchos casos, como menciona Víctor Bascopé (2000).

El velorio

Posteriormente, el cuerpo es colocado en un ataúd de madera para hacer el respectivo velorio. Si el fallecido es soltero se utiliza un ataúd blanco; y si fuera casado, café o negro. Esa noche, la gente viene al velorio trayendo coca, flores, velas y coronas. Realizan el acullico de la coca acompañado con cigarro y alcohol. En el velorio, los varones juegan con casinos, con el fin de recolectar dinero para la familia doliente. Otros acompañantes dialogan sobre los recuerdos y la vida del “que se va”. Esta actividad se realiza toda la noche; pero si un familiar se encuentra lejos y quiere darle un último adiós se lo espera. Por otra parte, la familia doliente coloca en el dintel de la puerta un rosón negro que simboliza la existencia de una familia doliente o una persona fallecida. Al amanecer de ese día se prepara el típico plato de q’alapari

(lagua cocinada con piedras calentadas en las brasas) y se convida a los acompañante que amanecieron con la familia de los dolientes. (Estudiantes 4º, grupo de reflexión, abril de 2016)

El velorio es una despedida al difunto de parte de familiares, amigos, vecinos y de todos aquellos que acompañan a la familia doliente toda la noche, en ese tiempo se crean espacios de diálogo entre los presentes donde comparten recuerdos y anécdotas que tuvieron con el fallecido. Del mismo modo destaca en esta actividad el carácter comunitario de compartir el dolor. La obligatoriedad de acompañar a nuestro “conocido” y despedirlo adecuadamente.

Entierro

El entierro en la mayoría de los contextos de los informantes se realiza por la tarde cerca de las tres o cuatro. En algunas comunidades siempre deben sacrificar una llama para que acompañe al alma al cielo cargando las cosas del difunto. Antes del sacrificio del animal, los familiares y acompañantes preparan en un aguayo todos los alimentos que se producen en el lugar o que le gustaba a la persona fallecida en vida. Así mismo, alistan la ropa de su preferencia; también preparan sus herramientas de trabajo si el difunto es varón, y si es mujer, colocan sus tejidos, hilados, etc. En algunos contextos, vecinos, conocidos y amigos encargan al alma diferentes “apachikus” (envíos). Es decir, envían cosas a sus seres queridos fallecidos con anterioridad. Unos llevan su carta con el mensaje de que estén bien y descansen en paz. Otros envían zapatos nuevos que no pudieron ponerle oportunamente; o alimentos, coca, alcohol, golosinas y otros que presientan esté necesitando el alma de su ser querido.

El equipaje preparado para el viaje del alma es cargado en la llama, y hasta cierta parte acompaña al cortejo fúnebre: Luego, a mitad del camino, matan al animal. Seguidamente preparan una bebida con maíz sagrado (uqwa sara) y beben todos los presentes para escupirla en la llama para que ella se lleve todas las penas y tristezas de este mundo. Ese día se come la carne y al día siguiente los huesos son enterrados en el lavatorio donde también son quemadas las ropas del difunto. Si no se sacrificara una llama, la comunidad censuraría tal acción y provocaría males a la comunidad como el granizo.

Así mismo, en algunas comunidades las cosas preparadas para la otra vida las ponen en un aguayo y las colocan dentro del ataúd del fallecido. En algunos otros contextos, no se mata una llama sino un perro para acompañar al alma en su recorrido al cielo, y sobre todo, para hacerle pasar un caudaloso río. Y dicen que, si estimas al animal en vida, éste te llevará dentro de su oreja muy seguro y sin peligro de caerte; pero si lo maltrataste, entonces te llevará en la punta de su nariz, amenazando con que te hará caer. Entonces el alma promete de que, en adelante, estimará a este animal. Pero en algunos lugares, le mandan al alma con “un mathi” (tutuma o cuenco) para que pueda pasar el río cual se tratase de una canoa. También cuando se realiza el entierro de un joven soltero deben colocar en su ataúd una gallina viva; y si es una mujer soltera, un gallo.

En otros lugares, la llama se mata en el primer Todos Santos para que cargue todo. Lo que se hace es rezar generalmente y se espera al alma con abundante comida, bebida y otros productos. Casi en todos los contextos de nuestros informantes existe un lugar específico llamado

“Amaysamaña” (lugar de descanso de las almas), donde se dice que se juntan o se reúnen para partir de nuevo a la otra vida. La espera a nuestros seres queridos que ya fallecieron se realiza en Todos Santos; sin embargo, en algunas comunidades, la espera se realiza en carnavales. Esto se ha denominado “Uruni”, con características especiales. En algunas regiones, esto se hace en la pascua. (Estudiantes 4º, grupo focal, mayo de 2016)

Para el mundo andino, la muerte es concebida como un viaje a otra dimensión que algunos lo llaman “cielo”, o Alaxpacha, donde su alma, es decir lo espiritual, se aleja de su cuerpo, producto del sincretismo religioso católico – andino. Por lo tanto, el alma debe ir preparada con todo lo necesario; es decir, alimentos, herramientas, utensilios, ropa de vestir; y en algunos casos, ir acompañada de una llama o un perro o ser enviada con un mathi (cuenco de beber agua). Además los dolientes y acompañantes envían al alma alimentos y utensilios en miniatura para sus seres queridos que ya fallecieron. Por otro lado, resalta la importancia de cuidar y tratar bien al perro, porque ese animal le ayudará a pasar los lugares difíciles convirtiéndose en compañero de viaje en el más allá.

Por tanto, para el mundo andino la muerte no es el final; es la continuidad de permanecer en el Cosmos. El alma es inmanente y trascendente a la vez, porque permanece entre los vivos haciéndose presente en días indicados del año, y está a la vez en el más allá, en el TODO.

Por otro lado, el que “se va”, no puede comenzar una nueva vida si no es pareja, reflejándose el carácter de complementariedad hasta en el momento de la muerte. Por eso existe la costumbre

de colocar la gallina y/o el gallo, si la persona que murió no estuvo casada/o.

INMORTALIDAD DEL ALMA

El cuerpo físico de la persona fallecida desaparecerá con el tiempo, pero el alma permanece para siempre con carácter inmanente y trascendente a la vez. Inmanente porque continúa junto a nosotros en la totalidad del cosmos de modo patente, concreto y evidente. Trascendente porque está más allá. Como dice Víctor Bascopé (2000) “después de la muerte podemos estar en el más allá y también en el mundo de los vivos”.

Es así que, nuestras/os abuelas/os, después de hacer rezar para el musuq alma (alma de un fallecido recientemente) y en el momento de recoger la tumba que se preparó para la llegada de ésta hacen rezar a los presentes para las abuelas, abuelos, tíos, tías, primos, primas, conocidos y todo el listado de las almas que partieron al otro mundo. Además, siempre se finaliza haciendo rezar para las almas olvidadas de la familia y del mundo. Es decir, se recuerda a todas ellas por mucho que el tiempo haya pasado y siempre están presentes en estas festividades...

CONCLUSIONES

La implementación de la estrategia metodológica de recoger, registrar, interpretar, deducir (reorganizar y/o resignificar) la información, en los estudiantes de la ESFM “Mcal. Andrés de Santa Cruz” de Chayanta, apoyó de manera positiva en la comprensión del proceso de generación de conocimientos propios para la concreción del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo.

El momento metodológico de la

Interculturalidad en el trabajo educativo escolarizado

Mario Fernández-Revollo

Resumen

El presente artículo intenta expresar formas en las cuales se va trabajando la Interculturalidad en contextos escolares. No pretende con ello denotar una generalidad que englobe a todas las Unidades Educativas, sino más bien mostrar situaciones concretas que contribuyan a la reflexión y avance de ésta política educativa estatal. Es así que, inicialmente se hace una breve revisión teórica acerca de las perspectivas que se tiene respecto a éste concepto, entre las cuales se menciona: la funcional, la relacional y la crítica acompañadas de sus ejemplos respectivos. A lo anterior se revisa algunas prácticas enmarcadas en: 1) El desarrollo de contenidos; 2) Interculturalidad en un contexto monocultural; 3) Relaciones entre/con culturas urbanas. Finalmente, sienta la reflexión sobre algunas implicancias que tienen la presentación de danzas y uso de vestimentas en torno a lo que se interpreta como interculturalidad o folklore.

Aproximación teórica al fenómeno denominado: Interculturalidad

Con respecto al fenómeno intercultural entendiéndolo de manera genérica como una ‘relación entre culturas’ se plantea

partir del concepto de cultura, el cual “... hace referencia a la totalidad de prácticas, a toda la producción simbólica o material,

resultante de la praxis que el ser humano realiza en sociedad, dentro de un proceso histórico concreto” (Guerrero, 2002, p. 35). En consecuencia, toda producción realizada por un colectivo social estará sujeta, tal cual se indica, a un determinado ‘contexto histórico’ pudiendo asimilarlo también como un tiempo-espacio concreto, cuyas características han de configurar las formas de vida de las personas quienes lo ocupan. Por ejemplo, en lugares poco poblados, sus habitantes tienden a ser más reservados en cuanto al trato con personas desconocidas; hecho que no ocurre con habitantes de los centros poblacionales cuya densidad demográfica es mayor, porque constantemente mantienen contacto con personas ajenas a su comunidad.

Ahora bien, como una aproximación concreta a situaciones de relacionamiento entre culturas se puede mencionar la diferencia de percepciones sobre la ‘edad adecuada’ para tener una pareja. En el caso boliviano no ha de ser la misma concepción entre habitantes del oriente y la región andina, pues los primeros asumen con mayor naturalidad que personas adolescentes (entre los 14 y 15 años de edad) ya tengan una relación de pareja, hecho que al otro extremo es menos frecuente y aceptable. En ambos casos el sentido de aceptación es expresada por la familia; es decir: visitas a la casa, compartir la mesa, salidas los fines de semana, muestras de afecto o cariño públicas, etc.

I Maestro de Educación Primaria. Boliviano nacido en la Ciudad de Cochabamba. Actualmente desempeña el cargo de Director en la UE “Eliodoro Villazón”.

Empero, entendiendo que éste último ejemplo no representa las amplias y complejas formas de relacionamiento intercultural, como indica Walsh, es importante ver tres perspectivas distintas que hacen a éste fenómeno: 1) *Relacional*, como forma básica de convivencia e intercambio armónico; 2) *Funcional*, en el sentido de aceptación a lo diferente siempre y cuando uno esté sujeto a las normas hegemónicas del “Otro” actor intercultural; y 3) *Crítica*, que es orientada a cuestionar el problema estructural; ya sea por parte del Estado o el sistema global (2010, p. 76-79).

Ejemplificando tales perspectivas; para el primer caso (Interculturalidad Relacional) se puede mencionar el uso de tecnologías cuya finalidad es la búsqueda de alternativas complementarias para un determinado propósito. Es decir, si un habitante pescador de las orillas del lago Titicaca migra al trópico cochabambino podría llevar consigo la red de pesca para lanzar (atarraya), y los habitantes que tradicionalmente utilizaron el arco y la flecha con el mismo propósito asumirían ésta técnica sin mucha dificultad y no necesariamente afectarían de manera significativa el desarrollo de sus costumbres locales. Es más, estarían complementando sus prácticas culturales con elementos de otros contextos, puesto que la construcción de la misma red podría darse utilizando recursos locales (corteza de ambaibo).

Para el caso dos (Interculturalidad Funcional) la situación es distinta. Con el ánimo de ‘incluir’ lo diverso se acepta que el uno reproduzca sus prácticas culturales siempre y cuando estén subyugadas a la cultura dominante del “Otro”. Un ejemplo bastante usual es tomado de la crítica que recibe la forma de Educación Intercultural

Bilingüe implementada por la Ley 1565, en la cual se recurría al uso de las lenguas originarias -en contextos quechuas, aymaras, etc.- para introducir códigos de la sociedad moderna. La lengua materna -no castellana- era utilizada, más que para desarrollar aprendizajes, con el propósito de castellanizar y ‘preparar’ al estudiante para ‘incluirlo’ a la vida ciudadana; hecho que fue provocando un desclasamiento y rechazo hacia lo propio (Patzí, 2000).

En cuanto a la última perspectiva mencionada con anterioridad (Interculturalidad Crítica), ésta cuestiona las asimetrías sociales y plantea la desestructuración de los sistemas dominantes que fueron establecidos, durante mucho tiempo, por los gobiernos neoliberales en el sentido de mantener los cánones de superioridad entre lo ‘blanco’ y lo ‘indígena’. Por ejemplo, cuando habiendo tenido un Estado alineado a las políticas del mercado y la modernidad se deslegitimó las formas de organización y manejo territorial locales, los saberes y conocimientos distintos al denominado ‘conocimiento universal’. Esto fue, entre otras cosas, aceptar que los indígenas habiten y se desarrollen de manera tradicional siempre y cuando no contradigan ni contrahagan las decisiones de un Estado que actuaba en beneficio del sistema-mundo global, sin velar ni mucho menos respetar las dinámicas de vida propias de los pueblos invisibilizados.

Por lo tanto, tratar el fenómeno intercultural implicará no sólo reconocer la presencia de relaciones entre culturas, sino también analizar las consecuencias que acarrea para unos y otros todo el proceso de relacionamiento. Ver que ambos actores (culturas) en el proceso o a la conclusión del encuentro terminan siendo beneficiados en el sentido de

satisfacer sus necesidades sentadas en los principios de vida propios (prácticas productivas, formas de organización social, mecanismos de ordenamiento territorial, distribución/aprovechamiento de los recursos), y no así terminen sobreponiéndose a lo que racional y legítimamente constituye a uno de ambos. No obstante, si bien esto podría entenderse como un proceso difícil de realizar corresponde al menos no caer en acciones que den paso a nuevas formas de ‘violencia simbólica’ (Bourdieu & Passeron, 1996).

Formas de trabajar la Interculturalidad en el ámbito educativo escolarizado

Si bien con anterioridad se citó una experiencia de Educación Intercultural Bilingüe, vista desde la perspectiva *funcional*; en el presente subtítulo se muestra una aproximación a las formas de trabajar la Interculturalidad en espacios educativos escolarizados; y para ello no se pretende generalizar el conjunto de experiencias locales realizadas en el país, sino que se quiere aportar al estudio de éste fenómeno. En ese sentido se tomará en concreto tres aspectos considerados frecuentes: 1) El desarrollo de contenidos; 2) Interculturalidad en un contexto monocultural; 3) Relaciones entre/con culturas urbanas.

Inicialmente, respecto al *desarrollo de contenidos*, la educación nacional pasó por diversas experiencias¹. El intento de fijar la atención específicamente en el fenómeno de la interculturalidad, lo que más se podía ver era las relaciones estigmatizadas entre personas del campo y la ciudad; por

1 Por ejemplo: el manejo de prontuarios escolares; el uso de textos tradicionales (Alborada, Alma de Niño, etc.); la distribución de textos oficiales para 4to y 5to básico; la implementación de Módulos de Aprendizaje (nivel primario); y una amplia variedad de textos elaborados actualmente por distintas editoriales.

lo que se declaró que los primeros tenían como rol fundamental -si es que no único- la producción agrícola y pecuaria. Por su parte, los segundos aparecían con la figura de agentes responsables de los trabajos ‘más importantes’. Considerar así, que probablemente, esto se dio porque la secuencia e interrelación de contenidos fueron determinados por las mismas editoriales que publicaban los libros de texto utilizados en las escuelas estando ausente una política de regulación que oriente la educación elemental dentro el territorio nacional (a nivel de contenidos programáticos).

Ahora, desde la implementación de la Ley 070, si bien se cuenta con Planes de Estudio para cada año de escolaridad y en correspondencia a una educación nacional, regional y local², y dado también que uno de sus ejes articuladores es precisamente la Educación Intracultural, *Intercultural* y Plurilingüe se considera necesario reflexionar sobre cómo se está avanzando en su abordaje. Se toma entonces, como caso particular, el desglose de los temas: ‘Wiphalakuna’ y ‘Vestimenta’³ cuya lógica interpretativa está sentada en las concepciones de vida de las culturas andinas. Es así que, inicialmente, según los cuatro Momentos Metodológicos de un Plan de Clase se podría plantear la siguiente secuencia de Orientaciones Metodológicas:

Tabla 1. Momentos metodológicos de un

2 En contraposición a dichas situaciones, actualmente la educación nacional cuenta con tres niveles de Programas de Estudio: Currículo Base, Regionalizado y Diversificado los cuales responden a: la movilidad estudiantil dentro el territorio nacional (aprendizaje de las cuatro operaciones básicas de la aritmética: suma, resta, multiplicación y división, y la lectoescritura; la formación de la identidad cultural-regional (aprendizaje de los roles y formas de elección de las Autoridades originarias; uso de la lengua originaria en situaciones comunicativas cotidianas); y el estudio de las realidades locales (la problemática del Río Rocha; la Laguna Alalay.)

3 Contenidos correspondientes al primer año de escolaridad del nivel Primario: Campo, cosmos y pensamiento.

Plan de Clase

Práctica

Organización en grupos y observación de la wiphala y vestimentas de la región quechua.

Descripción de wiphala y las vestimentas observadas y escritura de nombres con correcta fonética y entonación.

Izamos la wiphala el lunes de formación y se resalta su importancia para nuestra cultura.

Teoría

Investigación y análisis de los aspectos históricos de la wiphala y las vestimentas de la cultura quechua.

Valoración

Reflexión sobre la importancia de conocer los iconos culturales de la nación quechua.

Producción

Representación gráfica de la wiphala y las vestimentas observadas.

Fuente: Extraído de un Plan de Clase de la UE “Eliodoro Villazón”, 2015.

Como se puede apreciar el desarrollo del mismo sería de manera *referencial*; es decir, el énfasis estuviera en observar, investigar, reflexionar o graficar, más no así en incorporarlo como parte de las actividades diarias de cada estudiante. Ahora, si bien en el tema de la Wiphala es posible incorporarlo dentro de los actos cívicos como una reconfiguración cultural en un espacio que tradicionalmente izó la tricolor nacional, para el caso de las vestimentas resultaría complicado incorporarlas a las prácticas diarias; es decir, comenzar a utilizar vestimentas ancestrales sabiendo que las condiciones

de tiempo - espacio son distintas (ambiente climático, moda, acceso a su compra, posibilidades de producirla, etc.). En todo caso se estaría asumiendo una forma de interculturalidad *relacional* al incorporar dichos contenidos de manera ‘referencial’, y no así en contacto directo con personas quienes aún hacen uso práctico de ellas.

Esto sin embargo puede contener dos variantes: 1) Al interior de un contexto monocultural -una Unidad Educativa urbana-, en donde ninguno de los estudiantes pueda compartir experiencias relacionadas con los mencionados contenidos; 2) Dentro de un espacio donde asistan estudiantes migrantes de zonas andinas. Para éste último, ellos posiblemente podrían expresar que evidentemente mantenían vivo el uso de tales elementos culturales, más sin embargo, ya no los usan con la misma frecuencia en el contexto actual -ciudad-. Y si bien en las sesiones de clase podría darse el fortalecimiento de la identidad o intraculturalidad de tales estudiantes, probablemente las condiciones del nuevo contexto hagan que se vaya perdiendo de a poco.

Ahora, para el caso de la *Interculturalidad en un contexto monocultural*, en parte relacionado con el desarrollo de contenidos (descritos anteriormente) vale la pena cuestionarse sobre los límites de un proceso pragmático, que consiste en la incorporación de otros elementos culturales a las actividades de lo cotidiano. Claro, mucho de esto dependerá del contexto donde se quiera desarrollar experiencias educativas interculturales. Desde ese punto de vista se toma como referencia dos espacios del contexto cochabambino: la zona sur y la zona norte; ambos con características culturales y

espaciales diferentes.⁴

Respecto a la zona sur, las posibilidades de trabajar el Currículo Regionalizado son mayores por ser un espacio que aún mantiene la práctica de elementos culturales andinos quechuas (manejo de lengua, celebración de festividades sincrético-religiosas, uso de ciertas vestimentas, etc.). En todo caso, ¿se podría hablar de educación intercultural?, o es más orientada a fortalecer la identidad cultural (Intraculturalidad). Por su parte, en referencia a la zona norte, un Currículo Regionalizado sería más de referencia porque sus prácticas culturales están mayormente alineadas a la vida ciudadana permeada por elementos de la modernidad (uso de lengua castellana, angloamericana u otra distinta a la originaria, consumo de las modas extranjeras, imaginarios y deseos de progreso en el extranjero, etc.). Por ende, ¿se estaría trabajando de manera intercultural? o, como ya se fue mencionando sería un trabajo de referencia: ‘cómo viven los de allá en relación a los de acá’.

Para ambos casos, la interculturalidad estaría orientada hacia la referencia o emulación de ciertas prácticas (festivas,

4 Para el caso de la zona sud mencionar que, históricamente, éste fue un contexto por mucho tiempo postergado por las autoridades; a tal punto que no contaba con servicios básicos ni escuelas u hospitales. Esto porque su población era marginada de las políticas locales que respondían más a las necesidades de las clases denominadas burguesas. Mencionar también que, en la actualidad, la zona sud acoge a una gran cantidad de personas migrantes del altiplano boliviano; en su mayoría de los departamentos de Oruro y La Paz. (Mejía, Sánchez & Quispe, 2009).

En relación a la zona norte, a lo largo de los años, fue la más atendida por las diferentes autoridades en el sentido de ejecución de obras. Esto porque, desde su creación, el denominado ‘casco viejo’ fue ocupado por las familias denominadas burguesas y, por ende, situadas en mayor contacto con los efectos de la modernidad. (Rodríguez & otros, 2009).

De ambos casos, diferenciar que los rasgos culturales son notables en muchos aspectos; por ejemplo: la configuración de espacios públicos de recreo, los centros de comercio, el uso de la lengua (lengua castellana u originarias), etc.; hecho que incide en sus habitantes a momento de trabajar una educación contextual.

productivas, organizativas, etc.), en el caso de no promoverse situaciones de contacto y/o convivencia con personas de otros espacios culturales. No entendiendo esto como viajes a pueblos indígenas originarios específicamente; sino más bien desde una mirada más local. Ver que en lo cotidiano se dan este tipo de encuentros y convivencias en lugares como el mercado popular (la cancha), las festividades sincrético-religiosas más representativas, etc.

Entre tanto, en relación al consumo cultural provocado por la expansión del capitalismo (García, 2001), los contextos urbanos se han visto matizados de diversas reconfiguraciones culturales sentadas en los imaginarios de identidad que van construyendo jóvenes y señoritas en el curso de su formación personal. A esto, en el presente escrito se concibe con el nombre de: *Relaciones entre/con culturas urbanas*; o también conocidas como ‘tribus urbanas’, ya sean éstas: los reguetoneros, raperos, emos, metaleros, etc., mismos que si bien no son colectivos de gran magnitud -en términos poblacionales- mantienen bastante hábitos de vida intrínsecos y determinados; por ejemplo, para el caso de los Emos su personalidad⁵ y apariencia⁶.

Finalmente siendo más probable ver a estas poblaciones en espacios urbanos y no tanto así en contextos rurales -o indígenas- se considera que la interculturalidad -vista de manera analítica o a nivel de experiencia de vida-

5 ...está asociada a un carácter especialmente emotivo/emocional, sensible, tímido, introvertido. Recuperado de: [http://es.m.wikipedia.org/wiki/Emo_\(subcultura\)](http://es.m.wikipedia.org/wiki/Emo_(subcultura))

6 Caracterizada por “...pantalones entubados, camisetas de manga corta, y pelo liso con largos flequillos hacia un lado, a veces cubriendo uno o ambos ojos, en algunos casos utilizan un maquillaje oscuro alrededor de los ojos. Recuperado de: [http://es.m.wikipedia.org/wiki/Emo_\(subcultura\)](http://es.m.wikipedia.org/wiki/Emo_(subcultura))

también debe contemplarlas, porque de no hacerlo se estaría incurriendo en actos de discriminación⁷. Si bien son apropiaciones de otros espacios no dejan de ser producto de las relaciones entre culturas. Miradas de este tipo no son muy frecuentes en el trabajo de aula, ya que el fenómeno intercultural aún es más visto como una relación campo/ciudad o indígenas/no-indígenas. Incluso en los Planes de Estudio vigentes no se los contempla de manera específica; más sin embargo, correspondería incluirlos como parte de los ejes articuladores⁸, o en forma explícita dentro de algún contenido genérico⁹ llegando a trabajar lo que es el Currículo Diversificado.

Folklorismos concebidos como prácticas interculturales

Una práctica habitual de los centros educativos es la representación coreográfica de ritmos y movimientos que corresponden a manifestaciones culturales de diversos contextos. Esto con el propósito de mantener vigente determinadas representaciones que reflejan la diversidad musical y de baile existente en el país conocidas con el nombre de 'danzas folklóricas'.

Ahora, en el buen ánimo de reconocer la vigencia y tradición de éstas prácticas escolares, reconocer también, que muchas de ellas están recortadas -o separadas- de un contexto de reproducción mostrándose tal cual elemento festivo extirpado de una cultura que, con base en sus concepciones

7 Entendida como "...toda forma de distinción, exclusión, restricción o preferencia fundada en razón de..., apariencia física, vestimenta..." (MC, 2011, Art. 5.a.)

8 Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.

9 Ejercicio de la democracia comunitaria Intercultural en el Estado Plurinacional. (Contenido del Área de Ciencias Sociales correspondiente al 4to bimestre del 5to año de escolaridad del nivel primario).

de mundo, la configuró como representación o elemento perteneciente a toda una forma de interpretar la realidad. Dicho de otra forma, las 'danzas folklóricas' solamente muestran una serie de movimientos corporales al son de un determinado ritmo, y con vestimentas en muchos casos estilizadas; con lo cual no necesariamente se recobra su sentido ontológico.

Para tal caso, un ejemplo es la danza del 'Tinku', cuyo centro de exhibición es precisamente el encuentro (tinku) anual entre dos comunidades (Urinsaya y Aransaya) que buscan el equilibrio de la vida a través de dicho encuentro. Esto a bien de que la producción agrícola y reproducción animal sean suficientes para mantener la abundancia en ambas comunidades. En ese sentido, el derramamiento de sangre o pérdida de una vida se concibe en semejanza a la retribución hacia la tierra por las bondades recibidas, y si bien esto entristece a la familia en orfandad, posteriormente la comunidad colabora con las necesidades más prioritarias.¹⁰ Esta sucinta explicación lamentablemente no forma parte de la representación escénica que realizan los estudiantes al momento de su presentación.

En tal caso de manera complementaria a dicha actividad podría presentarse no solamente la danza en sí, sino también todo el 'cuadro cultural' que implica. Esto iría desde la etapa de preparación que tienen los habitantes de las comunidades donde aún se tiene ésta práctica cultural; pasando por el desarrollo del 'tinku', y concluyendo tal vez en las formas

10 Si bien ésta interpretación puede ser entendida como un acto de salvajismo, importante reconocer que la realidad está sujeta a la mirada de quién la contempla. Por ejemplo, para algunas sociedades resulta un pecado -o aberración- la unión de dos personas del mismo sexo -matrimonio homosexual-; más sin embargo, en otros contextos se aprueba de manera constitucional.

de reposición con las cuales han de prepararse para el próximo año; época en la cual volverán a realizar la misma práctica asentada en el carácter cíclico de la vida.

Así también, otro elemento de análisis está presente en las denominadas ‘ferias costumbristas’, eventos caracterizados por la presentación de componentes culturales de diversas provincias exponiendo vestimentas, música, arte y bailes; además de la producción agrícola, pecuaria, gastronómica, manufacturera, entre otras. Luego, en el desarrollo de éstas actividades, una frase común es: ‘disfrazarse de cholita’, haciendo alusión al uso de vestimentas pertenecientes a personas de los poblados representados (pollera, blusa, sombrero).

Ahora, si bien esta es una forma de expresión ‘habitual’, hay que considerar que no es la más adecuada y mucho menos pertinente para hablar de interculturalidad porque la vestimenta de otras personas no es un disfraz. En todo caso sería como expresar: ‘me disfrazo de Mario’; y probablemente Mario no se sienta una persona respetada al saber que alguien se ha de disfrazar de él, o que está siendo sujeto de imitación. Se considera, entonces, que una forma más respetuosa de expresarse podría ser: ‘me vestiré con ropa de...’; denotando esto una mayor muestra de valorización hacia lo diverso.

Conclusiones

La interculturalidad relacional posibilita el intercambio de tecnologías, formas de organización, etc., siempre y cuando no se produzcan tensiones o tendencias de sobreposición que dificulten las relaciones de convivencia, ni tampoco alteren de manera sustancial las bases de la cosmovisión local.

La interculturalidad funcional se constituye en un instrumento de dominación que provoca la erosión de toda cultura, siendo que quienes se encuentran convencidos de estar contribuyendo al bienestar del “Otro”, lamentablemente son coactores en la acción de incorporarlas a un sistema hegemónico.

La interculturalidad crítica, como menciona la autora (Walsh), está en plena construcción, ya que el análisis dependerá de si las culturas están sujetas a un Estado monocultural o a uno sentado en la diversidad cultural.

Trabajar con elementos de una cultura originaria en una región que mantiene en la actualidad, en su gran mayoría prácticas propias de la modernidad, sería una tarea de reconstitución que partiría de la interculturalidad para llegar a la intraculturalidad, donde se asume que ésta se funda en los principios de vida ancestrales y que es necesario revitalizarlos.

Con la reconfiguración de los espacios urbanos, ya no corresponde concebir a la interculturalidad como una relación campo/ciudad o indígenas/no-indígenas, sino que más bien es necesario ver la diversidad de colectivos sociales configurados como resultado de incorporaciones mediadas por los medios de comunicación; y que, a más de una moda, representan ideologías de vida.

La interculturalidad también estaría entendida como el contacto y formas de convivencia entre personas que reproducen determinadas prácticas culturales, marcadas a través del tiempo (Emos) o situadas en plena configuración (Reguetoneros).

La reconfiguración y representación de cuadros culturales podría ayudar, en cierta medida, a que las tradicionales 'danzas folklóricas' sean parte de un aprendizaje intercultural-referencial, puesto que se las expondría desde su misma lógica, concepción y sentido cultural, más no así como un baile aislado.

Al momento de trabajar prácticas interculturales resulta complicado avanzar de una dinámica referencial a una vivencial, dado que no siempre se cuenta con los elementos necesarios para dicho desarrollo. Sin embargo, esta limitante no debe entenderse como un argumento suficiente para dar fe de estar trabajando una educación intercultural profunda.

Bibliografía

- Bordieu, P. & Passeron, J-C. (1996). *La Reproducción*. México: Editorial Laia.
- García, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Argentina: Paidós.
- Guerrero, P. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: Abya-Yala.
- Mata, M. (1993). *El consumo desde una perspectiva crítica*. Revista de comunicación, Estudios Venezolanos de Comunicación. N° 4, (pp. 7-12)
- Mejía, G., Sánchez, M. & Quispe, A. (2009). *Nudos Sururbanos. Integración y exclusión sociocultural en la Zona Sur de Cochabamba*. La Paz: PIEB.
- Ministerio de Culturas (2011). *Ley N° 045. Contra el Racismo y toda forma de Discriminación. D.S. 0762*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.
- Ministerio de Educación. (2014). *Lineamientos de Planificación y organización para la Gestión Educativa – 2014. (Documentos de Trabajo)*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.
- Patzi, F. (2000). *Etnofagia Estatal. Modernas Formas de Violencia Simbólica*. La Paz: Edcon Producciones.
- Rodríguez, G., Solares, H., Zabala, M. & Gonzáles, E. (2009). *Vivir divididos. Fragmentación urbana y segmentación social en Cochabamba*. La Paz: PIEB.
- Tubino, F. (2005). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Recuperado de <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>
- Walsh, K. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, K. (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica*. (pp. 75-96). La Paz: III-CAB.

APRENDER DESCUBRIENDO, PRODUCIENDO Y TRANSFORMANDO

AUTOR: Lic. Franz Richar Chura Apaza

SUMMARY

The progressive increase of our culturally pluralistic society requires, among several things, a pertinent educational response; An education that surpasses the school nucleus and articulates the surrounding social, scientific and technological reality, since we can not underestimate the scientific-technological progress enjoyed by several so-called “developed” countries, therefore, we must be aware that during the teaching and Learning, there is a demand for pedagogical strategies to consolidate the production of knowledge, which respond to the needs of our context. That is, to implement the so-called productive learning, but that this is based on intercultural education. Now, we know that this is nothing new, since after the implementation of the socio-productive productive community model was obtained optimal results, more than anything in the urban area, we still have to reflect on the situation of those students who develop their knowledge in Remote communities, relatively far removed from “technological advancement”. Specifically in the “exact” areas (Physics and Chemistry) it is pertinent to develop a science that is not limited to the texts or the blackboard, although it is difficult, it is necessary to create a space of experimental activities that is linked to the reality making use of Intercultural education, we can rescue the abundant theoretical knowledge that Western countries offer

us, integrating the ancestral knowledge and respecting the worldview of our indigenous peoples, care for mother earth, that is, doing science caring for the environment. So it will be at the same time that we will promote indigenous research, which according to Chilisa B. (2012): “can be inclusive, that is, it can combine Western and indigenous theories”

In this article, the educational experience that was realized in the area of Physics and Chemistry, during the 2015 management, in the central educational unit “Chivé”, located between the border of the department of La Paz and Pando, all this with the Community support and Philadelphia municipal self-government. This work emphasizes transformative productive learning, above all to a pedagogical sense of production of educational materials, which generates in the students capacities and productive qualities, promoting the production of knowledge that is useful in life and serves to satisfy current needs of the context. In parallel, the qualitative development of education will be intensified, without neglecting the care and conservation of mother earth; Thus stimulating education in coexistence with mother earth, which is part of the articulating axes of curricular design base DCB. “Learning discovering, producing and transforming” is the essence of the set of activities carried out during curriculum development, which aims to strengthen the learning of the areas of Physics and Chemistry in

secondary education students, the central education unit “Chivé”, prioritizing as a strategy the production of educational materials. In fact, as the activities were consummated, with the committed work of regional and educational authorities, the practice of socio-community values and productive attitudes was promoted, and the capacity for analysis, understanding and interpretation of the Physical and Chemical phenomena that occurred in mother Earth. Values, attitudes and abilities that make the student a person aware of their reality and committed to transform it.

RESUMEN

El incremento progresivo de nuestra sociedad culturalmente pluralista requiere, entre varias cosas, una respuesta educativa pertinente; una educación que supere el núcleo escolar y articule la realidad social, científica y tecnológica circundante, ya que no podemos menospreciar el avance científico-tecnológico que gozan varios países denominados “desarrollados”, por consiguiente, debemos ser conscientes que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje existe una demanda de estrategias pedagógicas para consolidar la producción de conocimientos, mismos que respondan a necesidades de nuestro contexto. Es decir, implementar el denominado aprendizaje productivo, pero que este se fundamente en la educación intercultural. Ahora bien, sabemos que esto no es nada nuevo, ya que tras la implementación del modelo educativo socio comunitario productivo se obtuvo resultados óptimos, más que todo en el área urbana, aun así debemos reflexionar sobre la situación de aquellos estudiantes que desarrollan sus conocimientos en las comunidades alejadas, apartadas

relativamente del “avance tecnológico”. Específicamente en las áreas “exactas” (Física y Química) es pertinente desarrollar una ciencia que no se limite a los textos o la pizarra, si bien es difícil, se debe crear un espacio de actividades experimentales que se vincule a la realidad haciendo uso de la educación intercultural, podemos rescatar el abundante conocimiento teórico que nos ofrecen los países occidentales, integrando los saberes ancestrales y respetando la cosmovisión de nuestros pueblos indígenas, el cuidado de la madre tierra; es decir, hacer ciencia cuidando el medio ambiente. Entonces será así que a la par impulsaremos la investigación indígena, que según Chilisa B. (2012): “puede ser integradora; es decir, puede combinar las teorías occidentales e indígenas”.

En este artículo se muestra la experiencia educativa que se realizó en el área de Física y Química durante la gestión 2015, en la unidad educativa central “Chivé” ubicada entre la frontera del departamento de La Paz y Pando, todo esto con el apoyo de la comunidad y el gobierno autónomo municipal de Filadelfia. Este trabajo se enfatiza en el aprendizaje productivo transformador, sobre todo, en un sentido pedagógico de producción de materiales educativos, que genere en los estudiantes capacidades y cualidades productivas promoviendo la producción de conocimientos que sean útiles en la vida, y sirvan para satisfacer necesidades actuales del contexto.

Paralelamente se intensificará el desarrollo cualitativo de la educación, sin desprestigiar el cuidado y conservación de la madre tierra; dinamizando de esa manera la educación en convivencia con la madre tierra, misma que forma parte de los ejes articuladores

del diseño curricular base DCB. “Aprender descubriendo, produciendo y transformando” es la esencia que posee el conjunto de actividades realizadas durante el desarrollo curricular, mismo que tiene por objetivo fortalecer el aprendizaje de las áreas de Física y Química en los estudiantes de educación secundaria, de la unidad educativa central “Chivé” priorizando como estrategia la producción de materiales educativos. En efecto conforme se consumaron las actividades, con el trabajo comprometido de autoridades regionales y educativas, se promovió la práctica de valores socio-comunitarios y actitudes productivas, más aún, se fortaleció la capacidad de análisis, comprensión e interpretación de los fenómenos Físicos y Químicos que ocurren en la madre tierra. Valores, actitudes y capacidades que hacen del estudiante una persona consciente de su realidad y comprometida con transformarla.

UN ACERCAMIENTO AL PROBLEMA

Debemos ser conscientes que en la educación regular no existe una tradición que promueva la investigación sobre la enseñanza de la ciencia, especialmente las áreas exactas, como tampoco una cultura científica que propicie la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje predominando la enseñanza verbal de contenidos como el principal recurso didáctico; es decir, enfocadas meramente a la teoría. Es por eso que el estudiante pierde total compromiso en el aprendizaje, porque creerá que los conocimientos que se desarrollan en el núcleo escolar no tiene relación alguna con la de su diario vivir, en consecuencia: “El estudiante genera así dos “esferas” inconexas de conocimiento, una desarrollada en el contexto de su vida

cotidiana y otra en el contexto escolar, que por lo general también se desarrollan en paralelo y sin coincidencia alguna entre ellas (Pines y West 1985)” (Flores F. & Gallegos L., 1993).

Pese a la implementación de la educación productiva, en las áreas de Física y Química, aún persisten problemas en su concreción, especialmente en el área dispersa, que genera un aprendizaje inestable y poco competitivo; es decir, que en esos núcleos educativos se prioriza el desarrollo teórico y pasivo, y crea un desinterés por estas áreas. Este problema no es ajeno a la realidad de otros países, ya que una investigación realizada en México por Aceves N. & Ramírez D. (2004) señala que:

En las áreas científicas, el grado de atención del estudiante se reduce cuando la clase es solamente expositiva o sin el uso de recursos como Internet, videos, materiales educativos entre otros. Se marcó como límite una exposición de 15 minutos para sostener la atención. Después de ese tiempo, el estudiante tiende a platicar más con sus compañeros o bien hacer otras actividades ajenas a la clase. (p.14).

Esta situación, si bien es una realidad de otro contexto, lamentablemente se repite en muchas unidades, centros y/o instituciones educativas de nuestro país, ya que los estudiantes de los últimos cuatro años de educación secundaria comunitaria productiva, de varias unidades educativas del área dispersa, durante el desarrollo de contenidos de las áreas de Física y Química, en

muchos casos no construyen, ni producen materiales educativos, tampoco se promueven actividades experimentales o practicas productivas. En consecuencia el desarrollo de las actividades curriculares se vincula a la rutina y al aprendizaje cognitivo, de tal forma se limitan en muchos casos simplemente a la teoría, ocasionando así la *falta de interés en el aprendizaje de las áreas de Física y Química*. Es decir, la escasez de clases prácticas (por ejemplo experimentos) hace que los estudiantes vean a la ciencia como algo ajeno a su vida cotidiana, y que solo sucede en un papel y se aprende dentro de las cuatro paredes del aula.

Específicamente: en núcleos educativos del área rural del departamento de Pando, durante el desarrollo de contenidos curriculares de las áreas de Física y Química, son habituales los recursos de memorización, repetición, copia del pizarrón y el dictado; originando así un aprendizaje meramente memorístico. Esto ocasiona, en muchos casos, que el estudiante al culminar su formación no prefiera continuar sus estudios, al menos en áreas científicas, ya que “La mayoría que no elige carreras de ciencias huye del aburrimiento y la dificultad y la minoría que entran en una carrera de ciencias lo justifican por percibir un mejor futuro... (Lindahl, 2003).” (Vázquez A. Y Manassero M., 2005, p.128).

Cabe mencionar que la falta de gestión ante los gobiernos municipales, en busca de la construcción y equipamiento de un laboratorio de Física y Química, se debe a la escasa coordinación entre las autoridades de la comunidad y de la Unidad Educativa, motivo que incide de manera negativa al desarrollo curricular de los estudiantes de educación secundaria, esto obstaculiza de gran manera la realización de actividades

experimentales y prácticas. Entonces el insuficiente apoyo de los padres de familia en la realización de actividades educativas, poca motivación por los docentes, incomprensión del modelo educativo socio comunitario productivo, ineficaz elaboración de planes de desarrollo curricular, carestía de laboratorio de Física y Química, pero sobre todo, la ausencia de actividades experimentales y prácticas dentro o fuera del aula inciden como motivos principales de la falta de interés en las áreas de Física y Química durante el proceso formativo estudiantil, misma que afectan de gran manera en la construcción de conocimientos científicos y la aplicación adecuada de los momentos metodológicos. De igual manera Vázquez A. y Manassero M. (2005) afirman que:

Algunos de los rasgos repetidamente decantados de la investigación de las actitudes de los estudiantes hacia la ciencia escolar se refieren a la progresiva pérdida de interés y la disposición negativa de los estudiantes hacia la ciencia escolar, porque ésta se va ganando progresivamente una imagen autoritaria, aburrida, difícil, irrelevante para su vida y causante de problemas medioambientales (p.126).

El hecho de desarrollar los momentos metodológicos de manera inadecuada, en el área de Física y Química, causa el desarrollo de contenidos enfocados en la teoría sin hacer énfasis en la práctica, fortaleciendo así la tradicional dicotomía entre la teoría y la práctica. En efecto las clases se tornan rutinarias y pasivas, por consiguiente el estudiante aparte

de aprender por aprender, reduce el compromiso e interés en adquirir nuevos conocimientos, lo que ocasiona en muchos casos la deserción escolar. “Las actitudes positivas facilitan la aproximación hacia la ciencia (aprendizaje, comprensión e interés), mientras que las actitudes negativas producen desinterés y rechazo” (Vázquez A. Y Manassero M., 2005, p.125).

Por otro lado, durante el desarrollo de contenidos, muchas veces se tiende a reemplazar el pizarrón y la tiza o marcador por “papelógrafos” tamaño resma previamente elaborados, que muchas veces son denominados materiales educativos “didácticos”, estos son utilizados para la producción de conocimientos como parte de la estrategia metodológica del plan de desarrollo curricular, criterio que es manejado de manera errónea, ya que este tipo de “material” solo tiene como fin la transmisión de contenidos, en consecuencia los estudiantes desarrollan un aprendizaje cognitivo. De la misma manera Aceves N. & Ramírez D. (2004) afirma que: “Al mantener un esquema expositivo de las ciencias, el interés disminuye y los esfuerzos realizados en la introducción del tema pierden efectividad” (p.15).

En ese entendido Aceves N. & Ramírez D. (2004) aseveran que “Los alumnos aprenden ciencia, haciendo ciencia”. Efectivamente, en las áreas de Física y Química, a diferencia de las demás áreas de saberes y conocimientos, la experimentación y las prácticas de laboratorio son pilares fundamentales para comprender los fenómenos que ocurren en la madre tierra. Pero si no se cuenta con los equipos y materiales necesarios ocasiona en muchos casos que los docentes de las áreas científicas elaboren un plan de desarrollo curricular

insuficiente e ineficaz, en consecuencia no se concreta de manera óptima los elementos curriculares, ocasionando así que el estudiante manifieste rechazo y aburrimiento durante las clases. En consecuencia es necesario:

Promover actitudes positivas en relación a la ciencia, es importante para mejorar el aprendizaje escolar y promover el interés hacia la ciencia, que puede manifestarse en indicadores como la elección de estudios o de una futura actividad laboral de ciencias, o en su aplicación para resolver problemas o tomar decisiones en la vida diaria (Vázquez A. Y Manassero M., 2005, p.128).

Podemos decir entonces, que el contenido de todo “material didáctico” ¿debe necesariamente estar basado en el conocimiento experiencial del estudiante y en los conocimientos inmediatos previamente adquiridos en el aula?, pues si es así; esto implica que, un conocimiento educativo divorciado de las necesidades intelectuales del estudiante difícilmente pueda inducir algún impacto significativo en su formación, en consecuencia solo se logrará que la ciencia, para el estudiante, sea difícil de aprender. Se requiere entonces que toda nueva información que se presente al estudiante sea conceptualizada a la luz del conocimiento previo inmediato (su diario vivir), siempre teniendo en cuenta las circunstancias del medio cultural y social del estudiante que son las que deben enmarcar todo el proceso educativo; es decir, construir conocimientos enmarcados a su realidad y sean útiles para transformarla en beneficio del desarrollo de su comunidad.

