

Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros



Unidad de Formación

“TEORÍAS PSICOPEDAGÓGICAS”

VERSIÓN PRELIMINAR



Índice General

Presentación	5
Datos generales de los temas	7
Introducción	7
Objetivo holístico de la unidad de formación.....	9
Tema 1. Primeros modelos educativos (época inca, la colonia y occidental)...	11
Objetivo holístico del tema.....	11
1.1. A nivel local	11
1.2. A nivel regional: Educacion en el Abya Yala	16
1.3. A nivel mundial	21
Resumen del tema.....	29
Lecturas complementarias	35
Tema 2. Teorías y modelos educativos entre 1825 - 1925 etapa inicial de la república	41
Objetivo holístico del tema.....	41
2.1. A nivel local	41
2.2. En el contexto regional	48
2.3. A nivel mundial	52
Resumen del tema.....	56
Tema 3. Teorías y modelos educativos entre 1930 - 1955 etapa central republicana.....	77
Objetivo holístico del tema.....	77
3.1. A nivel local	77
3.2. Latinoamerica	81
3.3. A nivel mundial	86
Resumen del tema.....	89
Lecturas complementarias	89
Tema 4. Experiencia y/o hitos educativos en la etapa 1955 - 1993.....	95
Objetivo holístico del tema.....	95
4.1. A nivel local	95
4.2. A nivel regional	99
4.3. A nivel mundial	111
Resumen del tema.....	115





Presentación

Bolivia está construyendo un nuevo Estado y una sociedad nueva. Este proceso implica que la educación no sólo deba “acomodarse” a los cambios sino también orientarlos. Para ello, junto con planificar de manera integral todos los componentes que hacen al sector educativo se deben identificar tareas esenciales y prioritarias. Una de ellas es la formación de maestras y maestros.

Para que la educación pueda cumplir con los desafíos emergentes de la transformación del país, es necesario que ésta sea descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe, de calidad (no sólo eficiente y eficaz sino también relevante, pertinente y equitativa), logrando llegar a todas y todos los bolivianos sin exclusiones. Estos principios básicos deben impregnar la transformación de las condiciones en las cuales se desarrollan los procesos educativos y formativos: currículo, organización, administración, infraestructura, equipamiento, personal educativo.

Si bien estos componentes son partes de un todo, es innegable que sin la participación comprometida de las maestras y los maestros no será posible avanzar en la dirección de estos principios: Excluyendo las variables extraescolares de los estudiantes (aspectos socioeconómicos, culturales y el contexto en el que habitan), es indudable que la calidad que los docentes imprimen a sus tareas y el ambiente que logran generar en el aula son los factores más importantes que explican los resultados de la educación (Cfr. OREALC, 2007).

Por ello, sin descuidar los otros factores, trabajándolos articuladamente, es necesario priorizar estratégicamente la atención a la profesión docente en los procesos de transformación de la educación boliviana, recuperando las lecciones aprendidas de su historia y proyectando un nuevo papel de los educadores bolivianos, no sólo como implementadores del cambio sino como sujetos activos y comprometidos del mismo.

Asumiendo esta visión estratégica, la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” definió como Objetivos de la Formación Superior de Maestras y Maestros (Art. 33):

“1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracias, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.



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

Esta es la tarea fundamental que tenemos, en lo que a formación docente se refiere, en el Sistema Educativo Plurinacional. Como parte de esta tarea y como reconocimiento de la importancia de los docentes, las actuales Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros han ingresado en un proceso de transformación institucional en la perspectiva de convertirse en centros de excelencia académica. Para ello, el Ministerio de Educación viene apoyando con procesos de institucionalización, dotación de infraestructura, equipamiento y materiales de apoyo, procesos formativos y un nuevo Currículo de Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional.

La Colección de Textos para la Formación Inicial de Maestras y Maestros, que ahora presentamos en versión preliminar, es parte de estas acciones. Así como otros materiales que el Ministerio de Educación está poniendo a disposición, se espera que estos textos puedan ser textos de apoyo en los que, tanto docentes como estudiantes de las ESFM, puedan encontrar:

- ❖ los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación;
- ❖ los contenidos curriculares mínimos;
- ❖ sugerencias de actividades y orientaciones para la transferencia a la realidad en la que se ubica cada ESFM.

Si bien los textos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo docente debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas del área de influencia de la ESFM. Con la riqueza de la experiencia cotidiana y diversa, estos textos podrán ser mejorados sistemáticamente, en el marco del proceso de transformación de las ESFM en centros de excelencia académica.

El principal objetivo de estos textos es el de mejorar la labor docente y la formación integral de los futuros maestros y maestras.

**“Compromiso social y vocación de servicio:
Maestras y Maestros, forjadores de la Revolución Educativa”**

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Datos generales de los temas

Introducción

El texto que presentamos a continuación tiene como fin, por un lado, revisar las diferentes teorías y modelos educativos tomando en cuenta la secuencia histórica en tres ámbitos: local, regional y mundial, y por otra, intentar leer estas en el marco del principio de la descolonización de la educación. Para ello se recurre a diferentes fuentes de información contextual e histórica.

El texto comprende seis temas. El primero está orientado a la explicación de las diferencias que hay entre la concepción de educación en los pueblos indígenas y la concepción de educación en los pueblos de occidente en la época pre colonial. Así mismo, se describe las características de la educación en la época colonial, su énfasis en la evangelización y la castellanización y los efectos de ésta en la práctica cultural de los pueblos indígenas del Abya-Yala.

El segundo presenta las teorías y modelos educativos vigentes entre 1825 y 1925. A nivel local se considera los aportes de Simón Rodríguez, considerado el ideario pedagógico de la educación popular, el método Lancasteriano propuesto por el inglés Joseph Lancaster y el aporte del pedagogo belga George Rouma. A nivel regional se describe la influencia del método lancasteriano en el surgimiento de las escuelas normales en Latinoamérica. A nivel mundial se hace referencia al movimiento de renovación pedagógica, el surgimiento de la Escuela Nueva junto con los postulados de libertad del niño, la auto actividad, el laicismo y la coeducación.

El tercero evidencia la contradicción entre el deber ser de la educación impuesta por las reformas educativas y la finalidad de la educación que pretenden los pueblos indígenas en la etapa 1930 - 1955 tanto a nivel local y regional. Se describe cómo en esta etapa se impone una educación basada en los postulados de la corriente conductista con énfasis en contenidos de corte occidental, menospreciando el valor de la transmisión intergeneracional de los saberes y conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas y posteriormente el surgimiento de las escuelas indígenas como respuesta a este modelo de educación. A nivel regional, se presentan otras experiencias de educación indígenal, es el caso de Ecuador. A nivel mundial se describe el auge del modelo conductista como corriente educativa con énfasis en el control del comportamiento mediante el empleo de reforzadores negativos y positivos, la gradación de los contenidos y la enseñanza programada.



El cuarto hace referencia a la época 1955 -1993. Se inicia con el análisis del Código de la Educación de 1955, cuyo mérito principal fue la democratización y universalización de la educación. Entre los aspectos cuestionados a este modelo educativo, se resalta el excesivo énfasis puesto en la castellanización del sector “campesino” con el consecuente desplazamiento de las lenguas indígenas. Se reflexiona también, en torno a Warisata y la influencia de los principios educativos de ésta en países como Perú, Guatemala y Nicaragua. A nivel regional se describe los postulados de Paulo Freire uno de los ideólogos de la educación popular, así como los aportes educativos de Ivan Illich, Carlos Mariategui, José Martí, Henry Giroux y Antón Makarenko.

El quinto hace referencia a las teorías y modelos educativos entre 1990 y 2004. Esta época que a nivel local y regional está marcada por una parte, por la implementación de reformas estructurales similares por parte de los Estados - Nación en el marco de las políticas de globalización, y por otra, por la apertura e incorporación del tema de la lengua y cultura en las legislaciones educativas de los diferentes países producto de exigencia de las organizaciones indígenas, de ahí tenemos la EIB en Bolivia, la EBI en Perú, la etnoeducación en Colombia. A nivel mundial, los organismos internacionales presionados por la situación, gestan conferencias y diversas reuniones orientadas a mejorar la calidad de la educación tomando en cuenta el contexto sociocultural diferenciado. Se presenta también, el auge del enfoque constructivista que integra los aportes de Piaget Ausubel, Vygotsky, que si bien sugieren considerar la edad, el contexto sociocultural de los niños, la importancia de diseñar actividades de aprendizaje significativos tomando en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, no dejan de ser una visión colonial que coloca los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas en una categoría de subordinación y/o segundo plano.

El sexto hace referencia a nuevas teorías y modelos educativos que emergen hoy desde nuestro contexto, como también aquellas que desde otras latitudes del mundo cuestionan el origen del conocimiento occidental y su validez universal inclinándose por la diversidad epistémica. El este tema se enfatiza el nuevo enfoque educativo del Estado Plurinacional, el mismo que considera fundamental la epistemología, filosofía, metodología, y contenidos educativos de los pueblos indígenas y plantea más bien la conjugación de elementos propios de la pedagogía de los pueblos indígenas y los provenientes de otras experiencias pedagógicas vigentes en el mundo.

Como se podrá entender, no es fácil intentar hacer un análisis global y profundo de las teorías y modelos educativos, ni presentar éstas a detalle, de ahí que el texto no tiene otro propósito que, constituirse en insumo inicial para la discusión y análisis del tema educativo en el marco de las nuevas teorías sociales.

Finalmente invitamos a los lectores: maestros, maestras y estudiantes de las diferentes Escuelas Superiores de Formación de Maestros a que aporten al enriquecimiento de este texto con información y puntos de vista complementarios, pues como se comprenderá, no es fácil dar cuenta de un tema tan amplio como son las teorías y modelos educativos, más ahora que tratamos de leer estas en el marco de la transformación del Sistema Educativo Plurinacional.

Objetivo holístico de la unidad de formación

- Conocemos e identificamos contenidos vinculados con las diferentes teorías y modelos psico-pedagógicos antiguos y contemporáneos, por medio del estudio de los grandes momentos históricos, bajo el criterio histórico, político e ideológico, hasta lo que hoy el mundo denomina estados modernos y para nuestro contexto el Estado Plurinacional, que le permitirán al estudiante conocer los fundamentos epistemológicos, supuestos teóricos, aportes metodológicos y su aplicación al campo educativo de cada concepción en determinados contextos.

Orientaciones metodológicas del texto “Teorías, Modelos Psicopedagógicos (Práctica Docente)”

La reflexión crítica y los aprendizajes sobre la Unidad de Formación Teorías. Modelos psicopedagógicos y currículo [práctica docente] está enfocada a una mirada histórica de análisis y discernimiento del cómo se van presentando a lo largo de la realidad local, regional y mundial y, desde estos contextos reconstruir un nueva visión holística, cuyo nuevo enfoque educativo se sustenta en los nuevos principios educativos no de la teoría sino en la práctica misma. Por ello se definen los siguientes criterios metodológicos para mayor comprensión y uso del texto. Se presentan seis temas bases, que son insumos que permiten leerlos con mucha atención, reflexionar, analizarlos y discernirlos de manera individual y colectiva, propiciando espacios de discusión en grupos comunitarios de trabajo, investigaciones, exposiciones en plenaria y sobre todo contextualizándolos con las vivencias cotidianas del hecho educativo.

El trabajo comunitario en equipo de docentes y estudiantes, será el norte del manejo de este y los demás textos, que nos lleven a un “aprendizaje mutuo” para desarrollar y capitalizar los diferentes contenidos y saberes propuestos, enriquecerlos y llevarlos a la práctica de manera interdisciplinaria y transdisciplinaria.

Los talleres/clase, será la estrategia institucionalizada más pertinente y viabilizadora, donde la participación, la discusión, la discrepancia, los consensos y la toma de decisiones sean fruto de un aprendizaje colectivo. Talleres clase donde existan manifestaciones de un trabajo activo, vivencial, dialógico, creativo, intra e intercultural, cooperativo, solidario y situado en la realidad misma del hecho educativo. El docente debe ser el motor activo y motivante como guía y facilitador de los aprendizajes, con buenas relaciones interpersonales y liderazgo ético-moral.

La investigación de conocimientos y saberes, es otra estrategia de aprendizaje que debe ser practicada a partir del texto, para completar, innovar y enriquecer con mayor solvencia los aprendizajes.

Los estudios en situ, otra estrategia metodológica, que permitirá a docentes y estudiantes realizar viajes de estudio, investigaciones en el lugar de los hechos, visitas a museos o lugares históricos, etc. Y que en última instancia permitan leer la realidad y proponer



nuevas innovaciones para seguir aprendiendo de nuestras culturas y de otras comparativamente.

Materiales complementarios: La lectura de periódicos, la observación de videos, escuchar conferencias, testimonios, recurrir a fuentes primarias, etc. serán insumos que desarrollen el pensamiento crítico reflexivo y permitan la apertura a un diálogo de análisis y proyección frente a la nueva realidad.

La producción de textos y materiales educativos; estrategia muy apropiada para emprender hacia la formación de un nuevo docente, capaz de ser lectores y escritores de la realidad educativa, así como elaboradores de materiales, es posible generar estos espacios en atención a los contenidos del presente módulo y de los demás. Las evaluaciones de inicio, desarrollo y evaluación, son actividades que deben ser enriquecidas creativamente, utilizando los contenidos del texto, las lecturas complementarias, los proyectos educativos socio-comunitarios. Sobre todo poner en práctica los principios del Ser, Conocer, Poder, Decidir y Hacer comunitariamente para Vivir bien.

La evaluación de los aprendizajes, serán espacios propiciados y consensuados entre docentes y estudiantes de una manera creativa, responsable y constructiva tanto la evaluación diagnóstica, de proceso y resultados, de tal manera que sean un complemento justo frente al reglamento de evaluación de los aprendizajes, para ello será necesario un convenio de responsabilidades entre docentes y estudiantes. La evaluación es tomada como un proceso continuo y consiste en un acompañamiento a las reflexiones que realizan los participantes, respecto a la gestión educativa.

Tema 1

Primeros modelos educativos (época inca, la colonia y occidental)

Objetivo holístico del tema

- ❖ Identificamos las características de los diferentes modelos educativos en el contexto local, regional y mundial, a través de la descripción de los diferentes momentos históricos para discernir las diferencias entre los diferentes postulados educativos que guiaron la educación.

En este tema se aborda las características de los diferentes modelos educativos, desde la Época Inca a nivel local, la educación Colonial a nivel regional y finalmente la educación Occidental a nivel mundial, siendo este último, el punto en el que se cimentó la educación a nivel general, cuyas características debemos conocerlas para debatir y analizar críticamente los nuevos modelos educativos en el siglo XXI.

1.1. A nivel local

La educación de los pueblos andino y amazónico de Bolivia, presentó un fuerte arraigo a la visión cosmocéntrica en la época pre-colonial, con las siguientes características:

1.1.1. Educación en tierras bajas

La educación en tierras bajas en la época anterior a la colonización fue de carácter familiar y doméstico. La educación se caracterizó por el aprendizaje de funciones específicas según el género, el desarrollo de habilidades y lo que hoy podemos llamar competencias propias del contexto chaqueño, amazónico y oriente, también determinados por la edad:

- ❖ Los niños y las niñas debían desarrollar competencias propias de su contexto como ser: la caza, pesca, agricultura.
- ❖ Los adultos y los ancianos jugaban un papel fundamental en la enseñanza de habilidades prácticas y el desarrollo de la espiritualidad en los niños y jóvenes. La creencia en los dioses del monte y su papel regulador en la conducta humana de los pobladores de tierras bajas es claro. De ahí que una persona no podía cazar en exceso, porque había se temía el dios del monte se enojara y por el respeto que se le tenía a éste, la caza, la pesca se limitaba únicamente para



el consumo familiar y no para el comercio. La espiritualidad estaba fundada en la relación de equilibrio entre la naturaleza y el ser humano.

- ◆ Los adultos varones se dedicaban a enseñar a los niños, y las mujeres adultas a las niñas. Los varones debían aprender habilidades de caza, pesca en diversas circunstancias. Las niñas debían desarrollar habilidades para la cocina, la agricultura y la atención del hogar.

A continuación se presenta un esquema que a manera de ejemplo explicita algunos saberes de los pueblos indígenas de tierras bajas relatados por los mismos pobladores:

Saberes y Conocimientos de los Pueblos de Tierras Bajas ¹	
Ayoreos	<p>Los responsables de la transmisión de saberes eran los abuelos, los padres a los hijos, las madres y abuelas a las hijas.</p> <p>El trabajo era individual y caza, el más anciano enseñaba a hacer las herramientas para trabajar el Chaco, flechas y lanzas hechas de palo fino para la caza. Las mujeres con especial herramienta también cazaban: tatú, corechi, tejón tacin, taitetú, paraba, etc.</p> <p>Aprendían prácticas de curación, para curar las picaduras de víbora, utilizando diferentes plantas.</p>
Chácobos	<p>Los ancianos, las autoridades, los curanderos o brujos conservaban los saberes ancestrales donde los jóvenes tenían poco acceso.</p> <p>La autoridad máxima y el capitán junto con el cacique a quienes se les dispensaba respeto; quienes solucionaban los problemas de la comunidad junto a los ancianos. Vivían constantemente en relación con la naturaleza.</p> <p>A los niños y jóvenes se les transmitía todos los saberes dentro de la familia, contando historias practicando, ayudándose con sus padres y vecinos.</p>
Chiquitanos	<p>Los ancianos eran los guías que conservaban y practicaban la espiritualidad, enseñaban a rezar en la lengua bésiro.</p> <p>Los saberes que ayudaban a los jóvenes a vivir era la enseñanza del cultivo de la tierra, cacería, la pesca; el cuidado de la naturaleza, al boque a los manantiales.</p> <p>Aprendían los conocimientos viviendo y experimentando desde niños. También trabajando con sus padres.</p>
Guarayos	<p>Transmitían sus conocimientos durante los trabajos realizados con mingas y a los hijos e hijas también en sus casas de manera colectiva. Los ancianos enseñaban el respeto y el trabajo.</p> <p>Los varones hacían velas con cera de abeja y con grasa de animales del monte. Las Mujeres trabajaban con algodón, fabricando hilo para la hamaca.</p> <p>Los conocimientos Guarayos se transmitieron por vía oral de los padres a los hijos y de las autoridades a la comunidad y al cacique hacer conocer el pensamiento Guarayos sobre el origen del mundo.</p> <p>Consideraban que todo lo que existe en la tierra es para la vida y la alegría de las personas.</p>

1. Ministerio de Educación y Culturas - PEIB - TB (2007)

Guaraníes	Los responsables de la transmisión de saberes eran los abuelos, creían que los fenómenos naturales aportaban el bien y el mal. Los niños aprendían de los abuelos y de los padres hacer herramientas para producir, procesar, almacenar productos y para la caza y la pesca. Los jóvenes eran preparados espiritualmente para acceder al conocimiento sagrado, pero tenían que ser hijos de los payes y de los oradores.
Mojeños ignacianos y trinitarios	Los abuelos transmitían los saberes a la gente menor enseñándoles a trabajar, sembrar y carpir las plantas. También las autoridades eran las encargadas de transmitir los conocimientos de la organización política, social y como solucionaban sus conflictos, tenían respeto a la naturaleza, a los árboles. Las herramientas que enseñaban los antepasados para el trabajo de la agricultura eran el machete, hacha, pala punzón, rastrillo de madera para procesar y el tacú, la moledora de piedra
Tapietes	Sus saberes eran transmitidos en forma oral en los cuentos, leyendas, mitos; formas de cacería. Las mujeres enseñaban a las mujeres y los hombres a los hombres. Enseñaban el respeto a la naturaleza (los lyas). Se les enseñaba según las edades 0 = 2 años idioma y la coordinación motriz 2 = 5 años oficios de papá y mamá 5 = 10 años preparación para la siembra, pesca, orientación en el monte y quehaceres domésticas 10 = 15 años preparación para la cacería y matrimonio 15 = 18 años semi-independiente Además los indicadores biológicos fueron tres: El tiempo de la flor, de la cosecha y de la pesca
Tsimanes	El Gran Baba, la máxima autoridad junto a los abuelos transmitían los conocimientos a los niños y jóvenes. Practicaban su idioma el Tsimane' y practicaban el castellano. Por otra parte los jóvenes aprendían la artesanía hacer hilos, teñir y agujas para costurar. El culto y posesión de la luna condicionaba la agricultura y algunos hechos sociales. Por ejemplo en la luna llena se seleccionaba suelos para la siembra
Yuracares	Los saberes se aprendían de los taitas y las mamas, llamadas Yurrurajares, ellos eran los responsables de la enseñanza y la transmisión de todos los conocimientos, enseñaban a sus hijos y nietos su historia a hacer flechas, jasyé, panacú, también les enseñaban a pescar, cazar y a vivir en el bosque. Los niños aprendían ayudando y acompañando en sus labores a sus padres.

Ministerio de Educación – Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM) (2008).

1.1.2. Educación en las tierras altas

La educación en tierras altas en la época precolonial se caracterizó por ser una educación familiar doméstica y de carácter práctico. Es el caso de la cultura Viscachani, Wankarani, Chiripa, Tiwanacota, Uru chipayas y Aimara, ubicadas en la región andina, que comprende el altiplano y valle.

Las características de la educación en estos lugares, se desarrollaron sobre la base de una pedagogía centrada en la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos de la vida diaria y socio-cultural del ayllu y de la comunidad (Choque,

2006). El historiador, señala que la enseñanza de los niños/as tenía lugar por medio de los padres, es decir, la tarea educativa era función de los adultos y la familia, en la que los abuelos y abuelas jugaban un papel preponderante.

La enseñanza era acorde a las etapas evolutivas de cada niño/a. “Se enseñaba a los niños todos aquellos conocimientos esenciales que iban a ser útiles en su vida, de manera que la enseñanza estaba orientada hacia el papel que le correspondería asumir a cada persona” (Choque 2006:29). El aspecto espiritual también jugaba un rol importante en la vida comunitaria de los pueblos indígenas de tierras altas. “Tenían una educación espiritual y ritual muy profunda que determinaba su pensamiento y filosofía sobre la vida. El hombre andino establecía una relación con el cosmos, el mundo, el universo, y todas las cosas que existen en él. Humanos y naturaleza establecían una relación de armonía, diálogo y complementariedad” (Choque 2006:29).

En síntesis, como Huanacuni señala (2010:63), para comprender el modo de educación desarrollado en la época precolonial es necesario comprender la cosmovisión entendida como “todo es parte de la comunidad y la comunidad se entiende como una unidad más allá de lo social, por lo tanto los procesos de aprendizaje no podían ser individuales o aislados del entorno, porque la naturaleza nos indica que todo está conectado”. Similar característica presenta también la educación en la época Tiwanacota que a continuación describimos.

a) Educación de los pueblos Tiwanacotas

El escritor Gustavo Adolfo Otero (1942:343) describe con mucha precisión, acerca de Tiwanaku, refiriéndose a la arquitectura, al arte y la vida social, aspectos que se relacionan con la educación de esta cultura milenaria:

[...] el arte Tiwanacota está siempre lleno de sentido íntimo y misterioso, hay en él, aparte de la dificultad arqueológica de su comprensión, un hermetismo, de cuya expresión seguramente se deriva una fuerza social de dominio y de conducción... El rumbo de la vida social de Tiwanacu, cualquiera que hubiera sido el objeto de las piedras milenarias que conocemos, desemboca en la encarnación de un arte robusto exponente de una concepción que delata la existencia de un clima en el que las fuerzas sociales de la religión, de la estética, de la economía, de la política [...] En Tiwanacu, se dramatiza de forma insuperable toda la vida de las muchedumbres indígenas en un momento cenital de su vida. (Otero 1942:343).

Por los legados arqueológicos e históricos de la oralidad andina se deduce que fue una educación ligada a los aprendizajes comunitarios y centrados en la naturaleza, prueba de ello es la representación de vasijas, monolitos, cerámica con adornos antropomórficos como muestra de su conexión con la naturaleza y los conocimientos desarrollados en la agricultura, arquitectura, cerámica, escultura

y astronomía. Esto muestra cuán desarrollado fue la cultura Tiwanacota en el campo de la matemática, cálculo y estimación, además de la astronomía.

b) Educación en la época incaica

La educación incaica se sustentaba en una concepción cósmica, donde la comunidad convivía con la madre tierra (pacha mama). Sin embargo, el sistema de enseñanza se mantuvo en una estructura donde la división de clases sociales limitaba y seleccionaba el aprendizaje de la población según la edad y género, es decir había división de roles según género y la educación debía contemplar esta estructura social establecida.



Fig. 1. Ilustración de un Amauta enseñando a otros incas.

La educación en la época incaica fue destinada especialmente a la clase noble. Se establecieron dos instituciones diferentes a las que asistían varones y mujeres de la nobleza inca. La enseñanza para los varones era impartida en los “yachay huasis” y estaba a cargo de los “amautas” (sabios con mucha experiencia).

Según el cronista Murúa [citado en Pinto, 2005], la etapa de formación educativa para los varones tenía una duración de cuatro años. En el primero recibían enseñanza sobre el uso y manejo de la lengua, en el segundo, la religión, en el tercero el manejo y la interpretación de los Quipus, y en el cuarto enseñanza del conocimiento de la historia guerrera, funciones de gobierno, cumplimiento y aplicación de normas, morales y por último, la instrucción militar.

Para las mujeres se crearon los aqlla wasis, a la que estaban autorizadas a asistir las mujeres jóvenes de la realeza, princesas elegidas, sobre todo “vírgenes”, excepcionalmente eran aceptadas mujeres indígenas jóvenes y de belleza resalante; sin embargo la enseñanza para estas últimas no era la misma sino diferenciada, enseñándoseles oficios domésticos. La encargada de la enseñanza en esta institución eran las “mamacunas”, mujeres de la clase noble y sabias. Por lo tanto la clase noble era la que enviaba a sus hijas a estas instituciones de formación y no así los incas de familias comunes de base.

Para la clase popular la educación en la época incaica fue eminentemente práctica. Este tipo de educación, estaba a cargo de los padres y los miembros de la comunidad de más edad, quienes transmitían a los más jóvenes conocimientos, experiencias y habilidades sobre aspectos relacionados a la agricultura, arte, moral, religión, caza y pesca.

Lovon (2002:137), afirma que los Incas empleaban tres clases de escritura:

- Los quipus: Hilos anudados, para el uso exclusivo estadístico y la contabilidad a base de números, pero también según los últimos estudios como de Frank

Salomón y otros, los quipus también servían para registrar pensamientos teóricos como cualquier tipo de escritura.

- ⚙ La qelqa o quilca: Fue la escritura signo gráfica tipo jeroglífico, muy original, de uso generalizado para el pueblo y los funcionarios de la administración pública; a esto Garcilaso de la Vega llamaba lengua general.
- ⚙ La escritura superior o seq`e: Esta escritura derivada de los tokapus, se llamaba seq`e, tenía forma geométrica y con un sistema binario, porque se usa para el pensamiento teórico, como también elementos numéricos, la utilizaban en la élite gobernante, a esto llama Garcilaso de la Vega “Lengua Secreta” o lengua especial del inca, era considerada sagrada, porque allí se encontraba la alta ciencia incaica. Esta escritura fue descifrada por el Ing. Williams Burns Glynn (1979), que actualmente está siendo difundida a nivel mundial.

1.2. A nivel regional: Educación en el Abya Yala

La educación en la época precolonial en el Abya Yala contempla geográficamente; desde Alaska hasta la Patagonia y del Océano Pacífico al Océano Atlántico. Es de destacar que, en todo este vasto territorio la educación y la transmisión de saberes y conocimientos en los pueblos del Abya Yala tuvo lugar por medio de la expresión oral y la oralidad. Como señala Huanacuni:

...en la cosmovisión de los pueblos indígenas, toda forma de existencia tiene la categoría de igual, todos existimos en una relación complementaria, todo vive y todo es importante. En cambio, en la visión occidental, está claro que una de las cosas más importantes es la “generación de ganancias” a partir de la explotación de la madre tierra (Huanacuni, 2010:37- 40).

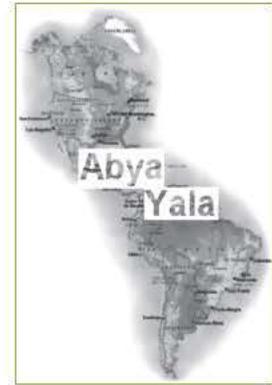


Fig. 2. Mapa de países que constituían el Abya Yala.

Antes de la llegada de los europeos existíamos como pueblos grandes con una sabiduría avanzada sobre la naturaleza, el hombre, la tierra, las plantas, los animales, los astros. Desde tiempos inmemoriales fuimos de naturaleza grandes constructores y legisladores de la vida social. Desarrollamos científicamente técnicas y tecnologías totalmente adaptadas a las distintas condiciones de nuestro medio. A partir de nuestro cosmocimiento elevado de astros y estrellas, hicimos un profundo estudio de estos, y logramos, mediante extraordinarios cálculos matemáticos, construir nuestro calendario que era más exacto que el que trajeron de Europa. Sin saber leer o escribir nada del castellano, leíamos el libro de las estrellas, hablábamos con ellas, sabíamos cuando sembrar y hasta hoy muchos de estos conocimientos se conservan en las comunidades, hay todavía grandes filósofos, pensadores, escritores, artistas, escultores, grandes agricultores y arquitectos.

Durante milenios hicimos obras maravillosas, construimos templos y edificios bellamente adornados y de una gran perfección. El Tawantinsuyu estaba cruzado por ca-

minos de piedra. Había siglos antes que vinieran los invasores acueductos, puentes, grandes construcciones que resisten los terremotos que hoy destruyen las ciudades modernas. Tienen un lecho de piedra en un ancho de hasta 15 pies por debajo de arboledas llenas de frutas. Nada detenía la perfección de su trazo. Sobre quebradas construían puentes colgantes de paja, totora u otras plantas vivas, es decir sin cortar raíces, al contrario, cuidándolas. El sistema de correos dependía de los chasquis, que recorrían un promedio de 250 kilómetros por día salvando distancias usaban la acústica de valles y quebradas, dejando el eco estirar su voz.

Nuestros antepasados soldaban, templaban y doraban el cobre con técnicas hoy desconocidas en el mundo. Con la aleación de cobre y berilio (esmeralda) forjaban cuchillos durísimos capaces de cortar acero en hornos pequeños diseminados para no envenenar el aire; licuada con pasta radioactiva, moldeada, enfriada y endurecida para siempre, la piedra fue moldeada a las necesidades de la construcción sin cemento ni argamasa alguna. Siendo el material de construcción más noble y preferida, la piedra viva no se oxida, ni estira ni contrae por cambios de temperatura.

La educación en los pueblos Norteamericanos en esta etapa se establece a partir de la visión cosmocéntrica al igual que en los pueblos indígenas de Latinoamérica. La relación con la flora y fauna son fundamentales. Por ejemplo: la fuerza del bisonte, la rapidez del antílope, la valentía del águila, son admirados y respetados. En el trabajo había una asignación de roles que determinaban actividades propias de los hombres y de las mujeres en un marco de complementariedad. De la educación de la mujer se encargaba la propia mujer. Las madres enseñaban a sus hijas o las abuelas, los conocimientos culturales desarrollados en la producción de artesanía, tejidos, hilados, cocina, recolección de frutos, plantas medicinales, conservación de productos alimenticios, entre otros. De la educación de los hombres se encargaban los varones adultos en base a las actividades de la caza y pesca. Asimismo, se enseñaba a leer las señales de cambios climáticos anunciados por los animales.

1.2.1. Educación en los Aztecas

La educación en el pueblo Azteca a diferencia de la anterior se sabe que fue clasista, porque, la sociedad misma estaba organizada en clases sociales diferenciadas y la educación era reflejo de esa situación. En los aztecas se dio dos tipos de educación: una escolarizada, destinada a la nobleza azteca; y otra familiar o doméstica, para el pueblo. La clase que estaba conformada por jefes, enviaba sus hijos al Calmecac y el pueblo a Telpochcalli. La educación azteca empleó la lengua náhuatl como instrumento de enseñanza. Los aztecas “desarrollaron conocimientos en cultivos, escritura, calendario, rudimentos de metalurgia, objetos suntuarios; pero, desconocieron el valor del animal de carga y la rueda” (Weinberg 1995:30). En el Telpochcalli, se estudiaba durante el día, y por la noche se iba a dormir a la casa, este tipo de escuela formaba en agricultura, menesteres domésticos, oficios de guerra y de paz, [ejercitaban algunas danzas y canciones



para los ritos religiosos], su finalidad era formar artesanos agricultores y soldados. Dichas escuelas funcionaban en cada Callpulli (comunidad). El Calmécac en cambio, era una especie de internado que se reservaba casi íntegramente para los nobles, quiénes se educaban en la más rígida disciplina, aprendizaje de oficios, higienizar el templo, acopiar combustible, escritura, astronomía y fundamentalmente el ceremonial religioso.

En ese sentido la educación azteca, respondía a las características del propio pueblo guerrero, que para consolidar nuevas formas de dominio, reelaboraron sus supuestos ideológicos destruyendo códigos de otros grupos conquistados; es decir, elaboraron una nueva versión de la historia del pueblo mexicana, que exaltaba la figura del dios Huitzilopochtli. De esta manera, la educación adquirió un carácter notablemente político, al recurrir a la historia como recurso para imponer una determinada concepción.

1.2.2. Educación en los Mayas

El Imperio Maya se desarrolló entre los años 317 y 987 de nuestra era y el Nuevo Imperio Maya, entre los años 987 y 1697.

El nacimiento de esta civilización abarca el siglo de IV al XVI y su área geográfica comprendía en no menos de 325,000Km². Ocuparon el Peten y la parte occidental de Guatemala, copan en Honduras la península de Yucatán en México.

La sociedad Maya estaba organizada en estamentos sociales: los nobles, los sacerdotes, plebeyos y los esclavos. Los nobles, tenían "padre y madre", grupo destacado de la sociedad cuyos privilegios se transmitían por herencia entre ellos se elegía el jefe de cada clan familiar y los jefes locales; los sacerdotes gozaban de mayor prestigio tenían funciones destacadas en el gobierno y en la cultura como presidir ceremonias religiosas, sacrificios, dominio del calendario, conocimientos de los ciclos de la agricultura, eran, también, historiadores, astrónomos, matemáticos.

"La educación entendida como el acceso a las letras y a la ciencia, era exclusiva para sacerdotes, principales y jefes guerreros. Para el resto de la población se restringía al hogar donde los padres (especialmente la madre) transmitían a sus hijos determinados conocimientos" (Valenzuela 2009:28). Bajo el régimen teocrático existía algo semejante a un consejo de Estado integrado por los sacerdotes, jefes militares y principales.

Educación y Espiritualidad Maya es una sola en realidad porque la Espiritualidad es Educación y Educación es Espiritualidad en la cultura maya, (Junta Cargadora del Consejo Nacional de Educación Maya)

1.2.3. Educación en la Época Colonial

La invasión de los españoles a tierras del Abya Yala (1492) estuvo determinada por la imposición de una nueva ideología política y una nueva religión afectando el modo de vida de los pueblos indígenas. Esta nueva ideología contemplaba también la imposición de un nuevo idioma, el castellano, desplazando así a las lenguas nativas que entonces estaban en pleno auge. Entonces, con la llegada de los españoles se genera toda una ruptura de la “visión cosmocéntrica” de nuestras culturas imponiéndose una nueva visión basada en el cristianismo y la concepción de la supremacía del hombre sobre la naturaleza, entendido como “cosmología occidental moderna” (Fernández, 2004).

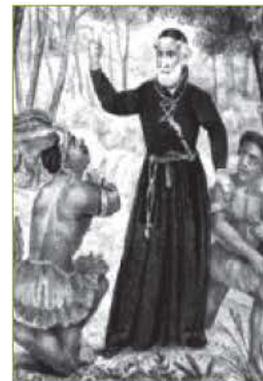


Fig. 3. Pintura que refleja la colonización por los españoles a los indios y esclavos.

La visión cosmocéntrica de los pueblos indígenas del Abya Yala tenía como fundamento la plenitud de la vida, que implica la plenitud de la armonía en el mundo vivo, criada mediante la conversación y la reciprocidad entre todas las formas de vida existentes, para que ninguna quede excluida de la fiesta de la vida, en un mundo enteramente vivo (Fernández, 1994:23).

La cosmología occidental moderna que invadió América, tiene sus raíces en la tradición judeocristiana, según la cual, el mundo ha sido creado a partir de la nada, por obra de la palabra divina de Dios (Fernández, 2004:33). Por lo tanto, Dios es el Todopoderoso que puede hacer y deshacer la tierra, contrario a la visión cosmocéntrica de los pueblos del Abya Yala. En la cultura occidental moderna el cosmos, el mundo, la naturaleza toda es intuida como una máquina, como un mecanismo (Fernández, 2004:42). Se concibe al hombre como el ser supremo que tiene como misión dominar la naturaleza, por tanto, en esta visión el poder está en UNO, un solo Dios, una sola nación, un Rey, una sola verdad. De ahí que en la tierra debiera circular como verdad última un sólo conocimiento el “científico”, descalificando otras formas de conocimiento. A partir de esto los europeos se auto consideraron superiores al resto de los demás pueblos y con ello impusieron un nuevo sistema social y de gobierno al que debían someterse los pueblos recién “descubiertos” bajo la premisa de lealtad y obediencia a Dios y a los Reyes. Es a partir de esta lógica que entendieron y justificaron su presencia en América, anulando todas otras formas de conocimiento y desarrollo.

Con la llegada de Francisco Pizarro, el padre Luque y Vicente Valverde, se obligó a los nativos a comprender que todo lo que hay sobre la tierra fue dada por Dios y administrada por el Rey y que la misión de los nativos era dominar la naturaleza, puesto que el hombre es superior a la naturaleza, así como Dios es superior al hombre. En esta lógica, el hombre estaba autorizado a transformar libremente la naturaleza, pero estaba totalmente prohibido cuestionar el trasfondo político ideológico que enmascaraba la religión cristiana.

En el marco de esta concepción, los conquistadores implantaron un nuevo sistema educativo de orden clerical imponiendo ideología, política, religión, cultura y lengua. Para ello se asociaron íntimamente con la Iglesia católica con el objeto de cristianizar al “indio” y lograr una forma diferente de comprensión de la relación hombre-naturaleza –cosmos. Producto de dicha política educativa, hoy los pueblos indígenas dejaron sus prácticas culturales y su espiritualidad optando por modos de vida basado en valores europeos y religiosidad cristiana. Como dice Huanacuni “los españoles se hicieron de un instrumento muy poderoso para someternos no sólo físicamente, sino mentalmente, una forma de colonización que continúa vigente hasta hoy y que es aún más poderosa, pues nos hace parte del sistema colonial y a veces sus más fervientes defensores. Por lo tanto, la liberación de nuestras mentes pasa por restablecer nuestras propias formas de educación” (Huanacuni, 2010: 62).

Así la misión educativa de los colonizadores fue la conversión de los indígenas por medio de bautizos, simulacros de confesiones y matrimonios, además de la lectura de la biblia y los catecismos. Entonces quien quisiera educarse en aquellos tiempos, debía pasar necesariamente por la doctrina católica. En general, se podría decir que los colonizadores no organizaron ninguna estructura formal educativa; no obstante para mantener su hegemonía política ideológica simulaban enseñanza en establecimientos religiosos tales como: conventos, parroquias y capillas, denominadas escuelas de doctrina de las primeras letras “Cristosabecé”. A este objetivo respondieron todas las escuelas de leer y escribir de la época y a través de la catequesis supuestamente educaban al indio. Para obligar al indio a asistir a estas recurrieron a los caciques de las comunidades, puesto que ellos al ser autoridades podían ejercer presión sobre los comunarios y exigir su presencia en las escuelas de adoctrinamiento de la fe.

En este sentido los caciques al ser coadyuvantes en dicha tarea gozaron de privilegios en la educación cristiana, se les enseñaba primero a ellos la lectura y escritura, para que estos ayudaran en sus comunidades y pueblos en la extirpación de idolatrías, creencias, ritos, etc. Según Choque (2006), los hijos de los caciques recibían instrucción preferente en el aprendizaje de la lectura y escritura para cumplir el rol diacrónico, o en cambio ser colaborador de los sacerdotes en la evangelización. Además de ello, los hijos de los caciques podían acceder a otras instancias de educación especial jerarquizada, de cursos avanzados, inclusive hasta graduarse con el grado de licenciados y doctores.

Choque (2006:6) señala que, en este afán evangelizador los jesuitas fundaron en el Cuzco el colegio de San Borja para la educación de los hijos de caciques y el de San Bernardo para los españoles, además de existir otros dos centros de enseñanza superior para los hijos de caciques en la Audiencia de Charcas (La Paz y la Plata). Generalmente el proceso de enseñanza se realizaba a través del catecismo además de la enseñanza de gramática y el latín. Desde luego el uso de idiomas nativos (Aymara – Qhichwa) eran utilizados sólo de manera instrumental,

como medio de comunicación con los nativos y su consiguiente evangelización y no así con el fin de conservar el idioma como núcleo cultural, Por ello en lugares donde era difícil la castellanización se solía escuchar frecuentemente el uso del idioma nativo durante la catequesis.

Sin embargo, en los Andes, en la jurisdicción de la Audiencia de Charcas no existía una educación dedicada a la masa indígena [Choque, 2006], a excepción de los hijos de caciques que contaban con escuelas exclusivas con el objetivo de que estos coadyuvaran en el control social indigenal y el cumplimiento del tributo, además de garantizar el mantenimiento del orden colonial "Los caciques coloniales, además de gozar de ciertos privilegios económicos y sociales, fueron favorecidos con la educación de sus hijos y muchos de ellos recibieron grados académicos en los colegios superiores hasta las postrimerías del coloniaje" [Choque, 2006:19].

1.3. A nivel mundial

1.3.1. La educación en la Edad Antigua

En esta sección describimos las características educativas en la Edad Antigua, es la época histórica que coincide con el surgimiento y desarrollo de las primeras civilizaciones, en donde la mayor atención se presta al descubrimiento de la escritura, que permite marcar el final de la Prehistoria y el comienzo de la Historia.

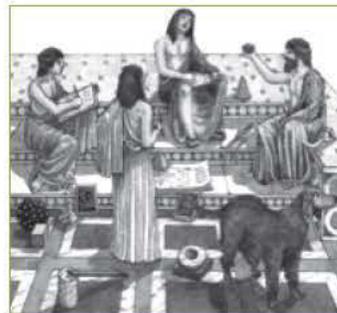


Fig. 4. Pintura que refleja la educación en la edad antigua

De igual manera se da el inicio a la vida urbana (ciudades muy superiores en tamaño y diferentes a las aldeas, la aparición del poder político (palacios, reyes), y las religiones organizadas (templos, sacerdotes), una compleja estratificación social, esfuerzos colectivos de gran envergadura que exigen prestaciones de trabajo obligatorio e impuestos, y el comercio de larga distancia (todo lo que se ha venido a llamar revolución urbana).

📍 La educación en Grecia

En términos generales en Grecia existió una separación de procesos educativos según las clases sociales, pero con una tendencia hacia formas de democracia educativa, donde, por una parte, a los gobernantes se los preparaba para la política y las armas; y por otra parte, a los gobernados se les prepara para el trabajo y a los excluidos ninguna preparación específica.

La educación institucionalizada en Grecia, estaba reservada para los niños de clase alta, y no para las niñas, aunque fuesen de clase alta, ellas recibían educación

de la madre en la familia y ésta se centraba en las tareas que luego desempeñaría cuando contrajera matrimonio como son: cuidado de los niños, la manufactura de los tejidos, etc.

Aproximadamente a los siete años se ponía al niño bajo la tutela de un esclavo llamado pedagogo [“paidos” significaba niño y “ago” conducir] que le enseñaba buenas maneras y le conducía a la escuela a veces incluso, se quedaba con él en clase y luego le tomaba las lecciones.

La escuela estaba en la propia casa del maestro. Allí se sentaban en taburetes y escribían en tablillas de madera encerada mediante “estilos”, una especie de lápiz con un extremo acabado en punta y otro aplastado, para poder borrar lo escrito. Sólo en ocasiones especiales escribían con pluma de caña y tinta sobre papiro (material fabricado a partir de la planta del mismo nombre, tan famosa en Egipto) Los libros estaban también fabricados con ese material que, a diferencia de los nuestros, no se encuaderna, sino que se enrollaba. El papiro más largo encontrado mide más de 40 metros.

Se les enseñaba a leer y escribir, y las reglas básicas de la aritmética. Era muy importante que aprendieran de memoria versos del poeta Homero (el padre de la literatura griega) y supieran recitarlos con la debida entonación. Más tarde, se les enseñaba música, a cantar y a tocar instrumentos sobre todo la lira y la flauta. También aprendían a componer poesía y cantarla acompañados de la lira.

A partir de los doce años, la educación física tenía prioridad sobre las demás. Las clases pasaban a impartirse en la palestra (un campo de deportes al aire libre rodeada de una columnata, a cuya sombra se daban las clases teóricas) Los ejercicios se realizaban totalmente desnudos, con el cuerpo ungido en aceite y arena fina (para protegerse de la intemperie). Los deportes se realizaban con música de flauta, y entre ellos destacaban los lanzamientos de disco y jabalina, las carreras, el salto de longitud y la lucha (todos ellos también se realizaban en las Olimpiadas) Al terminar, se daban un baño, y con un rascador se quitaban los restos de aceite y arena.

● Educación en Esparta

La educación espartana, acoge el sistema educativo introducido a partir de Licurgo, se caracteriza por ser obligatoria, colectiva, pública y destinada en principio a los hijos de los ciudadanos, aunque parece que en ocasiones se debió admitir a ilotas o periecos. La educación espartana estaba enfocada principalmente a la guerra y el honor, hasta tal punto que las madres espartanas decían a sus hijos al partir hacia la guerra: “Vuelve con el escudo o encima de él”, en referencia a que mantuviesen el honor y no se rindiesen nunca aunque con ello perdieran la vida (Aguilar, 2009).

