

Huellas Pedagógicas

REVISTA DE DIFUSIÓN ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE BOLIVIA

Nº3



 UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA

REVOLUCIÓN EDUCATIVA CON REVOLUCIÓN DOCENTE

Huellas Pedagógicas

Año 2 N° 3

2017



Roberto Iván Aguilar Gómez
Ministro de Educación

Eduardo Cortéz Baldivieso
Viceministro de Educación Superior

Valentín Roca Guarachi
Viceministro de Educación Regular

Noel Aguirre Ledezma
Viceministro de Educación Alternativa y Especial

Jenny Ofelia Carrasco
Viceministra de Educación Ciencia y Tecnología

Luis Fernando Carrión Justiniano
Dirección General de Formación de Maestros

Luz Jiménez Quispe
Rectora de la Universidad Pedagógica

Revista editada y producida por la Universidad Pedagógica



COMITÉ EDITOR

Luz Jiménez Quispe
Zulema Oroz Carrasco
Evangelio Muñoz Cardozo
Victoria Mamani Choque
Modesta Chávez Yeguanoy
Olimpia Torrejón Alcoba

DEPÓSITO LEGAL: 3-3-19-16

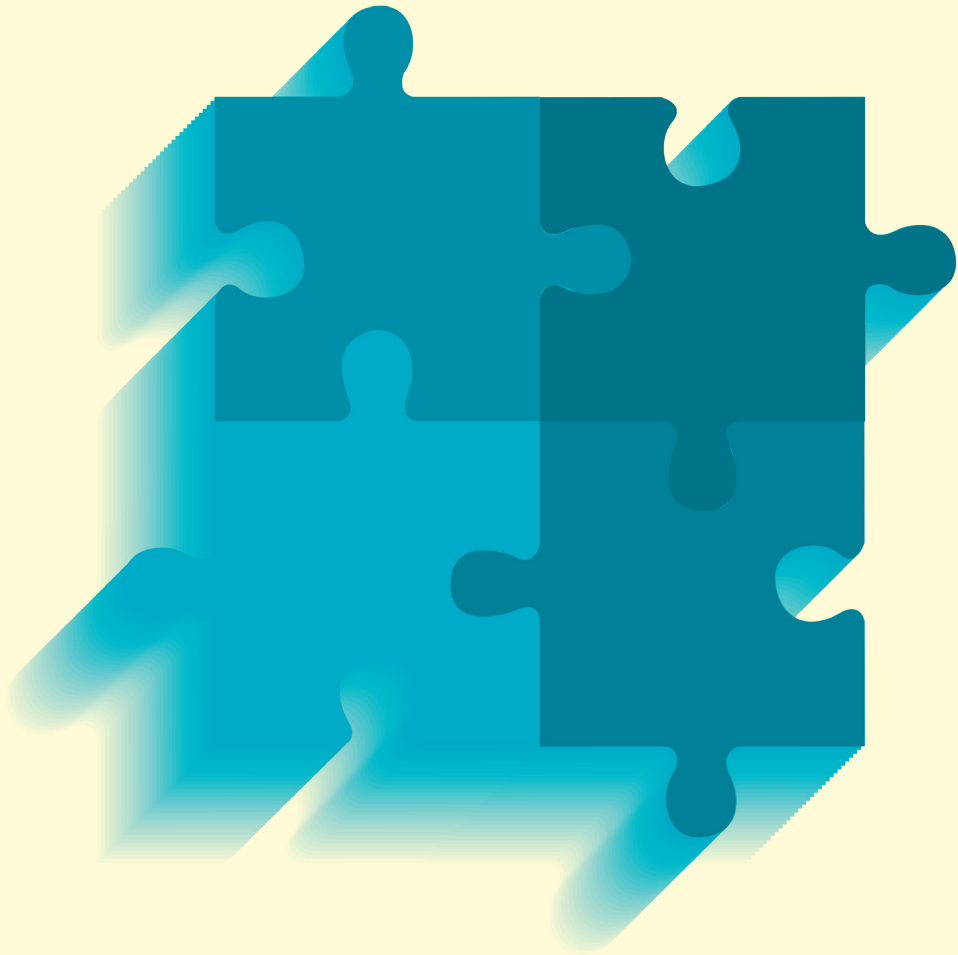
Huellas Pedagógicas
Año 2 N° 3
Bolivia - 2017

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación - Universidad Pedagógica (2017).
Revista Especializada

“Huellas Pedagógicas” N° 3. Sucre, Bolivia .

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores.
La venta de este documento está prohibida.



Huellas Pedagógicas

PRESENTACIÓN

Huellas Pedagógicas No. 3 presenta el eje temático: Educación Productiva o Producción Educativa. Este número se centra en el enfoque de Educación Productiva porque es un pilar fundamental del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Las diversas prácticas presentadas permiten visibilizar la pluralidad de experiencia, regiones y procesos. Los autores son maestras y maestros que recuperan sus experiencias educativas, cimentadas día a día con la participación social y comunitaria.

La revista contiene artículos que reflejan las experiencias educativas de implementación del MESCP, articulando los componentes curriculares y productivos. Los escritos abarcan los diversos niveles del Sistema Educativo Plurinacional, partiendo de la formación inicial llegan a exponer procesos en la formación postgradual de maestras y maestros. Varios artículos hacen referencia a los productos en entornos virtuales desde una mirada crítica y propositiva. Todos los trabajos están impregnados de los sentimientos y emociones que se viven junto a las comunidades educativas. Sin lugar a dudas, los artículos permiten constatar los esfuerzos que maestras y maestros están haciendo para la transformación de la educación en las diversas comunidades.

Una vez más Huellas Pedagógicas Nro. 3 pone en sus manos el trabajo de maestras y maestros, que día a día ratifican su compromiso con el fortalecimiento del Estado Plurinacional. Son las contribuciones de sujetos educativos del Subsistema de Educación Regular, Educación Alternativa y Especial y Educación Superior, que a través de la escritura de artículos, promueven la transformación educativa con compromiso social.

CONTENIDO

Microproyectos en Warisata, respuestas educativas de una educación productiva

Willy Roberto Zurita Tusco



El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y la transformación de la institución

Jaime Ivan Callisaya Conde



Reciprocidad y complementariedad con la Madre Tierra con enfoque productivo

Valeska Seika Mamani Calcina



Revalorización y producción de conocimientos literarios

Carlos Adalid Palma Torrez



Al encuentro con la libertad

Felisa Blanco Paillo

59

Coordenadas para la producción de saberes y conocimientos desde las Ciencias Sociales

69

Ramiro Álvarez Caveró

La producción de conocimientos en la práctica educativa comunitaria de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros

Beatriz Matos Ortega



Apellidos originarios:
Historia viva entre nosotros

Delia Gutierrez Villca



Hacer llover, la ciencia ancestral de bien común

Lucio Eloy Fernández Quispe



Reflexiones y recomendaciones inherentes a la formación de posgrado en modalidad virtual de la Universidad Pedagógica

Limber Yapu Choque



Formación posgradual en línea para maestras y maestros

Palmira Exsalcación Rojas Mendoza



MICROPROYECTOS EN WARISATA, RESPUESTAS EDUCATIVAS DE UNA EDUCACIÓN PRODUCTIVA

Willy Roberto Zurita Tusco*

Resumen

Las presentes líneas expresan un cúmulo de vivencias en este último año con relación a los microproyectos de la E.S.F.M. “Warisata” en la Educación Productiva. Compartiremos esta experiencia de la producción de humus a partir de la lombricultura; es decir, la crianza de las lombrices con el fin del mejoramiento de los suelos. Asimismo, esta práctica se integró al Proyecto Sociocomunitario Productivo de la institución y permitió ver cómo enfrenta Warisata hoy este modelo propuesto por la Ley 070.

Palabras clave: *Educación productiva, micro proyectos educativos, proyectos sociocomunitarios productivos, formación de maestros y práctica educativa.*

Introducción

En el actual contexto boliviano, propiamente en el ámbito educativo, sobresale la implementación de un nuevo modelo educativo que tiene como pilares fundamentales el aspecto social, comunitario y productivo. Así concepciones sobre lo sociocomunitario y la educación productiva son elementos que se van manejando, tanto en el discurso como, en la medida de lo posible, en la práctica educativa.

De concretarse este ideal y hacerse posible esta transformación educativa sus efectos posibilitarían la respuesta a las problemáticas irresueltas nacionales, como son: la condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana; la condición de dependencia económica; la ausencia de valoración de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas; y una educación cognitivista y desarraigada. Por supuesto, cabe resaltar, que estas problemáticas son identificadas luego de una etapa

de reflexión profunda que vive el país en tiempos de cambio, en donde la educación y el desarrollo social no pueden quedar ausentes.

Junto a estas demandas pendientes y a los retos transformadores de la realidad, cabe destacar, que existe un anhelo constante boliviano que emerge en el contexto internacional y mundial como un referente existencial. Hasta ahora parecía utópico e irrealizable, pero a partir del modelo propuesto en la ley 070, se ve que ese ideal está más cerca de lo que pensábamos o de lo que nos permitían pensar.

Esta reflexión inicial nos lleva a ver nuestras realidades locales, nos centraremos en la E.S.F.M. “Warisata”. Como institución encargada de la formación de maestros Warisata enfrenta, tanto administrativa como pedagógicamente, distintos retos educativos lanzados por las dependencias que los intervienen. Sin embargo, sin olvidar su legado histórico, se debe reconocer que todavía es un bastión de luchas y reivindicaciones constantes. No sólo porque en su seno nació la escuela indígenal con carácter productivo destinado a darle identidad al mal llamado “indio”, sino porque fundamentalmente le proveyó de una vinculación con el entorno local, social y cultural que hasta ahora sigue con fuerza.

Empero, no olvidemos que al asumir, en el pasado, una revolución histórica y política hubo de pagar el precio

con el ataque incesante de aquellos que detentaron el poder. Tuvo que ser sometida a la burocracia y “normalización”. A pesar de ello, sus ideas sobrevivieron y se fueron actualizando a pesar de los años. En su ideal se posaron las páginas de escritores y pensadores quienes vieron a Warisata como un “auténtico modelo de educación productiva”. Es precisamente esta lógica la que ahora la mueve como una base y fundamento del actual Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP).

Volviendo a la producción y vinculación local que intentamos dar a conocer, en Warisata encontramos los múltiples talleres productivos y las horas de trabajo infatigable que forjaron generaciones enteras de maestras y maestros desde la educación productiva. Todos estos talleres están nutridos de la vida misma; esa que no se consigue sólo en los libros, sino principalmente en el “contacto directo con la tierra y las herramientas de trabajo” (Pérez, 2015). Esta idea le ha permitido resurgir como naturaleza misma de su esencia. Por ello, Warisata utilizando la tetralógica andina-amazónica, rescata los cuatro elementos que se encuentran inscritos en su escudo institucional: Trabajo-Estudio-Producción-Investigación. Desde esta mirada es que enfrenta el reto del actual modelo y busca ser, incluso hoy, un referente de una auténtica educación productiva.

Metodológicamente, Warisata ha estructurado sus distintos talleres

en microproyectos productivos que suman las distintas potencialidades de sus actores y los elementos curriculares y metodológicos que el modelo considera, como el Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP). Así, cada microproyecto se articula en una lógica integral al cuidado de la vida y a la conservación del medio ambiente (Madre Tierra). Entonces, dentro de su aporte, cabe ver en qué medida Warisata orienta a las entidades educativas para que éstas mejoren su capacidad productiva y puedan responder a sus demandas locales, regionales y nacionales según esta lógica.

Lombricultura y Producción

La lombricultura es conocida como una actividad agrícola que según Wikipedia (2017) “es una serie de operaciones relacionadas con la cría y producción de lombrices detritívoras y el tratamiento, por medio de ellas, de residuos orgánicos para su reciclaje en

forma de abono denominado humus de lombriz”. Si se parte de la experiencia concreta nos encontramos con una actividad de mejoramiento de suelos propia de los jardineros o pequeños productores. Pero, en el caso de Warisata, esta actividad se puede realizar gracias a sus amplios espacios. En realidad surge para converger, junto a los invernaderos, como un espacio de crianza de “potenciadores” del desecho orgánico. Así, podríamos decir, que desde un carácter práctico “estas pequeñas criaturas” nos ayudan a darle funcionalidad a la “basura orgánica” que se tiene en la institución. Desechos que son bastantes, considerando la cantidad de personas que viven y conviven en este espacio educativo (alrededor de 350 contando estudiantes internos y personal que vive en las instalaciones).

Es en este espacio en donde se suscita el microproyecto “Cuidando la vida y preservando la Madre Tierra a



Conformación de los grupos y responsabilidad en el microproyecto
Fuente: Vino, 2017



Arreglos del área productiva de lombricultura
Fuente: Vino, 2017

partir de la Lombricultura”, título del microproyecto que se va trabajando desde la especialidad de Valores, Espiritualidad y Religiones y como parte del legado histórico de los talleres productivos de Warisata. El mismo fue presentado como parte de las actividades planificadas e institucionales en el mes de enero de 2017 y, en realidad, es una continuación del trabajo de las gestiones 2015 y 2016.

Como parte del trabajo en este microproyecto, los estudiantes de tercer y quinto año de formación de esta especialidad tienen el deber de preparar, acondicionar, acomodar y alistar las “camas o fosas” para en ellas “criar” a las lombrices que se encuentran en la institución. Otra de estas tareas es verificar, al inicio, que la construcción donde se alberga a las lombrices (tipo invernadero) no esté deteriorada y el techo de agrofilm (plástico para invernaderos) no esté roto; de ser así, se tiene que remediar antes de trabajar con las camas o fosas. Posteriormente, se debe “alimentar” a las lombrices en sus respectivos espacios de crianza.

Normalmente, se intercalan distintos tipos de alimentación preparando algunas camas con sólo desechos de cocina, otra con “bosta” de vaca, otra con excremento de cuis y otra con rastros de hierbas o grama extractada de algún lugar en una actividad de limpieza institucional. Con todo ello se experimenta los distintos tipos de humus conseguidos con la alimentación dada a las lom-

brices. La experiencia nos demuestra que el humus mejor desarrollado en las dos últimas gestiones es el de la cama de excremento de cuis.

Pero, el proceso exige más y junto a las tareas de acomodo inicial y distribución de la masa vital de alimentación de las lombrices, hay que realizar un regado constante de cada fosa. Puesto que la humedad y el calor es uno de los secretos de conseguir una buena producción de humus.

De esta forma los estudiantes deben situarse en una constante faena de regar las camas, desherrar posibles plantas no deseadas que se vayan desarrollando en paralelo a ellas, trasladar los cocones (huevos) de las lombrices a nuevas camas, pesar a las lombrices y controlar que no esté muy ácido cada una de las camas evitando con ello la muerte de las lombrices, que en algún momento sucedió por falta de control en una de las camas.

Así va transcurriendo el tiempo y el humus se va consiguiendo como una pasta negra uniforme que luego debe ser secada y cernida para su utilización. Es en este sentido que el trabajo productivo se convierte en un proyecto educativo, porque una tarea tan simple se va articulando a las distintas unidades de formación que en paralelo van desarrollando los estudiantes. Por ejemplo, cuando se desarrollaba la unidad de formación Espiritualidad, Naturaleza y Cosmos se planteaba la actividad de



Preparación de las fosas con “bosta” de vaca
Fuente: Zurita, 2017

sugerencias y acciones para poder contribuir al cuidado esencial de la vida y surgía la respuesta de promover la utilización del humus (abono orgánico) en sustitución de los productos químicos agrícolas, que muchas veces contaminaban los suelos y no permitían que estos se recuperasen.

De esta forma, cada unidad de formación desde su espacio práctico o productivo tiene una o más actividades relacionadas al microproyecto e intenta potenciarlo desde sus mismos contenidos formativos. Cabe añadir que la extraña coincidencia de algunas temáticas son complejizadas con el reto de responder a las aplicaciones prácticas que tendría la lombricultura en la habilidad educativa comunitaria de las unidades educativas a las cuales se acude cuando el tiempo lo demande así. Por lo tanto, no se queda sólo en la parte de

Acomodamiento del nuevo agrofilm para el invernadero de lombricultura
Fuente: Zurita, 2017



coincidencias, sino también en la problematización de las realidades, aunque estas sean multifacéticas y particulares (Alfaro, 2009).

Lombricultura y lo sociocomunitario

El microproyecto de lombricultura potencia lo productivo en la formación de los estudiantes, pero surge la pregunta de si sólo se centra en esto. Por este motivo es interesante detentar de otras experiencias significativas que se ve en este proceso.

La experiencia concreta a la que hacemos referencia es ver a los estudiantes crecer en lo sociocomunitario, ya que de simples decisiones y problemáticas que deben ir resolviendo, desarrollarán nuevas habilidades en función al microproyecto de lombricultura. Las

mismas se relacionan con la toma de decisiones, en la medida que las lombrices exigen mayor alimentación, hasta importantes medidas que se deben asumir a partir de los réditos que deja la actividad y cómo se puede invertir este dinero retribuyendo a la institución “algo” de lo que ella les da. Este tipo de experiencias suceden día a día, al finalizar el mes, bimestre y semestre. Lo que indica que los estudiantes constantemente deben estar involucrados en el consenso, en la participación, en la opinión y en el diálogo sociocomunitario lo que involucra desarrollar una lógica de comunidad.

Decidir en conjunto, pensar en comunidad, actuar como un colectivo, incluso “espíritu de cuerpo”, son algunas de las concepciones que se van desarrollando y potenciando en el trabajo. Son referentes y respuestas educativas que exigen un alto nivel de decisión y permiten a los “futuros” maestros enfrentar la periodicidad de acciones que

tendrán que resolver ya en su desarrollo profesional. Por ello, esta oportunidad privilegiada tampoco es desperdiciada por las unidades de formación que acuden como “abejas a la miel” para obligarles a discurrir cómo desde la especialidad deben ser resueltas estas cuestiones. Como ejemplo anotamos el dilema de los grupos de regado que en cierta oportunidad no cumplieron con su turno correspondiente, ahí la unidad de formación Justicia en las Nacionalidades Originarias propone un cabildo para ver cómo debería resolverse esta situación. A partir de los postulados teóricos y prácticos las respuestas fueron bastante interesantes llegando a consensuar las “acciones remedio” pertinentes a la situación. Más que castigar se buscó restablecer la armonía y restituir a los “infractores”, para que puedan redimirse ante la comunidad. De esta forma se logró converger lo sociocomunitario con la lombricultura y se siguió trabajando en esta lógica incluyente.



Traslado de cocones a una nueva cama
Fuente: Zurita, 2017

“Cama” con excremento de cuis
Fuente: Zurita, 2017

Conclusiones

El país requiere trabajar en una nueva educación. Una educación que responda a un mundo moderno, pero en paralelo que no se deshumanice (Huanacuni, 2010). Esta educación debe ser planteada desde lo sociocomunitario y desde lo productivo, realidad acorde a las necesidades plurales que coexisten en Bolivia.

El acercamiento a la realidad productiva y vocacional nos permite ver en qué medida se puede relacionar estos aspectos en la prosecución de una educación productiva tan esperada para el Estado Plurinacional. Aunque aquello no es suficiente. Hay que tener el valor y la osadía de pensar y transformar la realidad (Freire & Shor, 2014) desde la práctica educativa concreta,

desde los espacios grandes o pequeños en donde la educación se desenvuelve. En ese sentido es un proceso constante de aprendizaje y encuentro.

Por lo tanto, es necesario acompañar este proceso de conocimiento con prácticas transformadoras en los distintos espacios educativos. La realidad lo exige así y en esa medida responde hoy, tanto el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo como la misma E.S.F.M. “Warisata”. Ella, se plantea a sí misma la posibilidad de contribuir, formar, educar y transformar la realidad desde la lombricultura y, concretamente, desde sus microproyectos productivos. Pues, como se dice “los grandes sueños vienen de pequeñas luchas”. En este sentido, para que se conozca y divulgue, Warisata sigue luchando...



Pesaje de las lombrices
Fuente: Zurita, 2017



Cabildo del grupo respecto a la problemática surgida
Fuente: Zurita, 2017

(*) Willy Roberto Zurita Tusco

Licenciado en Ciencias de la Educación, Administración Educativa y Valores, Espiritualidad y Religiones. Catedrático de la E.S.F.M “Warisata”.

BIBLIOGRAFÍA

Alfaro, S.O. (2009). Políticas educativas y el modelo de desarrollo dominante: un acercamiento crítico. En: Revista Realidad 120. Universidad de Regina. Canadá.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Siglo Veintiuno Editores. México.

Freire, P. & Faundez, A. (2013). Por una Pedagogía de la Pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

Freire, P. & Shor, I. (2014). Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

Huanacuni, F. (2010). Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales. Instituto Internacional de Integración (III-CAB). La Paz, Bolivia.

Pérez, E. (2015). Warisata. La Escuela-Ayllu (Segunda reimpresión, Ministerio de Educación, 2015). Colección Pedagógica Plurinacional. Serie Clásicos, N° I. Ministerio de Educación-Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional. La Paz, Bolivia.

Ticona Alejo, E. (2010). Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia. Plural editores. La Paz – Bolivia.

Torres del Castillo, R.M. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? En Perfiles Educativos 82. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México.

Vaillant, D. (2007). Mejorando la Formación y el Desarrollo Profesional Docente en Latinoamérica. En: Revista Pensamiento Educativo, Vol. 41, n° 2. Universidad de Quebec. Canadá.

Lumbricultura. (2017). Recuperado el 28 de junio de 2017, de <https://es.m.wikipedia.org/wiki/Lumbricultura>.

EL MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

Jaime Ivan Callisaya Conde*

Resumen

Ante los profundos cambios que se viven en la sociedad y en la educación boliviana, surge la propuesta de construir una imagen del Director, quien debe responder a las nuevas demandas que propone el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). Porque debe brindar atención a las necesidades de la comunidad educativa, generar espacios de reflexión comunitaria con participación plena de los actores educativos, articulado a la concreción del MESCP. De igual forma, debe gestionar y administrar apoyo, viabilizar infraestructura, equipamiento para mejorar la calidad de la educación.

La participación de los diferentes actores educativos en el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo es dinámica y diversa en cada comunidad educativa, siendo latente la diversidad de culturas, pensamientos e

ideologías en el que ocurre un fenómeno como la Participación.

Palabras clave: *Diálogo comunitario, participación comunitaria productiva, gestión participativa, MESCP.*

Introducción

El Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo propone una participación conjunta de la comunidad educativa, y es pues que el presente artículo expone una de las vivencias que tuve como Director.

El diálogo comunitario ocurrió con los actores en la Unidad Educativa “COLORADOS DE BOLIVIA” perteneciente a la Dirección Distrital de Educación Caranavi de la Provincia Caranavi del Departamento de La Paz. El diálogo se dio en torno a los avances

y reflexiones suscitadas en el marco del desarrollo del MESCP.

Se expondrá el nuevo rol del director, ahora denominado Gestor Educativo, por el impacto que causa en la unidad educativa, además de las reflexiones y aspectos positivos relevantes que se rescatan del mismo.

Por último, hacer una invitación a Maestras/os y Gestores Educativos para aplicar y/o continuar estas huellas pedagógicas que se realizaron en la unidad educativa.

Experiencias individuales se transforman en comunitarias

Percibí varios aspectos sobre la participación de los actores educativos, considerando que cada contexto es dife-

rente, y se pueden detectar cualidades, potencialidades, logros, dificultades en los trabajos y actividades que se desarrollan en la institución. Por ende, la importancia de transformar la realidad, rescatando las experiencias educativas a lo largo de la vida misma de la institución educativa.

Mi experiencia sobre la GESTIÓN PARTICIPATIVA de maestras y maestros en la unidad educativa es única y dinámica, pues existe una relación comprometida sobre la educación de calidad que debemos brindar a los estudiantes. La misma se refleja en todo lo que ocurre dentro de la institución, desde el ingreso y formación de los estudiantes en actos cívicos del día lunes, hasta la salida de estudiantes y maestros el día viernes.



Reuniones con el plantel docente, con el fin de mejorar la calidad educativa.



Reuniones de coordinación con las diferentes autoridades para trabajar y participar en las actividades del PSP.

En el consejo técnico de maestros se llega a coordinar diferentes actividades generando responsabilidades, pues son los actores directos con los estudiantes en aula. Se coordina desde la elaboración del PSP (Proyecto Socioproductivo), el PAB (Plan Anual Bimestralizado) para así elaborar el PDC (Plan de Desarrollo Curricular) con todas las recomendaciones posibles. Además, de generar diversos espacios de reflexión, a la vez teóricos y prácticos que permitan la elaboración de productos que coadyuven en la enseñanza y educación de la comunidad. La experiencia que rescato es el trabajo comunitario que ocurrió con los estudiantes; cabe mencionar que nuestra institución cuenta con un vivero (criadero de plántulas) y es en ese espacio que los estudiantes trabajan comunitariamente. Hay diversas actividades como por ejemplo, la selección de semillas, preparación del abono, siembra, riego y el cuidado respectivo, para su posterior plantación. Ya es de notar, que se fortalece la interacción de la madre tierra con el ser humano, el avance de la teoría vinculada a la práctica y la obtención del producto,

con impacto a nivel regional, de ahí la importancia de proteger nuestro ecosistema.

En las diferentes reuniones con padres y madres de familia se pudo detectar su participación con el PSP, “Reutilización de desechos orgánicos e inorgánicos para vivir en armonía con la madre tierra”. Con derecho de participar y emitir juicio, ya que ellos también sugieren otros métodos para realizar la actividad, por ejemplo: invitar a la ONG Amazonía sin Fuego, plantar Toco Colorado (Planta de la región de los Yungas, muy comercial). A la vez generar recursos económicos, que pueden permitir la compra de algunos enseres para la unidad educativa, tales como el equipamiento con recursos pedagógicos. Desde esta experiencia, es importante que los maestros tomen muy en cuenta el contexto y no descuiden el eje articulador de convivencia con la madre tierra y la salud comunitaria.

La participación de los estudiantes es relevante, porque desde primero a sexto de secundaria se designan roles por cursos

y paralelos para realizar actividades comunitarias en beneficio de la institución y en colaboración con sus asesores.

A continuación se describen algunas actividades de relevancia que no son exclusivas del Maestro de Biología–Geografía, más al contrario, son desarrolladas por todos los maestros:

- Bajo el lema “Cuidado de la madre tierra”, la actividad más sobresaliente fue el **“DÍA DEL ÁRBOL”**, para el Vivir Bien en convivencia con la madre tierra. Se reflexiona sobre los árboles de nuestra región que son parte predominante del ecosistema debido a que previenen la erosión, y constituyen un hermoso paisaje en la provincia Caranavi. Los árboles tienen gran importancia ecológica, pues minimizan daños en época de lluvias, además, proporcionan refugio y alimento a numerosas especies animales.

- Otra actividad relevante fue hablar sobre el uso excesivo del papel, por el uso indiscriminado del mismo, muchas veces se desechan las hojas de papel, sin dar otro uso. Entonces es necesario el análisis crítico y reflexivo de las acciones de la humanidad frente a la tala de árboles.

El Director, no sólo un líder comprometido con la gestión participativa

Otro de los aportes como gestor educativo es transformar la institución, pues existen ciertas actividades que según ellos, “así siempre se hacían” o son consideradas “naturales” según los maestros más antiguos, y con rechazo al cambio. Pude mejorar la convivencia armónica, atender a todos en el marco de los procesos de inclusión, intentar descolonizar la mentalidad racial, sin discriminación con un trato igualitario respetando la cultura del contexto. Los



Planificación de actividades de cada curso con el asesor



Se fortalece el eje articulador de convivencia con la madre tierra y la salud comunitaria

procesos de comunicación se desarrollaron en lengua aymara con todos los miembros de la comunidad, siendo necesario seguir aprendiendo, pues es uno de los idiomas oficiales.

Por ende, la siguiente frase aun cobra vigencia:

... "los campesinos comenzaron a ver en el Director del núcleo a su protector, al que acudían para resolver sus querellas familiares y de otro tipo" (Salazar, 1997).