PRODUCIENDO CONOCIMIENTOS ÚTILES PARA LA VIDA: UN CAMINO A LA EDUCACIÓN PRODUCTIVA



Figura 1. Estudiantes de 6to año de educación secundaria elaborando el dispositivo electrónico de un robot seguidor de luz

Debemos comprender que educar es modificar, desarrollar, transformar, pero educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia, donde involucra al conocimiento científico a una verdad universal, sin que nadie se sienta en posesión de la verdad. Esto ha de servir para modificar actitudes con respecto a la diversidad cultural y aporta a la producción de conocimientos con el único fin de solucionar problemas de la comunidad, no para vivir mejor, más bien para vivir en armonía con la madre tierra y las distintas culturas del planeta. Esta forma de aprendizaje involucra una serie de actividades que consigan romper con las tradicionales dicotomías entre la teoría y la práctica, en consecuencia consolidar la producción de conocimientos útiles para la vida, en cumplimiento con las exigencias del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) y la ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo

Pérez”. Pero sobre todo lo primordial es la integración de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto será difícil de alcanzar si solo desarrollamos contenidos en las reducidas horas que se tienen, es ahí donde se debe aprovechar la convivencia que existe entre maestros y estudiantes, en el área dispersa, generando de manera comunitaria espacios dedicados a fortalecer actividades prácticas, entonces de esa forma se logrará aportar a un mejor proceso formativo estudiantil, se priorizará la práctica y la producción de conocimientos, en base al desarrollo adecuado de los elementos curriculares en clases complementarias, conjuntamente con la elaboración de materiales educativos, que se transformará así la visión “difícil” que poseen las áreas de Física y Química, de esa manera se dinamizará el desarrollo de las mismas.



Figura 2. Desarrollando clases complementarias, con la finalidad de construir proyectos electrónicos, que ayuden a comprender los fenómenos eléctricos de baja tensión.



Figura 3. Estudiantes de 6to de secundaria trabajando proyectos electrónicos con el uso de materiales reciclables

El originar conocimientos científicos en las áreas de Física y Química conlleva a la realización de actividades prácticas productivas. Estas nociones ayudan a experimentar y a comprender los fenómenos que ocurren en la madre tierra, y transformar la realidad del estudiante.

En relación a la elaboración o producción de materiales educativos, es pertinente precisar que las actividades se deben realizar conforme a las orientaciones metodológicas, optando por los trabajos grupales e individuales, como modalidad que permitirán: desarrollar valores socio-comunitarios y reflexionar la utilidad del conocimiento adquirido para responder las necesidades de la comunidad.



Figura 5. Estudiantes de 5to de secundaria construyendo un carro solar para comprender el beneficio de las energías alternativas.

Paralelamente se promoverá acciones para generar ambientes socio-comunitarios, entre los personajes involucrados en la unidad educativa y la comunidad contribuyendo de manera significativa el vivir bien en armonía con la comunidad y la Madre Tierra.



Figura 4. Estudiantes de 5to año de educación secundaria construyendo un sistema que facilite el aprendizaje de los contenidos de trabajo, potencia y energía.

Ahora bien, en la unidad educativa central “Chive” ubicada en la comunidad del mismo nombre, en trabajo comunitario, se puso en marcha el desarrollo del aprendizaje productivo optando como método, la producción de materiales educativos resultado de la concreción de las orientaciones metodológicas. Fue así que los estudiantes de educación secundaria comunitaria productiva durante el proceso de elaboración de materiales educativos consolidaron la producción de conocimientos científicos, de esta forma promovieron el aprendizaje desde la experiencia y la práctica. De igual manera los estudiantes, con el óptimo desarrollo de los elementos curriculares, consolidaron el interés y compromiso en el proceso de aprendizaje de los fenómenos Físicos y Químicos que ocurren en la Madre Tierra. De tal forma fue este el producto esencial del PSCP, ya que el estudiante tras ser partícipe de



las actividades prácticas productivas y experimentales pasó a ser una persona consciente de la importancia que tiene el conocimiento científico, pero sobre todo, su incidencia en la resolución de problemas frecuentes de la comunidad.

En ese entendido pudimos responder así a una de las problemáticas que el MESCP procura resolver: la condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana, ya que durante el proceso de enseñanza - aprendizaje se integró la teoría y la práctica, de esa forma fueron desarrollando actividades experimentales recreativas que enfatizaron la práctica esencialmente, además cambiando la ejemplificación teórica de modelos extranjeros por experiencias en el contexto; es decir, así promovimos la práctica apoyadas a una teoría “universal” contextualizada a la realidad de la comunidad. De tal forma, bajo la premisa



de “aprender haciendo”, se promovió actividades productivas y experimentales enfocados en la elaboración de materiales educativos, que género en los estudiantes capacidades y cualidades productivas, se promovió la producción de conocimientos que sean útiles en la vida y sirvan para satisfacer necesidades actuales del contexto cambiando de esa forma el aprendizaje cognitivo por un aprendizaje productivo comprometido con la transformación de la realidad.

De la misma manera, conforme se realizaron las actividades planificadas los equipos de trabajo fortalecieron valores como la responsabilidad, solidaridad, respeto, reciprocidad y complementariedad. De la misma manera adquirieron la capacidad de análisis, reflexión e interpretación de los fenómenos Físicos y Químicos que acaecen en la Madre Tierra, asimismo actitudes como; interés, compromiso, dedicación, empeño y trabajo en equipo. Valores, capacidades y actitudes que hacen del estudiante una persona comprometida con transformar su realidad a partir de los conocimientos adquiridos en desarrollo curricular.

Por otro lado los padres de familia, consejo educativo social comunitario, autoridades de la comunidad y director de la unidad educativa se integraron en el proceso de producción de conocimientos de los estudiantes de 3ro, 4to, 5to y 6to año de educación secundaria comunitaria productiva, así mismo fueron ellos quienes juzgaron y manifestaron la transformación del aprendizaje “tradicional” en un aprendizaje productivo y útil en la vida.

Es así que la realización de este tipo de actividades donde se involucra el conocimiento con la realidad hace que el estudiante se sienta compenetrado con



los contenidos desarrollados, y que a su vez llegue a percibir; que la ciencia no es algo tan lejano como muchos piensan, y que pueda entender reflexivamente los fenómenos estudiados.

Según Flores F. & Gallegos L. (1993): “La experimentación en clase es uno de los elementos más importantes para la elaboración de conocimiento y de las propias estructuras de conocimiento”. Es por eso, que a la hora de desarrollar contenidos curriculares, especialmente en las áreas de Física y Química, lo primordial es el conocimiento adquirido por la experimentación, conocimiento que aparte de ayudar a comprender de manera reflexiva los conceptos teóricos sean útiles para solucionar o satisfacer necesidades propias de la comunidad.



APRENDER HACIENDO Y PRODUCIENDO: UN APOORTE AL MODELO EDUCATIVO

Tras el desarrollo de actividades practica productivas y experimentales, los estudiantes pudieron percibir que tan relacionados están el núcleo educativo y la comunidad, que el conocimiento adquirido en las ciencias no es más que



estudiar cómo se comporta nuestro planeta, de la misma manera producir conocimientos que sean útiles al momento de desenvolverse en la comunidad.

Gracias al compromiso integral de los padres de familia, maestros, autoridades y estudiantes conseguimos constituir en las áreas científicas, una formación enfatizada en actitudes recreativas y transformadoras; una formación que no se centra en aprender por aprender,



sino a darle sentido a lo que se aprende y con ello producir conocimientos que transformen la realidad del estudiante. En consecuencia, mediante la producción de materiales educativos y ejecución de actividades experimentales recreativas logramos fortalecer el proceso de aprendizaje de las áreas de Física y Química en los estudiantes de 5to y 6to año de educación secundaria comunitaria productiva, pero sobre todo, construir conocimientos científicos que son de utilidad en la vida del estudiante y por consiguiente en la comunidad.

Con un matiz transformador se logró producir materiales educativos considerando su pertinencia; es decir, que al momento de elaborar un material se tomó en cuenta las necesidades y características de los estudiantes. De tal forma el estudiante desarrolló actitudes y capacidades productivas: actitudes



como el trabajo en equipo, compromiso, dedicación e interés. Asimismo, capacidades en el análisis, reflexión e interpretación de los fenómenos Físicos y Químicos que ocurren en la madre tierra. Por otro lado fue un espacio de interrelación mutua de estudiante-maestro y estudiante-estudiante que promovió la práctica de valores como la responsabilidad, respeto, solidaridad, reciprocidad y complementariedad. En consecuencia, el proceso de producción de materiales educativos desarrolló y promovió: actitudes, capacidades y valores que hacen del estudiante una persona consciente de transformar su realidad a partir de los conocimientos adquiridos en su formación.

Considerando las exigencias del Modelo Educativo Socio-Comunitario Productivo (MESCP) redactamos un manual de producción de materiales educativos denominado “NUNCA DEJES DE APRENDER”, texto que contiene información teórica, basada en los contenidos curriculares de 3ro, 4to, 5to y 6to año de educación secundaria comunitaria productiva. Contenidos correspondientes a los cuatro bimestres. Este manual fue sustancial a la hora de producir materiales educativos y por consiguiente construir conocimientos científicos que sean útiles para satisfacer necesidades del estudiante.

Por otro lado, conforme se consumen las actividades planificadas se fue promoviendo un ambiente socio-comunitario integrando a madres y padres de familia en el proceso de aprendizaje. Los padres y madres son quienes evalúen de manera cualitativa los productos o resultados obtenidos, bien sean tangibles y/o intangibles. Por consiguiente, en su totalidad valoraron las actitudes, capacidades



y valores que se desarrollaron en los estudiantes el proceso de producción de materiales educativos, pero más aún los conocimientos adquiridos en ese proceso denominándolo como un aprendizaje útil. Asimismo fueron también parte del proceso de aprendizaje miembros del consejo educativo social comunitario, autoridades de la comunidad y director de la unidad educativa. En efecto fue así que se consolidaron los lazos socio-comunitarios y valores de convivencia. Cabe considerar que también logramos integrar a los miembros de la comunidad educativa; maestras/os, estudiantes y autoridades que fueron parte de la organización de la Ira feria científica productiva denominada “U. E. CHIVÉ HACE CIENCIA”, un evento inédito que por su característica fascinó a toda la población concurrente y sobre todo representó los resultados tras aplicar y dinamizar los cuatro enfoques del currículo base, pertenecientes al MESCP (descolonizador, integral-holístico, comunitario y productivo).

En efecto durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se rompió la brecha entre la teoría y la práctica desarrollando actividades prácticas recreativas que enfatizan la práctica apoyada de la teoría “universal”. Una teoría universal contextualizada a la realidad de la comunidad cambiando la ejemplificación teórica de modelos extranjeros por experiencias en el contexto; es decir, partir desde la realidad. En consecuencia, por lo descrito anteriormente, en esta experiencia contribuye a solucionar una de las problemáticas que responde el MESCP; *Condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana*. De igual manera las actividades realizadas, por su esencia, ayuda a resolver otra problemática que el MESCP responde; *Educación cognitivista y desarraigada*, porque se cambió el aprendizaje cognitivo por un aprendizaje productivo transformador comprometida con la realidad. En definitiva, el proceso de producción de materiales educativos y el desarrollo de actividades prácticas productivas en las áreas de Física y Química promovió un aprendizaje productivo comprometido con la transformación de la realidad.

Se construyen conocimientos científicos pertinentes a la realidad y la comunidad consolidando así la educación productiva-intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aceves N. & Ramírez D. (2004). *El interés que tienen los alumnos*. (Tesis de Licenciatura), Tecnológico de Monterrey, México. Recuperado de <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-II/s6/56DIAAcevesOtros.pdf>

Chilisa B. (2012). *Metodologías de investigación indígena*, Situando los sistemas de conocimientos.

Flores, F. & Gallegos, L. (1993). *Consideraciones sobre la estructura de las teorías científicas y la enseñanza de la ciencia*, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206204>

Solbes J. & Vilches A. (2002). Visiones de los estudiantes de secundaria acerca de las interacciones Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, N° 2, 80-91. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumenI/REEC_1_2_3.pdf

Vázquez A. & Manassero M. (2005). *La ciencia escolar vista por los estudiantes*. Universidad de Extremadura. Recuperada de http://roseproject.no/network/countries/spain/esp-Bordon_CienciaEscolar.pdf

SAWU

*Aka pachaxa churistuwa mä yatiwa
mä lup'ña mä luraña
aka thakinsti jwasaxa yak'añasawa*

CH'ANKHA

Un textil trae consigo muchos hilos que se encuentran en las manos de la tejedora, del viento, del espacio, del tiempo y de los aires de la vida para dar como resultado un tejido. Más allá de un simple objeto está el contenido y el significado de ese constructo que subyace y renace a través de la tradición oral. Mientras los hilos son tendidos, a la par se teje la historia de una vida y la historia de un pensamiento que busca un espacio para oficializarse. Un awayu¹ nos dice de su historia que permite comprender un proceso particular: **el del conocimiento.**

YATIÑAWA KUNA LURAÑASA

Al mirar la esencia de nuestra cultura, de nuestro origen comunitario sobre las visiones de la vida es preciso repensar en aquellos momentos entramados que marcan nuestra vida. La textura familiar tiene un momento en el espacio que relampaguea sobre el cielo infinito del Ser y su Contexto. Varón–Mujer pareciera que ambos en la comunidad hacen lo mismo, sin embargo, desde los roles que desempeñamos cada uno tiene habilidades, destrezas y conocimientos que provienen del núcleo familiar, no de la escuela, sino de la convivencia, de la cotidianidad de la mirada que sopesa entre él y ella. Nadie escapa a la mirada vigilante de los padres, de los abuelos, de los amautas, de los

yatiris y de la comunidad, de modo que a lo largo del tiempo, desde el mismo momento de la concepción, la niña y el niño están inmersos en ella. Comunidad de pensamientos, haceres y decires que guiarán su vida. Este es el tejido social.

El tejido o el sawu dentro de la estructura familiar permiten trabajar un método de enseñanza singular. Los roles que se dan en la Comunidad provienen de la relación de fuerzas que inciden en la asignación de las tareas. Las labores que demandan fuerza física las realizarán los varones y aquellas que impliquen habilidad destinadas a las mujeres. En este sentido, el tejido y sus propiedades serán heredados a las mujeres, que en la comunidad cumplían y cumplen la función de tejer; con el tiempo, al perfeccionar el arte del tejido se convirtieron en tejedoras de oficio. La historia me dice que antaño fueron contratadas por los hacendados para tejer los phullus, los awayus, los taris ceremoniales. Aquellos ornamentos que servían para ser admirados en el centro de las salas. Pero, en el otro lado, en la vida cotidiana de pobreza, de necesidad, de explotación y servidumbre se transformó mecanismo de sobrevivencia. El arte de tejer visto desde el proceso histórico-social.

Esta es la historia de Manuela, hija de tejedora de la Isla de Paco, Comunidad Aygachi. Su madre relata que “sabía tejer”, con eso se gana la vida. En la época de la hambruna, ella vino a la ciudad para tejer en la casa de su tía. Ella

¹ Awayu: aguayo forma castellanizada para designar un objeto para cargar, adornar, cubrir, tapar.

provee los alimentos, porque no hay nada para comer. Son personas que no tienen tierras para la siembra y poseen pequeños terrenos que apenas dan para salir hasta diciembre. En enero no hay nada. Son pongos pertenecientes a la Hacienda de las niñas que vivían detrás de la Iglesia de Churubamba.

La confección del awayu tiene un proceso propio del textil, pero lo que nos interesa es la forma de la transmisión de los conocimientos. El arte así da paso al conocimiento transmitido en la práctica y desarrollado por la oralidad; es decir, no es la oralidad el medio por el que se transmite el conocimiento, sino el intermedio por el que tiene efecto el conocimiento. Mientras se desarrolla el diálogo sobre diferentes cuestiones, las manos de la tejedora arman los colores que tendrá el awayu. Se dice “chuxña pampani, wila pampani, q’illu pampani”, los colores y los degradados del conjunto son alternados. La niña mira y participa según el requerimiento de la madre. Tendido el telar, la wichuña ajusta y tensa el tejido, y a la par ejecuta un t’isnu. Con la lana atada en el dedo gordo del pie reproduce los actos realizados por la tejedora de oficio.

Ahora veamos, la reproducción no solo es repetir, sino ejecutar doble con la misma carga simbólica hasta que se plasme en lo que se hace. No es un silogismo, es el proceso que implica la recreación de un círculo que una y otra vez se repite a modo de un espiral, la persona se para frente a su yo, se mira a sí misma para repetir el acto del conocimiento. Reproducción y repetición.

K’ANTATA

Luego de ser la lana procesada hasta convertirse en un hilo fino se

procede a retorcer o darle contextura para su confección. En este proceso la oralidad rememora una etapa del proceso de la confección y del proceso de hilar la vida a través de la lana. Cuando uno sabe de este proceso la rueca canta y la fuerza se hace silbido uniforme del destino de quien la sostiene, de manera que lo empírico seccionado vigoriza la totalidad del jaq’i; la derecha y su izquierda se entrelazan fuertemente, como la lengua que constituye y fortalece en cada giro generacional, para mirarse uno al otro desde el otro lado, en cada giro yo soy tú y tú eres yo. Primera fase: **la construcción.**

En la construcción interviene la rememoración del acto de conocer en sus detalles, este proceso se construye con el diálogo al que nosotros conocemos como oralidad; esto se entiende como “Diálogo unidireccional construido por símbolos culturales que forman parte de la estructura mental y cultural de la comunidad”.² La unilateralidad deviene de la necesidad de construir un puente por el que transite el conocimiento. En los elementos de la comunicación, la función referencial tiene como respaldo el contexto de los interlocutores, pues se habla solo de lo que se sabe, pero también la función del receptor está dada por el condicionamiento del mismo proceso que le asigna un papel: escucha-decodificador. El diálogo intercambia signos significantes válidos para ambos.

En la oralidad los signos expresan acciones nodales significadas. El contexto cultural remite a los símbolos, a la correspondencia de la palabra con el objeto mentado. Desde este punto de vista, el conocimiento no requiere ser procesado bajo un sistema oral o escrito,

² Conceptualización derivada de las charlas sostenidas en la recopilación de cuentos de tradición oral.

sino procesado por un sistema simbólico y plasmado en las formas alternas de la escritura: el awayu.

Las formas decorativas de los awayus son formas geométricas que en palabras de la señora Pacesa³, “(...) son para que sean bonitos”. No se da razón del significado, porque no recuerda la forma externa, sino la constitución simbólica de los elementos constitutivos de la cultura práctica, de la cultura útil en y para la vida. La construcción del conocimiento obedece a la estructura gráfica contenida en los símbolos. El nacimiento de las personas está precedido por un contexto histórico-social-ideológico, y en la lógica aymara, los símbolos metonímicos sustituyen la palabra y apuntan a las acciones. Ese es también el carácter de la lengua; cíclico, reiterativo, redundante. Porque es la única manera de proceder del símbolo, solo en la redundancia se establece su funcionalidad, y ésta no es visible, es perceptible y no se puede asir gráficamente, ya que funciona a nivel del imaginario colectivo, abstracto cultural que actúa como cimiento fundante.

La construcción del conocimiento emplea lo que en pedagogía llamamos didáctica de la enseñanza: metodología.

T'ILXATA

La lana en proceso debe ser tendida con los colores elegidos y en perfecta armonía para tomar su forma de awayu. Todo el conocimiento vuelve a una edad para ser ejecutado y plasmado en el awayu y existen indicadores que dicen de la perfección del aprendizaje. Un conocimiento no solo es teórico sino esencialmente práctico, donde consta una

estructura manifiesta en la confección del awayu, que enlaza el contexto, tiempo, espacio, circunstancias y fenómenos que se suscitan durante la confección. Uno conoce por el tipo de tejido, segunda fase: **el contraste**.

La niña hace le t'ísnu. Compara con el awayu. En el uso de los hilos, y las formas de púñir repetirá las formas del awayu, y con ello habrá aprendido.

Cuando leemos Warisata encontramos la descripción de la forma cómo fue construida la escuela Ayllu, pero no encontramos la forma de la enseñanza, la metodología. Ahora desde la oralidad entendemos que la metodología es inherente a la acción que ejecuta la persona que reproduce y repite el acto de conocer. Al comparar una obra con la otra se establece el patrón que guía a la más elaborada. En el marco de la complementariedad un conocimiento avanzado y un conocimiento incipiente no se comparan, sino se complementan y equilibran los símbolos constitutivos del awayu y por ende del conocimiento.

Desde la mirada occidental el método analógico nos permite comparar para encontrar semejanzas y diferencias entre uno y otro elemento. A partir de este cuadro comparativo deducimos y teorizamos, en cambio, en el awayu, el término “uñjatamaya”⁴ apunta a captar la totalidad del objeto y repetir y reproducir lo que está ahí. Entre el objeto y la persona, intermedia el símbolo que vincula los dos elementos direccionado a la perpetuación del conocimiento. El contraste lleva a establecer los símbolos, que se repite y reproduce bajo los mismos contextos y circunstancias: el símbolo actúa.

³ Mamani Pacesa (Diálogo sobre la confección del awayu, 2013)

⁴ Uñjatamaya, significa: mira pues, mira con atención.

Yatiña, uñt'aña, yatik'aña⁵ significan acciones distintas; uno sabe cuándo en las acciones diferentes que ejecuta en la vida diaria emplea los símbolos correctos para ese acto, también conoce cuando los símbolos corresponden a los mismos elementos culturales compartidos en la comunidad y aprende cuando se inserta en otro contexto cultural y ajeno al suyo. La distancia entre uno y otro término deriva también de las relaciones socio-históricas, los espacios están marcados por las funciones de las personas, tal vez ahora se haya alterado estas formas, pero en los abuelos y las personas mayores pervive en todos los actos de su vida.

El awayu con sus dos mitades nos recuerda este proceso de reflejo metódico en el que el símbolo actúa para concretar el conocimiento. No hablo del aprendizaje porque no existe una concepción de formar al otro a partir de valores, contenidos, estrategias, sino de la interacción simbólica. La práctica no deriva de la teoría; la teoría circula en todos los actos de la vida y está impregnada en la lengua, en los sufijos; uno detrás de otro sin corte. La continuidad marca cada una de las fases del conocer; la reiteración constante establece el contraste que sustenta la reciprocidad y la complementariedad.

Q'IPA

El entrelazado de los hilos a través de los instrumentos usados para la confección se complementa en relación directa y recíproca. La visión del awayu nos dice de su equilibrio entre el medio y los bordes que la sustentan, así la vida de la hacedora del awayu penetra en los hilos, diseños, colores y textura del awayu. El conocimiento construye en el entramado

de las cuatro esquinas que sujetan el telar, la utilidad del arte. El concepto con el que se cataloga un awayu no se reduce a la posibilidad de lucir un niño en la espalda, y por ende la unión del pasado y el futuro, sino en la posibilidad de consolidar una filosofía de vida. Tercera fase: la **consolidación**.

La confección emana símbolos. Cuando en un awayu leemos: “Recuerdo de Copacabana” rememoramos el lugar. Con seguridad, la tejedora no accedió al sistema de la lengua, solo vio escrito en un papel y repitió los signos, ausentes de significado, para que sea “bonito”. Incluso en esta expresión lo “bonito” no significa nada, solo la complacencia de la dueña del awayu. Así un awayu se hereda y con ella, la cultura y su uso, como arte decorativo, útil para lucir al nieto o simplemente para hacer gala de cargar al niño recién nacido en un awayu merino. El más caro y cotizado que dice de las personas que tienen poder económico o del Q'amiri.

El awayu en esta fase representa estatus. Nosotras cargamos a los niños en telas simples, no es lo mismo un niño cargado en un awayu merino. Este es el espacio de la utilidad del awayu que le da a su portadora distinción, aunque haya sido despreciado y excluido, las personas lo recordarán como aquel niño que era cargado en awayu de merino, condición condicionante de una cultura en el que el conocimiento se trunca y no se receptiona en los mismos términos que la tejedora y su niña en el proceso de receptionar el conocimiento. El conocimiento desplazado da paso a la instrumentalización del mismo y despojado de sus símbolos ahora circula de la forma más absurda, su confección contiene la epistemología del conocimiento aymara y sin embargo en

⁵ Yatiña, uñt'aña, yatik'aña significa, saber, conocer, aprender

el espacio ciudadano o fuera de su contexto no representa nada, excepto su destino: cargar, ser contenedor de productos. La abuela deja como herencia a los nietos los awayus, y los nietos destierran el awayu en un rincón del ropero, con el tiempo pasa a la cocina para abrigar las comidas, así se expulsa una cultura y con ello un conocimiento. ¿Qué fue de los palos?, ¿qué de la wich'uña?

Q'ipa es el hilo articulador que une y da textura al awayu, este elemento articulador hoy ha sido sustituido por un moderno telar en el que no son necesarios los palos. El conocimiento inadvertido yace en el awayu, los símbolos aún nos atan a su esencia y evocan nuestro ser cultural. La ruptura ha dejado en “un alto” a los símbolos contenedores de conocimiento. Los significados suspendidos nos dificultan la visión de la estructura sobre la que se sustenta el conocimiento cultural. Hoy en esta búsqueda de lo nuestro queremos recuperar y revalorizar nuestro pasado, y para ello volvemos los ojos al momento de la colonización. No es la colonización la que nos ha alejado de nuestra pedagogía educativa, solo la acción irrepitable de instaurar el símbolo en sus dos componentes: la reproducción y la repetición.

Soy nieta de la tejedora y no he heredado el conocimiento sobre el awayu, yo tengo la memoria de ella, pero no podré instaurar el conocimiento simbólico, excepto cuando escribo y reproduzco un aspecto de este círculo cíclico del símbolo: la redundancia.

CHÚXTAPIÑA

Las mitades al concluir la confección son unidas con una fina costura, la mitad de arriba y la mitad

de abajo, la complementariedad y la reciprocidad toman cuerpo y dan como resultado una visión y lógica de acceder a la verdad. Una lógica trivalente que en el Taypi mantiene el equilibrio. Estos conceptos no pasan ni remotamente por el respeto y la tolerancia, sino por el tamiz de la humanidad. La humanización del arte, de la vida, del contexto, del tiempo que dice y escribe la hacedora con los hilos. Cuarta fase: **la verificación.**

Confeccionado el awayu la tejedora une las dos mitades con una costura casi imperceptible, luego teje el borde, la periferia que no es ajena a la unión sino inicio de la confección. El punto culminante de la obra de arte en el que la oralidad construye el grado más alto ypreciado del awayu. El borde superior e inferior lucen las formas geométricas más caras del diseño. La comunidad y los símbolos culturales compartidos encuentran su significado en la trama comunal, significada y articulada a través de la individualidad, del prestigio que lleva la tejedora, como símbolo comunal por el que es reconocida. Procede de..., ah...

El conocimiento que al inicio desató el espiral encuentra su consolidación en la forma cuadrada. El awayu ha plasmado la cultura, la vida, las costumbres, el poder y la ideología de la comunidad. Los colores, los combinados y los q'antus⁶ han entrelazado la visión epistémica del conocimiento que yace en el awayu.

¿Qué sé?

Sé del awayu su utilidad pero ignoro su contenido semántico porque

6 Diseño intermedio que resalta figuras geométricas denominado q'antha.

no recuerda nada en mi imaginario, en cambio para nuestros abuelos el awayu ha consolidado su cultura, y con ella el arte textil que contiene el conocimiento. Un awayu así contiene una historia, una forma de ver la vida, de posesionarse y posicionarse frente a la realidad. Los símbolos que son parte constitutiva del mito nos remiten a la forma primigenia de conocer a través de la estructuración simbólica cuya base nace de la práctica restituida por la oralidad.

Es decir, la oralidad por sí sola no actúa, es como la concientización que sola no tiene efecto, en cambio, si se acompaña de la acción impacta y conforma un saber; exactamente de ese modo el símbolo puesto en práctica actúa con la oralidad, mientras habla la madre tejedora, el conocimiento fluye de un espacio personal a otro espacio familiar-comunal unido por los elementos distintivos que hacen al conocimiento. El awayu es un paradigma de confección y consolidación del conocimiento.

YATIÑANI

- La propuesta gira en torno a la construcción del conocimiento desde la lógica aymara.

REPRODUCCIÓN Y REPETICIÓN

Reproducir es igual a producir dos veces lo mismo.

El diccionario de la RAE define:

Reproducir “Volver a producir”. (Larousse, 1960: 886).

Repetir como: “Volver a decir lo ya dicho o hacer lo que ya se hizo”. (Larousse, 1960:884)

La primera nos remite a volver a hacer lo ya hecho, la segunda contiene a

la primera, excepto por la distinción que hace de decir, en cambio, desde la visión de Van Dijk (1998), la reproducción nos conduce a los límites del poder en el que un hecho simbólico se repite para compactar una identidad dominada. La sociedad bajo la ideología hegemónica reproduce la violencia simbólica para impedir que los dominados alcancen la libertad. El toque político-ideológico nos acerca a la forma de construir el conocimiento que tiene la cultura aymara. El símbolo circula en la vida, une, impacta y reproduce, los círculos evocan la unidad y la totalidad. “(...) la Unidad es el Todo y el TODO es la UNIDAD, afuera o adentro del círculo siempre coexisten igual” (Milla Villena, 1992:69). La Comunidad nos remite a la circularidad en el que se entrelazan los hechos prácticos a medida que fluye la teoría. El centro y la periferia hallan su razón solo en la totalidad que emerge de los componentes mentales del hombre. Hacer no es manipular el objeto que se quiere conocer, hacer implica asimilar el objeto con toda su vitalidad, así el conocimiento halla su mitad en la consolidación práctica de su uso. Entre la memoria y el lenguaje, está el símbolo contenedor semántico-teórico que guía a través de la complementariedad y la reciprocidad a los límites del conocimiento, este se conoce porque se comparte, se forma parte y se incorpora la individualidad por lo comunal.

INSTRUMENTALIZACIÓN DEL MISMO.

La razón occidental nos pone frente a una lógica bivalente: la forma y el fondo; la estructura y el contenido. El conocimiento del objeto supone su inmovilización, el sujeto coge y analiza para conocer al objeto, de esta forma es una ciencia estática. La cosificación deriva

del sometimiento y dominio del objeto, a este singular proceso lo denominamos conocimiento. El método deductivo, inductivo, hipotético y analítico cercena el objeto, in embargo, ningún acto es similar a otro, los objetos son singulares y poseen su propia estructura y por ende su contenido. No hay una uniformización.

Milla Villena (1992), en los estudios sobre la Cruz del Sur explica que ésta “(...) determina por contraposición, la forma de pensamiento colectivista y la capacidad de síntesis del hombre andino.” (Milla Villena, 1992: 40). El símbolo contiene en esencia la forma de la cuadratura dada por los cuatro puntos cardinales. En esta perspectiva el awayu, sería una reproducción de la Cruz del Sur por su forma y acción; es decir, contiene el cuadrado y el redondo, cuadrado-círculo, por lo que la forma remite a la Cruz del Sur y su uso a la acción. La persona que lleva el awayu, del cuadrado pasa al redondo cuando lo ata alrededor suyo.

Estamos ante un tipo de conocimiento dinámico, en constante movimiento sintetizado en la forma de la vida, “aquisito”, “allasito”, el espacio se reduce a un instante. La temporalidad del conocimiento se relativiza y se conoce en un continuo, no en el sentido de que sea una búsqueda, sino en la constante de verse una y otra vez. El ciclo-espiral que se origina en su rotación devuelve lo visto una y otra vez, el frente a frente de uno mismo. Así el conocimiento construido es teorizado y re teorizado; se reproduce y repite. La teoría, el constructo fundante de lo que se quiere conocer está dado por la estructura y el uso, sin embargo no dice de la forma y el fondo. El significado permitiría aprehender la acción. Todo tiene esa forma; es decir, habría una uniformización de todos los actos de la

vida. La experiencia en este contexto no sería producto de la práctica, sino de la construcción constante del conocimiento. La práctica así deviene de la constante teorización, este carácter se presenta en la lengua aymara y en las personas que lo utilizan. La capacidad de describir implica que existe un todo con una forma que permite exponer la idea con claridad. Deduzco que un awayu le permite a la persona cargar su conocimiento porque está al alcance de todos, al igual que un monolito la Cruz del Sur está ahí para todos.

El conocimiento llega en un concepto de ciencia flexible y progresiva, por lo que no genera leyes ya que no trata de objetos estático; no es proyectiva y masificadora, porque se mueve al ritmo del universo, el movimiento constante la hace variable y en constante avance.

CIMIENTO FUNDANTE

Ukhamawa. El awayu plasma el conocimiento articulando lo material e inmaterial del ukhamawa, así es, la palabra se utiliza en circunstancias de diálogo para dar razón, asentir, afirmar. Creo que la palabra debiera llevarnos a rearticular la “(...) forma y la función” (Milla Villena, 1992:90). La forma está ahí, la función entraña la actividad, entonces tenemos que preguntarnos por lo empírico, pragmático. Aunque muchas tejedoras hayan desaparecido, el arte también se instrumentaliza y globaliza.

Las categorías fundantes están presentes en los objetos culturales y circulan solo como objetos típicos. El rito intermedia lo material e inmaterial; la forma y la función. El awayu pone en contacto a la teoría y la práctica. La función, la actividad específica, no creo

que sea cargar, sino cargar el ciclo-espiral, el **muyu**⁷ porque el conocimiento no es exclusivo de un sector, sino está al alcance de todos. Hay una universalización del conocimiento, éste es común. La función hace a la estructura.

INTERACCIÓN SIMBÓLICA

Se refiere a la acción del objeto cultural en relación al contexto y al sujeto. Aquí se presenta una triangulación que hace posible la comprensión del conocimiento de modo natural y sin esfuerzo. Y es que los objetos culturales son accesibles a todos y no están protegidos ni escritos en clave, la libertad de conocer naturaliza su contenido y pasa a ser parte de la cotidianidad. De modo que tendríamos que considerar también las formas de consolidar y vivir el día a día.

⁷ Muyu, palabra aymara que significa giro, rotación, vuelta. Ciclo-espiral. Algunos pueblos de la zona lacustre del departamento de La Paz solían jugar con agua después de la noche de San Juan. El agua en el mito simboliza el renacimiento. Es el espejo que devuelve la imagen del universo, de las constelaciones que usó el hombre andino para construir su teoría de la cuadratura a partir de la Cruz del Sur.

REFLEJO METÓDICO

Es la propuesta que deriva del Awayu. Si contrastamos las dos mitades no solo se unen para ser perfectos sino para devolver la imagen en su totalidad. La mitad de abajo y la mitad de arriba, las mitades perfectas la dan el toque de la totalidad al mismo tiempo que el cuadrado-redondo se materializa y toma cuerpo en el cuerpo que lo lleva. La simbología que se desprende de la totalidad circula socialmente sin censura ni grados.

El conocimiento que circula y que está contenido en el Awayu deberá ser trabajada como parte de la constitución de la realidad. En investigación tenemos dificultad al hablar de la lectura de la realidad, precisamente porque no existe una ligazón entre el contexto y los elementos que nos rodean. No nos identificamos en ellos por tanto requerimos del marco teórico para leer esa realidad e interpretarla.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes:

Bell, J. (2002) *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*, España: Gedisa

Calle, José. (2013) *Historia de vida*.

Calle, Manuela. (2013) *Historia de vida, diálogos y aprendizajes*

Gostz, J. (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, España: Morató

Maldonado, M. T. (2006) *Sé trabajar, me sé ganar*, La Paz: Plural

Milla Villena, C. (1992) *Génesis de la cultura andina*, Perú: C. A. P.

Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa*, Buenos Aires: Docencia

Quispe, E (2013) *Diálogo sobre los conocimientos y saberes*

Diálogo investigativo y desarrollo endógeno

Alfredo Gutiérrez Urzagaste *

En este análisis tomamos el diálogo como una forma comunicacional, como una estrategia investigativa y con un sentido político orientado a activar las fuerzas y potencialidades internas para el desarrollo

El desarrollo endógeno es un modelo cuyas ideas surgen en los países en vías de desarrollo, de manera contestataria al modelo capitalista y neoliberal. Éste último es acusado de generar individualismo, explotación, saqueo de los recursos naturales, desequilibrio en la naturaleza, crisis en la ética y moral de las instituciones.

Mientras que el modelo endógeno busca potenciar las capacidades internas de una región o comunidad local, de modo que puedan fortalecer la sociedad y su economía de adentro hacia afuera. Este modelo de desarrollo, al igual que otros, no puede prescindir de la comunicación en forma general, y del diálogo como herramienta pedagógica y social para el logro de sus objetivos. Tanto la comunicación y el diálogo, implica referirse a muchas formas, muchos sentidos, muchas estrategias. La forma que vemos al diálogo en este análisis es como una herramienta investigativa y pedagógica con un gran potencial para el desarrollo de nuestras capacidades internas.

En este análisis tomamos el diálogo como una forma comunicacional, como una estrategia investigativa y con un sentido político orientado a activar las fuerzas y potencialidades internas para el desarrollo. Desde esta mirada, tomando como concepto que el desarrollo endógeno busca potenciar las capacidades internas para fortalecer la comunidad de adentro hacia afuera, ensayamos este análisis en base a la lectura de 50

documentos expuestos y presentados oralmente por los miembros de los equipos de sistematización de la segunda fase en la Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM) “Ángel Mendoza Justiniano” y la ESFM “Técnico Humanístico Alto La Paz”. Este análisis del diálogo articulado al desarrollo endógeno es realizado en las categorías: revalorización, desarrollo cognitivo, dimensión social, diversidad pedagógica.

A partir de estos elementos reflexionamos algunos aspectos que pretendemos enriquezcan la revalorización del diálogo investigativo

REVALORIZACIÓN Y MIRADA COGNITIVA

El diálogo en las unidades y centros educativos locales ha sido una herramienta pedagógica utilizada en diferentes formas y en diferentes sentidos. Ha sido un medio para obtener información a través de preguntas, respuestas, comentarios. Ha servido como una forma de aprendizaje para llegar desde el análisis de la realidad a sus proyecciones; se ha utilizado para analizar problemáticas, para debatir contenidos, para construir propuestas.

El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en ejercicio (PROFOCOM), ha incorporado el diálogo como una estrategia investigativa para producir conocimientos a partir de las experiencias de concreción curricular del Modelo Educativo Sociocomunitario

El diálogo, como instrumento pedagógico, promueve la participación y la inclusión



Productivo (MESCP). El diálogo ha sido utilizado para este propósito principalmente en la tercera parte de los documentos escritos de las experiencias educativas. Destinado a la comparación, el análisis y la interpretación de los aspectos relevantes de las mismas.

Como miembro de tres comisiones de evaluación pude leer, analizar y escuchar los diálogos de 50 experiencias de sistematización en el MESCP, documentos expuestos y presentados oralmente por los miembros de los equipos de sistematización de la segunda fase en los centros educativos antes mencionados.

Después de haber analizado el contenido de los documentos, especialmente de los diálogos, he podido percibir, en general, que el sentido de los diálogos ha sido una acción pedagógica e investigativa de “pensar por sí mismos desde la práctica desde sus propios elementos significativos”.

En los documentos se vio varias formas de diálogo y reflexión. Algunos plantearon ejes de discusión, y entorno a ello los maestros del equipo dieron sus puntos de vista para luego llegar a algunas comparaciones, valoraciones y afirmaciones. Al interior de ellas se encuentran reflexiones interesantes como por ejemplo ¿Qué hemos cambiado como maestras/os? ¿Qué transformaciones son visibles y sustentables? ¿Es

nuestra experiencia el reflejo del MESCP?. En algunas reflexiones se advierte un razonamiento lógico y crítico.

En otros documentos el equipo planteó temas de diálogo, como por ejemplo: el desarrollo de los momentos metodológicos, los materiales educativos o la evaluación. En estos diálogos predomina el carácter descriptivo y narrativo de lo que han hecho y la comparación y valoración de lo que se hacía antes y de lo que hicieron en su experiencia. Podríamos decir que faltó en varios de ellos la dialogicidad que encamine a una producción de conocimientos más relevante.

En pocos documentos se pudo advertir el diálogo como instrumento hermenéutico para producir conocimiento desde la experiencia; creo que esta forma de diálogo podría develar muchos aspectos relevantes de las experiencias que ayuden a la reflexión del modelo desde estas concreciones.

En otros documentos estuvieron presentes: la problematización, la argumentación, el análisis, la autocorrección, la producción de teoría. Esta última quizá es la ausente en estos trabajos, “la explicación de porqué suceden las cosas” sustentada con evidencias y razonamiento lógico.

DIÁLOGO DESDE LA DIMENSIÓN SOCIAL

En los párrafos anteriores ensayamos el análisis de los diálogos desde una mirada cognitiva. Pero para ver la dimensión social de los mismos tuvimos que recurrir a los diálogos directos con los integrantes de cinco equipos de sistematización. Quisimos conocer los aspectos sociales que han generado los diálogos en los encuentros de las/os maestras/os. El primer problema que tuvieron fue reunirse, “Nos costó mucho reunirnos todos”, “Dejamos nuestras familias para poderlos reunir”, “Algunos tuvimos dificultades con nuestros hijos y esposos”, fueron algunas de las voces. En el diálogo: “Nos costó consensuar lo que debíamos hacer”, “Tardamos en encontrar una metodología”, “Cada uno quiere tener la razón”, “Todos quieren hacerlo rápido”, “Estas situaciones enrarecieron el clima de trabajo”, “La redundancia en el diálogo no nos dejó avanzar”, “Estos encuentros a veces tensos, a veces divertidos nos ha permitido conocernos mejor, ser más tolerantes y a saber consensuar”.

Tras escucharlos, llegamos a la impresión que hubo algunos grupos que trabajaron en el marco del respeto, la tolerancia y la complementación. Estos fortalecieron sus habilidades sociales para trabajar en comunidad. Pero en otros equipos, faltó la escucha, el respeto a la postura ajena, y el ejercicio de la consensuación y la complementariedad.

Los encuentros para el diálogo de saberes y experiencias pese a las dificultades que tuvieron ha estimulado el desarrollo de las habilidades sociales para trabajar en comunidad y para aprender en comunidad.

LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

La diversidad de especialidades de los integrantes de los equipos de sistematización ha sido el común denominador, hemos leído en los relatos el punto de vista del Director, del profesor de inglés, el de matemática, lenguaje, educación física, etc. Todos dialogando sobre sus experiencias y articulando sus opiniones. Indudablemente esto fue un punto positivo que ha decir de Jhon Dewey contribuyó a “la reflexión cooperativa y colectiva a partir de sus propios elementos significativos”, que son sin lugar a dudas diferentes para cada persona y para cada especialidad.

En estos diálogos estuvieron presentes las ideas

de comunidad, de articulación, participación, producción, realidad, transformación, formación integral y holística, y otros elementos curriculares del nuevo MESP. Nuestro análisis llega a la conclusión de que la mayoría de los equipos de sistematización maneja teóricamente los elementos curriculares, los describe y los defiende.

Estas ideas y sus prácticas son un buen comienzo para avanzar en el camino del cambio y la revolución educativa para transformar la realidad, que es en sí el sentido de las políticas educativas del Estado Plurinacional. Como dice Carina Tonieto “Transformar el aula en una comunidad de investigación” o lo que menciona Jhon Dewey “La educación debe facilitar un tipo de reflexión cooperativo para pensar por sí mismo y la autonomía” o lo que dijera Paulo Freire “La dialogicidad como el motor de la educación que busca la humanización”. Aquí hay tres grandes ideas, que nos muestran el camino por el cual se puede avanzar hacia la conformación de una comunidad de investigación de aula, la reflexión cooperativa, y la dialogicidad.

POTENCIALIDADES INTERNAS

Las reflexiones realizadas en párrafos anteriores requieren comprender que el camino que vislumbramos es un proceso de adentro hacia afuera, de lo interno a lo externo, de la idea a la forma. Significa fortalecer habilidades y potencialidades internas para luego proyectarlas en prácticas y realidades externas.

Seguros estamos que el adulto que desde niño ha experimentado el diálogo investigativo sabrá actuar frente a la intervención de otros, comprenderá el punto de vista del otro, reflexionará sobre las ideas y las repensará en sus propias ideas. Por eso es necesario transformar el aula en una comunidad de investigación para que el niño, el adolescente, el joven y el adulto, se fortalezca en lo cognitivo, en lo social, en lo emocional, espiritual, en su identidad, para proyectarse como un ser que repiensa, rehace, reconstruye, recrea para proyectarse en el Todo, en un Vivir Bien, su equilibrio, su armonía con su entorno, con su ambiente con la Madre Tierra y el Cosmos.

Todo cambia, en lo pequeño como en lo grande, y es necesario reescribir, repensar, rehacer,

reconstruir, recrear permanentemente para responder mejor a los cambios, a la evolución. En esta visión, el diálogo como instrumento pedagógico y de investigación, practicada en el hogar, en el aula y/o en el trabajo, nos llevará cognitivamente a reflexionar las realidades desde un nivel filosófico, político y complejo.

Para andar en este camino de la revolución educativa es necesario subir nuestro nivel de diálogo, de participación social, de interrelaciones, de aprendizaje y enseñanza. El diálogo en las experiencias del PROFOCOM ha hecho posible realizar procesos sociales y productivos prácticos, ha contribuido a la construcción democrática de ciudadanía y otros.