La educación del hombre espartano tenía dos objetivos claramente identificados: La educación militar por medio del ejercicio físico y la educación intelectual. Los niños permanecían con sus madres hasta la edad de siete años, después comenzaban su educación en una escuela pública, los varones eran educados en unos centros especiales similares a las academias militares. Su educación estaba basada en la educación física para lograr buena resistencia física.

Esparta constituye en ejemplo más claro de formación de los individuos “por y para” el Estado. Como miembros de ese Estado los espartanos debían subordinar su vida entera a lo que el Estado determinara, sin poder disponer en ningún momento de sí mismos. El esquema educativo queda desde el primer momento orientado hacia el servicio de la vida militar. A las pocas horas de nacer, el niño espartano es revisado minuciosamente para cerciorarse de sus cualidades físicas. Los niños considerados aptos para ser buenos soldados eran dejados con sus padres hasta los siete años. (Moreno, 1978: 61)

● La educación en Atenas

El estado ateniense es una organización política siempre atenta a la cultura y al desenvolvimiento de la personalidad del individuo; porque la vida de la comunidad se regula sobre la base de derechos comunes y en ella se encuentra el individuo cauce adecuado para el libre desenvolvimiento de su personalidad (Moreno, 1978).

Con la aportación de poetas, músicos, políticos, comediógrafos y filósofos (Platón y Aristóteles) principalmente se fueron perfilando los ideales de educación del pueblo ateniense. Durante la época de Platón y de Aristóteles, los contenidos de enseñanza estaban basados en: gramática, dialéctica, retórica, las disciplinas de las matemáticas y la música. En la época de Aristóteles se decía: que la educación debe comprender el cultivo de las dotes naturales, la disciplina, buenas costumbres y una enseñanza para producir conocimiento y ciencia.

La educación en la familia era la base de la sociedad Ateniense. Los niños y niñas eran educados hasta la edad de siete años en las familias; una educadora muy importante era la nodriza que en su generalidad era una esclava que se ocupaba de la atención del niño: desde canciones de cuna hasta realizar actividades con juegos y juguetes. El cuidado de los niños mayormente se los realizaba por medio de los pedagogos que significa el conductor del niño. Estos eran los más ancianos, débiles o que no sabían hacer otras actividades. A los siete años se iniciaba con la educación de la paideia que significaba instrucción infantil, después se crearon paideia para adultos.

La educación de la mujer fue distinta a la de los varones. Las mujeres deberían vivir retiradas y alejadas de las reuniones del marido. Sólo asistía a las fiestas religiosas. Se dedicaban a las labores domésticas y a la confección de prendas de vestir. Tanto mujeres como niños estaban sometidos a la tutela del varón.



● La educación en Roma

Los griegos como hablamos dicho antes, tendían hacia lo intelectual y lo estético, mientras que el pueblo romano se inclina más a lo concreto y a lo que puede reportar alguna utilidad en la vida, solía anteponerse lo activo antes que lo especulativo.

El matiz práctico que imprime Roma en sus ciudadanos se aprecia también en la consideración que éstos dan al trabajo. Para los griegos el trabajo era una actividad propia de esclavos. Los romanos en vez, piensan que el trabajo es una noble ocupación y hasta un deber que tenemos que captar de buen grado. Están seguros que para lograr triunfos no hay más remedio que esforzarse y laborar penosamente (Moreno, 1978:99).

Nivel de estudios	Edad de los estudiante	Nombre del profesor	Planes de estudio	Locales	Metodología
Elemental (primario)	7-11 (En el Imperio, para pobres había escuelas gratuitas)	Ludi magister o Litterator	Lectura, escritura, cuentas y memorizaciones sencillas. Ley de las Doce Tablas. Objetivo: cultura básica y actitud cívica	Pergulae = azoteas o tabernae = tiendas	Memorización, castigos corporales: se usa la férula
Medio (secundario)	12-16 (ricos o privilegiados)	Grammaticus	Explicaciones de poetas griegos y romanos. Se persigue el perfecto dominio de la lengua	Tabernae a lo largo del foro, abiertas al público	Comentario de texto total: gramática, métrica historia mitología, geografía. Memorización
Superior (universitario)	17-20 (alumnos que aspiran al cursus honorum -carrera política-)	Rhetor	Oratoria: reglas, fórmulas, discursos, declamaciones. Objetivo: formar para la elocuencia	Pórticos del foro. Desde el Imperio el Estado facilita hermosas aulas	Ejercicios prácticos: suasoriae controversia

Fuente: http://www.santiagoapostol.net/latin/educacion_roma.html

1.3.2. Educación en la Edad Media

● Las Escuelas Monásticas

La Educación en la Edad Media fue de carácter religioso: la educación cristiana implanta un fundamento moral y espiritual en el niño y en el joven. En las escuelas

monacales, ubicadas en los monasterios, preparaban a niños y jóvenes para la vida religiosa; constaba generalmente de dos escuelas, la escuela interior reservada a los futuros monjes, y la escuela exterior para aquellos jóvenes que deseaban ser sacerdotes.



Fig. 5. Pintura que refleja la educación en la edad media

La institución de las escuelas monásticas admiten a los niños desde los siete años en la comunidad de los monjes. Estos niños, sacrificados por sus padres a Dios, se llamaban *pueri oblati*. Debían permanecer en el monasterio toda su vida- probando esto cuán poco reconocida era en aquel entonces la libre decisión del individuo siendo primeramente educados y formados para su profesión monástica. Los *pueri oblatos* vestían el hábito de monje y tomaban parte en los rezos de coro diurnos y nocturnos, estando sometidos en absoluto al régimen monástico (Messer, 1927:81).

La metodología que se utilizaba, principalmente, en las escuelas monásticas estaba basada en la enseñanza del canto, rezos y coro. El rezo de coro absorbía cuatro horas; la enseñanza y el estudio unas seis horas (Messer, 1927). Los alumnos de escuelas internas estudiaban en absoluto silencio, se prohibía la conversación incluso en horas de descanso, la disciplina era rígida, en caso de infracción se utilizaba el palo, el ayuno y el encierro. Además, todos los textos debían ser escritos al dictado, después venían los comentarios que se los aprendían de memoria para aplicarlos a las reglas de ejercicios prácticos. Por el contrario, los niños de las escuelas externas tenían mayor libertad. "El día más señalado para la juventud era la fiesta de los inocentes (28 de diciembre) en la que maestros y discípulos cambiaban sus papeles respectivos, como hacían los señores romanos en las fiestas saturnales" (Messer, 1927:84). No existía vacaciones, pero existían fiestas patronales, en las cuales no se pasaba clases.

Las escuelas catedralicias

La educación en las catedralicias estaban dedicadas a la formación de clérigos, y sólo ellos tuvieron acceso a la enseñanza superior. Representando la clase culta, diferenciándose de los seglares sin cultura.

Los contenidos curriculares que se desarrollaron estuvieron en relación a la enseñanza basada en el trivium y el quadrivium. El trivium está relacionado a la literatura, elocuencia, exploración del mundo de la palabra y en relación a la gramática (uso correcto de la lengua), dialéctica (ciencia del pensamiento correcto) y retórica (ciencia de la expresión que enseña a adornar las palabras). El quadrivium es la parte científica del conocimiento y engloba cuatro disciplinas: aritmética (ciencia que enseña a hacer números), geometría (ciencia que enseña a calcular el espacio) astronomía (ciencia que enseña a cultivar el estudio de los astros) y música (ciencia que enseña a producir en base al tiempo).

◆ La escolástica

Surge en la segunda mitad de la Edad Media como un medio de transformación de la teología. Se conforma plenamente en el siglo XIII. Ordenado de la siguiente manera:

- ◆ La lección, basada en el estudio de un texto: se escogía de la sagrada escritura, se iniciaba con la lectura comentada del maestro, en su perspectiva filológica, gramática, semántica.
- ◆ La glosa textual, supeditada estrictamente a su contenido, se fijaba en la letra, el sentido y la sentencia que los Santos Padres (San Agustín y Santo Tomás de Aquino) habían expresado. La cuestión y la disputación seguían a la lección, la cuestión constaba de preguntas y respuestas que estudiantes y maestros hacían sobre los puntos de interés u oscuridad del texto, tenía un doble objetivo: la comprensión de los núcleos claves y el ejercicio en la discusión o contraste de pareceres [método dialéctico]. La disputación consistía en ordenar todas las razones en pro de una tesis y argumentarlas para la defensa su refutación sintetizados en un artículo y escrito con una rigidez mecánica.

Para concluir la edad Media conocida como la etapa del oscurantismo estuvo sumida en el retroceso intelectual y cultural, y un aletargamiento social y económico de organización feudal. Se dice que este periodo está marcado por la ignorancia, la teocracia, la superstición y el miedo, acompañado por la violencia, la brutalidad de guerras e invasiones constantes y epidemias apocalípticas. Un aspecto positivo, fue la creación de las universidades su importancia y valor al desarrollo del conocimiento.

1.3.3. La Pedagogía Occidental (siglo XVII Y XVIII)

La pedagogía occidental tiene sus antecedentes en la Europa de la Edad Media, en las escuelas monásticas y catedralicias con fuerte formación religiosa, cuyo ideal fue la formación del hombre santo. Además, mucho de la educación Greco-Romana influyó en la herencia de la educación tradicional. Zubiria [2000], plantea que la pedagogía tradicional ha dominado la mayor parte de las instituciones educativas a lo largo de la historia humana y no ha contado con defensores teóricos aunque se cuentan por millares sus defensores de hecho por su irradiación y enraizamiento. Se impone y se produce casi sin darnos cuenta en las prácticas educativas y como un poder oculto se reproducen en el tiempo y en el espacio educativo.

Postulados de la escuela occidental:

- ◆ La función de la escuela es la de transmitir los saberes específicos y las valoraciones aceptadas socialmente.

- ◆ Los contenidos enciclopédicos están constituidos por las normas y las informaciones socialmente aceptadas.
- ◆ El aprendizaje tiene carácter acumulativo, sucesivo y continuo, por ello el conocimiento debe secuenciarse instruccional o cronológicamente.
- ◆ La escuela tradicional le asigna al maestro la función de transmitir un saber, al tiempo que el alumno debe cumplir el papel de receptor sobre el cual se imprimirán los conocimientos. Ninguno de los dos es considerado activo en el proceso educativo ya que el maestro es un reproductor de saberes elaborados por fuera de la escuela y el estudiante debe ser un reproductor de los saberes transmitidos en la escuela.
- ◆ Los medios, recursos didácticos y las ayudas educativas deben ser lo más parecidas a lo real para facilitar la recepción que de manera reiterada conduzcan a la formación de imágenes mentales que garanticen el aprendizaje.
- ◆ La finalidad de la evaluación será la de determinar hasta qué punto han quedado impresos los conocimientos transmitidos.

Los pilares fundamentales de esta escuela tradicional son: El orden, la disciplina y la autoridad.

1.3.4. Jean-Jaques Rousseau y sus postulados educativos

Rousseau consideraba a la educación como el camino idóneo para formar ciudadanos libres, conscientes de sus derechos y deberes en el nuevo mundo que se estaba gestando. Pero él se dio cuenta de que el sistema educativo imperante era incapaz de llevar a cabo esta labor.

Consecuentemente en Emilio (1762) define los nuevos fundamentos para una pedagogía renovada, acorde a los nuevos tiempos. Emilio es el resultado de la revisión de la pedagogía tradicional desde la óptica renovadora del pensamiento de la Ilustración.

En Emilio, Rousseau establece las características de la educación para una sociedad integrada por ciudadanos libres, que participan y deliberan sobre la organización de la comunidad y los asuntos públicos: “las ideas centrales de Rousseau son una respuesta a la necesidad de formar un nuevo hombre para una nueva sociedad.”

Uno de los principales aportes que realizó Rousseau fue señalar que el niño es “un ser sustancialmente distinto al adulto y sujeto a sus propias leyes y evolución; el niño no es un animal ni un hombre, es un niño”

A partir de esta idea Rousseau señala la necesidad de replantear los métodos de enseñanza imperantes que consideran al niño como si fuera un adulto más,

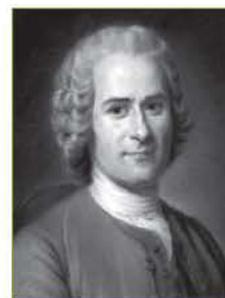


Fig. 6. Jean-Jaques Rousseau. Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) aportó a la transformación del mundo en los siglos XVIII y XIX. Participó en el movimiento de la Ilustración, influyó decisivamente en la Revolución Norteamericana de 1776 (o Guerra de Independencia), la Revolución Francesa de 1789 y las guerras de Independencia de Latinoamérica XIX.

asumiendo con ello que comparten intereses, habilidades, necesidades y capacidades. Rousseau señala que desconocer las diferencias fundamentales entre el niño y el adulto conlleva a que los educadores cometan dos errores:

- ◆ Atribuirle al niño conocimientos que no posee, lo que deriva que se razone o se discuta con él “cosas que no está capacitado para comprender e incluso con razonamientos incomprensibles para el niño” Para Rousseau el niño es aún incapaz de emplear la razón.
- ◆ Inducir a que el niño aprenda a partir de motivaciones que le son indiferentes o inteligibles.

El proceso educativo debe de partir del entendimiento de la naturaleza del niño, del conocimiento de sus intereses y características particulares. Así debe reconocerse que el niño conoce el mundo exterior de manera natural haciendo uso de sus sentidos, consecuentemente es erróneo hacerlo conocer el mundo en esta etapa a partir de explicaciones o libros.

Asumiendo que por medio de las sensaciones el niño conoce el mundo que lo rodea, se define a la observación y la experimentación como el camino por el cual el niño inicia la aprehensión del mundo que le rodea. La interacción con el mundo físico por medio de los juegos es una de las maneras en las que el niño comienza a conocer.

A través de estas prácticas el niño sería capaz de desarrollar el sentido del discernimiento, cualidad que le permite al niño diferenciar entre él y el mundo que le rodea y encontrar las diferencias y las regularidades existentes. Para Rousseau desarrollar en esta etapa este sentido de discernimiento es lo más importante, más importante que la acumulación de conocimientos.

Para Rousseau la educación debe de adecuarse a cada una de las etapas de desarrollo del niño; los contenidos y objetivos de la educación deben trazarse a partir de los intereses y motivaciones del alumno acorde a su etapa de desarrollo. Esta postura conducirá a que el alumno sienta realmente aprecio e interés por el proceso educativo al no ser este ajeno a su situación.

Con Emilio Rousseau establece tres postulados que deben guiar a la acción educativa:

- ◆ Considerar los intereses y capacidades del niño.
- ◆ Estimular en el niño el deseo de aprender.
- ◆ Analizar qué y cuándo debe enseñarse al niño en función de su etapa de desarrollo.

El pensamiento de Rousseau contenido en “Emilio” intenta socavar la educación tradicional que en esos tiempos predominaba, una educación en la que al niño “le acostumbráis a que siempre se deje guiar; a que no sea otra cosa más que una máquina en manos ajenas. Queréis que sea dócil cuando es pequeño y eso es querer que sea crédulo y embaucado cuando sea mayor”

Resumen del tema

Los modos de concebir la educación son diferentes. En los pueblos indígenas la educación no es un ámbito aparte, ni super especializado, es parte de la vida misma, se enseña aquello que va ser útil para la vida. Lo espiritual y la relación de equilibrio con la naturaleza son fundamentales para el vivir bien. En cambio en occidente se separa la educación de la práctica de vida cotidiana, se enseña: arte, se prepara para la guerra, se prepara en oratoria, se cultiva la estética, se prepara físicamente entre otros. La educación en el viejo mundo se distingue por ser clasista, está destinada únicamente a la clase dominante y no así para todo el pueblo

Actividades sugeridas

Actividades Iniciales

Escribimos autobiografías en base a las siguientes preguntas:

1. ¿Dónde naciste?

2. ¿Dónde estudiaste?



3. ¿De dónde son tus padres?

4. ¿De qué región?

5. ¿De qué cultura?



6. ¿Qué idioma hablan tus padres y/o abuelos?

7. ¿A qué cultura perteneces?

8. ¿qué idioma hablas o aprendiste?



Actividad de desarrollo

- 1) Con ayuda de tu docente, y a partir de la autobiografía a nivel individual elaborara un “Proyecto de Vida Estudiantil”, y a nivel colectivo un “Proyecto comunitario de convivencia en el curso” para los 5 años de permanencia en la ESFM. (Trabajo práctico que debe elaborarse en un mes)

TÍTULO DEL PROYECTO

¡Regístralo para que lo recuerdes siempre!

- 2) Sobre la base del siguiente cuadro comparativo, señala diferencias y similitudes importantes entre la educación en las tierras bajas y la educación en las tierras altas:

La educación en las tierras bajas	Similitudes	Diferencias

La educación en las tierras altas	Similitudes	Diferencias

Actividad de Desarrollo

- 1) Que expectativas tienes sobre las afirmaciones que se proponen en el siguiente cuadro [Lee con atención el subtítulo que trata de la “Educación en la Colonia”

	De acuerdo	En desacuerdo
1. El objetivo de la educación en la colonia fue la evangelización de los nativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Con aparición de las reducciones y misiones se pretendía mantener la lengua y cultura de los indígenas de tierras bajas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Los agentes educativos de esta época eran los religiosos de diferentes órdenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Los indígenas solo reciben instrucción en oficios y catequismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La educación en la colonia no era sexista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota: Las guías anticipatorias sirven para que los estudiantes tengan expectativas respecto a un texto acerca de cuyo contenido saben poco. El docente escribe 4 o 5 planteamientos controversiales relacionados con el tema que van a leer. Las aseveraciones son combinadas entre correctas e incorrectas. Los estudiantes en pares leen. Se les pide que tomen posición al respecto, indicando si están de acuerdo o en desacuerdo con cada idea planteada.

2) Mientras avanzas el tema lee con atención las siguientes preguntas, ya que deberás contestarlas en el desarrollo del tema 1. -Analizamos y reflexionamos acerca del tema "Educación en la edad media" y respondemos las siguientes preguntas:

Cuestionario:

a) ¿A qué época nos referimos cuando hablamos de la educación en la edad media?

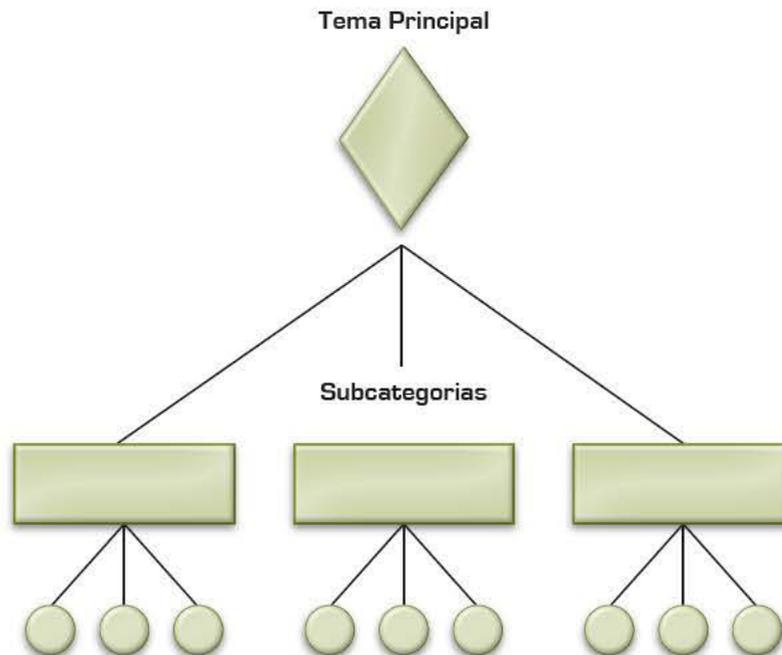
b) Escribe los aspectos positivos y negativos de este tiempo de educación

c) ¿Qué aspectos de este tipo de educación se pueden rescatar en la actualidad?

d) ¿Cuáles son los fundamentos educativos centrales de las escuelas monásticas, catedralicias y escolásticas?

Actividades de evaluación

1) Completa el siguiente organizador gráfico, con las temáticas más sobresalientes abordadas en el tema 1 [utiliza el esquema como modelo o crea un esquema propio].



- 2) Escribe un artículo tomando en cuenta el siguiente título “EDUCACIÓN PARA TODOS Y TODAS LOS BOLIVIANOS/AS PARA VIVIR BIEN CON CALIDAD, EQUIDAD, JUSTICIA Y CALIDEZ” (tu artículo no debe pasar de las 500 palabras, imagina que eres que eres un/una columnista, puedes tomar como ejemplos de forma otros artículos publicados en los diarios).

Lecturas complementarias

Lectura No. 1: La cosmovisión andina de siempre y la cosmología occidental moderna

Eduardo Grillo Fernández (1993)

Estamos al servicio de la afirmación cultural andina. Entendemos la cultura como la forma de vida de un pueblo, como el modo que tiene de vivir la vida. Walter Goldschmidt dice que: “los mundos de pueblos diferentes tienen formas diferentes”. Nos interesa presentar la forma del mundo que es propia de la cultura andina de siempre. Por andino entendemos el territorio que ha sido abarcado por las culturas panandinas: sierra o alta montaña, costa o vertiente occidental y selva alta o piedemonte oriental. La cultura andina es “de siempre” porque es un continuo “presente” que incluye al “pasado” por digestión y al “futuro” por predicción. Se trata de un “siempre” siempre renovado, novedoso, sin anquilosis alguna. El mundo andino es un “mundo animal” en el que todo cuanto existe es vivo, ya sea hombre, árbol, piedra, río, cerro; todo tiene alta sensibilidad, emotividad, sensualidad. Es un mundo comunitario en el que cada quien es una persona equivalente a cualquier otra. Toda persona presenta incompletitud. Equivalencia e incompletitud conducen al diálogo, a la reciprocidad, a la danza que son formas de crianza, de amparo.

La redistribución impide la acumulación y garantiza lo comunitario. El Ayllu es la familia extensa andina que incluye no sólo a los seres humanos sino también a la sallqa (naturaleza) y a las huacas (deidades) del Pacha o localidad. El andino es un mundo inmanente en el que la naturaleza lo es todo: incluye al hombre y a las huacas. Es un mundo patente, evidente a la sensibilidad y a la emotividad propia de cada uno de los seres que lo forman. El mundo andino es de religiosidad panteísta. Todo en él es sagrado (merecedor de consideración y respeto). Todo es huaca incluyendo al hombre y a la sallqa o naturaleza. Su panteón está siempre abierto como la vida misma. Es así como Cristo, la Virgen y algunos Santos han devenido en huacas, en seres a los que no se adora sino que con quienes se dialoga y recíproca. El mundo andino es Panculturalista porque todas las personas (incluyendo a las comunidades humanas, a las comunidades de la sallqa y a las

comunidades de las huacas) tenemos culturas equivalentes. Cada quien aprende de los otros y enseña a los otros. El mundo andino es un continuo acontecer, es un mundo dándose en el que no importan tanto los hechos como el flujo de la vida. Es un mundo de diversidad, de equivalencia de los heterogéneos; un mundo de armoniosidad en el que la armonía no está dada sino que hay que criarla en todo momento y en cada lugar, por eso es que aquí nadie redunda sino que nos complementamos en la responsabilidad de criar la armonía del mundo. Se trata de una cultura agrocéntrica y ritual, de crianza y de consideración y respeto.

También presentamos la forma del mundo propia de la cultura occidental moderna. Es éste un “mundo máquina”, un mundo desmontable susceptible de ensamblaje, yuxtaposición e integración de sus piezas que están sujetas a medida, ajuste y precisión según las normas de diseño, según el plan de construcción. Este mundo es un aparato de ingeniería. Estamos ante un mundo social formado por una masa de individuos cada uno de los cuales persigue sus propios fines convirtiéndose en medios a todos los demás. De allí la racionalidad: proponerse fines coherentes y utilizar los medios convenientes para su logro. El contrato social, las normas sociales del derecho, restringen la acción de los individuos para tratar de minimizar su destrucción. Se trata de un mundo trascendente creado de la nada por el Dios creador todopoderoso que no se identifica con su creación sino que se sitúa frente a ella como el sujeto ante el objeto. Surgen así el poder, la objetividad, la globalidad, la técnica. Su religión monoteísta proclama un sólo Dios verdadero, una sola verdad y con ello da lugar a la intolerancia y al exterminio, al mesianismo y al misionerismo. En Occidente moderno la cultura es atributo exclusivo del hombre: lo que lo diferencia de la naturaleza. El hombre culto debe dominar a la naturaleza y a los otros hombres. La utopía expresa la disconformidad del hombre con el mundo tal como ha sido creado por Dios. El hombre creado a imagen y semejanza de Dios también es un creador y no tiene por qué conformarse con lo que existe. El hombre todo lo puede. La utopía expresa el deseo de un mundo creado por el hombre para la satisfacción del hombre. Estos deseos desbocados, en complicidad con la técnica, llevan a las acciones desbocadas causantes de la crisis ambiental actual. El mundo occidental moderno se realiza en el conflicto, en la lucha que jerarquiza el poder y que legitima el reparto del mundo. La modernidad es el proceso histórico de gestación de esta forma del mundo occidental moderno. La modernización es el proceso histórico de imposición a los otros pueblos de los resultados de la modernidad como la única cultura.

Lectura No. 2: La educación en la época de los Incas

El Imperio Incaico dominó los restos del Imperio Colla-aymara e impuso una organización social de tipo colectivo, ya que correspondía más o menos, a lo que modernamente se denominó socialismo de Estado. Dos personajes dominan

la escena Manco Kapac y Mama Ocllo. Manco Kapac enseñó a los hombres las técnicas del cultivo de la tierra, los entrenó para la guerra, les instruyó en el arte de construir, abrir caminos y en los conocimientos necesarios para el regadío, la ganadería y la conservación de los frutos. Mama Ocllo enseñó a las mujeres el arte de tejer y hacer vestidos y las adiestró en todo género de actividades femeninas. Asimismo, impusieron normas morales bastante rígidas.

La Educación pasó por un período de constitución como tarea del Estado mediante los amautas, sabios que enseñaban las ciencias a los nobles del imperio. Era una educación oral, práctica y por experiencia. Los Aravicus, eran poetas que perpetuaban la memoria de los soberanos cuya obra había sido beneficiosa para el Estado, a juicio del Concejo de Notables. Mediante una obra denominada Ollanta, del tipo tragedia, transmitían las gestas de estos soberanos. De este modo se conformó una colección de poemas tradicionales que se transmitían oralmente.

Este cuerpo de intelectuales se veía complementado por los «quipucamayus», que eran los especialistas en elaborar las estadísticas. La historia incaica fue conservada en hilos de colores y nudos (quipus), que no lograron sobrevivir al paso del tiempo ni llegaron a constituir historia debido a la ausencia de expresión gráfica. El Estado impulsó la fabricación de tejidos, la alfarería, la orfebrería y las armas. Promovió la construcción de caminos, palacios, y templos, en función de las necesidades del gobierno y del culto.

Los Yachaywasis eran las casas en donde se reunían estos sabios. Por eso era la casa del saber, exclusiva de los nobles. La gente común no era aceptada en estos recintos. La educación era clasista. La primera escuela de este tipo fue creada por el Inca Roca en Cuzco. El Inca Pachacútej impulsó un nuevo tipo de educación dirigida al pueblo. Su finalidad fue la de imponer la lengua del Cuzco a todos los hombres. Introdujo un día de descanso después de nueve días de trabajo, para que los aldeanos y campesinos viniesen a la ciudad, al mercado y escuchasen las cosas del Inca o lo que su Concejo hubiera ordenado.

La educación incaica se dio en torno a tres ejes fundamentales, vigentes hasta el día de hoy en los pueblos originarios bolivianos del altiplano y de los valles:

- ◆ AMA SUA, no seas ladrón
- ◆ AMA LLULLA, no seas mentiroso
- ◆ AMA KJELLA, no seas flojo

Estas normas fueron los valores insustituibles de la población, obedecidos por todos y seguidos como modelos de conducta. Hasta el día de hoy siguen siendo los principios rectores de los miembros de los pueblos del altiplano y de los valles. La educación entre los incas fue también de tipo clasista y sexista. Para las mujeres existía la casa de las escogidas o «Ajllawaci». A las otras mujeres se les daba otro tipo de educación, más doméstica y práctica.

La Yachaywasi era la escuela para la juventud masculina. Aquí instruían a los muchachos en toda clase de conocimientos durante cuatro años. El primer año se les instruía en el RUMASINI, (enseñanza oral), a la gente que llegaba a la capital Cuzco. El segundo año estaba dedicado al aprendizaje religioso y a la liturgia. En el tercer año se les iniciaba en conocimientos importantes de gobierno y administración.

En el último año se les adiestraba en el arte militar y se hacía aprender la historia.

La finalidad de esta educación era la de formar al individuo como político, para una eficiente acción pública.

- ◆ Sacerdote, para el servicio del Culto.
- ◆ Guerrero para dominar la táctica y la estratégica.
- ◆ Kipucamayoc, para expresar y descifrar testimonios que debían ser transmitidos y recordados.
- ◆ Mitmac, para la transculturación regional, es decir capaz de llevar su cultura a otras regiones
- ◆ Amauta y Harávec, para educar intelectual, ética y estéticamente.

Lectura No. 3: Enseñar a palos o “la letra entra con sangre”

Otero Adolfo: La vida social en el coloniaje (1943).

En las escuelas coloniales la asistencia era por la mañana en invierno de 7 a 10 y por la tarde de 12 a .El bedel pasaba la lista de asistencia y aseo. A los insistentes se les señalaba con una cruz para sufrir su pena relativa, igualmente a los atrasados. Pasada la lista se procedía a la ejecución de los castigos. Tres palmetazos por retraso y por faltas leves de lección o errores en las plantas. Luego se procedían al castigo con látigo, ya sea sobre la ropa en casos de faltas sin licencia y a látigo en cueros en caso de indisciplina grave o reincidencia de faltas o malas lecciones.

Había en cada escuela un cargador que era el que sostenía sobre sus espaldas al azotado, mientras el bedel lo agarraba de los pies, durante la operación en que el maestro impartía los azotes. El azotado se refrigeraba la piel con orines. Esto era lo que se llamaba “enseñar a palos o la letra entra con sangre” .El maestro llevaba siempre su palmeta a la mano .igualmente que el látigo enroscado en su bolsillo , listo para silbar el momento en que creía oportuno, aparte de la ceremonia matinal.

Después de haberse ajustado las cuentas disciplinarias se procedían a rezar la oración de la mañana en los colegios seculares y había misa en las parroquias o colegios de los conventos.

La clase de lectura se producía después a grito herido, mediante un compás monótono y permanente, el llamado tono escolar. Luego se procedía a las clases de catecismo, que eran también en coro y a grito pelado. Se enseñanza a contar a base del ejercicio constante de la memoria.

Los bedeles, eran los niños más aprovechados y los de más carácter, pasaban las lecciones y colaboraban al maestro. La clase de escritura se iniciaba con las palas de palote que eran trazados en un papel sin raya, siguiendo la falsía o la pauta que tenía rayas paralelas. Los palotes articulaban las letras curvas y luego las letras redondas se combinaban con las rectas. La bella letra era patente de una buena educación y cultura.

Aparte de estos sistemas rudimentarios de pedagogía cifrada principalmente en el auxilio de la memoria y en autoridad incontrastable del maestro que imponía su disciplina despótica a base de la palmeta y el azote. Se utilizaban como auxiliares pedagógicos, procedimientos de estímulo para los niños como eran los torneos de Roma y Cartago por los que la clase quedaba dividida en dos partidos rivales cada uno con su jefe, y que se arrebataban la a supremacía por medio de correcciones en las lecciones. La distribución de la clase según los puestos de honor, ordenados del primero al último y finalmente la concesión de premios y distribución en festivales públicos con asistencia de las autoridades y el pueblo. Todas estas eran costumbres introducidas por los jesuitas y de uso general en donde tuvieron instalados sus colegios. Otra costumbre pintoresca que halagaba la vanidad de los padres era el remate público del puesto en presencia del pueblo.

En estos remates se operaba mediante desafíos de preguntas ingeniosas, convenientemente preparada por los concursantes. El examen de etiqueta era otra forma de estimular a los niños. Estas costumbres eran generales y estuvieron en práctica no solo en las escuelas sino en los seminarios y en la universidad.

Todos los alumnos de escuelas, seminarios y universidad estaban obligados a confesar y comulgar un mínimo de cuatro veces al año y más si era de su agrado. Obsérvese que están noticias se refieren a la segunda mitad del siglo XVIII.

El régimen disciplinario de los colegios y seminarios del alto Perú, que funcionaban en sus principales ciudades, estaba ordenado a base de las reglas ignacianas, de un ordenamiento severo donde se utilizaban análogos, procedimientos que en las escuelas primarias, debiendo añadirse la presencia del calabozo y los castigos corporales del sostenimiento a base de pan y agua. Allí no faltaba la palmeta y el látigo, como complemento de esta disciplina negativa se alza todo un sistema litúrgico de disciplina positiva y estimulante basado en dignidades, tablados,

exámenes, remates, comedia, de distribuciones de premios, todo sujeto a una etiqueta preconcebida y minuciosamente regulada. Existía un protocolo al que se sujetaba el grado de aprovechamiento de los adolescentes, el primero en jerarquía era el emperador, al que seguía era general, el capitán, el alférez, el pasante, el alférez, el cruciferario, el fiscal, el librero, el sacristán, el bedel, el veedor, el escolero y el portero. Estas categorías desempeñaban funciones dentro de la vida del colegio, y nos evocan las modernas construcciones de la escuela democrática caricaturescamente han querido sembrar en las escuelas del mundo, algunos pedagogos.



Tema 2

Teorías y modelos educativos entre 1825 - 1925 etapa inicial de la república

Objetivo holístico del tema

- ✚ Analizamos los procesos históricos desarrollados en el contexto nacional, latinoamericano y mundial, visibilizando los aportes de las propuestas educativas de entonces, de modo que adoptemos una posición crítica y reflexiva en la comprensión del nuevo modelo educativo.

La presente unidad temática recupera características educativas esenciales de la etapa inicial de la República 1825 - 1925. Se parte por presentar los aportes de Simón Rodríguez quién asume la educación desde instancias gubernamentales y propone una educación popular basada en la educación para la vida, para la responsabilidad, considerando nexos teóricos y prácticos.

Considerando que Bolivia es uno más de los países latinoamericanos, se dialoga también con autores que aportaron desde lo educativo socializando sus posturas y sus formas de hacer educación como son: Sarmiento, Andrés Bello, Francisco de Paula Santander, Padre Varela, José Martí y otros, desde la mirada de Jesualdo Sosa. Se considera además aspectos esenciales de la escuela nueva como la propuesta educativa, metodología de enseñanza, relación estudiantes y profesores.

Cabe aclarar que la postura de los teóricos de la educación que se presenta en la unidad temática responden a una etapa determinada de la historia de la educación latinoamericana y a diferentes formas de encarar la educación; por ello es importante hacer una lectura lineal como una forma de pasearse por pensamientos diversos, desarrollar cierta criticidad para leerlos y recuperar posturas válidas para el contexto.

2.1. A nivel local

Cabe aclarar que la postura de los teóricos de la educación que se presenta en la unidad temática responden a una etapa determinada de la historia de la educación latinoamericana y a diferentes formas de encarar la educación; por ello es importante además de hacer una lectura lineal como una forma de pasearse por pensamientos diversos desarrollar cierta criticidad para leerlos y recuperar posturas válidas para el contexto.



2.1.1 Pensamiento educativo de Simón Rodríguez

Bolivia al independizarse de España, el interés por la educación pública se hizo presente de inmediato. Simón Bolívar, primer Presidente de la República, entendió que la educación era el cimiento fundamental de la nueva República para organizarla y dirigirla designó a su propio maestro, Simón Rodríguez, como Director General de Enseñanza Pública, mediante el Decreto Supremo de 11 de diciembre de 1825. Bolívar y Rodríguez iniciaron la Legislación Escolar; En los considerandos se establece que la educación es el primer deber del Gobierno, que debe ser Uniforme y General, que los establecimientos de éste género deben ponerse de acuerdo con las Leyes del Estado, y que la salud de una República depende de la moral que por la educación adquieren los ciudadanos en la infancia (Rojas Olaya, 2009:81).

Entre otras cosas, se decretó que se proceda a establecer en cada ciudad capital de Departamento una escuela primaria, con las divisiones correspondientes para recibir a todas las niñas y niños que estén en edad de instruirse. Colegios de ciencia y artes, y en la capital de la República una Escuela. Asimismo, se estableció los mecanismos de financiamiento de la educación. Sin embargo, debido a la complejidad del momento histórico el más grande pedagogo del siglo XIX decía:

“Hay ideas que no son del tiempo presente, aunque sean modernas; ni de moda, aunque sean nuevas. Por querer enseñar más de lo que todos saben, pocos me han entendido, muchos me han despreciado, y algunos se han tomado el trabajo de ofenderme” (En: Rumazo González, 2004:76).

Así se expresaba Simón Rodríguez (1769 – 1854) en 1826, luego del fracaso que tuvo como Director General de Enseñanza Pública, de Ciencias, Física, Matemáticas y Artes en Chuquisaca, cargo para el que había sido nombrado el 12 de noviembre de 1825 por el Libertador Simón Bolívar. Se trató de la “Escuela Modelo de Chuquisaca” y otras semejantes en cada departamento del país.

El proyecto completo abarcaba:

- ◆ La instrucción de mujeres
- ◆ La dotación de empleos para los padres de los niños recogidos.
- ◆ El cultivo de las tierras baldías y la atención a la población indígena.
- ◆ Rehabilitar la raza indígena y evitar su extinción.

En su propuesta puede percibirse reflejos de un socialismo utópico sobre la educación universal: “la democracia

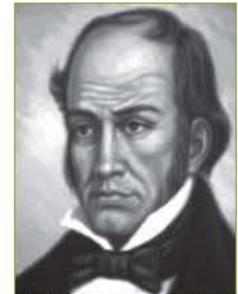


Fig. 7. Simón Rodríguez (n. Caracas, Venezuela, 28 de octubre de 1769 – m. Distrito de Amotape, Perú, 28 de febrero de 1854), conocido en su exilio de la América española como Samuel Robinsón, fue un gran filósofo y educador venezolano, uno de los más grandes de su tiempo, tutor y mentor de Simón Bolívar. El ideario pedagógico fue el sustento teórico y práctico de la educación popular, ideas de elevada conciencia social –popular promovida por una educación con sentido para la vida, el amor a la libertad, que implica responsabilidad, y el verdadero significado de la política como medio para materializar el bien común.

se funda en la educación y el trabajo”, decía. En esa vertiente socialista, su visión política identifica al gobierno republicano con el gobierno para las mayorías, al afirmar que “el buen gobierno es aquel que identifica sus intereses con los de la sociedad que representa; mal gobierno, aquel que tiene intereses distintos al de sus gobernados”. Señala al Estado como el “padre común” para el desarrollo de una educación universal y de una asistencia social que proteja a las mayorías excluidas por el antiguo orden. Para él, la educación es un derecho cuya defensa realiza desde una clara postura política y social.

El legado de Simón Rodríguez no se perdió, sino que quedó configurado como una deuda, como lo que se debió haber hecho pero no se hizo, como el proyecto que llevaría a la libertad, a la verdad, de las indias e indios, campesinos y afro- descendientes, haciéndolos iguales. El proyecto “cuya potencia fue advertida casi exclusivamente por los poderosos, y por esta razón, arrinconado, combatido, acallado” (Puiggrós, 2005:50).

Esa visión adelantada del proyecto emancipador generó suspicacia y ganó desacuerdos radicales, bloqueando de esta manera la materialización de estas ideas en el cambio y la transformación socioeducativa, política y, por ende, histórica. Ciertamente, uno de esos bloqueos se vislumbra por el tratamiento dado a la información sobre estas ideas; por ejemplo, durante más de cien años se ha escrito mucho sobre la vida y obra de Simón Rodríguez, pero la historiografía, según Luque (2001), se encargó de convertirla en anécdota, en mito, en una leyenda, evitándose abordar su obra, evitando verla realmente tal como es, impidiendo así que se asumiera fielmente los planteamientos de la educación popular y la escuela social, los pensamientos de libertad e igualdad constitutivos del paradigma político pedagógico construido, del saber y sentir pedagógico necesario en Latinoamérica. A consecuencia de ello fue destinado a vagar, según Puiggrós (2005), espectralmente entre las posibilidades latinoamericanas de una educación popular, siempre latente.

2.1.2. La escuela lancasteriana

El inglés Joseph Lancaster puso en práctica, a principios del siglo XIX, una estrategia de enseñanza mutua que se popularizó rápidamente en la propia Inglaterra y en otros países europeos y americanos. El sistema era barato y rápido, pues un profesor-director podía, mediante monitores previamente adiestrados, impartir enseñanza a por lo menos 80 niños simultáneamente (8 “clases” de 10 integrantes cada una); por eso mismo exigía la utilización de espacios muy amplios, que en parte de los casos eran ex conventos.

La Ley de 9 de enero de 1827 daba cumplimiento a lo estipulado en el artículo 3 del Decreto de 1825, que a la letra decía: “Que el director proponga al gobierno un plan para el establecimiento de una institución de enseñanza que abrace a todos los ramos de instrucción, haciéndola general en todos los pueblos de la



República". Para dicha ley se consideró aplicar la metodología propuesta por la escuela Lancasteriana, en especial para la escuela primaria.

El plan de Enseñanza fue sancionado por el Congreso General Constituyente, el 31 de diciembre de 1826 y la Ley publicada el 9 de enero de 1827 mediante este plan se estableció escuelas primarias, secundarias y centrales; colegios de Ciencias y Artes, un Instituto Nacional, Sociedades de Literatura y Maestranzas de Artes y Oficios. En este plan se configura la estructura general de la organización escolar, señalándose los fines de cada ciclo, las materias de enseñanza, el gobierno y la administración escolar.

En las capitales de provincia, además de las escuelas primarias, se debía establecer escuelas secundarias para perfeccionar la lectura y la escritura, la religión y la moral; se debía impartir rudimentos generales de la gramática castellana, las cuatro reglas de la aritmética, la agricultura, la industria y la veterinaria.

En las capitales de departamentos, además de las mencionadas, había que establecer escuelas centrales para enseñar completamente la aritmética, la gramática, el dibujo y el diseño. A estas escuelas sólo debían pasar los que hubiesen demostrado aptitudes, a juicio de los maestros. En las ciudades de Potosí y La Paz se establecería escuelas de mineralogía donde se enseñase geometría y arquitectura subterránea, elementos de química y mineralogía, y el arte de beneficiar y fundir toda clase de metales, construyendo para ello pequeños laboratorios. En la capital de la República se debía enseñar, además de las disciplinas dictadas en los colegios departamentales, historia de la literatura, matemáticas completas, química, botánica, pintura, escultura, grabado y música. Se planteaba la creación de un establecimiento literario denominado Instituto Nacional.

Durante el gobierno de Andrés de Santa Cruz (1792 - 1865), se priorizó la fundación de universidades y el mejoramiento de seminarios y se descuidó la educación del pueblo en general.

- ◆ El 30 de noviembre de 1830, fue publicado un Decreto creando la Universidad Menor de La paz.
- ◆ El 5 de Noviembre de 1832 la Universidad de San Simón en Cochabamba.
- ◆ El Ministro de Instrucción Pública, Mariano Enrique Calvo, elaboró algunos decretos a favor de la enseñanza técnica. Organizó la Escuela de Mineralogía con la base en las escuelas de Ciencias y Artes de Oruro y Potosí, y fundó en Santa Cruz la escuela de Ciencias Naturales.

El método Lancasteriano tiene como base el sistema mutuo, desaparece el concepto de un salón para cada maestro, ya que será en un solo espacio físico, una sola sala grande, en el que todas las clases conformarán una escuela única, siendo característica inherente al método que los alumnos que aún se encuentran en formación enseñen a otros.

Como método de enseñanza para los privilegiados se adoptó el lancasteriano, marginando el método discursivo y de tipo conferencial de Simón Rodríguez. Se creó las figuras de monitores y bedeles, que vigilaban y exhortaban a las y los estudiantes a leer y escribir.

En la escuela primaria se debía enseñar a leer y a escribir por el método de la enseñanza mutua, método lancasteriano, así como los rudimentos de la religión, de la moral y de la agricultura.

Entre las críticas al método, se alegaba que el mismo, si bien podía ser útil para la propagación del alfabeto y reglas aritméticas a un gran número de educandos y a la vez educadores, el método resultaba insatisfactorio para los niveles superiores de la enseñanza.

Se consideraba que los monitores no tenían preparación para impartir instrucción, quedando lo aprendido confiado a la memoria y a la repetición de ellos quienes podían repetir de forma imperfecta lo oído o comprendido mal.

La crítica al sistema y a su resultado final también encontraba raigambre en el hecho de que “cualquiera puede enseñar”: no importa su condición biológica concreta sino el mérito logrado en relación a la posesión del saber. Ya no hace falta ser un adulto para educar a los niños; los niños, bien que todavía con un mandato adulto, pueden educarse entre ellos, prescindiendo del blasón que la adultez le enrostra históricamente a la niñez.

2.1.3. Misión de Rouma en Bolivia

El pedagogo belga George Rouma estuvo en Bolivia desde principios de siglo y, acompañado de un equipo de especialistas en educación, asesoró al gobierno en la Reforma Educativa de 1917 que sienta las bases para la universalización de la educación con énfasis en la mujer, la renovación de los objetivos y contenidos educativos, la mejora en las metodologías de enseñanza y una revaporización de la importancia del maestro en el proceso educativo. Impulsó la investigación educativa y formó a los primeros pedagogos y maestros bolivianos en el país que luego constituirían el núcleo sobre el cual se llevaría a cabo la reforma educativa de 1955.