Empleando el consenso comunitario, a través de órdenes de servicio, consejo técnico de maestros, reuniones, diálogo participativo, reflexión comunitaria; se pudo evidenciar que la mayoría de los actores educativos asisten, participan, generan espacios de reflexión.

De ahí que se transcribe el siguiente relato:

...Y es conmigo, como Gestor Educativo que genero estos espacios. Recuerdo que en una reunión con los Maestros, procedí a proyectar el audiovisual: "¿Y si tú fueras...?" de esos que circulan por la red, en el que se notó a maestros su interés y plena atención. El video refiere a autoridades del mundo externo, sólo que con vestimentas de la clase pobre, en busca de alimentos... son un reflejo del arte en pintura hecho por un asiático, quien huyó a causa de los problemas en el mundo occidental. Es aquí cuando trato de asociar el video con los maestros, pues es cierto que los Maestros también juzgan y critican las acciones del Director, o la toma de decisiones, que para "algunos" está bien, pero a otros no



La práctica, es momento de actuar para transformar nuestra realidad y mejorar la institución.



les convence o está mal, cierto que en los colegas también existe diversidad de pensamiento y de ideologías. Es en ese instante que empiezo a dirigirme a los colegas y les digo: ¿Y si el Prof. Freddy Lima fuese el Director de la Unidad Educativa...? ¿Qué acciones realizaría como Director el Prof. Wilzon Oraquine? ¿Cómo sería la Prof. Jimena Sullcani si fuera la Directora de nuestra Unidad Educativa?. Aquí se notó un silencio pleno, y fue en ese momento que terminó mi reunión con los maestros.

La actividad termina con la participación de cada uno de los maestros, muchos de los Maestros empezaron a plantear acciones que debo realizar durante la gestión, pues es importante brindar ese espacio a los colegas, ya que tienen ideas y muchas lo callan y que otras veces sólo critican el accionar. Como persona, debo mejorar profesionalmente, un líder no trabaja solo, trabaja con el equipo...

En los próximos consejos técnicos, se indicó a los colegas que se realizaría la visita pedagógica a los maestros, para observar el cumplimiento con la presentación de los PDC. La finalidad es sugerir nuevas orientaciones metodológicas a fin de mejorar la práctica docente, y no confundir como intromisión a las clases (pues cabe mencionar, que todavía hay maestros que piensan de esa manera a la hora de recibir una visita). También se recordó los materiales y recursos que deben tener al momento de la visita por parte del director. Entre ellos se puede mencio-

nar: el cuaderno pedagógico, control de asistencia, registro de aprovechamiento, evaluaciones (autoevaluación y evaluación comunitaria), filiación personal del estudiante, PDC, PAB, PSP y otros documentos importantes para el desarrollo curricular.

Con el Diplomado de Gestión Educativa, nuestra formación debe continuar

Me permito hacer referencia a una cita del Diplomado de Gestión Educativa:

...realiza una reflexión y análisis de los criterios que configuran los relacionamientos de los sujetos, en esa perspectiva se plantea a las autoridades educativas la importancia de los significados generados desde los espacios simbólicos reproducidos por los gestores, así analizamos la importancia de la generación consciente de esos espacios simbólicos los cuales respondan a sentido descolonizador del MESCP. (Diplomado en Gestión Educativa del MESCP, 2017).

En nuestro espacio de trabajo, hay momentos en los que se logra entablar relaciones. Aquellas relaciones internas, con las y los maestros, madres y padres de familia, estudiantes, es decir, los actores que forman al espacio interno de la escuela. Pero también las relaciones externas, éstas del entorno, en el que es importante detectar los espacios organizacionales que hacen al contexto de la unidad educativa, es decir, las percepciones externas. Y es ahí cuando los de afuera ven a nuestra institución.

Como gestores educativos, no podemos ignorar lo que tenemos en el contexto, debemos resaltar de manera adecuada lo mejor que tiene la unidad educativa y lograr la PRODUCTIVIDAD de nuestro espacio educativo.

Han sido varias las actividades realizadas dentro de la institución para el cumplimiento y consolidación del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, se ha cambiado ciertos aspectos en la unidad educativa conforme la participación comunitaria:

- ✓ Clima Institucional adecuado con las y los maestros, padres y

madres de familia, con delegados de los estudiantes y representantes de las instituciones y organizaciones sociales.

- ✓ Participación plena de todos los actores educativos y transformación de diferentes aspectos referente a las actividades en la unidad educativa.
- ✓ Ejercicio de poder con la comunidad educativa, siendo ésta más participativa, con diálogo y espacios de reflexión constantemente.



La producción se refleja en nuestro vivero, los plantines de árboles maderables pronto generarán buenos ingresos



No sólo será una fuente de ingreso para la unidad educativa, sino que ayudará a conservar nuestro ecosistema

- ✓ Desarrollo del Proyecto Socio-comunitario Productivo con los diferentes actores de la comunidad.
- ✓ Mayor coordinación con las actividades que corresponden al mejoramiento de la institución.

La contribución principal es que se logró aportar con la descolonización de ciertos aspectos en la unidad educativa y que eran considerados “naturalizados”, fue casi difícil de cambiar, pero con la constancia se pudo apreciar buenos resultados. Desde mi punto de vista, se logró transformar la condición colonial educativa, producto de la Ley de Reforma Educativa 1565.

Esta actitud me ha permitido comprender a las personas desde su realidad, con la revitalización de prácticas, saberes, conocimientos, valores, fundamentalmente con los diferentes actores de la comunidad y sin descuidar el uso de la lengua originaria.

Este principio ha contribuido a la práctica de convivencia armónica en el contexto institucional y comunitario donde he podido ejercer una actitud de complementariedad intracultural, intercultural y plurilingüe. También se dio la práctica de actitudes que permiten contribuir al desarrollo de valores socio comunitarios dentro la institución, además

del trato respetuoso y el ejercicio de los valores y principios propios del contexto, junto a los estudiantes, madres y padres de familia.

Es decir el cambio de conducta y actitud, para mejorar la Institución, ha influido en las familias de la comunidad a partir de una educación integral y holística, descolonizadora, en bien de las futuras generaciones orientadas hacia una sociedad igualitaria.

Conclusiones

Nuestro principal rol es el TRANSFORMADOR como GESTOR EDUCATIVO con la PARTICIPACIÓN COMUNITARIA para que ésta sea PRODUCTIVA en el MODELO EDUCATIVO SOCIO COMUNITARIO PRODUCTIVO. Es determinante a la hora de toma de decisiones, considerando que la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa tiene mucha relación durante la gestión educativa.

Es importante lograr la transformación de la institución, ver un cambio en todos los miembros de la comunidad educativa, quienes durante la gestión son parte de la educación íntegral y holística que propone el MESCP. Fueron formándose como personas autocríticas y reflexivas, promoviendo así una descolonización de la educación en la comunidad educativa. Es importante una participación activa y voluntaria, a la

vez diversa y compleja, pero que propone buscar la calidad educativa comprendida desde todos los aspectos.

Nuestra misión, visión, compromiso como maestros y gestores educativos conlleva esta tarea, la misma contribuye en mejorar la sociedad mediante la educación. Como

maestros estamos experimentando e implementando el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo contribuyendo así para cambiar el modelo individualista del sistema capitalista y consolidando firmemente el modelo educativo.



Dirección y plantel docente en desfile cívico de agosto 2017

(*) Jaime Ivan Callisaya Conde

Maestro de Ciencias Sociales, con Diplomado en Gestión Educativa. En la actualidad es Director del Núcleo Educativo Calama, de la provincia Caranavi.

BIBLIOGRAFÍA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2014). Unidad de Formación No.1. Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2017). “Gestión curricular en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”. Diplomado en Formación para la Transformación de la Gestión Educativa. La Paz, Bolivia.

SALAZAR MOSTAJO, Carlos. (1997). ¡Warisata mía! y otros artículos polémicos, Tercera edición. Librería Editorial Juventud, La Paz.

RECIPROCIDAD Y COMPLEMENTARIEDAD CON LA MADRE TIERRA CON ENFOQUE PRODUCTIVO

Valeska Seika Mamani Calcina*

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo el fortalecimiento de valores sociocomunitarios de reciprocidad y complementariedad con la Madre Tierra mediante la Educación Socioambiental en prácticas de manejo de residuos sólidos con enfoque productivo. Se realizó en la Unidad Educativa Adhemar Carvajal Collazos de la ciudad de Sucre, en la gestión 2014. La metodología utilizada se basó en el paradigma sociocrítico, y el método de investigación activo participativo. Los resultados obtenidos fueron la sensibilización en prácticas de manejo de residuos sólidos, y el relacionamiento directo con el contexto natural. De manera que los valores de reciprocidad y complementariedad con la Madre Tierra se fortalecieron con el cambio en los hábitos en el manejo de residuos sólidos en los estudiantes.

Palabras clave: *Valores sociocomunitarios, manejo de residuos, residuos, reciprocidad, complementariedad.*

Introducción

El Modelo Educativo Sociocomunitario indica que la educación para vivir bien es un proceso de transformación humana en convivencia con la comunidad y la Madre Tierra, que promueve el desarrollo integral. Es en este sentido, cada maestra y/o maestro está llamado a fortalecer la formación integral de las y los estudiantes durante el proceso formativo.

Es de esta manera que en la Unidad Educativa Adhemar Carvajal Collazos se identificó una débil formación en valores sociocomunitarios, que se evidencia en las escasas prácticas de manejo adecuado de residuos. En tal sentido, la educación debe entenderse como un proceso formativo continuo, donde el centro educativo se constituye en el escenario de mayor importancia luego del hogar, porque se trabaja en la formación en valores.

Tras un análisis de dicha problemática se planteó el abordaje de la

educación con enfoque socioambiental, donde todos los agentes de la comunidad educativa intervengan de manera comprometida. Puesto que “...la educación socioambiental debe ser estructurada en el colegio, donde las y los maestros asuman responsabilidad directa en el trabajo con actividades curriculares, extraescolares y complementarias, junto a la comunidad” (Díez, López, 2013, p. 43).

El fortalecer valores sociocomunitarios mediante la educación socioambiental en especial los de complementariedad y reciprocidad con la Madre Tierra, constituyó el planteamiento de tareas y trabajos muy relacionados a la realidad de la comunidad, siendo necesario conocer qué son los valores desde la perspectiva social. En este sentido, el ministerio de educación plantea que “los valores son conceptos de eventos o simplemente conceptos, los cuales son preferidos por una determinada comunidad o sociedad. El acto de preferir hace que esos hechos o conceptos lleguen a ser valores sociocomunitarios tales como la reciprocidad y complementariedad” (Ministerio de Educación, 2012, p.97).

Una vez identificada la característica social de los valores sociocomunitarios de complementariedad y reciprocidad, se trabajó de acuerdo a la metodología basada en el paradigma sociocrítico apoyado con el tipo de investigación activo participativo. Con saberes y conocimientos ancestrales, que se caracterizan por ser holísticos y no

fragmentarios, para responder a las necesidades y problemáticas del contexto que estamos enfrentando hoy.

De acuerdo al Modelo Educativo Sociocomunitario, el fortalecimiento de valores sociocomunitarios es posible a través de una educación que responda a las necesidades de la comunidad, para una formación integral. Es por ello que el objetivo del presente trabajo consistió en fortalecer valores sociocomunitarios de reciprocidad y complementariedad en el manejo de residuos sólidos mediante la Educación Socioambiental en convivencia armónica con la Madre Tierra. Contribuyendo en la calidad de vida y desarrollo de actividades productivas, de los estudiantes de la Unidad Educativa Adhemar Carvajal Collazos en la gestión 2014. Para tal efecto se contó con la colaboración de las entidades que tienen que ver con el cuidado y preservación de la Madre Tierra, siendo estas la Entidad Municipal de Aseo Urbano Sucre (E.M.A.S.) y la Secretaría Departamental de Medio Ambiente y Madre Tierra.

Materiales y métodos

Entre las técnicas e instrumentos empleados para la recopilación de datos en el proceso de diagnóstico de necesidades como también en el proceso de desarrollo y de evaluación fueron las que a continuación se detallan en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Materiales, instrumentos aplicados

Materiales, instrumentos aplicados					
Etapas	Técnica	Instrumento	Contexto	Ámbito de análisis	Dirigido a:
Diagnóstico	Entrevista individual	Guía de entrevista	Unidad educativa y comunidad.	- Logro del objetivo - Cumplimiento de cronograma de trabajo. - Participación y coordinación de los miembros del equipo comunitario.	Estudiantes Profesores Directora de unidad educativa. Vecinos
	Entrevista grupal	Guía de entrevista	Unidad educativa	- Producción de conocimientos y rescate de saberes ancestrales.	Estudiantes Profesores
Desarrollo	Observación	Guía de observación	Unidad educativa y comunidad	- Transformación de la realidad e impacto en la comunidad.	Equipo comunitario
	Observación participante	Diario de Campo	Unidad educativa	- Continuidad del proyecto	Estudiantes y profesores
	Grupos grupo focal	Guía de discusión	Unidad Educativa		Estudiantes y profesores
Ejecución	Encuesta	Cuestionario	Unidad educativa y comunidad		Estudiantes Profesores Directora de unidad educativa. Vecinos

Fuente: Elaboración propia

Así mismo, en la ficha de control del brigadista se dio la revisión de una serie de documentos oficiales, como ser los informes de maestros y el registro de productos obtenidos con prácticas adecuadas de manejo de residuos sólidos. También se revisaron planes de clase con la incorporación de temáticas sobre valores sociocomunitarios de reciprocidad y complementariedad con la Madre Tierra, desarrollados durante el proceso, ejecución y puesta en marcha del proyecto.

Del mismo modo se realizó el uso de medios audiovisuales como fotografías, grabación en audio, grabación en video durante el proceso de diagnóstico, ejecución y puesta en marcha del proyecto.

Resultados

Tras la socialización del proyecto a la comunidad y el compromiso de participación de los actores y aliados estratégicos, se ejecutaron las actividades planificadas para el cumplimiento de los cinco resultados planteados y consensuados. A partir de la reflexión,

comparando el cumplimiento del objetivo de proyecto y el cronograma de actividades planificadas, la valoración fue procesual. Se observó comparativa-

mente el antes y después de la implementación del proyecto, considerando el aspecto cuantitativo y cualitativo en cada uno de los resultados obtenidos.

Resultado 1

Cuadro 2. Jornada de sensibilización socioambiental acerca de valores sociocomunitarios en prácticas de manejo de residuos sólidos.

Resultado 1	Indicadores	Medios de verificación	Observaciones
<i>Jornada de sensibilización socioambiental acerca de valores sociocomunitarios en prácticas de manejo de residuos dirigida a estudiantes, maestras y maestros de la Unidad Educativa Adhemar Carvajal Collazos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizaron reuniones y entrevistas para la coordinación de la actividad, con EMAS (Entidad Municipal de Aseo Urbano Sucre), directora, maestras, maestros, y estudiantes de la unidad educativa. - La actividad se realizó en un día con la participación de toda la comunidad. - Se realizó la entrega de contenedores de selección de residuos sólidos. - La comunidad educativa comprometida en el programa RECOPILA dirigido por EMAS. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de estudiantes y maestros participantes de la jornada (por curso). - Registro de videos y fotografías de la jornada de educación sociambiental. - Entrega de contenedores clasificadores de residuos sólidos por parte de EMAS a la unidad educativa. - Entrega de insumos de limpieza a la unidad educativa tras la participación en el programa RECOPILA. 	<p>El tiempo de duración de la actividad fue de cuatro horas y media.</p> <p>Los estudiantes de cada curso participaron junto a su profesor guía.</p> <p>Un 99% de los estudiantes participaron de la jornada de educación socioambiental.</p> <p>Se realizó la entrega de contenedores de basura por parte de EMAS, y seis más por parte del gobierno municipal de Sucre.</p> <p>El total de los estudiantes y profesores participaron del programa RECOPILA sobrepasando con más de 100% del límite previsto.</p>

Fuente: Elaboración propia

Dentro de los aspectos sociocomunitarios, la sensibilización sobre la temática de las malas prácticas de manejo de residuos sólidos permitió analizar y reflexionar sobre la deficiencia en la formación de valores sociocomunitarios de interrelación con la Madre Tierra. La comunidad educativa participó con la expresión de sus experiencias, percepciones y saberes, enriqueciendo las sesiones con el saber comunitario.

La participación de EMAS (Entidad Municipal de Aseo Urbano Sucre) como aliado estratégico, tuvo incidencia de gran manera en el aspecto socioeducativo. Porque el relacionador público junto al colaborador técnico de dicha institución, desarrollaron esta jornada utilizando el método de la observación participante, reflexión y el análisis. El empleo de diferentes recursos didácticos permitió que las sesiones se den en un ambiente dinámico participativo. Así como también, la presencia de la institución pública en la unidad educativa causó gran expectativa, curiosidad y motivación en la comunidad educati-

va. Se logró concienciar a la comunidad educativa en el buen manejo de los residuos sólidos utilizando las tres “R” de la ecología (reducir, reutilizar y reciclar). Se les exhortó a que depositen la basura en el lugar que corresponde, y por ende se practicó valores sociocomunitarios con la Madre Tierra.

La Jornada de sensibilización junto al programa RECOPILA motivó a los estudiantes, realizar buenas prácticas en el manejo de residuos sólidos en beneficio de la comunidad fortaleciendo así los valores de reciprocidad y complementariedad con la Madre Tierra.

La metodología de trabajo desde el enfoque Sociocomunitario permite que cada miembro de la comunidad aprenda en “comunidad”, con el ejemplo; fue muy provechoso en el cumplimiento del objetivo. El producto de la tarea fue conservar aulas y ambientes de la unidad educativa ordenados y limpios, demostrando así el fortalecimiento de la reciprocidad y complementariedad con la Madre Tierra.



Imagen 1. Fuente: Entidad Municipal de Aseo Urbano Sucre (2014) Desarrollo de la jornada de educación socioambiental <http://www.Emas.com.bo/>

Resultado 2

Cuadro 3. Conformación de la Brigada Ecológica comunitaria de la Unidad Educativa Adhemar Carvajal Collazos.

Resultado 2	Indicadores	Medios de verificación	Observaciones
Conformación de la Brigada Ecológica comunitaria de la Unidad Educativa A. C. C.	<ul style="list-style-type: none"> - Se conformó la Brigada ecológica Comunitaria con la asignación de responsabilidades. - Los estudiantes voluntarios miembros de la brigada ecológica aplicarán las actividades planificadas en la institución y la comunidad. - Los estudiantes brigadistas ecológicos comunitarios participaron de las actividades extra áulicos gestionados por la Secretaría Departamental de Medio Ambiente y Madre tierra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Credenciales de los estudiantes miembros de la brigada ecológica. - Fotografías y videos sobre las actividades realizadas por las brigadas ecológicas. - Carta de invitación y programas de actividades dispuestas por la secretaría Departamental de Medio Ambiente y Madre Tierra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se conformaron 12 brigadas comunitarias por turnos semanales bajo la responsabilidad del maestro guía. Cada brigada constó de 10 estudiantes. - Se establecieron 10 áreas de supervisión dentro el colegio. - El 80% de los estudiantes brigadistas cumplieron con éxito su responsabilidad. - Las 2 actividades extra áulicas fueron desarrolladas con éxito en el cumplimiento de su objetivo.

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes se constituyeron en ejemplo y supervisores de la limpieza en la unidad educativa. La comunidad educativa fue orientada a desarrollar prácticas de valores sociocomunitarios de reciprocidad y complementariedad con la Madre tierra junto a las buenas prácticas de manejo de residuos.

Los profesores motivaron a los estudiantes en el desempeño de funciones como brigadistas ecológicos. De esta manera, se comprometieron con la educación socioambiental demostrando actitudes de liderazgo y prácticas saludables de higiene y fiscalización frente a la contaminación de residuos sólidos.

Tomar conciencia de que cada uno es responsable de la educación del otro permitió asumir con seriedad y compromiso el trabajo desarrollado. La motivación hacia las prácticas de manejo adecuado de residuos no se limitó a

la recompensa, sino al fortalecimiento de la autoestima del estudiante. Con las prácticas de relacionamiento ambiental de manera adecuada, se trabajó en el estudiante la dimensión del SER.

Resultado 3

Cuadro 4. Feria educativa de socialización y sensibilización a la comunidad, con la presentación de investigaciones sobre saberes ancestrales respecto a la basura e importancia de la reutilización de desechos.

Resultado 3	Indicadores	Medios de verificación	Observaciones
<i>Feria educativa de socialización y sensibilización a la comunidad con la presentación de investigadores sobre saberes ancestrales respecto de la basura e importancia de la reutilización de desechos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se Conformó la Brigada ecológica Comunitaria con la asignación de responsabilidades. - Los Estudiantes voluntarios miembros de la brigada ecológica aplicarán las actividades planificadas en la institución y la comunidad. - Los estudiantes brigadistas ecológicos comunitarios participaron de las actividades extra áulicos gestionados por la Secretaria Departamental de Medio Ambiente y Madre tierra 	<ul style="list-style-type: none"> - Credenciales de los estudiantes miembros de la brigada ecológica. - Fotografías y videos sobre las actividades realizadas por las brigadas ecológicas. - Carta de invitación y programas de actividades dispuestas por la secretaria Departamental de Medio Ambiente y Madre Tierra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se conformaron 12 brigadas comunitarias por turnos semanales, bajo la responsabilidad del maestro guía. - Cada brigada constó de 10 estudiantes. - Se establecieron 10 áreas de supervisión dentro el colegio. - el 80% de los estudiantes brigadistas cumplieron con éxito su responsabilidad. - Las 2 actividades extra áulicas fueron desarrolladas con éxito en el cumplimiento de su objetivo.

Fuente: Elaboración propia



Imagen 2-3: Estudiantes de la brigada ecológica participando del programa RECOPILA
(Elaboración propia)

Feria educativa de socialización y sensibilización a la comunidad con la presentación de investigaciones sobre saberes ancestrales respecto de la basura e importancia de la reutilización de desechos. Cada curso junto a su maestro o maestra guía y la participación de padres de familia elaboraron diferentes productos, previo acuerdo entre los actores y según complejidad del trabajo. Toda la producción de insumos fue realizada con la reutilización de diferentes residuos sólidos. Las revistas investigativas fueron elaboradas por los estudiantes de quinto y sexto curso con el rescate de saberes y conocimientos sobre el uso y manejo de residuos sólidos en nuestras comunidades. Realizaron indagaciones mediante entrevistas a personas mayores, padres de familia y personas de la tercera edad que viven en la zona.

Se observó el trabajo comunitario coordinado entre maestros, estudiantes y padres de familia, concluyendo con

éxito en la elaboración y exposición de los productos obtenidos en base al empleo de material reutilizable. De esta manera, se logró la inclusión del nuevo enfoque educativo con el mejor relacionamiento entre estudiantes y profesores, trabajando de acuerdo a los cuatro momentos metodológicos: práctica, teorización, valoración y producción.

Se emplearon diferentes medios tecnológicos para la difusión de los productos obtenidos, como también se observó las distintas formas de teorización de la temática del proyecto. Entre los productos de la investigación realizada por los estudiantes, se pueden mencionar las revistas, modelos tridimensionales, dramatizaciones, presentaciones musicales, entre otros.

La comunidad se benefició con el rescate de saberes y conocimientos sobre el manejo de residuos sólidos, gracias a los diferentes espacios de reflexión propuestos. De igual forma, los

estudiantes guiaron a la comunidad en la toma de conciencia para las prácticas de manejo adecuado de residuos sólidos.

Es importante resaltar que la feria educativa fue el producto de la incorporación del Proyecto en la planificación curricular de los profesores. Las prácticas realizadas evitaron gastos para el desarrollo del Proyecto en la comunidad educativa, que se involucró y comprometió en el uso de materiales reutilizables. De igual forma, se realizaron juegos y dinámicas que fortalecie-

ron la toma de conciencia y por ende, permitieron fortalecer los valores de complementariedad y reciprocidad.

Se observó a la comunidad educativa motivada hacia la práctica de consumo de alimentos nutritivos, con la reutilización de materiales en forma cotidiana responsable y en convivencia con el medio ambiente. En tal sentido, se dio el fortalecimiento de la reciprocidad y complementariedad entre compañeros permitiendo ejemplificar las prácticas en el cuidado de la Madre Tierra.



Imagen 4-5-6: Producción de revistas sobre saberes ancestrales respecto al uso y manejo de residuos sólidos. (Elaboración propia)

Resultado 4

Cuadro 5. Feria Sociocomunitaria gastronómica ancestral con el uso de material reutilizable en reciprocidad y complementariedad con la Madre Tierra

Resultado 4	Indicadores	Medios de verificación	Observaciones
<i>Feria Sociocomunitaria gastronómica con el uso de material reutilizable en reciprocidad y complementariedad con la Madre Tierra.</i>	<ul style="list-style-type: none">- La comunidad educativa se involucrará y comprometerá en las prácticas de uso de matriales reutilizables.- Se prepararon alimentos nutritivos con productos naturales propios de la región.	<ul style="list-style-type: none">- Acta de c o n f o r m a c i ó n del equipo responsable.- Registro de los maestros e s t u d i a n t e s y vecinos participantes de la feria.- Videos, fotografías y entrevistas a los participantes de la feria.	<ul style="list-style-type: none">- El 10% de las y los estudiantes realizó la reutilización de materiales en la elaboración de los utensilios para el uso en la feria.- Toda la comunidad educativa participó de manera directa.- Se realizó la preparación de siete alimentos ancestrales y dos tipos de refrescos.

Fuente: Elaboración propia



Imagen 7-8-9: Uso de materiales reutilizables en la Feria Sociocomunitaria gastronómica ancestral. (Elaboración propia)

Resultado 5

Cuadro 6. Limpieza y mejoramiento del jardín de la Unidad Educativa

Resultado 5	indicadores	Medios de verificación	Observaciones
<i>Limpieza y mejoramiento del jardín de la Unidad Educativa Adhemar Carvajal Collazos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes y docentes se comprometieron hacia el cuidado del jardín de la U. E. - Se Fortalecieron los valores de reciprocidad y complementariedad con la Madre Tierra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de estudiantes y maestros participantes de la jornada de limpieza y mejoramiento del jardín. - Videos, fotografías y entrevistas a los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuatro cursos de manera voluntaria participaron en la limpieza y mejoramiento del jardín. - La limpieza se realizó en cinco horas del día establecido. - Se logró el 85% por ciento del objetivo propuesto. - La construcción del muro protector se inició desde principios de gestión.

Fuente: Elaboración propia

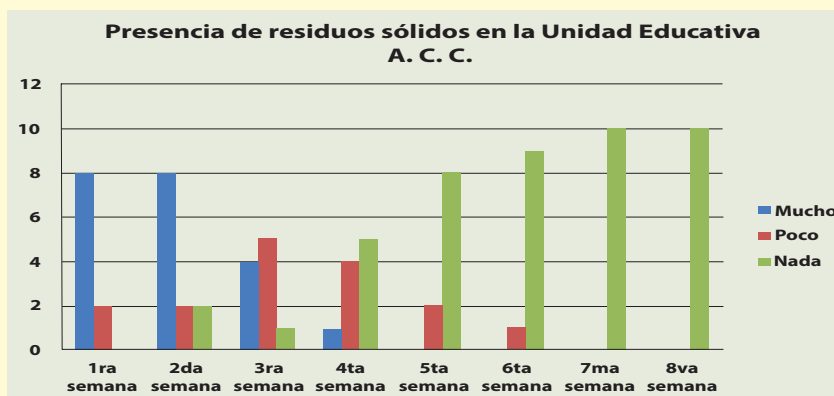
La limpieza y mejoramiento del jardín de la Unidad Educativa es el último resultado del proyecto, porque se llevó a la práctica el proceso de fortalecimiento de valores sociocomunitarios. Los estudiantes y maestros voluntarios para el trabajo, fueron de los cursos 6^{to} “B”, 5^{to} “B”, 4^{to} “B” y 3^{ro} “B” en coordinación con el asesor técnico en agronomía, quien realizó las indicaciones a desarrollar en el trabajo de limpieza, poda y trasplante de plantines.