En las exposiciones orales, hemos escuchado variadas formas de expresar lo suyo, lo propio, lo que subyace en las raíces culturales. Ha sido un espacio intra e intercultural donde se percibió el uso de la comunicación desde la apropiación de la lengua, la vestimenta, los símbolos culturales y las formas de expresión. Los expositores han mostrado cómo una simple puesta en común, ha logrado reunir, compartir, participar, dialogar entre actores, y se convierta ésta en una fuerza motriz que alimenta el deseo de desarrollo endógeno.

En así que, a través del diálogo como instrumento pedagógico y de investigación, se puede conseguir la participación, la inclusión de las personas, el intercambio de ideas, el debate, el análisis, el cambio de perspectiva, desde los intereses y necesidades de los grupos, clases populares y organizaciones, haciendo de éste (el diálogo) una vertiente educativa capaz de proporcionar los medios para la adquisición de un saber, un conocimiento reflexionado que el pueblo incorpora a su práctica, como instrumento pedagógico de comprensión y acción frente a las situaciones y acontecimientos sociales.

El análisis anterior nos deja un mensaje: Hay que apostar por expandir y equilibrar el acceso y la participación de la gente en el proceso de comunicación, en todos los ámbitos, tanto a niveles de medios masivos como a los interpersonales de grupo, fomentando su capacitación para impulsar el uso de sus potencialidades dentro de una estrategia integral de desarrollo endógeno. En este sentido los medios representarán los valores, las percepciones e intereses compartidos del conjunto de la colectividad.

() El autor tiene formación en matemática y economía; actualmente es Coordinador del Centro de Formación Post-gradual de la Universidad Pedagógica en Oruro.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministerio de Educación. (2014). *“Compendio de Normativa Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio”*. La Paz Bolivia.

Olivera, M. (2012). *“Diálogo e investigación: Perspectivas de una educación para el pensar”* (Revista Pragmateia Filosófica). Brasil.

Estado, Educación y Tecnología

Alam Nestor Vargas Chacon *

Reflexión política de la educación boliviana frente a las Tecnologías de la Información y Comunicación, en el marco de la consolidación del Estado Plurinacional. Situación, perspectivas y desafíos situados, en el marco de las políticas de desarrollo y la revolución educativa

El presente artículo aborda la perspectiva colonial que durante mucho tiempo fue asumida respecto a la ciencia y tecnología. El monopolio y orientación forzada que ha asumido, producto de herencias culturales colonizadas. A partir de ello, plantea el posicionamiento respecto a la ciencia y la tecnología, que asume el Estado Plurinacional y su proceso de descolonización. Articulado a diferentes políticas de Estado, se pretende resignificar la ciencia y tecnología, a partir de la experiencia de los pueblos indígena originarios y su enfoque en éste tema.

En este marco, la educación boliviana y el consecuente Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), se encuentran orientados a construir aquellos escenarios que posibiliten la resignificación de la ciencia y tecnología, en el marco de lo establecido en la Constitución Política del Estado, el equilibrio y armonía con la Madre Tierra.

SABERES Y CONOCIMIENTOS PREVIOS

Al interior de la historia de las naciones y pueblos indígena originarios, entre sus varios matices que describen su vida y desarrollo, es posible evidenciar que el uso y desarrollo de la tecnología, ha sido y es un factor influyente en los procesos de evolución y revolución cultural, comprendiendo que tecnología es la aplicación sistemática de varias ramas del saber a problemas prácticos, los cuales varían de un contexto a otro. (Urevbu, 1997)

La tecnología, en el contexto de las naciones y pueblos indígena originarios, ha sido empleada como un recurso que permite la articulación de saberes y conocimientos con el fin de responder a necesidades específicas de mujeres, hombres o la comunidad en su conjunto. Durante mucho tiempo el desarrollo de la tecnología en los pueblos indígenas originarios estuvo vinculado a ejes primordiales de la vida y convivencia, entre ellos la agricultura, caza, pesca, la educación, la comunicación, la organización política y hasta la experiencia ritual simbólica de la vivencia

espiritual. En todos los casos, el uso de tecnología fue un recurso intermedio capaz de posibilitar la consecución de fines mucho más importantes y de bien común. (UNESCO, 1999)

La historia evidencia que las naciones y pueblos indígena originarios, desde las características que hacen propia su identidad, han construido diferentes

aportes de ciencia, tecnología y pensamiento que no necesariamente se enmarcan en “universalismos” occidentales. Sin embargo, bajo la categoría de “patrimonio de la humanidad”, no han faltado estructuras colonizadoras que han vinculado una dinámica de apropiación en el marco de la lógica capitalista y consumista. (Cajigas-Rotundo, 2007)

En contextos que Boaventura De Sousa describe como territorios coloniales, manifiestos en parte de la historia de América, una dicotomía de apropiación/violencia, ha dado lugar a la construcción de diversos monopolios que orientan de forma invisible la evolución y los construc-

El reto está en construir escenarios que posibiliten la resignificación de la ciencia y tecnología, en el marco de la aplicación del nuevo MESCP en Bolivia



tos sociales, y en este caso los paradigmas de la ciencia y tecnología. (De Sousa Santos, 2010)

En un análisis superficial, es fácil caer en la suposición de que el desarrollo de la ciencia y la tecnología ha sido dado por propia inercia, en el contexto de la lógica de la economía mundial, por lo que a partir de la llamada revolución industrial y el surgimiento de las tecnologías de la información y comunicación, la humanidad desencadenó frenéticos avances científicos y tecnológicos impulsados por la tecnología misma. Sin embargo, en el fondo, la influencia de un paradigma civilizatorio que ha sido monopolizado, sobre todo a partir del siglo XVI, descrito por Boaventura De Sousa citando a Jack Goody, una hegemonía eurocéntrica que ha llegado a imponer necesidades y al mismo tiempo soluciones que se presentan como una aparente respuesta a una imagen de desarrollo desestatificada (De Sousa Santos, 2010). Imperios y sociedades, bajo condiciones de poder se han convertido en consumidores exacerbados de las riquezas naturales y culturales que en el fondo representan la ciencia y la tecnología (Cajigas-Rotundo, 2007), a costa del despojo e imposición provocado en los espacios colonizados.

Desde este contexto en el que un paradigma ci-

vilizatorio monopolizado se ha impuesto, principalmente en territorios y espacios colonizados, el desarrollo y uso de la ciencia y la tecnología muestra una tendencia disociada de la historia de las naciones y pueblos indígena originarios, y el consecuente modo de comprender la Madre Tierra, el equilibrio y la armonía.

Muchas sociedades se han convertido en consumidores frenéticos de tecnología, bajo la lógica de consumo impuesta por el mercado. Los daños e impactos ambientales son una parte de muchas consecuencias que están alterando la salud y convivencia social y con la Madre Tierra. Sorprendentemente da la impresión de que la ciencia y tecnología se han convertido en un valor en sí mismo.

LA CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO

Más allá de un análisis que pretenda valorar y juzgar la tecnología en sí misma, existe el presupuesto que la misma seguirá siendo un patrimonio de las naciones y pueblos indígena originarios y la humanidad en general, en tanto siga siendo resultado de la aplicación sistemática de varias ramas del saber para la resolución de problemas prácticos. (Urevbu, 1997)

En el marco de la descolonización, el uso y de-

sarrollo de la ciencia y tecnología, representa una apertura a los saberes y conocimientos de otros contextos, con el objeto de responder a necesidades y problemáticas comunes.

En este marco, el Estado Plurinacional de Bolivia, a partir de la Constitución Política del Estado (CPE), reconoce el uso y desarrollo de tecnología como un medio para la consolidación del Estado y el Vivir Bien, rescatando el carácter e importancia que los pueblos y naciones indígena originarios, asumieron respecto al uso de la tecnología, por ello el Artículo 100 de la CPE, reconoce las tecnologías tradicionales como su patrimonio. (Bolivia, 2009)

La importancia de la tecnología para el Estado Plurinacional es tal que el Artículo 103 de la Ley Fundamental garantiza su desarrollo con el objeto de fortalecer la base productiva e impulsar el desarrollo integral de la sociedad, a partir de lo cual, el Art. 299 describe que la ciencia, tecnología e investigación forman parte de las políticas del Nivel Central del Estado y las entidades territoriales autónomas, por lo que las políticas económicas y sectoriales deben impulsar y fortalecer su desarrollo.

A partir de lo dispuesto en la CPE, diferentes normativas legales fueron elaboradas con el objeto de impulsar y fortalecer el desarrollo científico y tecnológico. Entre algunas desatacadas se encuentra el Plan Nacional de Desarrollo D.S. N° 29272, la Ley N° 164 “Ley General de telecomunicaciones, tecnologías de información y comunicación”, la Ley N°650 “Agenda Patriótica del Bicentenario 2025”, los Decretos Supremos que disponen la dotación de una computadora por docente y la creación de la Agencia Boliviana Espacial, entre otros.

A nivel educativo, la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” describe entre los objetivos de la educación (Art.4) “Desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos, en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal en todo el Sistema Educativo Plurinacional”.

Diferentes políticas de Estado han sido imple-

mentadas a través de diferentes programas y proyectos específicos. Por citar algunos se encuentra el Satélite Tupac Katari, la dotación de computadoras a maestras, maestros y estudiantes, y la implementación de plantas de desarrollo tecnológico. El esfuerzo político por generar las condiciones técnicas y tecnológicas es evidente, sin embargo la desconfianza e inconformidad de algunos sectores sociales coloca en tela de juicio aquellas acciones asumidas.

Más allá de argumentar la validez o cuestionar las acciones seguidas por el Gobierno Nacional en cuanto al tema científico y tecnológico, los aparatos y estructuras tecnificadas no representan un valor en sí mismos, sino a través del trabajo. La fuerza del trabajo genera la producción y transformación de la realidad. (Marx & Engels, 1973)

En este contexto resulta difícil colocar en un escenario de debate las diferentes políticas de gobierno asumidas respecto al tema científico y tecnológico, sin antes cuestionar el rol protagónico que asume libremente cada boliviana y boliviano delante de éstos recursos.

La Constitución Política del Estado y las diferentes políticas del Estado rescatan algunos conceptos que merecen un debate reflexivo previo a posicionar una reflexión de la ciudadanía respecto al uso y desarrollo de la ciencia y tecnología.

El concepto de Soberanía, que por cierto es planteado como principio, estriba elementos que conducen a plantear horizontes de desarrollo en correspondencia con las demandas propias del Estado y las diferentes nacionalidades, que lo componen, lejos de imposiciones o condicionamientos vinculados a intereses ajenos.

Por otro lado, la Democratización Tecnológica reconoce de forma implícita que la ciencia y tecnología representan un patrimonio de las naciones y pueblos indígena originarios, y la sociedad en general. Son un derecho inalienable, en cuanto a posesión y desarrollo. Toda boliviana y boliviano tiene derecho a usar y desarrollar ciencia y tecnología, en el marco de sus necesidades y demandas, lejos de restricciones, privaciones o privatizaciones.

La perspectiva planteada a partir de la Constitución Política del Estado se presenta contrapuesta

a la perspectiva de consumo que sobrevalora y sitúa la tecnología como un elemento valioso por sí mismo. La ciencia y la tecnología son un patrimonio de las naciones y pueblos indígena originarios, y la sociedad, representan un derecho inalienable que constituye una obligación para el Estado el garantizarlo, un derecho y un deber de cada boliviana y boliviano el emplearla para aportar al desarrollo del Estado.

Como todo proceso, existen vacíos que precisan de una participación y construcción socio comunitaria que aporte a la consolidación del Estado, bajo sus principios establecidos (García Linera, 2015). A diferencia de procesos de imposición violentos o encubiertos, la sociedad, desde la reflexión, es capaz de asumir decisiones y ser protagonista de los cambios en su realidad.

TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN

A partir de los lineamientos planteados en la CPE, el uso y desarrollo de la tecnología en el ámbito educativo asume una característica que trasciende el utilitarismo y pragmatismo didáctico de recursos, orientado únicamente al desarrollo de procesos de enseñanza.

Asumiendo que la tecnología no representa un fin en sí mismo, su uso y desarrollo se desglosan en un plano mediador entre la persona y el logro de objetivos mucho más importantes. Por lo mismo, resulta, en un ejemplo claro, inconcebible aprender computación solamente por ser una experta o experto en computación.

En el contexto de los procesos educativos, el uso de recursos tecnológicos presenta un carácter metodológico que debe permitir la producción tangible e intangible desde la valoración y desarrollo de los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígena originarios, orientados al despliegue de un Estado Plurinacional soberano a partir de la investigación. (Ministerio de Educación, 2012)

La incorporación de tecnologías de comunicación e información en educación se fundamenta en la posibilidad de crear nuevos entornos creativos y expresivos que faciliten la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias pedagógicas desde dos ámbitos: como fin, para ofrecer a las y los estudiantes bases de la educación técnica tecnológica adecuada a cada nivel, y como

medio, para convertirla en un instrumento de aprendizaje, acceso y difusión del desarrollo de la ciencia compatibles con su uso e impacto en la comunidad. (Ministerio de Educación, 2012)

El uso metodológico de los recursos tecnológicos en el desarrollo de procesos educativos, debe posicionar a las y los estudiantes un plano protagónico respecto de las necesidades y problemáticas de la comunidad y Estado. Del enfoque que asuma la o el estudiante respecto al uso de los recursos tecnológicos, dependerán los productos y/o resultados.

En este contexto, y lejos de una mirada colonial que refiere al Estado como único ente capaz y propietario del desarrollo de una nación, es importante empoderar el poder político de cada estudiante, enfatizando su capacidad por generar transformación e impacto, ante su contexto particular y la sociedad en conjunto.

Dentro del marco de la descolonización, el uso y desarrollo de la tecnología, advierte el riesgo latente de caer en una hipercientificación, posicionando la ciencia y la tecnología como únicas luces capaces de brindar todas las soluciones a las necesidades y problemáticas de la realidad (De Sousa Santos, *Crítica de la razón indolente*, 2000), hecho que en algunos contextos auto-definidos como modernos ha degenerado en desequilibrios sociales y ambientales de impacto y consecuencias algo más que desagradables y peligrosas.

En el ámbito educativo, dentro del marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y el enfoque biocéntrico, la Madre Tierra constituye el principal centro del equilibrio y armonía para la vida y convivencia. En éste sentido, el desarrollo y uso de la ciencia y la tecnología no debería enfocarse únicamente en la construcción de respuestas a necesidades y problemáticas de la sociedad, sino también a necesidades y problemáticas de la Madre Tierra. Pensar más allá de satisfacer necesidades humanas, y pensar en las necesidades de la vida como tal, permitirá asumir un camino hacia el equilibrio y armonía, que más allá de estar establecidos en la Constitución Política del Estado, representan una garantía para la vida misma y el Vivir Bien.

A decir de la experiencia de la educación boli-

viana, a partir de la promulgación de la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, es evidente que se ha iniciado un proceso de transformación, no sólo a nivel pedagógico y metodológico, sino desde la misma concepción de la vida. Existen evidencias que denotan importantes aproximaciones respecto al desarrollo y uso de la ciencia y la tecnología en el ámbito educativo. No obstante el terreno sigue siendo un terreno fértil que ofrece un amplio potencial para el desarrollo científico y tecnológico en el marco de la consolidación del Estado.

La experiencia de maestras y maestros viene impulsando abordar el uso y desarrollo de la tecnología desde diferentes perspectivas, algunos propusieron e impulsaron un abordaje desde la resolución de necesidades y problemáticas cotidianas, otros desde la innovación y la vanguardia, otros desde el perfeccionamiento. Cualquiera sea el punto de partida, el Modelo Educativo plantea lineamientos y orientaciones que vinculan de forma integral diversos elementos de reflexión y análisis, dejando atrás el monopolio del mercado que define y delimita las necesidades y tendencias de la ciencia y tecnología.

En este contexto, el desarrollo de la ciencia y tecnología trasciende laboratorios altamente tecnificados y espacios estrictamente académicos. El desarrollo de la ciencia y tecnología puede ser asumido desde la convivencia con la madre tierra y la comunidad, a partir de recursos propios de la realidad.

Asumiendo que la ciencia y la tecnología no representan un fin en sí mismos, en el ámbito educativo, ambos elementos deben conducir a la producción de conocimientos y el empoderamiento político, interpelando el rol protagónico que las y los estudiantes deben asumir frente a la realidad. En esta perspectiva, la ciencia y tecnología seguirán siendo un patrimonio de la humanidad, producto de la participación e interacción colectiva, lejos de ópticas exclusivamente económicas. (OEI, 2014)

Del mismo modo como los criterios y concepto de calidad educativa no deben ser construidos únicamente por el aparato público o privado (Ministerio de Educación, 2013), el desarrollo de la ciencia y tecnología, en el marco de la producción, deben asumir la pertinencia, co-

rrespondencia armonía del contexto sociocomunitario en el que se desarrolla.

Asimismo, el Modelo Educativo, describe la importancia del carácter transformador que debe asumir la educación, aspecto que involucra el uso y desarrollo de la ciencia y tecnología, como un elemento que debe aportar a la transformación de la realidad en el marco del equilibrio y armonía con la Madre Tierra.

DESAFÍOS PENDIENTES

La economía mundial, el mercado y los intereses económicos transmitidos por grandes países y empresas transnacionales, han generado continuamente falsas necesidades con el objeto de imponer un monopolio científico y tecnológico, basado en tendencias consumistas. Bajo estas categorías ha sido imposible posicionar y reconocer los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originarios, invisibilizando durante mucho tiempo el valor y patrimonio que representan los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originarios en el contexto de la vida misma de la Madre Tierra.

El Modelo Educativo presenta como desafío el rescatar la ciencia y tecnología de los pueblos y naciones a partir de la recuperación de saberes y conocimientos, con el objeto de reconocer su valor en la vida y convivencia de la comunidad con el Madre Tierra, rescatando el enfoque y la perspectiva que asumían respecto de la vida y las necesidades y problemáticas del contexto.

El uso y desarrollo de la ciencia y tecnología debe permitir un empoderamiento político, en una perspectiva de brindar un rol protagónico a cada estudiante, respecto de las necesidades y problemáticas del contexto, la consolidación del Estado, el equilibrio y armonía con la Madre Tierra.

Los medios y recursos tecnológicos asumirán un valor en la medida de la resignificación que sea planteada a través del desarrollo de los procesos educativos. La importancia y el valor que son susceptibles de asumir, se encuentra ligado a la capacidad de impacto y transformación que sean capaces de generar a través de la orientación de maestras, maestros y estudiantes.

El desarrollo de procesos educativos con el uso

de recursos tecnológicos, no debería dispersar burbujas creativas bajo el enfoque competitivo. La comunitariedad y el sentido colaborativo son alternativas que permitirán discurrir las necesidades de la comunidad y la Madre Tierra, orientando el desarrollo de los procesos educativos y la aplicación de los recursos tecnológicos hacia la atención de fines mucho más importantes que una palestra competitiva.

La transferencia de tecnología en el marco de la descolonización del conocimiento, es un desafío que en el ámbito educativo se plantea lejos de estereotipos que pretenden hegemonizar y monopolizar los saberes y conocimientos, bajo intenciones de dominación y sometimiento (Ministerio de Educación, 2013). Romper estos es-

quemias posibilitará posicionar el rol de la ciencia y la tecnología en un panorama más cercano con la vida de la Madre Tierra.

A nivel educativo, resta un largo camino por generar construcción de conocimientos y desarrollo de ciencia y tecnología con identidad propia, sin embargo la actitud de cada maestra, maestro y estudiante representan un valor que marcará la diferencia no solo para la humanidad y la consolidación del Estado, sino para la vida misma en la Madre Tierra.

() El autor es Licenciado en Filosofía y cuenta con una Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Educación Superior. Es técnico de la Unidad de Formación Continua en Tarija.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea Constituyente. (2009). *CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO*. La Paz, Bolivia.

Bellavista, J. y Renobell, V. (1999). "Ciencia, tecnología e innovación en América Latina", *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

Cajigas-Rotundo, J. C. (2007). "La biocolonialidad del poder: Amazonía, biodiversidad y ecocapitalismo. En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica*" (págs. 169-194). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

De Sousa Santos, B. (2000). "Crítica de la razón indolente". Sao Paulo, Brasil: Desclée de Brouwer S.A.

De Sousa Santos, B. (2010). "Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal". Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

García Linera, A. (2015). "Socialismo Comunitario. Un horizonte de época". La Paz, Bolivia: Vicepresidencia del Estado.

Marx, K. y Engels, F. (1973). "El capital". (Tomo I). La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.

Ministerio de Educación. (2012). "Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional". La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2013). "Calidad de la educación en tiempos de Revolución Educativa". La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2013). "Discusión sobre la calidad de la educación superior: conflictos y alternativas". La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación.

De la rutina a la acción transformadora

Una reflexión sobre la praxis
educativa y la investigación-
acción en las Comunidades de
Producción – Transformación
Educativa (CP-TEs) del Distrito
Educativo de Chulumani
(La Paz)

David Simón Acarapi Parra *

El Estado Plurinacional de Bolivia implementa el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), amparado en la Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. Sin duda, usted se preguntará ¿En qué consiste? ¿Qué características tiene? ¿Qué incidencia tiene en la educación?, ¿Qué relación tiene con la investigación-acción? o ¿Cómo se resignifica la evaluación?.

En las Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CP-TEs) se encuentra el origen del proceso de cambio en la educación boliviana.

Pues en el intento de responder a esas y otras interrogantes está el origen del presente artículo. Este aporte contiene dos componentes notables: el contexto de la educación boliviana y de la rutina a la acción transformadora.

Tales, reflejan en su interior descripciones y explicitaciones relativas al propósito mencionado, llevados a cabo en el Distrito Educativo de Chulumani de La Paz. Forman parte de la misma, las respuestas a las preguntas planteadas al principio.

CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA

El Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2014) afirma que el Modelo Educativo Socio Productivo (MESP) busca responder a cuatro grandes problemáticas irresueltas por la educación boliviana, las cuales son:

- 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 indígenas originarios.
- Educación cognitivista y desarraigada.

En relación a la condición de colonial y neocolonial de la realidad boliviana “cuando hablamos de condición colonial de la realidad boliviana no se hace sólo referencia al dominio neocolonial de algunos países (combatido en el proceso boliviano, en nuestra búsqueda de soberanía política) sino también a las relaciones, subjetividades, conflictos que han continuado hasta el presente, que son vigentes, internos, y que tienen una índole colonial, por ejemplo, en un tipo muy singular de estratificación social”. (Ministerio de Educación, Unidad de Formación N°1, Modelo

Educativo Socio Productivo, Cuadernos de Formación Continua, Equipo PROFOCOM, 2014)

De lo expresado en párrafos precedentes, se puede inferir que la educación no está exenta a la condición colonial, por el contrario la educación está sumida en estos procesos, debido a la jerarquización de un conocimiento universal. “Se ha naturalizado la jerarquía entre un conocimiento supuestamente universal, legítimo, y los conocimientos indígenas, considerados como meros saberes locales” (Op. Cite., p 11.). Sin duda, se manifiesta una imposición de conocimientos sobre otros, que se visibilizaban claramente en el currículo y los planes de estudios de nuestros educandos, tanto en el nivel primario como en el secundario.

*Taqpachani - todos ser;
la unidad en la pluralidad.
Taqini - todos, consensos,
sinergia.
Taqpachani, taqini -
comunitario*



La condición de dependencia económica, se refiere al enriquecimiento de pocos y al empobrecimiento de muchos, que es una forma colonial de dominación. Y que esta relación tiene un impacto en la educación. “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” (Op. Cite). La significación esencial de esto, es la forma de cómo se concibe la educación y su articulación a proyectos y políticas de ascenso económico, manifestadas en anteriores políticas y reformas educativas. Esta vinculación era totalmente separada, es decir no se relacionaban para nada con la realidad educativa boliviana, peor aún no se generaban nuevos conocimientos que ayuden a salir de esa dependencia económica.

Queda claro, que la problemática planteada, no era un aspecto de la educación simplemente y su relación con un proyecto de sociedad, sino que los gobiernos de turno no tenían proyectos de emancipación y liberación de carácter auténtico y soberano. De ahí la construcción de un Estado Plurinacional, que a partir de la diversidad relaciona la educación con la producción, para consolidar la soberanía y la liberación de nuestros pueblos.

La ausencia de valoración de los saberes y cono-

cimientos de los pueblos indígenas, se convierte en un elemento más de sometimiento a un sistema capitalista opresor. Así lo manifiesta el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (ME.2104), al indicar que durante la etapa republicana de Bolivia predominó la subvaloración a los conocimientos, instituciones y valores indígenas, calificándolos de primitivos e inferiores, esto debido al prejuicio “falta de educación”. Por otro lado, existía una valoración exacerbada a los conocimientos foráneos, calificándolos de conocimientos científicos.

Hoy, los saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígenas Originario Campesinos (NPIOCs), no sólo son considerados saberes locales o de uso exclusivo para ellos, sino que se está reconociendo el aporte a la educación boliviana. “Varios de esos conocimientos de hecho están estructurando el currículo; por ejemplo, en lo que se denomina la visión holística que ha sido sostenida por la sabiduría indígena de un modo milenario” (Ministerio de Educación, Unidad de Formación N°1, Modelo Educativo Socio Productivo, Cuadernos de Formación Continua, Equipo PROFOCOM, 2014).

La educación cognitivista y desarraigada, según él ME (2014), se refiere a la reducción de la educación a una simple transmisión de datos o de información. Desde esta mirada, los educandos simplemente eran considerados como meros receptores o receptores de información, sin crítica

e investigación alguna, que puedan generar acciones de transformación de la realidad.

El aspecto mencionado es consecuencia de la condición colonial y neocolonial, que marca distancias abismales entre la educación y los procesos económicos, sociales y culturales. “Una dimensión del carácter desvinculado de la educación es su sentido meramente cognitivista y transmisivo. Una educación desarraigada lo que hace es que el proceso educativo se vuelva estático, pasivo, se centre en los contenidos, por más alejados y repetitivos que sean” (Ministerio de Educación, Unidad de Formación N°1, Modelo Educativo Socio Productivo, Cuadernos de Formación Continua, Equipo PROFOCOM, 2014).

Frente a este tipo de educación, el Estado Plurinacional de Bolivia plantea una educación transformadora de las personas y de su realidad. Que relaciona la educación a la vida cotidiana llevada adelante en la comunidad, localidad y el barrio. Es así que el MESCP ve a las personas como actores y transformadores de su propia realidad. Se convierte en un modelo que obliga a los bolivianos a relacionar los aspectos económicos, sociales, culturales y políticos, para transformar sus condiciones de vida.

EL DISTRITO EDUCATIVO DE CHULUMANI

Chulumani, es la capital de la provincia de Sud Yungas, en el Departamento de La Paz; está localizada a 1.734 metros de altitud y a 120 kilómetros al Noreste de Sede de Gobierno. Emplazada en zona de los yungas paceños, goza de



un clima cálido subtropical y bastante lluvioso, con una temperatura media de 20,6 °C y una pluviosidad de 1.216 mm de promedio anual. Tiene una población de 13.204 habitantes, según el INE (2001).

La fundación de Chulumani se remonta a la época colonial, con la finalidad de controlar las plantaciones de coca, también se convirtió en escondite y refugio temporal de los que se sublevaron en la ciudad de La Paz en el año 1781. En la misma zona se percibe una gran población de origen africano, su descendencia se debe a los esclavos traídos para el trabajo en las minas del Potosí (Atlas de Bolivia, 2007).

La economía de las familias del Municipio de Chulumani en su mayoría se basa en el cultivo de la hoja de coca y en una minoría a la producción de cítricos, mangos, plátanos; asimismo, algunos se dedican al transporte interno dentro del municipio, también al comercio estable e informal, al turismo e igualmente hay trabajadores por cuenta propia.

Sin duda, ahondar en la historia, los aspectos socioeconómicos, religiosos y culturales de la región yungueña sería sumamente interesante y de gran valor teórico; sin embargo, debemos puntualizar que el énfasis del presente artículo se centra en el Distrito Educativo de Chuluma-



ni. Éste cuenta con seis cantones que son: San Bartolome, Tajma, Cutusuma, Ocobaya, Chirca, Huancané y Río Blanco. Forman parte de estos cantones 40 Unidades Educativas, una particular y una de convenio que totalizan 42, las cuales se enmarcan bajo la Dirección Distrital de Chulumani.

PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN

El sistema educativo boliviano, a partir de su proceso histórico pre y post época republicana, ha venido arrastrando taras de la colonia en sus diferentes abordajes tanto teóricos como prácticos. El carácter colonial y neo colonial hizo una escuela autorreferencial, cognitivista y desarraigada, donde la función de la maestra y el maestro se traducían en una práctica pedagógica rutinaria, desarrolladora de contenidos curriculares y su consecuente examen, sin considerar la diversidad, ni las necesidades y expectativas de los estudiantes, en una total desvinculación de la realidad social y cultural de los contextos comunitarios.

Este actuar rutinario de la maestra y el maestro, que venimos arrastrando desde la colonia, a partir de las formas y reformas que se realizaron en la educación boliviana, no han podido superar los menoscabos que desvinculaban la acción educativa de la realidad nacional.

En los últimos diez años ha habido un proceso de profundas transformaciones del pueblo boliviano, en la construcción del Nuevo Estado Plurinacional, donde la educación se constituye en elemento fundamental para la consolidación del Estado. A partir de la promulgación de la Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” se ingresa a un proceso de transformación educativa con la implementación del MESCP, donde, se instituye el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) con el cual se ha venido desarrollando el proceso de implementación del nuevo currículo del Sistema Educativo Plurinacional (SEP).

Dentro de la estrategia Formativa del PROFOCOM, en el momento de construcción crítica y concreción educativa, se crea la Comunidad de Producción – Transformación Educativa (CP-TE), un espacio donde las maestras y los maestros se organizan en grupos de cuatro, cinco, y más integrantes, para la reflexión crítica y la acción educativa en la implementación de los elementos curriculares del modelo, ingresan a una etapa experiencial de trabajo comunitario.

RUTINA Y ACCIÓN TRANSFORMADORA

La rutina pedagógica se caracteriza por la improvisación, la clase académica con mirada de la educación bancaria. En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el



conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro” (Freire, 1972). La clase expositiva, desde la preparación del docente como autoridad intelectual única, el discurso del poder desde la prepotencia del maestro y director, frente a la impotencia legalizada de los derechos de los estudiantes. La tradición de la educación con cambios que nada cambian es la Rutina.

Como alternativa necesaria a la rutina está la innovación que supera el conformismo y promueve la Transformación Educativa, cargada de energía comunitaria, de visión ideológica liberadora que llevamos adelante los sujetos sociales de la educación. Toda la sociedad en comunidad, desde las nacionalidades originarias, el movimiento popular, los maestros y maestras, las organizaciones sociales, profesionales revolucionarios, llevamos adelante la transformación educativa, como parte de la revolución cultural. Toda Revolución Cultural: OCURRE; toda Revolución social: ESTALLA.

ACCIÓN Y TRABAJO COMUNITARIO

Desde la revolución educativa –el cambio de visión y sentido en las prácticas de los procesos educativos– las CP-TEs constituyen un espacio comunitario trascendental de diálogo, debate reflexivo, crítico, de la problemática educativa, donde se interrelacionan una variedad de factores intrínsecos y extrínsecos, referentes a la aplicación de los elementos curriculares del nuevo MESCP y la práctica educativa, donde las y los maestros asumen un rol como protagonistas de cambio en la creación y recreación de nuevas formas de encarar la acción educativa.

Así hemos realizado un acercamiento cuidadoso a las CP-TEs., en un intento de reconocer la relación que se establece entre todos los actores de la comunidad educativa, en la construcción de su propia transformación, a partir de la recuperación y resignificación de las experiencias educativas de las NPIOCs. Una de las más importantes fue la experiencia educativa de la Escuela Ayllu de Warisata, que practicó una

forma de educación comunitaria, donde maestras y maestros, estudiantes, madres, padres de familia, autoridades comunitarias, a partir del diálogo reflexivo, buscaban consensos como eje central para la toma de decisiones (El taqpatchani, el taqini).

HORIZONTALIDAD

En estos espacios comunitarios, las CP-TEs, se toma como punto de partida a la experiencia de la y el maestro; para ingresar a la reflexión crítica y el análisis sinérgico propositivo, donde se permeabilizan una serie de experiencias trascendentes desde distintas visiones y concepciones de educación; como son: la investigación y producción de conocimientos, la interpretación colectiva de la realidad, en la construcción de propuestas pedagógicas, el análisis de experiencias, entre otros tópicos, que reafirman la compleja y dinámica realidad del proceso educativo.

Es así que las comunidades de producción y transformación educativas “Se constituyen en espacios de organización que permiten aprender en comunidad a partir de la experiencia vivida en la acción educativa, donde se comparten problemáticas, dudas, saberes, soluciones para los procesos de transformación desde la práctica...” (Ministerio de Educación, Unidad de Formación N°1, Modelo Educativo Socio Productivo, Cuadernos de Formación Continua, Equipo PROFOCOM, 2014).

CAMBIO EDUCATIVO EN CHULUMANI

De manera natural, a partir del compromiso profesional de las y los maestros, durante el desarrollo de las unidades de formación del PROFOCOM, y particularmente en el segundo momento, se presentaron algunas dificultades en la construcción crítica y concreción educativa; las distintas dudas que incidieran de manera recurrente en el trabajo desplegado por las y los participantes del PROFOCOM, causaron un impacto de incertidumbre, por la poca experiencia en el trabajo comunitario; estas debían romper mitos arraigados dentro del estamento docente, mitos de discriminación, generacionales, de supuestos culturales. Se debía transformar la mentalidad colonizada de la maestra y el maestro, cuando se convenía en encontrar consensos en la divergencia de criterios y desde las diferentes

especialidades de cada maestro en el despliegue del trabajo comunitario, desmitificar al maestro solitario, de especialidad.

Así el maestro de física, química, matemática, que tradicionalmente estaban sobrevalorados, debían trabajar con maestros de educación técnica, religión, educación física, que en otrora no tenían puntos de encuentro con estos especialistas en el desempeño profesional, en algunos casos no entablaban ni conversación. En general había maestros acostumbrados a la aplicación de recetas, como resultado de la imposición de modelos foráneos descontextualizados, que respondían a la domesticación de la sociedad.

El trabajo comunitario de las CP-TEs vincula la práctica educativa a la realidad, para sacar al maestro del aula, abrirse a la diversidad y transformar su práctica educativa. Es decir la propuesta del MESCP, apunta al quiebre de barreras mentales enmarcadas en la rutina, el conformismo y la dejadez. De esta manera el MESCP orienta la acción transformadora, planteando un perfil de maestro sociocomunitario, crítico, reflexivo, horizontal, integrador, investigador de su práctica educativa, transformador de la realidad, propositivo y productor de conocimientos.

Es así como bajo los principios de rotatividad y complementariedad, los integrantes de las CP-TEs del Distrito Educativo de Chulumani, procedieron a la elaboración de instrumentos de organización, donde se plantearon objetivos y actividades relativos al momento de construcción crítica y concreción educativa, que son el resultado de un trabajo consensuado a partir de la recuperación de la lógica de las NPIOCs, en cuanto la cosmovisión del todos ser (taq̄pachani, taq̄ini), exaltando de la condición horizontal de todo ser vivo, la unidad en la pluralidad.

ACTIVIDADES PEDAGÓGICO-CURRICULARES

El trabajo comunitario, entonces estuvo orientado a regular la dinámica de las actividades pedagógicas en la planificación, manejo de elementos curriculares, elaboración de materiales educativos, configuración de estrategias metodológicas, evaluación y la proyección de nuevas experiencias educativas.

Al interior del equipo comunitario, se programaron actividades semanales, bajo un reglamento

de convivencia armónica comunitaria, donde principalmente se establecieron lineamientos de responsabilidad, puntualidad en la asistencia a las reuniones, participación, práctica de principios y valores sociocomunitarios. Este procedimiento reglamentado, tuvo la aquiescencia de las direcciones de las Unidades Educativas y de los Consejos Educativos Comunitarios.

El objetivo central es transformar la práctica educativa y la producción de conocimientos propios y pertinentes en la implementación del nuevo currículo educativo del MESCP. Proyectar un maestro investigador, generador de pedagogía propia, que pueda resignificar el rol de la y el maestro y su responsabilidad con la sociedad, en un quiebre de la rutina a la acción transformadora.

TRES MOMENTOS

Los investigadores venezolanos Rosa Becerra y Andrés Moya aportan considerablemente a enaltecer la importancia de la investigación-acción, desde un punto de vista participativo, crítico y transformador. Ambos visibilizan al conocimiento como elemento de poder, debido al proceso de acumulación que este tuvo y la imposición de modelos de investigación en Latinoamérica, por tal razón plantean un proceso permanente de construcción, que al mismo tiempo sea crítica y transformadora en base a la Investigación-acción participativa.

La investigación-acción también es emancipadora, que refiere a una transformación o cambio de la realidad de la educación y está planteada como un proceso político. “Se pretende que la investigación-acción educativa sea un instrumento metodológico de producción de conocimientos de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CP-TE) que contribuya a la fundamentación del Modelo Sociocomunitario Productivo. Implica que las maestras y maestros investiguen comunitariamente desarrollando procesos de reflexión sobre su propia práctica”. (Ministerio de Educación, 2013)

En el proceso de implementación del modelo educativo en el Distrito de Chulumani, la investigación-acción contribuyó principalmente a los cambios y transformaciones en los procesos de evaluación de las cuatro dimensiones (Ser, Sa-

ber, Hacer y Decidir) de la formación integral y holística de las y los estudiantes.

En la nueva concepción de evaluación dentro las CP-TEs, se han desplegado encuentros de triangulación y diálogo de las/los maestros y la comunidad educativa. Al respecto el maestro Eloy Hernany manifestó: “En la práctica educativa diaria fuimos comprendiendo que la evaluación no es una etapa más del proceso formativo, menos la etapa final del mismo; al contrario, la evaluación está en todo el proceso educativo, se asemeja a un virus que penetra en todo el sistema informático. Expresando mi criterio afirmé que, todo sistema de Evaluación del ámbito educativo, se enmarca en una visión paradigmá-

tica, en el PROFOCOM es el paradigma Ético, Ecológico, Sociocomunitario, para la Mejor”.

En la aplicación práctica de las estrategias de evaluación, formas de evaluación, elaboración de instrumentos, criterios, y aspectos de la evaluación, se produjeron nuevos conocimientos en la comprensión de la evaluación y su puesta en marcha de la práctica, hacia una nueva cultura evaluativa de las/los maestros a partir de la investigación-acción.

(*) *El autor es participante de la Maestría en Políticas de Formación Docente en el Centro de Postgrado de la Universidad Pedagógica en la ciudad de La Paz.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atlas de Bolivia. (2007). La Paz, Bolivia: Bruño.

Becerra, R. y Moya, A. (2010). *“Investigación-acción participativa, crítica y transformadora: Un proceso permanente de construcción”* (Integra Educativa). La Paz, Bolivia.

Dechu, D. (2010). *“Documentos y Archivos de Chulumani”*. Chulumani, La Paz, Bolivia.

Freire, P. (1972). *“Pedagogía del Oprimido”*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Hernany, E. (2014). *La Evaluación*. (D. Acarapi, Entrevistador).

INE, I. (2002). *Censo Nacional 2002*. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2013). *“Producción de Conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”*. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2014). *“Modelo Educativo Socio Productivo”*. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2014). *“Evaluación Participativa en los Procesos Educativos, Educación Regular”*. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2014). *“Guía de Trabajo para la Etapa de Concreción y Construcción Crítica en Comunidad de Producción Transformación Educativa (CP-TE)”*. La Paz, Bolivia.

Mora, D. (2008). *“Teoría y método de la investigación acción participativa en Ciencias Sociales, Naturales, Pedagogía y Didáctica”*. La Paz, Bolivia: Campo Iris.

Yapu, M. (2007). *“Descentralización, Poderes Locales y Participación Social en Educación en Bolivia, Los Casos de Tarabuco y La Paz”*. La Paz, Bolivia.

La Historia Oral como motor de conocimiento

Para lograr cualquier beneficio que brinda la Historia Oral, es fundamental desarrollar las técnicas o estrategias que usa ésta. Entre las más conocidas están la escucha, las entrevistas, historias de vida, etc.

Virginia Condori Mancachi *

MARCO HISTÓRICO

A partir de una mirada retrospectiva de la educación boliviana, se debe mencionar que en nuestro territorio existieron procesos educativos pre coloniales; es decir que la educación en los pueblos indígena originarios anteriores a la Colonia estuvo marcada por la diversidad histórica y geográfica de cada cultura.

Así, las culturas de Tierras Bajas desarrollaron procesos educativos acordes al entorno y actividades tales como la pesca, la caza y la recolección; en Tierras Altas se articularon a partir del manejo vertical de pisos ecológicos, generando procesos educativos centrados en la vida comunitaria. Estos procesos educativos que se dieron, estaban centrados primero a las necesidades o demandas que tenían estas culturas, inicialmente eran necesidades de sobrevivencia y luego de consolidación colectiva, cada realidad peculiar tenía sus propias demandas y por lo tanto era importante desarrollar o acuñar diferentes metodologías para transmitir los saberes y conocimientos que respondían a sus propias necesidades.

Durante la época colonial, la educación no contaba con disposiciones públicas acerca de la enseñanza a las grandes mayorías, ya que eran considerados una masa destinada a la explotación, pero más adelante, para consolidar y mantener el dominio a las tierras invadidas, se incorporó un sistema educativo excluyente; en ese contexto, se desarrollaron dos tipos de educación que respondían a la diferencia política (y de derechos) de los estatus de colonizadores y colonizados.

El primer tipo de educación era para los hijos de

españoles, criollos y mestizos potentados, quienes recibían educación en las primeras letras, y enseñanza de materias como Literatura, Historia, Aritmética y Filosofía; además, podían acceder a la educación en Universidades y Seminarios. En tanto, la aristocracia originaria también acaudalada podía acceder a este tipo de educación que por cierto era una educación pagada e impartida frecuentemente por los religiosos, mientras que los indígenas pobres estaban privados de la instrucción o educación con lógica europea.

El segundo tipo de educación se centraba en los indígenas para catequizarlos y evangelizarlos; esta estrategia de dominación no logró los objetivos esperados de masificar la cultura colonial, debido a la resistencia de las comunidades indígenas, por lo que se continuaba reproduciendo la identidad y sus sentidos más importantes a través de la transmisión de saberes y conocimientos.

El año 1825 inició la etapa de la vida republicana de Bolivia, en tanto la educación en nuestro territorio solo benefició a un sector privilegiado como menciona Humberto Mamani quien describe: “Desde la creación de la República de Bolivia, la Educación fue de exclusivo beneficio para la población urbana y en forma particular para una minoría conformada por la casta criolla, quedando excluida de la misma la mayoría de la población nativa”. (Mamani, 1992:79) Entonces la educación no llegaba a la gran población mayoritaria, como mestizos pobres, indígenas hombres y mujeres que se hallaban segregados porque aún se seguía esquemas de discriminación racial, social, económica, cultural de la colonia

En este periodo, se destaca el Decreto del 11 de diciembre de 1825, que considera a la educación como el “primer deber del Gobierno”, con lo cual se crearon escuelas primarias y secundarias, y demás colegios de ciencias y artes que se establecieron en las áreas urbanas, lamentablemente esto no solucionó el problema educativo acarreado del periodo colonial.

En 1872 el gobierno de Agustín Morales dicta la Ley del 22 de noviembre, cuerpo legal que establece la enseñanza libre, la ley impulsaba iniciativas privadas y particulares para la enseñanza de los niveles secundarios y universitarios. Tales adecuaciones no beneficiaron a la gran mayoría.

Durante la Guerra del Pacífico, la educación escolar fue afectada porque los fondos destinados a la educación pasaron a ser parte de las finanzas para enfrentar la contienda bélica iniciada por Chile. De tal manera que hasta fines del Siglo XIX, el objetivo de la educación no cambiaba y continuaba con inculcar a los niños y jóvenes solamente a escribir, leer, contar y orar a partir de la catequización Católica.

REFORMAS EDUCATIVAS

La Historia de la educación boliviana destaca cuatro reformas educativas trascendentales por sus normas, estructuras e impactos sociales que describiremos a continuación:

A partir del Siglo XX surgieron algunas iniciativas para instruir a la población mediante la creación de escuelas ambulantes. Las escuelas ambulantes, sistema que había sido experimentado en Norte América, tenían la misión de que los maestros ambulantes debían recorrer de forma permanente un circuito determinado, es decir un mismo “maestro tenía que desempeñar el cargo de dos comunidades separadas por distancias de cinco a seis kilómetros” (Pérez, 1962:63)

Por otro lado, se dio la creación de las escuelas normales para maestros encargados de la educación rural, lo cual fue de gran impacto ya que por fin consideraban la educación de la población del área dispersa, aunque estos sólo podían funcionar con previa autorización y supervisión de los terratenientes quienes no consentían con frecuencia su funcionamiento.

Esta primera reforma educativa fue llamada Reforma Liberal y tenía como premisa fundamental “civilizar” (Mamani; 1992: 97) al indígena pretendiendo castellanizar a esta gran mayoría e incorporarla a la vida nacional. Entonces la acción del Gobierno, en esa época, fue concentrar a la población a la república creando escuelas ambulantes y normales para formar maestros útiles al gobierno de turno.