Rouma buscaba que los futuros profesores desarrollaran un espíritu científico, aprendieran a observar, experimentar, comparar y analizar para poder juzgar o inferir. Procuró en todo momento erradicar el escolasticismo y el verbalismo, la teorización memorística contraria a la valoración de la experiencia, forjando el esfuerzo y la perseverancia, y encauzándolos a las tareas prácticas y la experimentación. Su objetivo fue que los maestros aplicaran con propiedad y oportunidad, los contenidos de “la ciencia y el arte de la enseñanza” para construir una nueva realidad educativa en Bolivia.

En 1909 se crea la primera Escuela Normal en Sucre, y se nombró como director al Dr. George Rouma, quién se ocupó de la formación de los maestros. Realizó un diagnóstico sobre los niños aymaras y los quechuas, revalorando su espíritu creativo y su capacidad intelectual. Como fruto de estos estudios fundó dos Escuelas Normales Rurales: la de UMALA, departamento de La Paz y la de COLOMI, en Cochabamba para los quechuas. Posteriormente Rouma pasó a dirigir el Instituto Superior para Profesores de Secundaria, fundado en la ciudad de La Paz en mayo de 1917, lo cual mejoró notablemente la educación secundaria. Su labor como fundador culminó con la creación de la Escuela de Artes y Oficios en Cochabamba.

❖ Aspectos esenciales de la propuesta

La propuesta aplicada por Georges Rouma se puede resumir en que consideraba que:

- ❖ La educación en Bolivia debe ser utilitaria, pragmática y practicista.
- ❖ Debe ser científica y formar a los alumnos en la observación, la descripción, la clasificación, la experimentación, la inducción; es decir el método de las ciencias naturales.
- ❖ Activa. Los alumnos deben experimentar, comparar y razonar por sí mismos.
- ❖ La coeducación debe superar la separación en escuelas para niños y escuelas para niñas. La vida familiar es un conjunto y no se da de manera separada.
- ❖ Integrada y globalizada, mediante el método didáctico de los Centros de Interés.
- ❖ Educación estética: de efectuar el proceso educativo en un lugar agradable y educar los sentidos.
- ❖ Laica, fuera de la influencia de la iglesia y de cualquier credo religioso. La educación moral debía partir desde dentro del propio educando.
- ❖ La educación es objeto de una política gubernamental y no únicamente interés de los maestros, o de la existencia o no de mobiliario adecuado.

Mencionamos como experiencias importantes en el periodo de 1904 a 1909, la creación de las escuelas ambulantes campesinas en el que los profesores debían recorrer varios kilómetros para alfabetizar a los niños que habitaban las comunidades campesinas. En 1913 funcionaron en el departamento de La Paz alrededor de 21 escuelas ambulantes. En 1913 dejaron de existir porque era una propuesta del exterior y los campesinos preferían dedicarse a sus labores agrícolas y además disponían de poco tiempo debido a sus responsabilidades en las haciendas como el pastoreo, servir a los patrones, al corregidor, etc.

2.1.4. Surgimiento de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros

A principios del siglo XX, después de la guerra del pacífico, la guerra civil de 1899 y el posterior ascenso del partido liberal al gobierno que antes estuviera ocupado por

los conservadores, se propusieron algunos ideales tales como: credibilidad en la democracia, derechos naturales y de sufragio, libertades individuales y ciudadanía.

Esta lucha, fue también protagonizada por el famoso líder Zarate Willca, que propugnaba la rebelión de los campesinos, ya que estos eran obligados a pagar un tributo por la tierra que cultivaban. Con este fin Willca, dirigió a los campesinos en la lucha y apoyo al partido liberal, bajo la promesa de que estos últimos una vez en el poder, devolvieran sus tierras a los campesinos, siempre y cuando estos lucharan en la revolución.

Sin embargo, una vez establecido el nuevo gobierno, muchas de estas promesas y acuerdos fueron traicionados. Con el pasar de los años, uno tras otro fueron transitando los gobiernos liberales, entre ellos Ismael Montes, quien envió al rector de la universidad de la paz, Daniel Sánchez Bustamante en un viaje para que este pudiera observar en otros países la organización de la educación primaria y normal, proyecto que fue delegado a Georges Rouma.

Finalmente, el entonces ministro Misael Saracho, planteo tres medidas al congreso: la unificación de las universidades anárquicas, la instrucción de la clase campesina y la creación de las normales para la formación de maestros. La primera escuela normal fue fundada en la ciudad de Sucre en una casa colonial adaptada el 6 de junio de 1909, con 10 maestros (entre los que estaba Georges Rouma, que dicto algunas conferencias sobre metodología), y 25 estudiantes.

Consecutivamente, fundaron escuelas normales en varios departamentos, algunas de estas son: Umajala (1915), Sakawa-Qulumí (1919), Puna (1917). Posteriormente todas ellas fueron clausuradas por Saavedra.

Choque (1992), en su artículo la escuela indígenal (1905-1938), analiza histórica y políticamente el surgimiento de la Sociedad República del Qullasuyu, que significaba la organización del propio indígena aimara para la creación de sus propios centros educativos y su propia organización política del Kollasuyu. Fue fundada en la ciudad de La Paz, el 8 de agosto de 1930, por el indígena Eduardo Leandro Nina Qhispi, que fue un destacado impulsor de la escuela indígenal. "A partir de su fundación, el centro educativo Qullasuyu tuvo múltiples actividades" (Choque 1992: 23).

El centro educativo Qullasuyu era una institución comunitaria de Ayllus. Y trabaja con comunidades de varios departamentos de la República, en el participaban Delegados, Jilakatas, que buscaban dos objetivos: la instalación de más escuelas de alfabetización para los indígenas y que los títulos de propiedad sean revisados conforme a los títulos revisitarios de 1884. Sin embargo, no fueron comprendidos y los grupos de poder los acusaron de comunistas, fueron apresados y no se sabe mucho sobre lo que paso después, lo cierto es que Santos Tula y Eduardo Leandro Nina Qhispi y otros fueron encarcelados a mediados de 1934 se les acusó de forma abierta.



La legión cívica que inicio una laboriosa campaña contra los comunistas, adelantándose a la última sublevación indigenal del altiplano ha tomado medidas contra uno que se titula nada menos que Presidente de la República de Kollasuyo. Llamado Eduardo Nina Quispe, indígena que valiéndose de su condición de fundador de escuelas rurales, consiguió imponerse sobre la enorme raza indígena tejiendo, indudablemente, una vasta organización subversiva [Choque, 1992].

Eduardo Nina Quispe, fue para muchos intelectuales, indígenas, maestros /as un aimara que entendió la necesidad de la escuela como un medio de obtención de sus derechos, por medio de la palabra escrita, por medio del consenso y fundamentalmente por medio del uso de una interculturalidad entre iguales.

Choque [2006], menciona que de acuerdo al estatuto de febrero de 1919, la educación indigenal en Bolivia se divide en tres clases de institutos: a) escuelas elementales b) escuelas de trabajo c) escuelas normales rurales. Las primeras comprenden una educación en castellano para niños de 7 a 12 años; las segundas, para estudiantes comprendidos en las edades de 12 a 18 años y el tercero, la consolidación de escuelas normales rurales, entre ellas tenemos Warisata, Caiza D, Canasmoro, Simón Rodríguez de Riberalta y Huata.

Además, de acuerdo al Decreto Supremo (DS) reglamentario del 16 de diciembre de 1936, correspondiente al Estatuto Orgánico de Educación Indigenal Campesina que consta de ocho capítulos. Entre uno de ellos concibe por núcleo escolar indigenal a la escuela matriz y a las filiales de su jurisdicción educacional. La escuela indigenal debe estar constituida por cuatro secciones: el jardín infantil, elemental, vocacional y profesional. Es así que emergen las escuelas núcleo.

2.2. En el contexto regional

Experiencias o aportes influyentes en el ámbito latinoamericano.

2.2.1 Formación del profesorado.

A mediados del siglo XIX, los diferentes estados de la región se plantearon, como uno de sus objetivos, desarrollar la educación primaria y organizar la formación de futuros maestros en las escuelas normales creadas para tal efecto. Estas escuelas impulsaron desde el inicio, toda una visión al considerar que el magisterio, más que una profesión encargada simplemente de enseñar a leer, a escribir, conocimientos básicos de matemáticas, las ciencias, las letras y algún oficio, debía preocuparse por formar ciudadanos, educar a las futuras generaciones que el país necesitaba para impulsar la conformación de los estados nacionales que se organizaban gradualmente en la región, posterior a la independencia.

En América del Sur, el Perú organiza su primera escuela normal de varones en 1822 bajo el modelo lancasteriano y en 1933 se funda la normal femenina (Ro-

bles, 2004)1. En 1842 se crea en Chile la Escuela Normal de Preceptores (Avalos, Beatrice. IESALC, 2004)2 y Argentina inicia la Escuela Normal del Paraná en 1870, a iniciativa en ambos casos del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento (Báez Osorio, 2004)3. Posteriormente se organiza en Colombia el sistema normalista con la creación de la Escuela Normal Central de Bogotá y luego las de cada uno de los nueve estados soberanos federados (Báez Osorio, 2004)4. Ecuador hace lo propio en 1889 al organizar la normal de varones y en 1901 la normal de señoritas (Abendaño Briceño, Robles Ortiz, Elmer, Las Primeras Escuelas Normales en el Perú en Revista Historia de la Educación).

En el caso de México, Cuba y República Dominicana la situación fue la siguiente: La primera escuela normal de México es fundada en 1822 por iniciativa de la compañía Lancasteriana, pero es durante la época de Porfirio Díaz donde se consolida el normalismo en México con la finalidad de educar unificadamente en un país de contrastes territoriales y culturales (Santillán Nieto, 2003).7

En Cuba se organizaron 6 escuelas normales antes de 1959, de acuerdo a la división política administrativa de aquella época (Fiallo Rodríguez, Informe IESALC, 2004). En la República Dominicana, la educación normal se institucionaliza con la emisión de la ley para el establecimiento de las escuelas normales entre 1863 y 1916 (González, Nurys. Informe IESALC, 2004).

En Centro América, Nicaragua funda la primera escuela normal de señoritas en 1908 y en 1913 inicia sus labores el instituto pedagógico de Managua para varones (Sequeira y otros. 1996).

En Panamá la escuela normal de varones fue abierta en 1872, para 1880 el estado había ampliado la cobertura educativa y aumenta la creación de escuelas normales para cubrir la demanda de maestros (Báez Osorio, 2004:9).

En Honduras, la primera escuela normal lancasteriana funcionó entre 1836 y 1840. Después, entre 1875 y 1887 se amplía la formación normalista al emitirse acuerdos para la creación de las normales en diferentes regiones del país. En 1905 se funda la escuela normal de señoritas y en 1906 la escuela normal de varones en la capital. (Inestroza, 2003). En 1972 la oferta de formación docente a nivel secundario se había multiplicado tanto en el sector público como en el privado que existían 43 instituciones que la ofertaban en todo el país, por lo que, en ese año se declara que la formación docente es únicamente función del Estado y se reduce el número de Escuelas Normales a cuatro que luego aumentan a 13, incluyendo la de Bellas Artes y Música.

2.2.2. Jesualdo Sosa y su adhesión a la Escuela Nueva

Jesualdo Sosa y su esposa, María Cristina Zerpa, desarrollan una experiencia educativa en Uruguay en la escuela rural de Canteras del Riachuelo, que funcionó



en la colonia entre 1927 y 1935. Esta experiencia se circunscribe dentro de la escuela nueva por la preocupación de relacionar la enseñanza con la autonomía de los niños tanto en su quehacer diario como en el aprendizaje de la escritura.

Se transcribe un extracto de un reportaje a Jesualdo Sosa, que en realidad socializa o recoge propuestas educativas de varios teóricos de la educación. Se recoge en los siguientes cuadros posturas esenciales de teóricos de la educación.

Nº	Autor	Aportes Realizados
1	Domingo Faustino Sarmiento	<p>Sarmiento realizó una importante contribución al saber gracias a su aporte como promotor del progreso científico y su acción y prédica constante a favor de la enseñanza y creación de instituciones científicas y culturales.</p> <p>La acción de Sarmiento en la difusión de las ciencias occidentales, en un país periférico en el mundo de las ciencias como lo era la Argentina, fue la de consolidar un sistema científico independiente, enriqueciéndolo con los aportes de la más moderna ciencia europea.</p> <p>Cuando ocupaba el cargo de Ministro de Instrucción Pública de la Provincia de Buenos Aires, llegó al país el científico Germán Burmeister. Cuando éste era director del Museo de Buenos Aires, y en cumplimiento de una ley de 1869, Sarmiento le encomendó las gestiones para incorporar veinte profesores europeos para la enseñanza de ciencias exactas y naturales en la Universidad de Córdoba.</p> <p>Durante su gestión como representante argentino en Estados Unidos logró que el astrónomo Benjamín Apthorp Gould aceptase viajar a la Argentina para crear un observatorio astronómico. Cuando Gould llegó a la Argentina, Sarmiento ya era presidente y había creado el Observatorio Astronómico de Córdoba que adquiriría en aquel entonces relevancia internacional. También a Sarmiento y Gould se deben la iniciación de los estudios meteorológicos en Argentina al crearse en 1872 la Oficina Meteorológica Nacional que funcionó hasta 1884 en Córdoba y luego se trasladaría a Buenos Aires.</p>
2	Andrés Bello	<p>El venezolano Andrés Bello (1781-1865), de raíces profundas de una cultura humanista vasta, maestro del docto saber y del bien decir, universalmente conocido - también preceptor de El Libertador, autor de obras de filología y gramática como el Estudio de las Conjugaciones, la Gramática de la Lengua Española, etc.; redactor de El Araucano, de Chile; fundador del Colegio de Santiago, que desde 1829 en adelante concitó en Chile un amplio movimiento cultural; alcanzando incluso a ser árbitro de Derecho Internacional entre naciones como Estados Unidos; traductor de Víctor Hugo; ensayista literario. El foco de la cultura del Sur, que va de esta fecha al 60, fue avivado constantemente por Bello, que por momentos hasta parece tener carta de ciudadanía chilena.</p> <p>En la amplia labor desarrollada por Bello a lo largo de su vida, se puede apreciar un intento por definir la civilización hispanoamericana, a través de los medios que tiene a su alcance: el libro, las lecciones, el teatro, el periódico, etc. Por esta razón, para muchos estudiosos de su vida y obra, Andrés Bello puede ser considerado como el primer humanista del continente.</p>

3	Francisco de Paula Santander	Francisco de Paula Santander, el gran político y militar colombiano, que ejerció la presidencia de la República en Nueva Granada; que tuvo en sus años de actuación, verdadera preocupación por la enseñanza primaria, introduciendo el lancasterianismo en su país, que llega a contar en su tiempo con 20.000 alumnos de ambos sexos en las escuelas que fundara; escritor de los Apuntamientos para las memorias de Colombia y Nueva Granada, nutrido histórico para ensayistas y biógrafos; orador de los más notables que ha producido Colombia; gran soldado de su tiempo y hombre de leyes como, por su rectitud moral como le llamara Bolívar.
4	José de la Luz y Caballero	Hijo del 1800 y del achatamiento cultural de la Colonia y que, por su obra, merece el título de: "maestro por antonomasia de los cubanos, no superado ni igualado todavía", como se le ha dicho. Viajero por Europa -como los hombres de su tiempo en busca de sugerencias culturales-, Caballero trata con gentes importantes como Humboldt; se empapa del positivismo de la época y retorna a su Isla a trabajar en los materiales nuevos, fundando colegios de acuerdo a sus planes y en base a más vastas experiencias, como el Ateneo e impulsando bibliotecas como la de la Sociedad Económica, en donde se preocupó de que todo "lector" desde el teólogo y el jurisconsulto hasta el carpintero y el albañil, encontraran en ella lo que buscaran. Su obra ejerció gran influencia en su tiempo; de ella no está exento ni el propio gran Martí, otro precursor, luz viva de América, de gesto y obra conocidos.
5	Martí	Su abnegación e intenso sacrificio personal para lograr la libertad de Cuba del dominio español, objetivo que se convirtió en una de las dos grandes vertientes de su vida, siendo la otra la fecundidad de su prolífica obra literaria. Ésta abarcó poemarios como el Ismaelillo, Versos sencillos, La edad de oro y Flores del destierro; artículos sobre política, educación, ciencias sociales, historia, economía; una novela, una obra de teatro, folletos como El presidio político en Cuba y toda una serie de comentarios sobre su época y personajes de su tiempo. tiene conceptos y proyectos de suma originalidad, de planteo para el futuro, Sus artículos reunidos en los Cuadernos de Cultura (Nº 3) sobre Educación, condensan más, que un pensamiento educativo, una aptitud de maestro que lleva lemas extraordinarios: "el primer trabajo del hombre es reconquistarse". "de salmos y chocolates eran las misiones de antes, las de ahora han de ser de Kindergarten y zapatos", "que la verdad -una vez despierta-, no vuelva a dormirse" así todo su contenido y prédica, a través de la cual hierven las novedades: escuelas talleres, de electricidad, agrícolas, maestros misioneros, etc. que exalta y notifica para el futuro.
6	José María Luis Mora	[Chamacuero, hoy Comonfort, 1794 - París, 1850] Historiador, sacerdote y político mexicano que fue uno de los más destacados liberales en los inicios de la Independencia. Partidario de la enseñanza laica, intentó desligar la educación del clero, y se distinguió por su empeño en lograr el acceso universal a la educación. Mora consideraba que los métodos de enseñanza podían transformar la conciencia cívica de las futuras generaciones. Todo ello lo enfrentó a los conservadores, que se oponían a sus ideas renovadoras. Con todo, pudo formular un plan de estudios vanguardista y crear el Colegio de Ideología, que pretendía reorientar de modo racional la mentalidad mexicana.

7	Lázaro Cárdenas	[Lázaro Cárdenas y del Río] Presidente de México (Jiquilpán, 1891 - Ciudad de México, 1970). Procedente de una familia indígena muy modesta, apenas recibió una educación elemental. Bajo el lema «México para los mexicanos», Cárdenas llevó adelante una política de nacionalizaciones, especialmente trascendente por lo que respecta al petróleo; ello le enfrentó con Estados Unidos y le obligó a buscar compradores en Alemania. También se ocupó de proteger a la población indígena, impulsó la reforma agraria, combatió el latifundismo, nacionalizó los ferrocarriles y estableció una enseñanza pública laica, gratuita y obligatoria.
---	-----------------	---

2.3. A nivel mundial

2.3.1. Tendencia pedagógica de la Escuela Nueva

El movimiento de renovación pedagógica, en la forma de enseñanza, nace y se desarrolla a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, por más que sus orígenes sean muy anteriores, con el naturalismo filosófico que sirvió de fundamento al surgimiento de la Escuela Nueva o Activa junto con la libertad del niño la auto actividad, el laicismo y la coeducación entre otros, no se limitó a ser un simple movimiento de protesta y renovación, si no que por la coherencia de sus planteamientos, la solidez de sus opciones y prolongada extensión en el tiempo y el espacio, es por derecho propio, una corriente educativa. Efectivamente, si entendemos, según P. Rosselló, (1974) que una corriente educativa es un “conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece”.

Orientación pedagógica de la escuela nueva

Preparar al estudiante para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización y una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu y de cooperación, la coeducación y de preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano (Palacios 1980: 29).

Desde su mismo nacimiento, el movimiento pedagógico progresivo es amplio y se encaminó por derroteros no siempre uniformes. Aunque todos los autores parten de bases prácticamente idénticas, cada uno de ellos experimenta en una dirección, lo que refuerza la diversidad aludida. Y la irradiación de la renovación pedagógica.

Como se ve, hay una absoluta confianza en la naturaleza de niño, a la que se ha liberado ya del lastre del pecado original, del magistrocentrismo precedente, la vida que en la escuela se introduce, la actividad que los niños realizan, el respeto a sus intereses, la preocupación de su libertad individual y todas las demás no-

vedades que irrumpen en las aulas están al servicio de ese “rey de la escuela” el niño.

- ◆ Actitud de la nueva escuela respecto al estudiante
Ya hemos hecho referencia, a algunos de los componentes de esta actitud. No debe olvidarse que una de las cosas que la nueva pedagogía tenía a su favor era una teoría de la evolución infantil paulatinamente más elaborada y científica.
- ◆ El conocimiento del desarrollo de la niñez, aportaba no solo datos cuantitativos o cualitativos, sino también una nueva concepción de lo que es el niño en su desarrollo. Para la nueva pedagogía, la infancia no es un estado efímero y de preparación, sino una edad de la vida que tiene su finalidad en sí misma y que está regido por leyes propias y sometidas a necesidades particulares. La educación debe orientarse no al futuro, sino al presente, garantizado al niño la posibilidad de vivir la infancia y vivirla felizmente. La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma de los estudiantes.
- ◆ La noción de libertad, se desprende por sí sola de estas consideraciones dicho sencillamente los nuevos pedagogos consideran que el niño es libre y debe vivir en ambiente de libertad. No se podría de otra manera ser consecuente con el principio de respeto a la naturaleza infantil, de hecho, defendida con más o menos énfasis.
- ◆ La confianza, el respeto y la libertad que se confieren al niño en particular, se extienden también a la consideración del grupo – clase. Aunque, como en los demás aspectos, el grado de autonomía y autogobierno que se permiten a los escolares es variable según los autores, todos ellos defienden la supresión de la autoridad adulta en el ámbito escolar y en el extra escolar.



Fig. 8. Materiales educativos de un Aula de la Escuela Nueva

◆ La relación maestro/a - estudiante en la escuela nueva

Como resultado directo de la libertad concedida a los niños, el maestro debe jugar un papel muy distinto en la educación. Schmid (1971:30) indica con acierto que la nueva pedagogía “ha unido los esfuerzos, antaño separados, del maestro y del alumno en un acto común de cooperación, emprendido habitualmente, aunque no de manera exclusiva, bajo la dirección del maestro”. De esta manera, la relación poder - sumisión de la escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería que incluso se prolonga más allá del horario escolar. En estas circunstancias ya no hay lugar para el maestro como representante del mundo exterior y la autoridad; el papel del pedagogo no tiene razón de ser si no es como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. Como máximo, el maestro/a será el guía que va abriendo camino y mostrando posibilidades a los alumnos, pero es muy del



Fig. 9. Imagen que refleja la relación Maestra/o - estudiante

estilo de la escuela nueva dar la primacía al niño y negarse a guiarlo de manera puntual por un camino elegido de antemano por el adulto de manera más o menos arbitraria.

El autogobierno, es una práctica corriente en la Escuela Nueva, pues su capacidad “terapéutica” es muy valorada: el autogobierno, en efecto, libera tensiones a través de la discusión honesta; ocasiona menos resentimientos que la autoridad adulta; evita asociar a los maestros con otros adultos disciplinarios que el niño conoce, enseña la democracia y la solidaridad.

🌱 Los contenidos de enseñanza

Para finalizar esta caracterización general de la Escuela Nueva, es necesario referirnos a una de las transformaciones más importantes aportadas por la nueva corriente, los contenidos de la enseñanza. A. N. Whitehead supo plantear con claridad el problema al escribir que “solo existe un tema para la educación, a saber, la vida en todas sus manifestaciones” Claparede.

Si los programas de la escuela tradicional estaban determinados por los temas enciclopédicos, los educadores progresivos están convencidos de que las experiencias cotidianas de la vida eran mucho más capaces de despertar el interés y de proporcionar temas para las “lecciones” mucho más formativos que los proporcionados por los libros. Buena parte de estos educadores creían que lo más importante del aprendizaje tenía lugar fuera de las aulas “en la vida”; si a esto se lo une que se buscaban experiencias vividas y directas, que se anhelaba lo imaginativo y lo intuitivo mucho más que lo racional, se comprenderá perfectamente que muchos educadores se vieron impulsados a salir de la escuela para buscar, en contacto de la naturaleza, nuevos contenidos para la enseñanza, seleccionados a partir de los intereses de los alumnos por lo que no tenían un currículo definido.

🌱 Los autores de la corriente de la escuela nueva y sus etapas.

La larga historia y la extensión de la Escuela Nueva, a las que nos referimos al principio, hacen que este movimiento tenga un importante elenco de autores entre los que existen diferencias que van desde detalles anecdóticos hasta principios básicos sustanciales. Es habitual dividir la historia del movimiento progresivo en las etapas siguientes: (Prieto Hernández. A.M., 1999:17).

- ◆ Primer Etapa. Calificada como etapa “individualista, idealista y lírica”, que es la etapa romántica de la Escuela Nueva; Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Key, son nombres que van asociados a esta primera oleada de reformadores.
- ◆ Segunda etapa. Es la etapa de los grandes autores, obras y experiencias que proporcionaron fundamentos al movimiento: Dewey, Claparede, Montessori, Decroly e Ferriere caracterizan esta fructífera etapa del movimiento.

- ◆ Tercera etapa de hecho relacionada con la anterior, seguida sobre todo a raíz de la guerra de 1914 - 1918, entre quienes se puede distinguir a los franceses Cousinet y Freinet, los ingleses Neill, Reddie y otros, a los americanos Parkhurst Helen, Carlton Washburne, que pusieron en marcha nuevos planes experimentales y a los alemanes que, en la escuela de Hamburgo, practicaron la “camaradería” coincidiendo con el momento de madurez de la Escuela Nueva que es olvidado sistemáticamente y dejado de lado en las clasificaciones habituales. Esta etapa de madurez, cuya materialización podía ser el Plan Langevin-Wallon para la reforma de la educación francesa tendría, sin lugar a dudas, Henri Wallon su más eximio representante.

🗑️ Jhon Dewey

Para Dewey la educación era una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia a partir de esto su principal preocupación fue poder desarrollar una educación que pudiera unir la tradicional separación entre la mente y el cuerpo, entre la teoría y la práctica o entre el pensamiento y la acción, ya que él pensaba que al hacer esta separación, llamada “natural” la educación, para él tendía a ser académica y aburrida, alejada de los intereses reales de la vida:

Dewey pensaba que la labor de la escuela era establecer reglas, por medio de las cuales, los alumnos obraran de tal modo que, aun después de haber obrado, a esos alumnos no se les lleve a ver la relación entre el resultado y el método seguido, ya que solo por medio de sus propias observaciones, reflexiones, formación y comprobación de sugerencias puede un alumno ampliar y rectificar lo que sabe.

Jhon, creía firmemente que se podía aprender haciendo algo que no se comprendiera. Como consecuencia de esto la tarea del maestro es realmente esto ser un maestro, no un amo o “autoridad”, este debe tener suficientes conocimientos de sus estudiantes, de las necesidades, experiencias, grados de habilidad y conocimientos de estos etc. para poder, no dictar fines y planes, sino participar en una discusión referente a lo que ha de hacerse en conjunto con sus alumnos. En este ámbito de conocer profundamente a los alumnos para Dewey era fundamental el respeto de la individualidad y libertad de los alumnos y a partir de estas habilitar a los alumnos que prestaran cooperación especial en grupos de sus interés y a participar de sus actividades de tal forma que la conducta social sea cuestión de su propia actitud mental, y no puro dictado autoritario de sus actos ya que creía que repetir materia en forma exacta a como la concibe la persona mayor queda sin dirigir la originalidad de la individualidad.

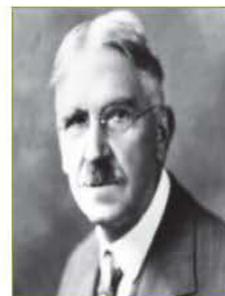


Fig 10. John Dewey (Burlington, Vermont), 20 de octubre de 1859 - Nueva York, 1 de junio de 1952) fue un filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense. Junto con Charles Sanders Peirce y William James, a Dewey se le conoce por ser uno de los fundadores de la filosofía del pragmatismo.

❖ Ovidio Decroly

A comienzos del Siglo XX, en 1907, nace el Método Pedagógico del Dr. Ovidio Decroly, médico y psicólogo nacido en Renaix el 23 de junio de 1871. Tomando como base la realidad de su momento, construye formas originales de trabajo escolar. Los principios básicos del Método Decroly son: “La escuela ha de ser para el niño, no el niño para la escuela.



Fig. 11. Ovidio Decroly, [23 de julio de 1871, Renaix (Ronse), Bélgica - 1932, Uccle] fue un pedagogo belga. Se educó en un medio abierto y con la influencia de una sensibilidad por la búsqueda científica gracias a su padre. Se diplomó en Medicina en la Facultad de Medicina de Bruselas en el año 1897 y viajó a Berlín y París, donde continuó estudios de neurología y psiquiatría.

- ❖ El principio expuesto en el lema de su escuela de L. Ermitage; “Escuela para la vida, por la vida”, partiendo de sus concepciones pedagógicas de respeto por el niño y por su personalidad.
- ❖ Principio de la libertad.
- ❖ La búsqueda de los ideales educativos de la escuela, partiendo del educando, de su propia realidad vital, teniendo en cuenta sus intereses, y en el que cada alumno alcance el grado de perfección de que sea capaz.
- ❖ Oposición a la disciplina rígida que sometía al niño a una actitud pasiva, en la forma clásica de organización escolar, que no permitía desenvolverse con libertad y espontaneidad. Y se imponían conocimientos previamente fijados sin tener en cuenta los intereses del educando.
- ❖ Organizar el ambiente escolar, para que el niño encuentre allí las motivaciones adecuadas a sus curiosidades naturales, sin coacción, pero con condicionamiento de acuerdo con cada niño en particular (edad, sexo, estado de salud) y sugerir actividades adaptadas a cada individualidad.
- ❖ Propone formar grupos de niños en clases que sean lo más homogéneas posibles, y que tengan entre 20 y 25 alumnos en cada clase.
- ❖ La escuela debe ser activa, permitir al niño expresar sus tendencias a la inquietud y el juego. Es necesario que el juego se introduzca en el programa escolar; las clases son especies de talleres, es una escuela activa, de trabajo.
- ❖ Toma como base la observación de la naturaleza para despertar el interés y la intuición del niño.
- ❖ Parte de un programa con ideas ejes, fundado en el principio de globalización, pues opina que el niño no percibe los detalles sino que tiene un conocimiento global de la realidad.

Resumen del tema

A nivel local se considera los aportes realizados por Simón Rodríguez, considerado como el ideario pedagógico de la Educación Popular cuyo sustento es lo teórico y práctico de la educación. El método Lancasteriano que a principios del siglo XIX, puso en práctica una estrategia de enseñanza mutua que se popularizó rápidamente en Inglaterra y en otros países europeos, así mismo se hace referencia al pedagogo belga George Rouma quién acompañado de un equipo de especialistas en educación, asesoró al gobierno en la Reforma

Educativa de 1917 que sienta las bases para la universalización de la educación, la mejora en las metodologías de enseñanza. En lo regional se puede ver la influencia del método lancasteriano en el surgimiento de varias escuelas normales en diferentes países latinoamericanos. A nivel mundial se socializa el movimiento de renovación pedagógica en la forma de enseñanza, el surgimiento de la Escuela Nueva o Activa junto con los postulados de libertad del niño la autoactividad, el laicismo y la coeducación. La corriente de la escuela nueva tuvo varios exponentes: Jhon Dewey, cuya preocupación fue cómo desarrollar una educación que pudiera unir la tradicional separación entre la mente y el cuerpo, entre la teoría y la práctica o entre el pensamiento y la acción; Ovidio Decroly con la "Escuela para la vida, por la vida", partiendo de sus concepciones pedagógicas de respeto por el niño y por su personalidad.

Actividades sugeridas

Actividades iniciales

1. Define en tus propias palabras lo entiendes por teorías y modelos educativos. Y ¿Cuál es la diferencia entre ambos?

2. ¿Qué teorías y/o modelos educativos conoces?



3) A manera de recordar lo que en algún momento de su formación pudiste aprender, responde de manera breve a las siguientes interrogantes y compara lo escrito con algunos o algunas de sus compañeras/os.

a) ¿Qué es educación popular?

b) ¿Conoce o ha leído aportes educativos sustanciales en el periodo de 1825 a 1930? Coméntenos de las que puede dar cuenta.

c) ¿En este periodo (1825 - 1930), se hablaba de escuelas indígenas? ¿Cuáles?



Actividad de desarrollo

- 1) Lee, analiza y comenta el contenido de la lectura. Después de la lectura N° 1 reflexiva (Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas), conversar con tres compañeros/as y recuperen tres aspectos que aún permanecen en la formación docente actual.

Aprender a enseñar en el siglo XIX La formación inicial de las maestras españolas

González Pérez, Teresa (2010).

Introducción

En España la incorporación de las mujeres a la educación no estuvo exenta de dificultades. Hasta el siglo XIX la escuela fue un espacio social restringido al género masculino. El sistema educativo construyó un modelo educativo partiendo de las desigualdades entre sexos y hubo muchas reticencias con respecto a las niñas, porque más bien se consideraba que las perjudicaba (BALLARÍN, 2001). A pesar de la polémica, la incorporación de las mujeres a la enseñanza sistemática fue una realidad, aunque sin apartarse del aprendizaje acorde con la condición femenina. El discurso del saber en la sociedad tradicional se apoyaba en las buenas costumbres, el cuidado personal y la domesticidad. Un imaginario que se proyectó tanto en manuales escolares como en libros de lectura, difundiendo el prototipo femenino, fijando las esferas y espacios de influencia, partiendo de la dicotomía público y privado en relación a ser hombre o mujer. El programa educativo no inventaba nada, mantenía la tradición reforzando roles y estereotipos sexuados. Para ello se fijaron unas materias específicas para las niñas y jóvenes, las denominadas enseñanzas del hogar, que en la práctica se centraban en las disciplinas domésticas y las reglas de urbanidad (BALLARÍN, 2000).

Cada cultura y cada sociedad tienen sus propios imaginarios. Buena parte de esos imaginarios han sido construidos en épocas pretéritas desde la masculinidad y encorsetaban la representación femenina restringiendo su participación pública. En efecto, los imaginarios construidos desde la cultura masculina representaban a las mujeres ajenas a la vida pública, negadas, estereotipadas o invisibilizadas. Las maestras tampoco escaparon a ello, aunque a través de su ejercicio laboral fueron pioneras en ganar espacio público. Cruzaron la frontera que las situaba entre la tradición y la modernidad para cumplir su rol sin romper los estereotipos sociales. La formación inicial diferenciada y segregada estuvo vigente en las instituciones normalistas femeninas españolas durante casi toda la centuria decimonónica. En concreto hasta 1881, cuando se fijó un plan de

estudios oficial, aunque las labores representaban más de un tercio del horario escolar.

Las escuelas de magisterio, desde la segunda mitad del siglo XIX y hasta la década de los años veinte del siglo XX, fueron los centros más importantes de cultura femenina y los únicos estudios no elementales donde la presencia de las mujeres era aceptada (CAPEL, 1986). La multiplicación geográfica de estas escuelas y su carácter casi exclusivamente femenino se explica en base al hecho de que la enseñanza primaria era el único sector de las profesiones liberales cualificadas que se les permitía ejercer a las mujeres y, en este sentido, la carrera de magisterio monopolizaba las inquietudes culturales de este sexo. Los contenidos intelectuales que se les impartían armonizaban con las ideas más tradicionales sobre los parámetros que debían regir la educación femenina, dada la parcela hacia la que dirigían las actividades las alumnas y las atribuciones pedagógicas que a nivel escolar se le conferían a las mujeres, en virtud de ese carácter innato de educadoras. Las escuelas normales, como opción de estudio, se constituyeron en un lugar atrayente para las mujeres con inquietudes intelectuales, por lo que en poco tiempo la docencia primaria pasó a ser mayoritariamente femenina. En el siglo XIX formaron parte de esa exigua minoría profesional femenina, y, a la vez, constituía la ocupación mayoritaria en el magisterio porque hasta comienzos del siglo XX sólo se les permitía el acceso a la enseñanza infantil, primaria y al magisterio. En las primeras décadas del siglo XX las mujeres alcanzaron no sólo los niveles de feminización del magisterio; también consiguieron idénticos porcentajes de escolarización que los hombres y el acceso a las diferentes modalidades educativas, es decir, a la enseñanza secundaria y universitaria.

1. Algunos datos sobre los orígenes de la formación de maestras

Las maestras a comienzos del siglo XIX eran prácticamente analfabetas: apenas poseían unos rudimentarios conocimientos. A veces sabían leer pero no escribir, y en cambio eran expertas en catecismo, en coser y bordar. Unos conocimientos considerados en aquel entonces suficientes para atender a las escuelas de niñas. La instrucción se oponía a la feminidad; por ello, el objetivo no era formar a las mujeres intelectualmente, sino prepararlas en modales, hacerlas virtuosas, útiles, sumisas y buenas. Argumentos que sirvieron de base para diseñar la educación de las mujeres, y a su vez se emplearon para su proyección en las disposiciones legislativas. Los modelos educativos femeninos del siglo XIX afirmaban la diferencia social y curricular. Se apoyaban en el discurso de inferioridad que defendían las teorías científicas, relativo a las diferencias psicobiológicas detectadas entre hombres y mujeres (BALLARÍN, 2000: 83). No sólo la formación de las maestras era deficiente, sino que la mayoría ejercían sin haber obtenido la titulación correspondiente. Por ejemplo, en 1835 buena parte de las maestras carecían de título. En 1839 el primer Reglamento de exámenes para la obtención del título de maestra fijó que había que hacerlo en privado ante la Comisión Provincial, a diferencia de los maestros que era un examen público. Se

les exigían las materias de labores, religión y moral, lectura, escritura y nociones de aritmética.

En definitiva, unas exigencias que marcaban menos conocimientos que los requeridos a los maestros. Con posterioridad, en el Reglamento de exámenes de 1850 aumentaron las exigencias para los maestros pero no así para las maestras, a las que no se les pedía el conocimiento de los métodos de enseñanza. En 1850 se contaba con 4.066 maestras, de las cuales solamente 1.871 ejercían su profesión con título, cobrando un tercio menos que los maestros, de acuerdo al Real Decreto de 1847. La escasez de maestras tituladas dificultó la constitución de comisiones de examen; por ello, este Reglamento dispuso que el Gobernador pudiera nombrar a dos señoras instruidas en el supuesto de no haber maestras. En general este dato evidencia la pésima situación educativa en el estado españolii.

Al margen de las diferencias geográficas en estas fechas, prácticamente el 90% de la población femenina era analfabeta.

La creación de las escuelas normales para maestras mejoró la formación inicial. Los estudios de magisterio eran la única opción de estudio y a la vez de ejercicio profesional para las mujeres, pero con marcadas diferencias curriculares respecto a la formación de maestros. Hacia la mitad del siglo las maestras incorporadas al sistema educativo atendían las escuelas de párvulos, tanto de niños como de niñas. Encargadas de la escolarización infantil, su función respondía al modelo de maestra maternal (SAN ROMÁN, 1997), aunque la legislación y el currículum segregado las excluyó de las escuelas de niños. La normativa que regulaba el funcionamiento de las escuelas normales de maestros se fue adaptando para las escuelas normales de maestras, excepto en el currículum con la inclusión de labores propias del sexo y la exclusión de Agricultura.

La primera institución que se creó para atender la formación inicial de las maestras a tenor de lo que prescribía la ley Moyano de 1857iii fue la Escuela Normal Central (Madrid) en 1858. La Escuela Normal Central fue el centro piloto que sirvió de prototipo y su plan de estudios se extendió a otras escuelas normales. Aunque dicha ley, en su artículo 114, determinaba que el gobierno debía de procurar el establecimiento de Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas, lo dejó al arbitrio de las Diputaciones Provinciales y éstas no siempre se implicaron en su establecimiento, por lo que en muchas provincias no se creó ninguna.

De este modo, las aspirantes a maestras que pretendían la titulación debían examinarse libres de todas las asignaturas de la carrera, incluso debían superar la prueba de ingreso y, además, acreditar el haber realizado las prácticas en una escuela pública femenina. Sin embargo, no se cumplía y en realidad las materias instrumentales se relegaban dando prioridad a las materias de labores y religión. Las materias no profesionales eran las protagonistas de su formación y, realmen-

te, recibían una intensa preparación en las materias relacionadas con el hogar. De manera que las materias relacionadas con las actividades del hogar ocupaban la mayor parte del currículum y de las instrumentales (Matemáticas, Lengua) sólo recibían unos conocimientos rudimentarios. Además, estaban ausentes del programa de estudios materias científicas como las Ciencias Naturales, la Física y la Geometría. El currículum formativo era bastante reducido y por esta causa recibían una preparación ínfima. El resultado era una maestra con mediano dominio de las técnicas de lectura y escritura, unos escasos conocimientos en aritmética y una notable habilidad para las labores del hogar; todo ello revestido de cierto barniz pedagógico. Estas maestras solían prepararse con otras maestras para luego examinarse como alumnas libres en la normal, aunque también había algunos colegios privados de señoritas que instruían a las jóvenes aspirantes al título.

Consecuencia de la escasa preparación de las maestras era que en las escuelas primarias las niñas sólo recibían una mediocre formación, reducida al aprendizaje de los dogmas de la religión católica, al superficial conocimiento de las materias instrumentales y una relativa habilidad manual para las labores en tela. Añadir además que la citada ley Moyano, en su artículo 102, establecía para los pueblos con número de habitantes inferiores a 500 que podían tener una escuela desempeñada por pasantes o adjuntos que únicamente necesitaban un certificado de aptitud o moralidad que expedía la Junta Local. El número de maestras era cuantitativamente inferior al de los maestros dadas las restricciones que sufrían las mujeres. Las estadísticas informan que en 1855 las maestras representaban el 23,6%. Se trataba de un porcentaje en ascenso, pues en 1885 se había incrementado hasta alcanzar el 41,4%.

La legislación encorsetaba a niñas y maestras restringiendo su preparación y, a la vez, discriminándolas frente a la instrucción impartida a los niños y a los maestros (FLECHA, 1997). Más tarde la recepción de las corrientes de pensamiento europeas influyó en la evolución de los planteamientos educativos, hecho que implicó importantes cambios (ESCOLANO, 2002). La modernización educativa introdujo innovaciones en algunos centros y reactivó la práctica docente.

Ejemplo de ello fue la difusión de la pedagogía de Fröebel vinculada a la renovación de la enseñanza de párvulos. En 1873 se adscribió la Clase de Pedagogía según el sistema Fröebel a la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. La Escuela de Institutrices (1869) y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (1870) fueron centros señeros para la formación de las españolas y ejercieron notable influencia pedagógica en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid (COLMENAR, 1994: 48). En 1874 se dotó una cátedra de Pedagogía de Fröebel en la referida Escuela Normal Central. Era el efecto de la renovación pedagógica y la toma de conciencia de las limitaciones de la formación inicial que condujeron a innovaciones, como la reforma de la Escuela Normal Central de Maestras en 1882, al tiempo que se les confiaba a las maestras la enseñanza de párvulos (COLMENAR, 1983). Con la reorganización de los estudios se

convirtió en el primer centro oficial femenino; la ampliación curricular mejoró el perfil profesional para elevar la formación de la mujer española a nivel europeo (COLMENAR, 1994: 49).

La Escuela Normal Central atendía la formación inicial de las maestras y su papel tuvo trascendencia en la sociedad de la época dadas las escasas instituciones que se ocupaban de la educación de las mujeres (COLMENAR, 1983). Y aunque ofreció título oficial a las mujeres, la cultura que proyectaba era muy escasa. La cualificación profesional de las egresadas era muy limitada, ya que con un simple examen podían obtener el título de maestra. Dichos exámenes para valorar sus conocimientos se realizaban ante un tribunal conformado por hombres. El tribunal femenino juzgaba las labores y eran sumamente exigentes frente a la actitud generosa de los otros examinadores (BALLARÍN, 2001). Prácticamente durante todo el siglo XIX la formación de maestras se caracterizó por su precaria preparación, inferior a la de los maestros, porque la mayor parte del horario escolar lo ocupaba la enseñanza de las labores (GONZÁLEZ, 1994: 180). El bajo nivel cultural y pedagógico en la formación inicial se mantuvo hasta finales de la centuria y, aún en 1880, no se estudiaban en ella

Ciencias Naturales, Física, Geometría ni nociones de Comercio e Industria (DOMÍNGUEZ, 1991: 24).

La creación de las escuelas normales de maestras no siguió un ritmo uniforme en el estado español, a pesar de los numerosos alegatos a favor, entre ellos, los de Pablo Montesino. Por la indudable incidencia social de las egresadas como futuras educadoras de las nuevas generaciones, eran establecimientos necesarios para la formación de maestras y no siempre hubo una respuesta positiva desde las administraciones locales. Se invirtió mucho tiempo en solicitudes, peticiones e informes, hecho que dificultó y retrasó el establecimiento de los centros femeninos. No obstante lo anterior, fueron extendiéndose de forma paulatina por la geografía española, por la necesidad de dotar a las provincias y a sus capitales respectivas de establecimientos propios donde las estudiantes pudieran realizar los estudios para el ejercicio de la enseñanza.

El problema de la financiación retardó su instauración porque en el siglo XIX estaban financiadas por las Diputaciones de cada provincia y hasta comienzos del siglo XX no se incorporaron a los presupuestos generales del estado manteniendo por lo general una vida lánguida (NAVARRO, 2002: 33). En muchas provincias el proceso de instalación fue muy lento y se retrasó bastante su creación, algunas hasta finales del siglo XIX, como fue el caso de Burgos en 1896 (Navarro, 1989), y otras lo hicieron en la centuria siguiente (GONZÁLEZ, 1997), como sucedió en Tenerife (1902) y Gran Canaria (1927). También hubo otras Diputaciones que se adelantaron a las recomendaciones de la normativa Moyano y desarrollaron su iniciativa de organizar una escuela normal de maestras. A este respecto señalar las escuelas normales de maestras de Navarra (1847), Badajoz y Logroño (1851);

Álava, Cáceres y Zaragoza (1856). En otras provincias respondieron en tiempo y forma, por ejemplo, Cádiz, Segovia, Teruel y Guadalajara en 1857; Ciudad Real, Cuenca, Granada, Huesca, Madrid, Sevilla y Salamanca en 1858. En Ciudad Real se creó por Real Decreto de 24 de febrero de 1858, aunque comenzó a funcionar en el curso 1860-1861. Alicante y

Oviedo en 1859. Zamora y Murcia en 1860; Ávila, Barcelona, Córdoba, Málaga, Pontevedra, Valladolid en 1861; Albacete y Tarragona en 1862; La Coruña y Guipúzcoa en 1865; Valencia en 1866; Baleares en 1872 y Soria en 1876 (VEGA, 1988). Una cronología fundacional muy heterogénea, que recoge múltiples fechas a lo largo de la segunda mitad de la centuria. Sin embargo, fue habitual que se pospusiera la creación dependiendo de los recursos económicos disponibles en las arcas públicas, hecho que indica que no fue prioritario su establecimiento. Tampoco descuidó la administración española la formación de maestras en sus posesiones de ultramar; así por, Real Decreto de 19 de junio de 1890 creó una escuela normal de maestras en Cuba (HUERTA, 1996) y otra escuela normal de maestras en Puerto Rico (HUERTA, 1996).