El trabajo junto a los estudiantes se fortaleció con la metodología de trabajo en equipo comunitario en las prácticas de valores sociocomunitarios de reciprocidad y complementariedad con la Madre Tierra. También se demostró la participación comprometida y voluntaria de los estudiantes, rescatando saberes sobre las prácticas culturales.



Imagen 10-11: Jornada de Limpieza y mejoramiento del jardín de la Unidad Educativa Adhemar Carvajal Collazos. (Elaboración propia)

Existencia de Residuos Sólidos dispersos en la Unidad Educativa Adhemar Carvajal Collazos.



Cuadro 6: Residuos sólidos dispersos en la U.E. Adhemar Carvajal Collazos, basada en los datos registrados por los estudiantes de las Brigadas Ecológicas. (Elaboración propia)

Interpretando el cuadro, se observa que en las primeras tres semanas existían muchos residuos sólidos dispersos en instalaciones de la Unidad Educativa, evidenciando la mala práctica de manejo de la basura. Paulatinamente esta situación fue cambiando pues a partir de la cuarta semana se observa disminución progresiva de los residuos.

Desarrollo y discusión

Si bien en este trabajo se logró la articulación de diferentes actores de la comunidad e incluso instituciones públicas, es imprescindible continuar con el trabajo; porque la formación en valores es un proceso continuo en el que toda la comunidad se ve incluida.

Con relación a esta temática, Fernando Huanacuni indicó que “la educación comunitaria está basada en un enfoque y principios comunitarios que no implica simplemente un cambio de contenidos sino un cambio en la estructura educativa. Esto significa salir de una lógica individual para entrar en una lógica natural comunitaria” (p.163).

Es importante destacar que a lo largo del desarrollo del trabajo se pudo evidenciar que el manejo de la basura está relacionada con aspectos culturales. Pues según las investigaciones presentadas por los estudiantes en la feria sociocomunitaria, indicaron que en sus comunidades el trato que le dan a los residuos sólidos es muy diferente al que se le da en la ciudad.

Al respecto el investigador Gutiérrez (2014) hace referencia a las prácticas cotidianas que generan basura, explicando la diferencia que radica en la creación de focos de infección por no depositarlas en el lugar correcto ni tener la cultura de clasificar la basura. De igual modo, explica que en Japón el 90% de los desechos están perfectamente clasificados y programados para su recolección y reciclaje.

En esa línea de investigación, se asevera que a pesar de que “la generación de residuos por pequeños grupos humanos no es considerable, sus efectos negativos sobre la naturaleza, debido a una mano precaria, pueden ser consistentes y tienden a crecer con

el transcurso del tiempo, dando lugar a que la contaminación con basura dañe a la salud de las personas y la naturaleza, especialmente al deteriorar las propiedades físico-químicas del agua de arroyos, ríos y manantiales, que es consumida cotidianamente por seres humanos” (Avalos, 2010, p. 3).

Por lo tanto, la educación socioambiental es un aspecto que desde Ministerio de Educación se vio conveniente y fundamental incluir en la planificación curricular educativa, desde el nivel Inicial en Familia Comunitario hasta el nivel Secundario Comunitario Productivo en las diferentes temáticas que se desarrollan y más aún con un enfoque biocéntrico, en el área de Ciencias Naturales Biología Geografía (Ministerio de Educación, 2014).

Conclusiones

De manera general, tras la implementación de nuestro proyecto se puede inferir las siguientes conclusiones:

- El desarrollo de las diferentes actividades planteadas permitió evidenciar el cambio hacia las prácticas correctas en el manejo de residuos sólidos en la comunidad educativa Adhemar Carvajal Collazos, logrando fortalecer los valores sociocomunitarios de reciprocidad y complementariedad. Esta transformación tiene características de sostenibilidad y continuidad,

ya que se cuenta con el compromiso de los participantes del proyecto.

- Fue un aspecto trascendental, la participación y apoyo de las instituciones tales como EMAS y la Jefatura de Medioambiente para el desarrollo del proyecto transformador, por el aporte logístico y con recursos que sustentaron el mismo. Con esto se puede demostrar que es posible el trabajo en comunidad incluyendo a instituciones que intervengan en el aspecto educativo de la sociedad.
- Un aspecto importante de resaltar considerando que el trabajo en valores sociocomunitarios conlleva un abordaje multidisciplinario, se consiguió articular los diferentes campos y áreas de saberes y conocimientos en el desarrollo del ámbito curricular. Del mismo modo, también se logró un trabajo armónico con instituciones municipales y departamentales comprometidas con la labor de educación socioambiental y el fortalecimiento de valores sociocomunitarios, en especial de complementariedad y reciprocidad.
- El trabajo de sensibilización hacia los valores de reciprocidad y complementariedad con el medio ambiente junto a los

estudiantes, maestros, maestras, padres y madres de familia se realizó por medio de dos ferias sociocomunitarias. De igual forma, con la reutilización de residuos sólidos, se superó la barrera del individualismo de la Unidad Educativa por el trabajo con la comunidad (padres de familia y vecinos de la zona). Este trabajo con enfoque sociocomunitario permitió cambiar la imagen de la institución educativa, por las actividades de mejoramiento y limpieza del jardín. Las mismas fomentaron en las y los estudiantes, prácticas de relacionamiento con la Madre Tierra en complementariedad y reciprocidad, por la expresión de interacciones con solidaridad, respeto entre estudiantes y los profesores.

Recomendaciones

Culminado el proyecto de investigación, permitió avanzar en la solución de una de las problemáticas de la comunidad, en tal sentido, se recomienda a la misma y a la Unidad Educativa “Adhemar Carvajal Collazos:

- Persistir con el fortalecimiento de valores sociocomunitarios de reciprocidad y complementariedad en la comunidad educativa con el cuidado, preservación y protección de la Madre Tierra. Porque si bien es un área que se

ha logrado trabajar satisfactoriamente, no se debería descuidar, por considerar que es un proceso formativo.

- Proseguir con el aporte y esfuerzos interinstitucionales en la

Educación Socioambiental, con el trabajo en comunidad y los aliados estratégicos gubernamentales y no gubernamentales.

(*) Valeska Seika Mamani Calcina

Licenciada en Ciencias Naturales: Biología – Geografía. Actualmente es maestra en el Colegio “Miguel Barrón” del Municipio de Villa Serrano, Chuquisaca.

BIBLIOGRAFÍA

Choque, A. (s.f). Valores y espiritualidad andina en la cultura Aymara. (Tesis de Maestría). Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia.

Díez, A. López, M. (2013). La educación ambiental en un colegio de educación infantil y primaria. España.

Huanacuni. F. (2010). Vivir Bien / Buen Vivir Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales. (1° Edición). La Paz, Bolivia. Instituto Internacional de Integración (III-CAB).

Huanacuni. F. (2015). Educación comunitaria. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2010). “Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional”. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2012). Unidad de Formación: Formación en valores sociocomunitarios (Versión preliminar). La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2013). Unidad de Formación N°1. “Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2013). Unidad de Formación N°2. “Estructura Curricular y sus elementos en la diversidad: Saberes y conocimientos Propios”. Equipo PROFOCOM. La Paz-Bolivia.

Ministerio de Educación. (2014). “Educación Secundaria Comunitaria Productiva - Campos de Saberes y Conocimientos: Vida Tierra Territorio, área: Geografía-Biología, área Física-Química”. La Paz- Bolivia.

Ministerio de Educación. (2014). Unidad de Formación ‘Investigación Educativa y Producción de Conocimientos II. Documento de trabajo-Versión para validación. Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional/Dirección General de Formación de Maestras y Maestros. La Paz, Bolivia.

Ávalos, A. (2010). Manejo de la basura rural. La Patria. 3-4. Recuperado de <http://lapatriaenlinea.com>

Gutiérrez, A (2014). Cultura de la basura en Japón. Cultura Verde. Recuperado de <http://www.veoverde.com>.

REVALORIZACIÓN Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS LITERARIOS

Carlos Adalid Palma Torrez*

Resumen

En este artículo abordaremos la importancia de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, a través de la revalorización de los conocimientos y saberes en las comunidades indígenas. Para ello se propone algunas estrategias para construir una educación descolonizadora como ser: la valoración e implementación de la lengua originaria en diversos espacios; la producción de conocimientos literarios a partir de aquella riqueza narrativa oral que se mantiene viva en las distintas comunidades. También la redacción de textos guías, balanceando el uso de conocimientos occidentales con los conocimientos indígenas teniendo en cuenta aspectos de transmisión de la cultura y el contexto, todo esto en el área de Comunicación y Lenguaje.

Palabras clave: Estrategias, lengua originaria, educación intercultural e intracultural y plurilingüe, revalorización de saberes y conocimientos, educación comunitaria y participativa

Introducción

La educación en nuestro país está atravesando cambios importantes; desde su enfoque descolonizador, que reconoce el conocimiento científico universal tomando en cuenta también los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios. Articula también la vida escolar con una práctica comunitaria en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. En tal sentido, no se reduce al trabajo dentro del aula, sino se interrelaciona en un diálogo intercultural e intercientífico entre los conocimientos locales, para la construcción de nuevos conocimientos que permitan construir el paradigma del Vivir Bien.

En las unidades educativas del área rural, especialmente en el área de Comunicación y Lenguaje, los docentes siguen con libros de textos guías que van reflejando a la cultura dominante. De igual forma, los libros también presentan contenidos para centros poblados monolingües castellano hablantes,

dejando de lado la revalorización de las lenguas, los saberes y conocimientos de las culturas.

El objetivo de este trabajo es resaltar la importancia de la educación intracultural, intercultural, plurilingüe, proponiendo algunas estrategias para una educación descolonizadora, todo esto en el área de Comunicación y Lenguaje.

Las estrategias que se plantean son: la revaloración de la lengua originaria; la producción de conocimientos literarios a partir de aquella riqueza narrativa oral que se mantiene viva en las distintas comunidades. También la redacción de textos guías, balanceando el uso de conocimientos occidentales con los conocimientos indígenas y además teniendo en cuenta aspectos de transmisión de la cultura.

Por ello, en este documento se presenta primeramente, las conceptualizaciones de aspectos importantes para lograr cumplir el objetivo, luego se proponen estrategias para construir una educación descolonizadora en el área de Comunicación y Lenguaje, todo esto siempre con la participación social y comunitaria.

Desarrollo y discusión

Primeramente iniciaremos a partir de la conceptualización de los aspectos centrales que constituyen este trabajo, para ello, acudiremos a algunos

textos y autores que trabajaron la temática que estamos abordando.

Experiencias educativas bolivianas interculturales y descolonizadoras en la historia

Retrocediendo al pasado, durante la década del treinta, ya se habían llevado a cabo iniciativas educativas interculturales, descolonizadoras y liberadoras, en su enseñanza buscaban la toma de conciencia del indígena respecto a su realidad de opresión e injusticia.

Las experiencias del Centro Educativo Qullasuyu, y la renovación de Bolivia, muestra como el preceptor o profesor Eduardo Nina Quispe, con su contribución planteó un concepto de educación que estaba basado “En el respeto a los demás”, lo cual fue interpretado como una acción de justicia social”. La base de esta escuela era fundar escuelas de alfabetización en diferentes cantones, capacitar e instruir contra el abuso y la exploración de los terratenientes (Choque y Quisbert, 2006, p. 71).

Cabe destacar que en esta época de la historia los modelos ideológicos eran bastante racistas, de economía oligárquica, opuesto al desarrollo productivo. Eduardo Nina Quispe, buscaba a través de la escuela la capacitación e instrucción de los indígenas para luchar contra el abuso y la explotación de las autoridades y patrones de haciendas. Planteaba la renovación de Bolivia y trataba de hermanar a la mayoría de la población de habla originaria, lo cual se

traduciría en un elemento de interculturalidad.

Warisata a la cabeza de Elizardo Pérez tuvo la misión de formar hombres aptos, íntegros y planteaba que en la educación debía conservarse los elementos ancestrales de la organización social y la pedagogía andina que consiste en aprender haciendo (Patzi, 2006, pp. 60-67).

La escuela Ayllu de Warisata fue un ejemplo de educación intercultural e intracultural, pues recordemos que gran parte de los países latinoamericanos reconocieron esta experiencia. El trabajo educativo en la Escuela Ayllu estaba basado en una trilogía de: estudio, trabajo y producción, bajo los principios de complementariedad y reciprocidad con la comunidad y la naturaleza. Este hecho nos muestra que la educación estaba dirigida con una visión trascendental que establecía un nuevo tipo de relación entre la educación y la producción.

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe

La Constitución Política del Estado, enfatiza la implementación de la educación intracultural, intercultural, plurilingüe y descolonizadora.

Artículo 1. *Bolivia se constituye en un Estado... Plurinacional..., intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico...*

Artículo 5. *Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana...*

Artículo 9. *Constituir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación... Características generales de la educación.*

Art. 78. *La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.*

El texto de la Constitución Política del Estado señala que es una política de Estado potenciar cuatro principios centrales: intra e intercultural plurilingüe, descolonizadora, comunitaria y productiva. Además se reconoce y garantiza también la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el Sistema Educativo Nacional.

La Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, destaca también que la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe porque articula un Sistema Educativo Plurinacional desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones indígenas originarias; porque promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades a través de la valoración y respeto recíproco entre las culturas del

Estado Plurinacional y del mundo (Ley 070, 2019, Art. 3).

La Educación intracultural, intercultural y plurilingüe articula el Sistema Educativo Plurinacional desde la recuperación y el fortalecimiento de los saberes y conocimientos (culturas) y las lenguas propias de las naciones indígenas originarias campesinas, comunidad afroboliviana y comunidades interculturales, promoviendo la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades. Asimismo, se interrelaciona con otras culturas del continente y del mundo, rescatando los avances de la humanidad (Choque, 2015, parr. 1).

Es así que la Educación Intracultural, promueve el reconocimiento, la revalorización de saberes y desarrollo de las culturas indígena originario campesinas, a través de la valoración y puesta en práctica de los saberes y conocimientos, desarrollo de ciencia y tecnología propias; el ejercicio de los valores comunitarios en la vida práctica, contribuyendo a la afirmación y fortalecimiento de las identidades de todo el Estado Plurinacional de Bolivia.

La descolonización educativa

Con la llegada de los españoles nace una clase social con total desprecio a los indígenas y por lo tanto, al margen de la educación; de este modo la casta colonial quería no sólo hacer desaparecer la cultura y la lengua, sino también se empeñaba en colonizar la mente e imponer su morfología europea.

En el plano educativo, la descolonización implica incorporar al currículo con la misma validez a los saberes y conocimientos indígenas y establecer que la educación debe ser plurilingüe en todos los niveles. Pero además la descolonización en la educación es un proceso de desarrollo propio de una forma de entender la educación, más allá de la aplicación de propuestas pedagógicas de otros contextos. Lo que se concreta en una educación que enfatiza el carácter creativo y transformador de lo que se aprende. La educación ya no se reduce a enseñar-aprender, sino a producir, a crear, a dotarle de un sentido propio a lo que se hace, en función del contexto y de los problemas que se quieren resolver (PROFOCOM, 2014).

Está claro que la descolonización educativa tiene el objeto de educar un tipo de persona diferente, que tenga la capacidad de tener un criterio propio, de comprometerse con la transformación de la realidad, por ello, parte de una revalorización y fortalecimiento de las culturas y los pueblos indígenas originarios.

Revalorización de los conocimientos y saberes

Se denominan conocimientos y saberes ancestrales y tradicionales a todos aquellos saberes que poseen los pueblos y comunidades indígenas. Estos conocimientos, saberes y prácticas se han conservado a lo largo del tiempo principalmente a través de la tradición

oral de los pueblos originarios. También por medio de prácticas y costumbres que han sido transmitidas de padres a hijos en el marco de las dinámicas de la convivencia comunitaria que caracterizan a nuestros pueblos indígenas.

Con la revalorización de los conocimientos y saberes ancestrales de los pueblos indígenas originario campesinos, reafirman y consolidan la unidad del país a través de la diversidad plurinacional. Por lo que, el Estado reconoce el derecho a que sus saberes y conocimientos tradicionales y sus idiomas sean valorados, respetados y promocionados (Quenta, 2011, p. 8).

Es importante la revalorización de saberes y conocimientos propios de una determinada comunidad. Estos conocimientos deben ser incorporados en la concreción curricular, rescatando y organizando sistemáticamente en el desarrollo curricular de manera integral y holística. Los saberes ancestrales abarcan una gran variedad de aspectos como ser: el lenguaje, la gastronomía, artesanía, tejido, medicina, producción y alimentación, agricultura, riego, transporte y la comunicación, etc.

Es en ese sentido, que quiero sugerir algunas estrategias de educación intercultural, intracultural y plurilingüe para impulsar el proceso de descolonización ideológica que se pueden implementar en las unidades educativas, especialmente en el área de Comunicación y Lenguaje.

Estrategias para construir una educación intracultural, intercultural, plurilingüe y descolonizadora en el área de Comunicación y Lenguaje.

En los últimos años la historia de Bolivia tuvo que pasar por verdaderas revueltas y revoluciones para hacer notar la presencia mayoritaria de personas indígenas en el país y la existencia de 36 lenguas que se deberían respetar, y es entonces que la lengua, la interculturalidad y la autonomía indígena asume papeles protagónicos para la “descolonización”.

- Valoración de la lengua originaria

La descolonización lingüística implica hablar más la lengua indígena en los diversos espacios, desde los pasillos, las oficinas, hasta las aulas mismas. La masiva entrada de palabras del castellano y numerosos calcos sintácticos han determinado el empobrecimiento del quechua, a tal punto que un texto en ‘puro quechua’ ya no se puede entender (Plaza, 2011, p. 44).

La lengua puede ser instrumento de descolonización, dependiendo del momento en cómo se lo utilice, una de las formas puede ser la producción de textos escritos, investigación o traducción de lecturas, nombrar diversos espacios de la unidad educativa, todo esto, en lengua originaria y castellana.

- Producción de conocimientos literarios

En todos los pueblos están presentes las tradiciones orales y a partir



Foto: Carlos Adalid Palma Torrez.

Estudiantes realizando el pintado de los dibujos que son la representación gráfica de los mitos y leyendas que se ha redactado.

de aquella riqueza que constituye la narrativa oral que aún se mantiene viva en las distintas comunidades, se puede trabajar investigando y sistematizando todos los saberes y conocimientos existentes.

Yo trabajo como docente en el municipio de Tacopaya (Cochabamba), me sorprendí de los conocimientos y saberes que existían y que aún existen en la región como ser: el waracanaku, suwanaku, kajchanaku, pilluchiku y otros; en cuanto a la literatura oral, existe una variedad de mitos y leyendas que estaban ocultos sin ser plasmados en un texto, es así, que se decidió transmitir y hacer conocer las tradiciones culturales de la región.

Desde esta perspectiva, es importante investigar y trabajar con las co-

munidades y producir diferentes textos para balancear el uso de conocimientos occidentales con los conocimientos de las comunidades.

- Redacción de textos guías

Como docentes debemos desarrollar un conocimiento profundo de la realidad y aprender de las comunidades, llevando a cabo procesos de investigación de la comunidad y a partir de ella, redactar nuestros propios libros de textos que sirvan como guía tanto al profesor como a los estudiantes.

Se tiene una variedad de editoriales que ofrecen libros de textos que generalmente guardan silencio en algunos aspectos. El contenido de los libros de texto refleja la cultura dominante y es lo que se tiene que cambiar a través



Foto: Carlos Adalid Palma Torrez.

Estudiantes de la Unidad Educativa “Túpac Katari” muestran textos del contexto con saberes y conocimientos del área de Comunicación y Lenguaje.

de la revalorización de las lenguas, los saberes y conocimientos de nuestras culturas, en interrelación equitativa con formas de enseñanza y aprendizajes universales.

En la redacción de los libros de texto guía, también se debe tener en cuenta aspectos críticos de la transmisión de nuestra cultura en el aula. Las fotografías, dibujos o figuras en los libros de texto deben enfatizar los rasgos de la cultura o contexto social para ser valorizados; y lo más elemental es también la relación con el medio ambiente donde vivimos, incluyendo los juicios morales.

- La participación social y comunitaria en el sistema educativo

Con el Nuevo Modelo Educativo se debe involucrar la participación

de toda la comunidad en el proceso de formación de los estudiantes. Como se menciona en el artículo 83 de la Constitución Política del Estado, donde se “reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos”.

Conclusiones

En el nuevo modelo educativo, la descolonización es una visión profunda del cambio que se está produciendo en Bolivia. Esta noción descolonizadora, trae consigo dos principios fundamentales: la intra e interculturalidad desde una visión de diálogo con el objetivo de formar sujetos con identi-

dad cultural, revalorizando las lenguas, los saberes y conocimientos de nuestras culturas, en interrelación equitativa con formas de enseñanza y aprendizajes universales.

El objetivo de este trabajo es resaltar la importancia de la educación intracultural, intercultural, plurilingüe, proponiendo algunas estrategias para una educación descolonizadora, todo esto en el área de comunicación y lenguaje.

El trabajo del docente es bastante arduo, es por eso que se ha propuesto estrategias educativas, para una educación descolonizadora para el área de Comunicación y Lenguaje. Se propone revalorizar la lengua originaria, inves-

tigar y sistematizar todos los saberes y conocimientos existentes en las comunidades y redactar nuestros propios textos que nos van a servir como guía. Todos estos aportes teóricos permitirán desarrollar la innovación pedagógica, ya que es parte del proceso de transformación de la educación en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Para finalizar este artículo quiero hacer mención que la educación debe ser comunitaria, participativa y de consenso, que permita la toma de decisiones entre maestros, padres y madres de familia y la comunidad en su conjunto para el desarrollo de las comunidades originarias.

(*) Carlos Adalid Palma Torrez

Licenciado en Comunicación y Lenguaje del nivel secundario. Trabaja en el distrito de Tacopaya, Cochabamba.

BIBLIOGRAFÍA

Constitución Política del Estado (2009). La Paz.

Choque, R., Quisbert, C (2006). Educación indigenal en Bolivia: Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales, La Paz, Bolivia; Unidad de investigaciones Históricas Unih-Pakaxa.

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional. (2010). Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

Ministerio de Educación (2014). Unidad de Formación No.1. “Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Navarro, M. (2010). La descolonización: un camino hacia un Estado Plurinacional. Quenta, S. (Expositor); El potencial descolonizador del uso de lenguas indígenas en la educación Plaza, P. (Expositor), Estrategias para una educación superior descolonizadora intra e intercultural. Seminario Taller llevado a cabo en: Cochabamba, Bolivia, Talleres Gráficos “Kipus”.

Patzi, F. (2006). Etnofagia Estatal, La Paz, Bolivia.

Choque, M. (2015). ¿Qué es una educación intracultural, intercultural y plurilingüe?. Editorial La Patria Ltda. Recuperado de <http://www.lapatriaenlinea.com> el 1 de marzo de 2015.

AL ENCUENTRO CON LA LIBERTAD

Felisa Blanco Paillo*

Resumen

En este artículo se visibilizan los efectos de la colonización, de cómo hasta ahora las maestras/os aun continúan arraigados en el modelo capitalista, a pesar de que la Ley educativa tiene varios años de su promulgación. Se analizan los diferentes espacios de aprendizaje que se dan en la familia, en la comunidad en los primeros años de vida. Tales espacios permiten identificar los saberes y conocimientos que tiene cada estudiante y cómo estos son apagados por una etapa escolar donde la educación es tradicional.

Asimismo se presentan reflexiones, alternativas, para reivindicar la práctica, la realidad y el contexto, los cuales se fundamentan con aportes de algunos autores, con la finalidad de desarrollar acciones concretas. Estas acciones de parte de los actores de la educación permiten erradicar la colonización y lograr fortalecer la concreción del enfoque Sociocomunitario Productivo.

Palabras clave: Contextualizar, vivencias, realidades, descolonizadora, homogeneizadora, colonial, saberes, conocimientos, hegemónico, reciprocidad.

Es importante y necesario advertir la realidad actual en las diferentes escuelas dentro y fuera de las aulas, porque aún persiste una educación colonial tradicional. Cabe preguntarnos ¿por qué pasa todo esto?...porque las maestras tienen diferentes contextos y no pueden adaptarse, es más, aún no priorizan el compromiso de servicio que se tiene como educadores. Si persiste esta situación, la educación continuará descontextualizada, razón por la cual es necesario voltear la mirada hacia atrás, recordando la infancia que se ha vivido junto a nuestros padres. Etapa denominada como primera escuela, donde se advierte diversos espacios comunitarios que permiten establecer procesos educativos contextualizados, que con el transcurrir del tiempo, se van apagando gradualmente; por un trabajo tradicional, conductista que realizan los maestros. Estos aspectos son reflexio-

nados y analizados por diferentes autores, quienes fundamentan un proceso educativo comunitario y más que todo contextualizando según el espacio y el lugar donde se trabaje.

La escuela es un espacio donde se aprende y no siempre es un aula con cuatro paredes, puede ser un aula abierta, donde todos los actores interactúan de manera comunitaria. Es ahí donde se dan procesos educativos contextualizados que nacen de la realidad; donde principalmente existe afecto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad, reciprocidad, etc. Esta escuela es muy significativa en los primeros años de vida, porque nace de las vivencias, del compartir en comunidad, con los padres y madres de familia, abuelos y con la naturaleza. Ellos son los primeros maestros de la vida quienes con mucho cariño y empeño nos enseñan las obligaciones, deberes y los quehaceres cimentando los valores de cada niña/o en la familia. A partir de los ejemplos y vivencias que se dan principalmente con la comunidad y en el trabajo cotidiano, se refleja nuestra escuela que poco a poco también va consolidando los valores socio-comunitarios que son necesarios para interactuar en la comunidad.

La experiencia de haber vivido en un contexto aimara, hace denotar los aprendizajes que se dan cuando las niñas/os son parte del trabajo comunitario, porque ellos van asumiendo responsabilidades del cuidado de los animales en el campo. Estos momentos se

convierten para los niños en espacios de aprendizaje, porque se realiza el conteo, des conteo; se agrupan animales grandes y pequeños. El conteo se realiza permanentemente a cada grupo de animales, porque se tiene a los depredadores como pumas y zorros, es ahí donde la responsabilidad de cuidado de animales se fortalece, pues obliga a contar y recontar las veces que sea necesario. En esta práctica que se realiza continuamente se va aprendiendo la suma y resta; los mismos son saberes que todos los niños demuestran en los primeros años de escolaridad y más aún si la maestra/o toma en cuenta el contexto del cual proviene cada estudiante.

Otro espacio de aprendizaje es cuando el padre de familia realiza el faeneo de un cordero, como se necesita ayuda se integra a todos en las tareas que se realizan. Por tal motivo, los estudiantes, son partícipes de este momento y a partir de la observación van incorporando saberes que son aspectos importantes de la familia. En esta tarea el padre va explicando de forma oral los pasos que se deben seguir para cumplir este cometido, con la única finalidad de dar una buena alimentación a la familia. Mientras va realizándose el faeneo, los estudiantes no pierden la oportunidad de conocer aún más, ellos observan las partes internas del cuerpo como son: pulmones, corazón, hígado y otros. Los mismos se asemejan a los órganos del cuerpo humano; situación que representa un aprendizaje significativo, porque se realiza de manera objetiva y son vi-

vencias que se dan en la escuela de la vida. Para todos es un aprendizaje que nunca se olvidará, ya que es parte de la práctica, de la realidad y más que todo del contexto. Cada una de estas vivencias las maestras y maestros van apagando, porque la educación continua siendo tradicional, aún se parte de lo teórico, dejando de lado saberes, conocimientos, pues para algunos educadores no tiene mayor relevancia.

Cuando uno es parte de un contexto originario, el campo representa un espacio de amplios saberes y conocimientos; la cosmovisión andina permite identificar el tiempo y estaciones del año. El mismo es socializado por la comunidad, por los abuelos que son sabios y que tienen amplios conocimientos, según esas predicciones la comunidad realiza sus trabajos dependiendo de la necesidad. Son experiencias, vivencias reales que se tienen en diversos espacios desde temprana edad. Es importante que niñas y niños que viven en estos contextos puedan compartirlas con niños ciudadanos para generar espacios de participación entre todos y de esta manera generar la teoría, a partir de los conocimientos y saberes reales. Es tarea de cada maestra y maestro, trabajar en comunidad integrando a todos los actores de la educación; de ellos se puede rescatar materiales reales y vivos que permitan desarrollar procesos educativos contextualizados.