En ese mismo periodo, a la par, surgieron escuelas que promovieron la lucha legal de las tierras comunitarias, afectando los intereses de los hacendados y por eso se prohibía el funcionamiento de escuelas en las comunidades; de tal forma se establecían escuelas clandestinas para continuar con la educación de la población rural. En tanto, la historia de sus reivindicaciones, entre otros acontecimientos, había trascendido gracias a la Historia Oral transmitiendo fundamentalmente: los saberes y conocimientos al igual que los vejámenes que habían sufrido.

La escuela-ayllu de Warisata fue fundada el 2 de agosto de 1931, obra de Elizardo Pérez y Avelino Siñani, fue la más destacada iniciativa de la educación boliviana durante este periodo, una obra singular en metodología y estrategias pedagógicas que destacarán en latinoamericana y el país (Unidad de formación N° 1, 2012:39) sus inicios están basados en diferentes métodos ya que “Pérez, no buscaba machacar el alfabeto ni tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Se instaló la escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento... era una concepción muy distinta a las teorías de Desarrollo Humano” (Patz; 2000:55), de tal forma que existe una iniciativa muy singular.

La Reforma Nacionalista de 1953-55 que se plasmó en el Código de la Educación Boliviana buscó extender la educación a las mayorías mediante dos aspectos: primero proponer una formación técnica media (mano de obra calificada) y la necesidad de eliminar el analfabetismo que existía. De la misma forma que la reforma Liberal, la Nacionalista persistía en su empeño de castellanizar al indio, a quien además se debían inculcar buenos hábitos de vida en su alimentación, higiene, salud, vestuario y conducta. Patzi continua explicando además que la “acción pedagógica...no trata de enseñar al indígena prácticas de aseo sino, fundamentalmente, de

imponer el uso de bienes materiales creados por la clase dominante” (Patz; 2000:95) Sin duda la ley tenía el afán de convertir a la población en un ciudadano moderno.

En tanto la Historia Oral en esta época se fortaleció ya que eventos como la Guerra del Chaco y la Revolución del '52 fueron creando historias vivenciales que eran transmitidas y reproducidas por algunos intelectuales.

La reforma Neoliberal de 1994, plasmada en un documento legal, impulsó la educación bilingüe e intercultural, enunciados que no pasaron de ser un intento de incorporar a las diferentes etnias a un sistema educativo. A pesar de una millonaria inversión económica, tal modelo no logró sus objetivos, ya que sólo se concretó hasta el nivel primario.

Durante este proceso, se da la iniciativa de recuperar y documentar la historia, la lengua, las tradiciones, las costumbres de las diferentes etnias del país mediante la Oralidad, la tradición oral y la historia oral; todo esto se hizo posible gracias a diferentes investigaciones particulares en el ámbito académico.

EL NUEVO MODELO EDUCATIVO

Prosiguiendo con un panorama retrospectivo de la educación boliviana, en el año 2008 surgieron nuevos lineamientos curriculares planteados por la llamada Revolución Educativa planteada en la primera gestión del presidente Evo Morales, cuando maestras y maestros observaron como sugerencia nuevos contenidos temáticos esbozados por el Ministerio de Educación, sin que se apliquen en las escuelas y colegios del país pero con indicios de qué es lo que se pretendía en la educación nacional.

Así surgió el Primer Congreso Nacional de Educación, en el que se conformó una comisión Nacional para elaborar la Nueva Ley Educativa Boliviana; esta comisión fue conformada por 22 instituciones y organizaciones nacionales que se encargaron de la redacción del documento Educativo que llegaría a ser el Proyecto de la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”.

Ya con la aprobación y promulgación de la Constitución Política del Estado en el año 2009 arrancó por parte del Estado el reto de construir

colectivamente un Estado comprometido en transformar la Educación Boliviana.

Es así que la Ley 070 fue promulgada el 20 de diciembre de 2010, esto posibilitó el surgimiento del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) para promover la transformación educativa, rescatando las experiencias de maestras y maestros en la Práctica Educativa que desarrollan. Asimismo dando énfasis al uso de la metodología de la Historia oral en la escuela, como se puede observar en los cuadernos de formación continua que se dan en el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM). La metodología de investigación de la Historia Oral es un medio para producir conocimientos como indica el constructivismo por lo que consideramos un medio para mejorar en la práctica docente.

HISTORIA ORAL Y MESCP

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo busca promover la investigación, pero fundamentalmente la PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS para entender nuestra realidad y transformarla y/o cambiarla mediante la recuperación y revaloración de los saberes y conocimientos propios. Asimismo la recuperación de tales saberes y conocimientos no es suficiente ya que “debe articularse a un sentido útil en la vida de los estudiantes y de la comunidad...”. (Ministerio de Educación, Unidad de formación N° 8; 2014:35)

De la misma forma es importante generar nuevos conocimientos que permitan enfrentar los problemas y resolver las necesidades en el contexto, por eso no es suficiente un carácter descriptivo y valorativo de todo lo que hubo, sino que hace falta también un sentido creativo y político.

De acuerdo a nuestra experiencia, se concibe que la Historia Oral es un medio eficiente para producir conocimientos, lo que propicia cambiar y transformar la idea de una historia única y verdadera, valorando aquellos saberes y conocimientos de nuestros padres, amigos y abuelos.

Para lograr la producción de conocimientos en el proceso educativo se debe establecer los “momentos metodológicos...con la participación de los estudiantes de la comunidad y la guía de la

maestra/o. Pero antes...se debe presentar algunas metodologías que la maestra/o debe conocer..." Esta premisa se refiere a que los maestros deben conocer métodos para recuperar y producir saberes y conocimientos con sus respectivas técnicas y herramientas es decir, es imprescindible enseñar algunas herramientas para lograr la recuperación y producción de conocimientos, porque de lo contrario la práctica educativa no tendrá éxito.

Aun no existe una metodología formalizada para producir conocimientos, pero la Historia Oral y otras metodologías de recuperación de la oralidad son los más desarrollados en ese sentido.

La Historia Oral fue considerada por la comunidad científica como una metodología que reconstruye una historia a partir de testimonios orales de tal forma que se la considera permanentemente como una metodología que busca conservar la cultura como un objeto.

En cambio en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, si bien la Historia Oral busca reconstruir la historia a partir de las experiencias vividas de las personas, también pretende acercarse a su cultura o a otra. Esto significa, que hay un proceso de fortalecimiento de la identidad (lado intracultural) en la producción de conocimientos, cualquier interacción intracultural o intercultural es ya en sí misma enriquecedora.

En el MESCP la Historia Oral es más que una metodología de investigación participativa en cualquier interacción intracultural o intercultural; es enriquecedora ya que enfatiza la experiencia y realiza un proceso de fortalecimiento de la identidad al momento de hacerla.

La Historia Oral, entonces, no trata de acercarse a las personas para conocer un acontecimiento histórico, sino fundamentalmente acercarse para vivir, para convivir en términos más prácticos. No recoge la oralidad de las culturas para conservarlas sino ser parte de la experiencia. De tal manera no sólo ayuda a conocer datos inéditos de la historia, si no también afianza la identidad cultural, el sentido de pertenencia y valoración.

Como maestras y maestros estos dos aspectos son importantes en nuestro trabajo pedagógico. Se debe fomentar el uso de la Historia Oral.

HISTORIA ORAL Y PRODUCCIÓN

La Historia Oral siempre es un proceso de producción, ya que los participantes producen sus propias fuentes históricas.

Al realizar las entrevistas, que es la principal técnica de Historia Oral, la historia se transmite de manera oral y por lo tanto se producen fuentes que ayudan a comprender el pasado y al análisis de dicho pasado, lo cual resulta decisivo para tomar conciencia de la realidad y fortalecer la identidad local, social y nacional.

En la actual coyuntura educativa se establece que "Nuestra educación mayormente se ha centrado solo en lo cognitivo, de modo que ha reforzado el divorcio de la escuela y la realidad" (Ministerio de Educación Unidad. Cuaderno de Formación N° 4 2014;13). Esta afirmación manifiesta que los procesos educativos han devenido por un tipo de educación cognitivista, de esta manera, la escuela ha sido transmisora de conocimientos descontextualizados y por lo tanto ajenas a las y los estudiantes. Los procesos educativos no producen de forma significativa aspectos para formar un ser humano pleno sino solo conocedor o receptor de conocimientos.

En tal sentido, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo promueve una formación integral y holística de las y los estudiantes, a través de las dimensiones que son el Ser, Saber, Hacer y el Decidir, los que se desarrollan a través del plan de clase. El proceso de producción, entonces se da a partir de la planificación y desarrollo de la clase, en donde las orientaciones metodológicas que plantean un conjunto de acciones que se centran básicamente en la práctica, teorización, valoración y producción, hacen posible lograr un producto.

EL USO DE LA HISTORIA ORAL

El MESCP contempla que la escuela no está aislada de su comunidad sino por el contrario es parte de ella, por lo que está comprometida a potenciar sus fortalezas así como resolver sus necesidades y problemas. Es así que la Historia Oral es particularmente adecuada para nuestra práctica educativa, ya que toda comunidad tiene su historia y contiene una realidad particular. En ese sentido, puede encarar actividades curriculares, por ejemplo, estudiar un tema o etapa determinada de la

historia, o bien puede abordar temas extracurriculares, como por ejemplo desarrollar una entrevista a los diferentes oficios que practican en la comunidad. De tal forma que “el método de la Historia Oral tiene un carácter creativo y cooperativo... los proyectos de Historia Oral se pueden realizar en diferentes contextos, y todo tipo de gente puede participar en ellos: estudiantes, profesionales, jóvenes, adultos, trabajadores...” (Barela; 1999:27). Los métodos tradicionales de enseñanza de la historia han fomentado un exceso de intelectualismo y de memorización, la didáctica actual hoy exige la aplicación de métodos activos que estimulen la experiencia y la capacidad de análisis, el espíritu crítico, la creatividad, y sobre todo la producción de conocimientos que exige el sistema educativo plurinacional. Entonces sintetizamos sus beneficios:

- Desarrolla, como ya se mencionó, la capacidad de análisis de un acontecimiento.
- Estimula la creatividad y el espíritu crítico ya que comprende un hecho mediante una fuente primaria.
- Reduce la monotonía del estudio de las Ciencias Sociales (memorización, lectura).
- Estimula la dimensión afectiva a la comunidad ya que emerge de la experiencia de los miembros de la misma comunidad.

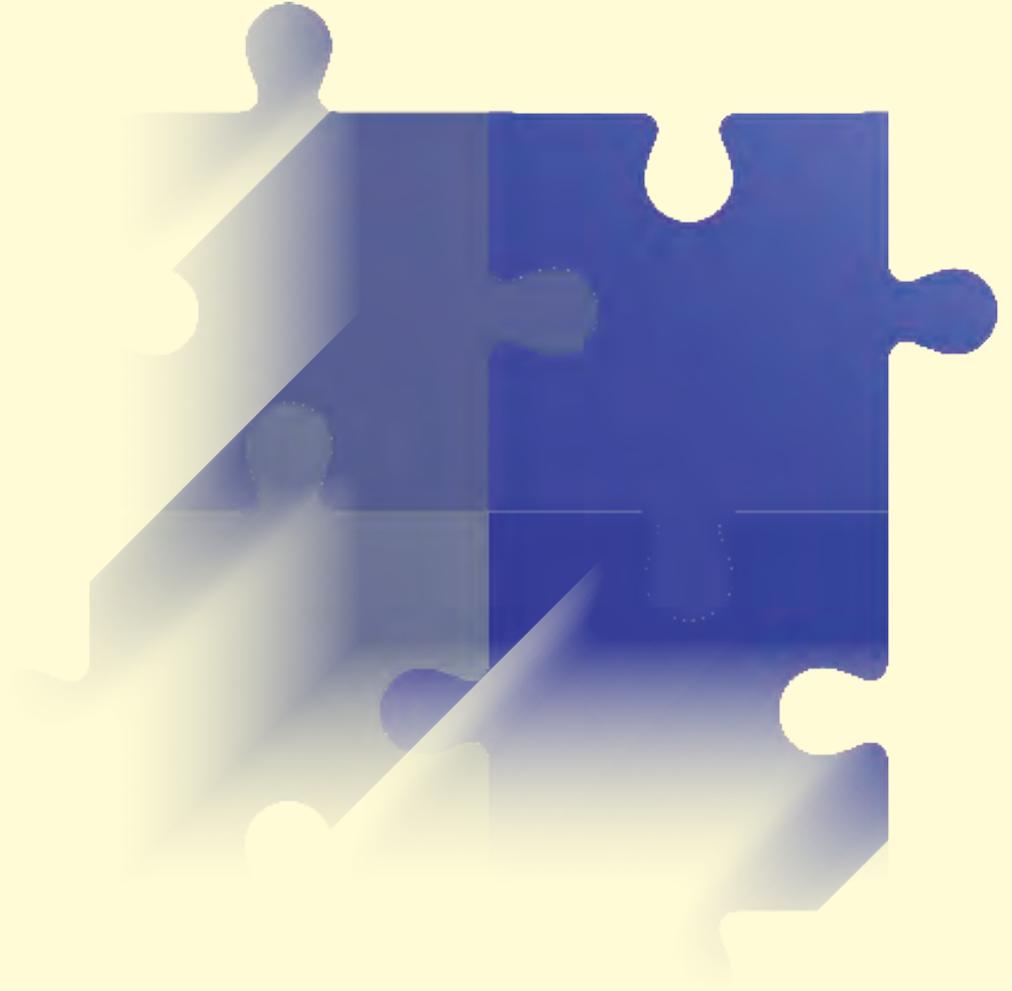
- Reduce la brecha entre lo académico y la comunidad.
- Consigue que los/las estudiantes se conviertan en investigadores y creadores de los contenidos a aprender.
- El aprendizaje se estructura cooperativamente, ya que todos tienen algo que enseñar.
- La historia oral ofrece al grupo un objetivo concreto y la posibilidad de construir un producto no solo como componentes de las metas educativas sino también con una utilidad social.
- Forma la conciencia social, a partir de la vinculación con personas del medio local (investigación dentro de la propia familia, barrio o región).

Para lograr cualquier beneficio que brinda la Historia Oral, es fundamental desarrollar las técnicas o estrategias que usa ésta. Entre las más conocidas están la escucha, las entrevistas, historias de vida, etc.

(*) *La autora cursa la Maestría en Políticas de Formación Docente en el Centro de Formación Postgradual de la Universidad Pedagógica en El Alto.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barela, L., Míguez, M. y García, L. (2004). *“Algunos apuntes sobre Historia Oral Argentina”*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Instituto Histórico de la ciudad de Buenos Aires.
- Mamani, H. y otros. (1992). *“Educación Indígena ¿ciudadanía o Colonización?”*. La Paz, Bolivia: Aruwiñiri.
- Patzi, F. (2000). *“Etnofagia Estatal: Modernas formas de violencia simbólica”*. La Paz, Bolivia: IIS Mauricio Lefebvre.
- Perez, E. (1992). *“Warisata La escuela Ayllu”*. La Paz, Bolivia: Ediciones CERES.
- Ministerio de Educación: Viceministerio de Educación Regular. (2012). *“Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, Subsistema de Educación Regular”*. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación. (2014). *“Modelo Sociocomunitario Productivo. Cuaderno de formación Continua” (Equipo PROFOCOM)*. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación. (2013). *“Curricular Cuaderno de formación Continua” (Equipo PROFOCOM)*. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (2014). *“Producción de Conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Cuadernos de Formación Continua” (Equipo PROFOCOM)*. La Paz, Bolivia.



Huellas Pedagógicas

Eurocentrismo y educación indígena

Cirilo Valda Pereira *

Recuperación la memoria larga de pueblos indígenas para la descolonización del saber y aportes a las epistemologías para el tercer milenio

(PARTE I)

INTRODUCCIÓN

Entre muchas falacias que se ha difundido con el capitalismo y el colonialismo, está la presencia del eurocentrismo en las ciencias sociales y la educación, con este artículo se pretende cuestionar los conocimientos dominantes y aportar desde las pedagogías indígenas, para una comprensión plural de la construcción del conocimiento a partir de la memoria larga panandina de los pueblos del Aby Yala.

DESARROLLO

Según Anibal Quijano, el eurocentrismo se sustentó en el nuevo patrón de poder que emplea Europa sustentado en el concepto de raza, como mecanismo de clasificación social a nivel mundial, esa nueva forma de pensar dio lugar a la formación y la construcción en el imaginario en los países colonizadores la materialización de “la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad...” (Quijano, s/a).

El eurocentrismo como tendencia considera a Europa como el centro del protagonismo de la historia, la civilización y el modernismo y sus proyectos de supremacía en el conocimiento, la política, la economía, la filosofía, las artes, la educación y otros, con tendencia a la “la imposición y universalización de lo occidental, para clasificar, inferiorizar, dominar y explotar a otros.” (Aguiló 2011). Es así que esta tendencia eurocéntrica controla la concepción de la cien-

cia basada en el modernismo, el positivismo, el racionalismo, negando otros conocimientos alternativos provenientes del mundo.

El eurocentrismo gravitó profundamente en el campo de la educación en América, en sus políticas educativas para inculcar “la ideología dominante” (Bowers, 2000) en los pueblos colonizados, reflexionando desde las formas de hacer educación, el eurocentrismo y el colonialismo históricamente ha desplazado muchas formas de hacer educación de los pueblos indígenas, su ciencia, su tecnología entre otros aspectos, con argumentos de que no son científicos.

Este tiempo es la rearticulación del mundo indígena que emerge desde el Sur, que irrumpe en su propia rearticulación

Como única ruta civilizatoria impuesta desde la Europa capitalista y colonial, el eurocentrismo impuso a las naciones pueblos y culturas de los andes y la amazonia sus propias formas de pensar, vivir, de educar, es decir obligó asumir una cosmovisión eurocéntrica individualista, antropocéntrica, sobre sociedades de tradición cosmocéntrica comunitaria en el amplio sentido de la existencia humana. Esta imposición injusta permeo las formas de vida de los pueblos indígenas, sus costumbres, su educación, su actividad intelectual, su forma de comprender la evolución social, su historiografía, su filosofía es decir toda su existencia misma.

Edgardo Lander, desde el pensamiento latinoamericano, cuando describe la cosmovisión eurocéntrica encuentra en ella, como idea central, la modernidad, el autor encuentra cuatro dimensiones al caracterizar la modernidad que describe de la siguiente manera:

“1) la visión universal de la historia asociada a la

“1) la visión universal de la historia asociada a la

idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas.

2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal capitalista

3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y

4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber.” (Lander 2000:22)

Este autor desde la crítica al eurocentrismo, aporta la falsa concepción de la supremacía de la ciencia occidental. Por su parte Santiago Castro-Gómez, argumenta que por más de quinientos años los invasores colonialistas justificaban a Europa como el referente de sociedad a alcanzar, sinónimo de “...la civilidad, el Estado de derecho, el cultivo de la ciencia y de las artes (Castro-Gómez, 2000: 153).

Por el contrario, el discurso oficial que utilizaban los colonizadores, para referirse a los indios americanos, consistía en calificarlos como grupos primitivos sin cultura, es decir situarlos desde sus propias categorías de clasificación en el “primer estadio... el salvajismo, la barbarie, la ausencia completa de arte, ciencia y escritura. “Al comienzo todo era América”, es decir, todo era superstición, primitivismo, lucha de todos contra todos, “estado de naturaleza” (Castro-Gómez 2000: 153), este discurso invisibilizó al indígena, niega su existencia, sus conocimientos entre muchos otros aspectos.

Esta nueva forma de constitución del nuevo patrón de poder, abarcó el amplio territorio de las Américas por más de medio siglo. Aníbal Quijano al respecto señala, este tiempo espacio, como el nacimiento de la “la primera id-entidad de la modernidad.” (Quijano 2000:202), basados en las diferencias “raciales” entre los grupos dominantes y los “otros” dominados, diferencia que va a contrastar la distinción biológica entre conquistados y conquistadores. La construcción de estos nuevos conceptos, según el autor también crea una subjetividad colonial de los euro-

peos colonizadores de dominación no sólo en América sino a nivel mundial.

Es así que esta tendencia asumida desde la Europa colonial, se asume como legítimo en el nuevo discurso, el conocimiento y la práctica compartida entre los países invasores de Europa al Aby Yala; construyendo así entre los países europeos, conceptos, una epistemología, una educación, una ciencia, que va a justificar el nuevo patrón de dominación. Este nuevo patrón de dominación creó conceptos dicotómicos como “barbarie y civilización, tradición y modernidad, comunidad y sociedad, mito y ciencia, infancia y madurez, solidaridad orgánica y solidaridad mecánica, pobreza y desarrollo” (Castro y Gómez 2000: 154), estos argumentos van a permitir el desplazamiento, la desaparición o la muerte de conocimientos, tecnologías, lenguas y culturas bajo el discurso civilizatorio y evangelizador. La explotación colonial, deriva en exterminio de los pueblos indígenas, genocidio y “epistemicidio” (Grosfoguel 2015) de los conocimientos, ciencia y tecnología de los pueblos originarios, ciencia, filosofía, tecnología, conocimientos y saberes negados, eliminados, desaparecidos en más de medio siglo de civilización y evangelización, que encubrían los verdaderos propósitos de dominación y explotación colonial.

Por su parte, Aníbal Quijano aclara que esos conceptos dicotómicos como: “primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. En suma, Europa y no-Europa” (Quijano 2000:211), solo se usaron para diferenciar a occidente y oriente donde el término del “otro”, no era aplicado a los indígenas de América ni a los negros del África. Ésta fue una actitud típica de negación del otro, por los colonialistas, una invisibilización del otro, que en el presente caso, constituía las Naciones y Pueblos Indígena originarios de los andes y la amazonia, asimismo aplicables por extensión, a sus conocimientos milenarios a su epistemología y sus formas de hacer educación.

Enrique Dussel al respecto enfatiza que ese trato discriminatorio al indígena es una expresión “del colonialismo del poder” (Dussel 2015), sin embargo, esta negación del otro colonizado, des-

de la producción simbólica colonial apuntaba a la construcción del saber/poder para las sociedades occidentales tanto en su producción material y simbólica cuyo propósito final fue la negación o eliminación del otro conocimiento indígena originario. Enrique Dussel, afirma categóricamente que Europa no tiene la pretendida hegemonía universal, ya que muchos de esos conocimientos, no son propios o creaciones europeas legítimas, así por ejemplo señala que los europeos aprendieron o copiaron conocimientos, filosofía, tecnología de otras culturas y civilizaciones, el autor pone como ejemplo la apropiación de los europeos de la invención del papel, la pólvora, la brújula y otros aportes científicos importantes de la China.

Dussel dice que fueron ingenieros Chinos los que asesoraron la producción del acero a Inglaterra, también señala que Colon viajó a las Indias Orientales guiado por mapas Chinos y murió sin saber que había llegado a la América, es decir, al Abya Yala, este autor también señala que Europa se apropia de la filosofía griega, filosofía que es el producto de los estudios filosóficos de las culturas de oriente y la recopilación de conocimientos sobre filosofía de la cultura Bantu y culturas del norte África. Estas y muchas imposturas eurocéntricas, son consideradas como verdades universales que se legitima en el discurso del conocimiento dominante, es decir se materializan en el “saber/poder” Gómez 2000:148, por más de quinientos años de imposición de ese supuesto poder del conocimiento eurocéntrico, que se desarrolla paralelamente con la “expansión del capitalismo europeo” (Prada: 2011), en varios continentes.

El Colonialismo y el eurocentrismo tienen objetivos convergentes, sus propósitos refuerzan el discurso y la práctica de dominación y sometimiento, con el pretexto de civilización y evangelización, estos conceptos encubren la explotación, el genocidio, el saqueo de los recursos naturales y económicos del amplio continente Americano. En el caso de Sudamérica, particularmente en el Alto Perú, la explotación colonial crea la “mita y la encomienda” (Echazú 2008), convertidas en normas aprobadas por los reyes y

el Papa provenientes de ese imaginario eurocentrista, cuyas normas y medidas están destinadas a encubrir la explotación traducida en el trabajo gratuito de los indígenas originarios, particularmente de la región andina, Este trabajo gratuito y obligado, en última instancia, subsidiará la empresa colonial capitalista de Europa, así por ejemplo en Potosí, el trabajo para los indios y sus familias aportó en la formación de la nueva riqueza que acumulan los colonizadores españoles.

El trabajo inhumano al que se somete por generaciones a los pueblos indígenas, está acompañada de procesos de servidumbre y esclavitud, este trabajo dio origen a la “acumulación primitiva”, de la riqueza en beneficio de los colonizadores europeos. La agresión europea generó violencia sobre naciones, culturas, pueblos originarios en su propósito de dominación, cuyas víctimas fueron “el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera” (Dussel 2000:49).

Este es el escenario de confrontación de dos posturas paradigmáticas, una eurocéntrica, antropocéntrica colonial, explotadora de la naturaleza, irrespetuosa de la vida, y otra constituida por las culturas, naciones y pueblos indígenas caracterizada como cosmocéntrica, comunitaria y respetuosa de la naturaleza y la vida. Confrontación que muestra en el escenario político social económico, cultural por mencionar algunas, la “colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (Castro-Gómez 2000: 154) provenientes de un mismo origen común la colonia y el eurocentrismo.

Por su parte los estudios de Ramón Grosfoguel, explican los efectos nefastos de la dominación colonial que repercuten paralelamente en el genocidio y el epistemicidio” (Grosfoguel 2015), este autor argumenta, que más allá de la exterminación física de los indígenas, la dominación colonial eurocéntrica, también apuntó a la condena, eliminación y la matanza de conocimientos indígenas, la destrucción de sus instituciones, formas comunales de vida, su ciencia, tecnología conocimientos, sus cosmovisiones. En el caso del Alto Perú y el Perú ese epistemicidio,

proscribe, prohíbe y destruye los conocimientos originarios, sus formas de transmisión de conocimientos o formas de hacer educación de las naciones pueblos indígena originario campesinos (NPIOCs). Este autor desde sus reflexiones y estudios sociológicos, explica la dominación colonial desde la justificación del pensamiento europeo de Descartes, yo pienso y luego existo, parangón que va a justificar la dominación y la exterminación, bajo la premisa de “Yo extermino y luego existo” (Grosfoguel 2015).

A partir de esta mirada rápida del eurocentrismo y la colonización, era inviable construir propuestas alternas propias desde las ciencias sociales o la educación o resultaba imposible, recuperar o legitimar ante la academia, las pedagogías indígenas, sus conocimientos, su ciencia o desarrollar sus conocimientos ecológicos orientados hacia la soberanía alimentaria. Para la construcción del conocimiento descolonizador en el campo académico, era imprescindible hacer ese desprendimiento epistemológico y político de los núcleos de poder del conocimiento eurocéntrico, esa ruptura epistémica “implica dejar de lado el supuesto universalismo de las teorías sociales etnocéntricas” (Portugal 2000), o asumir desde las ciencias sociales el “giro decolonial” (Grosfoguel 2007), de las instituciones modernas como el estado, las universidades, la educación, la producción artística, como necesidad teórica, epistemológica, científica alterna a las necesidades plurales de las NPIOCs del Estado Plurinacional.

Esta ruptura epistémica con occidente colonial significa para las NPIOCs y las sociedades en procesos de descolonización, la recuperación de su “identidad ideológica” (Choque Canqui s/a), la recuperación de su filosofía su cosmovisión, su postura política, contra la explotación y la dominación colonial, en concreto la lucha y defensa de la vida. Frente a la crisis civilizatoria del capitalismo colonial y su “explotación depredadora de los recursos naturales, con la revolución industrial y su continuidad expansiva, evolutiva y compulsiva, contaminante y depredadora (Prada: s/a), proceso que aceleró peligrosamente la crisis ambiental mundial y ha roto los

equilibrios de la biodiversidad.

Por lo expuesto, es urgente la construcción de propuestas alternativas, para superar las necesidades de este tiempo, la crisis civilizatoria provocada por el crecimiento desmedido del capitalismo colonial, no puede ser ilimitado, ni eterno, “tienen límites, ese desarrollo sin límites ha puesto en peligro la vida misma” (Grosfoguel y Dussel), estos autores sugieren conocer y estudiar los límites del desarrollo capitalista. Entonces en contraposición al universalismo, será importante trabajar las diferencias de la sociedad plural y se “dé una identificación universal en la diferencia” (Yehia, 2007: 106), con el objeto de dar la palabra a los subalternos que no pudieron hablar, escuchar al otro silenciado y reconstituir sus propios marcos de relacionamiento de las NPIOCs.

Este tiempo es la rearticulación del mundo indígena que emerge desde el Sur, que irrumpe en su propia rearticulación “panandina” (Blithz, s/a) como herederos y portadores de conocimientos plurales, de cosmovisiones milenarias cosmocéntricas, y que van a constituir junto a los afroamericanos y otros grupos interculturales postergados “la fuerza del imaginario indígena”, emergencia que trae consigo mensaje de protección a la vida.

A MODO DE CIERRE PARCIAL

Este buen propósito permanentemente ha sufrido una negación, una descalificación por el modernismo, el racionalismo y el positivismo, tanto en el mundo académico y en casi todas las otras actividades humanas. A pesar de esa negación del saber/poder, en este y siguientes artículos presentamos para el debate, el mensaje de las piedras de Ica. Estos petroglifos, constituyen documentos líticos de tiempos inmemoriales de los andes, situados cerca de la costa del Perú en la región de Ica en Ocucaje.

() El autor tiene formación en Artes Plásticas y Educación Intercultural y Bilingüe; actualmente es Coordinador del Centro de Formación Postgradual de la Universidad Pedagógica en Cochabamba.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiló, A.J. (2011). *Reseña "Descolonizar el saber, reinventar el poder" de Boaventura de Sousa Santos*. Revista: Utopía y Praxis Latinoamericana.

Bowers, A.C. (2002). *"Detrás de la apariencia .Hacia la descolonización de la educación"*. Lima, Perú: PRATEC.

Dussel, E. (2015). *"El papel de la Universidad en la descolonización epistemológica"*. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=xjRVjt5dtCg> (Consulta 20.10.14. - Hrs. 23:00')

Choque, R. (s/f). *"Proceso de descolonización I. La descolonización como proceso político y sociológico"*. En línea: <http://www.katari.org/pdf/descolonizar/roberto>(Consulta 23.08.15. - Hrs. 21:00')

Echazú, Jorge (2008). *"Servidumbre y esclavitud en Bolivia"*. En línea: Actualizado el 2008-04-20 a horas: 00:41:44

Grosfoguel, R., Dussel, E. (2015). *"Descolonización y Geopolítica del Conocimiento – UNAM"*. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=mySCGldLxQU> (Consulta 28.10.15. - Hrs. 24:00')

Grosfoguel, R. (2015). *"Descolonización Epistemológica"*. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=WWtMzklvr7c>

Grosfoguel, R. (2007). *"El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global"*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores (IESCO-UC).

Lander, E. (1993). *"La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas"*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Lozada, Bl. (s/f). *"La visión andina del mundo"*. En línea: http://www.cienciasyletras.edu.bo/publicaciones/estudios%20culturales/articulos/Estudios%20Bolivianos%208/VisiOn_andina_del_mundo_EB8.pdf (Consulta 19.06.15. - Hrs. 04:00')

Prada, R. (s/f). *"Más allá del capitalismo y la modernidad: Madre Tierra versus capitalismo"*. En línea: <http://www.katari.org/pdf/descolonizar/raul> (Consulta 19.11.15. - Hrs. 04:00')

Portugal, P. (s/f). *"Descolonización: Bolivia y el Tawantinsuyu"*. En línea: <http://www.katari.org/pdf/descolonizar/pedro> (Consulta 19.06.15. - Hrs. 04:00')

Yehia, E. (2007). *"Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad /colonialidad / decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red"*. University of North Carolina, Chapel Hill (USA)

Mirada a las experiencias dentro del MESCP

La cuestión de la incorporación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) trae consigo una serie de desafíos para nosotros y nosotras las profesoras y profesores que bajo la Ley 070 pasamos a denominarnos Docentes. De tal forma que el desarrollo de los elementos curriculares en nuestra cotidianidad hoy tiene un sentido y significado en el proceso formativo

Natalia Llanque Calle *

Hoy desarrollamos procesos formativos a través de la articulación de la comunidad y la escuela que se materializan en el Proyecto Socio Productivo (PSP). Empero, en medio existe una serie de otros elementos ante los que, dentro de la práctica pedagógica, no logramos relacionar. Así, se evidencia en las cuatro experiencias que leí y que corresponden a dos departamentos y comunidades distantes de centros poblados, todos separados a considerable distancia geográfica y sin embargo con las mismas dificultades. Pareciera que nuestro sentido educativo gira en torno al contenido y la forma tradicional de pensar, alrededor de la enseñanza sin transformar la estructura mental de los estudiantes. Esta idea ronda en nuestra práctica educativa sin un espacio de concreción real en el que se lleven a cabo los procesos formativos.

El tiempo, el espacio, las estrategias, la evaluación y la planificación, son elementos imprescindibles a la hora de concebir la educación como parte esencial en la constitución de los sujetos cognoscentes, frente al contenido que deseamos se convierta en conocimiento.

ANTECEDENTES

Durante las últimas dos gestiones de mi labor docente, asistí a varias defensas de los trabajos de sistematización de experiencias educativas.

Éstas consisten en incorporar dentro de la práctica pedagógica de cada Maestra y Maestro (MM) los lineamientos establecidos en la Ley 070. La particularidad es que el MESCP tiene como base la visión de la vida cíclica, a partir de la armonía con la naturaleza, PACHAMAMA, en concordancia con el Vivir Bien, SUMA Q'AMAÑA. La episteme de las culturas originarias tiene un sentido ceremonial que se conjunciona a lo largo del quehacer cotidiano. De modo que cada fase se acopla a la otra simplemente.

Resulta imprescindible concebir a la educación como parte esencial de la constitución de los sujetos cognoscentes, aptos para la transformación

En la armonía del SER la vida se presenta como un todo holístico que toma cuerpo a medida que se constituye el SER en relación a los saberes y conocimientos. Pero, no es suficiente, el pensamiento se entrelaza con la vi-

sión utilitaria del CONOCER, que se plasma en un resultado. Estos elementos que forman parte de la cotidianidad, entran en contraste cuando se secciona o se pretende parcelar dentro de la lógica de la producción del conocimiento.

Ahora, en este marco, las socializaciones de los diferentes equipos presentan similitudes y diferencias, dependiendo del entorno. Básicamente lo que se hace es implementar el modelo y trabajar manteniendo las peculiaridades del mismo. Lo importante es la comprensión del proceso que se gesta, a partir de mirar el contexto e incorporarlo como parte del desarrollo curricular.

Así, los Maestros y Maestras programan actividades para llevar a la práctica los momentos metodológicos en relación directa con el plan de desarrollo curricular, que a su vez se encadenan con el plan anual bimestralizado y éste a su vez tiene correspondencia con el PSP. La línea ascendente repercute en los actores educativos que trabajan procesos de concreción comprensiva. Es decir, el avance que se gesta desde la necesidad sentida en el contexto incide en las acciones que se toman a lo largo del desarrollo curricular.

De este modo, el estudiante es el protagonista del procesamiento de la información y de la utilidad que le dará al mismo. Cuando se habla de útil, el término no está en el sentido de aplicación, sino en el sentido de comprender la abstracción de la teoría en términos concretos que hacen la simpleza de la vida. Esta concepción deriva de las posturas de las Naciones y Pueblos Indígenas Originario Campesinos (NPIOCs). Todo conocimiento debe servir para direccionar la vida del poseedor y a través de él llegar a la comunidad sin el tamiz del poseedor de la comprensión. Aquí se manifiesta la lógica de la cultura de ver los procesos concienenciales a través de las acciones en torno a la comunidad.

Este ciclo que se genera a partir de la comprensión, deriva de la constante lectura de la realidad que se hace en el contexto cotidiano. La realidad no es ajena al hombre sino su base y cimiento para desenvolverse de acuerdo a los tiempos de la naturaleza. No de acuerdo al calendario. Esta coyuntura es la que no se logra concusar en los procesos pedagógicos. Las lógicas con las que asumimos la educación varían de acuerdo al paradigma educativo en el que nos formamos y del cual fuimos partícipes en nuestra práctica educativa.

Los espacios en los que discurrimos son ajenos uno del otro. La mentalidad social avasalla la mentalidad cultural. De modo que es latente la dualidad lógica del accionar social frente al accionar cultural. La pregunta: ¿Cómo los espacios influyen en la percepción de la función educativa? O ¿cómo se contextualiza el contenido universal con el local?, o, ¿qué factor determina la apertura a la recepción del material del contexto?, ¿el contexto determina el carácter identitario?

Estas interrogantes deben responderse a partir

de la comprensión de la práctica educativa. La gran duda es la razón por la que el estudiante no conecta la escuela con la casa. Esta brecha hoy se intenta superar con la propuesta del PSP, pero también el Proyecto Socio Productivo en algunos casos avasalla el contenido, desapareciendo a los MM.

Es este marco, intentaré comprender la visión de la escuela desde la mirada de la implementación del MESCP en las Unidades Educativas.

Leí la experiencia de concreción de las siguientes personas (los nombres son ficticios):

1. Irma del departamento de Santa Cruz, gestión 2015. Relato y análisis individual de la experiencia de transformación.
2. Emi del departamento de Santa Cruz, gestión 2015. Relato y análisis individual de la experiencia de transformación.
3. Mario del departamento de La Paz. Relato y análisis de la experiencia de transformación.
4. Edi del departamento de La Paz. Relato y análisis individual de la experiencia de transformación .

PRESENTACIÓN

La propuesta de análisis parte de cuatro lecturas de relatos presentados en el proceso de socialización para optar el grado de licenciatura. Son lecturas que corresponden dos (2) al Departamento de Santa Cruz. Las otras dos corresponden al departamento de La Paz. Una Unidad Educativa del centro paceño y la restante de la provincia Sud Yungas.

Los contextos son diferentes, empero la experiencia de llevar adelante el MESCP en aula pasa por las mismas fases en su implementación. Aclaro que hablar de nivel sesgaría el análisis. Lo que realmente me preocupa son los procesos que se desarrollan en el momento de trabajar con el modelo a partir de la implementación de la estructura orgánica del proceso formativo.

Así, uno de los relatos nos refiere el trabajo con el nivel inicial, el segundo con adolescentes en la visión de la escuela productiva, el tercero con estudiantes de secundaria que tiene inquietudes

por formarse dentro de la propuesta educativa y el cuarto un trabajo desde el contexto y en franca disidencia con la tradicional forma de concebir el proceso educativo.

ESTRUCTURA

Cuando digo estructura me refiero a la forma de los relatos y sus particularidades para describir el proceso educativo. Es decir, el desarrollo del contenido dentro de los momentos metodológicos. Me referiré a la información que ofrece el relato.

La experiencia que narra el primer trabajo gira en torno al cuerpo del niño y el reconocimiento que trabaja la maestra a través de la imagen que se refleja en el espejo. En el proceso existen por lo menos cinco (5) actividades diferentes que deben garantizar la articulación de las áreas. Así tenemos:

- Mi cuerpo
- Higiene
- Comer saludable
- Conteo y desconteo
- La naturaleza y el medio ambiente

El segundo relato trabaja conceptos. Para que los estudiantes comprendan se realizan las siguientes actividades:

- Juego a adivinar los conceptos
- Presentación de “cartulinas”
- Visita al zoológico de la ciudad de Santa Cruz
- Juegos en el parque
- Merienda
- Direccionamiento para trabajar el PSP
- Incentivo para ir a fin de año a la piscina

El tercer relato se centra en:

- Reunión informativa sobre los cambios en la concepción del PSP
- Socialización de la forma de trabajo
- Organización de las comisiones para hacer el PSP
- Designación de responsabilidades
- Trabajo del PSP de parte de la comisión pedagógica

El cuarto relato, nos refiere sobre la forma de llevar adelante el trabajo:

- El huerto escolar es de uso del área de matemática
- Medir la distancia
- Calcular el área
- Uso de la lengua originaria
- Actividades recreativas

SÍNTESIS

Me refiero a las características de cada uno de los relatos.

ACTIVISMO

La suma de las actividades concentradas en la práctica, debe llamarnos la atención. Estas están dispersas para dar paso a la articulación de las otras áreas que se deben trabajar. Por ejemplo: las actividades que se llevan a cabo a propósito del cuerpo como ser: mi cuerpo, la higiene, comer saludable, conteo y desconteo, la naturaleza y el medio ambiente, apuntan a temas diferentes aunque aparentemente haya una cierta relación al tratar el tema del cuerpo. El punto es demostrar que sí se articula.

LOS CONCEPTOS

Veamos el otro caso. Cuando se trabaja “Juego a adivinar los conceptos”, presentación de “cartulinas, visita al zoológico de la ciudad de Santa Cruz, juegos en el parque, merienda, direccionamiento para trabajar el PSP, incentivo para ir a fin de año a la piscina.

Cada una de ellas lleva consigo un contenido diferente al de generar conceptos. Adivinar la palabra difiere de la construcción de conceptos. Plasmar en las cartulinas las ideas sobre el juego de las palabras es diferente a interiorizar el significado de las mismas, así como sus sentidos. El relato enfatiza la visita al zoológico cuando lo estudiantes observan a los animales, se toman fotos, comentan, se divierten. No hay un fin educativo, sino el de la distracción. La merienda no esperada y cualquier comida después de un paseo obviamente anima a comer, hablar, reír, compartir. No por ello es comunitario y uno demuestra sus valores recíprocos.

GESTIÓN

Este relato evidentemente es del director de la Unidad Educativa. Él dirige la reunión para to-

mar decisiones sobre el PSP Reunión informativa sobre los cambios en la concepción del PSP.

Socializar la forma de trabajo, organizar las comisiones para hacer el PSP, designar responsabilidades, y el trabajo del PSP de parte de la comisión pedagógica, responden a la planificación de la gestión. El direccionamiento hacia la consecución del objetivo del director se cumple, pero rompe con la forma comunitaria de trabajo que se quiere y busca desde la administración.

LA MATEMÁTICA

El relato se concentra en el uso del huerto escolar, no de elaboración reciente sino tiene un tiempo. El profesor de matemática le da un uso práctico. Salir y enfrentarse al terreno irregular desafía toda lógica educativa. Pero en el sentido cotidiano la realidad es esa. Medir la distancia, Calcular el área, usar la lengua originaria, combinar con actividades recreativas, dispersa la construcción del conocimiento.

APROXIMACIÓN A CUATRO PUNTOS CLAVE

Digo aproximación porque intentaré explicar el fenómeno de la implementación del MESCP. Se dice implementación como si se tratara de un aspecto aislado de la Ley 070 cuando en realidad es su cuerpo. La palabra implementación surgió en el contexto de la Reforma Educativa de los años '90, cuando los profesores incorporaban a su práctica una estrategia, una actividad, una idea para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje. El tiempo de duración de la implementación en tiempos variaba podía ir de un día a cuatro semanas o más. La implementación nos llevó a considerar dentro de la planificación las situaciones y/o secuencias didácticas. Uno implementaba por ejemplo cuadros para producir un texto literario y los estudiantes veían en el cuadro una inspiración temática y escribían sobre él. De modo tal que a la larga la técnica quedaba ahí, sin hacer efecto en el estudiante y menos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Entonces cuestiono la palabra. En realidad no se trata de implementar sino de cambiar la forma de ver la educación dentro del Estado Plurinacional. La Ley 070 no se implementa, se la incorpora en la práctica pedagógica. La Maestra y el Maestro de las Unidades Educativas, formados dentro del Modelo Educativo Sociocomuni-

tario Productivo, debemos incorporarnos a este sistema propuesto desde la identidad cultural y plasmada en la Ley. En ella está la visión socio cultural e histórica de nuestro sentir y vivir plurinacionales, y desde donde trataremos de superar la ideología colonial, el régimen económico neoliberal, el enclasmamiento social y la práctica cultural enajenante. La reconstrucción socio cultural e histórica será posible a partir de lo Comunitario en términos de poder, independencia económica y descolonización de las ideas foráneas con las que negamos nuestra Identidad. A partir de esta aclaración nos aproximaremos al análisis.

EL CONTEXTO

Estas experiencias tienen aspectos positivos y negativos. Los negativos son evidentes. Acumulación de actividades respecto a las orientaciones metodológicas. La secuencia de cada actividad desdice de la línea trazada para llegar a la construcción de conocimiento. Y cuando digo construir no es hallar un nuevo concepto, sino asimilar el proceso del conocer en detalles, resignificar dentro el contexto local para aplicarlo en la vida. Entonces podemos hablar de la contextualización de un contenido. Creo que la primera dificultad es esa: ¿qué entiendo por contextualizar? Cuando pienso en el eje problemático: educación descontextualizada y desarraigada, acude a mi mente este problema de enraizar el contenido desde la mirada local, es decir desde un lugar y en condición de profesora perteneciente a un país tercermundista aunque la palabra hoy ya no suene no por ello, no existe el concepto. Creo que esa postura crítica frente al entorno del aprendizaje ayudaría en la consolidación de la comprensión de la práctica. Todos poseemos un contexto histórico desde donde vemos el acontecer, y sin embargo a la hora de asumir una postura educativa pareciera que desaparece ese contexto, y emerge el verticalismo con el que fuimos educados. Si problematizamos la práctica a partir del contexto, entonces tendría validez la incorporación del entorno dentro de la vida educativa. Mientras no se comprenda la historia de la existencia en tiempo real, la práctica será eso: suma de actividades. Descubrir el contexto para fines educativos es loable, empero adscrito al plan como referente sin sentido que incita a desarrollar

activismo, carece de simbología y por ende, de entendimiento.