2. Reformas de finales de siglo

La precaria formación recibida en las normales fue objeto de denuncia por parte de muchos sectores críticos y, frente a la atonía de los centros, se plantearon medidas de renovación. Una de ellas fue la iniciada en 1882 con innovación dentro del plan de formación de maestras que ofrecía la Escuela Normal Central de Maestras (ESCOLANO, 2002). En 1882 se les encomendaba en exclusiva la atención a los párvulos. Además, las reformas legislativas permitieron a las maestras la dirección de las Escuelas de Párvulos.

La Real Orden de 8 de junio de 1881 establecía un plan de estudios para la Escuela Normal Central de Maestras con idéntico programa curricular que para los centros masculinos. Además, el profesorado de las escuelas normales de maestras era masculino hasta 1882, cuando se estableció el grado Normal (MELCON, 1992) y las mujeres pudieron optar a la titulación. Por las Reales Ordenes de 17 de junio y 25 de julio de 1881 se hizo extensivo dicho plan a todas las escuelas normales del Estado, de manera que a partir de 1881 el plan de estudios de las escuelas normales era idéntico para los alumnos y las alumnas. Según la normativa ambos debían cursar las mismas asignaturas. Sin embargo, con ciertos matices, porque prevalecían las materias consideradas femeninas y así una tercera parte del horario semanal lo dedicaban a las materias de hogar. Para la obtención del título de maestra superior las aspirantes debían superar idénticas materias del grado elemental y labores. Ese espacio social llegó a considerarse propio para las mujeres hasta tal modo que en 1882 se les asignó legalmente en exclusiva la educación infantil (párvulos), una exclusividad que se mantuvo hasta 1977 (VIÑAO, 2004).

En estos años las maestras lucharon por mejorar sus condiciones laborales frente a los maestros y reclamaron igual salario. De este modo, la desigualdad salarial se resolvió en virtud de la Ley de nivelación salarial, de 6 de julio de 1883, en la que el gobierno reconoció la equiparación salarial con los maestros.

Según los datos oficiales, las tasas de analfabetismo eran muy elevadas en el estado español, con marcadas diferencias entre el norte –especialmente en las áreas más industrializadas– y el sur, así como entre las zonas urbanas y rurales. Para el caso de las mujeres los índices de analfabetismo eran superiores. Las estadísticas informan de que en el año 1872 alrededor de un 10% de las mujeres sabían leer y escribir, lo cual se traducía en unos saldos muy altos de analfabetas. El número de maestras tituladas no era suficiente para atender la escolaridad de las niñas; lo cual demuestra el insuficiente número de maestras y el desempeño de estas tareas por parte de personas no idóneas y mal preparadas para cumplir tal cometido. En 1882 las mujeres superaban el 81,20% y los hombres el 61,50 % de los índices de analfabetismo. Ante estas elevadas cifras y la actitud negligente del gobierno por la educación femenina, la Asociación para la Enseñanza de la Mujer canalizó su actividad efectuando campañas a favor de la instrucción de la mujer. Por esta causa, en 1877 se aplicó el artículo 114 de la Ley de Instrucción Pública de 1857, referida al establecimiento de Escuelas Normales de Maestrasvi, si bien no se obtuvo el resultado esperado porque el gobierno conservador adoptó medidas restrictivas.

En esta centuria el magisterio fue una de las escasas alternativas culturales y laborales para las mujeres. Este hecho se vio plasmado en la obtención del título de maestra elemental, donde ellas representaban una entidad numérica superior a la de los maestros. En cambio, sucedía a la inversa con la titulación superior, donde los maestros ostentaban el mayor porcentaje de los títulos. Entre otras razones, las maestras se conformaban con el título de maestra elemental viendo compensadas sus aspiraciones profesionales y culturales. Los contenidos que se les exigían en los exámenes a las alumnas normalistas eran inferiores a los de los alumnos, lo cual no deja de ser indicativo de la falta de interés social por la educación femenina.

Evidentemente en el siglo XIX localizamos los orígenes de la feminización del magisterio porque era una de las pocas profesiones que se les permitían desempeñar.

(SAN ROMÁN, 1997). Más tarde, la reforma emprendida por el ministro de Fomento Germán Gamazo en 1898 consiguió equiparar los estudios de maestra con los de maestro, aunque prevaleciendo algunas diferencias curriculares. El citado ministro, al plantearse la reorganización de las escuelas normales, se cuestionó el carácter de estas instituciones: si debían ser centros de cultura general y técnica o establecimientos técnicos únicamente. Sin embargo, puntualizó que para el caso de las normales de maestras:

“La cuestión está resuelta en España por la necesidad; pues siendo escaso el número de centros de instrucción para la mujer, muchas jóvenes acuden a las Normales de

Maestras sin buscar los fines, ni las utilidades de la profesión; y en cuanto a las

Normales de Maestros, se resuelve aceptando la primera solución –de ser centros de cultura general y técnica–, pues la cultura general de Maestro ha de tener ciertas condiciones de solidez, aunque no de extensión, y de carácter educativo, que no se encuentra fácilmente en otras instituciones de enseñanza”.

Con esta exposición, el ministro puso de relieve dos cuestiones básicas referidas a la educación femenina. La primera denota la carencia de instituciones educativas femeninas, y la segunda las maestras. Así, el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 fijó las asignaturas propias de las escuelas normales elementales de maestros. Tales materias se incluían igualmente en el plan de estudios fijado para las maestras, pero con algunas modificaciones. A nivel de la disposición teórica se aproximaban, pero en la práctica las labores continuaban manteniendo su protagonismo en el currículum en perjuicio de los conocimientos pedagógicos, científicos y literarios (GONZÁLEZ, 1994: 181).

De este modo, hasta finales de siglo, la preparación científica que recibían las maestras era incompleta. Se les introducía de forma sucinta en la aritmética, en la geometría y ciencias naturales. Dentro de la limitación de las enseñanzas las materias literarias ocuparon un lugar preferente, pero las disciplinas pedagógicas tuvieron una reserva horaria inferior a la del resto de las materias. Tenían una deficiencia semejante a la que experimentaron los estudios de maestro. Con el Plan de Estudios de 1898 se pretendía equiparar el programa de formación de maestros y maestras, aunque no se consiguió. No obstante, mejoró la formación de las maestras y las escuelas normales contaron con un número creciente de alumnas matriculadas y tituladas, lo que favoreció el proceso de feminización de la docencia en los primeros niveles educativos. En el último cuarto del siglo XIX las escuelas normales de maestras eran los centros adecuados para que se formaran las mujeres y también para ensayar otras modalidades de instituciones que facilitaran su formación.

Según lo dictado en los reales decretos de 21 de septiembre de 1902 funcionaban escuelas de magisterio femeninas repartidas por la geografía española, pero el Decreto de 30 de marzo de 1905 las subdividía en tres grados: central, superiores y elementales. Las escuelas superiores de maestras se hallaban en las capitales de distrito universitario y en Alicante, Badajoz, Bilbao, Burgos, Cáceres, Ciudad Real, Guadalajara, Córdoba, Coruña, Málaga, Palencia, Palma de Mallorca, Teruel y Toledo. Las Escuelas Elementales de Maestras en Ávila, Baleares, Cuenca, Cádiz, Tenerife, Castellón, Guipúzcoa, Huesca, León, Lérida, Logroño, Murcia, Pamplona, Pontevedra, Segovia, Soria y Zamora. Hasta 1914 se mantuvo

la división de los estudios y de las instituciones de magisterio en elementales y superiores.

3. El magisterio a comienzos del siglo XX

En el primer tercio del siglo XX el total numérico de la matrícula normalista de alumnas ascendió notablemente. En la segunda década de la centuria su entidad numérica se equiparó a la de los aspirantes al título de maestros (VIÑAO, 2004). A partir de esas fechas no se puede ignorar la presencia femenina en los estudios de magisterio: en muchos casos sus tasas solían ser superiores a las masculinas. Las escuelas normales eran los centros de formación de maestras y en muchos lugares los únicos centros de enseñanza a los que podían optar las mujeres. Las normales destacaron por su compromiso con la formación de maestras y la educación femenina, pero mantuvieron la visión de la mujer dentro de los parámetros que marcaba la mentalidad de la época. El marcado acento sexista de la sociedad española se reflejaba igualmente en el desarrollo curricular y en la formación de maestras, pues ellas serían las educadoras de las futuras generaciones de mujeres y el orden vigente no se podía alterar, aunque se consideraba importante la instrucción. De ese modo se entendía que una tercera parte del horario semanal lo dedicara a las materias de hogar. Para la obtención del título de maestra superior las aspirantes debían superar idénticas materias del grado elemental y labores. En el plan de estudios de 1903 las lecciones empleadas en las Labores por las alumnas se compensaron con las dedicadas a los Trabajos Manuales y Ejercicios Corporales por los alumnos.

En las primeras décadas de la centuria se abrieron otras posibilidades de formación para las mujeres y a la vez de ejercer otras actividades. Así por ejemplo, se crearon las titulaciones de Matrona (1911), Taquígrafas y Mecnógrafas (1916) y Enfermeras (1917). Las mencionadas titulaciones eran consideradas apropiadas para el perfil profesional de las mujeres y adecuadas para desempeñar su rol social. Tanto la formación recibida como su actividad profesional no podían oponerse a los estereotipos culturales ni romper con el orden establecido ni con las expectativas femeninas. Además, el 8 de marzo de 1910 una Real Ordenxi autorizaba el acceso de las mujeres a la Universidad y a los institutos (FLECHA, 1996).

Otro avance importante a considerar fue la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio fundada en 1909 (Real Decreto de 3 de junio de 1909). Esta institución tuvo un eco inusitado porque representó la renovación en la formación del profesorado normalista, a la que se permitió ingresar a las mujeres. Muchas de las mujeres que se formaron en esta institución actuaron de forma decisiva impulsando la educación para las mujeres (GONZÁLEZ, 1994: 184). Las egresadas que impartieron sus enseñanzas en las distintas escuelas normales impulsaron la vida académica y renovaron prácticas metodológicas. Especialmente las alumnas aspirantes al título de maestras se beneficiaron de la docencia que ejercieron las profesoras procedentes de la escuela de Estudios Superiores del

Magisterio. En relación con lo indicado, también permitieron a las que se formaban en dicha institución el acceso a las plazas de Inspección, de manera que a partir de 1913 las mujeres pudieron ser inspectoras de enseñanza primaria.

Los cambios legislativos y la evolución de la normativa favorecieron a las mujeres en todos los niveles educativos. Los progresos se reflejaron en el incremento de la escolarización de las niñas. A nivel cuantitativo la escolarización de las niñas en el curso 1909-1910 representaba el 47,1% y en torno a 1930 se niveló con la escolarización de los niños. No obstante, se mantenían diferencias en el currículum y el absentismo, pues las niñas faltaban más a la escuela o se retiraban antes porque contribuían al trabajo en el hogar familiar ayudando a las madres en el cuidado de los hermanos pequeños y/o en las faenas domésticas.

En la medida que transcurría el tiempo los gobernantes entendieron la importancia de la formación para las mujeres y la repercusión de la actividad de las maestras en la sociedad. El currículum evolucionó y, de forma paulatina, se diversificó el número de materias, ampliando tanto los contenidos metodológicos como científicos. Pero aunque mejoró su nivel, las aspirantes a maestras no se vieron privadas de las Enseñanzas del Hogar ni del rol doméstico que reforzaban los programas de formación académica. En 1914, el ministro Francisco Bergamín decretó un nuevo Plan de Estudios, dejando claro el cometido social de la mujer:

“Las Escuelas Normales de Maestras servirán además para proporcionar a las mujeres que deseen adquirirla una cultura superior a la que se da en las Escuelas de

Primera enseñanza” (Artículo 1º del Real Decreto de 3 de agosto de 1914).

El régimen de enseñanza establecía la separación de sexos, impartiendo la docencia en instituciones independientes. Pero hubo casos en los que se admitió a alumnos y/o alumnas por carecer de centro específico de formación. Si bien se admitía el régimen de coeducación las enseñanzas continuaron siendo diferenciadas. La coeducación representaba una novedad, ya que este sistema no fue implantado en las escuelas normales hasta el Plan de Estudios de 1931. Sin embargo, este sistema de organización escolar se venía practicando en otros centros educativos, tales como la Universidad y las Escuelas de Comercio. Algunas normales, ante la carencia de centro masculino o femenino, admitieron alumnado en régimen de coeducación; esto sucedía más en las provincias periféricas y no hubo objeciones a esta modalidad de enseñanza. Por el contrario, en algunas regiones históricas del estado la coeducación no resultó bien acogida, lo cual era reflejo de la mentalidad conservadora de algunos sectores del país (CEREZO, 1990).

De este modo, los alumnos normalistas disfrutaron de las modalidades de enseñanza en régimen de coeducación aunque la enseñanza normalista fue diferenciada por sexos, funcionando regularmente escuelas normales femeninas y masculinas. En 1931, con la entrada en vigor del Plan Profesional, las escuelas normales

de maestras y de maestros se unificaron; no así el programa formativo, pues se mantuvo la materia de Labores para las alumnas y los Trabajos Manuales para los alumnos. Sin embargo, se elevó la preparación y categoría del magisterio siendo el mejor plan de estudios de aquellas fechas.

De acuerdo con la Orden de la Dirección General de Primera Enseñanza de 30 de octubre de 1931, las escuelas normales de maestras se fusionaron con las escuelas normales de maestros, constituyendo un centro único de enseñanza mixta como Escuela del Magisterio Primarioxii. El régimen de coeducación no siempre fue bien acogido; entre los sectores conservadores no contaba con el antecedente favorable. Las maestras, a pesar de la feminización de la enseñanza, con su tarea no transformaron el orden vigente ni pensaban en un mundo diferente; todo lo contrario, legitimaron en las aulas el discurso sexista, reproducían y perpetuaban las desigualdades de género, salvo excepciones (CORTINA, 2006). En general, ese comportamiento se repetía en diferentes lugares pero fueron modelos de mujeres que aportaron otras perspectivas en las zonas donde ejercieron su profesión.

4. Conclusiones

Una de las instituciones más importantes del sistema educativo fue la creación de las escuelas normales para formar maestros y maestras. Desde finales del siglo XVIII se planificaba su creación, pero hasta 1839 no se inauguró la primera escuela normal para maestros y hasta la segunda mitad de la centuria no se crearon las escuelas normales para maestras. Paralelamente a la puesta en marcha de la legislación educativa liberal, el magisterio, que constituía el horizonte académico femenino con mayor consideración y aceptación social, experimentó cambios notables pero insuficientes. La historia de las maestras aún es una historia por contar. Forma parte de esa historia invisible, pues poco sabemos de la escasamente motivada por la sociedad decimonónica pero con mucha creatividad para sortear las dificultades materiales.

La formación de maestras responde al modelo gestado en cada momento histórico, refleja el sentir socio-educativo impulsado por el objetivo de progreso, en su dimensión social, con la intención de mejorar la instrucción y reducir las tasas de analfabetismo. La importancia concedida a la formación inicial de las aspirantes al oficio de maestras, dentro del sistema educativo, ha condicionado el diseño de perfiles y programas, al tiempo que ha reclamado atención de los gestores públicos, si bien el nivel de exigencias ha marchado paralelo a la evolución de la sociedad y la educación española. Cabe preguntarse en qué condiciones didácticas y materiales se formaron, cómo aprendieron a enseñar; y la misma pregunta puede aplicarse a su posterior ejercicio profesional. La pobreza formativa quedó patente en su desarrollo curricular y las continuas reformas de los planes de estudio implicaban que la preparación no era suficiente, toda vez que las remodelaciones pretendían mejorar. Igualmente es preciso reconocer, en la amplia singladura de

la historia de la formación de maestras, la labor del equipo humano de profesoras que componía las escuelas normales, que entregaron lo mejor de su saber y se empeñaron en la tarea lo mejor que sabían, y no sólo con su práctica educativa sino en la proyección cultural y social. Pese al compromiso de enseñar se amoldaron a las creencias culturales, no rompieron con los estereotipos sexuales y, en general, reprodujeron el orden vigente.

No obstante, las primeras egresadas de las escuelas normales fueron auténticas pioneras en su lugar de procedencia, dada su iniciativa de acceder a novedosos estudios y, en cualquier caso, casi los únicos a los que una mujer podía aspirar en esa época. En el tiempo en el que les tocó vivir era inusual que una mujer mostrara alguna inquietud intelectual porque sus expectativas se ceñían al matrimonio.

Pero aún más difícil en un entorno rural y pobre, de donde procedían buena parte de las aspirantes, que tuviera otro horizonte que no fuera el trabajo y la dedicación incondicional a la esfera doméstica.

En este contexto de precariedad en lo material y de adversidad en cuanto al ambiente educativo, desconocemos las circunstancias concretas que propiciaron que hijas de campesinos y obrero humildes, como eran la inmensa mayoría, emprendieran sus estudios de Magisterio. Probablemente la dimensión social del magisterio y a la vez la posibilidad de profesionalizarse para ganarse el sustento y mejorar sus condiciones de vida atrajo preferentemente a las hijas de las clases populares a estos estudios. En cambio, otras mujeres de ascendencia burguesa también estudiaron magisterio sin pretensiones laborales, no para profesionalizarse sino como forma de adquirir cierta cultura. Las maestras proyectaron con sus enseñanzas su sabiduría y abrieron otros horizontes a las nuevas generaciones. Las niñas se miraban en el espejo de la escuela y observaban a otro modelo de mujer que era el que representaban sus maestras, muy distinto al de otras mujeres de su entorno. Pese a que estaban sometidas a rígidas normas morales y muy vigiladas por las autoridades, las maestras fueron el primer grupo con una identidad femenina diferente. Eran mujeres autónomas y viajaban a otros pueblos, aunque en el siglo XIX muchas lo hacían todavía acompañadas para evitar la censura social.

No obstante, en una buena maestra se valoraba la conducta moral, el honor, la obediencia, el pudor, la humildad, la discreción y vestir con decoro, hasta el extremo de que la Escuela Normal Central de Maestras funcionaba bajo la supervisión de la Junta de Damas de Honor y Mérito. También las maestras podían tener su propia familia, ser esposa y madre, sin escapar por ello al control social ni apartarse de los requisitos exigidos para el ejercicio profesional.

Las escuelas de magisterio, con la salvedad del interregno republicano, tuvieron unas expectativas estrechas hasta avanzado el siglo XX. Sin embargo, para las mujeres fueron durante largo tiempo los templos del saber, porque las leyes

restringían su acceso al mundo académico. Las maestras egresadas de las escuelas normales fueron las eruditas que llegaron a las áreas rurales, muchas de ellas alejadas y marginadas de la geografía española. En un pasado no tan lejano, las maestras fueron artífices de transformaciones, ellas representaban el progreso en la España rural y en las áreas populares urbanas. Con saberes limitados enseñaron a leer, escribir, contar, doctrina cristiana, algunos conocimientos elementales de materias básicas, además de coser y bordar a las niñas. Transmitían contenidos pero también mensajes morales e ideológicos, adoctrinaban en valores y consignas, incluso acuñando modelos de niños y niñas, según mandaban los cánones de la época. Renovación o tradición, dependiendo del momento.

La progresiva feminización del magisterio se observa claramente al analizar los datos cuantitativos en las diferentes fechas. Además de la diferencia cuantitativa, en la profesión también es preciso considerar las diferencias curriculares (por ejemplo, Pedagogía para las maestras y Labores/Enseñanzas del Hogar) así como los sesgos de género. La presencia de las maestras lo ha sido siempre en mayor porcentaje en los niveles más bajos del sistema educativo. La modernización de España se ha reflejado en el descenso de los índices de analfabetismo y el aumento de la escolarización de niñas y niños, hecho en relación directa con la expansión del magisterio y la formación de las mujeres. La consolidación de la profesión de maestras junto a los cambios normativos impulsó el acceso de las mujeres a otros estudios y profesiones.

- 2) Elaboren un pequeño cuadro comparativo de la propuesta de la Escuela Lancasteriana y la propuesta de Rouma.

Propuesta Escuela Lancasteriana	Propuesta Rouma

3) En el siguiente cuadro escribimos la esencia del aporte educativo que hicieron estos estudiosos en educación:

Andrés Bello	
Francisco de Paula Santander	
José de la Luz y Caballero	
Martí	
José María Luis Mora	



Actividades de evaluación

- 1) A través de un trabajo comunitario reflexionar y hacer un análisis didáctico de los componentes curriculares del proceso aprendizaje y enseñanza. Y en el cuadro comparativo resaltar los aspectos más importantes de la corriente pedagógica de la Escuela Nueva.

Completa el siguiente cuadro

Categorías	En la practica: comunidad	En la teoria
Quién enseña		
Como se aprende		
Para qué o finalidad		
Qué se enseña o aprende(contenidos)		
Con qué materiales o recursos		
Dónde se enseña o aprende		
Cuándo se enseña o aprende		

2) Conceptualizamos: enseñanza y aprendizaje en el marco de los postulados de La Escuela Nueva.

Enseñanza	
Aprendizaje	

Los resultados de esta actividad deberán ser presentados a través de la modelación de un contenido libremente elegidos por los equipos de trabajo de los libros del “Vivir Bien” del Ministerio de Relaciones Exteriores y los libros de Leonardo Boff, por ejemplo el “Grito de la Tierra”; “ El Vivir Bien” de F. Huanacuni; “Hacia una constitución del Sentido significativo del “Vivir Bien” Rafael Bautista.





Tema 3

Teorías y modelos educativos entre 1930 – 1955 etapa central republicana



Objetivo holístico del tema

- ✦ Identificamos los diferentes modelos educativos vigentes en la etapa central republicana, mediante el análisis crítico-reflexivo de la propuesta educativa estatal y la propuesta educativa indígena, para identificar sus particularidades y aportes como antecedentes para el nuevo planteamiento educativo.

Este tema está orientado a la descripción de la experiencia educativa que tienen lugar en Bolivia en los años 1930 como respuesta a la arremetida de los hacendados y latifundistas, se enfatiza entonces en la labor educativa los caciques apoderados y las escuelas indígenas como aportes a la configuración de la educación en el país. A nivel regional describe la irradiación del modelo conductista, y a nivel mundial, los postulados de los representantes de la corriente educativa del conductismo como son: Pavlov, Skinner y Watson en los cuales se basó la mayoría de las reformas educativas latinoamericanas en esta etapa.

3.1. A nivel local

3.1.1. Surgimiento de las escuelas indígenas y el modelo educativo integral

En Bolivia se pasó de una educación positiva-conductista (1930) a una educación neoconductista popular y liberadora (1955). Sin embargo debido a las políticas de gobierno de entonces orientado a la usurpación de tierras e incursión al oriente, los pueblos indígenas, generan el movimiento de escuelas clandestinas gestadas por los caciques apoderados. Estas escuelas surgen con el afán de difundir la habilidad escrita y recuperar los territorios usurpados. Como expresa Ticona (2003), el objetivo fue aprender y difundir la habilidad escrita en las comunidades, y una vez aprendida ir en búsqueda de los títulos coloniales que den fe de la propiedad de sus territorios, y de esa manera, demandar al Estado la restitución de sus territorios comunales.

En este sentido, 1930 está marcada por la propagación de escuelas clandestinas en respuesta a las políticas estatales permisivas de usurpación de las tierras comunales y es en este contexto político, que surge la red de escuelas indígenas orientadas a la recuperación del territorio y la autonomía indígena. Estas iniciati-



vas educativas surgidas de las comunidades tienen lugar no sólo en tierras altas, sino también en tierras bajas.

Es interesante observar cómo en las dos regiones trabajadas (guaraní y quechua) la iniciativa política de Warisata estuvo presente a través de la figura de las escuelas indígenas que existieron antes de la reforma agraria, siendo la primera iniciativa que se tuvo en la sociedad boliviana para que los indios de la época accedan a la educación. En el caso guaraní, la escuela se ubicó en San Antonio del Parapetí en 1936 (Charagua), inspirándose en la noción de liberar a los indígenas de sus relaciones patronales. Para el caso quechua, la escuela se ubicó en Piu-silla, en pleno entorno hacendal y como parte de las movilizaciones campesinas que tejieron insurgencias locales de la provincia de Ayopaya, en las décadas del 30 y 40. (Paz, 2011).

Haciendo un recuento de las escuelas de la época surgidas bajo esta orientación política ideológica tenemos las siguientes:

No.	Núcleos	Provincia	Departamento
1	Warisata	Omasuyos	La Paz
2	Moré	Itenez	Beni
3	Chapare		Cochabamba
4	Casarabe	Moxos	Beni
5	Caiza D	Linares	Potosí
6	Padcoya	Nor Cinti	Chuquisaca
7	Cañadas		Cochabamba
8	Parapetí	Cordillera (Caipependi)	Santa Cruz
9	Huacharecure	San Ignacio de Moxos	Beni
10	Tarucachi	carangas	Oruro
11	Mojocoya	Zudañez	Potosí
12	San Lucas	Nor Cinti	Chuquisaca
13	Llica	Daniel Campos	Potosí
14	Talina		Potosí
15	Canasmoro	San Lorenzo	Tarija

En el marco político descrito, “las escuelas indígenas fueron concebidas no solo para educar indios; sino, como un espacio de formación de líderes que busquen principios de justicia a través de la igualdad ciudadana y la recuperación de la tierra” (Paz, 2011). Es decir, la emergencia de Warisata no sólo constituye un modelo educativo comunitario, sino un modelo revolucionario emergente.

En el sistema de Warisata la finalidad es libertaria porque desde el comienzo se había establecido la categoría política. Ello no es un reto pedagógico, sino un reto político de cambio, un cambio en el Estado oligárquico. La escuela no está al margen de eso, está para pensar en la auténtica liberación. El proyecto de escuela ayllu ponía en tela de juicio las relaciones sociales oligárquicas de la nación boliviana (Paz, 2011).



Fig. 12. Avelino Siñani, líder indio, agricultor, comerciante y educador aymara. Nació en 1881 en la comunidad Lajma (Warisata) de la provincia Omasuyos La Paz.

Esto manifiesta que, un modelo educativo siempre contiene en sí mismo un trasfondo político ya sea de liberación o de sumisión. Y los gestores del movimiento de las escuelas indígenas tenían la firme convicción que la educación debía constituir un proyecto liberador del feudalismo para la clase campesina que entonces constituía la gran mayoría nacional. De ahí que no debemos olvidar que históricamente para los pueblos indígenas de tierras altas la educación siempre estuvo en estrecha relación con la lucha por el territorio y la autonomía. “La educación era y es el instrumento por excelencia para conocer los derechos, obligaciones y gestiones alrededor de la tierra y el territorio, como espacios de vida, alimentación y reproducción de la cultura” (PROEIB Andes, 2008:18).

El principio educativo en el que se basó este modelo educativo fue “escuela - ayllu”, es decir, fue un modelo educativo integral donde los agentes educadores no solo eran docentes, sino también padres de familia, autoridades y la comunidad en general; y los ambientes de aprendizaje no solo constituían las aulas, sino también otros “extraescolares” como el campo, los lugares sagrados, la chacra y lugares públicos. De esta manera, la integración de la escuela con la comunidad era sin duda una de las preocupaciones centrales del movimiento educativo y cultural. Como señala Mostajo 1997:

En términos pedagógicos, es educación integral porque abarca todas las formas inherentes a un organismo educativo y porque, saliendo de su recinto, se extendía a la comunidad en su conjunto combinando en múltiples formas su triple dimensión de aula, tierra y taller, lo que en otros términos significa la formación de un hombre culto, apegado a la tierra y capaz de utilizar los recursos del ambiente” (Salazar Mostajo, 1997: 86).

El modelo de escuela ayllu es de carácter integral porque abarca la comunidad, “entendida como el proceso mediante el cual la comunidad genera instancias de control social y plantea una educación basada en los valores y principios culturales” (Gutiérrez 2011).

Por tanto, el desarrollo de este modelo educativo requirió de cambios trascendentales en los ámbitos de la organización y gestión educativa, modificándose la carga horaria curricular, suprimiéndose las vacaciones, suprimiéndose los exámenes y otros, generándose una dinámica particular “siendo una empresa de

actividad permanente, siendo la vida misma de la comunidad no reducida al aula, no tenía sentido interrumpirla ni un solo día” (Salazar Mostajo, 1997: 87).

No obstante, posteriormente esta experiencia educativa es cooptada por el Estado y su visión política neutralizada (Paz 2005). Por un lado, se difunden más escuelas de carácter rural, se crean más Normales Superiores de Formación de Maestros para que estos últimos cubran las necesidades educativas de la población rural, pero, con una orientación distinta a la de Warisata; por otro, en Warisata los latifundistas arremetieron fuertemente contra los líderes de la experiencia educativa, luego ésta pasó a manos del Estado y finalmente con el pasar de los años dicha experiencia fue perdiendo el carácter político ideológico, y pedagógico con el que fue creado. Hoy nuestro país pretende recuperar esta visión inicial de escuela revolucionaria, con base social, de manera que se fortalezcan los lazos entre comunidad y escuela, tratando así, que la escuela no sea únicamente repetidora de teorías ajenas; sino, contribuya al ámbito productivo en sus dos dimensiones: material y teórica, además de fortalecer la identidad cultural de las naciones indígena originaria campesinas.

3.1.2. Pensamiento educativo de Elizardo Pérez

Elizardo Pérez nació el 5 de noviembre de 1892, en el pueblo de Ayata ubicado a 270 kilómetros de La Paz Bolivia y falleció el 15 de septiembre de 1980. Fue el creador de la escuela indigenista Warisata en el seno mismo de los ayllus del Altiplano.



Fig. 13. Elizardo Pérez

Para Elizardo Pérez la solución histórica al problema indígena es la “Escuela – ayllu”, la escuela campesina mediante la Educación tecnificada, partiendo de su modo y forma de vida.

La escuela Warisata se fundó oficialmente en 2 de agosto de 1931 en una zona especial por su excelente gradación climática, En la construcción participaron indios de forma sistemática, ya que Pérez concientizó gradualmente a los indios lugareños. Conformó un parlamento de amautas para la administración y legislación de la escuela ayllu, este grupo de personas tenía la potestad de fijar el camino correcto de la escuela.

La pedagogía de Pérez radicaba en la misma forma de vida del indio, mediante el cual se llegaba a la auténtica pedagogía nacional; su autenticidad radicaba por el mismo hecho de que esa realidad era muy diferente a la contextualización de otras pedagogías europeas.

La pedagogía nacional que plantea Pérez radica que el indio desde su niñez debe aprender a amar su tierra, sus formas de vida y a partir de ella debe formar su mundo. Hacer parte de la realidad de su hábitat al indio de esta manera proyectarlo a su desarrollo.

La irradiación de este sistema de formación administrado por el parlamento de amautas, trajo frutos ejemplificadores como el de reunir alimentos para el ejército boliviano y el de enviar jóvenes para reforzar las trincheras. Dándose a conocer de esta forma el profundo espíritu tradicionalista de bolivianidad.



Fig. 14. Niños/as de la Escuela Ayllu de Warisata

La profesión como docente debe reunir atributos de idoneidad, amor a su trabajo, dedicación por los alumnos; un interés indestructible de los objetivos a lograr como lo es formar ciudadanos conscientes de su realidad y prestos a afrontar el futuro a la mano de la tecnificación. El maestro indígena debe ser lo representativo de la nacionalidad boliviana, orgulloso de su identidad e historia y la ciencia de su porvenir.

Warisata fue un núcleo sobre un centro de producción. De ahí que fue muy importante el internado campesino ya que mediante este método de formación, permitía la adaptación de la naturaleza con el indígena. Esta escuela matriz se proyectaba hacia la formación de otros centros seccionales, manteniendo el carácter colaborativo.

La escuela – ayllu no discriminaba razas, ya poseía la concepción de convivir armónicamente con la naturaleza, sin perjuicios de ninguna índole, aymaras y quechuas tenían los mismos derechos y obligaciones. No eran marginados por ningún elemento discriminativo, el lenguaje no era factor de racismo, por el mismo hecho que primaba el respeto mutuo gracias a que la tarea educativa era única.

3.2. Latinoamérica

3.2.1. Impacto del modelo conductista

En esta etapa [1930-1955] en Latinoamérica, la influencia de la teoría conductista originada en EEUU está en pleno auge. Este modelo en el campo educativo proponía lo siguiente:

Modelo pedagógico conductista

- ◆ Metas de la educación → formación de la conducta
- ◆ Método → a través de la fijación de conocimientos
- ◆ Desarrollo educativo → basado en la acumulación de conocimientos
- ◆ Contenidos enfatizados → conocimientos, técnicas y destrezas
- ◆ Relación maestro alumno → de carácter intermediario

Dicho modelo educativo procura producir aprendizajes, capaces de ser retenidos y transferidos bajo un método que fija resultados predefinidos por objetivos medibles, precisos, breves, lógicos y exactos. El maestro guía al estudiante hacia el

logro de un objetivo instruccional. El plan de enseñanza está configurado por los objetivos educativos, las experiencias educativas, su organización y evaluación.

Este modelo es denominado también “por objetivos” tiende sistematizar, medir, prever, evaluar, clasificar y proyectar cómo se comportara el alumno después de la instrucción. En lo formativo, las estrategias de enseñanza parten de objetivos, los contenidos se imparten empleando un método transmisionista, utiliza medios didácticos; pero, el aprendizaje sigue siendo memorístico y la evaluación de carácter cuantitativo.

Consecuentemente, los gobiernos de las naciones del Abya Yala orientan sus reformas y prácticas educativas escolares (1900 a 1970) bajo este modelo educativo del “conductismo pedagógico” y aplican este en su contexto sin hacer mayores cuestionamientos.

A continuación, se presenta a uno de los últimos exponentes de esta corriente educativa que trató de precisar la formulación de objetivos en el campo educativo tomando en cuenta las dimensiones, cognitiva, afectiva y psicomotriz. No obstante, debemos considerar que en la actualidad este planteamiento teórico es criticado, porque parte de la lógica de la globalización y prioriza únicamente el desarrollo de destrezas, técnicas y conocimientos, propios de sociedades capitalistas basadas en el conocimiento “científico”. Hoy, desde la perspectiva de los pueblos indígenas, estas teorías presentan ausencia de un enfoque integral, que considere al ser humano en relación de horizontalidad con los demás seres que habitan la tierra y el ámbito de la espiritualidad.

3.2.2. Taxonomía de Bloom.

La Taxonomía de objetivos de la educación, conocida también como taxonomía de Bloom, es una clasificación de los diferentes objetivos y habilidades que los educadores pueden proponer a sus estudiantes. La idea surgió en una reunión de la Asociación norteamericana de psicología en 1948, con el fin de facilitar la comunicación e intercambio de materiales entre examinadores. La comisión encargada fue liderada por Benjamín Bloom, psicólogo de la educación de la Universidad de Chicago. El esquema resultante fue propuesto por este investigador en 1956 e incluía tres “dominios”: cognitivo, afectivo y psicomotor, aunque sólo los dos primeros fueron desarrollados inicialmente.

La taxonomía de Bloom es jerárquica, es decir, asume que el aprendizaje a niveles superiores depende de la adquisición del conocimiento y habilidades de ciertos niveles inferiores. Al mismo tiempo, muestra una visión global del proceso educativo, promoviendo una forma de educación con un horizonte holístico.

Hay tres dimensiones en la taxonomía de objetivos de la educación propuesta por Benjamín Bloom:

- ◆ Dimensión afectiva
- ◆ Dimensión psicomotora
- ◆ Dimensión cognitiva

Taxonomía de los Dominios de Aprendizaje ²			
	Dimensión Cognitiva	Definición	Verbos Relacionados
Nivel I	Análisis	<ul style="list-style-type: none"> - Se refiere a recordar información previamente aprendida. - Reconocer informaciones, ideas, hechos, fechas, nombres, símbolos, definiciones, etc., de una manera aproximada a como se han aprendido. 	Escribir, describir, numerar, identificar, etiquetar, leer, reproducir, seleccionar, hacer listas, hacer carteles, nombrar, decir, definir.
Nivel II	Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> - Quiere decir entender (apropiarse, aferrar) lo que se ha aprendido. Se demuestra cuando se presenta la información de otra manera, se transforma, se buscan relaciones, se asocia a otro hecho, se interpreta o se saben decir las posibles causas y consecuencias. 	Clasificar, citar, convertir, describir, discutir, estimar, explicar, generalizar, dar ejemplos, exponer, resumir, ilustrar, parafrasear ...
Nivel III	Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno selecciona, transfiere y utiliza datos y leyes para completar un problema o tarea con un mínimo de supervisión. - Utiliza lo que ha aprendido. Aplica las habilidades adquiridas a nuevas situaciones que se le presentan. - Utiliza la información que ha recibido en situaciones nuevas y concretas para resolver problemas. 	Usar, recoger, calcular, construir, controlar, determinar, establecer, incluir, producir, proyectar, proporcionar, relacionar, solucionar, transferir, aplicar, resolver, utilizar, demostrar, informar, aplicar, relatar, contribuir, administrar ...
Nivel IV	Análisis	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno distingue, clasifica y, relaciona evidencias o estructuras de un hecho o de una pregunta, se hace preguntas, elabora hipótesis. - Descompone el todo en sus partes y puede solucionar problemas a partir del conocimiento adquirido: razona. - Intenta entender la estructura de la organización del material informativo examinando las partes de las que se compone. - La información que obtiene le sirve para desarrollar conclusiones divergentes. Identifica motivos y causas haciendo inferencias y/o halla evidencias que corroboran sus generalizaciones. 	Analizar, discriminar, categorizar, distinguir, comparar, ilustrar, contrastar, precisar, separar, limitar, priorizar, subdividir, construir diagramas.

2. Ministerio de Educación y Culturas - PEIB - TB (2007)

Nivel V	Síntesis	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno crea, integra, combina ideas, planea, propone nuevas maneras de hacer. - Crea aplicando el conocimiento y las habilidades anteriores para producir algo nuevo o original. - Se adapta, prevé, se anticipa, categoriza, colabora, se comunica, compara 	Crear, adaptar, anticipar, planear, categorizar, elaborar hipótesis, inventar, combinar, desarrollar, comparar, comunicar, compilar, componer, contrastar, expresar, formular, integrar, codificar, reconstruir, reorganizar, revisar, estructurar, sustituir, validar, facilitar, generar, incorporar, iniciar, reforzar ...
Nivel VI	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Emitir juicios sobre la base de criterios preestablecidos. - Emitir juicios respecto al valor de un producto según las propias opiniones personales a partir de unos objetivos determinados. 	Crear, adaptar, anticipar, planear, categorizar, elaborar hipótesis, inventar, combinar, desarrollar, comparar, comunicar, compilar, componer, contrastar, expresar, formular, integrar, codificar, reconstruir, reorganizar, revisar, estructurar, sustituir, validar, facilitar, generar, incorporar, iniciar, reforzar ...

3.2.3. Experiencia educativa indígena de Ecuador

Ecuador fue hasta la década de los sesenta un país eminentemente agrícola y al igual que en Bolivia las tierras indígenas eran despojadas por los terratenientes y/o hacendados. Una forma de someter a los indígenas era despojándolos de su tierra y manteniéndolos en el sistema de concertaje. El concertaje en el sistema hacendal ecuatoriano, era la institución bajo el cual se mantenían las haciendas. El concertaje de indios era una modalidad de trabajo emparejada; en otras palabras se refería al “peonaje por deudas”. El concertaje obligaba al trabajador agrícola a comprometerse al trabajo en la hacienda, de modo que vivía continua y progresivamente endeudado. Esta situación le obligaba a seguir pagando con trabajo los adelantos recibidos del patrón y su deuda se hacía cada vez más. Como su trabajo no podía cubrir su deuda los hijos se hacían herederos de la deuda contraída con el patrón, y así la extorsión por la deuda continuaba de generación en generación. Este sistema estuvo vigente durante el siglo XIX hasta 1920, año en el cual fue abolido, aunque como relación social persistió hasta la modernización de la hacienda serrana en los años cincuenta.

Apropiarse de la tierra y someterlos a pagos por la deuda contraída era la estrategia, de los hacendados generando dominio y opresión a los indígenas. Esa era la realidad de muchas de las comunidades ecuatorianas donde se había impuesto el sistema hacendal. Cayambe y Zumbahua que corresponden a la Sierra ecuatoriana también pasaban por la misma situación; pero, producto de la exagerada presión que sufrían, en 1931 estos se revelaron hasta que finalmente en 1964 se promulgó la Reforma Agraria ecuatoriana.

Emergencia de la experiencia educativa indígenal

En este contexto surge una líder indígena llamada Dolores Cacuango quien considera que la educación puede ser un arma para la liberación del sistema de opresión y esclavitud al cual eran sometidos los indígenas. Es de destacar el trabajo político educativo de Dolores Cacuango apoyada por María Luisa de la Torre en la provincia Cayambe y de Joselino Ante de Zumbahua apoyado por autoridades locales.

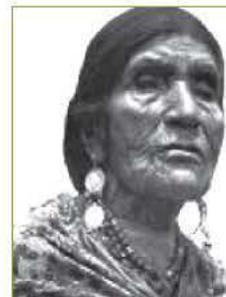


Fig. 15. Líder indígena Dolores Cacuango

El pensamiento de Dolores Cacuango “Mama Dulu” es la reivindicación política ideológica a través de la educación como instrumento de liberación. Dolores Cacuango, era una mujer indígena nacida en San Pablo Urco – Cayambe, provincia Pichincha, su familia vivía en una de las haciendas de Pesillo. Cacuango desde su juventud presenció los maltratos de los patrones hacia su familia y la comunidad. Entonces, formó sindicatos agrícolas en Pesillo y las comunidades cercanas. En 1944 junto a Tránsito Amaguaña, Jesús Gualavisí, dirigente de la comunidad Juan Montalvo, y otros fundó la primera organización indígena del Ecuador, la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI).

Empezó a defender el derecho de los indígenas, entre ellas el derecho a la tierra, reclamando las injusticias a instancias estatales, proceso en el cual, advierte la necesidad de conocer y apropiarse de la lectura y escritura. Para ella, conocer el alfabeto era poseer una llave de acceso al mundo de los blancos, porque le permitiría conocer y discutir los asuntos sobre el papel (documentos, leyes, mandatos), en la misma condición que las demás autoridades y hacendados. Desde joven entendió que el poder de los patrones estaba en la posesión de la tierra y en la posesión del conocimiento que incluía leer y escribir documentos.

Otro de los motivos por los que Cacuango se interesó por la educación de los indígenas, fue la educación castellanizante que se implementaba desde la esfera estatal. Ella experimentó de cerca las dificultades de los niños y niñas indígenas cuando su hijo ingresó a la escuela en Cayambe, ahí vio que los niños sufrían maltratos de sus compañeros mestizos y de los profesores en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Entonces el año 1945, cansada de visitar el Ministerio de Educación sin resultados para sus reclamos sobre esta situación, Cacuango fundó, junto a su casa (choza) en Yana Huaicu, hoy Santa Ana, la primera escuela bilingüe, sin reconocimiento oficial y posteriormente crea otras dos.

En estas escuelas clandestinas indígenas, la enseñanza giraba en torno a la cultura propia y el conocimiento práctico sobre el trabajo de la tierra. Esta experiencia duró 18 años, en el que trabajó también el hijo de Dolores, Luís Catacumbá. En 1963 esta experiencia educativa revolucionaria, contestataria es intervenida por la Junta Militar de gobierno y estas escuelas son destruidas bajo el argumento de ser focos subversivos comunistas.

Lo descrito muestra cómo la población indígena en Latinoamérica en esta etapa, considera fundamental el conocimiento y dominio de la lectura y escritura como instrumento de liberación. En otras palabras, la urgencia política de entonces llevó a los indígenas a desarrollar procesos educativos locales en manos de los mismos indígenas, no sólo estableciendo Centros Educativos en sus comunidades y viviendas, sino también promoviendo el aprendizaje del alfabeto entre todos los comunarios.

3.3. A nivel mundial

3.3.1. El conductismo

Con la publicación, en 1913, del artículo de John B. Watson (1878 - 1958), la Psicología, tal como se la ve el conductista, nació la nueva escuela conductista que se había desarrollado a partir de los estudios del comportamiento animal.

Los conductistas pensaban que no valía la pena intentar imaginarse lo que la gente ve o siente (como lo hacían los estructuralistas) y cómo piensan y por qué (cómo lo hacían los funcionalistas). En su lugar se concentraron en lo que realmente podían ver. Dicho de otra forma, estudiaban comportamientos y hechos observables.

Reemplazaron la introspección, como método de investigación, por estudios de laboratorio sobre el condicionamiento, un tipo de aprendizaje. Si se podía determinar el tipo de respuesta que daría una persona o un animal frente a un estímulo determinado, opinaban que se conocería lo más importante de la mente. Con esta investigación se dirigió hacia la experimentación con animales y el trabajo sobre el aprendizaje. Los conductistas hacían hincapié en la importancia del ambiente en la formación de la naturaleza humana y restaban importancia a las características hereditarias³

El conductismo, como teoría de aprendizaje, puede remontarse hasta la época de Aristóteles, quien realizó ensayos de "Memoria" enfocada en las asociaciones que se hacían entre los eventos como los relámpagos y los truenos. Otros filósofos que siguieron las ideas de Aristóteles fueron Hobbs (1650), Hume (1740), Brown (1820), Bain (1855) y Ebbinghause (1885) (Black, 1995).