Después de caminar y ser parte de estas experiencias vividas en un

contexto aimara, viene la etapa escolar, aquella donde un conglomerado de niñas/os asisten para cumplir con la educación, la misma es muy diferente porque ahí se aprende por obligación. No existe la confianza, la historia tan bonita había sido un sueño, porque, para seguir adelante se debe elegir, y quiénes lo hicieron, la misma sociedad o quizás la necesidad de mejorar supuestamente. Para mi persona representó un cambio rotundo en la forma de vivir, alimentarse, hablar y de convivir, con una sociedad ajena, que era muy diferente a la sociedad que conocía, pero debía adaptarme a ese cambio.

Los primeros verdugos fueron las maestras/os, en el kínder, transmitiendo actitud de miedo, sumisión; no tenía otra opción que asistir a la escuela de manera obligada. El choque fue con el idioma, la comunicación no fue posible, por lo que la asistencia a la escuela fue muy pasiva. Solo se podía observar de manera aislada las actividades que realizaban niñas/os, entre ellos se podía ver juegos, felicidad, risas y otros, de las cuales no podía ser partícipe, ya que la maestra no podía integrarme al grupo. Me aislaba porque no era como ellos, era muy diferente, primero por la forma de vestir, la forma de hablar, es decir existía una discriminación racial. Así paso todo el año, solamente observando y escuchando, he podido aprender algunas palabras en castellano.

Sin embargo, para seguir aprendiendo debía asistir a la escuela; mi ma-

dre de manera obligada hacia que llegue cada año a la ciudad, a observar todo el sistema colonial, los mismos que fui adoptando. Al ingresar a primero básico nuevamente sentí un miedo al aislamiento a estar sola porque aún no podía hablar con claridad el castellano, ya que el idioma era fundamental para comunicarme con los demás niños/as y con la maestra. La escuela no me gustaba para nada, lo único lindo era el recreo; el ingresar al aula se convertía en una tortura, porque la maestra fijaba en mí, su mirada, esperando que me equivoque en algo y especialmente en la forma de hablar y si lo hacía, el castigo era una satisfacción para ella. Digo tortura, porque debía repetir en forma oral la palabra correcta en toda la cancha de mi escuelita y asimismo, debía escribir cien veces la palabra equivocada. Pero al final cuando llenaba el cuaderno con la forma correcta de hablar, ella me premiaba con una docena de colores a cambio de mi cuaderno que según ella era muy bonito.

El idioma fue muy difícil aprender de manera correcta, cada año se repetía el mismo castigo. Pues se debía realizar la escritura correcta de las palabras erradas y la expresión oral en voz alta; en toda la escuela, estaba expuesta a las risas, burlas de los niños y niñas; pero también quería hablar de manera correcta el castellano y al final era un gusto repetir una y otra vez las palabras. El mismo permitió establecer el lenguaje del castellano en forma clara y precisa, asimismo no olvido el

idioma aimara que también puedo hablar a la perfección. Toda mi infancia fue un reto, aprendiendo las costumbres y tradiciones ciudadinas, pero esperaba con ansias las vacaciones invernales y finales para escaparme de la escuela que representaba tortura emocional y racial. Así pasaron los años de vida escolar, pasando a una vida de adolescente, gracias a la maestra que me enseñó a expresar de manera correcta el castellano. Ya podía relacionarme aún más en esta sociedad, una sociedad occidentalizada, donde el conocimiento se traducía en poder, una realidad muy diferente a la primera experiencia vivida de infancia, era una realidad de alienación, de enajenación, de deshumanización; este conocimiento que se ha adquirido solo ha servido para crear una forma de vida que sostiene y desarrolla el actual modelo hegemónico; esta sociedad está basada en una racionalidad de la ciencia y la tecnología.

Por esta razón (Illich, 1985) estaba en contra de la escuela, porque se degeneraba el pensamiento, se iba despojando las capacidades, habilidades, utilizando metodologías, estrategias inadecuadas, sin tomar en cuenta que cada uno de las niñas/os tienen sus saberes, conocimientos. También se hegemonizaba al utilizar algunos instrumentos como la pizarra y otros induciendo a que todos piensen igual, de esta forma maestras y maestros han sido también cómplices de esta hegemonía, desarrollando un currículo hegemónico, impuesto de manera no vivencial.

Estos aspectos nos llaman a reflexionar haciendo denotar que cada niña/o, nace y llega al mundo con una pureza innata, con amor a sus semejantes. Cuando llegan a la edad escolar, los niños/as que van con muchas expectativas, esperanzas, sueños, etc., se truncan ahí mismo, porque ven a una maestra que monopoliza la palabra, porque todos realizan lo que la maestra indica. Sin duda, que nada se puede realizar de manera autónoma, las niñas/os están esperando recetas, instructivos, modelos, para realizar un trabajo, porque la palabra de la maestra/o es Ley dentro y fuera del aula. Los maestros son los que van guiando y ejecutando según el currículum oculto orientado a una sociedad consumista.

Valera Alvarez y Alvarez Uria (2013), también nos hablan de la escuela, y reflexionan acerca del Estado, consideran que el Sistema Educativo no posee suficiente calidad y más al contrario no está acorde al contexto. Razón por la cual, los mismos padres manifiestan que la escuela no educa lo suficiente, porque el Estado presenta una serie de reformas y contrarreformas. Esta situación provoca que no se conozca el papel social y la función específica que debe cumplir la escuela y la comunidad educativa.

Como maestras/os debemos desconcentrar a los diferentes sistemas educativos, tomar la iniciativa para generar el cambio, buscando descolonizarnos desde nuestra práctica, una prác-

tica hegemónica y elitista. Trabajando de una manera íntegra, sustentada con una actitud positiva, tolerante, en razón de que la educación es un derecho, por lo que es importante socializar y desarrollar la concreción de la Ley 070. A partir del compromiso de servicio, es necesario proponer expectativas que desarrollen el cambio, ampliando nuestras ideas, analizando las diferencias entre el saber popular y el conocimiento científico, para erradicar la educación colonial.

Boaventura de Sousa (2010) nos habla de una transición que es la regulación de las escuelas, las mismas deben emanciparse y después de emanciparse se busca formar al sujeto con un nuevo paradigma, con un nuevo pensamiento, para que exista una racionalidad horizontal, para que nadie se sienta más o menos que otro. Pero la colonialidad persiste y no permite esta emancipación, por eso es muy difícil entrar en este proceso de cambio, porque las prácticas educativas coloniales aún se desarrollan dentro y fuera del aula.

¿Cómo se desarrolla esta condición colonial en nuestras prácticas diarias?... las maestras/os estamos anulando saberes, conocimientos, la realidad y contexto del estudiante, siguiendo los pensamientos egocéntricos, fomentando el individualismo, la superioridad o inferioridad. Son prácticas tradicionales y coloniales que la mayoría de los educadores hacen y seguirán haciendo, porque se tiene una estructura mental

arraigada; el accionar en nuestro diario vivir se basa en esta condición colonial, que ha calado nuestra existencia.

Los aportes que realizan los diversos autores, nos llevan a reflexionar, analizar la práctica educativa, y lo primero que debemos realizar es un autoanálisis que nos permita voltear la mirada para identificar la realidad y el contexto en el cual estamos trabajando. Ese análisis hará que cada una de las maestras/os primero asuma su identidad cultural y a partir del mismo, realizar una mirada diferente para ver con claridad la diversidad de estudiantes que tiene en el aula. Este aspecto flexibilizará el trabajo con cada uno de los estudiantes para lograr un trabajo integral, comunitario y productivo.

Los autores (Saaresranta & Samanamud Avila, 2012) nos demandan a cada uno de nosotros como maestras/os, asumir la diversidad de contextos y convivir con la naturaleza; ya que la descolonización nos permite observar la realidad. La misma está muy ligada a la vida, familia y a la comunidad, razón por la cual las maestras/os debemos adaptarnos a diversos contextos culturales, políticos, económicos y sociales con la finalidad de generar espacios de participación activa de saberes, conocimientos que permitan la integración de todos los actores de la educación. De esta manera se podrá encontrar una educación contextualizada, construyendo la unidad en la diversidad, para avanzar

en la concreción del nuevo paradigma que es el vivir bien.

Asimismo la autora (Saaresranta & Hinojosa, Educación Indígena Originario Campesina: Perspectivas de la Educación Intracultural, 2011), plantea una pedagogía holística que toma en cuenta a la producción y a la biodiversidad que son ejes articuladores del proceso educativo. En tal sentido, permite desarrollar una educación abierta, flexible dando hincapié a lo comunitario y productivo, los mismos se relacionan con los ciclos de la naturaleza, de la vida en comunidad. En la comunidad constantemente se transmite los saberes y se van desarrollando los conocimientos, siempre a partir de la familia, del contexto y de la comunidad misma. Son espacios que permiten a los estudiantes expresar sus sentimientos, emociones, saberes y conocimientos con respeto, seguros de sí mismo, dando a conocer su identidad, cultura y costumbres, favorables para los valores y personalidad de cada estudiante. Por lo tanto, es necesario e importante trabajar desde la intraculturalidad, reconociendo los saberes propios que permiten establecer relaciones interculturales, bajo el paradigma del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, que representará el cambio y la desestructuración de esquemas mentales de maestras/os, estudiantes y de toda la comunidad educativa.

Conclusiones

Cuán importante es asumir la diversidad de cada estudiante, el contexto, la lectura de la realidad a partir de la intraculturalidad de los mismos. Aspecto que permite a todos las maestras/os generar espacios de diálogo y participación integral, conociendo y reconociendo cada uno de los saberes, conocimientos con los que vienen las niñas/os a la escuela. Los espacios contribuyen con el trabajo comunitario y productivo, fortaleciendo los valores sociocomunitarios, explotando las potencialidades que tiene cada uno de los estudiantes y asumiendo con responsabilidad el cambio que busca una transformación educativa. De igual forma, recuperando la memoria de los pueblos indígenas originarios, desarrollando

con énfasis el currículum regionalizado con el trabajo de maestras/os, quienes tienen diversas estrategias para integrar a todos los actores educativos de la comunidad.

El cambio, la emancipación, la regulación horizontal de la educación, se dará siempre y cuando los principales actores de la educación que son maestras y maestros nos despojemos de rasgos coloniales, asumiendo y reconociendo la auto aceptación de la identidad cultural del cual somos parte. Para luego aceptar la realidad, diversidad, el contexto, los saberes y conocimientos que tienen cada uno de los estudiantes y a partir del mismo trabajar en beneficio de niñas y niños, fortaleciendo la Educación Socio Comunitaria Productiva.

(*) Felisa Blanco Paillo

Magister en Educación Socio Comunitaria Productiva. Actualmente trabaja en la Unidad Educativa: "PICHINCHA DON BOSCO", Oruro.

BIBLIOGRAFÍA

Boaventura de Sousa, S. (2010). Para Descolonizar Occidente: Más allá del Pensamiento Abismal. Argentina.

Illich, I. (1985). La Sociedad Desescolarizada. México.

Saaresranta, T., & Hinojosa, M. (2011). Educación Indígena Originaria Campesina: Perspectivas de la Educacion Intracultural. Rufino Diaz Maquera.

Saaresranta, T., & Hinojosa, M. (2011). Educación Indígena Originario Campesina: Perspectivas de la Educacion Intracultural.

Saaresranta, T., & Samanamud Avila, J. (2012). Descolonización, interculturalidad y educación. Bolivia.

Valera Alvarez, J., & Alvarez Uria, F. (2013). Arqueología de la Escuela. Madrid.

COORDENADAS PARA LA PRODUCCIÓN DE SABERES Y CONOCIMIENTOS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ramiro Álvarez Caverro*

Resumen

El presente artículo tiene el propósito de reflexionar sobre cinco preguntas fundamentales en la producción de saberes y conocimientos desde la investigación en el área de las ciencias sociales. La primera, plantea la necesidad de ubicación del investigador para la producción del conocimiento, la segunda aborda sobre los destinatarios de la producción del conocimiento, es decir, el para quienes se produce el conocimiento. La tercera, corresponde al factor metodológico de la producción del conocimiento, la cuarta pregunta reflexiona sobre el sentido intersubjetivo y social del conocimiento, en concreto, con quienes producimos el conocimiento, y finalmente con qué producimos el conocimiento, que puede ser un acontecimiento, una experiencia pedagógica o realidad histórica social.

Introducción

La ciencia moderna emergió aproximadamente desde el siglo XVI a partir de entonces se constituye hegemónica en la producción del conocimiento científico a lo largo de muchos siglos. Sin embargo, en el contexto histórico actual se evidencia un largo proceso de crisis de sus principios, objetivos, contenidos y valores como conocimiento dominante.

En ese sentido, el año de 1492 representa el choque de los dos mundos. Es decir, el mundo occidental y el mundo del Abya Yala, bajo la hegemonía del imperio español, holandés, inglés, francés, y en la actualidad los Estados Unidos. Dicha civilización occidental, por primera vez constituye un sistema - mundo capitalista, individualista y de razón instrumental, motivado por el discurso de libertad, desarrollo y progreso a partir de la relación centro - periferia.

Respecto a la producción del conocimiento, la civilización occidental ha consolidado un proyecto de ciencia colonial, violencia epistemológica y subalternización de los saberes y conocimientos considerados periféricos. Desde esa mirada, se impone el enfoque cartesiano de la realidad, la falsa oposición entre la naturaleza y la cultura, entre racionalidad e irracionalidad, entre civilización y barbarie, entre el conocimiento científico y conocimiento vulgar, finalmente entre el sujeto y el objeto.

A esa matriz de pensamiento corresponden los aportes de Galileo desde la matemática, de Copérnico desde la teoría heliocéntrica, de Kepler desde las leyes del movimiento de los planetas, de Newton desde el estudio de la naturaleza y las leyes del movimiento de los cuerpos celestes, Asimismo, los aportes de Francis Bacon, con la metodología científica experimental y la lógica inductiva, Renato Descartes, desde el racionalismo del “pienso luego existo”. En resumen, la constelación de esos y otros conocimientos constituyen la base de la ciencia moderna occidental y la producción del conocimiento dominante.

Sin embargo, desde el siglo XVIII se evidencia la construcción histórica de las ciencias sociales, influenciada por la racionalidad mecanicista y cartesiana de la realidad y de la naturaleza social. Entendiéndose, a los fenómenos sociales como si fueran fenómenos naturales, a ello, corresponden los estudios de

Augusto Comte y su proyecto del Estado y sociedad positiva, los aportes de Spencer y la sociedad industrializada, y los de Durkheim sobre la sociedad de solidaridad orgánica. En concreta, esos aportes se constituyen en los lineamientos del futuro colonial de las ciencias sociales.

Tanto así, los estudios desde un inicio se convierten en exclusividad de Inglaterra, Alemania, Francia, Italia y Estados Unidos, manteniendo un presupuesto común de superioridad, universalidad y racionalidad autoreferencial de la sociedad occidental.

Sin embargo, frente a esa visión etnocéntrica y monocultural de las ciencias sociales desde la periferia se plantea alternativas de desarrollo desde las experiencias sociales locales y los proyectos liberadores de los sujetos oprimidos por la colonialidad de la ciencia moderna dominante. En ese sentido, para la producción del conocimiento desde las ciencias sociales se plantea cinco preguntas básicas como las siguientes:

1. Desde dónde producimos el conocimiento en las ciencias sociales

El proyecto de la ciencia moderna ha concentrado la producción del conocimiento en un territorio y cultura exclusivamente occidental, más concretamente europea, no considerando otros lugares o culturas como productoras del conocimiento social e histó-

rico. Sin embargo, desde las ciencias sociales críticas a la ciencia moderna se apuesta por un conocimiento plural y localizado, que sea pertinente, útil y contextualizado a las condiciones históricas sociales de existencia del sujeto. Además que el conocimiento producido responda a problemáticas y preocupaciones del sujeto situado en una realidad viva y concreta. Para ese fin, el punto de partida para la producción del conocimiento, exige al investigador a posicionarse no en una realidad abstracta, sino en una realidad y circunstancias de espacio- tiempo concreto.

Es decir, el posicionarse le permite al investigador, definir su postura desde dónde está hablando, desde dónde está escribiendo y desde dónde está pensando las problemáticas sociales, la metodología y la realidad social. Asimismo, el posicionarse, es la condición para asumir una postura ética, política y quitarse la careta de la supuesta neutralidad en la investigación y la producción del conocimiento.

En ese sentido, así como la educación no es apolítica, ni neutral, la producción del conocimiento tampoco es desde un lugar neutral o abstracto, sino que responde a una realidad concreta, e inclusive a intereses propios del investigador. Por ello, la producción del conocimiento en las ciencias sociales, siempre está anclada en una base social, cultural, lingüística, territorial, histórica y de género. Es decir, el investigador desde un inicio asume una postura

epistemológica y el compromiso intelectual con la realidad desde dónde está produciendo.

Así el colocarse frente a la realidad es la:

“Condición, porque el colocarse representa una primera aproximación a la realidad como significante Pero también como producto, porque el colocarse es además una primera incorporación de la historicidad como momento en el que tenemos que ubicar” (Zemelmán, H. 2005:82).

Entonces, el colocarse en las circunstancias del contexto histórico y geográfico de la problemática investigada, significa primero, identificarse, incorporarse y estrechar vínculos subjetivos e intersubjetivos con los sujetos que viven la problemática social. Segundo, supone presentarse ante la realidad social, no con categorías y conceptos predefinidos, sino, con categorías vacías, abiertas a la resignificación y al reaprendizaje en función a la relación de conocimiento con la realidad en contacto.

Tercero, recuperar las experiencias, saberes y conocimientos desde el contexto social, político, económico del sujeto oprimido. Finalmente, el no colocarse pertinentemente frente a la realidad, significa producir el conocimiento desde realidades inventadas, repetir significados de categorías y definiciones de conceptos abstractos, Sin sentido ni posibilidades para la transformación cognitiva y de la realidad estudiada. En

resumen, el colocarse o situarse en un espacio y tiempo histórico social concreto es un acto de compromiso ético, político e intelectual del investigador.

2. Para quiénes producimos el conocimiento en las ciencias sociales

La producción del conocimiento tiene un sentido, un objetivo, un destinatario individual o colectivo, tiene una finalidad de compromiso, o bien para liberar y crear las condiciones para el desarrollo de la conciencia crítica de los sujetos, o bien, para seguir legitimando un orden social dominante y opresor. Desde el primer momento que se inicia la producción del conocimiento, también se inicia el sentido político del conocimiento. Es decir, los conocimientos producidos en las ciencias en general, y en particular en las ciencias sociales no están exentos de la posición política que asume el investigador. Sino más bien, a través de la producción del conocimiento se explicita la orientación política y las líneas ideológicas del conocimiento producido. Que unas veces es orientada hacia la legitimación de ciertos grupos e intereses de poder, o por el contrario, para desbaratar las estructuras del poder social dominante. Desde esa perspectiva, cabe preguntarse ¿si los investigadores desde las ciencias sociales piensan y actúan de manera neutral e inocente frente a los problemáticas de la realidad social? La respuesta es NO, porque en la producción del conocimiento no existe la falsa independencia del intelectual o el inves-

tigador, sino quien produce el conocimiento siempre está relacionada de manera orgánica y comprometida, o bien, a las elites burguesas, o bien, con las clases subalternas o emergentes. Pero, no puede haber un intelectual o investigador que produce conocimiento sin compromiso y sin sentido político de su pensamiento y acción.

Al respecto:

“Si Rousseau mostro en el Emilio, el prototipo de la educación burguesa revolucionaria solipsista de un huérfano sin familia sin comunidad, metódicamente sin tradición cultural medieval o de nobleza monárquica dentro del paradigma de la conciencia, y bajo la orientación solipsista de un preceptor- un Paulo Freire Anti - Rousseau del siglo XX, nos muestra en cambio una comunidad intersubjetiva de las víctimas de los Emilios en el poder, que alcanza validez crítica dialógicamente, antihegemónico organizando la emergencia de los sujetos históricos” (Dussel, E. 1998: 411).

Se puede evidenciar a un Rousseau al servicio de un proyecto político y de la educación burguesa. Mientras que Paulo Freire desde la contradicción entre opresor- oprimido, toma partido por una “Pedagogía del Oprimido”, y todas sus producciones y esfuerzos intelectuales apuntan hacia la liberación de los oprimidos, hacia la concientización del sujeto, oprimido por la educación bancaria. Así Paulo Freire, se constituye en un intelectual comprometido y

orgánico que sabe perfectamente, para quién escribe y contra quien escribe. En resumen, el para quien producimos el conocimiento desde las ciencias sociales, siempre tiene un destinatario o un contradestinatario concreto. Es decir el sujeto oprimido que busca su liberación y concientización desde su condición de negación y sufrimiento causada por la ciencia moderna colonial.

3. Cómo se produce el conocimiento en las ciencias sociales

Para la ciencia moderna occidental la producción del conocimiento ha estado predominantemente centrada en la visión deshumanizada, solipsista y de razón instrumental del método. Mientras desde la otra mirada, se plantea una metodología centrada en la comunidad, en interrelación, en interconexión de sujeto a sujeto mediado por la realidad social e histórica, la naturaleza y el lenguaje vivo de los sujetos. Desde esa perspectiva, el cómo producimos el conocimiento, no solamente está relacionado con el sentido instrumental del método, sino con la relación fundamental entre el sujeto - sujeto, el diálogo, la convivencia y la comunicación. Además del sentido profundamente humano de aprender y enseñar, saber escuchar la palabra y comprender el significado de la palabra del Otro.

En definitiva, el carácter metodológico de la producción del conocimiento tiene como base el diálogo de sujeto a sujeto y de cara a cara, no así

de sujeto a objeto. En ese sentido, tenemos la metodología de la investigación acción participante, la metodología del análisis crítico del discurso y la metodología indígena descolonizadora.

La investigación acción participante, desde la experiencia intelectual de Orlando Fals Borda, nace con los grupos obreros, campesinos e indígenas colombianos, sujetos al impacto de la expansión capitalista. Desde esta metodología se propone una ciencia subversiva y popular, de conocimiento práctico, empírico y de sentido común. Asimismo, considera que la ciencia no es un fetiche con vida propia, independiente y de verdades absolutas sino, de verdades relativas y expresión de un tipo de producto cultural, que se construye desde una comunidad históricamente dada. Por ello, para la producción del conocimiento desde la metodología de la investigación acción participante, es importante el compromiso - acción de tipo cualitativo y cultural, la autenticidad y el compromiso con la teoría y la práctica, además de la lucha frontal contra el colonialismo y la dependencia intelectual. Asimismo, la práctica y convicción de la devolución sistemática de la información a los sujetos participantes para favorecer la concientización y liberación de la conciencia política, ideológica y cultural. Finalmente desde esta metodología, es imprescindible, la humildad del investigador predispuesto a escuchar y a aprender desde la experiencia y la vivencia de los pueblos marginados y los sujetos oprimidos por el

colonialismo intelectual.

El análisis crítico del discurso, emerge desde los aportes de la etnografía la semiótica y la sociolingüística. Desde esta metodología, se entiende que la ciencia moderna es un tipo de discurso, basado en la racionalidad, en lo científico, en lo objetivo y en un determinado régimen de verdad absoluta. Sin embargo, desde mediados del siglo XX, se inicia el cuestionamiento a los presupuestos de la ciencia moderna y sus relaciones estructurales e históricas del saber y poder. Ya que la ciencia moderna expresa esas situaciones de dominación cognitivo, antropológico, político, cultural, social y psicológico. En ese sentido, la metodología del análisis crítico del discurso se considera un:

“tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político” (Van Dijk. 1999:23).

Es decir las investigaciones son siempre políticas, o al menos tienen sus implicancias políticas, por estudiar los problemas sociales de situaciones de resistencia, de temáticas de desigualdad, de género, de racismo y otros temas que son enunciadas desde el campo y las relaciones discursivas. En consecuencia la metodología del análisis crítico del discurso considera para los estudios:

“Interacciones comunicativas propias de un grupo o sociedad; el contexto; la adop-

ción del discurso como práctica social de los integrantes de un grupo y su categorización; la secuencialidad y funcionalidad de los niveles y dimensiones del discurso; el análisis del sentido; las estrategias empleadas en la construcción del discurso; la cognición social” (Van Dijk: 1999: 31).

Finalmente, la metodología del análisis crítico del discurso permite abordar la compleja realidad social e histórica desde la mirada de las producciones discursivas de los sujetos, entendiéndose que los conocimientos de la ciencia moderna fueron construidos a partir de elementos ideológicos políticos, culturales e históricos dominantes.

La metodología de la investigación indígena descolonizadora, recibe significativos aportes de Bagele Chilisa y Linda Tuhiwai Smith y otros. La base del proyecto de producción e investigación desde esta perspectiva es recuperar y reivindicar al sujeto indígena y asumir una resistencia metodológica, epistemológica, axiológica y ontológica frente a la colonización científica del paradigma de la ciencia moderna eurooccidental. Las autoras, han avanzado en varios lineamientos y estrategias que permiten desarrollar una metodología indígena descolonizadora desde la deconstrucción y la reconstrucción, la autodeterminación y la justicia social, la ética, el idioma, la historia y desde las experiencias indígenas, además de la crítica radical al paradigma de la ciencia occidental que ha marginado y negado los saberes, la lengua, la historia y todos los sistemas de vida del sujeto indígena.

4. Con quiénes producimos el conocimiento en las ciencias sociales

La producción del conocimiento en las ciencias sociales, ya hemos indicado que no se genera de manera aislada, o de forma individual, sino siempre es con alguien, en comunidad, en interrelación con el contexto y los sujetos que comparten un momento histórico y un espacio real en la sociedad. En ese sentido, no puede haber una producción de conocimiento sin considerar los antecedentes, los aportes teóricos y prácticos. Por eso, la producción del conocimiento no es autónoma e independiente, sino es interdependiente, intertextual, orgánica y comprometida con un espacio, tiempo y determinado de los sujetos que conforman la comunidad de vida.

Definitivamente, la producción del conocimiento es con alguien, desde el momento en que se sitúa en la realidad, desde cuando citas a un autor, referes a una teoría o a una comunidad de investigación. Es decir, no se debe caer en la falsa idea de que los datos hablan por sí solos, sino quien interpreta esos datos emergentes desde la realidad y la experiencia de los sujetos, cobran sentido y significado a partir de la interpretación que le da el investigador. Por ello, la idea del “intelectual comprometido” planteada por Orlando Fals Borda, se fundamenta en la consistencia con la realidad social, política, cultural de los grupos de referencia y una introspección consciente desde las preguntas

siguientes: ¿Con qué grupos ha estado comprometido hasta ahora? ¿A quiénes ha servido consciente e inconscientemente? ¿Cómo se reflejan en sus obras los intereses de clase, económicos, políticos, religiosos de los grupos al que ha pertenecido? Asimismo, la idea del “intelectual orgánico” desde la perspectiva gramsciana, se entiende como el agente productor de la homogeneidad y la conciencia política, social, económica y cultural de la clase a la que pertenece y el encargado.

Así la producción del conocimiento útil, pertinente y contextualizado requiere un cierto sentido de compromiso orgánico y conciencia de ubicación social. Desde el campo educativo, la comunidad productora del conocimiento lo constituyen los padres y madres de familia, los estudiantes, los directores y los profesores. Además, de los autores de quienes nos valemos para seleccionar contenidos, conceptos y valores que se convierten en materia de enseñanza y aprendizaje para la formación del sujeto.

5. Con qué producimos el conocimiento en las ciencias sociales

Desde la comunidad educativa y desde el trabajo de los maestros y maestras, las herramientas, los materiales y las experiencias pedagógicas, se constituyen en los principales medios generadores de la producción del conocimiento. En ese sentido, es importante una planificación integral orientada

hacia la generación de una experiencia, que bien podría ser repetitiva o transformadora de la realidad. Asimismo, un proyecto educativo, circunscrito a una determinada problemática o necesidad, se convierte en un potente activador de los cambios y transformaciones en la comunidad y la escuela.