Me intriga saber qué entendemos por contextualizar. Hacerlo parte de la vivencia, incorporarlo en la concepción natural, reflejarlo en la cotidianidad. Son respuestas válidas, empero no son suficientes. Cuando miro mi contexto hallo en él elementos que jamás habría pensado. Partir de una cartografía ayuda a encontrar un sinnúmero de instituciones que de una u otra manera inciden en cada persona. Si una persona mayor se da cuenta que actúa en función a las instituciones, cabe preguntarse si el adolescente estudiante asimila su contexto, lo parcela, le es indiferente o simplemente actúa llevado por las circunstancias. Estos aspectos no escapan a mi mente, por el contrario cobran fuerza y me permiten mirar un poco las circunstancias de la creación de las Unidades Educativas. Cada una de ellas tiene una historia y a sus actores que no somos nosotros. Entonces hablar del contexto atraviesa por una serie de factores internos y externos que inciden, pero que básicamente se convierten en aislantes del proceso educativo. Creo es pertinente hablar de los grupos sociales de los que formamos parte. Cada grupo tiene características comunes en torno a los cuales nos agrupamos. La unidad Educativa es un grupo social heterogéneo que convive dentro de parámetros dados por la comunidad. Así, ésta constituye un segmento peculiar que tiene por tarea formar.

El contexto no sólo es el espacio circundante, con carácter autónomo, sino el componente socio-histórico-cultural que genera sentidos comprensivos de actuar. La influencia que ejerce en las personas es poderosa, somos en cuanto reconocemos nuestra inmediatez en la visión cotidiana y rutinaria de dominio, así, nos hace SER. Entonces cuando hablamos del contexto en la Unidad Educativa, no sólo nos referimos a la ubicación y su influencia en todos los actores educativos sino también de una cierta dirección del tratamiento de los contenidos. Una Unidad Educativa nos es prestigiosa por la exigencia, la calidad de la enseñanza sino por su ubicación y el entorno. Desde esta perspectiva, la contextualización de los temas deberá obedecer al entorno para su comprensión. ¿Cómo es el cuerpo de la zona?, ¿qué conceptos se generan desde

el aula?, ¿Cómo el contexto influye en mi actitud para dirigir la Unidad Educativa?, ¿cuál la dimensión del entorno? Preguntarnos ayudaría a consolidar el contexto como mecanismo de inserción en el contenido, para ser comprendido y asimilado como conocimiento. Por tanto la construcción de un concepto, como afirma Bautista “(...) significa, en definitiva, producir nuestra propia subjetividad, haciendo consciente la racionalidad que nos presupone, porque la racionalidad de nuestro mundo-de-la-vida es la racionalidad que nos constituye como sujetos”. (Bautista, 2014: 3)

Si consideramos la subjetividad como elemento central en la producción de conocimientos, entonces el cuerpo de la zona constituye un organismo vivo que se articula a otros entes sociales a través de los actores sociales que interactúan con otras instancias similares. La Unidad Educativa, forma parte de las instituciones mediadoras entre la sociedad civil y el Estado. Así, su papel es enteramente reproductor de ideología, por tanto el entorno con su carga positiva o negativa puede jugar a favor o en contra del logro de los objetivos que tiene como parte del Estado o como parte de la sociedad civil. Afirmar que una zona tiene o no los servicios básicos parece irrelevante, pero si vemos desde esta perspectiva, contar con servicios básicos no es más que adquirir un sentido urbano. La civilización que avanza delante de mis ojos me incorpora a través de artefactos civilizatorios. Entonces ¿cómo nos comportamos? ¿Acaso éste no es indicador de urbanismo?

La presuposición condiciona nuestra conducta por tanto nuestro comportamiento. El contexto influye aunque la realidad de cada miembro de este núcleo sea diferente. Hablar de contexto significa mirar dónde estamos para saber qué queremos. Este aspecto da paso a la conciencia y por ende al sujeto histórico como afirma Zemelmann. Así, el entorno, como cuerpo, absorbe nutrientes históricos que emergen desde su seno. Ahí está el sistema que articula la red social desde donde participa el actor de la comunidad. De modo que, ser parte de un contexto no se reduce a estar presente sino de formar parte de un sistema diferenciado de elementos que hacen posible la sociedad civil en términos de poder. Cuando estos entornos pierden

vigencia en su funcionamiento o vida orgánica son reemplazados por mecanismos sutiles que intensifican y consolidan el sentido de pertenencia y del sentido de foráneo. Entonces la mera descripción de un contexto no lo caracteriza, por el contrario sólo lo describe en sus aspectos visibles. Es una mirada externa que no vincula ningún elemento educativo, ni social, ni cultural y mucho menos histórico.

El contexto debe construirse. Para ello lo primero creo es el sentido de pertenencia, de marcar el territorio con la presencia cultural del ser que la habita. Cuando este elemento no está presente, entonces el entorno sólo es un lugar geográfico sin vinculación alguna con ninguno de sus componentes. La zona donde está ubicada la Unidad Educativa, es un espacio despoblado de sentidos educativos. Estoy hablando de la interrelación escuela-comunidad. La unidad dual será cuerpo cuando la zona deje de ser un lugar en el espacio y pase a formar parte de la visión educacional que tiene el Estado Plurinacional. Es decir, se tome en cuenta los subsistemas existentes en las familias, las personas del entorno que poseen saberes y conocimientos. De tal forma que la Escuela deje su función centrípeta de formar y se apoyen en la cultura, el proceso social e histórico del entorno para trabajar las capacidades de los estudiantes. Mientras la escuela y la comunidad permanezcan separadas o simplemente organizadas para ciertas actividades se continuará alienando a los niños y niñas. La escuela despojará de su cultura y su sentido para desclararlo e incorporarlo a un sistema de poder explotador y carente de sentido armónico en la línea del Suma Q'amaña, o Vivir Bien. "Enfatizar lo comunitario es lo que llena de sentido a lo plurinacional". (Bautista, 2013)

EL TIEMPO

La forma tradicional de pensar en la educación parte por el seccionamiento del tiempo. Éste en la escuela transcurre en tres tiempos: entrada, recreo y salida. Cada profesor o profesora se rige por este marcado que determina nuestro accionar en el aula. De modo que la planificación del tiempo está escrita en un plan que dice lo que hacemos en el aula. Esta planificación, dependiendo del modelo educativo, varía en su distribución. Desde mi percepción, la idea de la motivación que fue el eje del modelo con-

ductista permanece bajo la forma de la práctica. Cuando planificábamos, considerábamos la motivación en el inicio de la clase. Debíamos generar en el estudiante atención, interés y curiosidad para desarrollar la clase. En el ejercicio de la profesión, la motivación pasaba a segundo plano. El modelo conductista posiciona al profesor y al alumno en planos distintos. Tal vez si se utilizaba material para motivar en la primaria, no así en la secundaria. Había un aspecto importante: la distribución del tiempo. Los dos periodos de clases se distribuían en tiempos disímiles. A la motivación se le destinaba de 5 a 10 minutos, al desarrollo 30 minutos, a la evaluación 10. Esta distribución tenía que ver con el periodo de atención que tiene el estudiante. Se dice que la atención no es constante, fluctúa entre 5 y 7 minutos y luego hay calma. No se hablaba del proceso de comprensión del contenido. De modo que la atención, el interés, la memoria estaban sujetos a los periodos intermitentes de la atención del cerebro. Es una postura ligada a la fisiología del cerebro.

Durante la reforma educativa de 1994 no se habla de motivación sino de las actividades que se realizaban para que el estudiante a través de las actividades logre desarrollar el contenido guiado por el Facilitador. El tiempo se extiende en las situaciones y secuencias didácticas. La secuencia de las actividades así como los contenidos garantizaban el desarrollo del tema. En este periodo hay un hecho interesante. Se considera el tiempo de aprendizaje del estudiante. Éste debe ir a su ritmo. Es decir, al ritmo de su aprendizaje. Es la primera vez que se piensa en el niño y la niña que es objeto de la educación. Además se va a pensar en el proceso enseñanza-aprendizaje; se van a incorporar estrategias metodológicas, se va a hablar de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAs).

El tiempo es importante por cuanto, está dentro del proceso de aprendizaje. Pero carece de un diagnóstico que determine los ritmos del aprendizaje de los niños con diferentes tipos de atención. Recordemos que fue la época en la que hablábamos de los tipos de inteligencia. De modo que el tiempo ahora estaba en las situaciones o secuencias didácticas. En el fondo, el contenido seguía girando en torno a la memoria, repetición aunque con muchas actividades.

Dentro del MESCP, el tratamiento del tiempo no aparece como elemento independiente, sino como parte inherente de las orientaciones metodológicas. Aquí se produce una interesante articulación entre las orientaciones metodológicas, el objetivo holístico del Plan de Desarrollo Curricular (PDC), los materiales educativos y los criterios de evaluación. Veamos: Al formular el objetivo holístico debemos pensar en los criterios de evaluación, y al pensar en éste nos remitimos a las orientaciones metodológicas que desglosan las fases de la comprensión el contenido, no otra cosa constituyen las cuatro elementos. Este ciclo no se cierra ahí, su elemento vital se instaura en los materiales educativos, cuya función articula con los tres elementos citados y nos guía hacia el producto. Esta articulación de los elementos curriculares no tendría razón de ser sino se fusionan en la elaboración de los materiales.

Cuando se dice analógico no significa que sean aquellos que conocemos, sino todo lo que es susceptible de ser pensado, manejado y sobre todo creado. Ahí está el primer tiempo. El mejor tiempo porque exige creatividad, innovación y dedicación es el tiempo del maestro. El segundo tiempo abierto a las múltiples posibilidades es el tiempo del estudiante. Aquí cobran relevancia las sesiones y el proceso formativo. Si no entendemos que las personas necesitan construir esquemas mentales entorno al contenido para su consolidación en la memoria, entonces no sirve el desglose de la clase. La razón primordial es que las sesiones permiten trabajar consolidaciones cognitivas relacionadas a las habilidades (material educativo) que consolidan el aprendizaje. Es el tiempo largo del avance conceptual a través de los materiales educativos, por ello son analógicos, de la vida y para producción de conocimientos.

Finalmente está el tiempo de la valoración que prácticamente no es más que la culminación del proceso. A veces este tiempo es breve, pero a lo largo del desarrollo de las sesiones, los docentes observan, guían, orientan, fortalecen. Son estos los elementos que permiten valorar el trabajo de cada estudiante. Debemos dejar de poner tanta atención a la práctica, y más bien observar la teoría y la valoración que vienen a ser como los artífices del aprendizaje. La teoría les permite

lacionar aspectos diversos, frente a la realidad. Es ahí que las orientaciones metodológicas cobran sentido y hallan su significado. El Maestro y la Maestra deben trabajar el material educativo y luego dejar que las y los estudiantes trabajen en la elaboración de su propio material educativo para comprender el sentido del contenido. Si hiciésemos esta labor, dejaríamos que los estudiantes se aproximen al conocimiento.

Cuando reviso este aspecto en los relatos, estos carecen del manejo temporal y su significado en el proceso formativo. El uso del tiempo se da por las actividades que realizan en aula. En el nivel Inicial en Familia Comunitaria, el niño pasa de una actividad a otra como extensión del contenido que evidentemente se relaciona pero que no constituye un acercamiento al conocimiento.

El segundo caso trabaja las actividades en la proyección de que consolida la práctica, el tiempo pasa desapercibido y es irrelevante. El tercer caso, marca un solo tiempo: el tiempo de los profesores. Ellos deben permanecer en la Unidad Educativa como dice su horario, no más tiempo. No se hace alusión al tiempo de los estudiantes. De los padres de familia, la junta de vecinos. Pareciera que ellos están exentos de responsabilidades propias de su condición. El último caso sesga el tiempo de la práctica de los demás momentos metodológicos. El huerto escolar vive cuando el estudiante ingresa para tener un objeto de aplicación, no de contacto con la realidad.

LA ARTICULACIÓN DE LOS CAMPOS Y ÁREAS

La dificultad radica en la concepción de “articulación”. La referencia a la educación integral y holística, crea confusión porque se asume que la integración debe darse simultáneamente haciendo alusión al mismo. Cuando el niño reconoce las partes de su cuerpo no significa que integra el área de lenguaje, sociales, ciencias naturales o matemática. Sino, en el proceso endoeducativo (inherente a los seres humanos. Es natural conocer lo que está fuera de mí, conocer lo que habita en mí), las manifestaciones son naturales y forman parte de la integralidad del ser. Cuando el estudiante pregunta ¿cómo va a medir? Y el profesor le da la dirección e indica que debe usar la fórmula, se conduce hacia el desarrollo del objetivo y no hacia la capacidad innata de

los hombres de crear. Es decir, de dar soluciones a los problemas emergentes que surgen en diferentes circunstancias. Este es el motivo, la razón de ser de los momentos metodológicos.

Me pregunto: ¿qué significa articular? Pienso en las articulaciones del cuerpo que posibilitan la flexibilidad del cuerpo. Esta imagen me remite a considerar los contenidos como los huesos que deben acoplarse a otros temas de otras áreas y estos con otros campos de saberes y conocimientos. Es decir, si el niño trabaja su cuerpo y reconoce las partes no significa que identifica cada parte de su cuerpo, sino que comprenda la segmentación de cada parte de su cuerpo en función a su ubicación; manifieste interrogantes, apreciaciones u otros, en torno a la movilidad de cada parte de su cuerpo y sus funciones; identifique la cantidad, tipos, formas y volumen de su esquema corporal; trace la línea del tiempo a partir de su nacimiento y halle el significado de su fecha de nacimiento; plasme sus características personales; cante rondas provenientes de sus vivencias y no del estereotipo grotesco de los dibujos animados; vea el mundo en el que vive y se desarrolle con la simplicidad que le caracteriza. Aquí está la articulación, que no significa que canta, dice, hace sin comprender.

Respecto a los campos, uno es consecuencia del otro. El campo de comunidad y Sociedad va de la mano del Campo Tierra y Territorio, Ciencia y Tecnología y Cosmos y Pensamiento. Entender esta relación externa a través de los elementos que en ellos se inscriben, nos conduce hacia el horizonte del SER en armonía con la Naturaleza, relación interna. Vivimos el proceso de la transformación a la par que innovamos, no hay un proceso más intenso ni interesante que vivir, poner en práctica y a la par recoger información para analizar, este es el gran ejemplo de cómo se debe actuar dentro del MESP. La razón no es explícita, subyace en el proceso de la construcción de los momentos del aprendizaje, que nos invitan a leer la realidad desde las posturas de la descolonización, la intraculturalidad, interculturalidad, la educación productiva y la educación comunitaria. Si en Warista, no se visibilizaba la teoría porque estaba contenida en la labor diaria, ahora nosotros tenemos la oportunidad de desglosar ese asunto a través de la propuesta analítica y epistémica de producir conocimiento

desde nuestra condición de subyugado frente a aquellos que producen conocimiento en su condición de privilegiados.

En el desarrollo del plan de desarrollo curricular, existe un factor articulador entre la práctica y la teoría sin desconocer la valoración y la producción, y ese ente articulador lo constituyen los materiales educativos. Ahora comprendo que la clasificación de estos no es arbitraria, sino intencional y premeditada. ¿Por qué digo esto?

Al analizar los títulos o denominativos encuentro que no son simples denominaciones o etiquetas, sino tienen que ver con la ideología y la política implementada por el Estado en la perspectiva de formar sujetos con historia, sujetos altamente políticos que tengan definida su identidad y por ende su cultura, sobre la base del uso de su lengua materna. Los principios y valores que atraviesan el proceso formativo, responden a la visión de país. Si consideramos este factor, entonces encontramos que los materiales educativos constituyen la base para desarrollar capacidades y potencialidades de esos sujetos históricos que vayan a la par del proceso de transformación.

Analicemos: analógico no sólo es el material en tercera dimensión, sino en el origen estaba destinado a varios sujetos un mismo predicado. Es decir, los sujetos eran variados pero el aspecto único e indiferenciado era lo que se decía de él. Por ejemplo:

Carlos	}	estaba en el curso
José		
María		

(Fuente propia, 2015)

Se llamaba analógico por la similitud en el segundo componente y no así en el primero. Creemos que este mismo fenómeno se produce en la utilización de los materiales. Por ejemplo:

Matemática	}	★
Investigación Educativa y		
Producción de Conocimiento		
Biología-Geografía		
SUJETO		PREDICADO

(Fuente propia, 2015)

Los sujetos son las áreas y el material el predicado, que dependiendo de la necesidad, circunstancia, propósito, visión, posicionamiento, etc., tendrá la función de relacionar no el contenido, sino la demanda a la satisfacción de producir conocimiento desde un área. De igual forma podemos articular con los campos de saberes y conocimientos. De ahí que el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo enfatice la articulación de los campos y áreas y un poco más allá, los contenidos con los que cada especialidad trabaja. Entonces lo analógico, no se refiere sólo a la utilización de materiales concretos, manipulables y abstractos, sino a la función que cumplen en el proceso formativo. Si establece relaciones horizontales, entonces deducimos que su función no es la mera articulación, sino crear funciones análogas con el pensamiento en relación a la realidad. Es decir, que la disciplina es igual para todos, pero no todos están en las mismas condiciones y para superar las diferencias se debe desmitificar su procedencia y concepción para naturalizarla y ponerla a acercarla a la cotidianidad con simpleza sin despojarla de su complejidad armónica científica. A este procedimiento del material en la educación se denomina descolonización del conocimiento.

En este marco, nosotros los profesores debemos dejar de pensar que el material analógico es, o está en relación con la práctica. No. El material analógico tiene una función teórica que es la de consolidar una concepción propuesta en la línea de Zemelman: "Las construcciones históricas están detrás de la práctica" (Zemelman, 2011: 10). Si miramos los momentos metodológicos, ahora tiene una lógica: la práctica antecede a la teoría, y el valor derivará de la utilidad del conocimiento ya sea éste social, político, económico, cultural u otro, que le permita al sujeto tomar distancia de la colonialidad y encaminarse hacia la liberación de las estructuras mentales que moldean su forma de ser y condicionan su vida reduciéndola a ámbitos periféricos.

Veamos ahora los materiales de la vida. Estos conforman tal vez el grueso de los materiales, empero no creemos que sea sólo cualquier material que sea resignificado, sino en el horizonte del material analógico, si éste tiene la función desmitificadora de la ciencia, entonces el material para la vida no se va a reducir a la resigni-

ficación, como destino irreversible del proceso formativo. La resignificación tiene que ver con la postura política que se asume frente a la realidad, el contenido, su tratamiento y desde dónde mirará esa secuencia para darle un otro sentido. Sólo aquello que se entiende y comprende que puede ser múltiple en su función y uso puede adquirir la categoría de resignificación. Si trazamos una línea ascendente para la construcción del conocimiento, la base estaría dada por los materiales analógicos, el segundo componente los materiales para la vida, es decir que no es la simpleza de la vida cotidiana, sino se alejaría de la cotidianidad para ingresar en otra dimensión del conocimiento: la posibilidad de innovar, renovar, crear, proponer nuevas teorías desde la condición de subordinado para aperturar espacios de consolidación del pluralismo epistémico. Como factor determinante estaríamos en condiciones de proponer alternativas teóricas sin necesidad de recurrir a la abstracción.

Partir de la vida supone mirar la experiencia y avanzar dentro del orden cósmico sin alterar las condiciones naturales. En este punto se daría paso al ingreso en la historia oficial de los saberes y conocimientos de las NPIOCs y también a aquellos otros que no fueron producidos por la academia, sin agruparlos dentro de los fenomenológicos. Si no entendemos estos pasos y continuamos moviéndonos dentro de los paradigmas educativos tradicionales y tratando a los materiales para fines distractivos, atencionales, llamativos, motivacionales y otros, entonces habremos perdido la oportunidad de consolidar el MESCP.

Los materiales para la producción de conocimientos, tienen que ver con fases de construcción, elaboración, proposición e innovación dentro de la función concienical que debe despertar en los sujetos históricos. Estos materiales rompen con la estructura tradicional de la enseñanza. No tienen que ver con el contenido ni la motivación, sino con las lógicas mentales de comprender el mundo. La cosmovisión es un componente conducente hacia la autenticación identitaria del sujeto, pero su uso en el aula significa el desafío y el atrevimiento a pensar diferente desde donde uno está. Aquí no creemos que sea una resignificación, sino más bien la probabilidad de articular los espacios concretos

y abstractos de la mente en función de la ciencia universal al servicio de la ciencia ancestral. Por ejemplo: usar un rompecabezas incluyendo palabras aymaras, sitios locales, gráficos culturales propios, ya no sólo es un material de agilidad mental, sino una forma rápida de cuestionarse sobre cuánto conozco mi cultura, mi contexto, mi identidad. Entonces debemos revisar nuestra posición frente al uso de los materiales.

Al material para la producción de conocimientos, en la pirámide, lo ubicamos en la cima. Porque llegar a ella en la línea ascendente, nos permite visualizar la forma de proceder con la descolonización de los conocimientos universales. Veamos:



(Fuente propia, 2015)

Estos tres materiales nos han dado la posibilidad de cuestionarnos sobre la denominación, su uso y función. Por ello creemos que hablar de los materiales educativos propuestos por el MESCP, no representa sólo la comprensión de un contenido sino cada uno de ellos trabaja indistintamente procesos complejos de descolonización, articulación, creación y construcción de conocimientos.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

Para la evaluación a partir de la manipulación, construcción, manifestación de posturas críticas, en los cuatro casos frente a un mismo sistema de evaluación, encontramos que los cuatro son diferentes por la carga semántica que reporta trabajar ante concepciones puestas al uso del material educativo.

¿Qué es evaluar? Me cuestiono ahora desde el MESCP. La evaluación se trabaja desde el momento de la planificación. El Plan de Desarrollo Curricular (PDC) nos da la oportunidad de incluir los criterios de evaluación. Estos deben responder al proceso formativo, desde la experi-

encia de trabajar con los materiales educativos en el aula. Es el estudiante quien debe formarse, no es labor del padre de familia ni de la maestra ni maestro, sino del estudiante. En la línea del material educativo que tiene el maestro/a, debe encontrar el sentido y significado de los que hace el estudiante. Incorporar el contexto en el aula, para la práctica y escribir un texto no me da pautas para evaluar. Lo que realmente se valora en el estudiante tiene que ver con sus concepciones sobre su formación. Los valores que practica, creo que no son los mejores indicadores. Me parece que vemos la superficialidad y confundimos con la consolidación de un conocimiento. El estudiante necesita creer en él para posicionarse dentro de un esquema mental, acompañar la transformación que vive el país. Sólo si comprendemos esta situación podremos constituir al sujeto histórico que necesita el Estado Plurinacional para vivir desde la individualidad a la colectividad, y desde la simpleza hasta la complejidad de concepciones frente a la realidad que asumimos como factor determinante para la conceptualización del conocimiento que deseamos constituir. Este paso, de un estado de postración mental hacia la actividad intelectual será posible si hay correspondencia entre el proceso y el pensamiento de sujetos sociales, históricos que vivan y comprendan la actual transformación del sistema educativo nacional.

La Unidad de Formación N° 6 cuando nos habla de los indicadores, sostiene que uno de los criterios de evaluación es la lengua originaria y el otro la articulación con el PSP. Sin embargo, cuando reviso mis indicadores me concentro en el contenido y lo construyo en función a éste. Desconecto la articulación con los materiales educativos, las áreas, los campos incluyendo el PSP. Creo que el trabajo debe ir más allá de forzar la articulación. Creo que el PSP tiene la función de articular la comunidad con la escuela. No que éste domine la función docente, formativa para constituirse en eje.

Debemos considerar también la autoevaluación. Mi experiencia es ésta. Debía realizar la autoevaluación, entonces explicamos por qué merecíamos un puntaje, una señorita me hizo comprender el alcance de las dimensiones. En el ser se asignó una nota baja, en el saber lo mismo, así como en el hacer. En el decidir el puntaje fue

bajísimo. A la interrogante me respondió: “no debo tomar buenas decisiones por ello no soy buena estudiante”. (GM-2014) Cuando la escuché hacer esa afirmación, revisé mi postura. No había trabajado la dimensión del decidir y no acepto que los estudiantes sean independientes. Creo que esta forma de pensar tiene que ver con mi estructura mental y formación. La autonomía está sujeta a la mayoría de edad, no a la formación.

Los niños se evalúan y autoevalúan constantemente unos a otros se aprueban y reprueban simplemente. Ellos crean las reglas, en el jue-

go por ejemplo. Pero el juego dejó de ser una estrategia para incorporar las reglas y normas sociales. Sustituimos por otros símbolos que se alejan de la realidad. Creo que este aspecto de la evaluación merece ser trabajado bajo otros parámetros. Pero, en los trabajos que reviso y leo no encuentro puntos evidentes que digan el proceso formativo para ser evaluado.

() La autora es maestra de Literatura y Lenguaje, con Maestría en Educación Superior; actualmente, cumple las funciones de Coordinadora del Centro de Formación Postgradual de la Universidad Pedagógica en La Paz.*

Docentes y rutas de aprendizaje en Bolivia

Dalia María Rocha Narváez *

Imaginemos un viaje que nos llevara, desde el punto de partida por seis paradas, cada una de las cuales hemos denominado con una característica, un sentido vital de lo que se fue trabajando y de cómo se desarrolló esa vivencia

Las maestras y maestros se forman para enseñar; mas, como señala Paulo Freire, “también aprendemos mientras enseñamos”, y con seguridad que cada maestra, cada maestro han adecuado sus métodos, técnicas y recursos conforme se han retroalimentado por los cientos de miles de estudiantes con quienes trabajaron y trabajan. Es decir esa enseñanza ha dejado aprendizajes.

Lo que es poco probable es que esas maestras y maestros hayan tenido el tiempo y la guía para reflexionar, sistemáticamente, sobre esos aprendizajes sus variables, cómo se han dado y cuánto de ello incide en su transformación docente.

El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFO-COM), iniciado en agosto de 2012, en su primera fase, ha facilitado la construcción de aprendizajes, una construcción conjunta, con bajas y altas, con posibilidades y limitaciones. En este artículo se resumen algunos de los aspectos más relevantes de ese proceso, desde la mirada de quien fue facilitadora de dos grupos, por aproximadamente dos años.

Reconocemos que cada uno de los tópicos podría ser motivo de sistematización o investigación y, claro, dejamos abierta esta posibilidad.

La Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” evidencia un claro componente político que deriva en una concepción de los procesos educativos y en este caso del proceso formativo de maestras y maestros. El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) no deja lugar a dudas

en el enunciado de sus fundamentos, por lo tanto quienes asumimos el rol de facilitadoras/es, contrajimos este compromiso que conlleva un compromiso político con la educación y con el proceso de transformación educativa, y no necesariamente partidario. Esta fue la primera aclaración al iniciar este viaje, que duraría 25 meses, desde agosto de 2012 hasta septiembre 2014.

ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN

El primer día, como todos los inicios, hubo expectativa, dudas, temores, presencias y ausencias. Las y los participantes, maestras, maestros, directoras, directores en la mayoría de los casos, con disposición y expectativa, en otros con la obligación y el pesar de hacer algo por obligación. Este último grupo no duró mucho y abandonó el viaje. Se aclaró

que no era obligatorio, pues esa parecía ser la amenaza, “...si no asisten, perderán el ítem...” y es que lo impuesto crea resistencia y lo que necesitábamos era convicción. El viaje era largo, masivo y único, y había que sumar, no restar ni dividir.

En consecuencia, la asistencia a las jornadas de desarrollo, de 8 horas, se fue haciendo regular, pese a las continuas modificaciones de fechas, y las jornadas de socialización de 4 horas un espacio para evaluar, coevaluar, compartir las dudas y avances, e iniciar una construcción conjunta de aprendizajes. Y aquí es importante destacar que no es suficiente asistir sino participar, aportar y preguntar perdiendo el miedo.

*Docentes innovan
prácticas y concepciones;
así, apuntalan el nuevo
MESCP*

TRABAJO CON Y EN LA COMUNIDAD

¿Comunidades, grupos, trabajo en equipo? Grandes e importantes diferencias en las acepciones. Dificultades en organizar las Comunidades de Transformación Educativa (CTE) sólo se refería a aprender a trabajar en los equipos docentes sino y fundamentalmente trabajar con la comunidad. Sorpresas que desafían la lógica: "... nuestro centro invita a La comunidad a la feria de clausura...vienen, pero solo es para la feria. Para otra cosa no vienen, claro tampoco les invitamos".

Los centros no consideraban a las instituciones cercanas, representaciones de junta de vecinos, puesto de salud, iglesias y otros centros, como parte de una comunidad y menos aún en reunirse para que participen de los procesos educativos. En el mejor de los casos funcionaba la comunidad educativa, docentes, algunos estudiantes, para organizar viajes, festejos y recaudaciones. El escuchar las demandas del entorno, compartir responsabilidades en asuntos de la zona inmediata, trabajar con la comunidad, hasta ese momento no estaba considerado. Complejo pero siempre posible.

PRÁCTICA Y REFLEXIÓN

Varios autores han caracterizado el desempeño docente, sobre todo de aula, como un trabajo operativo que podría resumirse en: "los profesores son buenos hacedores menos pensadores". Posiblemente el colectivo docente y en particular de docentes del área técnica han validado esta percepción. "Interesa la práctica, a coser, cortar y tejer no se enseña con teoría y en la pizarra sino haciendo". Evidentemente, es importante rescatar la práctica, es más en la metodología del MESCP y se parte de la práctica, se presentan elementos teóricos se pasa a la valoración y posteriormente a la decisión que implica la aplicación para la transformación.

Un aspecto que costó lograr, en calidad y cantidad, fue el de la lectura; más de un 50% de quienes integraban un grupo de trabajo, no leía ni el cuaderno completo (25–30 páginas) con lecturas complementarias de 2 a 5 páginas. Y hacia el final del cuarto semestre debían leer textos de 350 a 500 páginas en 2 semanas; como a leer se aprende leyendo y también escribiendo,

se realizaron las lecturas en la sesión presencial, se implementaron controles de lectura. Logramos mejorar en cantidad y calidad de lectura y tenemos la esperanza de que el hábito se haya desarrollado sino en todas y todos por lo menos en quienes hicieron la diferencia.

RECURSOS ALTERNATIVOS Y SOCIALIZACIÓN

Interesantes y motivadoras fueron las sesiones de socialización; en cada una se usaron recursos diferentes y alternativos, en algunos casos muy innovadores y en otros más conocidos, con color, ritmo, alegría y desafíos. Sin embargo había docentes que no sabían encender su computadora, iniciar este aprendizaje tomó tiempo y tuvo su culminación en el trabajo final, la sistematización.

Es posible que haya diferencias generacionales y también de género, parecía que las mujeres, mayores de 40, estaban menos dispuestas a sumergirse en el mundo de la tecnología en relación a sus compañeros varones más jóvenes, 30 años; sin embargo, la alfabetización digital se hace imperiosa sobre todo si decidimos seguir enseñando.

EVALUACIÓN, REDISTRIBUCIÓN DEL PODER

La primera evaluación fue sorpresiva por su complejidad, instrumentos y poca o ninguna explicación para quienes evaluamos y para las y los evaluadas/os. Lo positivo es que incluía 3 fuentes: autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación. Posteriormente se fue haciendo una práctica sistemática. Hasta el final costó mucho que las personas asuman una responsabilidad real en su calificación y apreciación de sus acciones. A ello sumó que en los dos años no se aprobó el reglamento de evaluación ni se lo distribuyó a las y los participantes, lo cual contradecía el discurso y ponía en riesgo la coherencia de la propuesta.

El mejor aporte es que nos ejercitó en la redistribución del poder de quien evalúa, facilitando la transferencia de responsabilidad hacia el autoaprendizaje.

SISTEMATIZACIONES-PRODUCCIÓN DOCENTE

El proceso de sistematización se inició en el Cuaderno 8, es decir a la mitad del desarrollo

del Programa, ya que los cuadernos fueron 16. Se pretendió que las y los docentes trabajaran paralelamente los cuadernos correspondientes y la primera propuesta de sistematización. Alta expectativa para quienes, en el mejor de los casos lograban presentar el trabajo mensual, seguir trabajando y atendiendo a sus familias, algo que complejizaba más el requerimiento. Alta expectativa en un país donde sistematizar no es frecuente, donde escribir es menos habitual que leer. Se logró que más del 50% de los grupos presentaran sus sistematizaciones en la primera fecha de defensa, y todos aprobaran, hicieron un gran esfuerzo, varias correcciones hasta lograr un producto aceptable, completo.

En este punto es necesario señalar que algunas Comisiones de Evaluación del Trabajo Final de Sistematización, confundieron la presentación de los resultados con un examen en la más estricta y rigurosa comprensión del Siglo XVII y del ejercicio de poder autocrático. La paradoja es que quienes formaban parte de esas Comisiones, en general, no habían hecho ni una sola sistematización. Consideramos que entre los resultados alcanzados, además de la reflexión sobre la práctica, una reflexión sistemática, ca-

tegorizada y pulida, está el crecimiento de cada participante, un crecimiento personal que incluye el componente emocional y el intelectual y finalmente la producción comunitaria, evidente e indiscutiblemente pensada y escrita por cada maestra, cada maestro sin espacio para el plagio. Se demostró que en el Estado Plurinacional de Bolivia la producción intelectual sí es posible.

LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Se entiende que el PROFOCOM es una estrategia para alcanzar la transformación educativa, la aplicación de la Ley 070, que el programa no es la meta si no el medio. Asumiendo que ninguna reforma educativa es posible sin maestras y maestros, ellas y ellos son protagonistas esenciales de estos procesos, y si lograron innovar sus prácticas y sus concepciones entonces lograron, ya, una transformación, esa transformación educativa con la que nos hemos comprometido.

() La autora tiene formación en Ciencias de la Educación, es Magister en Educación Superior con especialidad en Desarrollo Humano y Formación de Formadores; fue facilitadora del PROFOCOM en la Licenciatura de Educación Alternativa. Actualmente trabaja en temas de Género y Formación Técnica.*

Ser docente en el Modelo Sociocomunitario Productivo

Olimpia Torrejón Alcoba *

La EPJA debe abordar enseñanzas y aprendizajes profundamente críticos, que necesariamente requieren una forma crítica de comprender y analizar la realidad del participante como se llama al estudiante en Alternativa, con lectura de textos y del contexto, con un trasfondo creador, recreador con verdadera curiosidad y con gusto por la pregunta, por la crítica y el debate, rompiendo esquemas tradicionales

Son innegables los cambios que se vislumbran en el sistema educativo, con la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), a partir de la puesta en vigencia de la Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, que promueve la implementación del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, el Proyecto Socioproductivo, delegación de nuevos roles a los actores de la educación, implementación de procesos educativos con recuperación de saberes y conocimientos, la Educación productiva, el fortalecimiento de la participación de los actores, etc.; sin duda que refleja una proyección con bases históricas de reivindicación política, económica, social y cultural a favor de la consolidación del Estado Plurinacional de Bolivia.

Este abanico de reformas en el sistema educativo, es amplio, de ahí que la presente lectura pretende abordar los roles de las Maestras y Maestros en el nuevo escenario educativo, porque sólo entonces nos damos cuenta de la necesidad de asumir e internalizar los postulados del nuevo enfoque educativo que va más allá de los simples cambios y que pretende una verdadera transformación educativa a favor del fortalecimiento de una comunidad intercultural, intracultural, productiva, liberadora, revolucionaria despatricularizadora, inclusiva y descoloniza-

dora, aspectos que se irán construyendo en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), principalmente “para la transformación y justicia social, a partir del diálogo en la educación como práctica de la libertad con confianza, humildad, amor y esperanza, condiciones necesarias en la Educación Popular”. (Freire, 1965)

COLECTIVIDAD Y ACCIÓN EDUCATIVA

La EIPA es la educación en y para la vida, se desarrolla en el marco de los enfoques de la Educación Popular y Comunitaria, Educación Inclusiva y Educación a lo largo de la vida (Currículum Base de EPJA, 2012), priorizando a la población en situación de exclusión, marginación o discriminación.

Implica una educación para la vida (CONFINTEA, 2009) el desarrollo de capacidades y disposiciones básicas necesarias

para la continuación de estudios, que significa la alfabetización, la educación básica, el bachillerato y la formación y capacitación laboral. Se orienta al desarrollo de capacidades para la participación y liderazgo en las relaciones sociales, el desarrollo de la capacidad para comprender, potenciar y expresar la cultura de la que es parte y promover las capacidades y aptitudes para mejorar su intervención en los requerimientos

La EIPA es la educación en y para la vida, se desarrolla en el marco de la Educación Popular y Comunitaria

del mundo laboral. En síntesis, se trata de una acción educativa integral orientada al fortalecimiento de la persona y de las condiciones colectivas para el desarrollo social comunitario, en el marco del principio de la Educación a lo Largo de la Vida.

La finalidad de la formación integral incluye la dimensión social, con el objetivo de posibilitar la participación de la persona adulta en programas de desarrollo socioeconómico y sociocultural, con miras a lograr la transformación de la realidad, permitiendo que pueda canalizar posibles respuestas a las problemáticas de su medio.

La comprensión integral de la EPJA nos permite identificar el carácter instrumental, dado que lleva a desarrollar capacidades para la continuación de estudios; el carácter social, porque permite la socialización, con el ejercicio de la ciudadanía, y el carácter político, porque promueve el acceso a conocimientos y saberes a quienes por circunstancias de marginalidad no pudieron desarrollarlos, y porque se orienta a aportar en la resolución de las inequidades y la construcción de un mundo de participación, democracia e igualdad. (Limachi, 2009: 27)

Por lo tanto, a través de la EPJA se desarrolla la formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas o también para la participación social, la formación para el desarrollo personal (creatividad, juicio crítico, participación en la vida cultural), evitando aprendizajes escolarizados y con procesos de aprendizaje organizados según las características del contexto de los participantes, facilitando la diversificación y flexibilidad de la enseñanza.

CREAR PARA TRANSFORMAR

La Educación Popular implica una alternativa básica de transformación, con una opción ética, ya que las prácticas deben estar sostenidas en principios como el respeto por la vida, la solidaridad y la cooperación, para la construcción de una democracia participativa que construye el empoderamiento de los excluidos y desiguales, con el desarrollo de las potencialidades de las personas y de los niveles de autonomía y participación. Siendo importante abordar la labor

educativa con coherencia, por la responsabilidad de fortalecer la democracia, porque como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación, con esa lectura del contexto polifacético, evitando las miradas micro para encontrar en el quehacer cotidiano el lugar de transformación hacia la nueva sociedad, con prácticas educativas que emergen de abajo hacia arriba, impregnadas de confianza, humildad y amor, porque en definitiva el acto educativo conlleva amor.

Frente a la relación de “poder-saber-control”, en términos de Foucault (1975), que se vive en la clásica escuela estructurada por rígidas características, la EPJA en clara yuxtaposición debe abordar enseñanzas y aprendizajes profundamente críticos, que necesariamente requieren una forma crítica de comprender y analizar la realidad del participante como se llama al estudiante en Alternativa, con lectura de textos y del contexto, con un trasfondo creador, recreador con verdadera curiosidad y con gusto por la pregunta, por la crítica y el debate, rompiendo esquemas tradicionales de educación y de disciplina, puesto que hablamos de jóvenes y adultos con experiencias de vida, población obrera inclusive con altas competencias laborales, porque son dueños de talleres y/o empresas, líderes de organizaciones, de barrios, etc.; también se cuenta con profesionales humanísticos que acuden a los Centros de Educación Alternativa por una formación técnica. Esa es la heterogeneidad de la población estudiantil y que no se puede soslayar al momento de referirnos a la EPJA.

Por lo tanto, los jóvenes y adultos son altamente selectivos en cuanto a lo que aprenderán, porque sólo tienen interés en aquellos conocimientos y habilidades que necesitan desarrollar para la vida, y si el conocimiento no responde a esa lógica, sencillamente no es útil y por lo tanto le será más complejo o hasta tedioso el acto educativo.

De ahí que se acude a los lineamientos de la Educación Popular, respondiendo con un conjunto amplio de procesos de aprendizaje, para el fortalecimiento de la cultura, admitiendo multiplicidad de metodologías y modalidades en

función a los objetivos y demandas formativas, orientadas al fortalecimiento de la persona y de las condiciones colectivas para el desarrollo social comunitario, en el marco del principio de la Educación a lo Largo de la Vida, formando participantes que “sean capaces de interactuar en la organización social de mejoras locales y estén capacitados para emprender acciones que faciliten el aprovechamiento óptimo y sostenible del resto de los recursos locales” (Orduna, 2000: 19), porque en definitiva son agentes de desarrollo.

PROVOCAR CINCO TENSIONES URGENTES

Parafraseando a Paulo Freire en la primera carta del documento Cartas a quien pretende enseñar (Freire, 2002:29), el “enseñar no existe sin el aprender”, porque el acto de enseñar, si bien conlleva un cierto contenido establecido en los documentos curriculares, no debe significar que el educador se aventure a enseñar sin las habilidades necesarias para asumir este acto dirigido a jóvenes y adultos, pues es evidente que de forma constante la maestra y maestro están o deberían estar en procesos de aprendizaje para cualificar su práctica docente; hemos afirmado que el docente transforma, pero no lo hace si él mismo no se transforma.

Así por ejemplo, si se analiza la situación de la Educación Técnica en los Centros de Educación Alternativa (CEAs), la pregunta es evidente, ¿qué aprendizajes se pueden generar frente al participante que tiene experiencia de trabajo, de producción, uso y manejo de maquinaria de avanzada?, cuando de repente ni siquiera se cuenta con esa maquinaria o infraestructura básica en los CEAs, cuando tal vez el maestro, si bien concluyó su proceso formativo en PROFOCOM (que le da las herramientas de trabajo según el modelo educativo vigente), todavía no profundiza la formación especializada para trabajar en las carreras técnicas, por ende, se genera una brecha entre la enseñanza y el aprender, sujeto a una serie de condicionamientos.

Entre esas dificultades están la inexistencia de programas formativos de mayor nivel académico en lo técnico, respaldos sindicales con la

inamovilidad docente y la no disponibilidad de tiempo para seguir aprendiendo pues también se tienen otras ocupaciones para permitir mayores ingresos económicos, dado el bajo salario. En fin, es obvio que el binomio enseñar-aprender es significativo, pero sujeto a una serie de condicionamientos.

En el marco del modelo educativo, hoy no puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora (Rivera, 2010:62), es decir que si bien contamos con el marco teórico y jurídico descolonizador, la maestra y el maestro tienen una cuota aparte para cristalizar este marco teórico y jurídico, en la dimensiones del saber, del ser, sentir y del decidir; hemos afirmado que educar es transformar nuestro medio inmediato y de horizonte de sociedad, y no es posible si no se trastoca el marco cognitivo, para esto deben formarse los maestros y maestras.

Desde este punto se entiende la educación bilingüe como una práctica descolonizadora, y lo es porque permite crear un “nosotros” de interlocutores/as y productores/as de conocimiento, que pueden posteriormente dialogar, de igual a igual, con otros focos de pensamiento (Rivera, 2010:71). Por ende, los Maestros-Facilitadores en EPJA, deberán aprender y desarrollar los idiomas de Bolivia según el contexto donde se encuentren, más allá de una clase, o una feria educativa donde se visibiliza y escucha un idioma originario, sino como trasfondo de la educación en sí.

En este ámbito de formación docente en EPJA, se exige del Maestro-Facilitador, que sea coherente con su opción, que es política, reconociendo el contexto del participante, siempre con la alternativa ética a favor de los excluidos, con una comprensión total del medio, reconociendo la existencia de la cultura popular –consideración necesaria para el acto educativo–, trabajando en base a los proyectos pedagógicos alternativos, haciendo de la Educación Alternativa un instrumento de lucha a la vez un ideario hacia la nueva sociedad, y enlazando con las reivindicaciones, más allá de los contenidos escolarizados.

Para trabajar la “otra” educación, es necesario desarrollar habilidades de investigación, reacomodando poco a poco los esquemas mentales para ser actores dinámicos de la nueva forma de desarrollar el acto educativo, promoviendo investigaciones que permitan al Maestro-Facilitador generar, por ejemplo, nuevas metodologías pertinentes y acordes a los cambios que se están promoviendo.

EL ACTO SOCIO-COMUNITARIO-EDUCATIVO

Más allá del uniforme de trabajo u otros aspectos formales, es importante referirnos al desarrollo personal del Maestro-Facilitador, quien debe reflejar alta motivación para desplegar todas sus habilidades y fuerza por el acto educativo, pues muchos de sus participantes llegan al centro de formación con el cansancio de la jornada laboral, la atención de los hijos o preocupados por los problemas familiares y personales.