La teoría del conductismo se concentra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir (Good y Brophy, 1990). Ve a la mente como una "caja negra" en el sentido de que la respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente ignorando totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en el interior de la mente. Algunas personas claves en el desarrollo de la teoría conductista incluyen a Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner.

3. Diane E. Papalia y Sally Wendkos Olds (1991) Psicología, McGraw-Hill, Impreso en España

Teoría del condicionamiento clásico

El condicionamiento clásico, también llamado condicionamiento pavloviano y condicionamiento respondiente, o modelo Estimulo-Respuesta (E-R), es un tipo de aprendizaje asociativo que fue demostrado por primera vez por Iván Pavlov. La forma más simple de condicionamiento clásico recuerda lo que Aristóteles llamaría la ley de contigüidad. En esencia, el filósofo dijo “Cuando dos cosas suelen ocurrir juntas, la aparición de una traerá la otra a la mente”.



Fig. 16. Ivan Petrovich Pavlov

A pesar de que la ley de la contigüidad es uno de los axiomas primordiales de la teoría del condicionamiento clásico, la explicación al fenómeno dada por estos teóricos difiere radicalmente de la expuesta por Aristóteles, ya que ponen especial énfasis en no hacer alusión alguna a conceptos como “mente”. Esto es, todos aquellos conceptos no medibles, cuantificables y directamente observables. El interés inicial de Pavlov era estudiar la fisiología digestiva, lo cual hizo en perros y le valió un premio Nobel en 1904.

Pavlov, a principios del siglo XX. Descubrió que los animales pueden aprender a responder a determinados estímulos, a partir de sus reflejos incondicionados, experimentando con perros a los que se les enseñó a salivar al escuchar el sonido de una campana. Mediante un procedimiento quirúrgico sencillo, Pavlov podía medir la cantidad de saliva segregada por el perro; cuando se les presentaba un trozo de carne (Estimulo Incondicionado); observaba que se incrementaba el flujo de saliva (Respuesta Incondicionada); Luego Pavlov sonaba una campana antes de presentarle el trozo de carne (Estimulo Neutro); y observo que luego de repetidas veces, el perro segregaba saliva abundante al solo escuchar el sonido de la campana, aunque no se ofrecía ningún alimento (Estimulo Condicionado); El perro había aprendido a salivar ante un estímulo neutro como la campana (Respuesta Condicionada). A esta forma de aprendizaje se le conoce como condicionamiento clásico.

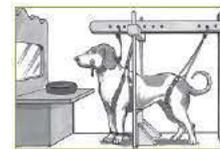


Fig. 17. Experimento estímulo- respuesta

En resumen se puede decir que el Condicionamiento Clásico consiste en aprender una respuesta condicionada que involucra la construcción de una asociación entre un estímulo condicionado y un estímulo incondicionado. Al utilizarlos juntos, el estímulo condicionado que de manera natural era neutro, adopta las propiedades del estímulo no condicionado llegando a explicar los siguientes fenómenos.

Teoría del conexionismo: experimento

El ejemplo clásico del experimento de la teoría E - R, fue de los gatos en la caja problema, el gato que aprende a escapar de una caja cerrada presionando una palanca que después de muchos comportamientos de prueba y error, el gato

aprende a asociar la presión de la palanca (Estimulo) con la apertura de la puerta (Respuesta). Esta conexión E - R se establece por que provoca un estado satisfactorio (escapar de la caja). El ejercicio de ley específica que la conexión se estableció por que la conexión E - R ocurrió muchas veces. (La ley del ejercicio) y fue premiada [ley del Efecto] formándose una secuencia única (ley de prontitud)



Fig. 18. Burrhus Frederic Skinner

Según Thorndike el aprendizaje se componía de una serie de conexiones entre E - R que se fortalecían cada vez que generaban un estado satisfactorio para el organismo.

La teoría que consiste en tres leyes primarias:

- ◆ Ley del efecto
- ◆ La ley del ejercicio
- ◆ La ley de la predisposición

De estas leyes se puede deducir los siguientes aportes a la educación.

- ◆ La capacidad de aprendizaje depende del número de conexiones de E - R y disponibilidad.
- ◆ La repetición de situaciones no modifica por si sola las conexiones a menos que dichas conexiones se recompensen.
- ◆ La recompensa motiva por la influencia de las conexiones reforzadas.
- ◆ La frecuencia de conexiones E - R promueve transferencia, reacción a situaciones nuevas que se benefician con lo aprendido.
- ◆ La falta de ejercicio genera la ley del desuso sobreviniendo el olvido de lo aprendido.

◆ Condicionamiento operante

Skinner (1904 - 1990) psicólogo norteamericano, condujo un trabajo pionero en psicología experimental defendió el conductismo, que considera "el comportamiento como una función de las historias ambientales de refuerzo".

Escribió trabajos controvertidos en los cuales propuso el uso extendido de técnicas psicológicas de modificación de comportamientos, el condicionamiento operante, para mejorar la sociedad e incrementar la felicidad humana como una forma de ingeniería social.

El condicionamiento operante fue introducido por Skinner como una alternativa al condicionamiento clásico de Pavlov a través de la experimentación con los ratones empleando refuerzos positivos y negativos. Como se ve en la figura, los

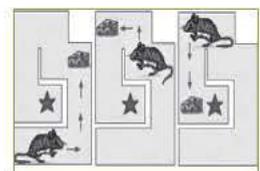


Fig. 19. Condicionamiento Operante

refuerzos positivos condicionan a el ratón para que encuentre el final del laberinto y es recompensado con un alimento (queso) cuando llega a la primera etapa (A). Una vez que este tipo de conducta ha sido reforzada el ratón no recibe más recompensas hasta que alcanza la segunda etapa (B). Después de varios intentos el ratón debe encontrar el final del laberinto para recibir su recompensa (C). La investigación de Skinner sobre el condicionamiento operante o instrumental le llevo a la conclusión de que las recompensas más simples pueden condicionar formas complejas de comportamiento.

Resumen del tema

En esta etapa es evidente la contradicción entre el deber ser de la educación impuesta en las reformas educativas y la finalidad de la educación que pretenden los pueblos indígenas. Los estados nación a través de sus reformas educativas centran su objetivo educativo en la civilización del indio y en el aprendizaje de hábitos occidentales considerados mejores que los de las sociedades indígenas; en cambio los pobladores de las comunidades ven en la escuela y el aprendizaje de la escritura alfabética la herramienta que va permitir cuestionar, reclamar al estado la usurpación de sus territorios. A pesar de ello, se impone una educación basada en los postulados de la corriente conductista con énfasis en contenidos de corte occidental desplazando el valor de la transmisión intergeneracional de saberes y conocimientos ancestrales afectando negativamente el modo de vida de los pueblos indígenas. Producto de esta discrepancia es la emergencia de las escuelas indigenales de la época en el país.

Lecturas complementarias

Lectura No. 1: Bolivia “Visión y Participación Social en la Legislación Educativa Ruta de la Construcción de la Legislación Educativa Boliviana”

Por: Carlos Alejandro Lara Ugarte. En: www.aulaintercultural.org.

Es innegable constitucionalmente hablando que existe (siempre existió) una “realidad educativa” positivada y una institucionalidad legislada y manejada desde el nivel central de poder, y al servicio de los grupos de poder, así por ejemplo la legislación educativa desde 1930, (Y más antes) fue concebida y ejecutada como única y orientada a mantener un estado de dominación de clase, grupo o élites de poder regional o local.

Los cambios en la legislación educativa después de 1930 se desarrollaron con retardo a innovadores corrientes pedagógicos de la realidad europea o de los países

industrializados. En Bolivia se pasó de una educación positiva- conductista (1930) a una educación neoconductista popular y liberadora (1955), para luego con la llegada de la globalización y la implementación del proyecto neoliberal (1985) el enfoque de la educación y el proceso enseñanza - aprendizaje sea dirigida al logro de educandos competitivos en una sociedad de mercado y psicopedagógicamente constructiva (1995) legislado desde la Reforma Educativa (Ley 1565).

Hasta antes de la revolución del 52 se logró castellanizar a través de programas de alfabetización y del avance curricular en la educación institucionalizada. Y tal como lo había planteado Sánchez Bustamante el “indio” también aprendió a hablar la lengua española desde la comunicación ejercida en los trabajos en la mina. Los dos teóricos de la educación del indígena (José Luis Guerra y Daniel Sánchez Bustamante entre otros) no intuyeron mínimamente la fuerza sociocultural de toda lengua materna y seguramente no previeron que el “Indígena” nunca dejaría de comunicarse con el uso de su lengua materna.

En marzo de 1952 la junta militar de gobierno promulgó el decreto Ley 2987 (ESTATUTO DE EDUCACIÓN NACIONAL) en cuyo Artículo 1º establece (al estatuto) como instrumento legal destinado a regular las relaciones y finalidades de la Educación y régimen cultural en el marco de la CPE vigente, pero sin otorgar derechos ciudadanos al “Indígena”. Es así que la legislación educativa de marzo del 52 mantiene a los pueblos y naciones IOC sometidos a la voluntad del poder institucionalizado o de facto y no al derecho constitucional de ciudadanía.

El Estado se encargará de la educación del campesino indígena, mediante núcleos rurales, escuelas granjas experimentales, manuales e industriales de carácter completo que abarquen, además de los aspectos pedagógicos, el social, económico, cívico, moral e higiénico. (Artículo 25).

El año 52 (antes de abril) como se nota en el artículo mencionado, se cambia lo de “indígena” por “campesino indígena” con objeto de otorgar a los pueblos IOC las connotaciones económicas que les fueron cercenadas en las anteriores legislaciones, pero sin dejar los prejuicios político culturales que se venía arrastrando históricamente ya que en un artículo posterior se los llama “grupos aborígenes” para implementar “una política educativa destinada a alfabetizar y obtener el mejoramiento económico, social y cultural”.

Sin duda que este cambio de término a campesinos indígenas (forzado por condicionamientos productivos) tiene que ver con la proletarianización de los indígenas y la reivindicación política ideológica de la clase obrera manifestada en los gobiernos militares de los años 40 (negada hasta entonces a los indígenas) y la maduración de la reivindicación campesina sobre la propiedad agraria. Si bien con el término de “Campesino Indígena” se avanza conceptualmente con la legislación educativa hacia la consolidación de derechos políticos universales, que en definitiva después de la revolución de abril de 52 se irá consolidando, es evidente fuer-

tes criterios de discriminación y exclusión de derechos políticos ya que aun con el término de “Grupo de aborígenes” se quiso mantener supremacía de una casta social sobre un grupo que debía ser educado en las “buenas costumbre y los buenos hábitos” Este tipo de direccionamiento discriminatorio no se nota cuando se toca la educación para los obreros, donde el lazo laboral y las relaciones de producción que involucran tanto a obreros, empresarios y Estado, determina la necesidad y a obligatoriedad de compartir la responsabilidad de la institucionalidad educativas estatal. Desde la legislación educativa del 52 la educación formal en los centros mineros muestra cierta mejoría pedagógica para los hijos de los mineros, pero no así para los grupos de niños y niñas campesinos indígenas.

En 1955 la legislación educativa ya no introduce el término de Indígena y la única vez que aparece lo hace como “lengua indígena” pero ahora para diferenciarla de la lengua oficial boliviana: el castellano. Se ve que persiste el interés de castellanizar. Se debe recordar que los teóricos de la Revolución Nacional concebían construir la Nacionalidad Boliviana en términos de una identidad homogeneizada en un proceso educativo de transformación socio cultural. En esta lógica se pone más interés en diseñar una Nación; más que un nuevo Estado. Se direcciona la educación con elementos ideológicos y nuevas subjetividades que buscan consolidar una identidad y conciencia nacional a través de un destino histórico común como el postulado alternativo y racional acorde a los imaginarios movimientistas. Muy poco se habla en la realidad teórica del movimientismo de la época sobre el patriotismo que tuvo relevancia en las anteriores legislaciones; en esa casi omisión consciente se hace más bien referencias a la conciencia nacional.

Con el decreto ley del 20 de enero de 1955 el Movimiento Nacionalista Revolucionario universaliza la educación hacia objetivos de una imaginaria y ficticia Nación única. Si bien es cierto que introduce en el decreto ley el contenido de las luchas y la acción política, social y cultural de los obreros y clases medias, y en menor medida la de los campesinos, cuando se extrema la tuición del Estado (en manos de la institucionalidad educativa estatal), se excluye el rol y el aporte transformador de la sociedad civil y sobre todo de los movimientos obreros, campesinos e indígenas. De esa manera la legislación educativa responde a los criterios y visión de la clase media profesional y la intelectualidad nacionalista (Se dice que la tuición del Estado consiste en el derecho inalienable de los poderes públicos para encauzar, vigilar y controlar el desenvolvimiento de la enseñanza conforme a intereses generales de la nación).

La legislación educativa marcada por la revolución del 52 lleva la discriminación de las naciones indígena originarios campesino (NIOs). A favor de las NIOs además de no reconocerlos como NIOs, la legislación educativa nacionalista no especifica una formación política como lo hace en referencia a los obreros, se mantiene y se cierra en el paternalismo de los poderes públicos hacia los campesinos a diferencia de la independencia de clase que se le da a los obreros. Y es que a los ideólogos y teóricos del MNR les fue más fácil comprender

el desarrollo de un Estado Proletario (que ellos mismos los combatieron desde su propuesta de Estado-Nacional) pero jamás se les pasó por la cabeza de que no se puede construir Naciones desde un Estado, aun así insistieron y creyeron que era posible.

En Bolivia y en el mundo entero Primero existe la Nación y luego el Estado. A los mas que ha llegado el desarrollo de las ciencias sociales y políticas es a concebir la construcción de un Estado Nación, pero sobre la existencia primera de la Nación y la “voluntad” de su población o imposición de una élite de poder para constituirse en Estado. La historia de Bolivia ha mostrado al mundo que las NIOs pueden construir un Estado, de la manera como lo están haciendo ahora, pero no a la inversa, es decir que el Estado construya naciones. Quienes se oponen al Estado Plurinacional creen que el Estado Plurinacional está creando naciones, esa situación es ficción; las naciones han existido desde antes de cualquier Estado americano y jamás serán creadas desde una legislación estatal.

Lectura No. 2: Pensamiento educativo de Franz Tamayo

Tamayo, Franz (La Paz, 1879-1956) Creación de la pedagogía nacional. 2da edición, La Paz - Bolivia: Biblioteca boliviana. En: <http://qullasuyu.blogcindario.com/2006/07/00007-el-pensamiento-de-franz-tamayo-1876-1956.html>.

Las ideas que se plasman en Creación de la pedagogía nacional vienen a ser una especie de respuesta al pensamiento de la época influenciado por corrientes evolucionistas. Luego de la Revolución federal de 1899, la corriente liberal triunfante desarrolló una ideología de progreso para hacer de Bolivia un Estado moderno, apoyándose principalmente del pensamiento evolucionista y darwinista. Es así que la visión liberal vio en el indio un sujeto portador de vicios y defectos y por lo cual no era agente de progreso, entonces si se buscaba alcanzar el progreso y modernidad deseada había que superar los males sociales, en este sentido, la tarea fundamental era superar los males sociales que aquejaban. Los liberales otorgaron particular importancia a la “educación integral”.

De esta manera se fue estableciendo lo que sería una “nueva pedagogía”, sin embargo ésta se fundaba en modelos extranjeros, por ejemplo “el auge de la ‘educación integral’, modelo exógeno que los liberales copiaron de la enseñanza de Herbert Spencer, influenció el pensamiento de Daniel Sánchez Bustamante y de Felipe Segundo Guzmán quienes viajaron a Europa para estudiar los sistemas educativos más apropiados para la regeneración de la raza indígena” (Sanjinés, 2005: 51).

En función a este contexto es que Creación de la pedagogía nacional surge como una crítica a las propuestas pedagógicas y al empeño liberal por imitar los modelos pedagógicos europeos, es decir, frente al discurso de “regeneración de la raza indígena” se contrapuso el discurso de lo autóctono de Franz Tamayo.

Tamayo ve como una de las principales contradicciones la visión que presentan el “bovarysismo intelectual”, es decir, aquellos que no crean una pedagogía nacional, en la medida en que éstos sólo se dedican a copiar o calcar teorías extranjeras y en este sentido consideran o muestran al indio como un sujeto lleno de vicios, por tanto plantea disociar científicamente y por medio de una crítica comprensiva, todos los elementos raciales que constituyen la naturaleza boliviana. Es así que se presenta el principal problema y éste es la formación del carácter nacional, mismo que es negado por el llamado “cretinismo pedagógico”, se trata de destruir la barrera insensata que divorcia a la nación de sí misma, que la divide y la subdivide y al hacerlo destruye la unidad de fuerzas nacionales.

En base a estos cuestionamientos Tamayo plantea trabajar sobre la energía y la superioridad del indio, en tanto considera que éste sería el tipo humano superior de la nación, Tamayo exalta la fortaleza racial del indio, considera que la fuerza de persistencia de la raza india se traduce en un signo seguro de las razas destinadas a reinar en el mundo, sobre los más débiles, es decir, en su pensamiento se percibe la idea de una gran superioridad de las sangres autóctonas (aymaras) lo que podría entenderse como una fuerte influencia del darwinismo social.

Tamayo expresa en cierta medida una especie de racismo al revés, en la medida que resaltó al indio como al tipo humano superior a las demás razas, en este sentido se muestra en oposición a todas aquellas visiones que consideraban al indio como “el mal de la sociedad”, en su lugar plantea que si bien el indio es en algunos casos un alcohólico, como algunos lo describen, esto es resultado de los males de los blancos traspasados a los indios, es decir, es un contagio del blanco o mestizo. Por otro lado, como ya señalamos Tamayo considera al indio como el verdadero depositario de la energía nacional, el indio conserva sus virtudes ingenuas y limitadas y lo único que siente es la gradual opresión de las clases superiores que gravitan sobre él, sin embargo, “por su gran vitalidad, por su superioridad energética latente de su sangre, parece el indio destinado a perdurar como raza y a mantenerse en la historia...” (Tamayo, 1944: 108).

Sin embargo, si bien Tamayo dota al indio de una serie de virtudes físicas, ambientales, que lo hacen autónomo, fuerte, disciplinario, etc., cuando se refiere a la inteligencia de éste Tamayo considera que “la inteligencia no es la facultad eminente y dominante del indio...” (1944: 123). Es decir la voluntad de la que dota Tamayo al referirse al indio esta huérfana del intelecto, más al contrario ésta, la inteligencia es lo que los mestizos han heredado de sus antecesores blancos, y según Tamayo esta inteligencia es natural: “El mestizo aún antes de ponerse en directo contacto, sea por los libros, sea por el trato de hombres, con las ideas

europeas, ya lleva en sí una inteligencia nativa...” (Op.cit, 111) sin embargo esta inteligencia mestiza (provista de una facilidad comprensiva, de espontaneidad, vivacidad, etc.) está desprovista de carácter, de esa voluntad que sí la posee el indio.

Entonces, caracteriza al indio como la “voluntad” (sujeto dotado de vitalidad y energía) desprovista de intelecto y caracteriza al mestizo como al sujeto dotado de ese intelecto que le falta al indio, no obstante en la conjunción de estos dos tenemos al mestizo ideal, sin embargo imposibilita al indígena de toda capacidad de acción, de mando y de autodeterminación.

En este punto es importante mencionar que si bien Tamayo critica esas posturas que cogen modelos del extranjero cuando éste hace esta caracterización del indio como del mestizo, deja al descubierto la influencia que tuvo del irracionalismo alemán de Schopenhauer, Nietzsche y Goethe, por ejemplo, como señala Javier Sanjinés “Schopenhauer llegó a la propuesta irracionalista de que uno responde a la voluntad antes que al intelecto... para Schopenhauer dicha relación se resumía en ‘ese ciego fornido que lleva sobre sus hombros al cojo vidente’ de manera análoga podría decirse que para Tamayo el mestizo ideal era ese indio musculoso que llevaba en la cabeza al mestizo inteligente...” (2005: 63)

Ahora bien, frente a esto Tamayo plantea que “El indio es el verdadero depositario de la energía nacional”. Se trata de resolver el problema de la pedagogía en Bolivia y no en el extranjero, en este sentido se trata de despertar la conciencia nacional, que equivale a despertar la energía de la raza, hacer que el boliviano sepa lo que quiere y quiera lo que sepa, es decir, el boliviano debe hacerse consciente de su fuerza como hombre y como nación, en este sentido para Tamayo el indio es el verdadero depositario de la energía nacional y a diferencia de los que pensaban que el mal de Bolivia eran los supuestos vicios del indio Tamayo plantea que: “Bolivia no está enferma de otra cosa que de ilogismo y de absurdo, de conceder la fuerza y la superioridad a quien no la posee, y de denegar los eternos derechos de la fuerza a sus legítimos representantes...” (1944:70)

Es así que Tamayo contrarrestó el modelo eurocéntrico de “civilización y barbarie”, planteando una autopercepción de la realidad, aunque éste estuvo también influenciado de pensadores extranjeros, del irracionalismo alemán.

Tema 4

Experiencia y/o hitos educativos en la etapa 1955 - 1993



Objetivo holístico del tema

- ✦ Identificamos aportes educativos significativos a nivel Nacional a partir del Código de la Educación hasta 1993 en el ámbito nacional y latinoamericano, tomando en cuenta el contexto histórico y el enfoque educativo que propusieron para analizar sus aportes que hoy bien pueden ser válidos en el marco del nuevo modelo educativo

A manera de introducción en el presente tema se presenta experiencia educativa del Código de la Educación Boliviana. A nivel Latinoamericano se reflexiona en torno a experiencias de países como Perú, Nicaragua, Guatemala, Brasil con Paulo Freire, uno de los ideólogos de la Educación Popular. Se presenta además el pensamiento de Ivan Illich, José Martí y José Mariategui. A nivel mundial se recupera aportes del pensamiento de Henry Giroux, Makarenko y se concluye haciendo un análisis del modelo político - educativo vigente.

4.1. A nivel local

4.1.1. El código de la educación boliviana

Con la Revolución de 1952 los logros para los pueblos indígenas son “parciales”. Si bien con la Reforma Agraria en tierras altas se logra el acceso a la tierra y la supresión del sistema feudal y de servidumbre, esto es parcial. En el oriente, de la misma manera dicha ley no tuvo mayor repercusión social y al contrario, esto dio lugar al inicio de todo un proceso de incursión irrespetuosa del manejo territorial de los pueblos indígenas, que evidencia el desconocimiento de los políticos en el tema del manejo territorial. En otras palabras, los pueblos indígenas, a pesar de la promulgación de esta ley fueron marginados del derecho real a la propiedad de tierra, esto debido a que, en la práctica, los terrenos, espacios de vida de los habitantes de tierras bajas, fueron considerados intencionalmente como “baldías”, denominación a partir de la cual fueron otorgadas a empresarios para su apropiación.

A nivel educativo, el Código de la Educación Boliviana (1955) si bien universaliza y democratiza la educación escolarizada, no dejó de ser alienante y homogeneizante, basado en parámetros educativos ajenos, con énfasis en la castellaniza-



ción de los sectores indígenas además de infundir un sentimiento exacerbado de “nacionalidad” En otras palabras, se pretendía simular Bolivia al estilo social europeo, para tal efecto se copió teorías y parámetros educativo como la política económica misma. En este marco, este enfoque educativo cerraba todo espacio y posibilidad de respeto y valoración a las culturas y lenguas indígenas, haciendo explícita la discriminación y exclusión de los pueblos indígenas, porque su condición cultural era entendida como factor de atraso para el desarrollo del país. “La relación tierra-educación prácticamente había sido rota, en cambio se fortaleció la identidad nacional bajo toda una estructura de formación cívica” (PROEIB Andes, 2008: 29).

La educación escolar de entonces ponía fuerte énfasis en el desarrollo de horas cívicas, memorización de fechas de nacimiento de caudillos criollos, estricto cumplimiento del uniforme escolar al estilo ciudadano, aprendizaje de la historia oficial, aprendizaje de fechas de fundación del país y los departamentos, enseñanza de himnos y cantos patrióticos. Dicho de otra manera, se hace una presión sutil a los estudiantes para que estos se muestren en su vestuario al estilo ciudadano (camisa y corbata), obligándole así a ocultar y borrar su identidad cultural.

Con el Código de la Educación Boliviana se desarrolla una acción radical para eliminar las identidades indígenas, pues la finalidad de esta reforma es inculcar en el indígena una identidad ante todo nacional, menospreciando y subordinando los conocimientos y prácticas culturales de los pueblos indígenas. En otras palabras, bajo este enfoque educativo, el indígena debía convertirse en un acérrimo patriota, y para ello debía despojarse de su condición indígena-cultural. De manera arbitraria en las leyes se nos denominó “campesinos”, sin considerar nuestra pertenecía cultural diversa y bajo este denominativo se intentó disolver nuestras identidades culturales convirtiéndonos de pertenecientes a una cultura a una categoría social inferior a los ciudadanos. En este contexto político, la escuela se constituyó en punta de lanza de este intento de homogeneización lingüística y cultural de la sociedad boliviana.

Revisando el documento del Decreto Ley del 20 de enero de 1955 referido al “Código de la Educación Boliviana” es posible advertir la visión política ideológica que regía en la época:

Considerando: [Código de la Educación Boliviana]

Que el contenido social y político de la educación, debe determinar sus orientaciones técnicas y pedagógicas teniendo en cuenta el sentido revolucionario y el sentimiento cristiano del boliviano

Que la nueva ciencia pedagógica aconseja implantar la escuela activa, funcional y de trabajo productivo, el empleo de las técnicas basadas en la globalización.

Que la educación tiende a formar al hombre equilibrado, capaz en lo intelectual, superior por su moral privada y pública, socialmente eficiente por su dominio de alguna técnica de trabajo, elevado por su sentido estético y civilizado en sus hábitos.

Art 2, De los fines de la educación nacional

Dignificar al campesino, en su medio, con la ayuda de la ciencia y de la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor

Art 126, De la educación fundamental campesina

Es una función del Estado, atraer a los campos de noción educativa y arraigar las tribus errantes de las selvas por medio del núcleo selvícola. Las instituciones de tipo misional podrán fundar centros de recuperación selvícola previa autorización y control del estado. El núcleo selvícola para recuperación de material humano y su incorporación a la vida nacional, empleará las técnicas de educación fundamental.

1. Desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario, conducta personal y social.
2. Alfabetizar mediante el empleo funcional y dominio de los instrumentos básicos del aprendizaje: la lectura, la escritura y la aritmética.
3. Enseñarle a ser buen trabajador agropecuario, ejercitándolo en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales.
4. Prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro, mediante una educación científica
5. Estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas, enseñándole los fundamentos de las industrias y artesanías rurales de su región, capacitándolo para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo (En: <http://es.scribd.com/doc/49830703/Codigo-de-educacion-boliviana>).

Los enunciados mencionados en la Ley educativa de 1955, no hacen más que reflejar el modelo político ASIMILACIONISTA vigente entonces, y premisa bajo el cual el gobierno de MNR considero que “el campesino” podía contribuir al proyecto nacional civilizatorio, de desarrollo y modernización si dejaba de lado su práctica cultural y se convertía en productor campesino u obrero.

Para una mejor comprensión de la orientación política de entonces y las repercusiones educativas se presenta el siguiente cuadro (Chuquichambi, 2010):



Modelo Político Vigente en el País	Consecuencia educativa	Críticas al modelo
Asimilacionista (1952-1985)	<p>El indio puede contribuir al progreso, al proyecto modernizador si se civiliza, si sabe leer y escribir.</p> <p>El sistema educativo tuvo una orientación más técnica orientada al desarrollo y progreso nacional teniendo como modelo la sociedad Europea.</p> <p>El propósito de la educación gratuita es "modernizar" la sociedad boliviana, bajo principios desarrollistas occidentales, infundiendo fuertemente sentimientos de identidad nacional.</p> <p>Se separó la educación rural de la educación urbana, aumentándose la discriminación y exclusión de los sectores indígenas, campesinos y sectores populares empobrecidos.</p>	<p>Este modelo educativo estuvo orientado a generar esencialmente mano de obra para las empresas estatales, provocando migración a zonas urbanas.</p> <p>El efecto del modelo educativo fue estudiantes bolivianos motivados a simular la vivencia de la sociedad europea, relegando así su origen y práctica cultural.</p>

Sin embargo, a pesar de todas estas orientaciones pedagógicas que poseía dicha reforma, en su época esta fue considerada revolucionaria, y lo fue, pero solo en el sentido de abrir espacio escolar para quienes históricamente fueron marginados y despreciados del sistema educativo: la población indígena. Según la revista *Red FERIA* (2011), los aspectos que pueden ser rescatados de la histórica reforma como aportes son los siguientes enunciados:

- ◆ Imprimir una pauta de cambio radical mediante el espíritu del Capítulo de las Bases Fundamentales: La educación es suprema función del Estado, universal, gratuita, obligatoria, democrática, única, empresa colectiva, nacional, anti-imperialista anti-feudal, activa, de trabajo, progresista, científica..."
- ◆ Luchar por autonomizar la Educación de los nefastos vicios de los vaivenes de la politiquería.
- ◆ Plantear un esquema educativo repartido en cuatro grandes partes: educación regular, adulta, especial y extra escolar.

Los aspectos resaltados con negrilla son los más destacables. De la primera, la obligación que se le otorga al Estado para que este sea responsable de la educación de los y las bolivianas. El segundo enunciado, que es más teórico. El tercero, que evidencia cómo en esta etapa surge la idea de división de la educación en cuatro ámbitos y que hoy con La ley Avelino Siñani -Elizardo Pérez todavía se mantiene; pero, reducido a tres subsistemas: subsistema de educación regular, subsistema de educación alternativa y especial y el subsistema de educación superior de formación profesional.

4.1.2 Reglamento del Escalafón Nacional del Servicio de Educación

En el marco de la masificación de la educación rural y la creación de Normales Rurales en 1957 y en cumplimiento a lo prescrito por el Código de la Educación Boliviana, el gobierno del MNR, aprueba el D.S. N° 4688 que pone en vigencia al Reglamento del Escalafón Nacional del Servicio de Educación.

El Escalafón constituido sobre documentos y normas precedentes, tiene por objeto: el registro sistemático permanente y centralizado, de los datos personales y profesionales referentes a los maestros y funcionarios del servicio educativo; para ello debió cumplir las siguientes finalidades:

- ◆ Regular el ingreso y garantizar la continuidad de los maestros y funcionarios del ramo.
- ◆ Establecer la Escala de Categorías y la Escala Jerárquica para el desarrollo de la carrera docente y administrativa.
- ◆ Determinar las normas que rigen las promociones de categoría y los ascensos jerárquicos.
- ◆ Valorar y recompensar la antigüedad y los méritos de los maestros y funcionarios estimulando su mejor preparación para el eficiente servicio del Sistema Educativo.

Sobre este Reglamento se han emitido apreciaciones que lo ponen en tela de juicio, porque protege la permanencia docente y enfatiza muy poco en la actualización permanente con visión de cambio. Si bien el escalafón exige exámenes de ascenso continuo, éste no garantiza la formación pedagógica crítica del docente, requisito fundamental para consolidar este proceso de cambio.

Sin embargo estas críticas pueden ser desvirtuadas en la medida que nosotros evidenciamos prácticas educativas de calidad en el marco de la Nueva Constitución Política y el paradigma del buen vivir.

Si pretendemos ser buenos docentes debe haber en nosotros una combinación entre una actitud de vocación y conciencia del rol social que jugamos y una actualización permanente en el marco de las nuevas reflexiones epistemológicas.

4.2. A nivel regional

4.2.1. Pensamiento pedagógico emancipador Latinoamericano

◆ Irradiación latinoamericana de la escuela Ayllu

La experiencia de Warisata trascendió al ámbito nacional, recuperándose aspectos centrales de ella en otros países como Perú, Nicaragua y Colombia. Veamos.



❖ La nuclearización del sistema educativo en el Perú

Perú desde los años de 1970 experimenta una política educativa de nuclearización, pero, no como se dio en Bolivia. Solo en los sectores indígenas, la política era de carácter nacional. Como menciona el Art. 64. Se plantea la organización de la educación nacional según el sistema de nuclearización de la educación. Entendiendo como núcleo educativo comunal a aquella organización comunal de base para el trabajo conjunto y la creación de prestación de servicios y de instituciones de servicio dedicadas a la educación, dentro de un determinado ámbito territorial y para la promoción de la vida comunal.

En el Art.65 se plantea la promoción de la colaboración de la escuela con la familia y la comunidad: y la articulación de las acciones educativas dirigidas a la comunidad, además de la creación de escuela para todos los peruanos. (Programa de Educación: 57 citado en Modelos Pedagógicos Latinoamericanos).

En lo administrativo se crean consejos educativos comunales que no tienen ningún valor de decisión y sólo es el director quien decide. A pesar de este intento en 1975 el proyecto fracasa.

❖ Proyecto de Nuclearización en Nicaragua

El proyecto de nuclearización en Nicaragua es asumido como escuela base. Se plantea la nuclearización como una medida para sectores rurales, especialmente las atrasadas. El núcleo debe funcionar de manera relativamente autónoma y la escuela central debe de proveer a las otras de materiales, personal, etc.

Los maestros provienen de sus mismas zonas a las que les van enseñar, además deben recibir capacitación para trabajar en los talleres y laboratorios.

❖ Aplicación de Técnicas Warisateñas en Guatemala

Elizardo Pérez en una nota simpática menciona que el 16 de febrero de 1849 Guatemala asume el modelo Nuclear y en uno de sus artículos dispone Reorganizar las escuelas rurales del país, adoptando para ello el sistema de núcleos escolares, que son sistemas de trabajo coordinado con una escuela central y varias seccionales.

Entonces podemos señalar que la experiencia impulsada por Elizardo Pérez y Ave-lino Siñani tuvo su importancia a nivel latinoamericano en especial en el tema de la nuclearización y el intento de involucrar a la comunidad y a la familia en el que-hacer educativo.

❖ Paulo Freire

Paulo Freire desarrolló una teoría educativa centrada en una concepción dialéc-tica entre educador y educando, entre teoría y práctica, oprimidos y liberación,

entre concientización y alfabetización. Se lo considera como uno de los pedagogos latinoamericanos que ha aportado a la educación liberadora.

Entre sus principales obras están: La educación como práctica de la libertad (1967), Pedagogía del oprimido (1970), Acción cultural para la libertad (1975), Extensión o comunicación (1971), La importancia del acto de leer (1983), La educación en la ciudad (1991), Pedagogía de la esperanza (1992). En las siguientes páginas hemos extractado elementos claves de la justificación de porque la pedagogía del oprimido y de una educación que vele la unidad en la diversidad.

Contexto histórico

Los primeros escritos de Freire aparecen durante un período de intenso conflicto político en que las “luchas de clases” en América Latina, adquieren fuerza expresiva. Por eso el momento histórico en el que se desarrolla la propuesta de Freire es de suma importancia para entender las consideraciones y los aportes que este insigne pedagogo hace a la educación, a la política y a las sociedades Latinoamericanas e incluso del mundo.

El período entre los años 60 y 70 en América Latina fue marcado por hechos interrelacionados. Entre los más importantes están:

- ◆ El triunfo y consolidación de la Revolución Cubana (1959-1961).
- ◆ La instalación del primer gobierno socialista en la región (1962).
- ◆ El avance relativo y la consolidación de las formas populares en las que se organizaba la sociedad, particularmente los sindicatos de clase trabajadora y los partidos políticos de izquierda (sólo de régimen populista).



Fig.20. Paulo Freire. Nació (1921- 1997) en Recife, en el estado de Pernambuco, fue abogado pero nunca ejerció la profesión. Fue profesor de portugués de 1941 a 1947. En 1963 presidió La Comisión Nacional de Cultura Popular y coordinó el Plan Nacional de Alfabetización de Adultos, por invitación del Ministerio de Educación, en Basilea en el cual desarrollo un extenso programa de educación de adultos.

En 1954 la dictadura militar lo obligó a quince años de exilio estuvo en Bolivia, Chile y Suiza en este último creó el Instituto de Acción Cultural, asesorando a gobiernos de varios países de centro América, enseñó en la universidad de Ginebra. De 1970 a 1979 trabajó en Brasil en el consejo Mundial de Iglesias y en la Universidad Católica de Sao Paulo.

En 1980 recibió el premio Rey Balduino de Bélgica y en 1986, el premio Educación para la paz de la Unesco. De 1989 a 1991 trabajó en el Municipio de Sao Paulo, en los programas de Post Grado en la universidad Católica y en la universidad estatal de Campinas, murió en 1997.

Pedagogía del Oprimido

El punto de partida en el cual se inicia la liberación del oprimido, viene dada en primer lugar en su alfabetización. En la cual comienza un camino de conocimiento crítico de la realidad y a asumir posturas frente a ella.

Freire convida a los analfabetos a salir de su apatía y del conformismo de su “estilo de vida” en el que siempre han estado inmersos, propiciándoles un desafío en comprender que ellos también son hacedores de cultura.

Una consecuencia mayor de ese proceso fue la aparición de movimientos populares revolucionarios en América Latina, con diferentes expresiones y estrategias de acuerdo con la experiencia histórica de cada país. Por eso, una propuesta de Freire para una educación como práctica liberadora (opuesta al positivismo y pragmatismo educacional predominante en los círculos educativos) era una opción atractiva sobre todo, tiene en cuenta a quien iba dirigida: a los oprimidos, lo olvidados, los que él mismo encuentra insertos en “la cultura del silencio”; asumida por los educadores latinoamericanos progresistas.

En este período, debido a la superestructura política, jurídica y democrática burguesa de la sociedad latinoamericana, esos movimientos populares fueron capaces de organizar las masas políticamente, llevándolas, algunas veces, al enfrentamiento con el estado capitalista. Por lo tanto, la política anticapitalista y antiimperialista produjo intentos grandes de cambios en los sistemas de administración de los países latinoamericanos,

no alejados de resistencias, violaciones de los derechos humanos, como represalias ante los intentos de transformación y liberación de los pueblos, como ejemplo de esto podemos recordar, la dictadura militar que surgió en Argentina durante el período de 1976 a 1983, aniquiló a opositores políticos a través de detenciones, torturas, asesinatos, y desapariciones de millares de ciudadanos argentinos.

Ideas pedagógicas de Paulo Freire

Freire sustenta una pedagogía humanista – espiritualista. Humanista porque centra en el hombre toda la problemática educativa siendo el objetivo básico de

Cuando un hombre o mujer se percibe como hacedor de cultura, está venciendo, o dando el primer paso para sentirse importante, y surge la necesidad de apropiarse de la lectura y la escritura.

Los participantes del “círculo de cultura”, entran en diálogo sobre un objeto o ser conocido o sobre la representación de la realidad a ser decodificada, responden a los cuestionamientos provocados por el coordinador del grupo, profundizando en sus lecturas del mundo.

El método de alfabetización:

El primer nivel de aprendizaje de la realidad es la toma de conciencia. Ese conocimiento existe porque como seres humanos son colocados y dotados, como Gabriel Marcel acostumbraba a decir, los hombres son espectadores con y en el mundo. Esa toma de conciencia, no se da, sin una toma de conciencia crítica. No basta, entonces, con saber leer que “Eva vio una uva”, dice Freire, es preciso comprender cuál es la posición que ocupa Eva en su contexto social, que ella trabaja para producir la uva y que se lucra de ese trabajo.

Las actividades de alfabetización exigen la pesquisa que Freire denomina “vocabulario mínimo universal” entre los alfabetizandos. Es trabajando este universo por el cual se escogen las palabras que formarán parte del programa. Estas palabras colocadas, necesariamente, en orden creciente de menor a mayor dificultad fonética, unidas dentro de un contexto más amplio de vida de los alfabetizandos y del lenguaje local y nacional. Estas palabras Freire las denomina “Palabras Generadoras”.

ésta la humanización. Espiritualista porque coloca en el espíritu el sentimiento que impulsa al hombre a auto configurarse, hace perceptible lo espiritual; lo que el hombre habla, escribe, realiza es expresión objetiva de su espíritu. Freire considera que toda acción educativa debe ir precedida de una reflexión sobre el hombre, ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿para quién?, ¿contra qué?, ¿contra quién? ¿a favor de qué?, ¿a favor de quién?, no existiendo una educación neutra.

La educación liberadora se asienta sobre el criterio del hombre histórico. Los hombres, pues, son praxis. “Praxis que siendo reflexión y acción verdaderamente transformadora de la realidad, es fuente de conocimiento y creación”.

Freire se opone a la “educación bancaria”, imparte la educación que denomina “liberadora” o “problematizadora”, que se identifica con lo propio de la conciencia, cuál es su intencionalidad, en este sentido es un acto cognoscente, afirma la dialógica. De esta manera el educador no es sólo el que educa sino a que a la par que educa, es educado en el diálogo con el educando.

Esta educación liberadora tiene como objetivo fundamental la organización reflexiva del conocimiento al prever al hombre de medios que le liberen de la captación mágica o ingenua de la realidad, busca desapretar la reflexión crítica hacia situaciones existenciales concretas. En estrecha relación con esta idea de la educación liberadora aparece su idea del diálogo.

Para entender mejor el planteamiento pedagógico de Freire es necesario abordarlo desde los siguientes puntos: La pedagogía del oprimido donde resalta su método de alfabetización; el diálogo como canal y medio indispensable en el proceso educativo, para llegar a una Pedagogía de la Esperanza.

Paulo Freire entiende que es posible encajar al educando en ese proceso de conscientización y de movimiento de masas. Para llegar a esa conciencia, que al mismo tiempo es desafiante y transformadora, es imprescindible el diálogo crítico, y la palabra en la convivencia.

El diálogo

En estrecha relación con esta idea de la educación liberadora aparece su planteamiento del Diálogo. Para Freire el diálogo es indispensable para el desarrollo del hombre; sin el diálogo no puede existir una auténtica educación, así como la educación “liberadora” es dialogal, mientras que la “bancaria” es monologal.

Considera Freire para que el diálogo pueda darse es necesario:

- ◆ El amor, un profundo amor al mundo y a los hombres, siendo fundamento del diálogo, el amor es también diálogo, de allí que no puede darse en la relación de dominación.



- ◆ La superación de la contradicción entre educador y educandos implica que: “Nadie educa a nadie...nadie se educa sólo... los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”.
- ◆ La humildad, el “pronunciamiento” del mundo no puede ser un acto arrogante.
- ◆ Fe en los hombres, es un acto a priori del diálogo.
- ◆ Esperanza, no hay diálogo sin esperanza; si los sujetos del diálogo no esperan nada de su quehacer, no puede haber diálogo.
- ◆ Un pensar crítico, un pensar que percibe la realidad como proceso que favorezca la creación.

◆ Ivan Illich

Illich es considerado como un teórico radical humanista de la educación. Para Erich Fromm el radicalismo humanista es un cuestionamiento radical guiado por el entendimiento de la dinámica de la naturaleza del hombre. Illich hace una crítica a la escuela y como esta se convierte en un vehículo de status, de diferenciaciones sociales, económicas e incluso culturales.

Su pensamiento gira en torno a la liberación de la mente, a pensar en nuevas formas de escuela que no reproduzcan la pobreza, la miseria, tan presente en los países de América Latina.

La Desescolarización

Especialmente en la sociedad de consumo, la escuela ha llegado a ser una industria, el diploma un producto, la enseñanza con sus empleados y empleadores, el mercado más grande de empleo, mercado detrás del cual se maneja una peligrosa burocracia.

La escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Y la sabiduría convencional continúa aceptando este axioma, pese a las abrumadoras pruebas en sentido contrario.

Todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela.

Las más de las veces los maestros obstruyen el aprendizaje de materias de estudio conforme se dan en la escuela.

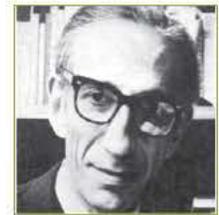


Fig. 21 Ivan Illich. Nació en Viena en 1926. Estudió en la escuelas Pías de 1936 a 1941 fue expulsado de estas escuelas por las leyes nazis antisemitas, que no permitían personas de origen judío. Terminó sus estudios secundarios en Florencia y cursó Teología y filosofía en la Universidad gregoriana de Roma, se doctoró en Salzburgo. El Vaticano lo eligió para la carrera diplomática, pero él prefirió ejercer el ministerio pastoral. Fue nombrado vicepárroco de la iglesia de Nueva York.

En 1956 abandonó Nueva York para asumir el vicerrectorado de la Universidad Católica de Ponce, en Puerto Rico. De regreso a Nueva York fundó en 1961 el Centro de Información Intercultural (CIDOC). Dirigió el CIDOC donde se realizaban seminarios sobre alternativas institucionales en la sociedad Tecnológica. Illich daba opiniones acerca de la desburocratización de la iglesia convirtiéndose en un centro crítico a la educación impartida por la escuela y a la iglesia. Illich secularizó el centro en 1968 y dejó su carrera sacerdotal en 1969.

Ideal de escuela

La desescolarización es un movimiento que pide la desaparición de la escuela, como reacción radical al mito de la escuela como institución que educa. Se debe entregar la misión educativa a la sociedad convivencial y humana, que ofrece al hombre la posibilidad de ejercer la acción más autónoma y más creativa, con ayuda de las herramientas menos controlables por los otros.

Un verdadero sistema educativo deberá proponerse objetivos:

- ◆ a todos los que quieran aprender hay que darles acceso a las fuentes existentes, no importa en qué época de su existencia
- ◆ es preciso que los que desean impartir sus conocimientos puedan encontrar otra persona que desee adquirirlos
- ◆ un sistema tal supondría la existencia de garantías constitucionales acordadas a la educación, para evitar que el que aprende deba someterse a un programa obligatorio y una segregación fundada en la posesión de certificados y diplomas.

Relación docente-estudiante

Como no habrían escuelas tal cual las conocemos ahora, la relación profesor alumno cambiaría por una relación entre iguales [compañeros de aprendizaje] y entre dichos iguales y los que ya tienen los saberes.