Igualmente, un material educativo que bien podría ser una carta escrita por un líder o un personaje histórico, una fotografía de un acontecimiento, un tema musical, un video documental, una pieza de museo, o un monumento en una plaza pública. Todos esos materiales se constituyen en herramientas y medios que permiten producir el conocimiento ya sea crítico y liberador o un tipo de conocimiento dogmático. Aquí lo que importa es cómo convertimos esas experiencias, materiales y prácticas de los maestros y maestras en posibilidades de transformación o revolución mental y cultural de los sujetos.

Conclusiones

Las cinco preguntas planteadas desde las ciencias sociales ayuda al investigador a ubicarse social, cultural, política y geográficamente para la producción del conocimiento útil, pertinente y contextualizado.

Con las cinco preguntas orientadoras se pretende recuperar en los maestros y maestras la condición de sujetos conscientes de la producción del conocimiento plural, emergente, complejo y situado para liberación de la comunidad de víctimas producido por la ciencia hegemónica.

En resumen, se plantea una producción del conocimiento crítico, descolonizador desde la mirada de un investigador comprometido con la comunidad y la realidad viva y cambiante que se resiste a ser atrapado por los universalismos, el cientificismo y el objetivismo de la ciencia y la razón moderna occidental.

(*) Ramiro Álvarez Caverro

Licenciado en Pedagogía y Ciencias Sociales, Magister y otros estudios de posgrado en la Universidad de La Plata Argentina. Actualmente es Coordinador de la Universidad Pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

Chilisa, B. (2011). *Indigenous research methodologies*. Sage publications. (Capítulos, 4, 7, 8, 9).

Fals-Borda, O. (2013). *Ciencia, compromiso y cambio social: antología*. N. A. H. Farfán, & L. L.

Freire, P (2012) *Pedagogía del Oprimido* Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

Dussel, E. (2006) *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión Política de la liberación*, Madrid, Trotta.

Smith, L. (2015). *A descolonizar las metodologías*. (K. Lehman, Trad.) Santiago de Chile: Lom ediciones

Samanamud, J. (2017) *Ciclo de Conferencia y Talleres Formativos en la ESFM “Mariscal Sucre”* realizado el 29 de enero de 2017.

Van Dijk, T. A. (2003). *Racismo y discurso de las élites* Gedisa.

Van Dijk, T. A *El análisis crítico del discurso*. Anthropos (Barcelona).

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón uso crítico de la teoría* (Vol. 1). Anthropos Editorial.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (Vol. 47). Anthropos Editorial.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto Politécnico Nacional.

Zemelman, H. (2010). *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*. Polis (Santiago).

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMUNITARIA DE LAS ESCUELAS SUPERIORES DE FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS

Beatriz Matos Ortega*

Resumen

El artículo tiene como objetivo realizar un acercamiento a la comprensión de los conceptos de conocimiento – científico y su importancia en el proceso de formación de maestros/as para la producción de conocimientos científicos en la práctica educativa comunitaria en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM's); y se introduce a un análisis del contexto de formación de maestros/as y sus propósitos en relación a la generación y difusión de conocimientos científicos; el análisis de las problemáticas se centra en la escasa producción de conocimientos científicos efectivos y permanentes en la formación de maestros/as de las ESFM's.

A partir de la revisión bibliográfica, se realiza aproximaciones teóricas sobre el tema, se concluye que, la producción de conocimientos científicos,

tiene como base la investigación, centrada en la aplicación de métodos y técnicas empleados para hacer “ciencia”; por otra parte la formación de maestros debe tener como una de sus fuentes esenciales la práctica educativa comunitaria, comprendida como el espacio institucional, áulico y comunitario en donde el futuro maestro integre lo aprendido como profesional de la educación aportando en la transformación de realidades educativo comunitarias.

Los nuevos desafíos de la formación de profesionales en las ESFM's deben estar centrados, en ofrecer a las y los estudiantes, oportunidades de aprendizaje que permitan responder a los problemas del contexto, y qué estrategias emplear; son cuestionantes que deben dilucidarse y proponer.

Palabras clave: Investigación, investigación educativa, producción de conocimientos científicos, conocimiento

científico, práctica educativa comunitaria, teoría crítica.

Introducción

El artículo que se presenta es de tipo descriptivo, el tema de indagación es la producción de conocimientos científicos en la práctica educativa comunitaria en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM's).

El objetivo general es realizar un acercamiento a la comprensión de los conceptos de conocimiento – científico y su importancia en el proceso de formación de maestros/as para la producción de conocimientos científicos en la práctica educativa comunitaria en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM's).

Desde el 20 de diciembre de 2010 entra en vigencia la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, que en congruencia con la Constitución Política del Estado, busca que el Subsistema de Educación Superior responda a las problemáticas, requerimientos e intereses de carácter social, económico, productivo y cultural a través de la utilización de procesos como la investigación y la producción de conocimientos científicos. Las ESFM's son parte de este Subsistema Educativo, por lo que los futuros maestros/as necesitan investigar y producir conocimientos

científicos desde la práctica educativa comunitaria que realizan como requisito de su formación profesional.

Problematización

Pese a que actualmente en las ESFM's la concepción y abordaje de la práctica docente, la investigación y la producción de conocimientos científicos ha cambiado de orientación hacia un enfoque productivo, comunitario, descolonizador, integral y holístico, se manifiesta un problema sentido que es la carencia de producción de conocimientos científicos desde la práctica educativa comunitaria en la formación de maestros de las ESFM's.

En esta dirección sigue existiendo la necesidad de establecer un trabajo real en equipo, con el mayor compromiso de los docentes que realizan el acompañamiento a la práctica. Para que se efectivice de manera real en el quehacer de quien será maestro, con la vinculación de la educación a las demandas locales de producción orientadas a dar respuesta a las necesidades, intereses y aspiraciones socio educativas.

Asimismo, se considera que la formación bancaria está trascendiendo en los estudiantes de las ESFM's.; presentan dificultad en el análisis de lecturas de textos y realidades para la producción de textos académicos (ensayos, reflexiones, y trabajos escritos de fin de asignatura) y por supuesto esta limitación trasciende también en los

procesos de investigación y producción de conocimientos científicos.

Otra dificultad que se presenta a la hora de plasmar esos conocimientos a nivel teórico, continúa siendo el ejercicio escrito dominante, el resultado es con frecuencia la reproducción de modelos, y esto es así porque el estudiante se enfrenta con “blancos” de imaginación, se bloquea ante la obligación de crear, de ser original sobre el papel y recurre a estereotipos interiorizados que dejan bastante que desear en cuanto al desarrollo de la creatividad.

Sumado a esta problemática también se presenta debilidades en la escritura, con relación al conocimiento del código escrito y de las convenciones que lo rigen (ortografía, sintaxis, coherencia, cohesión); al uso de las habilidades cognitivas y el contexto sociocultural en el cual se desarrolla dicho proceso. El dominio de estos aspectos, por parte del escritor, facilita el proceso de composición escrita.

En el último año de formación y por la experiencia ya adquirida en su formación, se asume que los estudiantes de último año están en condiciones de producir conocimientos científicos y de plasmarlos en un texto escrito, pero la realidad es otra. Los contextos de estudio exigen una manera de escribir que demanda, además, haber adquirido un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos.

En consecuencia, existe un vacío en investigación y producción de conocimientos científicos. Según la evidencia, desde las evaluaciones realizadas a procesos de investigación y producción de conocimientos científicos en la práctica educativa comunitaria en la ESFM “Mariscal Sucre” (institución que se toma como delimitación espacial en la investigación) en las gestiones 2012 a la 2016, el avance es mínimo por la falta de conocimiento y comprensión del proceso mismo, por la metodología



*Compartiendo las experiencias
de la práctica educativa*

que se emplea en su ejecución y el poco compromiso de quienes lo desarrollan. Por lo indicado emergen las cuestionantes ¿qué es la investigación y producción de conocimientos científicos en la formación de maestras y maestros?, ¿qué relación existe entre los procesos de práctica educativa comunitaria con la investigación y producción de conocimientos científicos?, ¿qué estrategia podría ser la adecuada para mejorar la investigación y la producción de conocimientos desde la práctica educativa comunitaria en las ESFM's?

Desarrollo y discusión

De acuerdo al Diseño Curricular Base de Formación Inicial de Maestras y Maestros, de Mayo de 2012 (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2012) a lo largo de la historia del proceso de preparación profesional de maestros hubo tres tendencias o intereses: el técnico (correspondiente al código de educación), el práctico (correspondiente a la reforma educativa 1565) y el emancipador (a la ley 070). Clasificación empleada como recurso metodológico, que posibilita realizar una representación discursiva de la formación docente en el tiempo.

El interés emancipador es el que prima en la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, de acuerdo con Roberto Valdiviezo Luna:... “La tarea de destruir los esquemas mentales proclives a la dominación y la dependencia y estructurar otros que

reivindiquen la justicia, la libertad, el bien común, la solidaridad y la equidad, es decir, la formación de conciencias liberadas. Esa es la dimensión del reto que hoy lanza la sociedad, y es responsabilidad de la educación superior aceptarlo para garantizar el crecimiento y desarrollo del país”, (Valdiviezo, 2013: 75-76).

Para ello desde la formación docente, a través de la investigación y la producción de conocimientos científicos, se procura reivindicar las prácticas y los saberes culturales propios para que entren en diálogo con aquellos que son denominados como universales. Sin embargo lamentablemente desde una visión paratáctica, y no sintáctica, de la cultura el tratamiento de los conocimientos indígenas han sido insertados en el currículum al igual que los conocimientos disciplinares occidentales (Repetto y Carvalho, 2015).

Solís, Escriva y Rivero sostienen que la investigación no es un asunto que se base en una concepción de aplicación rígida del método científico o de la concreción mecánica de etapas, sino por el contrario es un proceso sistemático y creativo en el que la metodología científica es una herramienta base para lograr la paulatina organización de aprendizajes que permitan desarrollar el espíritu inventivo para conseguir que los futuros maestros lleguen a pensar y pensarse como investigadores (Solís, Escriva y Rivero, 2015).

Cabra y Marín aseveran que en formación docente la investigación debe ser considerada como un proceso sistemático, crítico, riguroso e innovador que favorece en el futuro maestro ejercicios reflexivos, el conocimiento y uso de instrumentos de investigación de manera innovadora y participativa para producir resultados y avances que contribuyan al mejoramiento de la práctica pedagógica y dar respuestas a las demandas de su tiempo (Cabra y Marín, 2015). Ambas autoras proponen un ciclo de intervención investigativa en la formación docente que coadyuva a cambiar la orientación de reproducción a producción de conocimientos.

De acuerdo a este orden el conocimiento es constituido por las realidades en y para la transformación, arrojando las contradicciones de vida como objeto de estudio y quien lo construye o produce son los sujetos cognoscentes y participantes de esos contextos (Quiroz, Vázquez y Suárez, 2012). Por

la esencia de esta postura es que fundamenta la investigación y producción de conocimientos desde la práctica educativa comunitaria de las y los maestros en formación inicial.

Desde la posición arrogada en la aplicación del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo en Bolivia, la investigación orientada a formar al maestro como investigador es entendida como: “Todas las modalidades que se han presentado bajo diversos formatos para incidir en la capacidad de comprender, analizar y descubrir la realidad, dotar de un conjunto de instrumentos y herramientas técnicas para investigar que se entroncan con las tendencias más desarrolladas metodológicas y teóricas sobre la investigación”, (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2015: 13).

Fernández y Fundora indican que lo investigativo en la formación docente debe integrarse a la práctica



Estudiantes de ESFM

laboral, desde el contenido académico a abordar y la determinación de problemas relativos al accionar docente en la comunidad, para que el maestro que se está preparando aprenda a dar solución a los problemas más apremiantes, garantizando de esta manera modos de actuación (Fernández y Fundora, 2015). Por eso es que estos autores conciben la formación investigativa como: “Un proceso continuo donde se desarrollan habilidades, capacidades y valores asociados a la actividad científica, interrelacionándose diferentes niveles de sistematicidad desde la carrera, el año, la disciplina, la asignatura, el tema, la clase y la tarea”, (Fernández y Fundora, 2015: 65).

De lo descrito se infiere que la investigación, en educación en general y formación docente en particular, debe estar orientada i) al conocimiento de la metodología de indagación científica, de manera crítica, creativa y propositiva, ii) a la indagación, identificación y reflexión de problemas, intereses y aspiraciones del entorno social y comuni-

tario, iii) a proponer y ejecutar alternativas de solución viables relacionadas a las acciones de intervención, integrando lo abordado y producido en las diferentes disciplinas de estudio docente.

La investigación debe fortalecer en los futuros maestros su involucramiento en los contextos en donde se desenvuelva como maestro, resignificando la investigación, superando la separación entre maestro y realidad y los procesos de aprendizaje y enseñanza verticales de la investigación, como Torres dice: “Los enfoques investigativos y metodológicos surgen y se configuran en contextos y procesos históricos concretos, que condicionan (no determinan) sus sentidos, estrategias y modos de operar (...). Expresan un devenir y un caminar singular, que ha buscado responder a los desafíos de conocimiento gestados desde las prácticas organizativas y de acción colectiva, en diálogo con otras propuestas y reflexiones que se asumen como críticas y alternativas (Torres, 2014: 81).



Estudiantes de ESFM

Sin embargo, de acuerdo a los informes de evaluación de las gestiones 2012 a la 2014, en los procesos de investigación realizados en la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Mariscal Sucre” tuvieron logros, como la integración del proceso en las acciones de práctica educativa comunitaria, pero aún hay varias carencias a satisfacer, una de ellas la tendencia a la protocolización rígida de la dinámica investigativa, llegando a manejar – en algunos casos – estructuras lineales en las que importa la forma y no el fondo. Por lo que por más que se haya cuestionado una visión estándar de investigación, lamentablemente se tiende a caer en ella.

En cuanto a la producción de conocimientos científicos es una categoría integrada a la investigación, provocando en ambas una relación interesante mediada por la descolonización del saber, es decir por la búsqueda de maneras diferentes de comprender y hacer ciencia, desde la reflexión de la experiencia. En el modelo educativo Socio Comunitario productivo la producción de conocimientos: *“Explicita la importancia del conocimiento no sólo como reproducción sino como producción, esto es, de la participación en el proceso de construcción de la realidad histórico social, con el añadido de que se trata de transformarla y no sólo de continuarla, esto implica en nuestro caso ser parte de la implementación y construcción del modelo educativo al mismo tiempo”* (Ministerio de Educación, 2015: 16).

En esta dirección la producción de conocimientos tiene que contribuir en la transformación de la realidad de los sujetos, o en términos de Torres Carrillo (Torres, 2014) en beneficio de las personas como sujetos emancipados que afrontan condiciones desfavorables y arrancan las relaciones que las persisten. Empero, es necesario que se entienda que la producción de conocimientos científicos no es una versión descolonizada de la investigación, ambos procesos son integrados e integrales, es decir se produce conocimientos investigando y la acción de investigación tiene como resultado la producción de conocimientos, en esta línea sostienen que: *“En la formación docente se debe orientar a que los futuros profesionales tengan intereses, inquietudes y motivaciones para dar respuestas a los problemas que surgen en su cotidiano laboral, no basándose sólo en opiniones, sino investigado, recogiendo información y dando respuestas amparadas en datos contrastados”* (Consejo de Redacción REDALYC, 2012: 15).

Asimismo, Flores – Crespo plantea tres criterios de la producción de conocimientos: *i) es una acción transformadora del sujeto y de su realidad, ii) es un proceso de conocimiento participativo ya que el maestro incorpora a los estudiantes, colegas y comunidad y iii) es holístico al relacionar el problema con la vida* (Flores – Crespo, 2014). La producción de conocimientos científicos como acción transformadora y participativa, en el modelo educativo, lo concibe como efecto/consecuencia, una acción transformadora en la realidad, en un proceso educativo, donde el docente debe incorporar al estu-

diante, a la comunidad en la producción de conocimiento de una manera diferente, sin relativizar la realidad, sin que la realidad sea sólo un constructo del maestro o del estudiante o de la comunidad, sino construir una articulación entre todos; entonces ahí la construcción de conocimiento debe ser participativa, deben haber niveles metodológicos donde el docente entienda que el conocimiento puede producirse con los estudiantes y con la comunidad, ése es un elemento necesario, tiene que primar un sentido comunitario, con visión comunitaria del conocimiento, pues sólo ella nos devuelve a la realidad (Ministerio de educación; 2014, p. 28).

En ese sentido el modelo educativo boliviano nos plantea asumir la investigación desde una perspectiva que responda al planteamiento de una investigación con procesos de liberación y de descolonización del conocimiento, sin perder la rigurosidad de una investigación, pretende mirar la investigación desde la relación sujeto-sujeto, entendiendo que el sujeto es parte de la realidad, ya no desde la relación sujeto-objeto ni desde una posición individual, sino partiendo de una relación y desde una acción comunitaria y holística que responda a las necesidades y las exigencias de la producción de conocimientos que establece el Sistema Educativo Plurinacional, entre esas exigencias podemos mencionar las siguientes: *i) articular y armonizar los conocimientos producidos en Bolivia con los conocimientos y los avances a escala mundial, ii) recuperar y revalorizar los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, iii) promover investigadores comprometidos*

con la transformación educativa, iv) cambiar y transformar la realidad a partir de la producción de conocimientos (Ministerio de Educación, 2014, p.13).

Las cuatro exigencias que nos plantea el modelo educativo, intenta recuperar y traducir las exigencias de la realidad en términos de cuál sería el tipo de conocimiento pertinente para ser producido en Bolivia, apoyados sobre todo en la investigación cualitativa (etnografía), la experiencia desde la investigación acción participativa, el método de producción de conocimientos científicos tecnológicos y la acción comunitaria y holística. De ahí que todo proceso de formación en educación superior debe asumir estas exigencias que nos plantea el modelo educativo para la producción de conocimientos científicos.

En esta misma línea, el Ministerio de Educación plantea los criterios, bajo el modelo educativo socio comunitario, entre ellos: *i) la experiencia, ii) la investigación, iii) acción transformadora y participativa. La primera referida a la experiencia como base de la producción científica, la base para el desarrollo de los procesos de investigación desde un enfoque socio comunitario productivo es la experiencia, entre ellos reconoce tres tipos de experiencia: i) la formativa, ii) acumulada y iii) emergente (Ministerio de Educación; 2014, p.23).*

Este proceso ocurre en la formación de maestros, es decir, se planifican espacios en los que el estudiante por primera vez interactúan con su campo

laboral (PEC), que se constituye en la base de las posteriores experiencias que serán adquiridas durante su desempeño y ejercicio de su profesión; estas experiencias permitirán mayor conocimiento y destreza en el área de su formación, teniendo como resultado de este proceso la producción de conocimiento científico en diferentes niveles de aplicabilidad y de transmisión, ya sea oral, escrito, vivencial, otros. *Como lo expresa Gutiérrez (2014) Aquí interesa tanto la experiencia formativa implícita como la posibilidad que ésta supone respecto a la producción de conocimiento (Gutiérrez; 2014:4).*

Para realizar la investigación, los estudiantes de las ESFM deben desarrollar diferentes habilidades investigativas que les permita posteriormente producir conocimientos; en ese sentido la Organización de las Naciones Unidas por la Ciencia y la Cultura (UNESCO), plantea los Cuatro Pilares de la Educación; establecen la importancia de “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser”; el primero referido a conocer su realidad

apoyados en la indagación, movilizados en la acción investigativa aprenderán a hacer, incrementando y renovando los conocimientos, desarrollando habilidades comunicativas, aprenderán a convivir; a ser individuos que son parte de una comunidad, encaminados en la formación para la vida.

En la formación docente, brindada en las Escuelas Superiores bolivianas, la investigación y producción de conocimientos científicos tienen dos propósitos: el epistemológico que orienta el proceso investigativo a la emancipación intelectual, educativa y cognoscitiva para la producción de conocimientos y el metodológico que empuja al aprendizaje y desarrollo de Proyectos Educativos Socio Productivos, de ahí que la formación de maestros investigadores que producen conocimiento: *“No se limita a lograr el desarrollo de ciertas habilidades y capacidades, necesarias para la práctica de la investigación y para lograr el capital intelectual pertinente, sino que para ello también se implica un escenario de aprendizaje compartido que dé pie a nuevas rutas de pensamiento y*



*La práctica educativa comunitaria
base de la experiencia del maestro/a*



***La investigación base fundamental de la
producción de conocimientos***

a la creación, que sean producto de dicha formación” (Gutiérrez, 2014: 14).

En esta misma dirección, la investigación debe ser la base fundamental de la formación de maestros/as, las ESFMs con acceso a investigación actualizada y a la información, son un factor clave. *Profesionales con formación investigativa son vitales para generar los avances científicos en avances económicos. En esta misma línea Ulloa (2016) entiende la investigación como parte de un proceso pedagógico en el que se pule la capacidad para crear y buscar el conocimiento de forma permanente.* (Molina et al, 2012, p. 213; citado por Ulloa 2016; p.3), en igual sentido Polo (2015:16) concibe la investigación como la generación de nuevas formas de conocimiento y asimilación crítica de la ciencia, la técnica y la tecnología contemporánea, así como de las distintas tendencias del arte y la filosofía, utilizando estrategias que permitan el fortalecimiento de la cultura académica, adecuando políticas

que la integre con el Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e innovación del país.

En esa misma línea (Reyes: 2016:103): *“Las habilidades investigativas, son un conjunto de capacidades intelectuales requeridas para indagar de forma estructurada algún planteamiento interrogante, con el propósito de elaborar propuestas de solución y/o acercarse a respuestas concluyentes”.* El artículo revisado establece seis dimensiones: i) Las habilidades cognitivas, referidas al dominio de la lecto-escritura; ii) Las habilidades colaborativas, referido al trabajo colaborativo (en equipo); iii) Habilidades personales; referidas a la motivación intrínseca (interna) y extrínseca (externa) del investigador; iv) Habilidades Metodológicas, a través del planteamiento de proyectos, el desarrollo de análisis y conclusión de la información; v) Habilidades Informáticas y vi) Habilidades epistémicas, referidas a

la conciencia de aprendizaje constante del estudiante (investigador) y la teorización del conocimiento.

Estas habilidades representan los pilares para la incursión en los procesos de investigación, siendo importante que los productores de conocimientos deban concentrarse previamente en el desarrollo y fortalecimiento de cada una de estas a partir de procesos de capacitación y actualización permanente. Por tanto, las ESFM's. como instituciones de educación superior deben incorporar en el sistema de contenidos, habilidades y valores el desarrollo de estas habilidades para que los estudiantes en procesos de formación tengan la oportunidad de enfrentarse a la producción de conocimientos científicos inherente a su formación.

Otra categoría que debe ser comprendida es la práctica educativa comunitaria (PEC) entendida como: "El proceso sistemático, holístico, descolonizador, de gestión comunitaria y gestión educativa de aula (espacios educativos), que promueve acciones compartidas entre la escuela, las comunidades y las colectividades diversas para vincular la educación a las demandas locales de producción orientadas a dar respuesta a las necesidades, intereses y aspiraciones socio – comunitarios" (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2013: 293 y 294).

Se estipula que la PEC tiene tres propósitos: i) el propósito epistemológico que apunta a la descolonización del ejercicio del maestro, ii el propósito metodológico que toma como eje formativo el aprendizaje de la gestión comunitaria en el que el futuro maestro se apropia de los mecanismos de participación y toma de decisiones para la intervención en los ámbitos áulicos, institucional y comunitario, y el iii) el propósito didáctico que es el aprendizaje de la gestión educativa de aula e institucional, donde se incorporan conocimientos de la comunidad.

La Práctica Educativa Comunitaria, en integración con la investigación educativa y producción de conocimientos científicos, comprende un total de 600 horas, se encuentra distribuida gradualmente en las diferentes gestiones y es el núcleo de las Unidades de Formación.

Mora al analizar la práctica educativa desde la perspectiva de la educación socio comunitaria indica: "*La práctica educativa tiene que asumir definitivamente su verdadera tarea, la misión de la emancipación del hombre y la mujer, para lo cual será necesario innegablemente el esclarecimiento, a través de los procesos de aprendizaje y enseñanza, de las contradicciones sociales profundas que determinan, también en última instancia, las relaciones entre las personas, desde el punto de vista del sujeto, y los grupos sociales*" (Mora, 2012: 104).

La práctica educativa del maestro en formación inicial, como afirma Liendo (Liendo, 2012) tiene que constituirse en un espacio donde las tareas y actividades educativas posibiliten a los estudiantes realizar acciones concretas, consensuadas, participativas y democráticas, integradas complementariamente y basadas en la inter y transdisciplinariedad, para analizar las necesidades, problemas, intereses y expectativas que se manifiestan en la comunidad y buscar alternativas de solución y atención viables, mejorando de esta manera los contextos. Se debe hacer notar que la comprensión y desarrollo de la práctica educativa tiene que ver con la concepción que se asuma de la acción educativa, ésta de vínculos intensamente sociales, tiene la labor de aportar al desarrollo de la sociedad interviniendo sobre la persona, no como una mera abstracción, sino como un ser humano ricamente complejo que configura su situación identitaria como: *“Una afirmación categórica del ser en el mundo, que puede ser delegada por otros o buscada por uno mismo, y que a tiempo de definir la característica del ser, también lo diferencia o distingue de otros seres”* (García, 2014: 11).

Este aspecto en Bolivia adquiere, por su heterogeneidad cultural, múltiples connotaciones, por lo que impele en la formación docente que su práctica sea concebida como aquella que se produce desde, con y para el otro, en este sentido se asume la educación como conocimiento, sentimiento, razón, práctica

y teoría para la constante dinámica de transformación liberadora de la sociedad a través de la formación integral y cualitativa de las personas (Magne y Uño, 2013).

Conclusiones

La investigación, producción de conocimientos científicos en y desde la práctica educativa comunitaria en la formación de maestros muestra que en su concepción e implementación ha tenido, como todo proceso, desaciertos y aciertos; así, este ámbito tenía – y lamentablemente sigue teniendo – una orientación más aplicativa y de experimentación del manejo de aula que de investigación, producción y de trabajo de interacción socio educativa comunitaria pues el trabajo era priorizado sólo en y para el desarrollo de procesos educativos alejados del relacionamiento con la comunidad, cayendo en la práctica de crear teorías sobre la educación y no mejorar la práctica educativa.

En la actualidad, para la aplicación del modelo educativo socio-comunitario productivo desde una perspectiva de transformación social a partir de la educación, se requiere que el futuro maestro aprenda a investigar y producir conocimientos desde los procesos de práctica educativa comunitaria a través de estrategias que posibiliten a los futuros profesionales ser artífices creativos de mejoras cualitativas formativas, cuestión que falta por investigar.

Desde la gestión 2012, en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros la concepción y abordaje de este ámbito cambia de orientación ya que la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos y la Práctica Educativa Comunitaria (IEPC-PEC) posibilitan viabilizar procesos de acciones compartidas entre la escuela, instituciones relacionadas con la formación y las comunidades diversas para la vinculación de la educación con las demandas, necesidades e intereses sociales y comunitarios, apropiándose en este proceso de una lógica “democrática” de trabajo.

Pese a que actualmente en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros la concepción y abordaje de la práctica docente, la investigación y la producción de conocimientos ha cambiado de orientación hacia un enfoque productivo, comunitario, descolonizador, integral y holístico, la realidad muestra que no se ha superado la enseñanza tradicional de tinte positivista, de lógica cerrada, formal, no participativa y enciclopédica, donde no se produce conocimiento sino se lo verifica y valida.

Es necesario establecer relaciones esenciales entre la producción de conocimientos científicos y el desarrollo de habilidades investigativas en la formación inicial de los estudiantes de las ESFM, utilizando la investigación para posibilitar a los estudiantes a categorizar, teorizar a partir de sus experiencias generadas en los procesos de investigación (desde el aula y la comunidad), produciendo conocimientos científicos desde los aprendizajes que obtuvieron en el desarrollo de procesos formativos en las ESFM.