Entretanto, el Maestro-Facilitador, en su condición personal-individual, también atiende a sus hijos, tiene problemas, sus propias jornadas laborales, está preocupado con temas familiares, personales; por ello mismo, el acto socio-comunitario educativo inicia en el momento del autoreconocimiento como sujeto personal-individual, es decir, desde el ámbito donde se enseña, pero también desde el campo donde se aprende. Por tanto, nos debemos reconocer como iguales; este es el punto que da fin a la educación bancaria, porque el maestro no es superior, sino que había sido igual que su participante. Pero que también debe reflejar alegría, una imagen positiva, autoestima y convicciones por la labor que despliega y que demanda su entusiasmo y emociones como vehículo en el acto educativo.

En el trabajo con jóvenes y adultos, subyace una serie de habilidades personales e interpersonales, visibles en sus actitudes y que deben ser desarrolladas para promover por ejemplo las autoevaluaciones y evaluaciones comunitarias reflexivas, que permitan producir posibles soluciones con nuevos aprendizajes teóricos y prácticos en el seno de la comunidad, con diálogo y práctica de valores como respeto, amor, fe, tolerancia y alegría, que coadyuven al desarrollo

del participante con la promoción individual y social.

Para tal efecto y parafraseando a Greogorio Iriarte (1999), es importante el desarrollo de las capacidades de discernimiento, como necesaria antesala para abordar una nueva forma de trabajo con desarrollo personal y profesional, enfatizando en los componentes personales de la educación.

EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO-ANDRAGÓGICO

Se puede colegir que el acto educativo en EPJA, tendría que tomar en cuenta las diferentes formas de generar conocimientos, aprovechando ese cúmulo de valiosas experiencias de las personas jóvenes y adultas con características de madurez psicológica y emocional, porque imaginan, opinan, cuestionan, razonan y perciben desde la experiencia que tienen, de ahí que el “modelo curricular para la formación de adultos ha de enfatizar las expectativas y experiencias de los adultos”.(Medina, 1998:117). Por ende, el Maestro-Facilitador tiene que desarrollar esas habilidades necesarias para trabajar con jóvenes y adultos, aunque en los CEAs se evidencia el crecimiento de la matrícula estudiantil joven en relación a la adulta, y jóvenes cada vez más vulnerables o con una fuerte carga emocional y de rebeldía.

Otro aporte altamente significativo en EPJA, es el desarrollo de metodologías participativas, técnicas educativas dinámicas y creativas, exigiendo por ende, un gran despliegue profesional. De ahí que la educación no debería desarrollarse como un aprendizaje rutinario basado en una serie de muchos datos, sino como una “educación que permita a quien la reciba significar, elaborar, modificar y construir su propio camino” (Scarfó, 2003:10), aspectos que permitirán al participante, desde la EPJA, cumplir una finalidad simple y al mismo tiempo compleja: ser feliz. Los sistemas educativos modernos, han omitido esta dimensión, la felicidad, pues subordinaron el sentir al saber.

TRANSFORMADOR Y DESPATRIARCALIZADOR

Al contar con una población tan diversa, es im-

portante abordar los aspectos curriculares centrales del acto educativo en EPJA, en cuanto a ejes de trabajo e incidencia pública, como es el caso por ejemplo de la despatriarcalización, que tiene una fuerte incidencia en nuestro ámbito, por contar con participantes mujeres, madres, jefas de hogar, líderes juveniles, obreras, etc., siendo “necesario trabajar el empoderamiento desde todos los niveles, empezando desde la propia mujer, como estrategia que consiste en posibilitar que las mujeres accedan al uso y control de los recursos sociales, tanto materiales como simbólicos, de tal modo que ganen influencia y puedan participar en la transformación social, incrementando la confianza de las mujeres y su fuerza interna para influir en el cambio y lograr la redistribución del poder” (De la Cruz, 2002: 170). Por lo tanto, se tienen que desarrollar esas habilidades para incidir en estas temáticas, por la gran población femenina que se tiene.

Y no podrá ser posible si no se tensionan las metodologías, la didáctica, la organización curricular que cimentó la educación moderna y euro-centrista, para dar lugar al modo, que supone trascender al método; el modo es la respuesta a la situación de transformación y no existe uno solo, como un método.

Sin embargo, también se debe aportar en formación ciudadana, empoderamiento, autorrealización personal, como opción básica de transformación y una opción ética dirigida al desarrollo integral y que permita mejorar las condiciones de vida, para desarrollar las potencialidades de las personas, a favor del desarrollo humano.

GERENCIA SOCIO-COMUNITARIA ADAPTATIVA

De igual forma, en el nuevo escenario, el maestro/a tiene que desarrollar habilidades para responder a la necesidad de promover una nueva configuración en la estructura organizacional, asumiendo los nuevos roles como sujetos activos en el CEA y aportando en la construcción de la nueva institucionalidad, que demanda trabajos en equipo a favor de la comunidad, emprendimientos productivos, sin duda, inclusive acti-

vidades que requieren mayor tiempo, más allá de la carga horaria del maestro/a, facilitador/a, con pleno compromiso social, en el marco de la Educación Popular.

Los procesos socio-comunitarios-educativos exigen una arquitectura gerencial, de dirección y liderazgo administrativo que se adapten a las realidades; que el núcleo socio-comunitario permita dar fin a la burocracia dominadora que indisponde tanto a maestros y maestras como al personal directivo.

En este ámbito, es importante el trabajo del director/a, quien tiene que asumir tareas para promover con la emancipación del ser humano a su cargo, la internalización y participación consciente en las actividades, reflejadas en las nuevas prácticas pedagógicas-andragógicas, de manera decidida e innovadora como un aporte personal con conciencia social para implementar lineamientos con la nueva gestión directiva con sentido social, puesto que asumir las funciones de Director/a del CEA, conlleva una importante responsabilidad en la implementación del Modelo Educativo, para promover convenios interinstitucionales, con el desarrollo de múltiples habilidades para la resolución de conflictos, por la serie de obstáculos tanto internos como externos que se presentan en este Subsistema.

Se requiere Directores/as visionarios con un amplio horizonte y lectura profunda de la realidad, para visualizar las crisis y problemas que se presentan como momentos de cambio, por el alto liderazgo que deben presentar para promover la motivación y sinergia necesaria en el equipo de trabajo, o la “inquietud colectiva” (Imbernon, 2002:155), porque la revolución educativa implica cambios profundos en las nuevas formas de interrelación al interior de la institución educativa, puesto que si bien se cuenta con aspectos favorables producto del compromiso de Maestros-Facilitadores, administrativos y comunidad en general, también se cuenta con maestros y maestras todavía reacios a implementar los cambios necesarios.

PALABRAS FINALES

El sistema educativo realmente es complejo, no sólo en Bolivia, por los diversos factores económicos, políticos y sociales que se entretajan alrededor de la educación y que siempre fueron objeto de análisis por la importancia de la formación del componente más importante que tiene un Estado y precisamente por las aristas que se presentan en el Subsistema de Educación Alternativa y Especial, es mucho más complejo el fenómeno educativo, ya sea por atender a sectores vulnerables, como es el de los privados de libertad, por la heterogeneidad de los participantes, sea joven o adulto que ya no tiene tiempo para perder en memorizar contenidos que no le serán útiles, pues él sólo aprende lo que será trascendente, con aprendizajes que forzosamente tendrán que pasar por filtros para ser pertinentes.

Deliberadamente se puede señalar que la formación del Maestro-Facilitador en el Subsistema de Educación Alternativa y Especial, siempre ha de tener “la finalidad de provocar el cambio, la me-

jora, la innovación” (Imbernon, 2002:81), condiciones ineludibles por las particularidades de trabajo con jóvenes y adultos, involucrándose plenamente en los espacios de diálogo e investigación y promoviendo un nuevo tejido social en este nuevo escenario, para responder a las nuevas y exigentes demandas del medio, según las vocaciones y potencialidades de las regiones, exigiendo la formación de profesionales que promueven el desarrollo personal, el desarrollo social y desarrollo institucional, con la respectiva pertinencia académica y productiva en los diferentes ámbitos y con acciones de hondo calado, como tarea conjunta y comprometida de autoridades, Maestras/os-Facilitadora/es, participantes, organizaciones sociales, instituciones privadas para el fortalecimiento de la EPJA.

(*) *La autora es maestra de Estudios Sociales, cuenta con una Maestría en Comunicación Intercultural para el Desarrollo y es representante de la Red de Centros de Educación Alternativa y se desempeña como Coordinadora del Centro de Formación Postgradual de la Universidad Pedagógica en Tarija.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De La Cruz, I y otros. (2002). *“Introducción a la Antropología para la intervención social”*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Freire, P. (2002). *“Cartas a quien pretende enseñar”*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Imbernon, F. (2002). *“La Formación y el desarrollo profesional del profesorado” (Sinéctica)*. Madrid, España.

Limachi, W. (2009). *“Módulo Gestión Participativa en Educación de Personas Jóvenes y Adultas” (Alternactiva)*. La Paz, Bolivia: AAEA.

Medina A. y Domínguez C. (1998). *“Enseñanza y Currículum para la formación de personas adultas: El Profesional de la Educación de Adultos”*. Madrid, España: Ediciones Pedagógicas.

Ministerio de Educación (2012). *“Currículum Base de Educación de Personas Jóvenes y Adultas”*. La Paz, Bolivia.

INFORMACIÓN EN LÍNEA:

Rivera Cusicanqui Silvia (2010). *“Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadoras”*, Buenos Aires, Tinta Limón. Visitado el 3 de agosto de 2015.

CONFINTEA VI Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (2009). Educación a lo largo de la vida. Disponible en <http://www.unesco.org/fileadmin> Visitado el 5 de julio de 2014.

Avances en la aplicación del MESCP

A través del nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, asumimos con perseverancia la noble tarea de recuperar las memorias innatas generadas por los pueblos indígenas originario campesinos del Estado Plurinacional

Roberto Huarachi Villca *

Con la irradiación de la escuela, las comunidades originario campesinas son las que vivieron el peor atropello cultural y la extirpación de sus saberes y conocimientos, debido a que en su reemplazo les impusieron otra lengua, vestimenta, música, artesanía y otras formas de vida; sin embargo, ante la conciencia humana y la lealtad de los pueblos, éstas pudieron resistir por siglos en la clandestinidad, sin posibilidad alguna de desarrollo, y como efecto ingresaron en un proceso de estatización y debilitamiento cultural.

La perseverancia y la conciencia humana insobornable de los pueblos, fueron hechos relevantes que perduraron para originar el nacimiento del nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP); una educación que ha emergido en respuesta a las necesidades y problemáticas sociales, culturales, económicas y políticas del país. En este proceso de implementación hubo voces disidentes de algunas representaciones sindicales del magisterio, que a la poste se fueron desvaneciendo.

Finalmente, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, bajo el resguardo y apoyo pedagógico del Programa de Formación Complementaria para Maestros en Ejercicio (PROFOCOM), y ahora la Universidad Pedagógica va avanzando sólidamente en la concreción del plan de desarrollo curricular, dejando huellas de hechos relevantes en el proceso de transformación educativa.

CONCIENCIA HUMANA INSOBORNABLE

Los pueblos a lo largo de la historia han logrado construir y desarrollar una diversidad de prácticas culturales tangibles e intangibles, entre las cuales citamos: lengua, tejidos artesanales, vestimenta, cerámica, música, economía, forma

de organización social, forma de gestión y otras particularidades. Todos estos elementos constituían un entramado cultural que daba vida social comunitaria.

Sin embargo, con la colonización española e incluso en la vida republicana nos impusieron una educación descontextualizada y hegemónica, en directo detrimento y desvalorización de nuestras prácticas culturales. O sea, la educación boliviana ha transitado por sendas de la colonización impuesta por el poder y la dominación occidental, ocasionando la asimilación forzada a la cultura hegemónica y por consiguiente la aparente pérdida de identidad de los pueblos indígenas.

Ante esta realidad adversa de destrucción cultural, paralelamente se mantuvo una conciencia humana insobornable de los pueblos, quienes en la clandestinidad continuaron con sus habituales prácticas culturales; producto de esta resistencia infatigable nace el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, una educación que emerge desde las propias entrañas del pueblo y para el pueblo.

PROCESO DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Tuvimos una escuela abierta para el ingreso de conocimientos ajenos a nuestra realidad contextual y cerrada para el ingreso de saberes y conocimientos de nuestra realidad contextual.

Sin embargo, con el nuevo MESCP, nuestros saberes y conocimientos que estuvieron moribundos, despertaron, se revitalizaron y traspasaron las fronteras del espacio habitual de uso, además de incursionar en los espacios del sistema educativo plurinacional como elementos culturales de aprendizaje, para su recuperación, re-

construcción, desarrollo y producción.

Entonces la escuela ha sido elegida como el principal espacio revitalizador de prácticas culturales articulada a los conocimientos universales, una tarea que merece dar algunas pinceladas sobre el proceso de ¿cómo estamos avanzando en el proceso de transformación educativa?

Al respecto, día que pasa estamos más convencidos que el actual Modelo de Educación avanza vertiginosamente con todas sus potencialidades pedagógicas. Sin embargo, realizaremos una mirada desde el contexto de la Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM) “Caracollo”, que nos permita vislumbrar procesos relevantes desde dos posiciones: voces disidentes que no comulgan con el nuevo modelo educativo y los hechos relevantes en el proceso de transformación educativa.

VOCES DISIDENTES AL MODELO EDUCATIVO

Desde el inicio del proceso de implementación del MESCP, hubo voces disidentes de algunos representantes de organizaciones sindicales del magisterio que no comulgan y las consideran una educación retrograda, indigenista y otras etiquetas disonantes; con las cuales pretendieron desvirtuar los lineamientos pedagógicos del currículo base del sistema educativo plurinacional. También les amedrentaron con aplicarles veto sindical, a quienes asumieron cargos de coordinadores y facilitadores del PROFOCOM.

Ante estas adjetivaciones y amedrentamientos de algunos disidentes sindicales, se impuso la razón del pueblo y las nuevas políticas educativas, a través de algunos maestros y maestras que en rebeldía sindical asumieron cargos y otros se registraron como participantes del PROFOCOM -1ra Fase, motivados por emprender una educación descolonizadora diferente al pasado colonizador; por lo que es digno reconocer que aquellos profesionales que aprenden y cultivan los conocimientos, además supieron romper con valentía y coraje, frente aquellos esquemas mentales que no querían apartarse del modelo tradicional.

Por consiguiente, ante la mirada atónita de quienes intentaron desvirtuar el proceso de implementación del MESCP, el modelo va avanzado de manera irreversible, quedando desvanecidas

las voces disidentes, y otras han bajado de tono.

AVANCES RELEVANTES

Decimos relevantes, cuando maestras y maestros comprometidos con los postulados del sistema educativo plurinacional, casi siempre estuvieron en los umbrales de buscar las transformaciones educativas con identidad; bajo esta premisa, se ha logrado avances interesantes y de impacto en el quehacer educativo, especialmente el PROFOCOM ha sido la madre tutelar del proceso de transformación educativa; entre estos avances podemos reflexionar en los siguiente hechos:

- a. Este proceso de transición al nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, ha sido un aliciente y una oportunidad revolucionaria para maestras y maestros, quienes ingresaron de coordinadores y facilitadores del PROFOCOM, hicieron posible acentuar a esta institución como el corazón que hizo funcionar plenamente el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).
- b. En efecto, a través del PROFOCOM se logró fortalecer la formación integral de maestras y maestros, con compromiso social orientado a la cualificación profesional; a pesar que hubo algunas desavenencias respecto al proceso de implementación del modelo educativo; supieron congeniar a través de debates, ideas, criterios, experiencias y concepciones escritas en los módulos del programa.
- c. También es digno de mencionar la consigna de uso frecuente de los facilitadores del PROFOCOM, que a la conclusión de las reuniones pedagógicas de balance semanal, decían: “tenemos que hablar el mismo lenguaje”; consigna motivadora que implícitamente conminaba leer y comprender a cabalidad el contenido; producto de esta consigna, los facilitadores alcanzaron socializar a los participantes los elementos curriculares sin desviaciones conceptuales y generar una verdadera educación descolonizadora diferente al pasado.
- d. Así mismo, en estos tiempos de cambio o transición educativa, las maestras y maestros van asumiendo su propia estrategia metodológica, su propia iniciativa de enseñanza co-

- munitaria, haciendo resaltar la vitalidad del Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP), a través de la articulación del ámbito pedagógico con la realidad del contexto donde se encuentra la unidad educativa.
- e. Con el nuevo Modelo Educativo, el PSP se constituye en el principal generador del encuentro comunitario entre los actores sociales y educativos; para hacer que el proyecto surja del diagnóstico y por consenso de los participantes, en respuesta a las verdaderas necesidades y problemáticas del contexto; para hacer que el proyecto sea de todos y todos seamos corresponsables desde la elaboración hasta su operativización, se ha organizado y posesionado el equipo de gestión comunitaria, integrada por los actores educativo de la ESFM “Caracollo” y sociales del Municipio. También el proyecto se constituye como estrategia metodológica para la concreción del plan de desarrollo curricular.
- f. En la implementación del Proyecto Sociocomunitario Productivo, se han creado espacios de trabajo comunitario; por ejemplo, en la campaña de limpieza comunitaria de la población de Caracollo, se han involucrado maestras, maestros, directores, personal administrativo, de servicio, estudiantes y los actores sociales del municipio; en sí, fue liderado por el personal de la ESFM “Caracollo” y seguido por estudiantes motivados con la campaña de limpieza; a este proceso de liderazgo lo hemos resignificado como la Pedagogía del Ejemplo.

En conclusión, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, bajo la tutela del PROFOCOM, va avanzando por las rutas de la descolonización, dejando huellas de innovaciones pedagógicas impregnadas en las maestras y maestros del sistema educativo plurinacional, para alcanzar una verdadera transformación educativa.

En cambio, cuando nace de manera sesgada a la realidad, debido a intereses externos o ajenos, casi siempre tiende a terminar solamente en manos de los actores escolares y apartados los actores comunitarios.

() El autor es maestro y tiene una Maestría en Educación Intercultural y Bilingüe; actualmente se desempeña como Coordinador del Centro de Formación Postgradual de la Universidad Pedagógica en Oruro.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministerio de Educación (2013). *“Educación Regular” (Documento de Socialización, Cuaderno para la Planificación Curricular)*. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2013). *“Currículum Base del Sistema Educativo Plurinacional”*. La Paz, Bolivia.

Valores en la sociedad pluricultural, experiencia en la formación de docentes

Juan Carlos Medrano Catorceno *

INTRODUCCIÓN

La formación en valores contribuye a que una persona, una institución o una sociedad establezcan sus rumbos, metas y fines. Constituyen guías generales de conducta que se derivan de la experiencia y le da sentido a la vida, propicia su calidad, de tal manera que está en relación con la realización de la persona y fomenta el bien de la comunidad y la sociedad en su conjunto. Surge entonces el problema del ideal de hombre y los valores que lo caracterizan como parte del proyecto societal, él que debe reunir las cualidades esenciales para actuar en la sociedad que aspiramos formar.

RESUMEN

La educación en valores, hoy en día se constituye en uno de los elementos controversiales y no es para menos, pues estamos viviendo un proceso de transformación del Estado Republicano hacia el Estado Plurinacional con transformaciones estructurales que motivan siempre un debate. La formación en valores tiene que ver con la formación del hombre que responda a esta nueva visión de Estado y por tanto la educación de manera general y particularmente desde la escuela, se hace necesario promover la transformación en la comprensión de la nueva sociedad que va emergiendo.

En el presente artículo se hacen algunas puntualizaciones sobre los problemas que enfrentamos como sociedad, luego en las acciones se sistematizan criterios y actitudes de los estudiantes de formación inicial de maestras y maestros, para culminar con sugerencias que se deben abordar para lograr el cometido formativo desde el escenario pedagógico de la escuela.

LA REALIDAD

En la sociedad actual uno de los temas que son exigidos en la sociedad es la educación en valores, pues no es para menos ya que los mismos han tenido un giro de 180 grados entre lo que era la

sociedad hace menos de 40 años y los valores que hoy se manifiestan.

Por ello tener valores es apreciar en alto grado los elementos de nuestra cultura, las relaciones humanas, a las personas, determinados sistemas políticos, morales, que afectan la persona, el hogar, nuestra escuela y la sociedad en general. Este ideal en el que se plantean una serie de cualidades es parte de la construcción del nuevo Estado Plurinacional, cuyo compromiso central es: La relación hombre-hombre en el establecimiento de valores universales; La relación hombre-naturaleza en el cuidado y protección de la Madre Tierra; La relación hombre-estado en el desarrollo de la calidad ciudadana, cultura del cumplimiento de deberes, derechos y criterios de democracia y participación.

De estos criterios podrían desprenderse valores esenciales como el amor y el respeto al trabajo, a la patria, a nuestra cultura y su historia, a la familia, los niños, ancianos y a la Madre Tierra.

El desarrollo de la honradez, la honestidad, la responsabilidad, la solidaridad, la complementariedad, la armonía, la reciprocidad y el sentido del vivir bien, la educación en los deberes y derechos de ciudadano y la disciplina social, en fin un hombre concreto para nuestra sociedad.

A partir de todo lo manifestado es obligación realizar el análisis crítico de la práctica educativa, no solo en la escuela, en la familia y en la sociedad que nos permita visualizar los problemas de este momento y en contextos determinados, que en el futuro pueden tornarse más complejos.

Entre los problemas que se han comenzado a manifestar encontramos los siguientes:

- Priorización de normas y valores que desgastan la sociedad (violencia, individualismo, etc.).
- Insuficiente desarrollo de hábitos de cultura social tolerante como consecuencia de la falta de

exigencia.

- No respeto a la autoridad de padres, maestros y otros funcionarios sociales.

- Comunicación irrespetuosa.

- No desarrollo del grupo escolar en función de la misión educativa. Las relaciones afectivas son demasiado superficiales.

- Falso concepto de compañerismo en las relaciones juveniles manifestado en la ausencia de honestidad y ausencia de valoración crítica, durante diferentes actividades realizadas.

Ahora bien, a pesar de estos problemas que observamos en lo cotidiano, encontramos en los grupos juveniles una orientación hacia valores positivos tanto de comportamiento social, como en la vida escolar.

Por tanto el proceso de formación y apropiación de los valores, desde nuestra óptica, constituye un trabajo esencialmente educativo que se conviertan en los orientadores de la acción.

La formación de valores constituye para nosotros hoy un proceso básico para la elevación de la calidad educacional.

En el actual diseño curricular para la formación de maestras y maestros del sistema Educativo Plurinacional en formación superior, se incorpora la Formación en Valores Socio Comunitarios, como unidad a desarrollar, esta unidad parte de considerar los valores que expresa la Constitución Política del Estado Plurinacional que en su artículo 8 párrafo segundo señala: “El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien”.

LAS ACCIONES

Desde la formación inicial de maestros y maestras, se ha emprendido este proceso formativo en diversas situaciones curriculares, la estrategia implementada ha sido la formación de grupos afines en diversidad de género, que han desarrollado diversas técnicas, como ser lecturas, debates, mesas redondas, trabajo de campo en el contexto, plena-

rias de discusión amplia, etc.

Como resultado de las mismas tenemos lo siguiente:

En lo que hace al aprendizaje como grupo, uno de los ejes centrales constituye la autoestima, ser apreciado por ser él o ella, con tolerancia y respeto a determinadas connotaciones culturales, entender la diversidad de los procesos de aprendizaje:

“esforzándonos para conseguir lo que somos aunque la sociedad valore más lo que tenemos, por ser una sociedad consumista, interesada en los bienes que se adquieren como materias gananciales; esos bienes desaparecen en un momento determinado, porque cambia la moda, se produce un desastre. Mientras que los vínculos en nuestro sentir, asimilados e interiorizados, desaparecerán cuando dejemos de existir, ellos forman parte de nuestro ser”.
(Testimonio de un estudiante)

Otro eje central constituye la colaboración y convivencia del grupo en la cual se expresan los sentimientos de ayuda y colaboración mutua, donde se demuestra apoyo, aprecio, confianza sobre sus tareas formativas e incluso formas de vida, experimentando las sensaciones de poder que se manifiesta en la confianza personal de su propia capacidad. La valoración y el reforzamiento del grupo asumen situaciones reales, en muchos asumiendo su propia responsabilidad y la del grupo.

Hay un reconocimiento singular, de vinculación, de autocontrol y de referencia de determinados modelos que expresan una forma de ser en el grupo y en la familia, que en muchos casos contradice a los valores que en cotidiano se demuestran.

En las tareas formativas en el aula existe una demostración de interés y respeto por los puntos de vista de los demás, se manifiesta un clima de confianza en el que se puedan expresar las ideas, se percibe la sensación de aceptación, aunque se censuren algunos aspectos.

Ya en el análisis y valoración de los procesos individuales se demuestran acciones y pensamientos de comportamiento adecuado dentro de las normas sociales, apoyándose en el aprecio y confianza sobre la vida, reafirmando los éxitos que se alcanzan tanto individual como comunitariamente, respetando el grado de trabajo comunitario “siendo consciente de que entre todos podemos hacer mucho, porque sentimos la necesidad de hacerlo” (Testimonio de un grupo de trabajo).

Hay facetas de la individualidad humana que muestran los propios valores como las reacciones en distintas situaciones, para ello desde una posición docente es importante el sentido común, el tacto de trabajo grupal, la prudencia y el hacer de manera social.

“El ser y el hacer lo hemos aprendido a los largo de nuestra experiencia, pues aquello que pensábamos que no sabíamos hacer, lo hemos hecho y lo que hemos hecho se debe a que aprendimos a hacerlo y nuestro ser impregnado de todo ello ha conducido hacia logros y éxitos” (Testimonio individual).

La vida en sociedad y comunidad desde una visión integral y holística, nos muestra que somos seres íntegros que debemos desarrollar todas las potencialidades humanas y para ello no es posible que siga habiendo una separación en partes del ser humano, sino que la integralidad ayuda a comprender que somos únicos y somos miembros de una comunidad, ser único significa que tenemos diferencias con los demás, desde las biológicas, las culturales, las sociales, las fisiológicas, las de género, etc. Sin embargo esto también refleja que vivimos en comunidad que la cultura se crea y recrea de manera dinámica y permanente, por ello una potencialidad humana significa la convivencia que se refleja en los valores sociales, con los demás humanos y con el contexto y entorno con el que sentimos y vivimos.

De hecho el aprecio a nuestra cultura, a la madre tierra, a los seres que nos rodean (espirituales o materiales), a la sociedad a la que pertenecemos, nos permiten formar una visión de vida, más sensible y más holística, saber y sentir que hay un cosmos vivo que esta rodeándonos y que es parte de nosotros y de la vida.

En la orientación de regular la práctica educativa tiene importancia la unidad de lo afectivo o emocional con lo racional, esta unidad nos permitirá que los procesos de aprendizaje reflejen la integridad humana. Además acompañado con una fuerte dosis de comunicación, creando una clima adecuado de comprensión mutua de los individuos y sus pensamientos y visiones.

SUGERENCIAS EN SÍNTESIS

Ya en el escenario de la escuela será fundamental que desde la práctica docente se logre la unidad entre lo puramente instructivo con lo educativo y formativo como proceso de interiorización y asi-

milación de conocimientos y saberes, ocurriendo cambios estables y cada vez más complejos de la personalidad humana

No separar los conocimientos científicos de los valores e ideales de la sociedad Pluricultural, de tal manera que los mismos se configuren como modelo, distinto a la sociedad que vivimos anteriormente, donde se separaba lo científico de lo socio cultural, por lo que pretendemos formar un tipo de persona que responda a la ideología que busca la sociedad, con la unidad entre lo científico y los valores del estado plurinacional.

Al mismo tiempo la temática fuerte que se debe trabajar desde el ámbito integral y holístico es que todavía hoy encontramos muchas asimetrías entre lo que significa la asimilación individual del sujeto en condiciones colectivas de ejecución, que hacen del individuo un miembro del grupo.

Hasta el presente y pese a los esfuerzos que se han realizado, todavía no se da en la realidad la interacción de la vida socioeducativa con el trabajo, por ello hay problemas de los jóvenes para resolver situaciones de vida, social y laboral, en condiciones dignas y humanas, con visión holística de la vida, que hoy en día se constituye en una condición necesaria y esencial para lograr un proceso educativo de calidad y enraizado en el contexto socio cultural.

Para lograr la formación de los valores que aspiramos es posible desarrollarlos como elemento sustancial de la escuela actual en proceso de cambio mediante un proceso de socialización e internalización con estudiantes de los diferentes niveles, educadores, padres de familia y representantes de las organizaciones sociales e institucionales, con vistas a plantearse cuáles son los valores, asumir la responsabilidad de su comportamiento, expresar verbalmente los valores definidos, actuar de acuerdo con los mismos y encontrar su significado y orden jerárquico.

En el proceso de internalización de valores pueden tomarse en cuenta premisas al analizar el problema desde la visión pedagógica, donde a la escuela le corresponde un papel importante para enfrentar las situaciones que día a día se producen relacionadas con los valores que se deben formar y que a ella corresponde instrumentar:

La interiorización de los valores en la escuela implica la selección adecuada de aquellos valores

significativos que cada quien aprecia, puede y desea manifestarlos abiertamente en su grupo; de la acción y puesta en práctica de manera constante de estos valores, tanto en las diferentes actividades docentes como en la vida personal en general y por supuesto, la valoración y autovaloración de su desarrollo en diferentes momentos y contextos.

En este marco resulta necesario un sistema coherente con la participación de la familia, organizaciones, medios de difusión, crear las condiciones adecuadas para el desarrollo de las cualidades morales esenciales teniendo en cuenta las particularidades de las edades, sus necesidades y motivos comunes.

A los maestros y maestras les corresponde la función de la formación y desarrollo de valores en los estudiantes. En su labor diaria es necesario tener presente que valores se encuentran en formación, ya que la apropiación de estos es un resultado esencialmente educativo.

En el proceso de formación de valores es importante clarificar qué espera la sociedad de este proceso; al mismo tiempo hay que tener en cuenta cuál es su percepción de ser estudiosos, responsables, disciplinados y laboriosos.

En el proceso de formación de maestros y maestras se trabaja por la interiorización de valores a través de diferentes vías, entre las que se encuentra el trabajo con las diferentes disciplinas del plan curricular. También a través de toda la práctica laboral investigativa en contacto directo con el educando y el ambiente creado de la vida escolar, se van logrando entre los futuros profesores una serie de valores positivos como por ejemplo el amor y

respeto a los alumnos, su profesión y el medio que lo rodea; aprende a ser estudioso, a resolver los problemas mediante la investigación, encontrando alternativas de solución; aprende también a ser optimista, observador, a trabajar en grupo, estableciendo relaciones correctas en el orden profesional.

En el proceso de formación resulta esencial enfatizar en las cualidades estéticas del trabajo del maestro mediante el cultivo de la sensibilidad, ya que por esta vía se forman también valores.

Para concluir debemos manifestar que los educadores son un elemento activo y fundamental de la práctica de valores, lo es también el contexto y el entorno, ya que ellos refuerzan todo el proceso formativo

No es posible esperar a que existan todas las condiciones materiales para trabajar intensamente en el proceso de formación de valores. Hoy más que nunca estamos urgidos de conservar y formar los mejores valores, esos que nos han permitido resistir todas las vicisitudes, conscientes de que la educación ni la pedagogía podrían resolver completamente los problemas presentes y futuros por sí solas, sino en el trabajo conjunto de todos los factores integrantes de la sociedad para un mejoramiento general de la personalidad y todas las condiciones que la rodean.

() El autor tiene formación en Historia y Cultura Latinoamericana, actualmente es Coordinador del Centro de Formación Postgradual de la Universidad Pedagógica en Sucre.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albó, X. (2011). *“Suma qamaña = convivir bien. ¿Cómo medirlo?”* En *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?*, La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA.
- Bautista, R. (2011). *“Hacia una constitución del sentido significativo del ‘vivir bien’.* En *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?”*. La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA.
- Estermann, J. (1998). *“Filosofía Andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina”*. Quito, Ecuador: Abya-yala.
- Rengifo, G. (2003). *“La enseñanza es estar contento. Educación y Afirmación Cultural Andina”*. Lima, Perú: PRATEC.
- Salas, R. (2003). *“Ética Intercultural (Re) Lecturas del Pensamiento Latinoamericano”*. Santiago de Chile, Chile: UCSH.

Tras las huellas de las lenguas indígenas desde la UP

Luz Jiménez Quispe *

Cuando muere una lengua, se entierra un pueblo y su conocimiento. Junto con la lengua desaparecen la cosmovisión de un determinado colectivo humano, sus saberes sobre el medio ambiente y la biodiversidad, su aporte a la historia universal y una mejor comprensión de quiénes somos los seres humanos. Se estima que en el mundo existen entre 6.000 y 7.000 lenguas orales, pero que, según expertos de Naciones Unidas, una lengua desaparece cada dos semanas y que actualmente están en ese peligro más de 2.400. Igualmente es sabido que se necesitan, al menos, que dos generaciones dejen de hablar una lengua para que desaparezca.

Para que las lenguas sean puestas en condiciones de peligro están diversos factores, como son: el descenso de número de hablantes, la migración, la globalización, la presión de las lenguas unificadoras y de prestigio, la autocensura de las y los hablantes, la escolarización, y la discriminación de sociedades con mentalidad colonial. Asimismo, se debe tener presente que la mayoría de las lenguas, que precisamente son las que están en peligro de extinción, son habladas por muy pocas personas, mientras que muy pocas lenguas son habladas por un gran número de sujetos en el mundo. Cerca del 97 por ciento de la población mundial habla el cuatro por ciento de las lenguas en el mundo, mientras sólo tres por ciento habla el 96 por ciento de ellas (Bernard, 1996, p. 142). Además, la mayoría de las lenguas desprestigiadas son habladas por pueblos indígenas, quienes están a su vez en peligro de desaparecer junto a sus lenguas y conocimientos.

Frente a esta situación, las Naciones Unidas (NNUU) vino promoviendo varias reuniones con expertas y expertos para analizar la situación de las lenguas en el mundo, particularmente la de lenguas indígenas. El documento del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las NNUU destacó en reiteradas ocasiones la importancia de la diversidad lingüística, la relación que exis-

te entre los derechos lingüísticos y otros derechos fundamentales, denunció la poca preocupación de los Estados en proteger las lenguas en peligro de pérdida, particularmente de las lenguas indígenas. En innumerables ocasiones, las(los) estudiosos convocados formularon propuestas desde diversas prácticas sistematizadas, las mismas que orientaron la revitalización, la promoción y difusión de las lenguas (NNUU, 2008). En estos eventos internacionales, por lo general, además de escucharse muchas voces de las(los) expertos, también están las voces de líderes, activistas, académicos, jefes indígenas, como la del Gran Jefe Edward John de la Nación Tl'azt'en asentada en Canadá, miembro del Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas, quien en una ocasión dijo: *“Cada gobierno y cada Estado tienen que trabajar con los pueblos indígenas para mantener vivas las lenguas, porque cuando se han ido, toda esa corriente de conexiones culturales que hacen parte de la civilización se han ido para siempre”*.

Estas voces en espacios internacionales también se hacen presentes en los espacios locales. En el caso de Bolivia, la emergencia de los pueblos indígenas en el escenario político nacional han convertido en leyes las demandas históricas, promoviendo transformaciones profundas del Estado. Las y los indígenas del país dejaron de ser los “Parias de la Patria” (Gruner, 2015) para pasar a ser sujetos históricos, ciudadanos, con real participación en la conducción del país, en la protección y desarrollo de las lenguas y los conocimientos indígenas, en el reconocimiento oficial de todas las lenguas indígenas, y en la transformación estructural de Bolivia. La participación real de los pueblos y naciones indígena originario campesino afroboliviano han hecho que recomendaciones internacionales como las de la Naciones Unidas, se hayan convertido, por propia convicción, en leyes fundamentales como la Constitución Política del Estado Plurinacional, la Ley de Derechos Lingüísticos, y la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, entre otras, que dan la base legal para que las lenguas y

sus hablantes sean sujetos de inversión estatal, sujetos de un propio caminar como pueblos y sujetos de la historia boliviana.

Si bien las demandas se convirtieron en leyes, lo oral en lo escrito, lo privado en lo público, ahora es preciso que la Ley sostenga la vida, y la norma se convierta en práctica. Este es el proceso que viene viviendo hoy Bolivia. Esta acción exige descolonizar la mentalidad que concibe a los pueblos indígenas como personas de segunda, basados en criterios étnicos, lingüísticos o raciales. Transformar la mirada acerca de los conocimientos para asumirlos como tales y no como simples tradiciones e historias desconectadas de los territorios, de los conocimientos del medio ambiente y filosofías. Se está ante el desafío de ver las lenguas indígenas como verdaderos sistemas de codificación de ciencias, así como de posibilidades de conocer un poco más el cerebro humano, de ver las lenguas como recursos de conocimiento para el desarrollo equilibrado de la vida de las naciones. Por tanto, el lenguaje formal de la ley está siendo llamada a transformarse en la lengua hablada y convertida en acción junto a las naciones indígenas, volver a ser lengua oral que fluya en la vida de las nuevas generaciones de los pueblos.

Este desafío es asumido por la Universidad Pedagógica (UP). Institución que fue creada para la formación de postgrado de las maestras y maestros del país, completando así el ciclo de estudios realizados en las Escuelas de Formación Superior de Maestras y Maestros (ESFM) o de los cursos complementarios ofrecidos por UNEFCO (Formación continua de Maestras y Maestros). La UP asume el rol de desarrollar programas de Diplomado, Especialidad, Maestría, Doctorado y Postdoctorado que permitan profundizar las áreas o especialidades del Sistema Educativo Plurinacional, a partir de procesos de Producción de Conocimientos e Investigación desde enfoques descolonizador e indígenas, para enriquecer permanentemente el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). En este marco se encuentra la tarea de desarrollar la Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe (EIIP).

La EIIP es una de las bases fundamentales de la Universidad Pedagógica en la gestión como en lo pedagógico y lingüístico. En la gestión hace que la universidad tenga un Consejo Consultivo Plurinacional que oriente y acompañe la práctica aca-

démica. Este Consejo está conformado por representantes de los pueblos indígenas a través de la Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPO), las Confederaciones de Maestras y Maestros rurales y urbanos, la Dirección General de Formación de Maestras y Maestros (DGFM), los representantes de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) y el Ministerio de Educación. Además de estas instancias oficiales, la UP está coordinando con el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC) que articula los Institutos de Lengua y Cultura de todos los pueblos indígenas del país. De la misma forma, esta casa de estudios coordina con la Unidad de Políticas Intracultural Intercultural Plurilingüe (UPIIP) del Ministerio de Educación, quienes están acompañando a los pueblos indígenas en la formulación de los currículos regionalizados para la educación formal, así como en el seguimiento de las leyes a favor de las lenguas y culturas indígena originaria campesina afroboliviana. Esta relación interinstitucional hace que la Universidad Pedagógica haga gestión educativa entre la demanda permanente y viva de los pueblos indígenas, la agenda estatal y las necesidades de formación de postgrado de las maestras y maestros del país.

En lo que se refiere a la gestión pedagógica y lingüística, la Universidad está desarrollando cuatro maestrías que entre sus ejes centrales dinamizadores está la educación intracultural intercultural y plurilingüe. Esta decisión de diseño curricular tiene que ver con el objetivo de formular participativamente, desde los cursos de postgrado, las diversas pedagógicas acorde a las especialidades y los conocimientos indígenas. La intencionalidad mayor es descolonizar la educación promoviendo que sistemáticamente se recuperen los saberes de los pueblos indígenas, a la par de profundizar los saberes considerados universales. Con todo, una de las cuatro maestrías es específicamente en Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe (EIIP) destinada a las maestras y maestros que hablan y escriben en un nivel avanzado alguna de las 36 lenguas indígenas que se encuentran en Bolivia. Consecuentemente este curso tiene el objetivo de “cualificar a maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional (SEP) en el diseño, implementación y seguimiento de procesos de EIIP desde un enfoque inclusivo, comunitario y descolonizador, para el fortalecimiento del MESCP” (UP, 2015).

Esta maestría se encuentra desarrollándose en seis de los nueve departamentos del país, con un total de 194 participantes.

Estos avances de la gestión 2015 serán ampliados en la gestión 2016. La Universidad Pedagógica ha previsto profundizar la EIPP a partir de un plan de acción que implique Producción de Conocimientos e Investigación, formación de maestras y maestros, apoyo formativo a los técnicos que trabajan en los Institutos de Lenguas y Culturas, quienes son hablantes de sus lenguas indígenas. Además, recopilará y producirá participativamente materiales para la enseñanza en y de lenguas indígenas. El objetivo central del plan es la revitalización de lenguas en peligro de quedar dormidas, y el fortalecimiento de lenguas que se van debilitando por diversos factores, como son la migración, la escolarización aún castellanizante en algunas unidades educativas, la globalización, y otros.

Cabe puntualizar que en la Producción de Conocimientos e Investigación se ha planificado realizar un estudio sociolingüístico. Este será, sin lugar a dudas, la tarea más importante y desafiante para la UP tanto en su capacidad de gestión como académica. El estudio ofrecerá información del estado situacional de las lenguas indígenas en las unidades

educativas (primaria y secundaria) del país, así como en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, donde se están formando las futuras maestras y maestros. Este estudio será realizado colaborativamente con la participación de los mismos pueblos indígenas y sus instituciones especializadas, desde una metodología de investigación descolonizadora e indígena.

Finalmente reiterar que, la misión que la Universidad Pedagógica se ha impuesto en relación a la revitalización y fortalecimiento de las lenguas indígenas, la adquisición del castellano y una lengua extranjera, viene de la Ley, pero también de las voces de las abuelas y abuelos que un día nos dijeron: *aprópiense de la lengua del dominador para defender la madre tierra y la comunidad*. Las voces de los mayores son el sustento espiritual para este caminar en la academia, haciendo que la formación de postgrado de las maestras y los maestros sea un espacio para que aprendan a escuchar los conocimientos ancestrales y los conocimientos de otros territorios, y difundirlos a cada pueblo en su propia lengua.

(*) *Mujer aymara académica, maestra de matemáticas y antropóloga, magister en educación intercultural bilingüe, con especialidad en planificación y doctora en antropología educativa. Es la Rectora de la Universidad Pedagógica.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernard, H. R. (1996). *“Language Preservation and Publishing. In Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up”*, ed. by Nancy H. Hornberger. Pp. 139-156. Berlin, Alemania: Mouton de Gruyter.

Gruner, W. (2015). *“Parias de la Patria. El mito de la liberación de los indígenas en la República de Bolivia (1825-1890)”*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.

Naciones Unidas (2008). *“Informe de la Reunión del Grupo Internacional de Expertos sobre Lenguas Indígenas. Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas”*. New York, Estados Unidos.

Universidad Pedagógica (2015). *“Estrategia Formativa”*. Sucre, Bolivia.

Formación Postgradual en la UP, un desafío a las lógicas monoculturales

Ramiro Álvarez Cavero *

Muchas de las universidades bolivianas históricamente han cumplido las funciones de ser enclaves coloniales, promoviendo lógicas monoculturales basadas en la dependencia académica, política y científica, según los preceptos de la modernidad colonial. Asimismo, las estructuras administrativas adoptadas en gran parte de estas instituciones han formado una especie de triángulos sin base en la realidad compleja, intracultural, intercultural y plurilingüe del país.

Al respecto, desde una postura y giro decolonial, Castro (2005) entiende que las universidades en Latinoamérica han jugado el papel de fiscalizadores del saber, anclados en el modelo epistémico moderno-colonial. El autor caracteriza como la “hybris del punto cero”, tesis que denota, la vertical administración, control y la disciplinarización del conocimiento, desde la imposición de autores que se deben leer y los temas que se deben investigar.

En ese sentido, las universidades públicas autónomas y privadas, han cumplido la misión en torno a lo que refiere Lyotard (1997) según dos metarrelatos: El primero, orientado hacia la formación técnica y profesional de la sociedad. El segundo, orientado hacia el progreso moral de la humanidad, enfatizando en la formación humana y espiritual.

Sin embargo, desde las coordenadas académicas de investigación y políticas educativas proyectadas para la sociedad, se evidencia que muchas no respondieron a las necesidades, problemáticas y encargos de la sociedad boliviana. Como diría Zemelmán (2009) por estar “desfasadas o desajustadas” de la realidad donde están situadas.

Actualmente, en Bolivia coexisten universidades públicas autónomas, privadas y de régimen especial que emergieron en tiempos coloniales, republicanos y neoliberales. Además de aquellas que son de reciente creación, como las “Universidades Indígenas” y la Universidad Pedagógica, con dependencia directa del Ministerio de Educación.

Con la consolidación de la primera Universidad Pedagógica para la formación postgradual, según Decreto Supremo N° 0156/2009 y la Resolución Ministerial 407/2014, se inicia un sendero histórico en el desarrollo de las políticas educativas en la formación postgradual de maestras y maestros. Es decir, la Universidad Pedagógica, asume el compromiso histórico de profundizar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, la producción de conocimientos e investigación, además del fortalecimiento y la profundización de las especialidades según la organización del currículo educativo vigente y desde la realidad intracultural, intercultural y plurilingüe. Lo anterior implica superar críticamente las prácticas educativas coloniales basadas en lógicas monolingües, monoculturales y la hegemonía del cientificismo occidental.