El sistema relacional funcionaría así:

- ◆ Alguien que quiera aprender sabe que necesita tanto información como reacción crítica respecto al uso de esa información por parte de otra persona.
- ◆ La información puede almacenarse en personas y en cosas.
- ◆ En un buen sistema educacional el acceso a las cosas debiera estar disponible con sólo pedirlo el aprendiz, mientras el acceso a los informantes requiere además el consentimiento de terceros.
- ◆ La crítica asimismo puede provenir de 2 direcciones: de los iguales o de los mayores, es decir, de compañeros de aprendizaje o de aquellos que me concederán una parte de su experiencia superior.

Estos últimos pueden ser guías respecto a la pregunta correcta por plantear entre iguales y a la deficiencia de las respuestas que lleguen. Todas estas relaciones se darían dentro de Redes del Saber, que reemplazarían a las escuelas. Todas las personas pueden acceder a todo tipo de fuentes del conocimiento en cualquier etapa de su vida. Es decir, no se necesitan diplomas primarios y secundarios para acceder a contenidos universitarios, tal cual es ahora.



Función de la escuela

Pros y contras de la desescolarización. A favor:

- ◆ Cuando los hijos son infantes o adolescentes, implicaría un rol más activo de los padres en la dirección a dar a la educación de sus hijos.
- ◆ Desaparecería la burocracia de profesores que describe Illich, cada profesor, maestro, educador tendría trabajo dentro de las Redes del Saber pero distinto a la actual forma.
- ◆ Aumentaría la motivación para estudiar con respecto a los actuales alumnos, en especial a nivel secundario de hoy.
- ◆ Internet facilitaría el funcionamiento de las Redes del Saber.
- ◆ En contra
- ◆ La tarea de control de calidad de los procesos de formación emergentes de las Redes del Saber sería compleja.
- ◆ Mucha gente necesita seguir caminos armados, recibir órdenes y este sistema privilegia la auto organización, quizás muchos no se adaptarían.
- ◆ Hay muchos intereses creados en la industria de la educación, implica una dificultad política para aplicar semejante cambio estructural.
- ◆ Internet, al menos en los países subdesarrollados, no está al alcance de todos.

Jose Marti

Martí fue tomando conciencia de sí mismo, de su capacidad creadora y en ese ambiente despertó a la vida del sentimiento y de la inteligencia, y fundamentalmente de la lucha social que tenía que emprender en su país. Mendive, no sólo apoyo a Martí en sus enseñanzas sino gracias a él pudo realizar los dos primeros años del bachillerato, que completaría más tarde en España, como asimismo sus estudios universitarios. Así, en Madrid, estudio derecho, filosofía y letras y, asumió como maestro particular de dos niños, cuando apenas tenía dieciocho años para ayudarse económicamente.

En Zaragoza, obtuvo las licenciaturas de derecho civil, canónico y de filosofía y letras. De Zaragoza fue a París y después a Inglaterra, y de ahí partió para México. Donde se encontró con su familia. Martí vivió en México hasta fines de 1876, para trasladarse a Guatemala donde fue profesor de literatura y composición en la Escuela Normal Central que dirigía su compatriota Izaguirre, y de literatura alemana, francesa, inglesa e italiana en la universidad. No obstante su éxito en esta experiencia docente, la más sistemática que pudo cumplir, en septiembre de 1878 regresó a La Habana, donde obtuvo una autorización provisional para

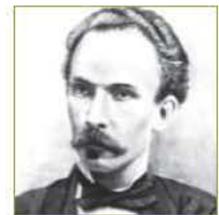


Fig.22. José Martí. Nació en Cuba (1853-1895) sus primeros años de aprendizaje los pasó en una escuela de su barrio en La Habana. A los diez años, sus padres decidieron enviarlo a otra más importante para que estudiara inglés y contabilidad. Pero, la pobreza familiar hizo que su padre lo lleve a trabajar en el campo. Un padrino insiste en presentarlo a Mendive que, en ese año de 1865 comenzaba a dirigir la Escuela Superior Municipal de Varones. Mendive fue un gran maestro de mucha sabiduría y poesía. Martí fue un revolucionario comprometido con los sectores más empobrecidos de Cuba y de América. Su vida, su obra y sus pensamientos pueden ser analizados desde diferentes perspectivas: Política, social, educativa, ideológica.

ejercer el profesorado en el colegio de primera y segunda enseñanza de Hernández y Plasencia, tarea que cumplió simultáneamente con un puesto en un bufete jurídico. Un año después le es anulado el permiso docente, obligándolo a volver a un lugar secundario en la actividad jurídica. Pero, fue un devoto fiel en la lucha por la Independencia de Cuba, fue encarcelado por segunda vez. Otra vez España; luego París y, en 1881, Nueva York. Venezuela lo recibe en 1881 y allí, a poco de llegar, el Colegio de Santa María le encarga las clases de lengua y literatura francesa. Nuevamente regresó a Nueva York, donde empezó a trabajar por la Independencia de su patria y con ella toda su fuerza poética y escritora. Escribió a los niños, especialmente a su hijo, a América, a la patria, a Cuba y a su liberación.

Martí fue un revolucionario comprometido con los sectores más empobrecidos de Cuba y de América. Su vida, su obra y su pensamientos pueden ser analizados desde diferentes perspectivas: Política, social, educativa, ideológica, etc. Nuestro interés es presentar sus principales ideas pedagógicas que están entremezcladas con sus excepcionales escritos en literatura (poesía, versos sencillos, discursos políticos revolucionarios, folletos, traducciones, etc.).

Martí maestro porque permanentemente daba discursos con una capacidad de oratoria verdaderamente admirable. Sus profesores cultivaron en él la capacidad de escribir, y fue un gran maestro para expresarse por medio escrito. Discurso y ensayo se unieron en su capacidad de maestro.

En resumen Martí enseñó muy poco en aulas el ejerció la pluma y sus escritos como un medio de enseñanza. Sus ideas pedagógicas están entremezcladas con sus escritos y discursos políticos. La intención de su actividad educativa reside en una lucha revolucionaria, una patria y una América libre.

Su pedagogía es teoría y acción, en relación a un proyecto humano liberador. Por tanto la educación es un acto de la vida, es un acto de preparación espiritual.

La educación es para Martí un acto de amor, es una relación entre seres humanos que interactúan en base a la ciencia y a la espiritualidad. Su pedagogía está ligada a las clases empobrecidas de Cuba: al esclavo, al pobre al que necesita de una acción liberadora.

Fragmento de sus obras

Educación popular

1. *Instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y ésta principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por las cualidades inteligentes.*

2. Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas. Así como no hay ninguna razón para que el rico se eduque, y el pobre no ¿qué razón hay para que se eduque el pobre y no el rico? Todos son iguales.
3. El que sabe más, vale más. Saber es tener. La moneda se funde, y el saber no. Los bonos. O papel de moneda, vale más o menos, o nada: el saber siempre vale lo mismo, y siempre mucho. Un rico necesita de sus monedas para vivir y pueden perderse y ya no tiene modos de vida. Un hombre instruido vive de su ciencia, y como la lleva en sí, no se le pierde, y su existencia es fácil y segura.
4. El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos. Un pueblo instruido ama el trabajo y sabe sacar provecho de él. Un pueblo virtuoso vivirá más feliz y más rico que otro lleno de vicios, y se defenderá mejor de todo ataque.
5. Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás.
6. A un pueblo ignorante puede engañársele con la superstición, y hacersele servil. Un pueblo instruido será siempre fuerte y libre. Un hombre ignorante está en camino de ser bestia, y un hombre instruido en la ciencia y en la conciencia, ya está en camino de ser Dios. No hay que dudar entre un pueblo de Dioses y un pueblo de bestias. El mejor modo de defender nuestros derechos, es conocerlos bien; así se tiene fe y fuerza: toda nación será infeliz en tanto que no eduque a todos sus hijos. Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres. La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud. Tan repugnante es un pueblo que es esclavo de hombres de otro pueblo, como esclavo de hombres de sí mismo.

José Carlos Mariategui

Entre sus obras más importantes están siete ensayos de interpretación de la realidad peruana, ideología y política, defensa del marxismo, Temas de Educación, entre otros.

Algunas de sus ideas básicas en los siete ensayos de interpretación de la realidad peruana son las siguientes:

“En el Perú actual coexisten elementos de tres economías diferentes. Bajo el régimen de economía feudal nacido de la Conquista, subsisten en la sierra algunos residuos vivos todavía de la economía comunista indígena. En la costa, sobre un suelo feudal, crece una economía burguesa que, por lo menos en su desarrollo mental, da la impresión de una economía retardada” (1993: 29).



Fig.23. José C. Mariategui. Nació el año de 1895 en el departamento de Moquegua de la República del Perú y murió el año de 1930 a la edad de 35 años en Lima Perú. A los catorce años empezó a trabajar como él decía: entre-rejones en periódicos: primero fue la prensa, después en el tiempo y finalmente en la razón. Desde 1918 se orientó hacia el pensamiento socialista. Viajo a Europa, y estuvo desde 1919 hasta mediados de 1923, donde consolida su orientación socialista, ya que en Europa en ese período se vivía fuertes transformaciones sociales. Particularmente en Rusia y su influencia en toda Europa.

“Los españoles empezaron a cultivar el suelo y a explotar las minas de oro y plata. Sobre las ruinas y los residuos de una economía socialista, echaron las bases de una economía feudal” (1993: 16).

“el nuevo planteamiento consiste en buscar el problema indígena en el problema de la tierra” (1993: 40).

“Una economía indígena, orgánica, nativa se forma sola. Ella misma determina espontáneamente sus instituciones. Pero una economía colonial se establece... subordinada al interés del colonizador.” “El colonizador español... no tenía casi idea alguna del valor económico del hombre” (1993: 51-52).

“...Su interés pugnaba por convertir en un pueblo minero al que, bajo los incas y desde sus más remotos orígenes, había sido un pueblo fundamentalmente agrario... Los españoles establecieron, con el sistema de las “mitas”, el trabajo forzado, arrancando al indio de su suelo y de sus costumbres” (1993: 53).

“...si la disolución y expropiación de ésta hubiese sido decretada y realizada por un capitalismo en vigoroso y autónomo crecimiento, habría aparecido como una imposición del progreso económico. El indio entonces habría pasado de un régimen mixto de comunismo y servidumbre a un régimen de salario libre. Este cambio lo habría desnaturalizado un poco; pero lo habría puesto en grado de organizarse y emanciparse como clase, por la vía de los demás proletarios del mundo. En tanto, la expropiación y absorción graduales de la comunidad por el latifundio, de un lado lo hundía más en la servidumbre y de otro destruía la institución económica y jurídica que salvaguardaba en parte el espíritu y la materia de su antigua civilización” (1993: 72-73).

Para Mariategui la solución del problema del indio tiene que ser una solución social. Sus realizadores deben ser los propios indios.

Visión del país

La Conquista no sólo incendió la historia del Perú, sino también incendió la economía. Antes de la llegada de los españoles existía una economía comunista indígena, que era bastante sólida. Existía un bienestar material gracias a la organización colectivista de la sociedad incaica. Esta organización había enervado el impulso individual y a la vez había desarrollado el hábito de la obediencia al deber social.

La Conquista instauró así una economía de carácter feudal. No buscaban desarrollar una economía sólida sino sólo la explotación de los recursos naturales. Es decir, los españoles no se formaron como una fuerza colonizadora (como los ingleses en Estados Unidos), sino que se constituyeron como una pequeña corte, una burocracia. Este sistema terminó determinando la economía republicana.



La política económica de la Corona Española impedía el surgimiento de una burguesía en las colonias. Estas vieron necesaria la independencia para asegurar su desarrollo. La independencia se decide entonces por las necesidades del desarrollo capitalista, en ese sentido, Inglaterra cumplió un papel fundamental al apoyar a las nacientes naciones americanas.

Para Mariátegui, el gamonal invalida inevitablemente toda ley u ordenanza de protección del indígena o del campesino. Contra la autoridad del hacendado sostenida por el ambiente y el hábito, es impotente la ley escrita. El alcalde o el presidente municipal, concejo o ayuntamiento, el juez, el corregidor, el inspector, el comisario, el recaudador, la policía y el ejército están enfeudados a la gran propiedad. “La ley no puede prevalecer contra los gamonales. El funcionario que se obstinase en imponerla, sería abandonado y sacrificado por el poder central, cerca del cual son siempre omnipotentes las influencias del gamonalismo, que actúan directamente o a través del parlamento, por una y otra vía con la misma eficacia”.

En estas condiciones, cualquier descentralización termina con el resultado esencial de un acrecentamiento del poder del gamonalismo.

El guano y el salitre cumplieron un rol fundamental en el desarrollo de la economía peruana. Estos productos aumentaron rápidamente la riqueza del Estado, ya que la Europa industrial necesitaba estos recursos para mantener su productividad agrícola, productos que el Perú poseía en monopolio. Esta riqueza fue despilfarrada por el Estado Peruano. Pero permitió la aparición del capital comercial y bancario. Se empezó a constituir una clase capitalista, pero cuyo origen se encontraba en la vieja aristocracia peruana. Estos productos también permitieron la consolidación del poder de la costa, ya que hasta entonces, la minería había configurado a la economía peruana un carácter serrano. En síntesis, el guano y el salitre permitieron la transformación de la economía peruana de un sistema feudal a un sistema capitalista.

Las nuevas naciones buscaron desarrollar el comercio. América Latina vendía sus recursos naturales y compraba productos manufacturados de Europa, generando un sistema que beneficiaba principalmente a las naciones europeas. Este sistema, permitió el desarrollo sólo a los países Atlánticos, ya que las distancias fueran enormes para los países que se encontraban en la costa del pacífico como el caso del Perú. El Perú en cambio, comenzó a comerciar con el Asia, pero no logró el mismo desarrollo que los países del Atlántico.

Además, con la Guerra del Pacífico el Perú perdió el guano y el salitre. Pero esta guerra también significó la paralización de toda la producción nacional y el comercio, así como la pérdida del crédito exterior. El poder cayó temporalmente en manos de los militares, pero la burguesía limeña pronto recuperó su función. Se planteó el Contrato Grace como una medida para salir de la crisis.

Este contrato consolidó el predominio británico en el Perú, al entregar en concesión los ferrocarriles por un periodo de 99 años.

Mariátegui vio el fascismo como una respuesta del gran capital a una crisis social profunda, como la expresión de que la clase dominante no se siente ya suficientemente defendida por sus instituciones democráticas por lo que culpa ante las masas de todos los males de la patria, al régimen parlamentario y a la lucha revolucionaria, y desata el culto a la violencia y al nuevo orden del estado fascista, concebido como estructura autoritaria vertical de corporaciones. Mariátegui vislumbró cómo el triunfo del fascismo estaba inevitablemente destinado a exasperar la crisis europea y mundial.

Es importante esclarecer la solidaridad y el compromiso a que gradualmente han llegado el gamonalismo regional y el régimen central: “de todos los defectos, de todos los vicios del régimen central, el gamonalismo es responsable y solidario”. El gamonal es una pieza en la estructura de la administración centralizada: es el jefe local de uno de los partidos políticos de influencia nacional y es el eslabón fundamental en la cadena de una de las muchas clientelas del sistema político. El poder central recompensa al gamonal al permitirle disfrutar de innumerables contratos y alcabalas y actualmente, al dejar en sus manos las regalías que produce la explotación de recursos naturales por las multinacionales e innumerables contratos para complementarlas.

4.3. A nivel mundial

4.3.1. El pensamiento pedagógico crítico

Henry Giroux

Todos nosotros pensamos pero no todos somos necesariamente pensadores. Frase que escribe Paulo Freire a una de las obras escritas por Giroux: los profesores como intelectuales.

La pedagogía radical surgió como parte de la sociología de la educación en Gran Bretaña y los Estados Unidos de Norteamérica. La teoría crítica se puso a indagar que en las escuelas no se produce una educación democrática. Sino por el contrario “las escuelas reproducen la lógica del capital a través de formas ideológicas y materiales de privilegio y dominación que estructuran las vidas de estudiantes de diversas agrupaciones basadas en la clase social, el sexo y la etnia” (Giroux 1988: 31). Lo que pretende es hacer una mirada objetiva a las escuelas y de forma radical identificar el proceso de dominación y opresión que suceden en las aulas. (...) los



Fig. 24. Henry Giroux. (Providence, 18 de septiembre de 1943) es un crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en dicho país. Es bien conocido por sus trabajos pioneros en pedagogía pública, estudios culturales, estudios juveniles, enseñanza superior, estudios acerca de los medios de comunicación, y la teoría crítica.

críticos izquierdistas presentan argumentos teóricos y pruebas empíricas que demuestran que las escuelas son de hecho agentes de reproducción social [...] Las escuelas son un espacio de encuentros ideológicos, de luchas de ideas, de posicionamientos y resistencias que te permiten reflexionar las acciones pedagógicas y ahondar en las reflexiones.

El centro de sus análisis está en las escuelas públicas y en especial los procesos de enseñanza y aprendizaje como espacios políticos. “Al politizar la idea de la enseñanza escolar, se hace posible aclarar el papel que educadores e investigadores educativos desempeñan como intelectuales que actúan bajo condiciones específicas de trabajo y cumplen una determinada función social y política[...] los profesores como intelectuales necesitarán reconsiderar y, posiblemente transformar la naturaleza fundamental de las condiciones en que se desarrolla su trabajo[...] en definitiva los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos. Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra la injusticia y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente al mundo y, si fuera necesario, cambiarlo.

Makarenko

Antón Semionovich Makarenko nació el 13 de marzo de 1888, en la familia de un obrero, en la ciudad de Bielopolie, de la provincia de Járkov, sus padres consiguieron que terminase sus estudios de seis años en la escuela urbana y un año de estudio en cursos pedagógicos.

A partir de 1905 empezó a trabajar como profesor de una escuela primaria, enseñó ruso, dibujo lineal y artístico. Su atención estuvo centrada en la articulación entre la escuela con la familia.

De 1905 a 1907 ayudó a los obreros ferroviarios a realizar reuniones revolucionarias en la escuela, En 1911 fue destinado a una escuela primaria en la estación Dolinskaya a cien kilómetros de Ucrania realizaba un trabajo muy variado: excursiones a ciudades como Moscú, atención a la lectura, concursos, al margen de las clases.

En 1914 ingresó a la normal de Poltava y en 1917 se diplomó de maestro y regresó a Kriukov.



Fig 25. Antón S. Makarenko.. Nacido el 13 de marzo de 1888 [1 de marzo en el calendario juliano en Belopole (Óblast de Sumy, Ucrania), muerto el 1 de abril de 1939 en Moscú, fue un pedagogo ucraniano. Tras el triunfo de la revolución rusa fundó las casas cooperativas para huérfanos de la guerra civil, destacando la Colonia Gorki; más tarde fundó, bajo los auspicios de Stalin, el municipio de Dzerjinski, donde trabajó hasta el fin de sus días.

La gran revolución socialista de Octubre le confió la dirección de un establecimiento de 1.000 estudiantes. Makarenko se asimiló a la nueva pedagogía y luchó por la escuela trabajo y utilizó en el proceso nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje. Organizó la enseñanza en base a grupos-brigadas, organizando después de las clases el trabajo, donde participaban padres y maestros y en la noche organizó, para los obreros, los cursillos pro liquidación del analfabetismo.

En el III Congreso de Komsomol de toda Rusia, en el año de 1920 en Moscú Lenin pronunció un discurso de la unión indisoluble de la Unión Soviética con el pensamiento Comunista y “la necesidad de utilizar en la construcción socialista todo lo positivo acumulado por la humanidad y las formas de inculcar la moral comunista” (Makarenko 1959:6)

En 1920 por encargo de los órganos de instrucción pública. Makarenko organizó una colonia infantil en las proximidades de Poltava donde recibió a menores de edad infractores y vagabundos de la ley. En 1921 esta colonia recibió el nombre de Máximo Gorki.

Para Makarenko la fuerza educadora más poderosa es el trabajo productivo, de utilidad social realizado por los niños.

El trabajo productivo de los estudiantes de la Colonia Gorky consistía en:

- ◀ La agricultura y en talleres artesanales (ebanistería, zapatería, herrería, etc.) se ligaba con una sistemática labor instructiva y de educación política, con una educación física y estética múltiples.

En 1927 en las afueras de Jarkov se fundó una comuna para vagabundos y se le nombro como director a Makarenko ahí trabajo ocho años.

Sobre la educación de los padres dice:

La Educación de los niños es la tarea más importante de nuestra vida nuestros hijos son los futuros ciudadanos del país y del mundo. Ellos serán los forjadores de la historia. Son los futuros padres y madres, y serán a su vez los educadores de sus hijos. Ellos encarnan también la esperanza de nuestra vejez una educación correcta nos deparara una vejez feliz, mientras una educación deficiente será para nosotros una fuente de amarguras y lágrimas y nos hará culpables ante el país todo. (Makarenko 1959:29).

Recomendamos a los padres siempre la necesidad de educar de modo tal que no fuere más tarde reformar, que todo se haga correctamente desde el principio mismo (op.cit.:30).

La actividad que se despliega en el trabajo o en el ambiente social se debe reflejar también en el hogar, donde la personalidad civil y política del padre debe aparecer identificada con la familiar. Todos los sucesos del país deben llegar a los niños a través del espíritu y pensamiento paternos (op.cit.: 35).

Sobre el juego señala... que el juego tiene una gran importancia educativa por cuanto prepara al hombre para el trabajo, Los métodos son distintos en sus diversas etapas, pero siempre se debe dar al niño la posibilidad de un desarrollo correcto y espontáneo de sus capacidades sin negarle le ayuda en los casos difíciles.

En la comuna Dzerzhinski al igual que en la colonia Gorky, se daba importancia al trabajo productivo. El trabajo fue organizado en cuatro talleres: ebanistería, cerrajería, torneado y confección de ropa, con la particularidad de que comenzaron a cumplir encargos de fuera y tuvo una organización de empresa, con un plan rigurosamente establecido.

Los que vivían en la comuna aseguraron su sostenimiento, acumularon fondos y con sus propios medios pudieron construir dos fábricas: una de taladradoras y otra de cámaras fotográficas. Esta experiencia fue una experiencia de educación productiva muy importante para la revolución porque la escuela estaba produciendo y lo más importante era el valor de las personas, ya que, en un principio fueron vagabundos. Makarenko sostenía que no hay diferencia entre trabajo mental del manual. La comuna en 1930 preparaba a los educandos para el ingreso a centros de enseñanza superior. Los estudiantes en la comuna trabajaban cinco horas diarias en la producción y cuatro horas estudiaban en la escuela, a aparte de la vida en la comuna realizaban viajes a otras ciudades, fabricas para intercambiar experiencias y además para fortalecer el sentido patriótico de la revolución Soviética. Visitaron a esta escuela de países como Alemania, Francia, Inglaterra, América del Sur, Estados Unidos, etc. Para interiorizarse de esta nueva forma de educación.

En 1937 fijo su residencia en Moscú y empezó su etapa de escritor: La marcha del año 30 (1932), Poema Pedagógico (1933-1935), Libro para (1937), Banderas sobre las torres (1938) y muchos artículos sobre problemas educativos.

Sobre el trabajo... el hombre que trata de eludir el esfuerzo el que se limita a mirar cómo trabajan los demás y aprovechar sus frutos, es considerado como el más inmoral de la sociedad soviética. Por el contrario, el que se esfuerza, el que realiza los esfuerzos del trabajo en común, el trabajo colectivo, la ayuda a cada individuo, y su interdependencia constante en la producción originan relaciones correctas que no consisten solamente en que cada uno dedique su energía a sana sociedad sino que al mismo tiempo exige lo propio a los demás y no quiere tolerar a su lado a parásitos. (Op. cit.: 77)

Sobre la educación sexual... ¿Qué es lo que exige la moral comunista en materia de vida sexual? exige que la vida sexual de cada hombre y de cada mujer este con armonía constante con las dos expresiones más importantes de la vida humana como son la familia y el amor. Considera como normal y moramente justificada solo a la vida sexual que se basa en el amor reciproco y que se manifiesta en el matrimonio en la unión pública y abierta del hombre y de la mujer y cuyos fines son la felicidad humana y la procreación y la educación de los hijos.

De ahí surgen los objetivos de la educación sexual: Configurar la formación espiritual del niño de modo que en el futuro, considere al amor como un sentimiento profundo y serio, y que lo realice en procura de su felicidad y placer dentro del marco de la familia.

No se puede dejar de pensar en las coincidencias con la escuela de Warisata que en años similares a los de Rusia con Makarenko estaba también proyectando una educación productiva llamada Escuela -Ayllu.

Pensamiento pedagógico

Makarenko Consideraba que la educación colectiva es un principio importante de la educación soviética esto genera en los niños un vínculo de su vida personal con la sociedad soviética ligazón para un futuro mejor. La educación colectiva aborda la persona como individuo.

Especialmente la teoría de la educación es ante todo una ciencia de utilidad práctica. No podemos dedicarnos a educar simplemente a la persona, sin optar un determinado fin político. La labor educativa que no esté dotada de un fin claro, explanado, conocido al detalle, será un trabajo de educación apolítica, lo que nos confirman las pruebas que a cada paso encontramos en nuestra vida social Soviética. [Makarenko 1959:27].

Si el trabajo no va acompañado de la enseñanza, si no va unido a la educación política y social, no dará provecho educativo, será un proceso neutral. Podemos obligar al hombre a trabajar cuanto queramos, pero si simultáneamente no la educamos política y moralmente, sino participa en la vida social y política, este trabajo será simplemente un proceso neutral, sin resultados positivos. [op.cit:30].

La pedagogía es la ciencia más dialéctica, más móvil la más complicada y diversa. Esta afirmación es precisamente el símbolo fundamental de mi fe pedagógica y no entiendan mis palabras en el sentido de que ya he comprobado todo con la experiencia, ni mucho menos todavía existen para mi infinidad de aspectos oscuros e imprecisos, pero yo lo afirmo como hipótesis previa que en todo caso necesita comprobarse[óp. Cit.:pg31].

Resumen del tema

Para iniciar el tema se presenta el Código de la educación de 1955, uno de los méritos de la misma es la democratización - universalización de la educación y en su época considerada como revolucionaria. Se reflexiona también en torno a Warisata y la influencia de los postulados de esta en países como Perú, Guatemala y Nicaragua.

Freire uno de los ideólogos de la Educación Popular a nivel latinoamericano que en esencia señala que la educación liberadora se asienta sobre el criterio del hombre histórico. Los hombres, pues, son praxis. "Praxis que siendo reflexión y acción verdaderamente transformadora de la realidad, es fuente de conocimiento y creación". La unidad es un paseo y conversación con los aportes de teóricos como Ivan Illich, Carlos Mariategui, José Martí, Henry Giroux y Antón Makarenko.



Actividades sugeridas

Actividades iniciales

✿ A manera de recordar lo trabajado en anteriores módulos, realiza la siguiente actividad.

1. Visita a la comunidad y conversa con los y las compañeras si pueden recordar algo de la Escuela Ayllu de Warisata o de otra experiencia educativa indígena.
2. En base a lo recogido concluyan aspectos centrales y preparen un pequeño taller para hacer conocer en la comunidad las experiencias educativas indígenas y sus aportes centrales.
3. Comparen las propuestas indígenas con lo que se propone en el Código de la Educación de 1955.

Actividad de desarrollo

1) Rescatamos las principales ideas educativas de estos autores que contribuyeron a construir teorías en educación.

Autor	Principales ideas
Paulo Freire	
Ivan Illich	
José Martí	
José Carlos Mariategui	

- 2) En base a la lectura del Código de la Educación Boliviana de 1955 (presentado en el texto y otros) se sugiere completar el siguiente cuadro que permitirá visualizar las características del modelo educativo implementado actualmente.

Lectura comprensiva

Categorías	Resultado del Trabajo en Equipo
Rol docente	
Rol del estudiante	
Finalidad de la educación	
Conceptos desarrollados	
Contenido curricular	
Metodología	
Evaluación	



3) Rescatamos las principales ideas educativas de estos autores que contribuyeron a construir teorías en educación.

Autor	Principales ideas
Paulo Freire	
Ivan Illich	
José Martí	
José Carlos Mariategui	

4) En grupos de 5 analicen las aportaciones de Giroux y Makarenko e identifiquen algunas ideas claves que se pueden rescatar para aportar al nuevo enfoque educativo Socio-comunitario.



Actividades de evaluación

- 1) Los estudiantes en pares, observan, reflexionan, visibilizan las consecuencias del modelo educativo de 1955, en la institución educativa donde se forman, el mismo les permitirá ser más reflexivos de la práctica educativa y ser críticos de las huellas que deja la historia educativa.

Preguntas	Respuestas
¿Qué actividades prevalecen en la institución de aquellas infundidas o enfatizadas en el Código de la Educación Boliviana, para inculcar fuertes sentimientos de nacionalidad?	Ejemplos: - Horas cívicas, - Uniformes, - Recordatorio de fechas de nacimiento de caudillos criollos, etc
¿Qué aspectos positivos del Código de la Educación Boliviana podemos visibilizar en la dinámica de nuestra institución?	- Democratizar la educación

- 2) En grupos de cuatro estudiantes previa lectura de las características del modelo educativo del 55 y apoyándose en la Constitución Política del Estado y la Nueva ley Contra el Racismo y toda forma de discriminación revisar la connotación que tenían antes estos conceptos y la connotación que ahora adquieren.

Conceptos	Antes	Ahora
Indio		
Ciudadano		
Campesino		
Selvícolas del oriente		

Civilizado		
Educación		
Desarrollo		
Progreso		



Tema 5

Teorías y modelos educativos entre 1990 – 2004 etapa conclusiva de la república



Objetivo holístico del tema

- ✦ Identificamos las características de las reformas educativas desarrolladas en la década de los 90' a nivel local, regional y mundial, analizando aspectos generales y particulares en cada uno países involucrados, y la influencia del enfoque constructivista, como también la apertura de los organismos internacionales a la cuestión indígena.

Bolivia 1990 está marcada por la implementación de reformas estructurales, a nivel económico, político, social y educativo. Así mismo, en esta etapa los pueblos indígenas de tierras bajas generan movimientos sociales orientados a la recuperación de la Tierra y territorio y la demanda de modificaciones a la Constitución Política del Estado.

A nivel económico se dicta el decreto 21060 que deja a miles de trabajadores mineros sin fuente de trabajo, quienes se ven forzados a migrar a las ciudades y al Chapare. A nivel político nuevamente está en el poder el partido político del MNR. A nivel social, un movimiento que genera fuerte repercusión social son las marchas por la tierra y el territorio protagonizado por la las organizaciones sociales de tierras bajas. Esta situación visibiliza la presencia de las naciones indígenas de la Amazonía, oriente y chaco, que hasta ese entonces habían estado invisibilizadas y/o catalogadas de pueblos salvajes selvícolas. Esto genera la apertura del estado boliviano a la diversidad cultural. Es entonces, que el pueblo boliviano se percató que en tierras bajas existen muchas culturas y con una organización política fuerte. Esta situación social influye en el ámbito educativo, y el Estado boliviano en 1994 promulga una nueva ley educativa que incorpora el tema de la diversidad cultural, bajo el denominativo de Educación Intercultural Bilingüe.

A nivel regional (en Ecuador, Colombia, Perú y Bolivia) se van desarrollando experiencias educativas orientadas al reconocimiento de la diversidad cultural que como sabemos todos tienen origen en la larga lucha de los pueblos indígenas por la restitución de tierra y territorio manifestada en acciones de resistencia y exigencia al estado del derecho de una educación que respete la diferencia cultural. Es entonces que los estados obligado por una parte por las organizaciones indígenas y por otra, en el marco del cumplimiento al cumplimiento del Convenio 169 de la OIT “Sobre pueblos Tribales e independientes” firmado en 198 y la “Declaración del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas 1994-2005” que genera reformas educativas que incluyen aspectos lingüístico y cultura-



les. A nivel mundial, en el campo político, está en auge el modelo político económico neoliberalista, en el campo social las diferentes movilizaciones de las organizaciones indígenas del mundo dan lugar al surgimiento de la corriente pluralista, y en el campo educativo, el enfoque constructivista, basado en los postulados teóricos de Piaget, Vygotsky, Ausubel están en auge.

5.1. A nivel local

El modelo educativo implementado en 1994 en el país, no podría entenderse, sino es en el marco del desarrollo de las políticas sociales. De ahí que a continuación presentamos un cuadro en el que se visibiliza el modelo político de entonces y las repercusiones en el ámbito educativo, es decir en la Reforma Educativa.

Modelo político de la época y sus repercusiones educativas (Chuquichambi, 2010)

Modelo político	Consecuencia educativa	Críticas
<p>Pluralista (1990-2005)</p> <p>Reconoce la diversidad como folklore, no cambia la estructura político económico vigente.</p>	<p>Se puso énfasis en el concepto "aprendizaje", más que en la educación de manera íntegra.</p> <p>La escuela, el colegio y la universidad a través de los contenidos y procedimientos didácticos continuaron en la línea de una educación orientada a generar mano de obra barata, porque el énfasis pedagógico está en el desarrollo de competencias (individuales). El interés educativo no es el desarrollo de competencias como colectivo, como comunidad, sino aprender hacer cosas de manera individual, de ahí que la evaluación se orientó a apreciar el desarrollo de competencias individuales.</p> <p>Si bien dio lugar, a que la educación abordara aspectos culturales propios de cada nación indígena, pero sólo fue como "conocimiento previo".</p> <p>Las transversales estuvieron orientadas al desarrollo de lógicas de pensamiento occidental, que no necesariamente tenían que ver con la problemática nacional, menos de los pueblos indígenas, como es tierra y territorio y se trabajó temas como: educación para la democracia, educación para el desarrollo medio ambiente, educación para la equidad de género.</p>	<p>¿Fue realmente educación intercultural o suplantación del multiculturalismo?, lo que entró en vigencia.</p> <p>Lo que inicialmente fue planteado como EIB reivindicación política de los pueblos indígenas, se tornó en aplicación del multiculturalismo educativo sin cuestionamiento a la estructura económica política que determina finalmente un modelo educativo.</p> <p>Los conocimientos indígenas fueron tomados como añadidura: "ramas diversificadas", "conocimiento previo", es decir, hubo distorsión de la EIB, destinada inicialmente a descolonizar la sociedad, y así la EIB fue convertida por la reforma neoliberal en una técnica de aprendizaje bilingüe, perdiendo su proyección histórica política.</p> <p>Lo diverso fue válido en el campo de la música, la danza, pero no así en las áreas troncales: matemáticas, ciencias de la vida, lenguaje y eso es lo que se critica, la ausencia del abordaje de estas áreas tomando en cuenta los conocimientos de los pueblos indígenas.</p>

5.1.1. Características de la Reforma Educativa Boliviana (Ley N° 1565)

La Reforma Educativa (RE) de 1994 tiene lugar en el marco de las grandes reformas estructurales promovidas en la mayoría de los países latinoamericanos por influencia del modelo político neoliberal. Así mismo la nueva política educativa boliviana se ve influenciada por las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtiem, 1990), que sugería que nadie podía quedar privado de la educación sin cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje. Por otra, el país estaba en el afán de impulsar la educación básica que genere mano de obra barata y lograr el ansiado proyecto de modernización.

En 1992 se crea el Equipo Técnico de Apoyo a la RE (ETARE) con el objetivo de diseñar la propuesta de reforma y gestionar los recursos externos para posibilitar su ejecución. El ETARE estuvo conformado por profesionales de distintas especialidades que hicieron un diagnóstico de la situación de la educación, recogiendo investigaciones y estudios existentes y complementándolos con otros sobre necesidades de aprendizaje en ocho regiones del país. También se evaluaron innovaciones educativas que se habían desarrollado en Bolivia en las últimas décadas, entre otras, el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el Programa de Escuelas Multigrado (PEM), el núcleo educativo, Warisata las Yachaywasi, el Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE) y Fe y Alegría. Los resultados del diagnóstico pusieron en evidencia que los problemas educativos en Bolivia no sólo eran pedagógicos debido a la falta de pertinencia cultural y lingüística, sino también de obsolescencia metodológica, curricular y administrativa.

Para cumplir con los objetivos señalados, se determinó el siguiente conjunto de políticas: La recuperación de la función principal del sistema educativo, la adopción del enfoque de Necesidades Básicas de Aprendizaje, el reconocimiento de la diversidad cultural del país como un recurso valioso, la creación de condiciones que aseguren el acceso y la permanencia de todos los educandos en la escuela, particularmente en el área rural y en especial de las niñas, la eliminación en los contenidos de programas y de textos escolares de toda forma de discriminación, la activación de la participación social permanente en la gestión y control de la educación, la adopción de una estructura institucional flexible y abierta.

Características del modelo educativo de 1994

Categorías de aplicación	Concepción
Modelo pedagógico	Basado en el enfoque constructivismo y la recomendación de la Declaración sobre Educación Para Todos de satisfacer las NEBAS en todos los países. Tuvo como ejes vertebradores: la interculturalidad, y la participación social

Proceso de aprendizaje	Considerado como un fenómeno social, situado, activo, cooperativo e intercultural. Centrado en el estudiante.
Proceso de enseñanza	Considerado como el apoyo que ofrece el docente a través de diversas actividades y materiales. Centrado en la pedagogía de ayuda diferenciada.
Rol del docente	Mediador, iniciador, organizador, investigador, y comunicador intercultural.
Rol del estudiante	Participante activo del proceso de aprendizaje.
Medios	Proyectos y rincones de aprendizaje.
Materiales	Módulos de aprendizaje, láminas, guías de docente, bibliotecas de aula.
Evaluación	Tres ámbitos: cognoscitivo, actitudinal y procedimental ¿Cuándo? Al inicio, en el proceso y al final.

5.1.2. El movimiento indígena en Bolivia y los cambios educativos

En este apartado hacemos un breve punteo de la historia de los movimientos sociales y su relación con las políticas educativas desencadenadas a lo largo de la época republicana, esto con el objetivo de comprender cómo es que el año 1994 el sistema educativo abre espacio para abordar el tema de la diversidad cultural.

Recordemos que, después de la llegada de los españoles a América, se gestan un sin número de movimientos indígenas.

Uno de ellos es el denominado Taki Unguy, liderizada por Juan Chojne apenas transcurrido los veinticinco años posterior a la llegada de los españoles. Este movimiento duró más o menos siete años.



Fig. 26. Movimiento indígena

Posteriormente está el levantamiento de Tupak Amaru, Tupak Katari y Tomás Katari, que tiene lugar el año 1780 y 1783, el objetivo era lograr la anulación de las diversas formas de explotación (la encomienda, mita, hacienda y los obrajes) impulsada por la Corona Española.

En el periodo republicano, continúan las arremetidas de la oligarquía orientados a la desintegración de los ayllus, la anulación de las propiedades comunitarias, la individualización y comercialización de la tierra y en respuesta a esta situación surgen otras sublevaciones como la protagonizada por Apiaguayki Tumpa (1892) líder guaraní y Zárate Willca (1899) líder aimara, ambos con conocimiento de la lectura y escritura.

En 1900 surge la figura del Santos Marka T'ula, un indígena aimara reconocido como cacique apoderado por su labor de defensa de la tierra y su conocimiento de la habilidad escrita y las leyes. Este en su condición de cacique exige ante las

instancias judiciales se respete la propiedad de las tierras indígenas comunales, y para tal efecto recorre en caminata varios departamentos y va reuniendo documentos, entre ellos testimonios y títulos de tierras de diferentes notarias que provenientes de la época colonial, de modo que estos dieran fe de su reclamo, y así restituir las tierras comunales usurpadas. Marka T'ula tuvo que valerse del conocimiento de la lectura y escritura para reclamar derechos, de ahí su interés en propagar la enseñanza de esta habilidad entre los indígenas, porque permitiría defenderse de la arremetida de los hacendados y latifundistas, es ahí cuando surge la red de caciques apoderados y las escuelas clandestinas.

Después de la Guerra del Chaco, en 1933, como efecto de la destrucción del sistema político surgen nuevas organizaciones, es el caso de los "Sindicatos agrarios" que posteriormente juegan un papel fundamental en el campo educativo y político.

Subsiguientemente, en 1945 se realiza el primer Congreso Nacional Indígena con la participación de 2000 caciques apoderados, los que resuelven exigir la supresión del pongueaje, la aprobación del Código del trabajador agrario y el derecho a crear escuelas rurales.

En 1952, con la Revolución Nacional producto del apoyo y participación de los mineros, artesanos y campesinos el MNR se proclama gobierno, consecuencia de ello, los indígenas logran el Derecho al voto, la ley de Reforma Agraria, la Nacionalización de las minas, y el "Código de la Educación" que da lugar a que los campesinos tengan derecho de asistir a la escuela.

En 1973 un grupo de estudiantes universitarios aimaras que vivían en la urbe paceña y que eran discriminados por su condición cultural generan el "Movimiento Katarista" y publican el Manifiesto de Tiwanacu, expresando, "un pueblo que oprime a otro pueblo, no puede ser libre", "somos extranjeros en nuestra propia tierra" además objetar la educación que enajenaba al indígena, en otras palabras decían "la educación está orientada a hacer del indio un misti". Este movimiento gestó la organización de la Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) y la Confederación Indígena del Oriente Boliviano CIDOB. Simultáneamente, en tierras bajas, se constituye también la Central de Pueblos Indígenas del Beni (CPIB) como herencia de los cabildos indígenas Moxenos, quienes en 1990 liderizan la Marcha por el Territorio y la Dignidad, a partir del cual, el Estado visibiliza la existencia de varias culturas y considera la implementación de una política educativa estatal con carácter intercultural y bilingüe en la Reforma Educativa.

Propuestas educativas que antecedieron a la EIB (Chuquichambi, 2010)

1976-1981	Se Implementa el Proyecto Educativo Rural (PER I) en seis núcleos
1978-1980	Se implementa el Proyecto Educativo Integrado Altiplano (PEIA)

1983	El Instituto Lingüístico de Verano a petición del Estado atiende a 49 escuelas de la amazonia con enseñanza bilingüe (de transición)
1985	La CONMER presenta una propuesta de Proyecciones para la educación boliviana
1988	La COB presenta el Proyecto Educativo Popular
1983-1986	SENALEP marcó un hito importante en el desarrollo de la EIB con adultos en tres regiones: quechua, aimara.
1988-1994	Se implementan el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en tres regiones: quechua, aimara y guaraní.
1991	La COB presenta la propuesta "Hacia una educación Intercultural Bilingüe"
1994	El Estado promulga ley de Reforma Educativa con dos ejes: la interculturalidad y la participación social. (EIB como política de Estado)

En la actualidad, los cambios sociales, políticos y educativos que vive Bolivia hoy son producto de la larga lucha del movimiento indígena que por más de 500 años resistió e hizo frente, denunciando permanentemente la explotación, opresión cultural e imposición político ideológica.

Aspectos positivos y negativos de la Reforma Educativa y su enfoque constructivista Las críticas al enfoque constructivista

Autores	Principios pedagógicos derivados	Críticas
<p>Piaget, Ausubel, Rovers, Dewey, Novak, Gardner Bruner, Vygotski</p> <p>Aprendizaje constructivista/cooperativo/significativo/interacción social/andamiaje, aprendizaje por observación, etapas del desarrollo cognitivo.</p>	<p>Las explicaciones sobre desarrollo y aprendizaje de los autores son caracterizadas como constructivistas, aunque los autores y sus teorías discrepan entre sí en algunos aspectos.</p> <p>Ninguno de ellos proporciona por sí sólo una visión integral y suficientemente satisfactoria del aprendizaje y del desarrollo humano, tal como complementariamente lo hacen el conjunto de sus aportes; de ahí que se denomina ENFOQUE la conjunción de todos estos aportes.</p> <p>Estos aportes resaltan el papel mediador del docente en el proceso de desarrollo infantil. Los docentes con su función mediadora del aprendizaje, señalan facilitan la adquisición de la cultura social.</p>	<p>La pregunta inquisitiva que se le hace a Piaget es ¿Los niños no son capaces de comprender situaciones abstractas hasta no tener la madurez cognitiva planteada en el estadio lógico formal?. Es decir, el aprendizaje de la espiritualidad en los pueblos indígenas es una abstracción que el niño sólo es capaz de entender hasta entrar en la fase lógico formal?. Las etapas del desarrollo cognitivo del niño planteado por Piaget será similar y pasará por las mismas etapas en</p>

	<p>Las ideas planteadas por estos personajes representan una gran contribución a la educación, porque permite conocer las capacidades y restricciones de los niños en cada edad (etapa), dan a conocer las fases del desarrollo cognitivo, la importancia del aprendizaje cooperativo y significativo orientado según los centros de interés del niños, recordándonos siempre que los niños poseen diferentes estilos de aprendizaje y que las actividades didácticas planteadas deben incidir en el desarrollo de las inteligencias múltiples.</p> <p>Y finalmente el rol del docente como andamio para el proceso de aprendizaje</p>	<p>los pueblos indígenas, o los niños tendrán otra manera de comprender la abstracción?</p> <p>En este modelo educativo, el conocimiento que el niño tiene de su medio, de su vivencia en la cultura sólo es considerado "conocimiento previo", y no pasa de ser abordado en los primeros años de escolaridad, de la universidad y posteriormente es dejado de lado.</p>
--	--	--

Cuadro resumen de críticas al enfoque constructivista (Chuquichambi, 2010).

En la actualidad no se niega, ni menosprecia el aporte del enfoque constructivista sino que se pretende complementarlos con aportes epistemológicos, metodológicos de enseñanza y aprendizaje de los pueblos indígenas. Los aspectos positivos que se recogen de la Reforma Educativa son:

- ◆ la apertura a la participación social
- ◆ la apertura al abordaje de la lengua y cultura de los pueblos indígenas.
- ◆ elaboración de materiales para la educación bilingüe
- ◆ enseñanza en modalidad bilingüe en el área rural, incidiendo positivamente en la autoestima de los niños y niñas mostrándose más participativos dentro y fuera del aula.
- ◆ maestros con capacitación permanente a nivel de planificación de aula y enseñanza bilingüe.