Por lo señalado se hace necesario cuestionarse sobre ¿cómo contribuir en la mejora del desarrollo de procesos de investigación y producción de conocimientos desde la práctica educativa comunitaria en la formación de maestros de la ESFM “Mariscal Sucre”?, ¿cuál es el contenido y estructura de una estrategia para la producción de conocimientos científicos desde la práctica educativa comunitaria en la formación de maestros de la ESFM “Mariscal Sucre”?

(*) *Beatriz Matos Ortega*

Licenciada en Pedagogía, Magister en Educación Superior. Actualmente es Coordinadora Académica del CEA Escuela Taller Sucre.

BIBLIOGRAFÍA

Cabra, F.; Marín, D., (2015). “Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia”. *Revista Colombiana de Educación*, num. Enero-Junio, pp. 149-171, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo>. [Accesado el 14 de julio de 2017]

Consejo de Redacción, (2012). “La formación permanente de maestros y maestras”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, num. Sin mes, pp. 15, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo>. [Accesado el 14 de julio de 2017]

Eduardo, P., (2012). “La formación docente en la sociedad del conocimiento: SFODOSU”. Tesis de doctorado. España, Facultad de Filosofía, Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II (Ética y Sociología), Universidad Complutense de Madrid, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es> [Accesado el 17 de julio de 2017]

Fernández, O.; Fundora, C., (2015). “La formación laboral- investigativa como disciplina principal integradora en la formación inicial del maestro primario”. *Atenas*, num. Octubre-Diciembre, pp. 62-73, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo>. [Accesado el 15 de julio de 2017]

Flores-Crespo, P., (2014). “El Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Producción y diseminación del conocimiento”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, num. Enero-Marzo, pp. 7-11, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo>. [Accesado el 15 de julio de 2017]

García, A., (2014). “Identidad Boliviana. Nación, mestizaje y plurinacionalidad”. Edición de la Vicepresidencia del Estado Plurinacional, La Paz, Bolivia.

Gutiérrez S., N., (2014). “Producción de conocimiento y formación de investigadores”. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, num. pp. 1-16, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo>. [Accesado el 14 de julio de 2017]

Magne M.; Uño C., (2013). “Recursos para directores de Unidades Educativas. Concreción de la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos (IEPC) y Práctica Educativa Comunitaria (PEC)” [DC-Room], Coordinación de IEPC-PEC, Marzo de 2013, Sucre – Bolivia.

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, (2013). “Lineamientos de la Investigación y Producción de Conocimientos y de la Práctica Educativa Comunitaria”. [DC-Room], Unidad de Formación para las ESFM. Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional/DGFM, La Paz - Bolivia.

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, (2014). “Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros/ Unidades Académicas”. Unidad de Formación para las ESFM. Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional/DGFM. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, (2014). “Investigación Educativa y Producción de Conocimientos”. Versión preliminar. Unidad de Formación para las ESFM. Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional/DGFM. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, (2015). “Producción de Conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”. Cuadernos de Formación Continua. Unidad de Formación Nro. 8. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Mora, D., (2012). “Educación Sociocomunitaria y Productiva: Principios, fundamentos y orientaciones”. Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración Convenio Andrés Bello, La Paz – Bolivia.

Polo de Lobatón, G. (2015). Investigación formativa: experiencia significativa para la cultura académica Opción, vol. 31, núm. 4, 2015, pp. 717-736 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela; Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa>.

Quiroz, P.; Vásquez, F.; Suárez, C., (2012). “La investigación acción participativa: una vía para perfeccionar Gestión de la Calidad de la Educación”. Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración Convenio Andrés Bello, La Paz – Bolivia.

Reyes, O. (2016). Habilidades Investigativas de los egresados del postgrado en Ciencias Sociales en el contexto de la educación en línea. Tesis Doctoral de la Universidad Continente Americano-México. España: EUMED [Versión electrónica]

Repetto, M.; Carvalho, F., (2015). “Experiencias de investigación educativa intercultural en la formación de maestros indígenas en Roraima, Brasil”. Desacatos:

Revista de Ciencias Sociales, num. pp. 50-65, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa> [Accesado el 14 de julio de 2017]

Solís-Espallargas, C.; Escriva, I.; Rivero, A., (2015). “Una experiencia de aprendizaje por investigación con Cajas negras en formación inicial de maestros”.

Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, num. Enero-Abril, pp. 167-177, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.>[Accesado el 13 de julio de 2017]

Torres Carrillo, A., (2014). “Producción de Conocimiento desde la Investigación Crítica”. Revista Nómadas (Col), num. Abril-Sin mes, pp. 68-83, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.>[Accesado el 13 de julio de 2017]

Ulloa Cordero J. A. (2016). Los Semilleros de Investigación Estudiantil: Una Propuesta para su implementación en la Facultad de Derecho de la UCR; Revista Jurídica IUS Doctrina. N° 15, 2016. ISSN-1659-3707.

Valdiviezo, R., (2013). “La educación en la antinomia colonización descolonización”. Revista Nuevos Rumbos, Tercera época, Unidad de Archivo y Kárdex de la ESFM “Mariscal Sucre”, Sucre – Bolivia.

APELLIDOS ORIGINARIOS: HISTORIA VIVA ENTRE NOSOTROS

Delia Gutierrez Villca*

Compañeros, cada año yo represento a la danza de la laguna Isireri, aquí tenemos varias compañeras ignacianas, que ellas asuman ese puesto de la meme de Isidoro, porque yo! A partir de ahora voy a representar a mi pueblo, soy Itonama, tengo mi lengua, tengo mi baile y mi cultura propia. A mí me corresponde el itonama, eso les digo hay muchas ignacianas (Noñitsi'i, Juana Molobay, 2014).

Resumen

Con la creación de la Constitución Política del Estado Plurinacional se viabiliza el pleno ejercicio de los derechos y obligaciones de todo pueblo que viva en el territorio boliviano. Sin embargo no fue suficiente la declaratoria de la nueva carta magna, en vista de que queda por trabajar las costumbres coloniales fundadas en los indígenas originarios. Aún permanece el temor de reactivar prácticas y saberes propios en espacios formales, como las universidades públicas, privadas; espacios laborales o institucionales.

En este sentido a través del espacio académico de educación superior donde conviven estudiantes de las cul-

turas itonama, quechua, movima, trinitario, ignaciano, aymara y kanichana se procede a explorar y profundizar el estudio de apellidos originarios. En el marco de la nueva forma de proceder en educación que conduce a la exploración de la historia propia, para comprender y fortalecer las raíces y consecuentemente la identidad cultural. Con el estudio de los apellidos originarios como: Cayti, Ayno, Chapi, Guaji, Cusere, Matareco, Yubanure, Malale, Willca se refleja procesos históricos, los valores que expresan, los objetivos y los ideales que guían la conducta y ordenan la práctica de costumbres culturales.

El estudio de los apellidos originarios fortalece las decisiones de los poseedores, contribuyen en la seguridad

de sus acciones y articula pueblo, comunidad, familia, historia y proyecciones conforme a la pertenencia cultural.

Palabras Clave: *Apellido originario, historia propia, autoinvestigación, identidad cultural.*

Introducción

Tener información precisa y fundamentada sobre uno mismo es conocerse. Los apellidos de cada persona son los primeros elementos con los que nos identificamos. Estos elementos no son por ocurrencia del momento en que nacimos, sino son producto de una larga historia y que viene identificándonos de generación en generación.

Cada espacio geográfico del planeta contiene seres humanos y ecosistemas diferenciados, con lenguas, epistemologías, políticas y construcción de sociedades diferentes. Lo que identifica singularmente a cada ser. El problema no es que existan sino cómo los sujetos conocen su propios elementos identificatorios. Se alude a la educación que es la encargada de concientizar a la sociedad sobre sus propios conocimientos. Con el antiguo sistema educativo no se logró realizar estos estudios, más que admirar lo ajeno. En esta línea cada pueblo en particular los pueblos originarios de Bolivia no ha podido potenciar sus conocimientos debido a la imposición de conocimientos coloniales.

Con el modelo educativo socio-comunitario productivo estamos exhortados a visibilizar conocimientos propios y potenciarlos a través de la educación. En esta medida, con estudiantes de formación inicial de la Unidad Académica Multiétnica Lorenza Congo, se trabaja en el estudio de los apellidos originarios, que son los primeros elementos que identifican al sujeto. Con el objetivo de descubrir y consolidar la pertenencia a un lugar, a un tiempo y a una cultura o culturas en específico, para que este conocimiento sea una de las bases de las acciones y actitudes en los acuerdos y decisiones en el proceso de equilibrar el estatus de los pueblos originarios.

Se procede con la autoinvestigación en entornos familiares y comunitarios, de donde emerge la información generacional. Los que son sistematizados, analizados y debatidos en mesas dialógicas para comprender y construir conocimientos desde las voces de los abuelos y abuelas considerados los libros abiertos en las comunidades.

A partir de esta autoinvestigación se logra el autodescubrimiento, el ranacimiento y el posicionamiento ante los relacionamientos, la toma de actitudes y decisiones frente a los desafíos que involucran la vitalidad de las lenguas y culturas bolivianas. En este sentido el documento refleja las acciones y reacciones de estudiantes durante el proceso de autoinvestigación de los apellidos originarios propios.



Sabio Aymara 1998 (Cirilo Villca Llave)

Desarrollo y discusión

Estamos atravesando tiempos de transformación educativa, esto significa revolucionar todo elemento educativo. Desde el uso de materiales hasta la forma de pensamiento. La nueva forma de proceder con la educación conduce a la exploración de nuestra propia historia para comprendernos y fortalecer nuestras raíces y consecuentemente la identidad cultural. En este sentido escarbar saberes y conocimientos sobre los apellidos originarios, que conviven entre nosotros en la actualidad, constituye nuestra historia familiar y cultural. Reflejan en un término procesos históricos, lo que se descubre partir de la autoinvestigación de patronímios entre los abuelos y abuelas.

Los apellidos originarios reflejan, en un término, procesos históricos. A lo largo y ancho del territorio boliviano existimos descendientes de pueblos milenarios como los itonama, machineri, aymara, movima, guaraní, quechua y más de 36 Nacionalidades. En consecuencia coexisten con nosotros conocimientos ancestrales entre nuestros apellidos.

Caity, pertenece a la cultura ignaciana y en castellano significa dolor. Ayno, pertenece a la cultura aimara y en castellano significa colaboradores, es decir procede del término aimara ayni. Chapi, pertenece a la cultura Kanichana y en castellano significa campos grandes de pasto o islas grandes. Choque, pertenece a la cultura aimara, y en castellano dice siembra de papa. Cusere, pertenece a la cultura ignaciana, quiere decir camote. Guaji, Ignaciana, pájaro blanco – garza que están en los bajíos. Maija, Trinitaria, Gusano que pica fuerte (burro) - gusano que tiene su pelo como algodón. Churqui, cultura quechua, árboles espinosos. Yubanurre, Triniatrio, desobediente. Matareco,



Reunión de los Uru Iruhito 2013

Trinitario, grupo de hormigas guerreras de color rojo. (Noemi Malale Chory. Estudiante en la ESFM, 2014).

A nuestros antecesores, por ignorancia les han hecho rechazar de nuestros apellidos, divulgando frases e ideas como “...Algunos curas por ignorancia, desprecio de todo lo indiano o falso celo, han mentido incurriendo

en pecado grave al afirmar que los apellidos de muchísimos indios de estas provincias del Perú, son vergonzosos y ofensivos al pudor y decencia cristiana, pues por contrario como usted podrá apreciar en esta mi carta, no hay ni un solo apellido del que podría sentir vergüenza su poseedor...” (De Lucca, D. Manuel. 1983).

FORMA ACTUAL	Forma original (Alfabeto CALA)	Forma original (Alfabeto Oficial)	SIGNIFICADO
Acarapi	Akharapi	Aqarapi	Anuncio de prosperidad. // Hombre favorecido por la suerte.
Achacollo	Jach'akollu	Jach'aqullu	Persona destacada. // Hombre de mucho poder.
Acho	Achu	Achu	Fruto de todas las cosas. // Producto o resultado del esfuerzo realizado.
Achocalla	Achokalla	Achuqalla	Hijo de familia feliz y próspera. // Protegido por los dioses del hogar.
Achuta	Achuta	Achuta	El que nunca dejó el lugar o región donde tiene su morada.
Aduviri	Aruwiri	Aruwiri	Poeta, compositor de canciones.
Ajacopa (1)	Ajjakopa	Axaqupa	Luciérnaga mansa. // Hombre tranquilo, pacífico.
Ajata	Ajjata	Axata	Manso, caballeroso.
Ajno	Ajjnu	Axnu	Escogido, selecto, elegido.
Alanoca	Jalanoka	Jalanuqa	El amigo leal, el que acude a defender.

Fuente: De Lucca D. Manuel, 1983.Z

Nuestros apellidos tienen una fuerte carga histórica como Noemi Malale nos comparte, por ejemplo el apellido Matareco que hace referencia a hormigas guerreras rojas, lo que nos hace pensar que los que llevan ese apellido son bastante luchadores y unidos en fuerza para lograr sus objetivos. O el apellido Ayno que procede de la palabra ayni, uno de los principios comunitarios andinos que por siglos ha sido practicada hasta nuestros días.

Los apellidos propios de nuestras culturas tienen el sentido de “... expresar los valores, los objetivos, o los ideales que guían la conducta y ordenan las convenciones llevándonos a la comprensión de los elementos menos tangibles de un cuerpo de costumbres, ha ido perdiéndose como consecuencia de la opresión y dominio que ejerce la lengua española desde la conquista” (De Lucca D. Manuel, 1983).

“Por tanto, llevar un apellido indígena es un pequeño milagro que quizá no comprendemos. Un milagro porque podríamos haber sido exterminados hace siglos como los indios de las Antillas o dispersados muy confundido como los negros esclavos que ahora se llaman Johnson, Jackson, Stanfield y no Ndjambo o Ngema. Ese es el milagro que quisiera que comprendamos que ocurre al llevar apellidos como Vilca, Poma, Choque, Cari, Apasa, Quispe, Condori, Nina, Arpasi, Huanca, Mamani... Cada vez que te sientas tentado a avergonzarse del nombre que heredaste, piensa en lo precioso, lo raro y lo tremendamente

excepcional que es llevar el nombre que tu llevas” (Condori Alex, s/a).

En los apellidos esta la historia familiar, almacenan silenciosamente saberes que aguardan acciones que potencien su existencia de parte de sus sobrevivientes. De los Cholima, Malale, Mole, Silaypi, Gualeve, Noza, Moye, Yuco.

La autoinvestigación patronímica hace descubrir la identidad cultural. A nadie más que a los propios hijos de los patronímicos sobrevivientes le interesa seriamente el vivir bien de nuestros apellidos originarios. Si pertenezco a una cultura en peligro de extinción y en mis actos hago propaganda para los conocimientos de otras culturas entonces estoy potenciando saberes ajenos.

Al investigar qué significa mi apellido, tuve que llegar hasta mi pueblo, ni mis padres habían sabido, pregunté casi a toda la comunidad, o sea me he enterado de todo, lo que pasa en mi comunidad, hay historia que me ha hecho pensar por primera vez, jamás había hecho esto. (Janeth, Wara 2014).

Janeth en la intención de profundizar el significado de su apellido llega hasta el pueblo de origen en busca de sus abuelos y abuelas. Allí no solamente se entera del significado de su apellido, sino también del sentido y las razones del porque lleva el apellido, de la historia comunitaria, lo que produce en ella sensibilidad ante su origen y fortalece su pertenencia a la cultura.



Mujeres ignacianas 2014

Por otro lado, Noñitsi'i, estudiante de la Escuela Superior de Formación de Maestros, al investigar su procedencia e indagar entre sus familiares de su ser itonama, se descubre asimismo y toma la decisión de promocionar y potenciar a su pueblo.

Compañeros, cada año yo represento a la danza de la laguna Isireri, aquí tenemos varias compañeras ignacianas, que ellas asuman ese puesto de la meme de Isidoro, porque yo! A partir de ahora voy a representar a mi pueblo, soy Itonama, tengo mi lengua, tengo mi baile y mi cultura propia. A mí me corresponde el itonama, eso les digo hay muchas ignacianas (Noñitsi'i, 2014). El simple hecho de construir historia propia nos devuelve a donde siempre pertenecemos a pesar de que la vivencia en otras realidades nos haya distraído la atención. Pero, no sólo volver sino un volver con fortalezas y amor propio hacia el pueblo que nos dio la vida.

Conclusiones

Finalmente, quienes llevamos apellidos originarios estamos aportando significativamente en la existencia de un pueblo milenario, dueño de las tierras donde nacimos y vivimos. Una de las vías estratégicas para descubrirnos es la autoinvestigación en el entorno familiar, para estar conscientes de que los apellidos originarios cargan historia viva entre nosotros.

Por otro lado la autoinvestigación aporta sustancialmente en el proceso de autodescubrimiento y el vinculamiento con los abuelos, abuelas y comunidad entera a donde pertenece cada sujeto.



Fiesta mojeña ignaciana 2014

() Delia Gutierrez Villca*

Licenciada en matemática. Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Actualmente es Coordinadora de la Universidad Pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

Condori alec. (s/a). Un milagro: apellidos indígenas. Aymara Uta, jaya mara aru. <https://aymara.org/webarchives/www2004/lista/apellidos.php>. Visita: 09/10/2017.

De Lucca D. Manuel. (1983). Diccionario Aymara – Castellano, Catellano – Aymara. Comision de Alfabetización y Literatura Aymara. Cala, La Paz – Bolivia. <https://aymara.org/webarchives/www2004/biblio/apellidos.php> . Visita: 08/10/2017.

Malale, Noemi. (2014). Diario de campo. Estudiante de la Escuela Superior de Formación de Maestros U.A. Multiétnica Lorenza Congo.

Noñitsi'i. (2014). Diario de campo. Estudiante de la Escuela Superior de Formación de Maestros U.A. Multiétnica Lorenza Congo.

Wara, Janeth. (2014). Diario de campo. Estudiante de la Escuela Superior de Formación de Maestros U.A. Multiétnica Lorenza Congo.

HACER LLOVER, LA CIENCIA ANCESTRAL DE BIEN COMÚN

Lucio E. Fernández Quispe*

Ankari es el viento. Cuando vamos a llamar la lluvia amarramos bien al Ankari. Con ofrendas lo amarramos. Le imploramos que se pare. El Ankari sopla las nubes de lluvia. ¿De qué vamos a vivir si no hay lluvias? (Cultura Callaway).

Resumen

El presente artículo hace conocer saberes y conocimientos sobre el lago sagrado Asiruni, Yahhaku y Ch'uqi Quta hoy Choquecota, los cuales son Illas de lluvia. El Asiruni por su forma de víbora se encuentra muy cerca de la cordillera Tres Cruces del cantón Wañacota (lago seco), entre el límite de 2da y 5ta sección municipal Quimi, Provincia Inquisivi del departamento de La Paz. Asiruni es conocido como dueño de la lluvia, pues los comunarios de la región cuando ya no llueve en los meses de noviembre y diciembre van a traer agua del lago Asiruni a las 4: 00 am de la madrugada con un ritual haciendo llegar al centro de la aynuqa (parcelas colectivas). Allí en recipiente de barro juntan con agua de lugar, adornan con flores, sawmas junto a la música mohoseñada provocando la pelea de

aguas y a una semana llueve por el tiempo requerido, eso está probado; cuando ya no necesitan despachan al río grande con un ritual y cesa de llover.

Chhijllata arunaka

Achachila Asiruni, Yahhaku, Ch'uqi Quta, jupanakasti jallu Illapxiwa, ukhamarusa wali qamasani, ch'amani ukhamapxarakiwa. Asiruni qutaxa niya asirusa maq'akiwa, ukatwa ukhama sutichapxi. Asirunisti jikxatasiwa Tres Cruces jach'a thaya qullu jak'ana. Jani jallu puriña munxi-pana markachirinakaxa Asirunitwa uma apsuri sarapxi, ukatakixa janq'u misa apt'asitawa tanipxi, niya nayriri k'ank'a art'ki uka pacha, jani khitina uñjata, niyaki apsuniwasaxa aynuqa taypiruwa puriyapxi, ayruntapxi, ukata janq'u panqarampi, jiq'inampiwa

wali q'ayachapxi uma wawaru. Ukatsti Asiruni umampi, pachpa utjiri umampi ch'arqtasa nuwasiyapxi; ukata kimsa qallqu ururusti mäkiwa jalluxa purinti jurintañkama. Ukaxa chiqawa janiwa kuna k'arikisa, sawkakisa. Jallu wawa kunawrskamaya munapxchi ukhakamawa ukana Asiruni umaru qarpapxi, jani munxapjchi ukhaxa mäkiw misampi jach'a jawiraru warantanipxi wali jallallt'asa. Uma jallu apnaqañaxa yatiwini, khakhini thakhiniwa kunati laq'a achachilanakana yatiwipa, lurawipawa.

Palabras clave: *Agua, espiritualidad andina, rituales de lluvia, cosmovisión, identidad y cultura.*

Introducción

El lago Asiruni por su forma de víbora se encuentra muy cerca de la cordillera Tres Cruces del cantón Wañacota (lago seco), 5ta Sección Municipal Quimi, Provincia Inquisivi del departamento de La Paz. El lago Asiruni es conocido como dueño de la lluvia, pues los comunarios cuando ya no llueve en los meses de noviembre y diciembre van a traer agua de Asiruni a las 4: 00 am de la madrugada con un ritual haciendo llegar al centro de la aynuqa (parcelas colectivas). Allí en recipiente de barro juntan con agua de lugar provocando la pelea de agua, adornan con flores, sawmas junto a la música mohoseñada y a una semana llueve por el tiempo requerido y eso está probado, cuando ya no

necesitan despachan al río grande con un ritual y cesa de llover.

En la cosmovisión andina existe desde milenios de años sitios sagrados y prohibidos, dichos espacios encierra una filosofía cósmica, telúrica y mítica de diálogo con el cosmos; es decir, es la ciencia de los ancestros y se viene transmitiendo de generación en generación. Los ancestros y persona mayores de la comunidad Franz Tamayo conocen la filosofía o secretos de hacer llover cuando no quiere, según ellos “los Achachilas se enojan entonces hay que ir rogar”. Eso es lo que hicieron los comunarios de Franz Tamayo, logrando hacer llover para el bien común colectivo.

Estado del arte

Espiritualidad andina sobre agua

Considero que el tema del agua no se puede separar de la espiritualidad andina, el agua representa la base de la vida y del ritual. Es decir, el agua es el papel central de toda actividad humana ya sea simbólica o material. Al respecto: “el agua no es un elemento (en el sentido de que se lo pueda recoger, desviar, y represar en cualquier lugar y en cualquier momento), sino así como un ser vivo”. Para empezar es un ser vivo andrógino, es decir que reúne en sí a ambos sexos. Pero los acuíferos concretos son o masculinos o femeninos. El agua de ríos y fuentes es masculina; el agua del mar y de los lagos se la asocia con el femenino. (Rösing, 1996, p. 83).

Lo que implica, el agua tiene vida y hay que tener un diálogo sostenido, además el agua tiene rasgos femeninos y masculinos, se ubica en un término medio, es femenino porque el agua de lago amamanta a sus hijos, por eso le llaman mama qhich'a, una madre que da vida mediante los productos y forrajes a sus hijos. Es masculino porque corre por los ríos y fuentes, especialmente el agua de lluvia entra tocando su coro de instrumentos musicales, dice la memoria colectiva; quien interpreta melodías es el macho por eso mismo aconsejan no atreverse, pasar al frente ya que clarito está entrando y haciendo una bulla onomatopéyica de qhuxxx, si uno se atreve suele llevar a la otra vida, sobre el tema hay muchos relatos reales.

Parafraseando a Ina Rösing, el agua no solo es masculino o femenino sino es agua que se asocia con la vida y agua que se asocia con la muerte, es decir, el agua corriente del río, lagos con fuentes se relaciona con la vida, o sea son las aguas dinámicas y movedizas; y las aguas quietas de chinkanás (túnel sin salida), lagunas sin desagüe, los estanques, charcos de agua se los relaciona con la muerte. Por este mismo hecho en las comunidades de estudio nos narraron que es malo hacer la perforación de pozos, porque agua de fondo se relaciona con la muerte.

Es más, la memoria colectiva, identifica el agua con el bien y el mal. Es bien cuando es apta en el consumo, terapia contra de las enfermedades, por

ende vida; es mal cuando el agua ataca y lleva para siempre, es más entrar en agua turbia en el sueño es para enfermarse y morir. Consecuentemente la filosofía cósmica del agua es de: respeto y miedo, vida y muerte, producción o improductividad, comida y hambre, varón y mujer. En ese sentido, en las comunidades andinas apuestan siempre por el lado bueno y no así el malo. Ellos están seguros que mediante rituales y rogativas siempre conseguirán lo bueno, la productividad y poseer comida. Al respecto:

Según Girault citado en (Hans, 1990, p. 115) el antiguo Dios del trueno... esta divinidad del trueno controla, según se piensa, dos fuerzas principales que, a su vez manejan otros elementos naturales. Así, para los aymaras, Illapu tiene bajo sus órdenes una primera fuerza, Akarapi, que maneja la lluvia, jallu, el granizo, chhijchhi, el hielo, chhullun, la nieve, khunu y el frío, ch'isi. La segunda fuerza que controla es Wayra, que hace soplar el viento, thaya, y en especial el huracán, thaya tumasa”.

Lo que implica que en la cosmovisión andina Illapa, es la deidad del Rayo y concuasa con la cita, ya que; Illapa habita en las alturas y se cree que en el cielo hay un río grande del cual saca agua y derrama sobre la tierra. Cuando los comunarios nos han narrado de ir a la montaña más alta nos hizo pensar que subiendo a la cima provocaría efecto de contacto con la deidad de lluvia Illapa para obtener jallu uma, agua o uma jallu. El lago sagrado de Asiruni está cerca de la cordillera de Tres Cruces, lago

en la altura montañoso de difícil acceso y se cree que es portador de espíritus y ritos de lluvia, idea creíble y verdadera, es decir, las montañas son intermediarios por su altura. Asimismo según la memoria oral colectiva depositada en el chuyma (corazón), p'iqi (cabeza) consideran que la Pachamama, Achachilas Uywiris son intermediarios de la lluvia. Entonces, se evidencia que Akarapi (Según Bertonio provoca copos de nieve muy grande y da origen a la escarcha). Akarapi, es la deidad dueño de la lluvia, entonces puede ser benigna al enviar agua, por ende vida o maligna al no hacer llover o enviar granizo, nevada, es decir, Akarapi controla lluvia, granizo, nieve, helada, frío y el Wayra el frío o los huracanes. Es más:

“En esta tierra, el agua no es para comprar ni vender; ni parar hacerse rico, ni para que unos cuantos se la apropien, sino para todos los vivientes, el agua no está ahí para que algunos se la apropien. El agua es la sangre de Pacha Awki, Pacha Tayka, los achachilas y todos los uywiris. El agua es para que todos vivamos” (Yujra, 2006, p. 65).

Contrariamente, la visión estatal o municipal, tienen el concepto de hidrografía por agua que sirve para navegar y ganar dinero, asimismo vender mediante pago de tarifas, mientras en el pensamiento del ayllu la lluvia o agua es un bien común, por eso existe el dicho: “uma janiwa alxañati”, no hay que vender ni dar gracias por el agua, sino hay que morir en agua.

Los saberes de la acequia

En el pensamiento andino la forma de obtener agua ya sea para tomar o regar sembrados y forrajes varía, por ejemplo, un comunario nos narró que por donde filtra agua hay que enterrar el primer huevo de la joven gallina para que reviente la vertiente y haya agua. Es más, en varios lugares se constata desde tiempos remotos la tecnología del riego, que consiste en el traslado de agua del río o vertiente por la acequia hecha a mano para regar los sembradíos y forrajes. En la visión de la comunidad, el agua en la tecnología del riego no se toca así nomás sino en base a riuales, en muchos lugares existe el larqa kamaní, quien se encarga de llevar adelante los rituales de limpieza de la acequia o camino del agua con comida, sawmas y ofrendas con fetos de llama y otros. Para esto primeramente piden permiso a la deidad dueña del agua con una mesa, incienso, copal y vino, hecho esta actividad recién proceden a limpiar la acequia, luego llevar el agua con mucho cariño hasta hacer llegar a su destino en los meses de noviembre y diciembre.