Asimismo, para la Universidad Pedagógica (UP) y la formación postgradual está claro lo productivo, el territorio, la pluralidad y el carácter liberador de la educación. Si bien la UP es única para todo el Sistema Educativo Plurinacional, eso no supone perder de vista las características regionales, culturales, espirituales y lingüísticas en el diseño y concreción de los programas de formación postgradual. Con lo cual, se pretende la consolidación de una comunidad de maestras y maestros críticos y comprometidos con la realidad, y predispuestos a profundizar y recrear desde la experiencia, la formación e investigación.

Finalmente, la Universidad Pedagógica también asume la histórica misión de desafiar, desde la formación postgradual, las cuatro lógicas coloniales que aún persisten, coexisten en las prácticas educativas en la formación y el desarrollo profesional de las maestras y maestros.

La lógica monocultural de la ciencia en la educación. A lo largo de la formación de maestras y maestros se ha enfatizado en el aprendizaje de una ciencia basada en disciplinas, y autores occidentales, bajo un currículo enciclopédico que exige la memorización de los contenidos sin sentido, ni pertinencia con la reali-

dad. Pero, en la actualidad, como diría Dussel (1980) “humanamente es imposible una ciencia universal” como pretende la “civilización occidental”. Sino desde la visión del pluralismo epistemológico es posible pensar alternativas de producción de conocimientos, basadas en la investigación comprometida y la resignificación de las categorías conceptuales sedimentadas en el discurso pedagógico de las maestras y maestros. Ello implica desafiar los mecanismos e instrumentos homogeneizadores de la ciencia colonial, que vive incrustado en el corazón mismo de las especialidades, las disciplinas de la ciencia, los contenidos curriculares y la bibliografía con que se educa.

La lógica monocientífica y reproductora de la investigación. Esta lógica se ha impuesto como parte del colonialismo científico y metodológico, predominantemente bajo el paradigma positivista. Que ha considerado a los investigados como los objetos de la investigación, bajo la creencia de que el investigador tiene los derechos ilimitados para la obtención de datos e información, al estilo de las prácticas coloniales sobre las materias primas, y procesarlos como productos acabados para etiquetarlos en ciertas disciplinas del conocimiento. Y posteriormente, son repetidos como conocimientos comprobados, objetivos e irrefutables en la academia colonial. Por ello, las investigaciones basadas en los protocolos euro-occidental y positivistas deben ser rebatidas por un proceso de descolonización y liberación metodológica desde el contexto y las exigencias de la realidad donde se investiga.

La lógica monolingüe en la enseñanza y aprendizaje. Por mucho tiempo el sistema educativo boliviano y la educación superior han asumido como medio de enseñanza y objeto de estudio las lenguas extranje-

ras, me refiero al latín, alemán, francés, inglés y predominantemente el castellano. Pero no ha considerado a las lenguas indígenas como medio ni como objeto de aprendizaje, sino los ha excluido de toda actividad académica e investigativa universitaria. Sin embargo, para la universidad pedagógica es un gran desafío incorporarlos como medio de enseñanza, investigación y aprendizaje.

La lógica monocultural del tiempo y la historia. Ésta lógica ha organizado las ciencias sociales bajo un único “Sistema – Mundo” colonial. Que tiene origen en la civilización occidental y que ha definido, ciertos sujetos y acontecimientos que predefinen la evolución, el progreso, la civilización y el desarrollo moderno, con lo cual, se excluye casi por completo las otras formas de organización civilizatoria. En ese sentido, la lógica plurinacional política e histórica de la sociedad abigarrada como la boliviana, apuesta por el desarrollo de las diversas formas de percibir, sentir y organizar la ciencia, el tiempo de la vida, de la naturaleza, la realidad y de la sociedad plural del país.

En conclusión, la UP después de más de 15 años de intentos de creación, actualmente ha comenzado a definir prácticamente su horizonte de una nueva época pedagógica en la formación postgradual de maestras y maestros bolivianos, centrado en un fuerte compromiso histórico con los educadores y los pueblos indígenas, además de asumir la lucha contra las lógicas monoculturales que aún quedan como herencia del colonialismo pedagógico interno y externo en la educación boliviana.

() El autor es docente con Maestría en Formación Docente; actualmente es Coordinador Académico Regional de los Valles en la Universidad Pedagógica.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro, S. (2007). *“Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”*, (en: Saavedra, José Luis (comp.), Educación Superior Interculturalidad y Descolonización). La Paz, Bolivia: PIEB-CEUB.
- Castro-Gómez, S. (2005). *“La hybris del punto cero. Ciencia raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)”*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Chilisa, B. (2012). *“Indigenous Research Methodologies”*. SAGE Publications, Inc. University of Botswana. Chapter-Situating knowledges systems. (Capítulo 1. situando los sistemas de conocimiento. Traducción interna.
- Dussel, E. (1992). *“1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad”*. Madrid, España: Nueva Utopía.
- Dussel, E. (1980). *“Pedagogía Latinoamericana”*. Bogotá, Colombia: Nueva América.
- Lyotard, J.F. (1990). *“La condición postmoderna. Informe sobre el saber”*. Ciudad de México, México: Ediciones Rei.
- Zemelmán, H. (2009). *“Horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría I. Dialéctica y Apropiación del Presente. Las funciones de la totalidad”*. Ciudad de México, México: Antropos.

Desafíos del ser docente en el MESCP en Bolivia

Evangelio Muñoz Cardozo *

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia trataremos de plantear la disciplina de la epistemología en la formación docente en el marco de políticas de formación docente en Bolivia. Se trata de unir un concepto de cuño occidental desde la realidad del contexto del Estado Plurinacional de Bolivia. Es decir, situar el fundamento epistemológico de la formación docente en el contexto de las transformaciones sociales y académicas de la formación postgradual de maestros en Bolivia. Se trata de interpelar y re-significar la concepción pedagógica del maestro desde un posicionamiento de un actor al servicio de una sociedad plural.

En este artículo reflexionaremos la epistemología en la formación del maestra/o desde una perspectiva teórica y política indígena descolonizadora, porque ambos constituyen el cuerpo conceptual de una disciplina para consolidar como algo válido, por no decir científico. Pero todo esto es interpelado a la luz de la emergencia de la epistemología indígena descolonizadora.

1. Puntos de partida de la reflexión epistémica de la formación postgradual del maestro

Es importante contextualizar la formación docente en una realidad plural de transformaciones profundas del Estado. En Bolivia, la formación docente desde siempre ha sido una acuciosa documentación sobre lo que va a enseñar el maestro en la vida profesional a las nuevas generaciones. De manera casi neutral el maestro aprende un conjunto de conocimiento para transmitir en su desarrollo profesional. Toda la concepción detrás de los diseños de los procesos curriculares correspondía a otro nivel de planificación político ideológico, de los cuales muchas veces los maestros fueron los más ausentes en saberlo.

Actualmente la formación docente inicial, con-

tinua y postgradual del maestro es coherente con el Plan de Desarrollo Económico y Social 2016 -2020 que apunta al logro de 13 pilares fundamentales en el marco del Desarrollo Integral para Vivir Bien, entre ellos tenemos: "Pilar 4: Soberanía científica y tecnológica, Pilar 6: Soberanía productiva con diversificación, Pilar 8: Soberanía alimentaria" (Estado Plurinacional de Bolivia 2015), lo que nos obliga a la reflexión de la base epistemológica que sustenta la formación docente en Bolivia.

La consolidación del Estado Plurinacional, como construcción de una sociedad plural con derecho a la reivindicación de las voces y conocimientos indígenas de los pueblos y naciones precoloniales, pone en evidencia un quiebre político-histórico, económico, educativo y epistémico en los estudios sociales y humanísticos en Bolivia. Se desmorona el ideal de modernidad para transformar la vida del indígena e incorporarlo a la vida nacional, al contrario, hoy se trata de transformar la sociedad y la educación en el horizonte de la epistemología y paradigma indígena. Sin embargo, la puesta en marcha de los principios civilizatorios indígenas en la realidad educativa no es una tarea sencilla, porque la estructura mental y los procedimientos pedagógicos de los maestros están profundamente arraigados a esquemas coloniales y colonizantes (Walch 2005), por eso, la ejecución de políticas educativas descolonizadoras desde el Estado representa un proceso lento de transformación del imaginario, primero del maestro y luego de la sociedad en general.

2. La epistemología en la formación

Para decirlo en sencillo, y casi trivial, diremos que epistemología en la supra ciencia que valida a un conjunto de conocimientos como tal, otorgándole la categoría de disciplina científica académica, social y políticamente aceptable. En

ese sentido, la concepción epistemológica detrás de la formación del maestro estuvo ligada al dominio de una ciencia positiva para su real transmisión a las nuevas generaciones, haciendo del maestro un instrumento de reproducción cultura eficiente (Bourdieu y Passeron 1996) al servicio de una élite social.

Para Chilisa (2012) Epistemología indaga acerca de la naturaleza del conocimiento y la verdad. Esto, en cánones eurooccidentales, legitima a un tipo de conocimiento como la verdadera y única susceptible de su transmisión en todo el sistema cultural y educativo.

En el contexto del Estado Plurinacional de Bolivia, dónde debemos encontrar las pautas epistemológicas de la formación docente? La respuesta está en el horizonte del vivir bien, para que este patrón epistemológico primero se materialice en la vida del maestro y luego sea una opción profesional para que impregne permanentemente su práctica educativa formando nuevos ciudadanos para el vivir bien. Esta epistemología está ligada más a la vida que al conocimiento como instrumento de la perfección humana. La vida es la maestra que inspira y enseña a ser humano para vivir en comunidad.

Zemelman (s/f) sostiene que desde las realidades subalternas hay una necesidad de resignificar conceptos cotidianamente utilizados en las ciencias sociales y humanas, así para él “la necesidad de resignificar surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad. El ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste”. A este fenómeno atribuimos que la epistemología de la formación docente en la actualidad amerita de una precisión más política que de carácter técnico. Si bien el maestro es un profesional que maneja un conjunto de saberes organizados, su accionar pedagógico está destilado por un filtro político-epistémico. Ya que todo su discurso y acción didáctica es enunciado desde su posicionamiento de portador de un saber legítimo, que coloca frente a la sociedad y a los estudiantes.

De esta manera sostenemos que la formación docente es, eminentemente, un hecho político

que da cuenta de una opción ideológica con contenido académico para sostener un proceso social en la vida de las personas y comunidades culturales.

Pero también está claro que la formación docente en Bolivia está sujeta a la presión externa del mundo globalizado y a la presión interna de la emergencia indígena como visión alterna ante la preocupación universal de resguardar la vida en el planeta. Para nosotros, ésta última, esa es la perspectiva epistemológica de la formación docente, centrada en la vida y para la vida, no sólo en el sentido de una formación en la vida para el bienestar humano, sino para el bienestar comunitario global.

Para Bachelard (1974:16) el conocimiento científico es siempre una forma de ilusión. Detrás de una concepción del conocimiento científico, por mucho que aparezca neutral, hay una opción política de la comunidad científica, desde el momento en que se enuncia una idea como presupuesto teórico validando un saber como ciencia, hay un posicionamiento político respecto (encima de) a otras ciencias o saberes, desde donde hegemónicamente se construirá un cuerpo teórico y una noción de comprender de que algo ha de ser científico o vulgar. Según Bunge (2014) una característica de la ciencia es su carácter de conocimiento provisional, sin embargo, por el efecto político de la ciencia esta característica cae en el vacío porque la ciencia adquiere carácter inobjetable a la hora de imponerse como conocimiento legítimo sobre el conocimiento cotidiano vulgar.

La formación científica del maestro no puede estar desvinculada de la vida de los destinatarios. Sin este vínculo, el maestro sería un buen instrumento de transmisión cultural sin compromiso social con la realidad profunda de las comunidades, ello implica una imbricación real entre la formación científica y el reconocimiento de la epistemología indígena y de sus conocimientos como conocimiento válidos para complementar la formación de las nuevas generaciones.

En el mundo no científico (no académico) o el mundo de las ciencias indígenas, el conocimiento está parida en la experiencia de la vida cotidiana, allí se construyen los conocimientos ligados a un saber hacer algo en la vida, un

conocimiento cotidiano educa para la vida. Su fuente de validez epistémica es la experiencia real en la vida para el vivir bien en un marco comunitario.

3. La epistemología de la formación y profesión docente desde la vida cotidiana

La epistemología de la formación docente no es un asunto cerrado, más bien es una construcción social en reformulación permanente porque la vida es una experiencia dinámica que enseña y re-enseña permanentemente.

La construcción social de la profesión docente tienen que ver con el discurso colectivo del gremio de la profesión docente, en Bolivia se llaman confederaciones, quienes son los encargados de generar un discurso social y una identidad colectiva del maestro frente a la sociedad.

La ciencia rompe con el conocimiento vulgar y se aleja de la vida real de las personas. Según Bachelard (1974) un presupuesto básico del desarrollo de las ciencias físicas y químicas es que rompe con el conocimiento vulgar. Esta idea representa el clásico alejamiento de la ciencia de la vida cotidiana de las personas, es decir, la ciencia teoriza más allá del conocimiento popular, en cambio, en la realidad, sobre todo en las realidades indígenas, el conocimiento como espíritu de formación continua se encuentra, precisamente, en el saber común que circula en el imaginario colectivo reforzada por la figura y lenguaje de los ancianos.

El abandono de la realidad en la forma de hacer ciencia ha desarrollado en el ser humano la soberbia y la descalificación permanente del saber cotidiano como esencia en la formación de las nuevas generaciones. En la experiencia de la educación escolarizada vemos que todas las horas de enseñanza teórica poco ligada a la experiencia vivencial no permanece en el repertorio de los estudiantes; en cambio, las enseñanzas ligadas a la experiencia cotidiana sí permanecen en la mente y en la vida de los estudiantes.

En el mundo indígena la madre tierra o el pacha es la fuente inagotable del conocimiento absoluto cuya convivencia con ella ha generado el desarrollo equilibrado del ser humano en armonía con el mundo. Lo contrario sucede en el mundo euro occidental cuando el imperio de la razón

alejó al hombre de su mundo.

Para Bachelard (1974:16) “las ciencias físicas y químicas, es su desarrollo contemporáneo, pueden caracterizarse epistemológicamente como campos del pensamiento que rompen claramente con el conocimiento vulgar”. Esta concepción de construcción del objeto de las ciencias validadas por la epistemología nos lleva a cosificar el objeto de las ciencias, cuando en realidad se trata de una realidad viva y entreverada con relaciones interdisciplinarias, la realidad es por encima de todo un conjunto de relaciones de convivencia entre los seres y los saberes. El saber del maestro no es sólo un conjunto de conocimientos construidos en el tiempo, sino una permanente relación de hechos en el presente. El maestro crea y recrea hechos de la vida cotidiana en la que se cruzan y entrecruzan hechos, intereses, posicionamientos y adhesiones subjetivas. Creo es tiempo de resignificar constantemente (Zemelman s/f) los conceptos acuñados en contextos euro-occidentales, para encontrar un sentido más próximo a la realidad boliviana.

En la década de los 70 del siglo pasado en América Latina surgía un principio hermenéutico de leer el texto para leer el contexto, creo que ese principio sigue siendo útil para repensar y plantear la epistemología de la formación del maestro en tiempos del Estado Plurinacional en el horizonte del vivir bien.

4. A modo de cierre: El docente como proceso de construcción epistémica en la realidad pluriépistémica

La profesión del maestro es una profesión en el mercado laboral no sólo porque tiene un objeto de estudio que es la enseñanza de un conjunto de saberes y conocimientos organizados por el Estado (currículo), sino porque hay un reconocimiento social, un encargo del Estado para garantizar una formación para el ejercicio de una ciudadanía plural. Ahí radica la importancia de maestro en su misión de formar el espíritu emancipador de una ciudadanía comprometida con una opción política.

En todas las épocas el maestro ha sido formado y reformado para aportar al desarrollo de una sociedad bajo una opción política y económica. En la coyuntura actual el maestro es llamado

a formarse en el espíritu de la descolonización y la productividad para consolidar la soberanía económica y tecnológica. Dirán que esto podría parecer una utopía, pero todos los cambios reales e imaginarios iniciaron con ideas utópicas, por eso, el maestro ha ingresado en una nueva era de la formación postgradual y la transformación de la profesión.

Finalmente planteamos que la reflexión académica sobre la epistemología de la formación docente en el Estado Plurinacional de Bolivia es una tarea pendiente de todos los maestros/as y académicos en general.

() El autor es maestro y psicólogo; además tiene formación en Educación Intercultural y Bilingüe; se desempeña como Coordinador de Postgrado de la Universidad Pedagógica en Cochabamba.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachelard, G. (1989). *“Epistemología”*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. Cl. (1996). *“La reproducción”*. Ciudad de México, México: Fontamara.
- Bunge, M. (2014). *“La Ciencia su Método y Filosofía”*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Chilisa, B. (2012). *“Indigenous Research Methodologies. Chapter 1: Situating knowledge systems”*. Pág. 1-43. (Capítulo 1 Situando los sistemas de conocimiento. Traducción interna). SAGE Publications, Inc. University of Botswana.
- Estado Plurinacional de Bolivia (2015). *“Plan de Desarrollo Económico y Social 2016-2020”*. La Paz: Ministerio de Planificación y Desarrollo. En <http://www.planificacion.gob.bo/pdes/>
- Walch, K. (2005). *“Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad”*. Signo y pensamiento 46. Volumen XXIV. Enero – junio 2015.
- Zemelman, H. (s/f). *“Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”*. En línea <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

Docentes en los caminos de la Formación Postgradual

Zulema Oroz Carrasco *

INTRODUCCIÓN

La transformación educativa que se está dando en el país desde la aprobación de la Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, promueve el desarrollo de acciones con el enfoque comunitario, involucrando a maestras y maestros, estudiantes, organizaciones e instituciones de la comunidad.

En esa dinámica, la madrugada del 5 de septiembre de 2015, varios maestros y maestras del país despertaron con cierta ansiedad y entusiasmo, algunos estuvieron viajando en horas precedentes para llegar a las ciudades capitales de Departamento desde zonas alejadas, y otros se apresuraban en revisar algunos conceptos y definiciones en sus libros.

¿Qué pasaba? ¿Qué provocaba esa ansiedad y movimiento de maestras y maestros en el país?

En este documento se intenta describir y reflexionar los antecedentes, las consecuencias, y posteriores eventos que sucedieron en torno a ese día.

EMBARCARSE EN LA AVENTURA ACADÉMICA

La aventura se inicia meses atrás, en noviembre de 2014, cuando la Universidad Pedagógica asume la misión de “generar y difundir conocimientos pedagógicos, lingüísticos, humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos en diálogo con las espiritualidades y la práctica de valores sociocomunitarios, a través de la formación de Postgrado de maestras y maestros, en respuesta a las necesidades y problemáticas de la sociedad”. (Plan Estratégico Institucional Comunitario, 2015)

La Universidad Pedagógica, entidad desconcentrada del Ministerio de Educación, nace legalmente en mayo de 1999 como referencia de la centenaria Escuela de Maestros de la ciudad de Sucre, para luego ser transformada en 2009

como una institución de educación superior universitaria. Sin embargo, en el marco constitucional de la Ley N° 070 de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” es reestructurada y asume identidad propia en el campo de la formación de postgrado, cuyo funcionamiento inicia en noviembre de 2014 mediante la aprobación de la R.M. 1156/2013 de 31 de diciembre de 2013.

A partir de aquellas modificaciones, se conforma un equipo de profesionales, fundamentalmente maestras y maestros, que aportan desde su formación y experiencia en la consecución de las metas trazadas. Se prioriza el diseño de programas de formación postgradual, y se establecen las sedes de los Centros de Formación Postgradual en la infraestructura de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y algunas Unidades Académicas del país.

En esa coyuntura, se prepara la oferta de Programas de Postgrado recogiendo las necesidades de maestras y maestros en el país, e incluso diseñando algunos programas en coordinación con ellos y ellas.

FORTALECER EL MODELO EDUCATIVO

Con la aprobación de la Ley 070, el país está dando un giro importante para mirar hacia las necesidades, requerimientos y fortalezas de la comunidad educativa, planteando alternativas de atención y participación que respondan precisamente a este panorama.

Hablar del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo implica decir que los procesos educativos no solo son responsabilidad de maestras y maestros, al contrario, involucran y corresponsabilizan a madres, padres, familia, organizaciones e instituciones aledañas a los centros de educación. A la vez, es involucrar a la “escuela” en la solución de problemáticas de la vida cotidiana, de manera que la comunidad se beneficie

con respuestas acordes a su propia realidad.

Si bien, la formación postgradual para maestras y maestros estuvo abierta en algunas universidades privadas, varios docentes obtuvieron diplomas de postgrado (Maestrías, Diplomados e incluso Doctorados) por el interés individual que cada uno/a tuvo y las posibilidades de cubrir los costos que implicaba su formación. En este caso la participación del Estado no era evidente.

Actualmente existe una gran diferencia, con el Modelo Educativo el Estado asume una corresponsabilidad en la formación de postgrado de maestras y maestros en la Universidad Pedagógica. Por una parte en las exigencias de proponer programas de calidad y con pertinencia y por otra en la subvención de casi un 50% del costo total del curso, en contrapartida también exige que el o la maestra se co-responsabilice brindando su mayor esfuerzo para cumplir las exigencias académicas del Programa.

En el último tiempo, el Ministerio de Educación ha llevado adelante acciones que buscan mejorar día a día la formación de maestros, en el siguiente cuadro se aprecia esa información:

INSTITUCIÓN	CARACTERÍSTICAS
Escuelas de Formación de Maestras y Maestros (ESFM)	- Rediseño de Programas de Estudio - Titulación con Licenciatura
Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM)	Nivelación de maestras y maestros que tenían el grado académico de técnico superior
Unidad de Formación Continua (UNEFCO)	Oferta de cursos cortos y de interés general
Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI)	Titulación de profesionales que no son maestros

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Como se ve en el cuadro, para noviembre 2014, quedaba pendiente la formación postgradual en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), toma esa tarea la Universidad Pedagógica en el entendido de que las y los maestros merecen una educación de calidad, tienen la capacidad y la experticia para

seguir un programa académico de exigencia y alta calidad.



FOTO 1. FROZ, LA PAZ, 2015. REUNIÓN UPY CONFEDERACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN URBANA

RESULTADOS DE ESA JORNADA HISTÓRICA

Las y los maestros que acceden a los programas de postgrado que oferta la UP, son personas con solvencia académica, tienen conocimientos en sus especialidades y están dispuestas a autoexigirse y adquirir nuevos hábitos para lograr altos niveles de formación postgradual.

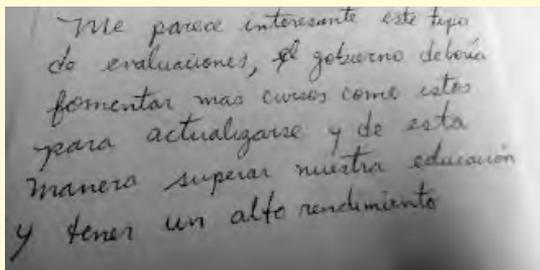
El 5 de septiembre de 2015 marca un hito en la historia de la formación postgradual en el país, ese día la Universidad Pedagógica, en coordinación con organizaciones matrices de maestras y maestros, con el soporte de la Dirección General de Formación de Maestras y Maestros, aplica una prueba técnica de habilitación para las Maestrías a cerca de 7 mil docentes.

Siendo que el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo tiene otro enfoque la prueba fue centrada básicamente en identificar el manejo de el/la docente sobre el MESCP, el dominio práctico y teórico de su especialidad, además del manejo básico de escritura académica.

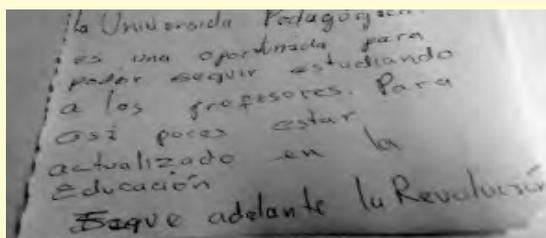
Para ese día, las y los coordinadores de los Centros de Postgrado de la Universidad Pedagógica –presentes en todo el país– organizaron equipos de apoyo, coordinaron el acceso a Internet, convocaron y distribuyeron información en sus regiones para congregarse a maestras y maestros en ambientes de las ESFM, Unidades Académicas u otros espacios que podían acoger grupos masi-

vos de participantes.

Los comentarios de maestras y maestros sobre la aplicación de la prueba técnica consolidan la afirmación que tiene la UP sobre la capacidad de maestras y maestros para responder a las exigencias de calidad:



"Me parece interesante este tipo de evaluaciones, el gobierno debería fomentar más cursos como éstos para actualizarse y de esta manera superar nuestra educación y tener un alto rendimiento".



"La Universidad Pedagógica es una oportunidad para poder seguir estudiando a los profesores. Para así poder estar actualizando en ña educación. Sigue adelante la Revolución".

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA. COMENTARIOS DE ALGUNOS MAESTROS AL CONCLUIR LA PRUEBA TÉCNICA

ticos que contribuyan al desarrollo y gestión de políticas públicas en educación inicial, continua y postgradual de maestras y maestros que respondan a las necesidades que emergen a nivel regional y nacional para el fortalecimiento del MESCP". (UP, 2015)

Es una de las Maestrías con mayor número de participantes y tiene presencia en todo el país. Luego de la aplicación de la prueba técnica, las y los maestros que están habilitados para hacer el curso provienen de diferentes especialidades y niveles del Sistema Educativo Plurinacional.

La afluencia mayoritaria que se observa aún queda como un tema para profundizar en la indagación, sin embargo, es probable que la denominación de la maestría sea relacionada con la posibilidad de llegar a formar parte del plantel docente en alguna ESFM o Unidad Académica. Cabe aclarar que no será así necesariamente.

Los porcentajes de distribución según género identifican que en zonas altiplánicas predomina la presencia de maestros, mientras que en la amazonía - a excepción de Cobija- son las maestras quienes marcan su presencia en mayor número.

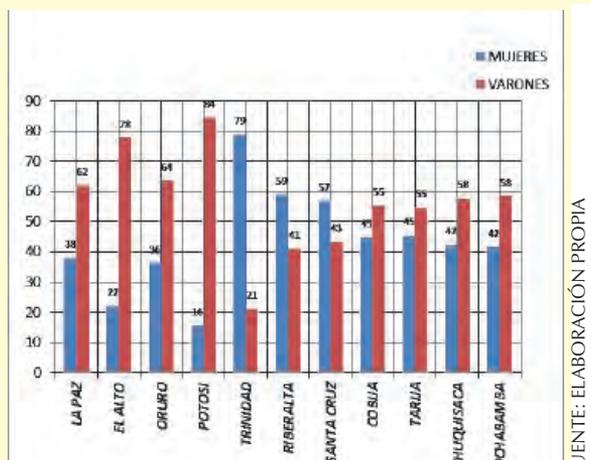
PROCESO ACADÉMICO TRANSFORMADO

La Universidad Pedagógica convocó a la preinscripción en cinco Maestrías: Políticas de Formación Docente, Matemática para Nivel Secundario Comunitario Vocacional, Física – Química para Nivel Secundario Comunitario Vocacional, Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe, Ciencias para Nivel Primario Comunitario Vocacional.

A partir de la prueba técnica desarrollada, se identifican algunas tendencias que confirman las demandas urgentes que maestras y maestros tienen para la formación postgradual y el interés en una u otra especialidad a nivel del país.

- Maestría en Políticas de Formación Docente

El objetivo de esta Maestría, como se especifica en el documento de trabajo Guía para el/la Docente es: "Construir conocimientos teórico prác-

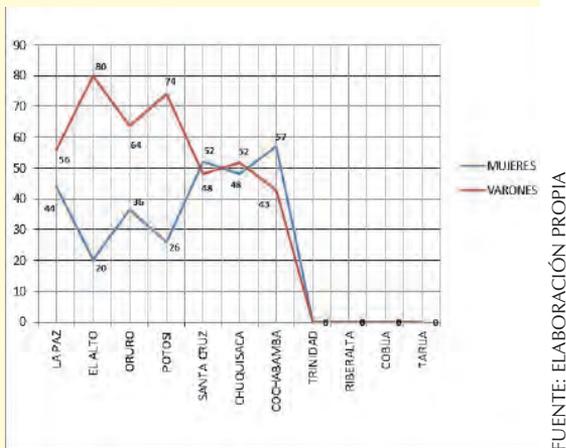


- Maestría en Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe

La Educación Intracultural, intercultural y Plurilingüe es asumida como mandato en la Constitución Política del Estado Plurinacional (2009), concretamente en el Capítulo VI de Educación, Interculturalidad y Derechos Culturales: Art. 78,

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Numeral I y Art. 80, Numeral I, hace énfasis en la preservación, revitalización de lenguas y culturas. Más aún es una característica central de la Ley N° 070, es así que se ha diseñado una maestría en esta temática:



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Si se observa a detalle, son maestras y maestros de tierras altas quienes tienen mayor presencia e interés por ser parte de este curso, con mayor énfasis en la población masculina. En tierras bajas, que según el Censo de 2012, es un territorio donde se concentran un número alto de pueblos indígenas, no hubo preinscritos.

A lo largo de la historia de la formación de maestras y maestros, generalmente ésta es una profesión con rostro de mujer además de urbana, por tanto, el tema de la educación intra intercultural y plurilingüe o particularmente las lenguas y culturas indígenas, tomarán cierto interés en esta zona geográfica, en tanto las y los hablantes de la lengua puedan ingresar a la formación de maestros. Queda pendiente profundizar en estas relaciones.

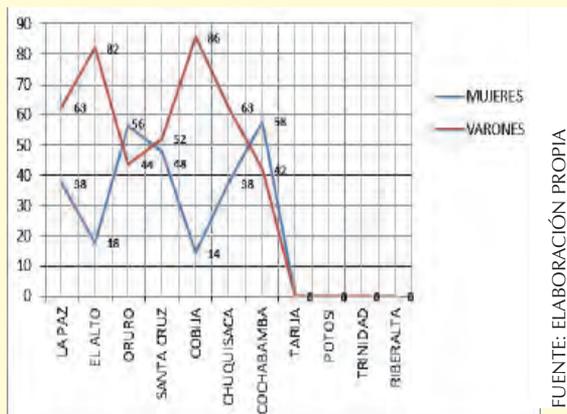
Por otra parte, en los lugares donde se presentaron interesados hay más presencia de varones, lo llamativo es el caso de Santa Cruz, Chuquisaca y Cochabamba donde varones y mujeres están casi en proporción similar.

- Oferta para secundaria comunitaria vocacional: Física-Química y Matemática

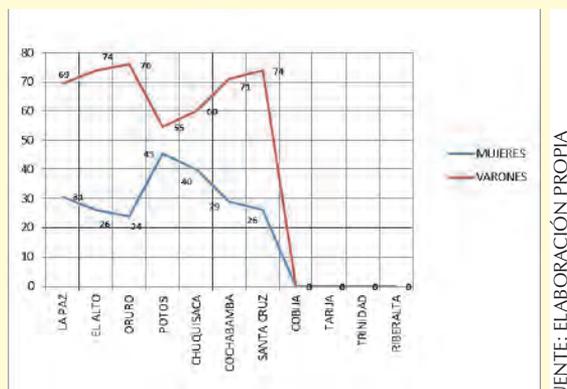
La Universidad Pedagógica ha identificado la necesidad de brindar mayor atención al nivel

Secundario Comunitario Productivo, en pasados años, la atención estuvo focalizada en lo que era conocido como el nivel primario. Es así que la oferta académica para esta primera versión tiene dos de las cuatro maestrías, centrada en educación secundaria: la Maestría en Matemática y la Maestría en Física – Química, esto debido a que es necesario profundizar en el manejo de conceptos, estrategias metodológicas de la especialidad.

La convocatoria nacional a maestras y maestros de este nivel se refleja en los siguientes cuadros:



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

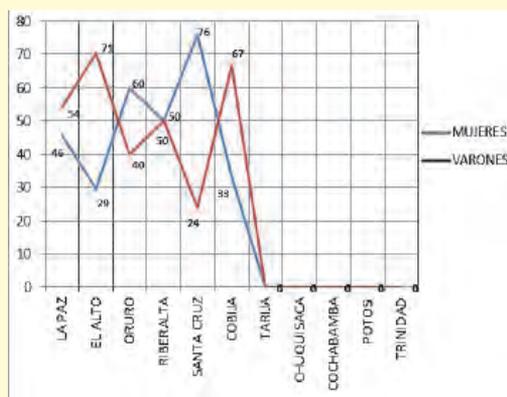
A excepción de Potosí y Cobija, que tienen al menos una de ambas maestrías, el interés por participar en ambas se centra en La Paz, El Alto, Santa Cruz, Cochabamba, Oruro y Chuquisaca, sin embargo en matemática el porcentaje de participantes mujeres es menor en relación a los varones, lo contrario ocurre para la maestría de física-química.

Ahora bien, es de destacar que una de las tareas urgen-

tes en el país es fortalecer la educación con visión productiva, técnica y tecnológica, por tanto es necesario difundir con mayor énfasis la importancia de profundizar en estas especialidades, de manera que a partir de la educación se pueda incidir en los resultados que se quieren alcanzar como país.

- Oferta para primaria comunitaria vocacional

Finalmente, también se ofertó en esta primera convocatoria de la UP a la maestría en ciencias, para el nivel primario comunitario vocacional, quedando pendiente su inicio.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Acá se identifica que en las ciudades donde se han inscrito maestras y maestros, con excepción de El Alto, prevalece el interés de las mujeres por ser parte de esta maestría.

APRENDIZAJES DE LA UP

En pleno Siglo XXI aún persiste una brecha entre procesos académicos universitarios y los que se desarrollan en las unidades educativas, es decir que la articulación es reducida o inexistente.

Uno de los aprendizajes más relevantes es identificar el interés de recuperar la escuela como un espacio de

interacción entre práctica y teoría en el plano de la complementariedad. Contar con espacios académicos que recuperen las prácticas, permitan las reflexiones y teorizaciones, en torno a temáticas de la comunidad, y, que además en ese devenir favorezcan los procesos de enseñanza – aprendizaje y la búsqueda de alternativas para aportar en la solución de problemas reales.

La Universidad Pedagógica pretende encontrar las estrategias más apropiadas para construir esos puentes entre práctica y teoría y los van edificando de manera conjunta con docentes y participantes de las maestrías, con procesos de investigación y producción de conocimientos y con la difusión de experiencias relevantes que aportan al fortalecimiento del Modelo Educativo.

La calidad de los programas va paralelamente con las exigencias académicas a maestras y maestros, esto implica autodisciplina para el desarrollo de hábitos de lectura, miradas divergentes sobre lo que acontece en el contexto y posibilidades de concretar las reflexiones.

Institucionalmente se ha verificado que la Universidad tiene la capacidad para gestionar académicamente actividades a nivel nacional, La aventura iniciada meses antes del 5 de septiembre, continúa en ascenso y se enriquece día a día con las experiencias de quienes son parte de los programas de postgrado, de estudiantes de unidades educativas donde desempeñan funciones las y los maestrantes, el apoyo de instancias gubernamentales y otras instituciones que aportan en la misión encomendada a la Universidad.

() La autora tiene formación en Educación Superior y en Educación Especial; actualmente es Directora de Investigación y Producción de Conocimientos de la Universidad Pedagógica.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Estado Plurinacional de Bolivia Ministerio de Planificación del Desarrollo Instituto Nacional de Estadística, Anuario Estadístico 2012, La Paz

Documentos de Informes 2015 de Centros de Postgrado de la Universidad Pedagógica

Páginas web:

Ley N° 070 de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, en: http://www.minedu.gob.bo/phoca-download/Ley_reglamentos/ley_educacion_avelino%20sinani-elizardo%20perez_070.pdf

<http://upedagogica.edu.bo/>

Cómo leer en secundaria, del libro odiado al libro amado

José Luis Bautista Vallejos *

Leer es importante para luchar contra la neocolonización y para generar hábitos útiles en la vida universitaria

Este ensayo aborda la problemática de la falta del hábito de lectura en estudiantes del nivel secundario y muestra que este es resultado, entre otros aspectos, de la influencia de los medios de comunicación, especialmente por la difusión de telenovelas, series televisivas y películas en las que se presenta a los amantes de los libros como perdedores.

Debido a que los(as) estudiantes consumen esos materiales audiovisuales de manera acrítica, no comprenden que ésta es una forma en que las naciones del primer mundo someten cultural e ideológicamente a los países en vías de desarrollo, como es el caso de nuestra nación. Así, leer es importante para luchar contra la neocolonización y para generar hábitos útiles en la vida universitaria. Por ello este trabajo presenta un aporte sobre cómo leer en secundaria para obtener mejores resultados, desde la perspectiva del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) en actual vigencia.

PROBLEMÁTICA

El problema que afecta penosamente a la población escolar en el nivel secundario es la aversión sistemática a los libros, lo cual repercute en un pésimo desempeño académico cuando los(as) estudiantes, que produce el sistema escolarizado regular, ingresan a la universidad o a alguna institución superior de estudios. Esta carestía del hábito de la lectura genera rechazo de los(as) estudiantes hacia todo tipo de texto y, por ello, la comprensión lectora es limitada, aunque es

una habilidad necesaria para desarrollar cualquier carrera técnica o universitaria. Aunque las nuevas tecnologías están reemplazando al libro impreso paulatinamente –como sucede con los archivos en PDF, por ejemplo–, el libro como soporte o material de colección del conocimiento no desaparecerá. Ya sea en formato impreso o digital, el libro seguirá siendo el recurso básico para la formación profesional en distintas

áreas de trabajo y estudio, o sea, apropiarse críticamente de su contenido seguirá siendo relevante para alcanzar el éxito en cualquier ámbito de la vida.

En esta época, por la necesidad de mantener a sus hijos y darles condiciones de vida medianamente aceptables, tanto el padre como la madre de una familia se ven obligados a trabajar, motivo por el cual dejan a sus vástagos al cuidado de una niñera entretenida: la televisión. Ya sea en los canales de señal abierta o de cable, se transmite a cualquier hora series televisivas o películas donde se promueve el odio por los libros y el desprecio por el estudio. Por ejemplo, en un capítulo de la serie *I Carly*, de Nickelodeon, Carly le pregunta a su amiga si tuvo flojera de leer un libro y Sam Pocket le contesta que le dio flojera ver la película basada en el libro. En la serie *The Simpsons*, Lisa Simpson es continuamente atacada por su predilección por la lectura y por la escritura de ensayos y el niño Martin es avergonzado por sus compañeros por su afecto por los libros. En la mayoría de las películas se muestra a los nerds como personas que aman a los libros y que por ello no saben nada de la vida y que, en defini-

Promover la lectura con técnicas creativas, también es parte de los postulados del nuevo MESCP



tiva, son perdedores. Si los receptores de esos materiales son irreflexivos y acríticos reproducirán esas actitudes como positivas en su vida cotidiana, generando aquello que vemos en este tiempo: jóvenes que no quieren estudiar y que sienten una flojera hiperbólica ante la lectura de una sola página.

Ostensiblemente, lo que los(as) estudiantes no entienden es que aquellos que les inculcan que leer es malo, a través de sus películas y series televisivas, son amantes compulsivos de la lectura. Si alguien se toma la molestia de ver los créditos de cada película o serie de televisión podrá ver que el segmento destinado a escritores es muy nutrido. En efecto, cada serie de televisión y cada película están basadas en un guion, en cuya elaboración participan equipos de escritores profesionales con una importante formación literaria. Además, varias películas y series son resultado de adaptaciones de libros muy famosos, famosos por el hecho de que son leídos en determinados países. Así, Meg Cabot no es un nombre conocido en Latinoamérica, ni siquiera alguno de sus libros; sin embargo, la mayoría

de las adolescentes latinoamericanas ha visto El diario de una princesa, película protagonizada por Anne Hathaway, la cual es una adaptación de varios libros de esta autora. Lo propio sucede con películas como Shrek –adaptación del libro del escritor e ilustrador William Steig–, El jinete sin cabeza –basada en un texto de Washington Irving–, Los miserables –hecha en base a la novela homónima de Victor Hugo– o todas las adaptaciones de los libros de Dr. Seuss, sólo por citar algunos ejemplos. Esto implica que la producción cinematográfica y televisiva está estrechamente ligada a los libros. Inclusive tanto las actrices como los actores que intervienen en comedias y dramas deben leer los guiones de las películas y series, estudiar por horas sus papeles e investigar todo lo que puedan para encarnar a sus personajes de una manera convincente y plausible.

Lo anterior supone que la propuesta de que los amantes de los libros sean losers es una broma que interpretada al revés consigue lo que los países dominantes buscan: que los(as) jóvenes de los países subdesarrollados se dediquen a ingerir bebidas alcohólicas, a drogarse, a fornicar sin una pizca de amor para arruinar sus vidas y ser fáciles presas del dominio internacional, pues la sumatoria de jóvenes de este tipo conforma una sociedad sin reflexión, sin análisis y sin crítica sobre la realidad circundante. En ese sentido, las películas y series televisivas con este tipo de mensajes contra la lectura y contra la superación personal por medio de la educación son un instrumento de los países dominantes para generar una neocolonización por medio del bombardeo de mensajes que intentan insertar en la mente de nuestros jóvenes el culto al cuerpo, el desprecio por nuestras culturas, el respeto y veneración por el WASP (acrónimo para White, Anglo-Saxon and Protestant, que traducido significa “Blanco, Anglosajón y Protestante”), el amor por el dinero y la aceptación del alcoholismo, la drogadicción y la promiscuidad sexual como formas interesantes de disfrutar la vida.

En rigor, si nuestra intención es asumir la descolonización que preconiza la Ley 070 no se debe atacar a los libros sino atacar la malévola y perversa idea que los “enlatados” estadounidenses están tratando de instaurar en las mentes y corazones de nuestros inexpertos jóvenes. Por ello, se debe revalorizar el valor del libro, enten-

diendo que es un soporte de conocimiento que no ha de desaparecer por el advenimiento de las nuevas tecnologías o por la fiebre de las redes sociales. Nuestro país necesita de profesionales de un alto nivel, para lo cual la lectura provee la posibilidad de una actualización permanente de los conocimientos adquiridos y el desarrollo exitoso de cursos postgraduales.

MOMENTOS METODOLÓGICOS Y LECTURA

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) promueve una metodología basada en práctica-teoría-valoración-producción, que constituye un recurso muy valioso en el proceso de aprendizaje de los(as) estudiantes. Partir de la práctica y no de la teoría es un giro de 360° en la concepción educativa, fomenta la investigación y reflexión en los(as) jóvenes y les ayuda a desarrollar nociones claras sobre la vinculación de los conocimientos con la realidad concreta. La valoración de lo aprendido es una tarea metacognitiva muy necesaria para reflexionar sobre la relevancia de aprender algo y sus repercusiones para la vida. Para un país acostumbrado a importar productos extranjeros, la producción desde la escuela o el colegio es no sólo una novedad sino un aporte para modificar la concepción cultural de nuestro país sobre la economía: transformarnos en productores de cultura y tecnología para crecer económicamente. Esta propuesta presenta actividades para incentivar la lectura y fomentar el amor por los libros en base a los cuatro momentos metodológicos ya citados.

PRÁCTICA, SE INICIA LA AVENTURA

Para contacto directo con la realidad, se podría ver una película o una serie televisiva o una telenovela, de tal forma que se relacionen los contenidos de ese material audiovisual con la próxima lectura, cuando ésta sea una obra narrativa o dramática; en el caso de trabajar ensayo o artículos de opinión, se puede ver un documental sobre temáticas específicas; si se trabaja poesía se debe escuchar canciones populares –algunas de ellas podrían ser temas musicales de moda–, cuyas letras se pueden relacionar con antologías de poemas. La gran ventaja de trabajar textos literarios radica en que es posible abordar diferentes temas de la realidad concreta en cualesquier de los casos, debido a que una obra literaria enfo-

ca experiencias humanas que tienen un carácter universal. El amor, el odio, el conflicto entre padres e hijos, entre otros temas, son asuntos que en cada cultura, en cualquier parte del mundo y en todo grupo humano generan preocupaciones similares, aunque, evidentemente, con matices particulares. Por ejemplo, dos problemáticas básicas de Romeo y Julieta, de Shakespeare, el odio entre familias y el amor entre adolescentes sucede, con rasgos propios, en otras culturas y en otras épocas; así sucede en “La voz de la quena” (1922) de Antonio Díaz Villamil. Tanto el ensayo como los artículos de opinión abordan un tema desde la posición personal de un autor, quien a través de argumentos defiende una tesis que encara un aspecto particular de una temática dándole un carácter universal y actual en cualquier época; por ello comparar este tipo de texto con un documental es bastante recomendable, pues el documental es una forma personal de afrontar un tema, o sea, es el desarrollo de una lectura particular del documentalista lo que se plantea. El poema estriba en el ritmo, en la musicalidad y en figuras de dicción que deben revisarse por separado, ahí la relevancia de que estos aspectos sean degustados por los(as) estudiantes: la canción popular es una estrategia que ayudaría muchísimo a acercar el mundo poético al entorno de cada estudiante.