5.2. A nivel regional

5.2.1. Características de las reformas educativas de los 90' en Latinoamérica

En Latinoamérica después del coloniaje sucedieron una serie de rebeliones y levantamientos, sublevaciones indígenas que tuvieron como trasfondo la resistencia a la imposición político ideológico y cultural.

La educación indígena en las últimas décadas, logró establecerse como una búsqueda de afirmación y re-construcción cultural a partir de propuestas concebidas desde la interculturalidad y el bilingüismo como alternativa para democratizar la educación en estos países desde el reconocimiento de la diversidad étnica. Esta es una situación común en los países de América Latina.

Los procesos en que han coincidido los mencionaremos a continuación:

- ◆ Antecedentes históricos de la educación bilingüe con énfasis en las políticas estatales.
- ◆ Planteamientos en torno a la llamada cuestión indígena en el mismo corte temporal. Para luego hacer una caracterización de las experiencias realizadas en América latina sobre educación bilingüe, hasta llegar al estado actual de los pueblos en mención.
- ◆ La situación de la educación indígena en los países de América Latina es compleja ya que presenta problemas derivados de dinámicas estructurales caracterizados por altos niveles de pobreza, desnutrición, analfabetismo y de sistemas educativos deficientes, con poca cobertura y con muy bajos niveles de inversión destinados a la educación.
- ◆ Hoy cuando el mundo ha cambiado, y la tendencia globalizadora es cada vez más fuerte para las comunidades indígenas, su lucha por la permanencia y la conservación sólo es posible a través de su fortalecimiento cultural político e ideológico y en este marco los nuevos modelos educativos con énfasis en las epistemologías propias es la alternativa más viable.
- ◆ Los pueblos indígenas de Latinoamérica desde los años 80 constituyen solidas organizaciones indígenas como la COICA en Ecuador la SICA en Guatemala, y la más reciente, la CAOI (2006) bajo los principios del ama suwa, ama llulla, ama qilla. Esta última está conformada por algunas organizaciones matrices de Ecuador, Perú, Bolivia, Colombia y Chile, y tiene sede en Lima. En este marco impulsan el desarrollo de varias propuestas educativas que contemplen el respeto a los derechos de los pueblos indígenas y la diversidad cultural. De ahí que en muchos países la educación ya tiene este tinte lingüístico y cultural, como es el caso de Ecuador, Perú, Bolivia y Colombia.

✚ En Perú

Perú tiene historia similar a Bolivia respecto a la concepción del indígena. Recién en 1924 el Código Penal establece algunas normas de protección especial para los indígenas.

Hasta 1941 a los habitantes de la Amazonía se los designa "salvajes, bárbaros, incivilizados y se pretende incorporarlos a la civilización por medio de las escuelas ambulantes o internados sujetos a planes especiales y regidos por los misioneros católicos.

En 1945 surge una idea diferente del Ministro de Educación Varcancel quien señala que los indios no deben ser incorporados a la vida civilizada, por el contrario, la civilización occidental es la que debe incorporarse a la vida de este grupo humano. Así junto con el Ministro de Educación boliviano de entonces implementan un plan de Educación Indígena creando así escuelas rurales para la supuesta mejora en la calidad de vida de los indígenas que implicaba la enseñanza de la lengua cas-

tellana. Posteriormente en 1972 la Ley General de Educación incluye aspectos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas con el afán de que la sociedad dominante no los absorba y en 1987 se crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural como órgano normativo.

En otras palabras, Perú atraviesa diferentes etapas, y la visibilización del indígena y el reconocimiento de sus derechos como cualquier otro ciudadano ciudadano es una larga historia. La visibilización del indígena pasa por tres etapas: una de discriminación negativa en la que se le considera incivilizado, bárbaro a otra donde se hace una relativa consideración a su condición cultural a una actual en la que [a partir de los años noventa] se les da al menos a nivel teórico se les otorga un reconocimiento pleno pero que todavía no llega al ámbito práctico.

En el campo educativo se atraviesa así de un modelo asimilacionista, a uno desarrollista [de incorporación relativa del indígena] y hoy, a uno de carácter pluralista [de mayor reconocimiento de sus conocimientos y práctica cultural lo que evidencia que no es diferente la historia educativa de Bolivia.

En el campo lingüístico, se pasa de la idea de castellanizar a los salvajes, a una política de educación en castellano y lengua indígena, [orientado de todas maneras a castellanizar], al reconocimiento e intento de hacer una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo de ambas lenguas.

En Colombia

El desarrollo del siglo XIX y mitad del XX Colombia está marcada por la implementación de una política nacionalista de asimilación y paternalismo. 1970 y 1980 se generan muchos movimientos indígenas por recuperación del territorio o ampliación de resguardos. En esta etapa algunos grupos inician sus experiencias de educación propia (CRIC, CIT). Posteriormente en 1978 el Ministerio de Educación reconoce la pluralidad cultural y lingüística del país. En 1994 se promulga la Ley General de Educación que refiere a la Etnoeducación Dicha ley queda definida de la siguiente manera:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. [Cap 3, art 55]. Esta ley se apoya en decretos y leyes de la Constitución Política de Colombia y el Convenio 169 de la OIT.

A partir de la constitución de 1991, el panorama para las comunidades indígenas, en torno a la educación da un giro importante, ya que se permite a las comunidades crear su propio currículo, basados en las vivencias propias de la comunidad y bajo los conceptos de interculturalidad, pluriculturalidad, diversidad



y autonomía. Surge un nuevo reto para los grupos étnicos, y una nueva forma de abordar el tema de la educación. Esto determina dos modelos educativos que las comunidades indígenas tienen que afrontar para su educación:

- a) La primera visión emana del Ministerio de Educación Nacional (MEN), cumpliendo las normas establecidas por el gobierno para todas las instituciones en cuanto a cronograma, currículo, número de profesores-estudiantes. Incluso cuando se establece la forma como se debe impartir la educación en los pueblos indígenas, se está valorando el carácter obligatorio de algunas asignaturas como parte del proceso curricular del Estado, desconociendo las connotaciones que cada pueblo pueda tener acerca del mismo tema.
- b) La segunda se concibe desde las comunidades étnicas y busca que su proceso educativo se establezca a través de pautas de aprendizaje basadas en pedagogías propias que puedan afianzar la cultura y tradición. En ese caso específico se habla de interculturalidad, etnodesarrollo, pluriculturalidad, multiculturalidad, (biodiversidad), proyecto de vida comunitario y el proyecto educativo comunitario (PEC), como marcos de trabajo para establecer una normativa de organización autónoma de la educación propia.

En Guatemala

En 1997 se diseñó una reforma educativa basada en la interculturalidad, a partir de los acuerdos de paz a finales de la guerra civil: fija el acuerdo sobre identidad y situación agraria derechos de los pueblos indígenas y el acuerdo sobre aspectos socioeconómico. Se determinó que se requiere que los educandos adquieran una formación pertinente y coherente con las aspiraciones de cambio, en pos de una sociedad equitativa.

En Guatemala, la mayoría de la gente, incluyendo a los especialistas, identifica 21 lenguas mayas diferentes dentro de los límites actuales del país, cuando en rigor algunas de las variedades clasificadas como lenguas independientes no son más que variaciones dialectales (López, 2004).

Tomando en cuenta esta realidad en los años 90 hubo proyectos educativos bilingües de cobertura diversa, por lo general apoyados también por la cooperación internacional, que no obstante, se desarrollaron desde la óptica de un bilingüismo substractivo, es decir, de un bilingüismo que priorizaba el castellano en desmedro de los idiomas indígenas. Entonces, la educación bilingüe era de transición y recurría a las lenguas indígenas sólo durante el tiempo estimado como suficiente (dos o tres años) para que los niños y niñas aprendiesen el castellano o el idioma hegemónico en cuestión, objetivo que, dicho sea de paso, difícilmente o casi nunca se lograba alcanzar (López, 2004).

En síntesis, se puede ver entonces a lo largo del siglo XX en el Abya Yala hubo surgimiento de políticas y propuestas educativas bilingües. Estas políticas y pro-

puestas bilingües estuvieron dirigidas a lograr, primero, la asimilación de las poblaciones indígenas y, posterior y más recientemente, la inclusión de las mismas en la construcción sociopolítica actual de los Estados latinoamericanos (López, 2004).

La educación intercultural bilingüe es identificada en la región como el producto de esta reflexión y de los avances políticos y sociopedagógicos y sociopedagógicos latinoamericanos desarrollados a la par, y a menudo junto con la organización y movimiento indígenas en la región.

En la actualidad, aun cuando se trate en su mayoría de proyectos con reducida incidencia en las políticas educativas de cobertura nacional, se hace algún tipo de educación bilingüe o educación intercultural bilingüe o educación bilingüe intercultural o etnoeducación en diecisiete países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela. En algunos, como Bolivia, Colombia, Ecuador, México y próximamente Guatemala, la educación bilingüe comprende a todos los educandos de habla vernácula, y en el Paraguay, en reconocimiento al carácter predominantemente bilingüe de su sociedad, la educación bilingüe tiene alcance nacional en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Por su parte, en Ecuador y en México la EIB constituye un subsistema en cierto modo paralelo al regular, dirigido a la población hispanohablante mayoritaria.

Se puede decir entonces que la influencia de la EIB en la pedagogía latinoamericana puede verse desde dos perspectivas. Por un lado, como resultado de la focalización en grupos sociales con lengua y cultura diferentes, mediante una atención pedagógica específica que supone el desarrollo y aplicación de una serie de nuevos principios y estrategias. Por otro lado, como producto de la elaboración de una nueva visión global para la pedagogía en sociedades multilingües y pluriculturales.

5.3. A nivel mundial

5.3.1. El constructivismo como corriente educativa asumida por los diferentes países

Como estudiamos en temas anteriores, el constructivismo no es una teoría en sentido estricto si no un enfoque, un marco amplio que recoge los aportes de diferentes autores que explican distintos pasos o fenómenos del proceso educativo. Estos autores, aunque se sitúan en encuadres teóricos distintos, tienen en común la idea básica de que el aprendizaje es una construcción personal consecuencia de la actividad intelectual del estudiante y de las ayudas que recibe en un determinado contexto.



Autores	Conceptos Base	Aporte Pedagógico
Decroly 1932	Los centros de interés son fundamentales	Sugiere concentrar la enseñanza en torno a temas sugestivos y atractivos para el niño, conocer sus intereses. Aplicar en la enseñanza aquellos métodos acordes con la psicología y la forma de percepción del niño.
Dewey 1929	Experimento y juego	Por medio del experimento y el juego se aprende El concepto principal relacionado con la teoría de este autor es el conocimiento que se desarrolla a través de "la experiencia".
Piaget 1950	Etapas del desarrollo cognitivo. Estudio de los procesos internos del sujeto en estadios invariables.	<p>El autor quiso demostrar que el aprendizaje es un proceso de reorganización cognitiva y no sólo acumulación de información Señala que el aprendizaje es un proceso de construcción activa por parte del sujeto, el cual mediante su actividad física y mental determina sus reacciones ante la estimulación ambiental.</p> <p>El aprendizaje es un procesos de reorganización cognitiva que se da por dos mecanismos: asimilación y acomodación que desemboca en "equilibración"</p> <p>El docente tiene que generar "conflicto cognitivo", que desemboca en desarrollo cognitivo Papel del docente: crear o modificar las estructuras mentales del estudiante propiciando en él una serie de procesos que le permitan adquirir nuevos conocimientos. El estudio del desarrollo cognitivo representa un gran aporte a la educación, dado que permite conocer las capacidades y restricciones de los niños en cada edad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etapa sensoriomotora 0 - 2 años • Etapa pre - operacional 2-7 años • Operacional concreta 7 - 11 años • Lógico formal 12- 16 años <p>El acercamiento al conocimiento en primer lugar debe ser concreto y luego abstracto, respetando la edad del niño.</p>
Vygotski Su teoría entra en auge en los años 90	El papel de la interacción social en el desarrollo cognitivo.	<p>El autor expresa que el aprendizaje es un proceso "constructivo" interno de carácter individual pero determinado por el contexto cultural inmediato " Enfoque histórico cultural" El aprendizaje orienta y estimula los procesos internos del desarrollo mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interacción social. • Actividad instrumental. <p>La zona de desarrollo próximo es específica para cada sujeto y para cada momento del desarrollo cognitivo y el docente puede apoyar a desarrollar esta zona. $ZDR+ZDP=ZDP$</p> <p>La zona de desarrollo próximo se desarrolla en base al andamiaje que proporciona aquel que sabe un poco más. Plantea que la inteligencia es producto social fundamentalmente. Cada niño dependiendo del contexto y de los individuos dinamiza su interacción social. El aprendizaje colaborativo es importante, se produce socialmente y tiene lugar en la interacción con otras personas.</p>

Bruner 1990	El rol del "andamiaje" en el proceso de aprendizaje.	Una parte de la responsabilidad del desarrollo del niño corresponde a los adultos que organizan su experiencia. El docente deberá suministrar, a modo de "andamios", las referencias, exigencias y ayudas, para que los niños puedan ir construyendo su conocimiento del mundo. (Limitando su complejidad, segmentándola, graduándola, etc.).
Ausubel 1970	Aprendizaje verbal significativo	La educación escolar debe conceder importancia no solo a los contenidos y procesos, sino en asegurar la realización de aprendizajes significativos. Los procesos cognitivos, el aprendizaje previo y el nuevo llegan a constituirse en "significativo" Sólo aprendemos aquello que nos resulta potencialmente significativo, por lo tanto el docente debe generar aprendizajes significativos, que consideren lo que el niño ya sabe y lo que le resultaría significativo aprender. El aprendizaje se realiza a partir de lo que el alumno ya sabe. Es importante que el educador averigüe y tome conciencia de aquellos conocimientos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) que el estudiante ya posee antes de iniciar el proceso de enseñanza, así como lo que no sabe.
Bandura 1980-90	La importancia del aprendizaje observacional	El comportamiento no se desarrolla exclusivamente a través de lo que aprende el individuo directamente por medio del condicionamiento operante y clásico, sino también a través de lo que aprende indirectamente mediante la observación y la representación simbólica de otras personas y situaciones. Concede más importancia a los procesos mentales internos (cognitivos) así como la interacción del sujeto con los demás. Se aprende observando a los demás y viendo cómo los demás juzgan ese comportamiento, viendo si lo premian o lo censuran.
Gadner 1983	Inteligencias múltiples Lingüística Lógico-Matemática Visual-Espacial Corporal-Kinestésica Musical Interpersonal, Intrapersonal	Los niños no aprenden de manera homogénea ni emplean los mismos sentidos para apropiarse o para retener una situación o conocimiento. Unos aprenden observando, otros escuchando, otros conversando, haciendo, etc. Por lo tanto el aprendizaje debe tomar en cuenta la generación de diversas actividades, de manera que los niños estén expuestos a ésta variedad.
Roevers	Aprendizaje cooperativo	El trabajo en grupos, posibilita un mayor avance en la construcción de conocimientos.
Novak 1998	Organizadores gráficos	Resalta el papel fundamental que juegan los organizadores gráficos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (mapas mentales, mapas conceptuales, red semántica).
Paulo Freire 1970	Educación liberadora/ educación como praxis social / conciencia crítica	La educación debe contribuir a la reflexión crítica y al cambio social, debe generar conciencia crítica y actitud reflexiva para generar cambios en las personas y en la sociedad. En alfabetización cuenta tanto el método de enseñanza como el contenido del cual se parte. La educación es también cuestión política, no mero aprendizaje del código escrito.

Cuadro resumen de los autores más influyentes y sus aportes

5.3.2. Apertura internacional a la cuestión indígena

La lucha y resistencia de los pueblos indígenas se tradujo en los años 90 en el logro de la firma del Convenio 169, el Decenio Internacional de las Poblacio-

nes Indígenas del Mundo y la Declaración Mundial sobre Educación para todos. Una vez que se firmaron estos convenios y acuerdos, los Estados abren más espacios para incorporación de las demandas educativas de los pueblos indígenas (la lengua y cultura) en sus sistemas educativos hasta entonces ultraconservadores, lo que lleva a una modificación paulatina de los modelos educativos en Latinoamérica.

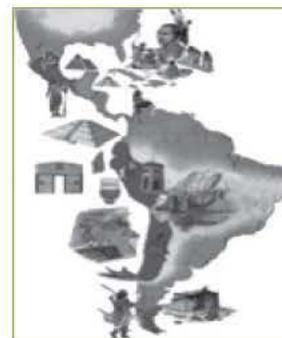


Fig.27. Poblaciones Indígenas

A continuación presentamos extractos de estos documentos en los que se puede advertir las recomendaciones principales que se hicieron, los que posteriormente repercuten en el diseño de las reformas educativas de los años 90.

✿ *La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales, 1989*

El Convenio 169 es un instrumento jurídico internacional vinculante que se encuentra abierto para su ratificación y que trata específicamente los derechos de los pueblos indígenas y tribales. Hasta la fecha ha sido ratificada por 20 países. Una vez que se ratifica el Convenio, el país que así lo hace cuenta con un año para alinear la legislación, políticas y programas antes de que el mismo devenga jurídicamente vinculante. Los países que ratificaron el Convenio están sujetos a supervisión en cuanto a la implementación.

El documento del Convenio 169 establece dos tipos de pueblos:

Pueblos Tribales	Pueblos Indígenas
Sus elementos constitutivos son: - Estilos tradicionales de vida; - Cultura y modo de vida diferentes a los de los otros segmentos de la población nacional, p.ej. la forma de subsistencia, el idioma, las costumbres, etc.; y - Organización social y costumbres y leyes tradicionales propias.	Sus elementos constitutivos son: - Estilos tradicionales de vida; - Cultura y modo de vida diferentes a los de los otros segmentos de la población nacional, p.ej. la forma de subsistencia, el idioma, las costumbres, etc.; - Organización social e instituciones políticas propias; y - Vivir en continuidad histórica en un área determinada, o antes de que otros "invadieron" o vinieron al área.

Cuadro Clasificación de Pueblos por la OIT.

(En: <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang-es/index.htm>)

El artículo 7 del Convenio núm. 169 establece que los pueblos indígenas y tribales tienen el derecho de "decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar su propio desarrollo económico, social y cultural".

❖ *Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990)*

Este fue desarrollado en Jomtien, Tailandia. El tema del evento se denominó “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, en el que se delineó la orientación que debieran tener las reformas educativas de ese entonces.

En este documento se establece que el objetivo principal que debe lograr la educación en todo el mundo de manera prioritaria es la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.



Fig. 28. OEI

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje [como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas] como los contenidos básicos del aprendizaje [conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes] necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas deberían según la característica de cada a país y cada cultura y cambiar con el transcurso del tiempo.

También se hace explícito la universalización del acceso a la educación fomentando la equidad. En este sentido se recomienda que la educación básica deba cubrir la demanda de todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin se sugiere aumentar los servicios educativos con calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.



Fig 29. Símbolo, poblaciones indígenas del mundo

Finalmente otro punto importante, que se sugiere es concentrar la atención en el aprendizaje. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusiva atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje.

En síntesis a nivel mundial los pueblos indígenas producto de su larga lucha en los años 90 consiguen la Firma del Convenio 169 de la OIT y la Declaración del Decenio Internacional de las poblaciones indígenas, como un paso significativo en el establecimiento de nuevas relaciones entre los estados y la sociedad.

❖ *Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004)*

El creciente interés de la opinión pública en las poblaciones indígenas y un largo proceso de negociaciones internacionales en el que participaron las organizacio-

nes indígenas indujeron a la comunidad internacional a proclamar 1993 el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, y, posteriormente, al período 1995-2004, Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, con el objeto de centrar la atención en las cuestiones de interés para las poblaciones indígenas. Además, desde 1995 se ha celebrado el 9 de agosto el Día Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo

El objetivo del decenio es el fortalecimiento de la cooperación internacional para la solución de los problemas con que se enfrentan los pueblos indígenas en cuestiones tales como los derechos humanos, el medio ambiente, el desarrollo, la educación y la salud” (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos humanos, 1993).



Fig 30. Libro *La educación encierra un tesoro*.

En la misma resolución, la Asamblea General pidió al Secretario General que nombrase al Subsecretario General de Derechos Humanos como Coordinador del Decenio, y estableció un fondo de contribuciones voluntarias para el Decenio con objeto de financiar proyectos y programas destinados a promover los objetivos del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo. En su Resolución 52/108, la Asamblea General designó Coordinador del Decenio al Subsecretario General de Derechos Humanos.

El Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas (1995-2004) trajo consigo avances tales como la creación de un Foro Permanente de las Naciones Unidas para Asuntos Indígenas y el nombramiento de un Relator Especial. El objetivo del decenio era incrementar la cooperación internacional para solucionar los problemas que enfrentaban los 350 millones de indígenas del mundo en materias como los derechos humanos, el medio ambiente, la educación y la salud. En noviembre de 2003, la UNESCO organizó un debate público en París sobre el derecho a la educación de los indígenas. Este cartel, obra de Abracadabra, se creó para esa ocasión.

✿ *“La educación encierra un tesoro” de Jacques Delors Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*

Este informe (1996) expresa que los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, pero hoy importa concebir la educación como un todo. Sugiere que en esa concepción los deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas de los países, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.

Este informe señala, el concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre

educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo. En resumen, expresa que la "educación a lo largo de la vida" debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad.

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

- ❖ Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- ❖ Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- ❖ Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- ❖ Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...

❖ *Educación para todos en América Latina*

Fue un evento que se organizó el año 2003, en el que se hizo un balance de la situación de la educación de América Latina en relación con aspectos de Educación para Todos (EPT). En primera instancia se presentaron los avances en la situación educativa en la región respecto de los 6 objetivos de Dakar, establecidos en el Foro Mundial de Educación (Dakar, Senegal, 2000).

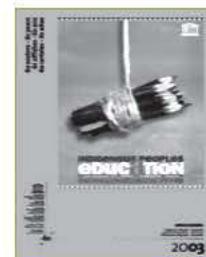


Fig. 31 Libro, *Educación para todos*

Posteriormente se trataron temas como:

- ❖ Cuidado y educación de la primera infancia
- ❖ Educación primaria universal
- ❖ Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos

- ◆ Alfabetización de adultos.
- ◆ Calidad de educación
- ◆ Igualdad de oportunidades entre los géneros

La finalidad de este evento fue evaluar los avances de las políticas educativas en la región, y a partir de ellos ir haciendo recomendaciones para mejorar la calidad de la educación en los diferentes sistemas educativos.

Como cierre, lo anteriormente estudiado en la década de los 90 estuvo marcado, por una apertura internacional sin precedentes en la historia de la humanidad, y por una igualmente importante y creciente atención hacia los asuntos indígenas, sobre todo lo referente a la educación de la población indígena que prestan los organismos y agencias internacionales bilaterales y multilaterales. Producto de esa mayor preocupación es, por ejemplo, el Convenio 169 de la OIT, favorable a los pueblos indígenas, que fomenta un desarrollo con inclusión de estas mayorías o minorías y que ha sido refrendado por los Congresos de varios países de la región y, en tal sentido, ostenta en ellos el estatuto de ley nacional. En este contexto se inscriben también la declaración por las Naciones Unidas del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), el Proyecto de Declaración Universal de Derechos Indígenas.

Resumen del tema

Esta época está marcada por la implementación de reformas estructurales similares por parte de los estados nación a nivel local y regional. Por otra, los pueblos indígenas van ganando cada vez más espacios para debatir los derechos de los pueblos indígenas y su participación en el diseño de políticas públicas y educativas. Ante esta situación los organismos internacionales presionados por la situación se abren al pluralismo reconociendo el valor cultural y lingüístico de los pueblos indígenas. En consecuencia, los estados nación en la región incorporan en la legislación educativa el tema de la lengua y cultura de los pueblos indígenas en unos con más intensidad que en otros, de ahí tenemos la EIB en Bolivia, la etnoeducación en Colombia, la EBI en Perú, entre otros. El desarrollo educativo a nivel mundial está influenciado por el enfoque constructivista, que desde la óptica de los diseñadores de políticas educativas, los conocimientos de los pueblos indígenas corresponden a la categoría de conocimientos previos; es decir, que son válidos en tanto constituyen insumos iniciales para el desarrollo de aprendizajes más complejos.

Actividades sugeridas

Actividades Iniciales

- ◆ En grupos cooperativos de 4 participantes, responden al siguiente cuadro:

El Movimiento Indígena y los Cambios Educativos Actuales	
Lo que sabemos del tema	Lo que deseamos saber del tema (curiosidades)

Actividad de desarrollo

- 1) Precisar aspectos particulares de las Reformas Educativas en los países mencionados e identifiquen temas comunes.

Características de las Reformas Educativas en América Latina en los años 90

Países	Características
Colombia	
Chile	



Perú	
Guatemala	

2) En pares, analicen y fundamenten la importancia de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo plurinacional y puntualizar los aspectos que se debe fortalecer en el marco del nuevo enfoque educativo.



3) En tríos analicen y fundamenten estas afirmaciones ejemplificando en el hecho educativo.

Aprender a conocer	Aprender a hacer	Aprender a vivir juntos	Aprender a ser

Actividades de evaluación:

-  En el lado izquierdo anotamos los problemas existentes antes de la Reforma Educativa. En el lado derecho, anotamos la solución que se planteó con la Reforma Educativa (ver apartado 5.1.1) Círculo problema/solución





Nota: Este organizador grafico puede ser utilizado para ayudar a los estudiantes a establecer relaciones entre un problema y las posibles soluciones que se dan, o que podríamos darle. Sobre la base del organizador plantear las nuevas alternativas que se propone con la Ley Avelino Siñani y Elizardo Perez, en su enfoque socio comunitario y productivo.

Tema 6

Teorías educativas emergentes e instauración del Estado Plurinacional



Objetivo holístico del tema

- ✦ Conocemos y reflexionamos el modelo educativo plurinacional mediante el análisis crítico - reflexivo de los principios, fundamentos y normativas que sustentan su implementación en el marco de las nuevas teorías emergentes que valoran la pluralidad y diversidad en los ámbitos: social, cultural, y epistemológico.

En este tema se aborda la nueva corriente educativa que rige hoy al Estado Plurinacional de Bolivia. A nivel regional se revisa el paradigma de la interculturalidad y, autores latinoamericanos que desde hace muchos años atrás vienen impulsando la descolonización y a nivel mundial, hacemos un bosquejo de las teorías emergentes que sugieren un nuevo modo de comprensión de la realidad social y el tema educativo.

6.1. A nivel local

6.1.1 Resignificación del modelo educativo

El escenario político del país históricamente presenta la existencia de dos fuerzas de poder político definidos: una de origen criollo, oligárquico, minero feudal y agroindustrial que se ha caracterizado por detentar el poder político y económico del Estado; y la otra de origen indígena originario y popular que se caracteriza por estar excluida de instancias centrales de decisión que históricamente vienen reivindicando el derecho a la tierra, el territorio y la autodeterminación. Ante esta situación la emergencia de un gobierno indígena el año 2005 marca otra etapa, porque cambia el modelo político hasta entonces asumido. Afectando también la concepción de educación hasta entonces vigente. Efectivamente como se explica en el PDN (2010:43-45), para encarar este nuevo proceso político y educativo se parte de la premisa de que el problema principal de lo que vivió Bolivia hasta hoy tiene que ver con las relaciones de dependencia que no sólo se reduce al ámbito económico, sino que también se ha extendido al ámbito científico, tecnológico, cultural, educativo y político, instituyendo, de esa manera, a la educación como el espacio de reproducción y perpetuación de la colonialidad, mostrando claramente el ejercicio de una violencia simbólica que ha impuesto valores ajenos a las características socio culturales, étnicas, y de género.



El Sistema Educativo Nacional de igual manera asumió la visión hegemónica y el modo de vida de las élites que ejercieron la supremacía durante toda la vida republicana, y también aquellos canalizados desde el entorno externo de dominación; no se tomaron en cuenta identidades, formas de pensar, de organizar el mundo, cosmovisiones y proyecciones históricas de los pueblos originarios e indígenas. La lógica colonial impuso formas de pensamiento y conocimientos pedagógicos que esterilizaron al sector, despojándolo de su capacidad de crear paradigmas propios. La dependencia económica ha conducido también a una dependencia en el campo educativo.

Entonces, por más de un siglo de vida republicana, la educación formal fue exclusivamente para élites, habiéndose no sólo marginado sino reprimido a los indígenas que accedían a formas autogestionarias de este tipo de formación. La educación fue un espacio de lucha de los pueblos indígenas y originarios así como un escenario de desarrollo de su creatividad, una muestra de ello es la «escuela ayllu» Warisata

Los diseños curriculares estaban centrados únicamente en necesidades básicas de corte social y no en la dimensión económica - productiva; a ello se suma el débil desarrollo de la educación técnica y tecnológica así como el escaso desarrollo científico tecnológico en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. La imposición de patrones culturales occidentales en la educación, expresada en los diseños curriculares que evidencian el reconocimiento de la cultura occidental como la cultura legítima de Bolivia, menospreciando otras formas de racionalidad y organización económica, social, política y cultural. La educación no se ha constituido en el espacio para desarrollar modelos y pensamientos educativos propios que permitan superar la condición de subalternidad de las culturas de más de 36 pueblos originarios.



Fig. 32. La revolución cultural en Bolivia.

La formación sistemáticamente a desvalorizado los conocimientos, saberes, tecnología, usos y consumos de las culturas originarias. En este marco, la educación se ha constituido en un instrumento de reproducción de las jerarquías coloniales y de imposición arbitraria que coartó la iniciativa, creatividad y capacidad de producción intelectual de la gente.

Sin embargo, pese a lo señalado anteriormente se ha podido observar las siguientes potencialidades: el Sistema Educativo Nacional, es una de las instituciones más extendidas del Estado, el equipamiento en infraestructura y mobiliario, si bien ha servido para transmitir las lógicas de la colonialidad, también puede ser el escenario privilegiado de la descolonización, el desarrollo comunitario, el potenciamiento de multiculturalidad y la diversidad y la reconstitución de las unidades socioculturales del país.

6.1.2. Propuesta de cambio educativo

Lo establecido en la sección anterior, implica establecer un nuevo pacto social por una educación inclusiva, inter e intracultural, productiva, creativa, científica y transformadora, que en su proceso de concreción formule, articule y fiscalice de manera comprometida y permanente la implementación de las políticas y estrategias educativas, como base del diálogo intercultural horizontal que rescata saberes y tecnologías propias y ajenas adecuándolas para la construcción de modelos alternativos de pensamiento y desarrolle la perspectiva de revertir las relaciones de dependencia económica, cultural, científica y tecnológica y superación de toda forma colonial.

Todo ello desarrollará las condiciones para “Vivir Bien” tanto desde la perspectiva de generar activos para una participación exitosa en la esfera productiva como desde el desarrollo pleno sociocomunitario, en un ámbito de valores y recreación permanente de equidades. La educación asumirá la formación integral en marcos comunitarios e interculturales de los nuevos hombres y mujeres y al mismo tiempo fortalecerá las capacidades comunitarias y familiares.

La educación no estará orientada solamente a la formación individual, sino sustancialmente a la formación comunitaria, articulada a la producción, investigación y desarrollo comunitario, como nuevo paradigma alternativo basado en la construcción de la equidad y equilibrio armónico con la naturaleza. Contribuyen al desmontaje del colonialismo y liberalismo, a través del diseño e implementación de nueva currícula y gestión educativa que incluya a los sectores sociales marginados, con igualdad de oportunidades para todos, que estructure hábitos descolonizadores y elimine prácticas de jerarquización colonial.

La educación aporta al vivir bien haciendo que exista una incidencia fuerte en la generación de valores y la recreación permanente de equidades, de manera que ningún boliviano ni boliviana se sientan excluidos del sistema educativo. Al mismo tiempo la educación permitirá la generación de activos en cada uno de los estudiantes que faciliten su participación en el ámbito productivo y así aporten al desarrollo sociocomunitario. Los procesos educativos favorecerán el conocimiento de las culturas de los otros pueblos porque se considera que ignorarlas es fuente de conflicto y de distanciamiento. Se revalorizará lo que fue permanentemente considerado como negativo, la gran diversidad cultural de nuestros pueblos. Cada boliviano y boliviana tendrán derecho a desarrollarse con su propia cultura rescatando sus saberes y tradiciones de manera que su identidad se fortalezca y así puedan aportar desde su visión a la construcción de un nuevo país.

Al ser la educación un bien público, docentes y comunidad en general se convierten en protagonistas del proceso educativo aportando con sus conocimientos y experiencias o con espacios de desarrollo de competencias distintos al aula.



6.1.3. El Bloque Educativo Indígena y su incidencia en el cambio educativo

El Bloque Educativo está conformado por las siguientes organizaciones matrices:

- ◆ Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Gullasuyo (CONAMAQ),
- ◆ Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB),
- ◆ Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), Asamblea del Pueblo Guaraní (APG),
- ◆ Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB)
- ◆ Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia - Bartolina Sisa (FNMCB-BS).
- ◆ Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM)
- ◆ Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG)
- ◆ Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ)
- ◆ Consejo Educativo Aimara (CEA).

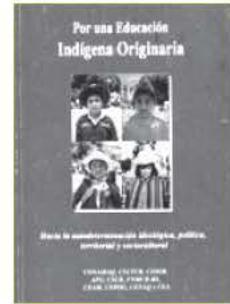


Fig. 33. Por una educación indígena

El Bloque Educativo es una instancia organizacional que vela por la educación de los pueblos indígenas. Se conforma el año 2003 bajo los slogans “Hacia la descolonización ideológica, política, territorial y sociocultural” y “Nunca más políticas educativas sin la participación determinante de los pueblos indígenas y originarios”.

Surge producto del primer congreso educativo realizado en la ciudad de Santa Cruz el año 2003 con miras a presentar propuestas educativas para el Congreso Nacional de Educación el año 2005. Esta instancia representativa de los pueblos indígenas, publica una propuesta educativa denominada “Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural” que también es conocida como Libro verde.

Parten de la consideración de que los pueblos indígenas y originarios constituyen el 62% de la población de Bolivia y, durante más de 5 siglos, han sido excluidos, oprimidos y explotados sistemáticamente por el Estado. “El estado con sus políticas educativas ha tratado de aniquilarnos, aniquilar nuestras culturas, lenguas, conocimientos y saberes; usurpar nuestros territorios, terminar con nuestros recursos naturales y las formas ancestrales de organización y funcionamiento”.

Analizan el sistema educativo hasta entonces vigente. En la parte de diagnóstico del documento se destaca, entre otros aspectos positivos, el hecho de que aplicación de la educación intercultural bilingüe ha contribuido al fortalecimiento de la autoestima y de la identidad cultural de los estudiantes; y que los niños y niñas ahora son más sociables, participativos e interpeladores. Sin

embargo, a pesar de estos puntos positivos, se menciona que la educación intercultural bilingüe y la participación social todavía no responden a las formas de gestión educativa y territorial desde la visión de las naciones indígenas originarias y, además, la cobertura de las unidades educativas con enfoque de educación intercultural bilingüe apenas llega al 10% y está restringida a los dos primeros ciclos del nivel primario del área rural (Bloque Indígena 2004: 20, 21).

Esta propuesta educativa expresan, pretende construir una educación con identidad cultural, lingüística y de calidad, que contribuya a la formación de una sociedad crítica, creativa, participativa, horizontal, equitativa, democrática y recíproca. Plantean que esta propuesta es eminentemente política, ideológica y filosófica. Consideran principios de la nueva propuesta educativa:

- ◆ Las cosmovisiones de los pueblos indígenas expresadas en la reciprocidad, complementariedad y la interdependencia armónica entre la naturaleza y la sociedad como parte sustancial de la cultura. Que a la vez está basada en la espiritualidad del profundo respeto a la naturaleza y las formas de vida existente.
- ◆ La gestión territorial con autonomía como un derecho de las naciones indígena originaria hacia la autodeterminación, gestión, control, y preservación y manejo de nuestros recurso naturales renovables y no renovables existentes en nuestro territorio
- ◆ Nuestros sistemas de formación comunitaria, como base para el desarrollo y fortalecimiento de nuestro valores saberes y conocimientos que orientan la investigación y el acceso al conocimiento de la ciencia y tecnologías contemporáneas.

Plantea como bases y fines de la educación:

- ◆ Fiscal y gratuita
- ◆ Plurinacional, pluricultural y plurilingüe
- ◆ Comunitaria y participativa
- ◆ Productiva y territorial
- ◆ Científica
- ◆ Liberadora
- ◆ Espiritual
- ◆ Descolonizadora
- ◆ Revolucionaria

El Bloque Educativo plantea que la misión educativa debe ser “Una educación integral desde las diversidades socioculturales y lingüísticas que construyan un Estado y una sociedad plurinacional, pluricultural, plurilingüe con participación y equidad, unidas en la diversidad para el fortalecimiento de la identidad cultural, el



logro de la calidad de vida, la autodeterminación, a la consolidación de nuestros derechos territoriales, culturales, sociales, económicos y políticos”.

Actualmente esta instancia analiza la operativización de la ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez, y también está camino a la presentación de dos proyectos de Ley: “Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas” y “Ley Protección de Saberes y Conocimientos Ancestrales y Expresiones Culturales”.

6.1.4. Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez

A continuación se presenta algunos principios y objetivos de la Ley 070, con el fin de visibilizar la nueva orientación educativa.

Artículo 2º (Principios) Los principios de la Educación Plurinacional son los siguientes:

- a. Es función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, por constituir un derecho humano fundamental; tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla, regularla, gestionarla y ejercer tuición plena a través del Sistema Educativo Plurinacional.
- b. Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista y transformadora de las estructuras económicas y sociales orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas hacia la construcción de un Estado Plurinacional.
- c. Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos para la toma de decisiones en la gestión de políticas educativas públicas en el marco de la unidad en la diversidad.
- d. Es unitaria e integradora del Estado Plurinacional, y promueve la seguridad, defensa y desarrollo integrando las expresiones de orden político, económico, social y cultural del Estado.
- e. Es laica, pluralista y espiritual porque respeta cada cultura y la libertad de creencias religiosas, promueve los valores propios y rechaza todo tipo de imposición dogmática religiosa.
- f. Es universal, única y diversa. Universal porque atiende a las bolivianas y los bolivianos. Única en cuanto a calidad y contenido curricular básico. Diversa en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico...



Fig. 34. Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (LEASEP)

Artículo 4º (Objetivos) Los objetivos de la educación plurinacional son:

- a. Promover la unidad del Estado Plurinacional respetando la diversidad, construyendo la soberanía política, económica, social y cultural.

- b. Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de las organizaciones sociales, sindicales, populares, instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos y afro boliviano en la formulación de políticas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo.
- c. Contribuir al fortalecimiento del Estado Plurinacional a través del potenciamiento de su seguridad, defensa y desarrollo.
- d. Formar con identidad y consciencia de la diversidad territorial, económica, social y cultural del país, para lograr la cohesión del Estado Plurinacional.
- e. Cultivar y fortalecer los valores éticos y morales basados en la vida comunitaria con la práctica de la complementariedad y reciprocidad, sobre la base de una sólida formación de los Derechos Humanos.

En los fines y objetivos, se destaca que la educación es la más alta función del Estado y por eso debe ejercer tuición mediante el sistema educativo plurinacional; de igual modo, la educación es descolonizadora, comunitaria, integracionista, laica, intracultural, intercultural, plurilingüe, productiva y territorial, científica, técnica y tecnológica. A nivel más operativo, se indica que la intraculturalidad promueve la cohesión y el fortalecimiento de las naciones indígenas, originarias y afrodescendientes y que el sistema educativo plurinacional incorpora en el currículo los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas; por otro lado, la interculturalidad es la relación simétrica de conocimientos y saberes, ciencia y tecnología propios con los ajenos que debe fortalecer la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre las culturas.

Es propósito del nuevo Modelo Educativo Socio - comunitario Productivo promover un proceso de transformación social en convivencia comunitaria con la Madre Tierra y el Cosmos a través del desarrollo de las dimensiones del:

- Ser (principios, valores, sentimientos, aspiraciones, espiritualidad, religiones, cosmovisiones de la vida comunitaria).
- Saber (conocimiento empírico, los saberes y conocimientos holístico comunitarios, teorías, artes, ciencias y tecnologías).
- Hacer (desarrolla la práctica manifestada en actividades y procedimientos técnicos tecnológicos destinados a la producción material e intelectual, al desarrollo de capacidades, potencialidades, habilidades y destrezas para producir en bien de la comunidad).
- Decidir (desarrolla el ámbito político de la persona y que posibilita actuar con pensamiento crítico para asumir y definir acciones para la solución de problemas de la vida, en la vida y para la vida)

La nueva propuesta educativa puede ser resumida de la siguiente manera (Chiquichambi 2010):



Corriente pedagógica	Conceptos clave	Principios pedagógicos	Modelo educativo
<p>Integracionista</p> <p>Este enfoque considera a los conocimientos occidentales como a los de los pueblos indígenas en la misma balanza, y expresa que ambos son tan valiosos y que dan respuesta en su contexto de origen. Responden a una realidad específica y ninguno es superior ni inferior que otro.</p>	<p>Conjugación de elementos propios de la pedagogía de los pueblos indígenas y los provenientes de las experiencias pedagógicas vigentes en el mundo y relacionados con el ámbito escolar. (enfoque)</p> <p>En este sentido se espera que la escuela, el colegio, la universidad cuestionen el origen, difusión y validez del conocimiento occidental, partir de la pregunta: ¿Qué y desde dónde se conoce?, ¿Cómo y para qué se conoce?</p>	<p>Incorporación cultural, pedagógica, epistemológica de las naciones indígenas</p> <p>Apropiación crítica del conocimiento hasta ahora denominado "universal"</p> <p>El contenido del que parte el aprendizaje es la "matriz cultural propia".</p> <p>Es tarea de primer orden el ingreso de los conocimientos locales en el currículo</p> <p>Propósito: visibilizar los aportes metodológicos de la dinámica de la vida cotidiana de las diferentes culturas indígenas en el proceso educativo formal.</p> <p>Característica educativa: la complementariedad entre saberes y conocimientos diversos.</p> <p>Se redefine el concepto de currículo como "el espacio de nuevas concepciones sobre el aprendizaje y con nuevas formas de enseñanza"</p>	<p>Socio - comunitario productivo</p> <p>Este nuevo modelo promueve un proceso de transformación social en convivencia comunitaria con la Madre Tierra y el Cosmos a través del desarrollo de las dimensiones del "Ser, Saber, Hacer y Decidir". (CB;2010:14)</p>

6.1.5. Modelo de Estado: Nueva Constitución Política del Estado

Capítulo primero

Art 1. Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.

Art 2. Dada la existencia pre - colonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley.

Art. 3. La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las co-



Fig. 34. Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (LEASEP)

comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano.

Art. 4. El Estado respeta y garantiza la libertad de religión y de creencias espirituales, de acuerdo con sus cosmovisiones. El Estado es independiente de la religión.

Art. 5. I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasuawe, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uruchipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

Principios, valores y fines del Estado

Art. 8. I. El Estado asume y promueve como principios ético - morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble). II. El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien.

6.2. A nivel regional

6.2.1. Paradigma de la Interculturalidad en Latinoamérica

En la actualidad la construcción progresiva de una sociedad llamada del conocimiento y de la información apoyada por la revolución de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTICs) ha ampliado los espacios del saber y de la educación de forma inimaginable conduciendo a la humanidad a la era de lo virtual. No obstante hay una emergencia desafiante, la generación del conocimiento indígena en este nuevo milenio que requiere de organizaciones que combinen saberes posibles y reales, donde la revaloración y recuperación de los saberes ancestrales no sean frases declaratorias sino respuestas a los intereses y necesidades de las nacionalidades y pueblos indígena originarios (López, 2004:145. citado en: Amawtay Wasi (2002).

Es así que el paradigma del Abya Yala, se sustenta en los siguientes mitos fundantes:



- ◆ La relacionalidad vivencial y simbólica, intercultural que involucra en el conocimiento el mundo implicado y explicado; los varios mundos paralelos.
- ◆ Es runa como parte del tejido del cosmos vivo.
- ◆ La realidad como tejido que se entrelaza un interrelacionarse vivencial, un lápiz que está siempre haciéndose así mismo.
- ◆ Un camino sin camino con referentes; con trazas.
- ◆ La búsqueda de la sabiduría es la clave.

La experiencia educativa de la Universidad intercultural Amawtay Wasi, se inscribe en el paradigma intercultural del Abya Yala donde la educación es asumida con responsabilidad por el conjunto de actores sociales de la diversidad cultural que interviene en el proceso de la transformación y gestión del desarrollo humano local, nacional e internacional, a fin de lograr un acuerdo “bien vivir” para las actuales y futuras generaciones.

En el campo educativo, se plantea I) el tránsito del paradigma de la fragmentación al de la complejidad y relacionalidad, ii) el paso del énfasis en la enseñanza al del aprendizaje - desaprendizaje - reaprendizaje. iii) de la transmisión del conocimiento a la generación y auto - construcción del mismo, iv) de la acumulación de información a la comprensión e integración del conocimiento, a la emergencia del saber y saber hacer.

Nos encontramos en una etapa de transición, en la cual como señala E. Morín en relación a los dos primeros “el paradigma de la fragmentación no ha muerto, el paradigma de la complejidad no termina de florecer, y el de la relacionalidad está renaciendo”. De ahí la necesidad de caminar sin camino pero con referentes: de construir el camino al andar, de acercarnos al aprendizaje, a la luz de una perspectiva intercultural, a fin de provocar un reencuentro signado por los saberes ancestrales y las nuevas cosmovisiones articuladas a cuestiones problemático-simbólicas de nuestras sociedades locales, nacionales y globales, con el fin de generar sentidos y relaciones más respetuosas de los unos con los otros.

En este contexto, surge la necesidad de repensar el conjunto de la nueva institucionalidad desde la perspectiva de la educación intercultural compleja y relacional, de la construcción individual y colectiva del conocimiento, del aprendizaje, en dónde no existen recetas ni caminos predefinidos, sino una renovada creatividad, gran imaginación y cambios substanciales en los diversos ámbitos: no sólo académicos, sino también administrativos, financieros, y sobre todo organizacionales.