Prácticas simbólicas para provocar lluvia

Hacer croar las ranas

En el contexto andino la lluvia empieza a finales de noviembre, desde la feria anual de Topohoco¹

¹ Población de la primera sección de Corocoro, Provincia Pacajes del departamento de La Paz, donde se realiza la feria anual cada fin de noviembre, punto de intercambio de productos de valle y altiplano en base al trueque que aún pervive.

, sino es así causa preocupación a todos y se sigue así los comunarios acuden a diferentes rituales para provocar lluvia. Pues la sequía trae tristeza, improductividad de los sembradíos, falta de forrajes para los animales, mal año, hambre, por ende la salida del varón hacia centros urbanos en busca del trabajo. Si se consulta las crónicas se constata que la práctica de hacer llover data desde antes de la colonia, ya que los cronistas observaron los rituales. Asimismo, los abuelos(os) cuentan que cuando no llueve hay que ir a sacar k'ayras o ranas de las vertientes junto a las algas llachhu o si no hay laguna, agua corrediza del río y llevar a ojos de agua o lugares sagrados de la montaña alta, allí se hacen sawmas con incienso, como hace bastante sol las k'ayras empiezan a croar y empieza a nublarse provocando la lluvia.

Qamaqi o p'isaqa jalaya

Sobre qamaqi o p'isaqa jalaya o p'isaqa jalaya no hay nada escrito sólo pervive en la memoria oral de los abuelos y personas mayores de los ayllus de la región. Qamaqi es el zorro y p'isaqa es la perdiz y jalaya es hacer corretear para cazar, ambos animales poseen poderes sobrenaturales, no se puede jugar ni hacerse burla, si uno transgrede la norma cósmica paga muy caro; los dos animales son portadores de rica literatura o narración oral. El ritual de qamaqi o p'isaqa jalaya, consiste en hacer correr al zorro o perdiz a finales de noviembre o diciembre cuando ya no quiere llover. La comunidad, en una reunión a la ca-

beza del jilaqata decide salir un día por los ríos y cerros para cazar al zorro que exagera comer o sacar oveja del corral. Todo está planificado, pero el día fijado amanece de repente nublado y como en el día no hay sol se hace muy difícil atrapar el zorro, mientras cuando hace calor se cansa y se puede agarrar.

Asimismo, en p'isaqa jalaya la comunidad decide salir para hacer volar o correr la perdiz por lugares donde habita y se multiplica mucho ya que se lo come los primeros frutos de papa. El día fijado de la caza igual amanece nublado con signos de lluvia y cuando el tiempo es así se hace muy difícil cazar; en el sol basta dos voladas se lo atrapan, pero cuando no hay sol vuela lejos y es muy difícil coger.

Ambas prácticas encierran un saber y conocimiento desde la visión andina. Estas prácticas datan de tiempo inmemorial, pues el zorro y la perdiz son considerados animales míticos, por eso no se lo toca ni se lastima así nomás sino se pide licencia. Cuando se la persigue al zorro o perdiz hacen un contacto cosmológico provocando nubes y lluvias con ventarrón, por eso la gente opta por el ritual de qamaqi o p'isaqa jalaya a fin de que llueva.

Alma ayuno

Cada 15 de noviembre algunas comunidades de la región practican el alma ayuno, que consiste en ir al cementerio vestidos de negro, privándose

de comida por dos o tres días consecutivos hasta pasado el mediodía luego recién comen después de plegarias de ruego. El mensaje de alma ayuna es de hondo contenido cósmico, simbólico, filosófico, telúrico y mítico, que consiste en el encuentro y diálogo plegárico de rogativas a los seres que se han ido a la otra vida, para que mande lluvia: “jallu Tatay, jallu mamay” son las frases en coro. Tanto varones y mujeres con toda atención siguen la voz de Yapu Kamana, quien con palabras de solemne contenido eleva rogativas mirando a las montañas y el cielo. Además piden casi a llanto buena producción, forraje para los ganados, salud y felicidad para ellos. El alma ayuna es sagrado, no es chiste, por eso se visten de negro.

La illa

En la época antigua cuando el sol alumbró por primera vez a la tierra, los animales del tiempo oscuro (ch'amak pacha) llorando se convirtieron en grandes cerros; sus lágrimas se volvieron vertientes (uma phuch'u) y se sus pelos salieron distintos animales para vivir con el sol y por eso adoramos a esas vertientes que son illas de los animales (Yujra, 2006, p. 69).

En la cosmovisión andina Illa es un lugar sagrado, es el sitio energético misterioso, conocido también de Wak'as. La representación de la Illa varía de lugar a lugar, en algunos es una piedra blanca, roca, río, cerro u otro. Además existe Illa de productos, ga-

nados, humano para tener hijo varón o mujer o cuando una pareja no tiene y se cumple dicen los entrevistados. Los



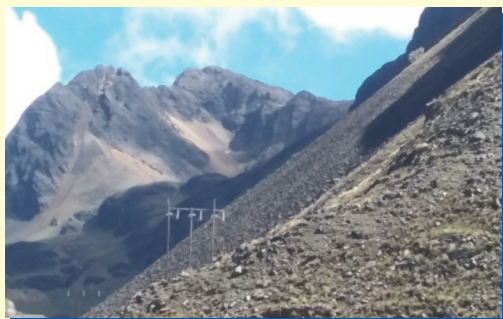
Jilata: Octavio Huanca de 50 años aproximadamente, comunario de Camacho

ancestros conocen los lugares de las Illas por eso hacen ofrendas y rituales, en señal de respuesta cumplida con el pedido.

Metodología

El trabajo se enmarca en el paradigma sociocrítico, pues trabaja con la palabra, es más toma en cuenta a hombres, mujeres, siempre excluidos; una investigación participante. El trabajo refleja la ciencia ancestral filosófica, cósmica y telúrica de las Illas de agua: Asiruni. Yahaaku y Ch'uqi Quta, es decir, saberes, pensamientos, percepciones, actitudes y acciones de los comunarios de lugar. En ese sentido, la oralidad es el pilar central de la investigación, por ser depositario de la sabiduría ancestral y lengua aymara. El trabajo desoculta, comprendiendo la fórmula de provocar lluvia cuando ya no llueve. Utilizamos la entrevista en lengua aymara y la observación en el marco de intra interculturalidad y pluralidad epistemológica. Para el efecto nuestros informantes son:

Juan Cáceres de 45 años, natural de Wañacota, Octavio Huanca de 50 años de Camacho y Gregorio Gutiérrez de Sacaca aproximadamente 65 años.



Montaña Tres Cruces, entrada a Quime, provincia Inquisivi, Depto. La Paz.

Presentación de resultados

Con el permiso del Achachila Asiruni de Tres Cruces y las Illas de agua: Yahaaku y Ch'uqi Quta hoy Choquecota, me voy a permitir hacer conocer una parte del saber ancestral de cómo hacer llover en la comunidad del ayllu Sacaca hoy Franz Tamayo, desde milenios de años en el municipio de Ichoca. Algunas personas mayores nos dijeron “para que quieres saber esas cosas...”. Con el permiso y respeto a la memoria del lago sagrado Asiruni (o víbora) del ayllu Wañaquta, como también de las deidades del agua, si algo expreso mal pediré disculpas al lago sagrado e Illas de agua arriba mencionadas, abuelas(os), pues el ritual de ir a traer agua de Asiruni y otros, cuando ya no llueve encierra todo un saber sagrado al mismo tiempo prohibido, además telúrico y mítico.

Investigaciones sobre los ritua-

les de agua, uma phuju o uma jallu en el contexto nuestro no existe. En este momento la humanidad atraviesa una crisis crítica de escases de agua dulce a causa de la ambición del hombre. Según la tradición oral nuestros antepasados conocían el manejo del tiempo: por qué ya no llueve o exagera, el castigo del granizo, la helada o nevada; ellos supieron dialogar, corrigiendo los errores privándose de alimentos, yendo a las montañas y cementerios. Estas prácticas fueron consideradas de diabólicas por la colonia y por ende fueron extirpados. Para esta modesta investigación nos ha llamado atención el ritual que hicieron los comunarios del ayllu Sacaca o Franz Tamayo del Municipio de Ichoca, provincia Inquisivi del departamento de La Paz, en el mes de enero pasado del año 2017; del cual compartiré una parte de las ideas centrales porque según ellos es prohibido sacar afuera, considero valioso ya que ayudaría recuperar la ciencia ancestral propia para mitigar la crisis de agua.



Parte del lago sagrado Asiruni

El lago sagrado de Asiruni

En la entrevista al Sr. Juan Cáceres, comunario de Wañacota, nos narró misterios increíbles, nos dijo que “es

prohibido tocar las aguas de Asiruni porque come gente, no puedes ir sólo, cuando te acercas de por sí empieza a latir el corazón y quieres irte, dijo. Antes daba más miedo, ahora un poco ya es manso, no se maneja así nomás el agua, expresó. Además sólo se va en el mes de noviembre o diciembre cuando ya no quiere llover, otro rato no se molesta. Diferentes conocimientos indica que por lo menos hay que ir entre tres: un yatiri y dos soldados con mesa blanca van a sacar y cuando se hace llegar a la comunidad hay que plantar con flores al lado de chacras, nosotros siempre vamos cuando ya no llueve y llueve, está probado eso sé desde chico, así siempre he visto”. **¿Cómo pueden solicitar otros ayllus?**, respondió: eso al jilaqata de la comunidad recién pueden ir; además hay que sacar licencia no se va así nomás (te he dicho), ahora hemos pensado en la reunión fijar una multa de 2.500 a 3.000 Bs. a los que manejan sin permiso de la comunidad, porque sabemos que de ocultos están manejando... **¿Qué días se puede sacar o tiene horario?** Sólo se toca los días martes y viernes, los otros días no se toca”. **¿Dónde se encuentra exactamente el Asiruni?** Pasando unos cien metros de Tres Cruces se desvía hacia arriba lado Viloco, más o menos 45 minutos se camina, ahí está, **¿Se seca el lago Asiruni?** No, nunca seca sale de ahí mismo, de aquí es más lejos, pero igual se llega de una hora y media (14/04/17).

Asimismo, el Sr. Octavio Huanca, no dijo textual: “a las 04.00 de la mañana hay que ir a sacar agua de Asiruni, en wakulla (cántaro) de barro, ahora ya utilizan recipientes de plástico con mesa blanca, con sullu de llama, más o menos entre tres, eso he visto desde chango, una vez sacando se hace llegar al local allá hay que

dar mesita, luego se coloca a la chacra, al centro del aynua, donde sale vertiente ahí hay que adornar con flores, después de una semana llueve... efectivo es Profe. Varios años he participado, este año ya estaba secando total las papas, pastitos...” entonces hemos ido a traer de Asiruni, igual de Choquecota y otros la gente ya conoce. **¿Cómo se despacha?** Cuando ya no se necesita se despacha, al río grande se despacha igual con mesa, se lo lleva así mismo, también se va; en la reunión se acuerda o entre autoridades ya despachan, porque la lluvia se necesita hasta carnavales de ahí ya no se necesita entonces hay que despachar. **¿Cómo era antes Asiruni?** Saltaba dice como con olada, se escuchaba hablar como gente, no se podía acercar ahora ya es manso. Otro se llama Q’asir Quta, antes gritaba, ahora ya no grita se ha callado, igual es con Asiruni. **¿Existe agua de granizo, nevada y lluvia?** Eso no se bien, pero los abuelos saben nosotros conocemos de qué lugar se trae agua de lluvia de ahí nomás traemos no de otros lugares. Sabe quitarse dice cuando es granizo, con un conocido siempre hay que ir, así nomás no se puede, podemos fracasar, dijo con cierto miedo.

Los tres entrevistados han confirmado que Asiruni es el lago misterioso, temido, prohibido y sagrado a su vez, y según la memoria oral está comprobado que es la Illa de agua, es más se debe sacar agua a las 04:00 de la mañana sin hacer ver con el sol de lo contrario pierde los poderes sobrenaturales. Los comunarios confirmaron que las aguas traídas de Asiruni hay que juntar con agua de la comunidad y se produce la pelea de aguas y esta pelea provoca las lluvias, según ellos. Los

tres entrevistados coincidieron en manejar las aguas de Asiruni con respeto, veneración y ofrendas rituales los días martes y viernes, pues esos días está autorizado menos los otros días. En suma, consideramos que el lago Asiruni, es la Illa de agua para toda la región sur de La Paz.

Los comunarios están conscientes de que la Illa de Asiruni es “come gente”, ya que si alguien se acerca sólo ya no vuelve. Por ejemplo el Sr. Gregorio Gutiérrez, del ayllu Sacaca hoy Franz Tamayo nos relató: “de Ichoca vino una mujer medio loca y se había quedado en el pueblo dos semanas y se cree que se ha ido a Ch’uqi Quta y no volvió más”. Al saber eso no se acercan fácilmente, peor en su hora. Para los comunarios de la región de Waña Quta, Tablachaca, Camacho, Franz Tamayo, Puchuni y otros el lago sagrado de Asiruni es la illa de lluvia. Entonces para ir a sacar el agua misterioso y divino lo hacen con suprema veneración, respeto, sacando permiso o licencia con rituales con el fin de obtener lluvia, fuente de vida.

Los de ayllu Sacaca o Franz Tamayo, acudieron esta vez a la práctica porque ya no estaba lloviendo en el mes de enero o febrero, dichos meses se necesita lluvia, para los sembradíos de papa, quinua; forraje para los ganados y otros. Entonces, los de Sacaca destacaron una comisión a la cabeza del comunario Gregorio Gutiérrez, para ir a traer agua de las tres Illas citadas, previa preparación de una mesa de agua

completa destinada a la licencia y dejar en el lugar a cambio de un cántaro o bidón de agua. Según el thakhi o camino una delegación con alta moral y ética va a traer agua a la cabeza del yatiri, quien conoce el tipo de agua y procede con el levantado de agua, si se equivoca puede provocar granizada o desequilibrio climático.



Jilata: Francisco Guarachi y su esposa Genovia Lanchipa. Agradecimiento y plegaria al agua de Asiruni

Los comunarios de Sacaca hoy Franz Tamayo, alistan y llevan una mesa dulce (muxsa misa), a los tres lugares sagrados. Allí piden agua queremos Tatay, misericordia Tatay, diciendo ch’allan con vino rojo y alcohol. Al hacer llegar al centro de la aynuqa arman tipo una casita con palos ahí depositan el agua de Asiruni en un recipiente de barro, con adornos de flores blancos. Acto seguido hacen una sawma y piden como a una persona agua para los sembradíos, forrajes sino de con qué vamos a vivir dicen casi a llantos. Esta práctica es parte de la espiritualidad andina y filosofía cósmica de la lluvia que gracias a ella hay vida.

El manantial sagrado de Yahaaku

Esta Illa de agua se encuentra entre Puchuni y Tablachaca, un cerrito recoso, rojizo, queda a unos 30 minutos del camino asfaltado a pie. Es una vertiente, por el lugar hay un estanque de captación de agua. El lugar es medio pantanoso que irradia una energía inexplicable que genera cierto miedo entre los que visitan el lugar nos relataron y confirman los entrevistados. “Esta vertiente nunca seca así siempre hemos visto”. Según la tradición oral los abuelos habían sabido siempre sacar agua y hacer llover; por eso los comunarios de diferentes lugares consideran Illa de lluvia por eso van a traer agua de la vertiente y juntan con agua de lugar.

El manantial sagrado de Ch’uqi Quta o Choquecota

Ch’uqi Quta, es otro sitio sagrado e Illa de agua. El lago está por el lado de Yanacachi, y Jach’a Ansa por donde la antena de ENTEL, a unas cuatro

horas de viaje a pie desde Tres Cruces. Es un pequeño lago que nunca se seca. Este lago tiene poder y una historia milenaria, ya que sobre la Illa se cuenta y se teje una historia larga de llanto de mujer, canto de gallo, gritos humanos, pues así siempre habían visto y sigue igual y se viene transmitiendo de generación en generación. Según ellos, los comunarios de diferentes lugares acuden al lago cuando hay escases de lluvia con rituales de ofrenda, igual por la madrugada hasta hacer llegar al centro de la comunidad y provocar lluvia.

Referencias Prácticas

“La educación... debe contribuir al fortalecimiento, rescate y desarrollo de la cultura y la identidad de los pueblos, así como a su autovaloración y a elevar su autoestima individual y colectiva. No debe seguir siendo, como hasta hoy, un medio de aculturación y asimilación a la cultura dominante ni seguir contribuyendo a la destrucción cultural ni al fomento del racismo” (Rigoberta Menchú Tum 1997).



Tata Trinchador Dn Gregorio Matías, Julio Morales y comunarios. Adorno con flores al agua de Asiruni

Propuesta pedagógica a partir de los rituales de lluvia

Unidades de formación	Currículo Base	Currículo Regionalizado
Historia crítica	Se conoce el cambio climático, conflicto, integración, negocio del agua desde la visión del estado.	<p>Conocer la historia del lago sagrado Asiruni, Yahaku y Ch'uqi Quta y las formas de provocar lluvia frente a la sequía y los elementos que se necesita en la ritualidad del llamado de lluvias.</p> <p>Se conoce que el agua tiene dos sexos y es el ser más querido: "Uma Wawa".</p> <p>Manejo de las aguas sagradas: hora, días, meses, cantidad, lugar y despacho de la comunidad.</p> <p>Manejo de las aguas sagradas: hora, días, meses, cantidad, lugar y despacho de la comunidad.</p> <p>Conocen los tipos de agua: de lluvia, granizo y nevada.</p>
Epistemología	La ciencia occidental considera que no tiene vida el agua, por ende estudia mediante la hidrografía y lo considera de conflicto y negocio.	<p>Conocer que el agua no es de nadie es un bien común. El agua actúa por el lado del bien por eso es medicina, terapia, en suma vida. Conocer los lugares de la Illa de lluvias al mismo tiempo entra en vigencia la ciencia ancestral.</p> <p>Conocer la vivencia y los rituales de larqa picha y la tecnología del riego comunal.</p>
Neurociencia	Valora el conocimiento cognitivo investigativo lineal y lo que está escrito en los libros.	El conocimiento se da en el diálogo con la naturaleza, en este caso con las aguas de los lagos sagrados y prohibidos de Asiruni, es decir las Illas. La práctica del ritual de lluvia provoca la sinapsis.

Taller de Lengua aymara	Enfatiza la gramática de la lengua aymara, acuñación de términos pedagógicos y producción de textos generales.	Dialogar, escuchar, hablar con la naturaleza; leer y escribir sobre las Illas y rituales, prácticas de provocar lluvia cuando ya no llueve a su tiempo, por ejemplo hacer llorar a los sapos, llamas y otros. Escribir en lengua aymara sobre las wak'as e Illas de la lluvia.
Pedagogías en los procesos educativos	El proceso de enseñanza aprendizaje aún se mueve en el currículo técnico y práctico.	Conocer la pedagogía de los lagos sagrados de Asiruni, Yahhaku y Ch'uqi Quta, asimismo de los abuelos(as) y persona mayores frente a la crisis de agua y sequías.
Investigación Educativa y producción de Conocimiento.	Enfatiza la investigación centrado en las Unidades Educativas y comunidad.	Investigación liberadora: rituales sobre el llamado de lluvias en los meses de noviembre y diciembre en las montañas altas y gestión de agua de bien común en base al saber colectivo de bien.

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Asiruni (o víbora), Yahaaku y Ch'uqi Quta (lago de papa), son sitios sagrados e illas de lluvia desde tiempos inmemoriales. Cuando no llueve a su tiempo los comunarios de la región acuden a las deidades de agua con rituales, sawmas y flores, según ellos los lagos simbólicamente hablan, reciben ofrendas y dan respuestas, en este caso con lluvias, esto está probado no es un cuento chino.

El presente trabajo tiene estrecha relación con los Rituales para llamar Lluvias de Ina Rösing y otros, pues la región de Kallawayaya es también la

memoria del pueblo aymara de los Andes. Es más, considero que recuperar la ciencia ancestral es tarea de todos nosotros frente a la eminente crisis de agua dulce y las sequías que se viene dando a nivel universal debido a la ambición del hombre.

Comprender los saberes y conocimientos de nuestras comunidades es muy importante para todo ser humano, estos son los elementos que nos conectan entre lo que cada uno y una es con referencia a la Madre Tierra que nos acoge. La madre tierra también es un ser que siente, sabe y siempre nos comunica su sentir a través de los diferentes efectos.

(*) Lucio E. Fernández Quispe

Director Académico ESFM "Villa Aroma":
Lahuachaca, provincia Aroma del departamento de La Paz.

BIBLIOGRAFÍA

Hans, V. D. B. (1990). La Tierra no da Así Nomás. La Paz Bolivia: Editorial Hisbol,

Ina, R. (1996). Rituales para Llamar la Lluvia. La Paz Bolivia: Los Amigos de Libro.

Liebers, B. A. (2002). Agua de Elemento de Conflicto a Fuente de Integración. Fondo Editorial de los Diputados: La Paz Bolivia.

Ministerio de Medio Ambiente y Agua, (2010). Resultados y Conclusiones: Pre-Conferencia de los pueblos Indígena Originario Campesinos y organizaciones Sociales de Bolivia sobre Cambio Climático y Derechos de la Madre Tierra. (s/f).

Yujra, M. C. (2006). Laq'a Achachilanakasan Jach'a Tayka Amuyt'awinakapa. La Paz Bolivia: C&C Editores.

REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES INHERENTES A LA FORMACIÓN DE POSGRADO EN MODALIDAD VIRTUAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

Limber Yapu Choque*

Resumen

La formación de posgrado en modalidad virtual de la Universidad Pedagógica se desarrolla a través de elementos y procesos estructurados que contemplan características singulares propias de esta modalidad formativa y que responden a la concreción de los principios y fundamentos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

En este artículo se analizan algunas categorías que permiten comprender elementos conceptuales concernientes al proceso de posgrado e identificar aspectos concomitantes a la formación de los participantes, que posibiliten el cumplimiento de los preceptos contemplados en el MESCP. Estas categorías que son directrices de reflexión y argumentación en este texto hacen referencia a: la profundización de la especialidad de cada maestra-maes-

tro, la producción de conocimientos y la resolución de problemas de la realidad desde su proceso de formación de posgrado.

Con este abordaje, la intención es contribuir al cumplimiento de los objetivos estratégicos de las políticas de formación docente en posgrado y como eje de articulación entre estas políticas de formación docente y políticas de profesión docente.

Se presenta un sistema de recomendaciones estructurales y funcionales inherentes a la formación de posgrado en modalidad virtual de la Universidad Pedagógica.

Palabras clave: Formación docente, modalidad virtual, calidad educativa, procesos de investigación, descolonización, producción de conocimientos.

Introducción

La implementación del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) marca un hito muy importante en la historia educativa del Estado Plurinacional de Bolivia. El sistema educativo comprende un sistema organizacional y funcional sin precedentes, que brinda atención a los distintos niveles educativos del Sistema Educativo Plurinacional (SEP).

El Sistema Educativo Plurinacional es la estructura abigarrada¹ de todo el corpus² que permite dar esencia al MESCP. El sistema está estructurado por subsistemas (regular, alternativa – especial y superior) con los fundamentos esenciales para un eficiente desarrollo de los procesos de formación, considerando las características particulares de cada subsistema.

A partir de esta referencia, desarrollamos reflexiones respecto a procesos

¹ Se aborda el término “abigarrado” metaforizando la semántica que le brinda René Zabaleta Mercado a este término, refiriéndose a la construcción de la sociedad boliviana producto de la combinación de generaciones, culturas, esquemas sociales, políticos, etc. En el caso del SEP, es la construcción de una serie de procesos de análisis y reflexión, de participación de diferentes grupos sociales con características diversas, es el producto ontológico de una historia educativa de procesos de abigarramiento.

² Cuando nos referimos al Sistema Educativo Plurinacional como el “Corpus” del MESCP; nos referimos a que es el cuerpo o estructura en el que están contempladas las diferentes dimensiones del modelo: filosófica (Vivir Bien), política (descolonización), epistemológica (pluralidad epistémica), sociológica (plurinacionalidad), psicopedagógica (aprendizaje comunitario). Estas dimensiones permiten diseñar un currículo base, regionalizado, diversificado o armonizado que es parte de la concreción de lo abstracto en el SEP.

de formación de maestros en el subsistema de educación superior, que a su vez abarca ámbitos como la formación inicial, continua y posgradual. No obstante, para el análisis, nos remitimos a la formación de posgrado, enmarcados en el eje de articulación de las políticas de formación docente con políticas de profesión docente, la cual es una de las políticas estratégicas de formación en el programa revolución educativa con revolución docente que actualmente se desarrolla desde el Ministerio de Educación.

Es importante analizar los procesos de cualificación en la formación especializada en diferentes áreas, reflexionando sobre las características de generación y producción de conocimientos. Los mismos deben ser vinculados a la realidad, con el planteamiento de soluciones frente a los problemas concretos y coadyuvando en la transformación de la realidad educativa.

La implementación y construcción permanente del MESCP, es trascendental e imperante dentro de las políticas estatales implementadas en Bolivia. “Este proceso se traduce fundamentalmente en la transformación del Sistema Educativo Plurinacional, articulando la educación a la nueva matriz productiva, al desarrollo socio-comunitario, al desarrollo de la ciencia y la tecnología, a la construcción de la nueva estatalidad, a la reconstitución de las unidades socio-culturales y a la re-territorialización; tomando en cuenta también las estructuras organizativas ancestrales para que el sis-

tema educativo responda a la diversidad en sus dimensiones económica, cultural, espiritual, social y política, haciendo énfasis en los fundamentos pedagógicos de la descolonización y el Vivir Bien” (Ministerio de Educación, 2016).

En este sentido, para atender a maestras y maestros del SEP se plantea una política estratégica muy bien estructurada, denominada “Revolución educativa con revolución docente”. Esta política desarrolla el proceso de formación en distintos ámbitos y espacios para consolidar un maestro con perfil acorde a las exigencias del MESCP.

El proceso de formación de posgrado de los maestros³ es atendido por la Universidad Pedagógica, que desarrolla programas en distintas áreas y modalidades. Oferta programas de diplomados, especialidades, maestrías, con modalidad presencial, semi-presencial, a distancia y virtual. La modalidad virtual tiene características muy singulares para generar procesos de formación; esta modalidad es el ámbito de análisis en este artículo que nos permite relacionar las exigencias que se conciben en el MESCP con las particularidades del contexto que vive el maestro y las particularidades de los procesos de formación en modalidad virtual.

³ La formación de posgrado en el SEP, es atendido desde el Ministerio de Educación; en concomitancia a la LEY 070 se consolidó la Universidad Pedagógica como institución responsable de formar a las maestras/os en posgrado. Es una institución con profundo significado de anhelo y constancia para los maestros, en términos de reivindicación profesional, formación académica y fortalecimiento de la imagen social.

Con propiedad se afirma que la formación docente es atendida institucionalmente desde la instancia educativa máxima en nuestro Estado Plurinacional “...la constitución y fortalecimiento de una nueva institucionalidad de la formación docente, desarrollo de programas especiales para saldar deudas históricas con la profesión docente y el sistema educativo y la articulación de las políticas de formación docente con políticas de profesión docente” (Ministerio de Educación, 2016).

En esta reflexión también es importante considerar la concepción de calidad educativa en el MESCP porque nos permite tener un marco de argumentación de las categorías que se abordan. Entonces la calidad educativa para el MESCP tiene una connotación muy propia en relación a otros conceptos de corrientes pedagógicas, no se remite solamente a las cualidades cognitivas o enteramente pedagógicas.

Calidad educativa es concebida a partir de cuatro pilares que son: condición docente, proceso de formación, resultados obtenidos y transformación de la realidad; en base a los cuales se desarrollan acciones para la política de profesión docente, que son: la formación integral de maestros, la carrera -promoción docente y la atención de las condiciones laborales.