Respecto a partir de la experiencia, cada estudiante debe registrar en la carpeta –o en otro instrumento que considere el(la) docente– lo observado y/o escuchado en el material audiovisual. Se sugiere lo siguiente para sistematizar la actividad del punto anterior: si se vio una película se debe realizar un resumen, una ilustración y un comentario –de ser posible, también puede elaborarse la ficha técnica–; en el caso de una telenovela o una serie televisiva episódica –como Friends o The Big Bang Theory– se puede elaborar un diario para realizar el seguimiento correspondiente de ese contenido, dos semanas servirían para tener una muestra del mismo, además de elaborar un dibujo y un comentario; para el documental es necesario identificar la propuesta del documentalista, explicar el desarrollo del planteamiento y las conclusiones, realizar una ilustración y un comentario para cerrar la actividad; para las canciones populares, los(as) estudiantes deben seleccionar una canción que les guste, transcribir la letra en sus carpetas, explicar el significado de la letra por escrito y elaborar un

comentario. Estas actividades iniciales de escritura sirven para que tanto la observación como la audición generen reflexiones en los(as) estudiantes, ayudan a que se afiancen aspectos relevantes del contenido abordado y permiten que esos aspectos se mantengan frescos en su memoria.

Para experimentación, se trabaja la lectura de una obra determinada. En el caso de una novela, se sugiere que la lectura se realice de la obra íntegra y no sólo de un fragmento; no se debe descuidar el hecho de que una obra debe ser considerada de manera global, por lo que es necesario abarcar todas sus partes para entender su estructura y cómo funciona cada una de sus partes; posteriormente se puede trabajar en base a un fragmento para la elaboración de una propuesta de lectura personal; para el registro en la carpeta, se puede trabajar resúmenes por capítulos, elaboración de un “slam” (libreta con datos personales) con los personajes sobresalientes y un comentario. Si se aborda un cuento es necesario leer varias veces el texto e insistir en la lectura a detalle; se debe elaborar un resumen, un comentario y una ilustración en la carpeta. En el caso de un ensayo, debe buscarse la tesis y los argumentos principales del desarrollo, así como las conclusiones y anotar estos tres elementos en la carpeta. Para leer un poema, se debe identificar el tema, las figuras poéticas y el ritmo, para ello la lec-

tura a detalle es imprescindible; copiar en la carpeta las metáforas encontradas y analizar su significado ayudaría a entender mejor el poema. Para una obra de teatro, se debe revisar la estructura en actos, cuadros o escenas, los diálogos, los apartes, el clímax y el desenlace; en la carpeta se debe elaborar un resumen de cada parte, una ilustración y un breve comentario. Evidentemente, se debe trabajar con un buen diccionario a la mano y, también, con una buena enciclopedia que permita aclarar aspectos históricos o de cultura general; recurrir a fuentes serias de internet sería muy útil.

TEORÍA, ANULAR MEMORIZACIÓN ACRÍTICA

Para trabajar convenientemente los textos literarios, sería conveniente que los(as) estudiantes leyeran textos teóricos relativos a los géneros trabajados en el acápite anterior. Para verificar que la lectura ha sido llevada a cabo con seriedad, se debe realizar el subrayado en las hojas fotocopiables, la copia de ese subrayado, un mapa conceptual o esquema del texto, el resumen en palabras propias.

Además, se sugiere elaborar en la carpeta cuadros que permitan sistematizar las lecturas de textos literarios y su vínculo con el material teórico. Se plantea los cuadros siguientes:

PERSONAJES	ESPACIO	TIEMPO	HISTORIA O ARGUMENTO
¿QUIÉNES PARTICIPAN?	¿EN QUÉ LUGAR SE DESARROLLAN LOS HECHOS?	¿EN QUÉ ÉPOCA SE DESARROLLAN LOS HECHOS?	¿QUÉ SUCEDE? ¿CUÁLES SON LOS HECHOS SOBRESALIENTES?

TEXTOS DRAMÁTICOS

PERSONAJES	ESPACIO	TIEMPO	HISTORIA O ARGUMENTO SEGÚN ESTRUCTURA
			ACTOS, CUADROS, ESCENAS, ETC

TEXTOS POÉTICOS

TEMA	ENUNCIACIÓN	FIGURAS LITERARIAS	RITMO	INTERPRETACIÓN
¿DE QUÉ HABLA EL POEMA?	¿QUIÉN O QUIÉNES HABLA(N) EN EL POEMA?	¿QUÉ SUCEDE CON EL LENGUAJE?	<ul style="list-style-type: none"> ° MUSICALIDAD ° RIMA ° ALITERACIÓN 	¿CUÁL ES LA LECTURA PERSONAL DE CADA ESTUDIANTE SOBRE EL POEMA?

ENSAYO Y ARTÍCULOS DE OPINIÓN

TÍTULO	TESIS	ARGUMENTOS	CITAS	DIGRESIONES	CONCLUSIONES

VALORACIÓN, EL ANÁLISIS CRÍTICO

En este punto se debe trabajar con modalidades de discusión y debate entre estudiantes. Por ello se sugiere dar a los(as) estudiantes distintos temas, que surjan de las lecturas realizadas y del material audiovisual observado y escuchado, y plantear puntos de análisis y reflexión. Es preferible abordar temáticas concernientes a conflictos éticos que estimulen a los(as) estudiantes a argumentar su posición personal y discutir la de sus compañeros(as). Para ello se puede generar grupos de discusión y organizar simposios, paneles, exposiciones de temas conflictivos con debate al final.

Para el material audiovisual se puede trabajar, de manera genérica, preguntas como las siguientes: ¿cómo se aborda la discriminación?, ¿cómo se muestra y se concibe a la mujer en tal o cual programa televisivo?, ¿cómo se encara el racismo en tal película?, ¿es realmente necesaria tanta violencia, lenguaje vulgar o escenas eróticas o de sexo en una película? Esta labor permitirá que cada estudiante pueda desarrollar cuestionamientos a todo lo que ve y sepa que es necesario tener sentido común y sentido crítico para consumir materiales de toda índole, en aras de una efectiva descolonización.

Para materiales literarios, se debe discutir cómo presenta cada autor su propuesta, es decir, ver las innovaciones, creatividad y singularidad de su obra. Esta tarea es importante para aprehender que la relevancia de la obra de un/una escritor/escritora radica en que su propuesta genere transformaciones al interior de la tradición literaria de un país o continente. Comprender esto es central para que los(as) estudiantes vean en la literatura una continua reflexión no sólo de problemas éticos, sociales y culturales, sino, principalmente, de una renovación de las formas literarias.

PRODUCCIÓN, LEER PARA ESCRIBIR

Roland Barthes, crítico galo, decía en *Crítica y verdad* que “Así da vueltas la palabra en torno del libro: leer, escribir: de un deseo al otro va toda literatura. ¿Cuántos escritores no han escrito sólo por haber leído? ¿Cuántos críticos no han leído sólo por escribir?” (Barthes, 1972 :82). Esto nos mueve a reflexionar sobre estas dos acciones –leer y escribir– que en sí conforman una unidad y, más precisamente, una continuidad. Por ello es relevante que los(as) estudiantes lean,

para que tengan insumos varios –redacción, ortografía, puntuación, grafemática, etc.– para poder escribir de una manera medianamente aceptable. Muchos leen para poder escribir y muchos escriben porque han leído, por lo que todo gira en torno a la palabra escrita, al texto. Como cada estudiante ha hecho varias actividades de lectura en los anteriores momentos, ahora puede abordar una hoja en blanco y producir textos.

Se plantea que dos tipos de textos pueden ser producidos por los/las estudiantes: textos de reflexión/ análisis y textos creativos. En el primer ámbito, se espera que los(as) estudiantes puedan elaborar un texto que sea resultado de la interpretación personal sobre el texto literario leído. En ese sentido, un ensayo o una monografía serían formatos útiles para desarrollar esta actividad, por lo que se sugiere a los(as) docentes que proporcionen a sus estudiantes esquemas básicos para la concreción de estos trabajos, los que no excederán las cinco páginas a lo sumo. En el segundo ámbito, se propone trabajar textos creativos en poesía, cuento, ensayo y novela para articular periódicos o revistas estudiantiles que difundan esas obras. Se puede apelar a consignas simples para conseguir el material que se incluya en esas publicaciones, las que no necesariamente deben ser llevadas a la imprenta, pues también se puede recurrir a impresiones en formato de Word y a fotocopias. En el caso de la lectura de una novela, se plantea que el grupo de estudiantes de un curso elaboren una novela colectiva, bajo el siguiente perfil: se puede elaborar un producto en base al desarrollo de las peripecias de la vida de un personaje, a fin de asimilar los cambios en su psicología y su desarrollo como personaje. Por ejemplo, se puede titular la novela colectiva “Las aventuras de Infinito, el ciempiés”, para lo cual se sorteará entre los(as) estudiantes cada uno de los capítulos requeridos para cristalizar el proyecto: el capítulo 1, titulado “El nacimiento de Infinito”, lo harán tres estudiantes, el capítulo dos, llamado “La infancia de Infinito”, lo efectuarán otros tres estudiantes, y así de manera correlativa hasta el último capítulo, “La muerte de infinito”. Este sería, sin lugar a dudas, un proyecto relevante para cada estudiante y la posibilidad de publicar este trabajo es decididamente latente.

() El autor es maestro, participante de la Maestría en Políticas de Formación Docente en el Centro de Postgrado de la Universidad Pedagógica en la ciudad de La Paz.*

Producción de hortalizas como medio de saberes y conocimientos

Clemente Adolfo Gaspar Maita *

El Proyecto Socioproductivo denominado “Producción de Hortalizas para mejorar la alimentación de los estudiantes de nuestra comunidad” se aplicó en la Unidad Educativa Cucuri, perteneciente al Distrito Educativo de Poroma, Cantón Pojpo, segunda sección de la Provincia Oropeza del Departamento de Chuquisaca. Cucuri se ubica al norte de la ciudad de Sucre, a 33 kilómetros de distancia de la Capital.

La ejecución de esta experiencia permitió articular áreas de diferentes campos de saberes y conocimientos, dando valor e importancia a los contenidos que se vienen desarrollando dentro y fuera del aula; además permitió relacionar a toda la comunidad educativa en trabajos cooperativos de mejoramiento, éstos producen beneficios a corto y mediano plazo en bien de todos, además de obtener lazos de relacionamientos sociales y culturales dentro de la comunidad.

Con esta experiencia se pretendió reflexionar, relacionar, valorar y recuperar los saberes y conocimientos que en la actualidad se están olvidando y perdiendo en una sociedad marcada por el capitalismo y la dependencia a la industrialización, en la se viene dañando al Medio Ambiente y la naturaleza.

Lo que se busca es enseñar a vivir en una sociedad igualitaria, sin exclusiones y en armonía con la naturaleza, apta para el Vivir Bien.

Es importante que la educación que se da en la Unidad Educativa de Cucuri a las/os estudian-

tes, tome en cuenta las características culturales, sociales y económicas de cada uno, sus necesidades e intereses, y también sus dificultades para la adquisición de diferentes conocimientos relacionados a la producción de hortalizas, para que el aprendizaje de las experiencias tanto escolares como productivas, sea integrado y contribuya a la solución de necesidades básicas de aprendizaje en su vida cotidiana.

Es decir que este proceso educativo responda a todas las necesidades y requerimientos socioproductivos de los estudiantes y así lograr un nivel de aprendizaje que permita mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

DESARROLLO TEMÁTICO

Se fue eligiendo esta experiencia “Producción de Hortalizas como medio de saberes y conocimientos” tomando en cuenta el proyecto socioproductivo de la Unidad Educativa de Cucuri, porque se vio la necesidad de poder mejorar la alimentación de los estudiantes, mejorar su rendimiento académico y las condiciones social y económica de sus familias.

Por otro lado, se vio que las condiciones del contexto son favorables para la práctica de la agricultura, contando con todos los medios aptos para ello, como terrenos fértiles, agua para el riego, abono orgánico y otros.

De otro lado, se identificaron aspectos negativos como la poca información y falta de cono-

*El trabajo productivo
va más allá del concepto
solamente pedagógico;
engloba la acción directa
en el entorno natural
en el que se desarrolla*



cimientos tecnológicos sobre la producción de hortalizas; esta realidad, a su vez, obliga a que las personas migren a diferentes ciudades en busca de mejores condiciones de vida, dejando abandonados inmensos terrenos de cultivo.

Los estudiantes –al pertenecer a un sector de la población de escasos recursos económicos–, se dedican a actividades laborales y agrícolas desde edades muy tempranas; además, no cuentan con conocimientos tecnológicos hoy necesarios en la producción agrícola, lo que les impide mejorar su economía y alimentación.

En ese contexto, el maestro debe comprender que el concepto de trabajo productivo es muy amplio y va más allá del estrictamente pedagógico, no sólo es el avance curricular sino que la educación comprende también la producción agrícola industrial, las salidas al campo y muchas otras actividades que se pueden realizar para mejorar la calidad educativa.

En definitiva, el trabajo productivo educativo está directamente relacionado con las actividades creadoras que conforman los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva investigadora.

Los estudiantes cuentan simplemente con conocimientos propios de sus familias que son

transmitidos de generación en generación, privilegiando la conservación, en todo momento, de la naturaleza y la fertilidad de la tierra; además, no permiten que la tierra se degrade o pierda su capacidad de fertilidad, y para ello realizan el mantenimiento de los suelos, dejando descansar los mismos por un tiempo prudente, algo realmente rescatable ya que se trata de buscar vivir en armonía con la naturaleza.

Como docentes y con el fin de informarnos acerca de cómo viven las familias en la comunidad, visitamos diferentes hogares para realizar entrevistas personales y recuperar saberes y conocimientos ancestrales sobre la producción de hortalizas.

La experiencia consiste en que, partiendo de sus propios saberes, los estudiantes desarrollen nuevos conocimientos con la producción de hortalizas. En principio se fue seleccionando las preguntas problematizadoras para descubrir las diferentes necesidades o problemas en la comunidad; después de un amplio análisis, se llegó a la conclusión que habían las siguientes necesidades para la comunidad educativa: programa de micro riego, construcción de talleres técnicos, y producción de hortalizas como medio de saberes y conocimientos. Ésta última fue la seleccionada para desarrollar la experiencia educativa.



Posteriormente, se fue preparando los diferentes mecanismos que ayudaron a obtener la información necesaria para desarrollar el trabajo; se realizaron diferentes entrevistas a padres de familia de la comunidad, para preguntarles cómo era la producción de hortalizas en tiempos pasados, si ésta llegaba a cubrir las necesidades de sus familias, qué tipo de hortalizas producían sus abuelos, qué técnicas de sembrado empleaban, y qué cuidados culturales daban a las hortalizas que producían.

En esa tarea, se constató que hay mucho por rescatar en cuanto al trabajo cooperativo y comunitario; las familias hablaron de las características del Ayni o la Mink'a y el trueque, técnicas cargadas de colaboración recíproca en el cultivo y aprovechamiento de las tierras. Se detectó, por ejemplo, que cuando una familia sembraba maíz, recibía la ayuda de otras en los primeros meses del año y la cooperación se devolvía a las demás familias en otros periodos.

En cuanto al trueque entre las familias, se ejecutaba el intercambio de productos; las ayudas no sólo servían para que el trabajo sea más liviano, sino que el relacionamiento y la amistad de las familias se veían fortalecidos, en fraternidad y armonía.

Entre otros aspectos, las familias podían almacenar o guardar productos para tiempos difíciles en los que la producción agrícola era escasa, predecían el tiempo, sabían qué año sería bueno o malo para el cultivo, daban fe a sus creencias y tradiciones con la realización de fiestas y ofrendas a la naturaleza; es decir que todo estaba conectado al Vivir Bien preservando la naturaleza.

Partiendo de todos estos saberes y conocimientos sobre la producción, se relacionó la experiencia con el proyecto socioproductivo, e involucró a los estudiantes en el desarrollo del plan.

También se aplicaron estrategias metodológicas como "Aprendiendo a pescar con Ciencias Sociales", una técnica consistente en dar a los estudiantes diferentes contenidos y luego lanzar preguntas relacionadas al área.

Luego, al aplicar la estrategia "Conociendo nuestro Contexto Sociocultural", los estudiantes sembraron hortalizas y plasmaron esta actividad

mediante la realización de dibujos que reflejaban el contexto en el que viven. Esta estrategia sirvió para que el estudiante reflexione sobre la importancia de cuidar y preservar el Medio Ambiente, y sobre cómo vivir en armonía y relación con la naturaleza.

De esta forma se logró articular la práctica con la teoría, y se llegó a la valoración y a la producción.

La planificación en distintos campos y áreas, empleada bimestralmente, fue coordinada, articulada y relacionada entre sí.

En cuanto a las entrevistas a los/as padres/madres de familia se les preguntó de manera general cómo estaban organizados socialmente, qué valores, costumbres y creencias aún se mantienen en la comunidad y quién era el que manejaba el tema económico en la familia.

Las respuestas fueron variadas. Antes no había escuelas, ellos sólo se servían a los patrones, dueños de las haciendas o terratenientes; con la llegada de la Revolución Nacional y con la incursión de una nueva política educativa, recién se empezó a construir escuelas y el acceso a las mismas empezó a ser equitativo en cuanto al género.

Los profesores, en ese tiempo, utilizaban diferentes métodos de castigos e imponían obligaciones no solamente a los educandos sino también a los padres de familia, es así como se fue desarrollando una educación ejemplificadora desde todo punto de vista.

En la comunidad existían diferentes costumbres, tradiciones y creencias; cuando no llovía durante mucho tiempo, los niños subían a los cerros con el Señor de las Aguas para gritar de rodillas sus glorias y pedían lluvias, o cuando se sembraba se tenía que qhoar, se ofrecía animales como sacrificio para la Madre Tierra.

Los padres sabían cuándo iba a llover por el canto de las aves o cuando el zorro aullaba, y la forma del florecimiento de los árboles era otra guía.

Antes no había ningún tipo de organización social; como se trabajaba sólo para los patrones, había administradores y mayordomos, la gente



no tenía derecho de reunirse en grupo, analizar la situación y las condiciones en las que vivía.

Sin embargo hoy, con la implantación de las diferentes reformas, todo está cambiando; los padres señalan que la educación ya no es la misma, que la participación de la comunidad, la familia y las instituciones ha crecido aunque no es la más adecuada.

Sostienen también que los valores esenciales se van perdiendo sin que nadie halle alguna solución; indican que la educación debe ser para todos una educación transformadora, holística, comunitaria, productiva y alineada al Vivir Bien.

Resaltan que los valores que aún se mantienen en estos tiempos son el respeto, la solidaridad, el compañerismo y el cuidado al Medio Ambiente.

En cuanto a las formas de organización social, resaltan la participación activa de toda la comunidad interiorizándose de los cambios y transformaciones fundamentales del entorno. La comunidad está organizada en centralías, sub-centralías, cada cual con dirigentes.

ENSEÑANZA ESPECÍFICA

Posteriormente, se fue enseñando a los estudiantes la importancia del consumo de las hortalizas, indicándoles que para todo ser humano los vegetales representan la única fuente de subsisten-

cia nutritiva y de reconstrucción de los tejidos, producción de energías, regulación de funciones corporales y nutrición. Desde el punto de vista económico y social, se analizó y concluyó que las hortalizas son de gran importancia, por ser una fuente de alimentación y de trabajo.

Desde el punto de vista alimenticio, las hortalizas se consideran importantes para la dieta del ser humano por ser una fuente de vitaminas, minerales, carbohidratos y fibras; sustancias vegetales indispensables para el desarrollo normal del individuo, sostenimiento de vida y prevención de muchas enfermedades.

Concluida la conceptualización de las hortalizas, los estudiantes valoraron la importancia de consumir más a menudo estas plantas herbáceas y así también producirlas.

A continuación, se fue preparando el terreno donde se iba a realizar el sembrado de hortalizas, por el lapso de una semana. El paso siguiente fue sembrar una variedad de hortalizas con la ayuda de algunos padres de familia, profesores y estudiantes como ser: rábano, lechuga, acelga, brócoli, coliflor, cebolla, zanahoria, espinaca, etc. entregando a los diferentes grupos de estudiantes un sector determinado para su cuidado respectivo.

En la preparación del suelo, se le aplicó composta como abono natural distribuido en el terreno, esto para proporcionar microorganismos que dan vida a la tierra y mayor disponibilidad de nutrientes. Además, en la nivelación del suelo, con la ayuda del rastrillo, también se humedeció el terreno.

Pasado un tiempo, los estudiantes se dieron cuenta que las hortalizas necesitaban más cuidado y abono, por lo que aprendieron que lo natural siempre da mejores frutos sin necesidad de utilizar insecticidas o químicos; así, ellos aprendieron a curar a las hortalizas con algunos preparados naturales, que se aplicaron con un rociador manual o en su defecto con mochila aspersora.

Los que participaron en la realización del trabajo fueron el Director, Profesores, algunos Padres de Familia, miembros del Consejo Educativo Social Comunitario y estudiantes del nivel secundario en general.



Todos tuvieron un concurso activo, coordinando las diferentes actividades planteadas de manera respetuosa, crítica y reflexiva.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS

Los factores que, de alguna manera, obstaculizaron el desarrollo de la experiencia de sistematización fueron presentándose en el inicio, desarrollo y finalización de la misma; estos fueron: el climatológico, el económico, la poca colabo-

ración de los padres de familia, y las distancias debido a que los estudiantes son de lugares lejanos. Sin embargo, se rescata aspectos positivos como: el logro de un mayor entendimiento y libertad en las relaciones sociales, el conocimiento de la cultura en la que los estudiantes se desenvuelven, y el trabajo cooperativo y participativo.

Con la aplicación de este proyecto, la educación se convierte en transformadora, holística, integral y de calidad, porque las actividades son participativas y comunitarias, además que los estudiantes aprendieron nuevos conocimientos practicando, teorizando, valorando y obteniendo el producto que mejora su alimentación; además vieron la importancia de la adquisición de nuevos conocimientos para la práctica en su vida diaria y como un medio de mejorar su condición social, se fueron rescatando y fortaleciendo los valores como la solidaridad, el respeto y el trabajo comunitario, y se adquirió nuevos conocimientos en el cuidado del Medio Ambiente destinado al Vivir Bien.

() El autor es maestro de Ciencias Sociales del Nivel Secundario en la Unidad Educativa de Cucuri; además, cursa la Maestría de Políticas en Formación Docente en el Centro de Formación Postgradual de la Universidad Pedagógica en Sucre.*

Enseñanza y aprendizaje en lengua aymara

Fidel Villca, Eustaquio Choque, Eulogio Quispe, Moises Terrazas y Juan Chuquichambi *

Hoy en día el idioma aymara está logrando algo de importancia, porque vivimos en la era del paradigma de la diversidad, hoy quien sepa más lenguas tiene mayores opciones de desarrollo profesional

Desde la fundación de Bolivia, las lenguas originarias son habladas por un porcentaje amplio de la población, y a partir del Estado se ha fomentado políticas alienantes para que se practique el manejo de éstas.

En el desarrollo del proceso de la enseñanza y aprendizaje, la utilización de la lengua originaria no fue considerada como vehículo efectivo de la comunicación en el pasado; es decir, el grupo dominante utilizaba su idioma en todos los ámbitos, se enseñaba a los estudiantes una lengua que no dominaban, la educación era totalmente castellanizada. Actualmente, se rechaza la utilización de la lengua originaria en muchas comunidades, hay discriminación a su propia lengua y cultura porque la educación tradicional de la sociedad colonial tuvo gran parte de visión modernizante y civilizatoria que no partía de nuestra realidad, no daba respuesta a las problemáticas, necesidades concretas y se impuso la lengua castellana como única lengua oficial de la educación.

CONTEXTO

En la Unidad Educativa de Cacachaca se llegó a detectar de que los niños(as) son totalmente castellanizados, debido a que provienen de familias migrantes, por tanto se plantea el uso y manejo de la lengua aymara como instrumento de apoyo en el desarrollo de los contenidos, más propiamente para poder tener esa confianza en la comunicación con toda la comunidad educativa.

Sin embargo, durante la aplicación del proyecto, se detectaron dificultades; por ejemplo, los

textos que se utilizaban no iban de acuerdo al contexto y además no hay textos de apoyo en la lengua aymara para su respectivo desarrollo; de todas formas, la enseñanza de la lengua aymara se maneja de manera integral, porque la lengua se aprende hablando, escuchando y practicando en oralidad lingüística. Entonces, es importante el medio, la naturaleza de la lengua y su entorno cultural e histórico.

Hoy en día el idioma aymara está logrando algo de importancia, porque vivimos en la era del paradigma de la diversidad, hoy quien sepa más lenguas tiene mayores opciones de desarrollo profesional.

Nanakaxa aka t'aaq yatichirinaka Qaqachaka markatapwa, aka lurawinxá apnaqapwa irnaqawinaka wawanakana lurawinakapa, layraru chamanchañataki suma sarantañapataki layraru.

Uka lurawinkanxa nanakaxa yatichapxwa, jaya pacha irnaqawinaka apnaqatanaka layra jaqinakanti.ukhamaraki aru arsusiñanaka aymaratha, jichhapacha wawanakaxa janiwa aymara aru parlaña munapxiti, pinq'asipxiwa juphanakana markapana arunakapa, kunatixa anchakiwa munapxi yakha markanakana irnaqawipa.

Ukatxa nanakaxa suma lup'ikipxt'ayamxwa aka t'aaq yatichirinaka, uka amuyt'awisansti wawanakanti, tatanakanti.mamanakanti,jach'a irpiri yatichirinakanti,lurapxwa aka aymara aru parlaña,ch'amanchañataki taqi kasta sarnaqawinaka markasana.

Ukhamaraki wawanakanti y mamanakanti ma

jach'a tantachawi jamisiñataki parlañataki, ukhamaraki ch'amañchañataki aymara aru arsuñanaka, uka irnaqawinkansti amuyt'apxwa aymara aruxa wali askiwa jiwaspacha parlakipt'asiñanatakataki.

Yatichaña uta manqkanansti yatiqiri wawanakampixa irnaqapxwa wali kasta arsuñanaka, kirkiwinakanti, laxrachinxanakanti, chapara arunakanti, aymarata wakhuwinakanti suma kuisita irnaqapxwa wawanakana suma yatiñpataki.

Uka irnaqawi luratatxa, sumapuniwa wawanakaxa amuyt'asipxi juphanakana arupa askitawipa parlañaxa, ukatsti wawanakaxa janiwa aymara aru parlaña p'inqasipxiti, ukhamaraki wali askitaynawa aka lurawinakaxa layraru irpañataki aka kullasuyo markasaru.

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El presente trabajo de enseñanza de la lengua originaria en los estudiantes, nos da la referencia de que se partió de las experiencias vividas dentro el aula, de poder examinar los aspectos positivos de práctica del idioma originario, desde la perspectiva de la relación entre el Cosmos y la Madre Tierra.

La experiencia vivida en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) se desarrolló con los estudiantes de la Unidad Educativa de Cacachaca con la finalidad de interactuar con los actores de la educación y que éstos puedan revalorizar las practicas desde los primeros años de asistencia en la escuela, para que en el futuro no tengan problemas en su habla. Actualmente los estudiantes ya no quieren hablar idiomas originarios, debido al cambio tecnológico y el avance científico, por tanto el objetivo principal de esta experiencia es fundamentalmente formar niñas y niños políglotas que el futuro puedan afianzarse en los estudios superiores.

La pérdida de la lengua originaria se inicia con diferentes factores de los procesos de colonización y dominación, como la castellanización; éstos han generado la pérdida de la identidad cultural y de los saberes de conocimientos y cultura, provocando profundos cambios y alte-

raciones en el desarrollo de las lenguas indígenas originarias.

La educación tradicional de la sociedad colonial tuvo una visión modernizante y civilizatoria, que no partía de nuestra realidad, no daba respuestas a las problemáticas, necesidades concretas y se impuso la lengua castellana como única lengua oficial de la educación.

Por tanto, el nuevo paradigma educativo del Vivir Bien tiene un enfoque pedagógico descolonizador, comunitario, productivo y liberador, donde los procesos educativos son de carácter práctico-teórico-valorativo-productivo, orientados a la formación integral y holística del ser humano en complementariedad con el entorno, preparados para desarrollarse en todas sus potencialidades y capacidades para vivir bien.

REFLEXIÓN Y PRÁCTICA

A iniciativa de los docentes del Núcleo Educativo de Cacachaca y en coordinación con madres y padres de familia y autoridades educativas, se organizó cada detalle para aplicar la experiencia; entre otras actividades, se realizaron reflexiones sobre la importancia que tiene el uso de la lengua originaria en las actividades escolares, por lo que se planificó llevar adelante actividades que fomenten ese uso precisamente en aras de mejorar la oralidad y escritura.

En el proceso observamos la participación plena de todos los actores de la educación, donde los estudiantes identificaron los nombres de la variedad de plantas del contexto en aymara, con la ayuda del profesor como ser: payqu, ruda, rumiru, añawayá ch'api, wayra t'ula, alta misa, kutu kutu, ñak'a t'ula, ch'uku ch'uku, wayna wayna, pupusa, ch'api ch'api, huxwa t'ula, ch'akha thia, k'ank'u, isaño, ayrampu, mulli, chachakuma, muña. (hierbas originarias del contexto).

ÁREAS DEL CONOCIMIENTO ARTICULADAS

El factor principal de esta implementación es

El uso de la lengua originaria se va integrando a los planes de desarrollo curricular

practicar con las niñas y niños de acuerdo al MESCP y a partir de ello mejorar la práctica pedagógica a través de las estrategias metodológicas en la enseñanza y aprendizaje de la lengua originaria, con cuentos ancestrales, adivinanzas, poesías, trabalenguas y otros, enmarcados en el enfoque, para mejorar la calidad de la educación.



Luego para su aplicación en la planificación de desarrollo curricular se continuó con las orientaciones Metodológicas (Práctica, teoría, valoración y producción). El contenido que se desarrolló, por ejemplo, incluyó salir al contexto a observar y recoger variedad de plantas, identificando los nombres de cada uno de ellos en lengua originaria aymara.

De esa forma, se fue afianzando la oralidad en aymara, ya que en este proceso es muy importante la pronunciación de los diferentes fonemas para su manejo correcto.

Luego, con las mismas plantas recolectadas, se puso en práctica la pronunciación de los números, de 1 al 10 y con la ayuda del profesor: maya, paya, kinsa, pusi, phisqa, suxta, paqalqu, kinsaqaalqu, llatunka, tunka; el ejercicio se repitió varias veces, para luego escribir los mismos en los cuadernos respectivos. Con esas y otras estrategias los alumnos comprendieron que los materiales de su contexto son valederos en el proceso de aprendizaje. Ocurrió en clases de Matemáticas.

Posteriormente, las plantas también sirvieron para que niñas y niños las contemplen e identifiquen sus partes en forma objetiva y con el uso de la lengua originaria (saphi, k'ullu, laphi, phaqhara, mut'unckhu). Con apoyo de textos se llegó a conceptualizar las partes de la planta de manera científica, haciendo siempre una comparación con los saberes y conocimientos. Esta actividad se realizó en el área de Ciencias Naturales.

En el área de Ciencias Sociales, se incidió en la importancia del cuidado de los paisajes naturales de la comunidad; se salió al campo abierto para observar el paisaje con la orientación del profesor. Hubo reflexión sobre el cuidado de los recursos vegetales y del Medio Ambiente; niñas y niños comprendieron los beneficios que ofrece la madre naturaleza al diario vivir.

A iniciativa de los profesores, se escuchó y analizó una canción en aymara, referida a las plantas del contexto, llamada Quqanaka amuyuni; la letra fue escrita en la pizarra para practicar la vocalización de los diferentes reglones y estrofas; luego los estudiantes copiaron la canción en sus respectivos cuadernos y la cantaron en el Área de Música.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

En el primer año de escolaridad se procedió a utilizar la lengua originaria en forma oral, ya sea en saludos, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros; se produjeron textos en lengua originaria y en castellano; cada día hubo lecturas para practicar la oralidad.

Se fue integrando el uso de la lengua originaria a partir del plan de desarrollo curricular, mediante diversas planificaciones planteadas por el profesor.

La creatividad también debió ser desarrollada sobre todo para la producción de diferentes materiales educativos, con el concurso de niñas y niños. Se logró captar el interés de las y los estu-

diantes y evitó el aburrimiento pedagógico.

Como parte de la evaluación, hubo seguimiento de las actitudes y acciones, capacidades y cualidades en los estudiantes.

IMPACTO DE LA EXPERIENCIA

La mayoría de los padres de familia reaccionó motivado por la implementación de la nueva forma de enseñanza que fusiona la práctica, la teoría, la valoración y la producción.

Los estudiantes, empezaron a valorar y hablar su idioma con mucha más frecuencia en las actividades del desarrollo curricular; el cambio fue notorio, porque antes de aplicarse esta experiencia había estudiantes que tenían vergüenza de comunicarse en lengua aymara.

Luego la importancia de los elementos Intracultural, Intercultural y Plurilingüe que ayudan a mantener vigente y en muchos casos a la recuperación y valoración de la lengua originaria y cuyos otros elementos le acompañan como son: la vestimenta, el arte, la música, comidas, costumbres y otros. En base a estos elementos la paulatina recuperación de la identidad lingüís-

tica originaria.

LOGROS Y DIFICULTADES

- Se revalorizaron los saberes y conocimientos de la comunidad.
- Se fortaleció la identidad cultural con el uso de la lengua originaria.
- La participación de los/las estudiantes fue determinante.
- Valores como respeto, solidaridad, equidad, cooperación, reciprocidad y complementariedad fueron reforzados.
- Muchos padres/madres todavía no dan importancia a la nueva realidad educativa y participan poco.
- Algunos/as padres/madres de familia creen que la enseñanza en la lengua originaria es un retroceso.

() Los autores son participantes del Centro de Formación Postgradual de la Universidad Pedagógica en Oruro. Actualmente cursan la Maestría de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.*

Paya aruta yatiqasina sumpacha amuykipasipxañataki jakawisa taypina nayraru sartañasataki

Eusebio Figueredo Fernández *

QALLTA ARUNAKA

Arukipt'añaniwa kunatixa paya aruta yatiqaña wakiskaspa ukxata, amuytanwa aka lup'iwixa janiwa jichhakikiti, jani ukasti walxaninakarakkiwa lup'ipxarakina sasa. Maysa tuqitxa akaxa wali askhirakiwa markasa layku, nayraru sartañasataki. Janiwa jasilakiti ukhamanxa phuqañaxa wakisikipunirakispawa kunapachatixa jaqixa amuyt'asispana ukaxa.

Aka jisk'a qanañchawi tuqinxaxa wakicht'atarakiwa akhamana: nayraqata lup'ikipt'añawaxa nayrankaraki jakawisa taypina, amtasti taqi ullirinakaxa juk'ampiya amuyt'apxpana markasa nayraru sarantañasataki taqini mayaxa khuskhaki.

Arunakaxa wakt'ayatarakiwa taqini lup'ikiptañataki cunxamansa paya aruta yatiqañaxa askhispan markasatakixa. Yatkasina, ukhamata amuyusaxa jach'aru tukuñapataki ukata taqininsa mayaki sarantañataki markasa layku maynita maynikama uñakipt'asisa,

Kasi tukuyanxa uñist'ayawa kuna askhisa phuqasirakispa jiwawatixa sarantañani kunatixa mayitaki ukhamarxama.

PAA ARUTA YATICHT'AWI TUQITA

Aka qhipa urunakanxa uñjasktanwa wali turkikipt'awinaka taqi markpachaña. Jiwasanakaxa uka uñjasaxa janiwa jisksnati kunapsa kaukisa pasaskpana sasa, kuna laykutixa ukham jitiqt'asaxa lup'iwisampixa janipuniwa walt'ayksnata taqi qullasuyu markaruxa. Ukham yatisaxa, jank'akiwa mayacht'asiñaxa wakt'istu jiwasa yatichirinakaruxa.

Taqiniwa jichhaxa mayaki sarantaña wakt'istu markasa layku paa aruta yatichawimpixa yatiqir wawanakaruxa: jisk'alalanakaru, sullka waynuchunakarusa ukata jiliri wayna tawaqunakarusa ukhamaraka. Jupanakaxa yatiqaña utana ukata

utwipansa nayraruwa yatiqawipanxa sartañapaxa maa amuyt'awimpi parkasa layku.

Jach'a jiliri yatichirinakaxa jisapxarakkiwa amuytawinakapanxa kunapachatixa aruskipt'apxi paa aruta aruskipt'asa jakawisanxa:

“Para ser autoridad, para ser candidato a presidente o diputado o prefecto, uno de los prerrequisitos va a ser el manejo del idioma nativo. También va a ser un requisito para ser un funcionario público o para ser docente”.

Amuyusti nayraru sarantañasatakirakiwa suma jaqi masisaruxa jaqiru juma uñjañatakiraki. Ukhamata yatisinxaxa janiwa jisatarakispataki kupasasina jani ukasti jank'ampiki mayachasiñaspawa tamacht'asisa nayraru sarantañasataki, kumasa jach'a kamachinakaxa jiskarakistu jaisa ukhama.

Akurunakanxa, khaya paa waranqa suxtani urunaka sarantkipanxa, uksatpachawa tata Evo Morales Ayma: jacha irpiri aka Bolivia markasana, taki jiwasanakaxa sarantayatasktanxa paa aruta yatiqasina maysata sañarakiwa yatichasina sarantasktanxa taqi ch'amampi. Jisa ukaruwa jiwasanakaxa arkantañasaxa mayata mayaru ukata qutucht'asisasa ch'amampi sarantañasaxa: paa aruta markasa layku sarantayañataki.

Maysa tuqitxa uñakipt'asinxa jisaraksnawa:

¿Khitiraki irptistaspasti akhama amtawinakanxa?

Uka jisañani ukasti janipuniwa walt'aykaraksnati akhama suma amuyunakaruxa, kunjamatixa jiliri irpirisaxa wali suma amtapaxa kunkacht'ataski, jiwasanakasti kirkakirakiwa jupampi chika sarantañasaxa, mayaxa amtampiki nayraqataru uñtasina jani mayaxa lup'isinxaxa. Uka amuyuwaxa inasa pist'istaspaxa kunamatixa jichhurunakanxa malxa jilanakarakiwa mayaxa lup'ipxixa, sapa amtaninakasa ukata kunaymana



lup'iwinakansa jupa paspa qamirikiptañataki. Ukatxa jisaraksnaxa añchhichhitanxa, janipini utjpatixa jaqa yaqa sarnakañaxa, markasa layku chama apsuñaxa wakt'istuxa.

Psirinkanxa uñjaraktanwa kunaymana jani walt'añanaka, ch'axwañanaka, nuwasiñanaka, tuqisiñanaka, phiñasiñanaka yaqa walxa jani walinakampi. Wali ch'axwanakwa past'awiyaraktanxa wila wartawinakampi jilampi kullakampi juchhikiwiyapi; uka uñjasinxu chuymanakasaxa phullchhiranwa munasi. Jichhasti taqi ukanaka uñjasinwa, yatisinwa jhisaraktanxa: paa aruta yatichaña – yatiqaña utjpana ukata phuqhatarakipana jakawisanxa jiwañaskama; kuna laykutixa janiwa ina amtakikañapatixa jitanaka kullakitanaka.

PAA ARUTA YATIQAÑA-YATICHAÑA ASKHITAPATA

Wawanakanxa amuyunakapaxa panqararu uñtatawa t'ikhaskapxarakixa, yatiraktanwa jupanaka jiskalalanakaxa janiwa wiñaya ukhamakapxaniti, ukatwa mayampisa jistanxa: amuyunakapa, luphiwinakapa tuqitakixa paa aruta yatiqañapawa askixa. Ukhamana lup'iwinakapaxa jani jisk'allakiñapati, maya utwitaki, maya kasta qamawitaki, jani ukasti paya, kimsa ukata walxa kasta qamawitakipana. Jichhurunakanxa uñjaraktanwa, juk'a amuyt'anita jumawa markachirixaxa pantxasispanxa, jani suma chikachasiñaja

maya qutu sarantañaxa utxapatixa.

Maysatuqitxa uñjaraktanwa, ukata jisaraksnawaratuksi arsuñanxa:

“Wali ch'amaspawa paa aruta yatiqañaxa – yatichañasa jisk'alalanakarusa waynuchunakarusa”.

Akiri lup'iwimpiki mayachasna ukaxa amuyataxatxa inamayakispawa. Maysa tuqitxa jisañakipunispawa maya amtampi sarantañatakixa paa aruta juk'ampisa walxa aruta inasa jisañawali-chispan ukhama yatiqañanxa utjpana.

Khilitixa amuyt'asispaxa paa arunaka tuqitxa, walt'ata ch'ikhirakiwa uñjasispana, janiwa maa luqiru uñtatasa arsuskarakispati, pantxasiñapanasa apurampikiwa janiraru aynacht'añampi sarantañasa utxaspanxaqamawipanxa, taqi markapa taypinsa: tata, mama, jilanakapa taypinsa. Ukata kunapachasa jiskalalanakaxa jach'a jaqi markachiri ukhamaxapxanixa, kawkhansa sumampikiwa sarantarakinisa, jaqi masiparusa ukhamaru uñxarakini jani jisk'achañampi ni uñisiñampisa.

Nayasti uñjaraktwa jakawixanxa, paya aruta yatiqañaxa askitapa maya markachiritakixa ukata ukhamatwa apuyt'añasa jareitañasa utxaspan jaqi masisaruxa. Akhamanwa uñast'ayañaxa munaraktxa:

Walxa amuyt'anakawa utxarakispanxa, mayata mayaru uñakipt'asinxa, ukampisa jisakipuniña-

rakispanwa: paya aruta sarantañanxa nayraru sarantapxañani jilata, kullaka ukata taki ist'irinaka.

MARKACHIRINAKANA UNJTASIÑASA PAYA ARUTA YATIQAÑANXA

Aka qipa urunakanxa uñxaskaraktanwa walt'ata suma amtawinaka, markasaru ukata markachirinakarusa suma chuyma khanartaykirinakasa. Uka suma ampata puriniwa akhama arumpi "Proceso de cambio" ukata "Revolución educativa".

Akhama sartañanakanxa sapakixa janipuniwa atitakaspatisa, maysata jisañani; yatichirinakasa janiwa phuqkaspantixa suma sapakixa, pasiri maranaka jumaxa, inamayawa qulqiskanisa quriskanisa, maysatsti, jiliri mallkunakasa irpirinakasa, p'iqinchirinakasa, jiliri tatanaka mamanakasa, taqiniwa mayaki sarantataspan, kunatixa aka revolución educativa jisatuki ukaru juma sarantasaxa.

Ukhamanakiwa suma amtaruxa puritarakispan, jani sapa amtaninakaxa jiltaspanti. Tata Felix Patzi kunapachatixa Ministro de Educación uka lurawi phuqkanxa, jisawiyansa:

En la escuela la educación bilingüe puede funcionar, pero lamentablemente no hay cooperación y ayuda en las instituciones públicas. Por ejemplo, en las prefecturas o los municipios, los letreros y los avisos solo están en español.

Akasti maya uñist'awikirakispanwa, kunasa suma qanaruwa uñstañapaxa, jisañamuntanwa, taqiniwa unxtasiñsaxa kunjamansa jiqxatastanxa maysata jisañani khithitansa. Ukhamatkiwa phukharaksnaxa tata jach'a irpiri Evo Morales.

JARK'ANAKA UTXATAPATA PAYA ARUTA TACHICHAWI TUQINA

Mayni tataxa arsuwiyansa sasa:

Janipiwa kunakipinsa munkiristi wawaxaxa yatiqañapa paya aruta, kuna laykutixa mayasa mayasa janipuniwa suma parlatakaspati sasa. Akhama lup'iwixa walt'atapiniwa miranatataxa, jisañani kunatsa markachirinakaxa lup'ipxixa akhamaxa. Amtañani, walxa maranakawa sarantaweyxixa kunapachatixa uka xanq'o española jaqinakaxa taqi ñanqha amtawimpi t'uñxana amtkanxa qulla suyu marka, janiwa atipkanti kuna laykutixa markachirinakaxa suma sapintatapxanwa qamawinakapanxa, ukatwa jichhakama uka jakawi kastaxa ch'uxñaski chuymanakasanxa maya panqararu uñtasita t'ikaskixa.

TUKUYA ARUNAKA

Chiqpachansa paya aruta sarantañaxa askhiwa suma lup'ikiptañanakanxa, ukatakisti taqinirakiswa unxtasiñsarakispa markaslayku, khitinakatixa jichhurunxa jisk'alalanakaski ukata waynuchu tawaqitunakapxaraki.

Jichhasti taqi ullirinaka jumanakaruwa jaytapxaraksma akiri jisk'a qillqataxa nayraru sarantayatan jupanakana suma amuyu waqaychapxañapataki aka qipa urunakatpacha yatiqaña utata qalltasiña makapataki; ch'akharu parparu paskiripan uka amuyt'axa taqi jilanaka kullakanaka.

(* El autor es maestro y actualmente cursa la Maestría de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en el Centro de Formación Postgradual de la Universidad Pedagógica en Oruro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cancino, R. (2007). "La Descolonización Lingüística de Bolivia" (Sociedades y Discurso). AAU, (12) 27-37

Moreno, F. (1998). "Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje". Barcelona, España: Ariel.

Tancara, C. (2006). "El bilingüismo será herramienta clave para la educación". La Razón 25.06.06

MINISTERIO DE
educación
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

 SEDE CENTRAL Calle Nicolás Ortiz N° 198, entre Azurduy y Dalence; Sucre, Bolivia.

 Teléfono piloto/Fax (591 4) 6453118  upbolivia@upedagogica.edu.bo

 www.upedagogica.edu.bo

  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BOLIVIA