En síntesis, las políticas de formación y profesión docente como acciones institucionales desde el Ministerio

de Educación, la concepción de calidad educativa y los objetivos estratégicos planteados en la formación de posgrado de las maestras y maestros, son el marco de reflexión desde las categorías expuestas que nos permiten sugerir acciones de concreción en la formación de posgrado en modalidad virtual.

Desarrollo y discusión

La formación de posgrado de maestras y maestros en la modalidad virtual, requiere atención y precisión en el manejo de elementos curriculares que permitan consolidar las políticas de formación docente en relación con los preceptos de calidad educativa del MESCP.

Los objetivos de cualificación en la formación de posgrado en la Universidad Pedagógica, nos permiten abordar el análisis desde tres aspectos:

- 1. Profundización de la especialidad en diferentes áreas correspondientes al ejercicio laboral de las maestras y maestros.*
- 2. Generación y producción de conocimientos vinculados con la realidad que permitan coadyuvar a la transformación de la misma.*
- 3. Resolución científica de los problemas concretos de la realidad*

1. Profundización de la especialidad en diferentes áreas correspondientes al ejercicio laboral de las maestras y maestros

Una de las particularidades en la formación virtual es que el participante interactúa con los demás actores (do-

centes, tutores, dinamizadores, coordinadores, prescriptores, co-participantes) a través de la plataforma virtual. La interacción se da mediante la plataforma “moodle”, denominada campus virtual en el cual están estructurados todos los elementos inherentes al proceso.

En esta modalidad, las actividades⁴ son el elemento curricular fundamental para la profundización de la especialidad. Mediante éstas el participante desarrolla procesos prácticos, teóricos, de valoración y producción. El diseño de las actividades programadas y expuestas con frecuencia intermitentes pero regulares, permite que el participante construya su formación en la medida en que desarrolla las mismas. Por esta razón es muy importante tomar en cuenta el diseño de las actividades, porque se constituye en el medio elemental de profundización de la especialidad en la formación de posgrado.

Pero es importante también considerar la concepción que se tiene respecto a “profundización de la especialidad”. En la Universidad Pedagógica se ofertan programas virtuales; por un lado tomando en cuenta la especialidad con la cual egresó de las ESFM (Escuela Superior de Formación Docente), como la maestría en cosmovisiones, filosofía y psicología u otras de importancia como prevención de la violencia en contextos

⁴ “Actividades” alcanza un nivel semántico amplio en la formación virtual, es la diversidad de acciones pedagógicas, tareas, foros, cuestionarios, descarga y subida de archivos, observación de medios audiovisuales, visitas a páginas web, lectura de textos, audiolibros, visita a bibliotecas virtuales y muchas acciones similares.

educativos, dificultades en el aprendizaje, neurodesarrollo y educación, estrategias de escritura académica. En estos programas el participante genera procesos de recreación y creación de contenidos; por tanto la profundización de la especialidad no se remite a un vaciado de contenidos, una saturación de información o lectura de libros, éste no puede considerarse desde una educación bancaria, en término de Paulo Freyre.

“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas” (Freyre, 2005). En esta perspectiva se profundiza la especialidad como un proceso de generación de conocimiento, que le permita a la maestra y maestro construir desde la complejidad, desde la diversidad de los contextos, considerando:

“... la realidad en movimiento para apropiarse de sus dinanismos que rebase las

bases de la cientificidad... es agregar nuevas categorías en base a la potencialidad surgida de la experiencia, porque cada teoría es incompleta o inacabada, sobre todo si se piensa al presente como una realidad que es construible. Una construcción así deja de ser el simple producto de una génesis para convertirse en productante en dos dimensiones: la histórica (producto) y la política (construcción)” (Zemelman, 1992).

Los participantes en modalidad virtual están diseminados en todo el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia, por tanto tienen la ventajosa posibilidad de enriquecer y profundizar su especialidad profesional desde esa realidad variada, compleja, diversa con el apoyo de las actividades diseñadas para los procesos de formación.



Fuente: *Diseño de actividades en el campus Virtual UP*

Por esta razón, cada actividad debe ser trabajada con minuciosidad, con detalle porque implica en sí la concreción de las dimensiones del proceso formativo que permitirán a la maestra y maestro profundizar en la especialidad. En consecuencia considero necesario exponer algunas características que se deben apropiarse al momento de elaborar una actividad:

- La coherencia con la unidad que se aborda y el módulo respectivamente.
- El propósito pedagógico de la actividad en relación con los objetivos de módulo.
- El tipo de actividad que se implementará y las condiciones técnicas con las que se presentará al participante, nos referimos al uso de la variedad de recursos que la plataforma presenta.
- La redacción en la consigna es de importancia superlativa, puesto que

es el medio por el cual se interrelacionan los participantes, los tutores, prescriptores (también denominados contenidistas), el coordinador, los dinamizadores y las autoridades.

- Los recursos que se utilizarán para desarrollar la actividad, de hecho existen muchas opciones que el software permite; es importante tomar en cuenta la actividad que se pide con el recurso que se vaya a utilizar. No es lo mismo generar una consigna para un foro virtual (además de los tipos de foro) que para un cuestionario o una wiki.

El tiempo para la elaboración de las actividades en base a los contenidos es también imprescindible para una buena presentación de la misma.

En síntesis, la profundización de la especialidad en la modalidad virtual en la Universidad Pedagógica se desarrolla a partir de las actividades elaboradas con mucha atención. Las mismas permiten a los participantes desarrollar procesos de autoformación, generación de co-



Fuente: Prueba de habilitación Maestrías UP 2017 Sucre

nocimientos a partir de su experiencia y reflexión, de creación y recreación epistémica desde la realidad dinámica y compleja.

2. Generación y producción de conocimientos vinculados con la realidad que permitan coadyuvar a la transformación de la misma

La producción de conocimientos en la formación de posgrado modalidad virtual es una constante, porque casi la totalidad de las acciones pedagógicas se remiten al análisis de textos, análisis de la realidad y a su posterior producción cognitiva. La intención es que los trabajos alcancen el nivel de producción que permitan generar transformación de la realidad.

Para tal efecto, los procesos de formación de posgrado son diseñados tomando en cuenta dos dimensiones, una primera en la que se brinda información especializada a partir de textos, material multimedia e información seleccionados en función de la unidad y módulo respectivamente y la segunda una dimensión que permita generación o producción de conocimientos a partir de procesos de investigación en la realidad. Consecuentemente se prevé que la generación y producción de conocimientos se desarrollen en el transcurso y ejecución de las actividades para confluir en un trabajo final de módulo, que a su vez es componente de un Producto Académico Final (PAF). No obstante, aún es una dificultad consolidar produc-

ción de conocimientos que permita una transformación de la realidad, más aún con la exigencia del enfoque indígena descolonizador.

La Universidad Pedagógica exige una producción de conocimientos con enfoque indígena descolonizador en estrecha relación con las “epistemologías del sur”, pues esto permite guardar relación con los principios fundamentales del MESCP.

“...lo indígena descolonizador, en la Universidad Pedagógica implica asumir la diversidad epistemológica. En este marco, lo indígena no hace referencia o no está asociado al área rural, más bien constituye asumir un compromiso a estudiar y profundizar cómo cada pueblo tiene su propio sistema de producción de conocimientos, su epistemología y maneras de procesar su pensamiento” (Universidad Pedagógica, 2017).

El enfoque descolonizador plantea un cambio de posición social, educativa, cultural, política, lingüística y pedagógica en la producción de conocimientos e investigación. Por todo ello, la producción de conocimientos demanda que él o la participante se posicionen en su propia realidad cultural, lingüística, social, su rol de educador o educadora y más. Esto significa que desde el escenario donde se ubique e identifique va a promover arribar a la construcción de una propuesta de transformación, que responda a las necesidades o potencialidades identificadas con la comunidad.”

¿Por qué una producción de conocimientos desde las epistemologías del sur?

Es un posicionamiento institucional porque la Universidad Pedagógica está comprometida con la reivindicación identitaria de nuestra Patria, porque debe responder a la transformación de las problemáticas de la realidad contempladas en Ley 070 (educación cognitivista y desarraigada, ausencia de valores de los pueblos indígenas, dependencia económica, condición colonial y neocolonial), es decir que desde las epistemologías del sur nos posicionamos con el pensamiento de la otredad, en busca de la decolonialidad, en la construcción de un discurso contrahegemónico. Las epistemologías del sur caracterizan una forma diferente de generar conocimiento en contraposición a la occidental, a lo puramente científico⁵.

⁵ Lo científico entendido como un proceso de absolutización del conocimiento implantado por la modernidad, que conlleva además un fuerte componente político-económico; económico por su relación con el capitalismo, con el neoliberalismo, por su consistencia meramente consumista. Y política porque desconoce otro tipo de conocimiento con la intención de sobrepasar uno solo, que corresponde a los grupos de alto tráfico económico y de dominación de la humanidad y la naturaleza.

“...la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilicen las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y capitalismo globales. El Sur es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por colonialismo y el capitalismo. A su vez, el Sur global geográfico contiene en sí mismo, no sólo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y por el capitalismo global, sino también las prácticas locales de complicidad con aquellos. Tales prácticas constituyen el Sur imperial. El Sur de las epistemologías del Sur es el Sur anti imperial (Santos B. D., 2009).

Los pensadores de esta corriente afirman, que las epistemologías del sur confluyen en fundamentos sólidos, premisas que permiten cambiar el imaginario del pensamiento colonial, en este sentido se plantea una justicia social global la cual no se concretará si no existe una justicia cognitiva global, esa es una premisa fundamental en el posicionamiento contrahegemónico.



Fuente: Prueba técnica de habilitación Maestrías UP 2015 Tarija

La segunda premisa es tener idea clara, que el capitalismo y colonialismo continúan profundamente entrelazados, aunque las formas de articulación hayan variado en los diferentes procesos históricos. La tercera premisa es apuntar con mucha propiedad y compromiso a prácticas de conocimiento y su producción que generen y permitan acrecentar la voluntad de transformación social.

Contemplando estos criterios se concibe la producción de conocimientos en la formación de posgrado en la modalidad virtual; el uso de instrumentos de concreción curricular nos permiten generar y producir conocimiento que permita al maestro y maestra convertirse en un actor social de transformación de la realidad. Por ello es importante el diseño minucioso de los instrumentos de concreción curricular.

3. Resolución científica de los problemas concretos de la realidad

Otro elemento importante en la formación de posgrado es conseguir que el proceso permita a los participantes (maestras y maestros) alcanzar cualidades para encontrar soluciones científicas a problemas de su entorno.

Para abordar esta categoría y explicar cómo los participantes de formación virtual, encuentran soluciones científicas a problemas concretos de la realidad desde la formación de posgrado como tal, creo conveniente precisar la

semántica de “científico” desde el enfoque del MESCP.

La conceptualización del modelo científico, no hace referencia aquello que proviene de un proceso positivista, de estrecha relación con lo tecnológico y la experimentación, aquel constructo que busca la dominación de la humanidad y naturaleza, no es aquel cientificismo euro-centrista, mono-cultural y que encontrará solución a todas las realidades existentes. Ese esquema científico tiene que ser visto en un proceso histórico, un proceso que a partir de la modernidad es cuando adquiere un sentido paradigmático y se vuelve hegemónico respecto a los otros tipos de conocimiento, es un conocimiento que se basa metodológicamente en la experimentación instrumental (Ministerio de Educación, 2013).

Cuando se refiere a lo científico desde el MESCP, se refiere al conocimiento sustentado desde la cosmovisión, desde el reconocimiento de la pluralidad epistémica, ya no se trata sólo de exactitud, aplicabilidad y experimentación de los conocimientos, sino de que todo está sujeto a una concepción de la realidad o a una cosmovisión que convierte a la ciencia en un paradigma de vida y ya no sólo en un recurso para desarrollar la vida. En síntesis lo científico está comprendido como conocimiento interrelacionado con el cosmos, que sirve para generar convivencia armónica consigo, con los demás y con la naturaleza (Madre Tierra).

Razonando estos argumentos respecto a la semántica de lo científico, en la formación virtual de posgrado se diseñan actividades que permitan generar procesos de respeto a los distintos conocimientos, de valorar y profundizar las prácticas ontológicas y epistemológicas de sus contextos, en base a los contenidos abordados. Es decir, que los contenidos profundizados en las actividades del proceso de formación permiten generar transformación y solución a problemas concretos de la realidad.

Por ejemplo, en el Diplomado de Prevención de la violencia en contextos educativos podemos mencionar una actividad formativa que permitió a los participantes convertirse en actores transformadores y con capacidad de resolución de problemas. Se pidió realizar una “ruta crítica” respecto a las instituciones que son recurrentes a un hecho de violencia grave en su unidad educativa. Los participantes elaboraron mapas, rutas, entrevistaron e identificaron a las personas responsables en distintas oficinas e instituciones que permitan brindar solución al mencionado caso, de igual forma identificaron las dificultades de atención en su contexto, con qué oficinas contaban y con cuáles no, qué personal falta, que normativa o se aplica, los alcances que tienen como maestros, directivos, madres y otros, etc. Consecuentemente, las maestras y maestros con todo este proceso lograron consolidarse como actores importantes en la solución de estos problemas.

Este tipo de actividades son similares a los que se desarrollan en los diferentes programas de formación virtual desde la Unidad de Formación a Distancia y en Línea (UFADEL).

Conclusiones

A partir del análisis realizado, se presentan algunas afirmaciones en relación a las categorías abordadas:

La formación de posgrado en la Universidad Pedagógica en la modalidad virtual, requiere de precisión y minuciosidad en el diseño de actividades para una adecuada concreción curricular con la implementación de instrumentos característicos para esta modalidad, que permitan consolidar los preceptos contemplados en las políticas de formación docente de MESCP.

Las maestras y maestros profundizan la especialidad desde distintas áreas, creando y recreando conocimiento en la medida en que desarrollan las actividades elaboradas y diseñadas que contempla todas las dimensiones estructuradas.

La generación y producción de conocimientos en la formación de posgrado en la modalidad virtual, es posible fundamentalmente en los procesos de investigación que se desarrollan en los programas de posgrado. Investigaciones con enfoque indígena descolonizador que además son parte de la forma de pensamiento de la otredad, denominado

epistemologías del sur, que propugnan una exposición de conocimientos contrahegemónicos y emancipatorios desde las culturas desplazadas históricamente.

Con la precisión de algunos elementos en los procesos de formación de posgrado, los participantes fortalecen capacidades para convertirse en actores que resuelvan científicamente los problemas de la realidad. Considerando un enfoque amplio de la científicidad, de respeto a todas las formas del conocimiento y en su relación con el cosmos,

minimizando de esta forma a la ciencia moderna como la única y paradigmática para responder a todos los problemas de la vida.

Los procesos de reflexión y recomendación inherentes a la formación de posgrado, nos permiten fortalecer el proceso educativo en la modalidad virtual y alcanzar los objetivos estratégicos de las políticas de formación docente con el eje de articulación de políticas de profesión docente.

() Limber Yapu Choque*

Licenciado en Comunicación y Lenguas, en Educación Intercultural y Bilingüe, Magister en Ciencias de la Educación. Actualmente es coordinador de la Universidad Pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

Casamayor, D. G. (27 de julio de 2017). Formado redes virtuales, curso de capacitación de tutores en línea. (L. Yapu, Entrevistador).

Freyre, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

Ministerio de Educación. (2013). Unidad de formación N° 2. Estructura curricular y sus elementos en la diversidad: saberes y conocimientos propios. La Paz-Bolivia: equipo PROFOCOM.

Ministerio de Educación. (2016). Revolución educativa con revolución docente. La Paz-Bolivia.

Santos, B. d. (2009). Una Epistemología del Sur. México: Siglo XXI.

Universidad Pedagógica. (2017). Guía de elaboración del Producto Académico Final - Maestrías. Sucre-Bolivia.

Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón. Barcelona: Anthropos.

FORMACIÓN POSGRADUAL EN LÍNEA PARA MAESTRAS Y MAESTROS

*Palmira Exsalcación Rojas Mendoza**

Resumen

El presente documento destaca en términos generales el trabajo del Ministerio de Educación en relación a las políticas educativas, concretamente la cualificación de maestras y maestros de todo el sistema educativo Plurinacional (SEP), considerando las condiciones educativas y de educabilidad, a partir de la formulación de políticas de profesión docente, con los que se han beneficiado las y los maestros para acceder a las oportunidades de formación de posgrado.

También contempla la caracterización de la formación postgradual en la modalidad en línea, misma que la Universidad Pedagógica oferta. Siendo un espacio crucial para la profundización de la especialidad y la obtención de grados académicos, donde las maestras y maestros tienen la posibilidad de potenciar la producción de conocimientos desde su experiencia vivida al interior del aula y la comunidad.

Introducción

Las políticas de formación docente involucran aspectos sociales, económicos y por supuesto académicos, tiene el propósito de crear las condiciones para mejorar los procesos educativos y transformar la realidad educativa. El Ministerio de Educación, con miras a propiciar una educación de calidad, alinea todo un accionar para que las políticas de profesión docente se concreten y hagan efectivas.

El presente artículo plantea reflexiones en torno a las acciones que el Ministerio, a través de la Universidad Pedagógica, está llevando adelante en formación de posgrado, en el marco de la transformación educativa.

La formación posgradual para maestras y maestros está orientada a la cualificación posterior a la formación inicial que se desarrolla en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM). El propósito central de

la formación de posgrado se centra en profundizar la ciencia de su especialidad, la producción de conocimientos y resolución de problemas concretos de la realidad desde el ámbito educativo.

El desarrollo formativo posgradual que ofrece la Universidad Pedagógica se lleva a cabo bajo las modalidades: Presencial, semi presencial, a distancia y en línea. La conclusión de estudios en cualquiera de los Programas que oferta la Universidad, acompañado de la elaboración de un Producto Académico Final, permite al maestro o maestra acceder a una certificación y grados académicos.

La producción se da con conocimientos tangibles o intangibles mediante procesos de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica, poniendo énfasis en el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo para transformar la práctica educativa.

De manera concreta, las ventajas de acceder a la formación posgradual en línea, en la Universidad Pedagógica ayuda a las maestras y maestros a conectarse con el mundo de la tecnología. Cada uno elige el tiempo, para lidiar con el trabajo, el estudio y disponer el tiempo en las tareas; también reduce los costos de materiales y libros en medio físico y el transporte del o la participante, da el privilegio de ahorrar el tiempo, porque no se trasladan de un lugar a otro y se puede estudiar desde la casa a lado de la familia.

Desarrollo y discusión

Políticas de Formación de Maestras y Maestros

Con la transformación educativa, que se inicia con la promulgación de la Ley 070, el Ministerio de Educación desarrolla acciones claras para implementar políticas educativas que apuntan a dicha transformación.

“La parte del fortalecimiento institucional retoma la estructura de la formación de maestros expresada en el Art. 34 de la Ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”: La formación de maestros en el Sistema Educativo Plurinacional comprende tres componentes: Formación Inicial, Formación Postgradual y Formación Continua” (Ministerio de Educación, 2017, pág. 57).

La Revolución Educativa y Revolución Docente, con miras de propiciar una educación de calidad, orientó todo un accionar, en su diseño curricular al considerar las políticas de profesión docente, colocando como elemento central al maestro o maestra. En tal sentido, en el diseño se consideró la formación posgradual como uno de los pilares para fortalecer la formación integral, como un medio que cualifica su trabajo profesional y recuperar sus experiencias y saberes desde la práctica.

El Ministerio de Educación a través de la Universidad Pedagógica, promueve la actualización de maestras y maestros, con la producción de conocimientos y habilidades profesio-



Fuente: Prueba técnica de habilitación Maestrías UP

nales, los cuales se profundizan con el acumulado de los años de práctica y experiencia en aula que cada uno posee. La Universidad se enfoca en fortalecer y desarrollar habilidades profesionales, en lo científico-técnico-social, contextualizado y descolonizador indígena, acorde con los avances del conocimiento universal.

El componente posgradual propicia el desarrollo de conocimientos y producción de saberes, profundizando en la formación de la ciencia de su especialidad y las tecnologías, accediendo a nuevas reflexiones y análisis que favorecen el pensamiento crítico, con capacidad de responder a las problemáticas de la comunidad. Este proceso le brinda las herramientas de transformación educativa en su contexto.

En concreto, la formación posgradual brinda al maestro la oportunidad de especializarse en conocimientos sólidos en los procesos de aprendizaje con un carácter eminentemente socio-

comunitario productivo desde su experiencia vivida dentro el aula y la comunidad. Posibilita la reflexión general de situaciones comunes y cotidianas del entorno y su práctica profesional. La educación de posgrado se sustenta con maestros dotados de recursos intelectuales y humanos, que se acreditan académicamente como Especialistas, Magíster, Doctores, además de cursar Diplomados.

Formación de posgrado para maestras y maestros

Las Políticas de Profesión Docente del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo de Bolivia posee una estructura que contempla la siguiente clasificación: las condiciones laborales, carrera docente y formación integral de docentes (Ministerio de Educación, 2017, p. 63).

Estas políticas que apuntan a la formación integral de docentes, direccionan el accionar de la Universidad

Pedagógica, enmarcado en el enfoque sociocomunitario productivo.

Actualmente los maestros que están inscritos en la Universidad Pedagógica están desarrollando sus estudios en la modalidad presencial, semi-presencial, a distancia y en línea.

La modalidad presencial está destinada a maestras y maestros que poseen disponibilidad de tiempo en horarios determinados según la coordinación regional y características del programa.

En modalidad semi-presencial, la etapa presencial se realiza los fines de semana tomando en cuenta sábados y domingos. La modalidad a distancia tiene dos características, en línea con una participación mínima de 12 horas semanales. En los lugares donde no se tiene internet se atiende a este grupo de participantes mediante envío y recepción de material específico para este cometido. La carga horaria está de acuerdo a lo reglamentado por el Ministerio de Educación.

Formación de posgrado en la UP, modalidad en línea.

La Universidad Pedagógica está haciendo un esfuerzo muy grande en la formación postgradual en línea, justamente en el desarrollo académico de esta modalidad se observa algunas dificultades durante el proceso de aprendizaje del participante al no asimilar las consignadas de manera clara, de las diferentes actividades que se plantean, además de que muchos de los participantes no manejan adecuadamente la plataforma virtual Moodle.

La utilización idónea de la formación en línea depende de muchos factores, entre los que podemos destacar la calidad de los contenidos didácticos, el uso de las herramientas de comunicación, la implicación y participación de los expertos involucrados en el proceso de enseñanza, entre otros, sin embargo con una buena planificación previa se puede hacer realidad un modelo de educación en línea efectivo, con la integra-



Fuente: Formación de maestros en entornos virtuales, UP.

ción de un modelo didáctico y funcional que garantice un aprendizaje abierto, flexible y significativo en la formación en línea que favorecerá el crecimiento y desarrollo de nuestros participantes.

Con el objeto de entender y caracterizar los nuevos escenarios formativos, lo primero es señalar que la plataforma virtual en línea como modalidad de enseñanza-aprendizaje a través de la red se configura como un espacio que facilita la interacción tanto entre tutores-participantes como entre participantes - participantes, participantes - contenido

- **Tutor - participante:** proporciona motivación, retroalimentación, diálogo, orientación personalizada, entre otros.
- **Participante-participante:** intercambio de información, ideas, motivación, ayuda no jerarquizada, entre otros.
- **Participante-contenido:** acceso a los contenidos instruccionales, a la materia de estudio.

Las estrategias didácticas para el diseño de ambientes virtuales están basadas en los siguientes aspectos:

- La generación del aprendizaje y la mediación cognitiva de las nuevas tecnologías.

- El papel de las nuevas tecnologías y la provisión de estímulos sensoriales.

Y las cinco estrategias son las siguientes:

- Propiciar el desequilibrio cognitivo.
- Propiciar la interacción de alto nivel cognitivo.
- Promover el desarrollo de habilidades del pensamiento.
- Administrar los recursos atencionales.
- Administrar los recursos motivacionales.

El equipo de formación en línea, quienes son encargados de subir las tareas y consignas a la plataforma virtual, están siendo asesorados por la Universidad de Barcelona, a través del Campus de la Américas con el proyecto “Tejiendo Redes Virtuales de Formación Docente” Con el proyecto también se están diseñando diversas ofertas académicas (diplomados, especialidades y maestrías) de formación de postgrado en la modalidad virtual, en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), consolidando la política institucional y nacional educativa en nuestro país.

También es importante reconsiderar para la formación en línea, la

accesibilidad a internet. “En Bolivia el año 2017 las conexiones a internet se expandieron especialmente en los departamentos de Santa Cruz, La Paz y Cochabamba; la mayor cantidad de conexiones a internet se realizan a través de tecnología móvil de banda ancha, en los demás departamentos hay conexiones en la ciudad y en las capitales de provincias, pero en algunas provincias la conexión de internet es pésima” (S.R.L, 2017).

En los diplomados que la Universidad Pedagógica oferta, se observó que la mayoría de los participantes presentaban dificultades para acceder a las tareas, ya que en los espacios rurales se carece de accesibilidad a la señal de internet. Se convierte en una limitante y un obstáculo muy significativo que imposibilita el desempeño de los participantes y el cumplimiento de las tareas que la mayoría de los casos hay que presentarlas con tiempos ya establecidos por los coordinadores de la plataforma virtual. En este sentido es importante las adecuadas consignas e insumos curriculares (planificación, contenidos, sistema de evaluación) ejecutados bajo una metodología que sea comprensible para el participante especialmente para aquellos que en tiempos limitados pueden acceder a las redes virtuales accediendo así a la plataforma virtual de la Universidad Pedagógica, las veinticuatro horas al día y los siete días de la semana, donde acceden a las actividades programadas según el curso, las cuales permiten vincular el currículo con la

realidad práctica del estudiante, es decir su contexto es de suma importancia y sobre todo cuando se pretenden formar desde la modalidad en línea que no debería de dejar de considerar la circunstancialidad del participante.

Conclusiones

Considerando esta realidad el Ministerio de Educación, directores de Unidades Educativas, debería de generar espacios más flexibles de participación, para maestras y maestros que se inscriben a los diplomados u otros cursos de formación, como una manera de estimular y apoyar la profesionalización de estos y no ser un obstáculo para la calidad educativa y más aún cuando se tiene el conocimiento que es una formación que carece de un tutor presencial, por lo que la formación en línea exige un esfuerzo de autoformación y auto superación profesional.

Las ventajas de estudiar una formación de postgrado en línea ayuda a las maestras y maestros a conectarse a la plataforma virtual desde donde se encuentren, cuando puedan, porque cada uno elige el tiempo para lidiar el trabajo con el estudio y disponer el tiempo en las tareas, reduce los costos de materiales en medio físico, libros en medio físico y el transporte del o la participante, da el privilegio de ahorrar el tiempo, porque no se trasladan de un lugar a otro y se puede estudiar desde la casa a lado de la familia.

La Universidad Pedagógica cuenta con el asesoramiento técnico de

instituciones ya experimentadas en el área de enseñanza y aprendizaje virtual como la Universidad de Barcelona a través del Campus de la Américas.

educativa con revolución docente al ir de la mano con la tecnología y el mundo virtual que la Universidad Pedagógica ofrece.

Se están transformando las realidades educativas desde la revolución

(*) Palmira Exsalcación Rojas Mendoza

*Maestra de Comunicación, Lenguaje y Literatura, Pedagoga y Magister en Educación superior.
Actualmente trabaja en la Universidad Pedagógica.*

BIBLIOGRAFÍA

Barriga., A. D. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13.

Batista, M. Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, 20. Obtenido de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents>.

Dalmau, Ó. (s.f.). Funciones del equipo docente durante la fase de impartición. Obtenido de <https://cv.il3.ub.edu/mod/folder/view>.

Educación, M. d. (2017). Revolución Educativa con Revolución Docente. La Paz: Colección Revolución Educativa.

S.R.L, O. C. (04 de Octubre de 2017). Primer informe: Estudio de implementación para el equipamiento de una plataforma virtual. La Paz, Bolivia.


Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.




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)6453181

 upbolivia@upedagogica.edu.bo

www.upedagogica.edu.bo

  Facebook - Twitter: Universidad Pedagógica Bolivia