Paradigma caracterizado por:

- ◆ Racionalidad relacional vivencial
- ◆ Hologramática: Fuerte relación parte todo
- ◆ Simetría Espiral: los tejidos que se entretejen de sí mismo
- ◆ Todo está vivo: cosmos, planetas, seres “pacha mama”

- ◆ Chacana: puente cósmico.
- ◆ Runa: ser humano/ser cósmico SER ESTAR HACER “Escucha-siente la tierra y el paisaje”
- ◆ Visión festiva-ritual-transceptual
- ◆ La realidad es “soñada” “vivenciada” “festiva” simbolizada
- ◆ Relación Sujeto-Sujeto son indisolubles son co - constructores de la realidad, de objetividad [no hay relación Sujeto -Objeto]
- ◆ Conocer aprender significa; realizarlo celebrativamente
- ◆ Simbólicamente, en un espacio tiempo circular espiral en el poder del ahora.
- ◆ Visión multidimensional, reversible, en una dinámica tensional polisémica, polivalente, poli simbólica, en un diálogo intercultural permanente por el bien vivir.

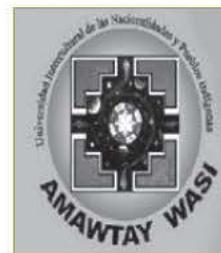


Fig. 36. Logo de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas.

El paradigma Abya Yala se sustenta en una realidad vivencial simbólica; si no hay una relación vivencialmente simbolizada no hay el estar siendo.

En la búsqueda es fundamental la sabiduría, lo que es posible mediante la vivencialidad, la festividad, la ritualidad, la simbolización de la vida; el lenguaje es simbólico vivencial que forma parte del conjunto del entretendido de la vida que en ese entretejerse se va auto haciendo, auto organizando, autogenerando. En esta perspectiva el lenguaje simbólico se presenta como una cuestión clave para dar respuesta a los fundamentos axiomáticos, es el puente entre la comunidad macro cósmica y la comunidad micro cósmica, mediados por la comunidad del aquí y el ahora; es el vínculo entre lo visible y no visible, entre el mundo explicado e implicado, pues trasciende a la razón y lógica occidental.

Desde la racionalidad occidental es incomprensible que los símbolos y el lenguaje simbólico sean mediadores entre diversos planos de la realidad, quedando limitada a su comprensión como icono, dibujo, oscura señal casi insignificante. La vivencialidad relacional no es parte del concepto clave de la racionalidad del Abya Yala que se fundamenta en el principio de la relacionalidad, que hace referencia más a la idea de multidimensionalidad; esto es a la perspectiva hologramática en el sentido de la profunda relación entre las partes y el todo.

La relacionalidad se da en el marco de una cosmovisión de carácter múltiple, esto es el seno de una unidad entendida como diversa en una percepción relacional en la cual todos los elementos son seres animados que están integrados, articulados, interconectados y autoregulados. En el marco de estos supuestos las nacionalidades y pueblos indígenas contribuyen a una relación de respeto mutuo, donde no existe supremacía, y las partes cumplen un papel de co-constructores del entorno. El análisis de las relaciones socio-culturales, conocido en el mundo indígena como Tinkui determina una multisíntesis de las acciones comunitarias con el objetivo de lograr un bien vivir en consonancia con los ritmos de la Pachamama. Esto implica que la construcción del conocimiento no se fórmula desde

el planteamiento del problema aislado del contexto, sino desde una práctica de aprendizaje comunitario.

6.2.2. Los cinco centros del saber

La Universidad Intercultural Amawtay Wasi se estructura en cinco “Centros del saber” (UINPI – CONAIE: 13, 14)

1. Centro Yachay Munay

- ✿ El Centro Yachay-Munay tiene como desafío las cosmovisiones, las racionalidades, las filosofías; en este Centro se articulan un conjunto de saberes y saberes hacer quedan cuenta de la co-construcción intercultural de las diversas cosmovisiones y epistemologías, de la simbología. Lenguaje y la estética entre otras.
- ✿ Este centro promoverá y desarrollara investigaciones y emprendimientos en esta perspectiva, allí cooperaran quienes estén interesados en el conocimiento de: la filosofía, cosmovisiones, epistemología, espiritualidad, simbología. Lenguaje y comunicación y otros campos afines.

2. Centro Munay Ruray

- ✿ El Centro Munay Ruray tiene como desafío la construcción de un mundo vivo que posibilite la emergencia del “bien vivir”, permita articular el ser humano a la comunidad, la tierra, el planeta, el cosmos; en él se articulan un conjunto de ciencias que permitan la construcción de un hábitat que recupere lo mejor de las diversas culturas.
- ✿ Este Centro promoverá y desarrollará investigaciones y emprendimientos, allí cooperar quienes estén interesados en los campos de la salud y medicina integral (equilibrios dinámicos), agroecológica, ecología. Manejo de cuencas hidrográficas, ordenación del territorio, geografía, artes, arquitectura, urbanismo, desarrollo humano ambientalmente sustentable, entre otras afines a esta perspectiva.

3. Centro Ruray Ushay

- ✿ El Centro Ruray Ushay se plantea como desafío la recuperación y el desarrollo de los ingenios humanos orientados a la vida, reconciliando al hombre con la tecnología.
- ✿ En este Centro del Saber se articulan un conjunto de tecnociencias con conciencia. El Centro promoverá y desarrollará investigaciones y emprendimientos en esta perspectiva, allí cooperarán quienes estén interesados en los campos de la ciencias, técnicas y tecnologías de Abya Yala; ciencias exactas de la vida; gerencia, emprendimientos y administración; sistemas de interpretación geográfica, energías alternativas, cibernética, sistémica, tecnologías de comunicación, ingenierías, informática, electromecánica, biotecnología, tecnologías ambientalmente sustentables, entre otras afines a esta perspectiva.

4. Centro Ushay Yachay

- ✿ El Centro Ushay Yachay se plantea como desafío la construcción de la interculturalidad, esto es la expresión igualitaria de las más diversas culturas existentes a nivel local, nacional e internacional: en él se articulan un conjunto de ciencias relacionadas con las culturas, la economía, la política, entre otras que buscan en sus interrelaciones dar cuenta de la pluralidad cultural del planeta.
- ✿ Este Centro promoverá y desarrollará investigaciones y emprendimientos en esta perspectiva, allí cooperarán quienes estén interesados en los campos de la organización política de Abya Yala; sociología, cultura, estética indoamericana, literatura, historia, cultura, antropología, derecho indígena, derecho internacional, política, educación, demografía, vida cotidiana, entre otras afines a esta perspectiva.

5. Centro kawsay

- ✿ El Centro del Kawsay que se plantea como desafío la construcción de la sabiduría, es el eje articulador, relacionador, vinculador del conjunto de los Centros del Saber; en él se expresa el corazón de la Casa de la Sabiduría. En este Centro tienen cabida todas las investigaciones y emprendimientos, que involucren varios de los énfasis previstos para el trabajo de coordinación de los otros cuatro Centros.
- ✿ Este centro es el de la sabiduría, trascendencia, complejidad, dinamizará el trabajo intra, inter, y transdisciplinario en el conjunto de la Universidad, promoverá esta perspectiva y llevará adelante programas de investigación-acción o accionares concretos que den Cuenta de esta perspectiva, en particular desarrollara una propuesta de gestión del y por el conocimiento.

6.2.3. Modelo globalizador en la construcción del saber didáctico

Los antecedentes del Modelo Didáctico Glocalizador que asigna capital importancia a lo local, figura en la idea nodal de la tesis post colonial del antiutilitarismo que plantea: globalizar lo local y localizar lo mundial.

El modelo glocalizador modelo didáctico emergente se caracteriza por integrar lo más representativo y singular de lo local, con la visión global a través de la colaboración entre seres humanos, para encontrar las soluciones más adecuadas a los múltiples problemas ante los que hemos de implicarnos y ofrecer respuestas generadoras de calidad de vida.” (Medina Rivilla, Salvador Mata, 2005).

Este modelo enfatiza:

- ✿ El diálogo entre los diversos mundos a lo largo del planeta y en las propias ciudades, el urgente intercambio entre todas las personas, las comunidades y los espacios futuros.
- ✿ La clave formadora por excelencia se va a consolidar como la multicapacidad, síntesis de inteligencia, sentimiento, emociones, socio - comunicaciones y contextuaron mediático-comunicativa de saber elegir y acotar lo que tiene



fundamento y objeto fundamentado para aprender a formarse, quizás autoformarse en una pluri y multiinformación, sin la necesaria acotación selectiva.

- ◆ El conocimiento didáctico es el saber emergido de la reflexión en torno a los procesos de enseñanza – aprendizaje y a los modos de innovar, que caracterizan a las comunidades educativas.
- ◆ Los métodos, o quizás las perspectivas más consolidadas para incluir a las personas en la mejora continua de su comunidad, ha sido la investigación participativa que reconoce el valor esencial de cada persona y de la comunidad como base del desarrollo sostenible.
- ◆ El contexto local y la ciudad forman el ecosistema más favorable para promover la comunicación, facilitar la interpretación del entorno inmediato y colaborar en el conocimiento profundo de tal realidad.
- ◆ La didáctica centrada en los retos de la interculturalidad, la incertidumbre y la inmediatez del medio local, comarcal y ciudadano, requiere abrir el aula al medio e integrarlo en el relato de la realidad, de los mundos en evolución y de los modos cada vez más emergentes y cambiantes en los que conviven las más complejas culturas.

En síntesis, la Didáctica se consolida en contacto con los entornos y los valores de las comunidades cercanas, los mundos en evolución y la necesidad de considerar a las personas como ciudadanos de un planeta abierto a otros mundos, generadores de saberes y sentimientos innovadores, a la vez que defensores de su raíz en solidaridad sincera con otras comunidades, valorando los significados de la glocalización, que estima a la vez, el reto de un mundo aldea de todas las personas, y un saber indagador, que dé respuestas a los más intensos sentimientos, a las nuevas formas de relación entre los seres humanos y a la necesaria respuesta de los demás en un entorno siempre en evolución.

6.2.4. Propuestas de descolonización en América Latina

Desde la invasión y conquista de los ibéricos a países de América Latina, ejercieron durante más de 500 años, una sistemática hegemonía cultural que para varios pueblos indígenas significó la pérdida de su historia y de su identidad étnica; otros, en cambio resistieron y hoy persisten manteniendo sus peculiaridades étnico culturales.



Fig. 37 Colonialismo

La formación de los Estados Nación en la región no implicó un cambio sustancial de las relaciones coloniales entre pueblos indígenas y las minorías no-indígenas que constituyeron las élites económicas y políticas.

Estos últimos conformaron países prescindiendo a la población indígena y de amplia diversidad cultural que habitaban estas tierras mucho antes de que se formen los Estados- Nación.

En este contexto de explotación económica y opresión cultural de los pueblos originarios durante más de 500 años, y la vigencia del colonialismo interno reflejado en la discriminación y el racismo en el período republicano, surge el término de descolonización por parte de algunos intelectuales como el afrocaribeño Franz Fanon, el quechua-aimara Fausto.

Reinaga, el peruano Anibal Quijano, el argentino Walter Mignolo, que proponen las siguientes ideas y temas de reflexión:

Autor	Producción teórica	Temas de reflexión	Fundamentación	Propuesta
Franz Fanon	"Piel negra y máscaras blancas" "Los condenados de la tierra"	Racismo Colonización	Entendido como una forma de discriminación social Produce la asimilación y la alienación	Considera al racismo una construcción sociocultural y que es susceptible de ser transformado Contra la explotación hay que hacer la toma de conciencia de clase y ruptura radical con occidente
Fausto Reynaga	"La revolución india"	Con la República la suerte del indio no cambia, sino que empeora porque se mantiene la estructura colonial	Existencia de dos Bolivias : una mestiza europeizada y otra colla autóctona	Concibe la postura antiimperialista como última etapa de lucha anticolonialista.
Anibal Quijano		Cuestiona la perspectiva euro céntrica del conocimiento Discute el concepto de "modernidad/ racionalidad" Analiza los procesos de constitución del mundo moderno usando el concepto "colonialidad del poder"	La colonialidad externa se refleja en la colonialidad del poder	Es necesario romper las cadenas de la colonización Apuesta por los movimientos sociales que luchan contra toda forma de explotación y de dominación
Walter Mignolo	"Revisitando el Sur"	Colonización, modernidad/ colonialidad/ descolonialidad	La modernidad es el nombre del proceso histórico con que Europa inicio su hegemonía (hay tres esferas de la colonización: lenguaje, memoria y espacio que se expanden al conocimiento)	Debe desmontarse el colonialismo mental y hay que apostar por una resistencia epistémica

Las ideas de estos personajes desde diversas disciplinas y perspectivas, están influyendo en el debate actual del país en los diferentes ámbitos: político, educativo, económico y lingüístico; aunque esta noción todavía sigue en construcción.

En este sentido, a nivel educativo la descolonización en Bolivia señalan debería reflejar lo siguiente:

A nivel pedagógico debe significar un replanteo del sistema educativo y de los planes y mallas curriculares, tanto en la gestión técnica como en la administrativa, así como de los materiales pedagógicos, e incluso en la concepción de escuela y la distribución espacial de las aulas. La tarea decolonizadora conlleva también un replanteamiento epistemológico de la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje que implica la interpelación a la hegemonía del conocimiento occidental para dar espacio, también a la epistemología de los pueblos indígenas en equidad de condiciones y oportunidades. (PROEIBAndes, 2008:36).

Esto implica que la educación no solo renueva contenidos, metodologías, sino la concepción misma de educación. También se cuestiona el mito de que sólo occidente es generadora de teorías de conocimiento, de ahí que se habla de ruptura epistemológica, quiebre epistemológico. Desde esta perspectiva “descolonizadora” los pueblos indígenas son también tan productores de conocimiento como cualquier otro grupo cultural. Por lo tanto las instituciones educativas deben cambiar su modo de enseñanza basado en la sola valoración de lo externo, y generar teorías a partir de la visibilización de la realidad próxima.

6.3. A nivel mundial

6.3.1. Tesis postcolonial: el antiutilitarismo en la descolonización del pensamiento

Tesis consignada con el propósito de analizar críticamente las causas de la crisis global del modelo capitalista y aproximarnos a concretizar el mandato constitucional y de la nueva ley educativa que proclaman que la educación es descolonizadora, liberadora, revolucionaria y anti imperialista. Las interpelaciones, las dicotomías y las repuestas que plantean los diferentes autores coinciden en los principios de respeto a la Madre Tierra y la búsqueda de alternativas de solución y un involucrarse en la preservación del planeta para las futuras generaciones.

“La crisis global parece caminar para mudanzas importantes en las políticas estatales y en los regímenes de gobernabilidad”. Ésta es la postura de Paul Jorion, sociólogo y antropólogo francés que publicó en 2007 un libro sobre el asunto, intitulado “La crisis del capitalismo estadounidense”. En su obra, el autor anticipa en varios puntos los rumbos de la crisis que ganó grandes proporciones en los Estados Unidos, desde el año 2008. Jorion viene insistiendo en la tesis de que el tamaño de esta crisis global va a implicar mudanzas importantes en los sistemas políticos nacionales y en las acciones de los Estados, las que no deben conducir, necesariamente, al refuerzo de los regímenes democrá-

El proceso de colonización del planeta por la especie humana, que encontramos inscrito en la lógica sin frenos de las empresas, ha superado ahora sus propios límites.

ticos. El autor propone que el proceso de colonización del planeta por la especie humana, que encontramos inscrito en la lógica sin frenos de las empresas, ha superado ahora sus propios límites. “Por un lado, se refiere a que los recursos fueron agotados y que el mundo tiene prisa en descubrir cómo se comportará el planeta cuando el agua se torne rara y preciosa y de cómo será esta privado de la cómoda fuente de energía que constituía el petróleo. Por otro lado, las pérdidas causadas por las burbujas financieras cuando éstas reventaron, superaron de mucho la capacidad de absorción de los Estados y el mundo descubrió las consecuencias a largo plazo de la privatización de los lucros, en el momento en que anteriormente la práctica salida de emergencia referente a la socialización de las pérdidas había desaparecido del horizonte de las posibilidades”.

Estas consideraciones iniciales son importantes para pensar rumbos de las sociedades latinoamericanas en el contexto de la crisis mundial. Las mudanzas en curso ¿sugieren el refuerzo de tradiciones oligárquicas y autoritarias? O de modo contrario, ¿pueden facilitar la emancipación de regímenes democráticos participativos que contribuyan para una distribución a la renta más justa y para un mayor respeto a las diversidades culturales. El hecho de que no haya claridad sobre éstas interrogaciones sugiere la existencia de un hiato de informaciones entre la evidencia de que la crisis está ampliándose, por un lado, y las proyecciones imprecisas de los nuevos rumbos políticos que serán seguidos por las sociedades mundiales y las latinoamericanas, por otro lado.

El lugar aparece como referencia teórica central para desconstruir, principalmente, la estructura dicotómica colonizadora: cultura (racional) X naturaleza (irracional) de modo a permitir la emergencia de diferentes modalidades culturales no coloniales que sólo aparecen cuando se entiende la naturaleza no como algo fuera de la cultura, sino como una modalidad de surgimiento de la práctica cultural no hegemónica.

Así llegamos a los puntos de interpelación que demuestran la necesidad de giros epistemológicos, como aquel que viene siendo realizado por las teorías poscoloniales, inspiradas por movimientos como los feministas, étnicos y ecológicos que revaloran el lugar (Bhabha 2003; Escobar, 2005) como fuente de crítica anticapitalista y posdesarrollamentista. Por el término lugar se entiende en la crítica poscolonial, las formas de espacios vívidos y enraizados que permiten la organización de conocimientos plurales, articulados en la vivencia práctica en comunidades o en redes. El lugar aparece como referencia teórica central para desconstruir, principalmente, la estructura dicotómica colonizadora: cultura [racional] X naturaleza [irracional] de modo a permitir la emergencia de diferentes modalidades culturales no coloniales que sólo aparecen cuando se entiende la naturaleza no como algo fuera de la cultura, sino como una modalidad de surgimiento de la práctica cultural no hegemónica.

6.3.2. Giro epistemológico de la descolonización

En el giro epistemológico, la revaloración del lugar no significa una expresión de nostalgia o de retroromantismo, sino la búsqueda de consolidar modos antiutili-

taristas de agenciamiento de la cultura plural y de la vida comunitaria participativa en el contexto glocal, es decir, de la globalización del contexto local y de la localización del contexto global. Para Bhabha, el lugar significa la posibilidad de visitar la tradición con vistas a introducir nuevas temporalidades sociales y a orientar los embates culturales para las prácticas de solidaridad comunitaria (Bhabha, 2003:21). Para Escobar, el lugar constituye una dimensión de reinención de la ecología política y del posdesarrollamentismo y luego, de reconstrucción del mundo a partir de otras alternativas y otras prácticas (Escobar, 2005:135).

El crecimiento de las tesis poscoloniales en el interior de las ciencias sociales responde a esta necesidad puesta por la revaloración del lugar – de los espacios de producción de la crisis, por un lado y de los espacios de las nuevas movilizaciones sociales y culturales, de las acciones de las minorías articuladas, por otro. El lugar se revela como la posibilidad de crítica a los procesos culturales uniformizantes y de promoción de un giro epistemológico que se inspira en los nuevos conocimientos locales para favorecer los avances de la ecología antropológica y la sociología fenomenológica. También se puede hablar de un giro hermenéutico en las relaciones entre los campos intelectuales situados en los países del centro y la periferia del capitalismo mundial, a partir de las nuevas posibilidades de diálogo que se establecen con la revalorización del lugar como práctica del conocimiento glocal.

La revaloración del lugar no significa una expresión de nostalgia o de retrorromantismo, sino la búsqueda de consolidar modos antiutilitaristas de agenciamiento de la cultura plural y de la vida comunitaria participativa en el contexto glocal, es decir, de la globalización del contexto local y de la localización del contexto global.

(BHABHA, 2003:21).

6.3.3. Visión cuántica de la sociedad

Gary Zukav (2006), en “La Danza de los Maestros”, considerada la mejor obra divulgativa de la física cuántica, dice: “La mecánica cuántica nos enseña que nosotros no estamos separados del resto del mundo, como habíamos creído. La física de las partículas nos enseña que el resto del mundo no es algo que permanece ocioso allá afuera. Por el contrario, es un brillante campo de continua creación, de transformación y, también, de aniquilamiento. Las ideas de la nueva física pueden dar lugar a que se produzcan experiencias extraordinarias cuando son captadas en su totalidad”.

Si proyectamos filosóficamente las conclusiones de la mecánica cuántica, podemos afirmar que no sólo influimos en nuestra realidad sino que, en cierta medida, la creamos. Es decir, podemos afirmar que materializamos ciertas propiedades en la sociedad porque elegimos medir esas propiedades.

El famoso físico John Wheeler escribió: “Al universo ¿lo atrae, de alguna manera, a la existencia la participación de los participantes?... El acto vital es el acto de participación. Participador es el nuevo concepto incontrovertible ofrecido por la

mecánica cuántica. Derrota el término observador, de la teoría clásica, que designa al hombre que está seguro detrás de un grueso cristal protector y observa lo que ocurre a su alrededor sin participar en ello. Esto es algo que no puede hacerse en la mecánica cuántica”

Desde estas aportaciones teóricas, podemos precisar, con mejor luz, que el objeto social, tomado para el análisis, es causa y efecto de la experiencia individual y colectiva: esta experiencia se va construyendo con cada acción [entendiendo ésta como acto consciente e inconsciente; voluntario e inducido; físico y mental]. De esta manera, también podemos percibir que cada presente es una captación instantánea de todos los presentes, el cual interpretamos con los recursos cotidianos de nuestro espacio tiempo.

En consecuencia, cualquier comunidad, en cualquier presente, es producto de los factores que laten en ese instante, con su propia impronta derivada de los elementos que están interactuando, para la configuración de esa realidad: económica, política, cultural.

Cada presente está impregnado así de la “información” necesaria para reproducir, en cualquier instante o en cualquier condición, el impulso de la vida con sus ciclos. Desde esta perspectiva, las sociedades se configuran como macro-células de un gran organismo planetario, sujeto a las mismas leyes de la materia cósmica que se encuentra en el universo.

Nota aclaratoria:

1. La mecánica cuántica es una de las ramas principales de la física, y uno de los más grandes avances del siglo XX para el conocimiento humano, que explica el comportamiento de la materia y de la energía. Su aplicación ha hecho posible el descubrimiento y desarrollo de muchas tecnologías, como por ejemplo los transistores que se usan más que nada en la computación
2. La física cuántica, también conocida como mecánica ondulatoria, es la rama de la física que estudia el comportamiento de la materia cuando las dimensiones de ésta son tan pequeñas, en torno a 1.000 átomos, que empiezan a notarse efectos como la imposibilidad de conocer con exactitud la posición de una partícula, o su energía, o conocer simultáneamente su posición y velocidad, sin afectar a la propia partícula [descrito según el principio de incertidumbre de Heisenberg]. Surgió a lo largo de la primera mitad del siglo XX en respuesta a los problemas que no podían ser resueltos por medio de la física clásica.

Resumen del tema

La descolonización y la ruptura epistemológica son los aspectos que resaltan el tema. El nuevo enfoque educativo del estado plurinacional considera el valor fundamental de la epistemología, filosofía, metodología, y contenidos educativos de los pueblos indígenas, y los coloca en la misma balanza con aquellos de corte occidental. El nuevo enfoque educati-



vo plantea la conjugación de elementos propios de la pedagogía de los pueblos indígenas y los provenientes de otras experiencias pedagógicas vigentes en el mundo, en este sentido, desafía a que las instituciones educativas cuestionen el origen, difusión y validez del conocimiento, a partir de la pregunta: ¿Qué y desde dónde se conoce?, ¿Cómo y para qué se conoce?.

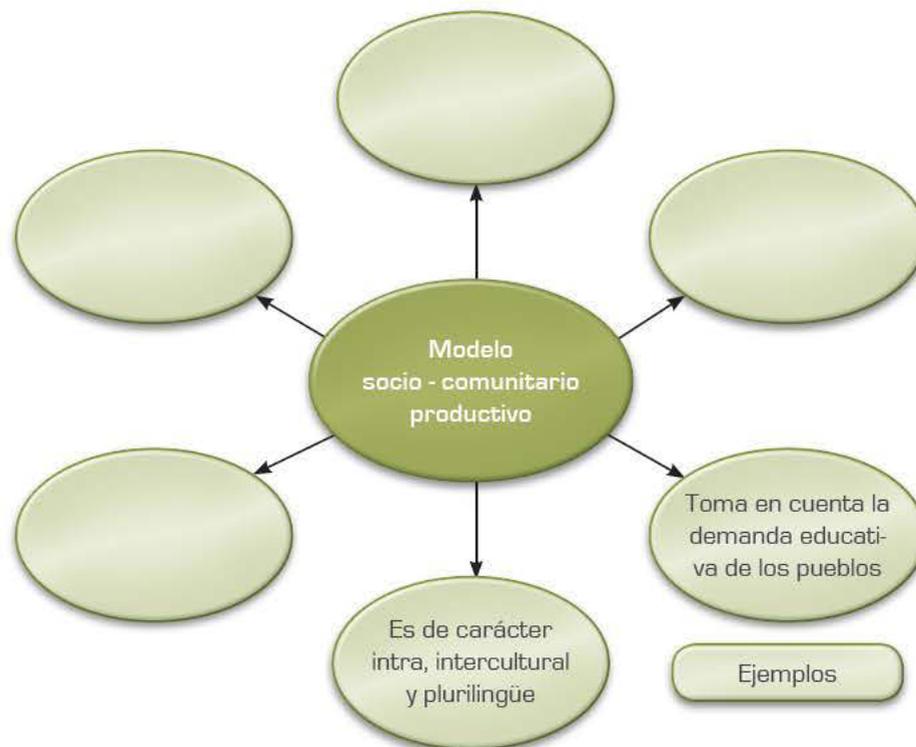
Se parte de la premisa de que ambos sistemas de conocimiento tanto el de los pueblos indígenas, como los que provienen de otras latitudes del mundo son valiosos en tanto dan respuesta en su contexto de origen y que ninguno es superior ni inferior que otro. Estas nociones a la vez se apoyan en cuestionamientos que surgen de la voz de diferentes teóricos latinoamericanos y la emergencia de un nuevo paradigma social que surge desde el hemisferio sur orientado al “vivir bien”.

Actividades sugeridas

Actividades Iniciales

- 1) Antes de iniciar con el abordaje del tema nos organizamos en grupos de 4 o 5 personas. En papelógrafos anotamos lo que sabemos del nuevo Modelo Educativo. Cada estudiante aporta una idea sobre el tema. mUbicamos nuestros papelógrafos en el aula, para contrastar con la lectura que hagamos posteriormente.

Constelación de palabras



Nota: esta estrategia tiene como objetivo principal proporcionar a los estudiantes la oportunidad de activar sus conocimientos, experiencias y emociones en relación con un concepto o elemento importante para comprender el contenido del texto que leerán en el segundo momento de la lectura.

2) En trabajo de grupo analizamos los siguientes conceptos, y los comparamos con la realidad de la comunidad, barrio, municipio, etc.

Colonialidad: Si bien está vinculada al colonialismo porque es conciencia de él, es más profunda y duradera pues hace referencia fundamental a la clasificación social que se realiza, en el interior de un estado y sociedad, preponderantemente a criterios étnicos y raciales.

Colonialismo interno: Hace relación al poder racista etnicista que opera dentro un estado nación o también, al hecho de que en un mismo país o grupo social, uno explota y discrimina a otro, no solo por su diversa posición de clase, sino también por sus diversos orígenes y estilos étnico culturales.

Colonialismo: Se refiere a una estructura de dominación, explotación y opresión que es ejercido por un pueblo o grupo social de diferente identidad sociocultural sobre otro.

Actividad de desarrollo

1) Leer el Libro verde “Por una Educación Indígena Originaria” del Bloque Educativo Pág. 47 – 74 y analizar en grupo.

Grupo 1: Fundamentos de la Educación Pág. 47 al 51

Grupo 2: Órganos de Participación Comunitaria Pág. 52 al 54

Grupo 3: Estructura Curricular

Grupo 4: Institutos Normales Superiores

- ◆ Sintetizamos las ideas centrales en un papelógrafo y socializamos
- ◆ Todos en el curso, una vez concluida las presentaciones grupales en plenaria aporta, analiza, y opinar qué elementos de esta propuesta educativa del Bloque Educativo Indígena están tomadas en cuenta en la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

2) En grupos de cinco, analicen y fundamenten los siguientes principios de la educación Plurinacional.

Descolonización	
Socio-comunitaria	
Productiva	
Intercultural	
Intracultural	
Revolucionaria	



3) En grupos de tres, en el siguiente cuadro anoten algunos aspectos que en las instituciones educativas debe descolonizarse.

A nivel institucional	A nivel curricular	A nivel de relación escuela - comunidad

Actividades de Evaluación

1) Representamos mediante un sociodrama, lo que hemos aprendido del tema.

- ◆ Representamos en un sociodrama las semejanzas y diferencias de una sesión educativa colonizadora y otra descolonizadora.
 - ◆ Nos organizamos en dos grupos, uno que represente a tierras bajas y otro a tierras altas y cada grupo escenificará los dos tipos de acciones educativas considerando aspectos culturales e ideológicos.
 - ◆ Una vez presentado los sociodramas, con el apoyo del docente, reflexionamos acerca de las prácticas colonizadoras y descolonizadoras en la educación y las actitudes racistas y discriminadoras que aún prevalecen en la mentalidad de los docentes, autoridades educativas, padres de familia y estudiantes.
 - ◆ Trabajo de campo
- ◆ ¿Que entendemos por descolonización? Según edad, género, nivel de formación, rubro en el que trabaja. Investigamos estas preguntas en nuestras comunidades, barrios recogiendo diversidad de opiniones.

2) Investigamos individualmente para conocer la Historia de la lucha por el territorio.

- ◆ Elaboramos nuestras preguntas para conocer, con detalle, la historia de nuestra comunidad, barrio y nuestros abuelos en la lucha por la tierra y la educación.
 - ◆ ¿Usted participó de alguna marcha o movimiento social. O sus padres participaron?
 - ◆ ¿Cuándo?
 - ◆ ¿Dónde?
 - ◆ ¿Cuál fue el motivo?
 - ◆ ¿En ese entonces era importante ir a la escuela, saber leer y escribir?,
 - ◆ ¿Para qué?
- ◆ Preguntamos a los abuelos, abuelas del barrio o la comunidad donde vivimos, acerca de la participación en luchas o movimientos indígenas.
- ◆ En grupos en el aula, sistematizamos esta información y socializamos con los demás compañeros.

Lugar del acontecimiento	Causa	Época

3) Trabajo Final (Producto Pedagógico).

Guía de trabajo final

(Trabajo individual)

Evaluación de la Unidad de Formación: Teorías, modelos psicopedagógicos y Currículo

Ensayo educativo

Como producto de los aprendizajes sobre las teorías, modelos psicopedagógicos y currículo, el estudiante de manera individual debe elaborar un ensayo educativo, bajo los siguientes criterios:

1. Escoger un tema relevante de cualquier de los temas propuestos en el texto.
2. Colocar un título que sea interesante para la lectura.
3. Leer más bibliografía, investigar, analizar, discernir, reflexionar sobre el tema serán los insumos para empezar a escribir.
4. La estructura del ensayo será de creatividad del estudiante.
5. Los requisitos, como cantidad de hojas, márgenes, letra, etc. Serán consensuados colectivamente entre docente y estudiantes.
6. Escribir el ensayo será un aprendizaje interdisciplinario porque permitirá apoyarse en otras unidades de formación, como las TICs, lengua castellano, Estado, ideología política y educación, etc.
7. Se presentara el trabajo, previamente revisado a la docente para su consideración y visto bueno.
8. En una sesión, el estudiante podrá socializar su ensayo ante sus compañeros y la comunidad educativa interesada.
9. Podrá publicar previa aprobación de la comunidad educativa.
10. De todos los ensayos educativos debe armarse un dossier.
11. La docente deberá sistematizar la experiencia, presentarla y publicarla.



que cada persona tiene una forma particular de aprender y que cuando lo hace pone en acción diferentes sentidos.

- ❖ **Interculturalidad.** Desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia. (Ley 070, cap III)

- ❖ **Intraculturalidad.** Espacio, situación que promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas (Ley 070, cap III)

- ❖ **Mecánica cuántica.** Es una de las ramas principales de la física, y uno de los más grandes avances del siglo XX para el conocimiento humano, que explica el comportamiento de la materia y de la energía. Su aplicación ha hecho posible el descubrimiento y desarrollo de muchas tecnologías, como por ejemplo los transistores que se usan más que nada en la computación

- ❖ **Modelo educativo socio - comunitario productivo.** Nueva concepción de educación que promueve un proceso de transformación social en convivencia comunitaria con la Madre Tierra y el Cosmos a través del desarrollo de las dimensiones del "Ser, Saber, Hacer y Decidir". (CB; 2010:14)

- ❖ **Física cuántica.** Conocida también como mecánica ondulatoria, es la rama de la física que estudia el comportamiento de la materia cuando las dimensiones de ésta son tan pequeñas, en torno a 1.000 átomos, que empiezan a notarse efectos como la imposibilidad de conocer con exactitud la posición de una partícula, o su energía, o conocer simultáneamente su posición y velocidad, sin afectar a la propia partícula (descrito según el principio de incertidumbre de Heisenberg). Surgió a lo largo de la primera mitad del siglo XX en respuesta a los problemas que no podían ser resueltos por medio de la física clásica.

- ❖ **Paradigma.** El término paradigma se origina en la palabra griega παράδειγμα (parádeigma) que a su vez se divide en dos vocablos "pará" (junto) y "déigma" (modelo), en general, etimológicamente significa «modelo» o «ejemplo». Paradigma es un modelo o patrón en cualquier disciplina científica u otro contexto epistemológico. Este término en el campo social se refiere a acepciones de ideas, pensamientos, modos de vida que se aceptan como verdaderas. Tiene mucha relación con el concepto de cosmovisión.

- ❖ **Política lingüística.** Conjunto de estrategias y actividades conducentes al logro de una meta lingüística determinada.
- ❖ **Plurilingüismo** de modo general Enfoque integrador que potencia el desarrollo de la competencia comunicativa de un individuo en las diversas lenguas que vaya adquiriendo a lo largo de su vida, independientemente de la diversidad de niveles, destrezas y fines con los que se utilizan las mismas.
- ❖ **Plurilingüismo en Bolivia.** La presencia y reconocimiento constitucional de varias lenguas en el Estado Plurinacional.
- ❖ **Taxonomía de Blomm.** La taxonomía de objetivos de la educación, conocida también como taxonomía de Bloom, es una clasificación de los diferentes objetivos y habilidades que los educadores pueden proponer a sus estudiantes.
- ❖ **Teocéntrica.** Se entiende por pensamiento teocéntrico a lo divino-religioso en el centro de toda actividad que desarrolla el hombre.
- ❖ **Sistema Educativo Plurilingüe.** Implica que el Estado asume la totalidad de las lenguas existentes en las diferentes naciones indígenas y el castellano como lenguas oficiales de educación. A partir de este reconocimiento constitucional promueve el uso, desarrollo y difusión de estas en el campo educativo en los diferentes niveles y subsistemas de educación.





Bibliografía

- ✿ Aguilar Morales, J.E (2009). La Educación en Egipto. México: Oaxaqueña.
- ✿ Anderson, L.W., & Krathwohl (Eds.) (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of.
- ✿ Anónimo, Popol Vuh. (2005). Libro Sagrado de los Maya-quiche. México: Edit. Tomo, S.A.d.C.V.
- ✿ Arroyo González R.; Blásquez, E.; De Vicente Rodríguez, P.; Fernández Cruz, M.; Gallego Ortega; Lucero Fustes, M.; McWilliam N. (2002). Didáctica General, Madrid: Edit. Pearson Educación P.15-16.
- ✿ Atahuichi, S. Ricardo Tito (1990). La política educativa y la escuela en Bolivia. La Paz.
- ✿ Bellido Canny (2004). Taxonomía de objetivos operacionales. Universidad de Puerto Rico Mayagüez.
- ✿ Bhabha, H. (2003). Lo local de la cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- ✿ Bloom S. Benjamín – J. Thomas Hastings – George F. Madaus (1975). Evaluación del Aprendizaje. Buenos Aires: Volumen 1 Ediciones Troquel.
- ✿ Bloom's Taxonomy of Educational Objectives [s/a]. New York: Longman.
- ✿ Bloque Educativo (2004). Por una Educación Indígena Originaria: hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural.
- ✿ Brennan, James (1999). Historia y sistemas de psicología. México: 5ª. Edición, ED. Prentice.
- ✿ Calderón Mabel, Quispe María y Otros (1994). La nueva pedagogía en marcha, Experiencia innovadora del Núcleo Trinidad Pampa. F y A.
- ✿ Calero, Pérez Mavilo (1998). Teorías y aplicaciones básicas del constructivismo pedagógico. Perú: Editorial San Marcos.
- ✿ Casanova, P.G. (2006). La comunicación en las ciencias Sociales. s/ed.
- ✿ Castorina, José Antonio; Ferreiro, Emilia, Kolb de Olivera, Lerner Delia (1996). Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: PAIDOS.
- ✿ Choque, Roberto (2006). Historia de la Educación Indígena. La Paz: Edit. Aruwiri.
- ✿ Choque, Roberto y Quisbert, Cristina (2006). Educación Indígena en Bolivia: Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales. La Paz: Edit. Unidad De Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA.



- ❖ Chuquichambi, Jimena (2010). Documento: Síntesis de las Corrientes pedagógicas en la historia educativa boliviana. CPDL Santa Cruz: Coordinación Plurinacional para el Desarrollo de las Lenguas en Educación. Unidad Desconcentrada.
- ❖ Colectivo de autores (1991). "Neoconductismo" En. Tendencias pedagógicas contemporáneas. La Habana: Editora EMPES.
- ❖ Copa, Morejón María (2009). La Dimensión Política de las Experiencias Educativas del "CEFOA" de Cochabamba y "Dolores Cacuango" de Quito - Ecuador Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador En línea: [http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/519/1/T698-DSELA-Copa-La dimensión política de las experiencias educativas del CEFOA de Cochabamba](http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/519/1/T698-DSELA-Copa-La%20dimensi3n%20pol3tica%20de%20las%20experiencias%20educativas%20del%20CEFOA%20de%20Cochabamba). Visitada en fecha 28/03/11
- ❖ Coucinet, Roger (1959). La Escuela Nueva," ¿Qué es la Educación Nueva?". Buenos Aires: Kapeluz.
- ❖ Dávila, F.R. (2003). Estado y Movimientos Étnicos en Ecuador In J. seone Compilador. Movimientos Sociales y conflicto en América Latina. Buenos Aires. FLACSO.
- ❖ Diane E. Papalia y Sally Wendkos Olds (1991). Psicología. España:McGraw-Hill.
- ❖ Dominguez .M.C. (2006). Investigación y formación del profesorado en la sociedad intercultural. Madrid: Universitas.
- ❖ Domínguez, C., Medina, A. (2000). Profesorado y formadores: La formación para la transformación de los distritos y las comunidades. España: UNED.
- ❖ Educación en el tawantinsuyu, en Línea: <http://members.fortunecity.es/historperu/histoperu/inca8.html>. Visitada en fecha 05/04/11
- ❖ El pensamiento de Franz Tamayo. En línea: <http://qullasuyu.blogcindario.com/2006/07/00007-el-pensamiento-de-franz-tamayo-1876-1956.html>] Visitada en fecha 10/04/11.
- ❖ Enciso, Patiño Patricia (2004). Estado de Arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en Política Pública. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones En línea: www.red-ler.org/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf. Visitada en fecha 20/03/11.
- ❖ Estado Plurinacional de Bolivia (2008). Plan Nacional de Desarrollo. PND
- ❖ Estado Plurinacional de Bolivia (2009). Constitución Política del Estado
- ❖ Estado Plurinacional de Bolivia (2010). Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez N° 70
- ❖ Fondo Indígena (2007). Pueblos Indígenas: Una visión de naciones y la banca mundial. La Paz: Editorial Sagitario.
- ❖ Freinet, Celestino (1982). Tiempos nuevos, pedagogía nueva en técnicas Freinet para la educación moderna. México: Editorial Siglo XXI.
- ❖ Freire, Paulo (1980). Pedagogía del oprimido. México: Editorial Siglo XXI.
- ❖ Giroux, Henry A (1988). Los profesores como intelectuales; hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona:Edit. Paidós Ibérica S.A.

- ✿ Grillo, Fernández Eduardo (1993). La Cosmovisión Andina de Siempre y la Cosmología Occidental Moderna. Lima PRATEC.
- ✿ Gutiérrez, R (2011). El núcleo educativo como una instancia clave para la gestión y construcción de una pedagogía étnica en Bolivia. En línea: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/15/NUCLEOS_Y_GESTION_ETNICA_EN_BOLIVIA_11-06-08.pdf. Visitada en fecha 27/03/11.
- ✿ Herbart, Johann Friedrich (1964). Pedagogía general derivada del fin de la educación Madrid: Trad. Luzuriaga. 2da ed.
- ✿ Historia de la educación en el Perú. En línea: <http://www.monografias.com/trabajos32/historia-educacion-peru/historia-educacion-peru.shtml#incaica>. Visitada en fecha 05/04/11
- ✿ Huanacuni, Fernando (2010). Vivir Bien / Buen vivir.: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales. La Paz: III-CAB.
- ✿ Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors “La educación encierra un tesoro” Santillana. Ediciones UNESCO. En línea: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- ✿ Informe al foro mundial (1990). BOLIVIA: Educación para Todos
- ✿ Informe Regional de Monitoreo de EPT (2003). Educación para todos en América Latina. Un objetivo a nuestro alcance. En línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147423s.pdf> Visitada en fecha 03/04/11.
- ✿ Instituto Internacional de Integración - Convenio Andrés Bello, Colaboración Equipo Docente de la Carrera Ciencias Sociales del INSSB (2008). 50 años de Políticas Educativas. La Paz-Bolivia.
- ✿ La educación en la antigua Grecia. http://www.profes.net/rep_documentos/Propuestas_Bachillerato/2%C2%BAESO_%20Cultura%20CI%C3%A1sica_La_educacion_en_Grecia.PDF. Visitada en fecha 05/04/11
- ✿ La física cuántica arroja una nueva visión de los procesos sociales (2011). En línea: http://www.tendencias21.net/La-fisica-cuantica-arroja-una-nueva-vision-de-los-procesos-sociales_a1239.html
- ✿ Labinowicz Ed (1980). Introducción a Piaget. Pensamiento-Aprendizaje Enseñanza. México: Addison - Wesley Iberoamericana.S.A.
- ✿ Ley de 20 de enero de 1955 Víctor Paz Estenssoro. Presidente Constitucional de la República de Bolivia. En línea: <http://es.scribd.com/doc/49830703/Codigo-de-educacion-boliviana>. BO-DL-19550120-1Decreto Ley del 20 de enero de 1955.
- ✿ López, Luís E; Kuper Wolfgang (2004). La educación intercultural bilingüe: Balance y perspectivas. Cochabamba: Editora H&P.
- ✿ Luzuriaga, Lorenzo (1961). Historia de la educación y de la pedagogía. Buenos Aires: Editorial Lozada.

- ✿ Luzuriaga, Lorenzo. [1966] Ideas Pedagógicas del Siglo. Historia de la Educación y la Pedagogía. Buenos Aires: Editorial Losada.
- ✿ Macas, Luis; García J; Andrade, M; Lozano, A. y otros. [2002]. Amawtay Wasi. Casa de la sabiduría. Universidad Intercultural de las nacionalidades y pueblos del Quito- Ecuador. UIMPI – CONAIE.
- ✿ Makarenko, Antón [1959]. Conferencias sobre educación infantil. Argentina: Edit. Cartago.
- ✿ Makarenko, Antón. [1957]. Flores de la vida [el libro para los padres] Argentina: Edit. Cartago
- ✿ Makarenko, Antón. [s/a] Poema Pedagógico. México:Edit. Quinto Sol.
- ✿ Makarenko, Antón. [s/a] Problemas de la educación escolar soviética. Moscú: Edit. Progreso
- ✿ Mariategui, José [1950] 7 ensayos de interpretación de la realidad peruana. Lima:Edit. Amauta.
- ✿ Mariategui, José [1989] Temas de Educación. Edit. Amauta. Lima
- ✿ Medina Revilla, A, y Salvador Mata, Francisco [2005]. Didáctica General. Madrid: Pearson Ed. Colección Didáctica.
- ✿ Medina, A. [2009] Innovación de la educación y de la docencia. Madrid:Edit. Ramón Areces.
- ✿ Medina. A. y Salvador F. [2009].Didáctica General. Madrid: Edit. Pearson.
- ✿ Messer, August [1927]. Historia de la pedagogía. Barcelona: .Editorial Labor.
- ✿ Mialaret, G. [1977] Educación Nueva y Mundo Moderno. Nueva Pedagogía Científica. Ciencias de la Educación. Barcelona: Oikos- Tau.
- ✿ Ministerio de Educación – Consejo Educativo Amazónico Multiétnico CEAM [2008]. Saberes y conocimientos de los pueblos indígenas del área de cobertura. Reimpresión auspiciada por EIBAMAZ/UNICEF.
- ✿ Ministerio de Educación y Cultura [1955]. Código de la Educación Boliviana.
- ✿ Ministerio de Educación y Culturas – PEIB –TB [2007]. Hacia nuestro propio protagonismo. Lo que dicen nuestros sabios-ancianos de las Tierras Bajas. Santa Cruz – Bolivia: Editorial gráfica Sirena.
- ✿ Ministerio de Gobierno [2011]. Plan Nacional de Desarrollo. Bolivia: Portal del Ministerio de Gobierno.
- ✿ Ministerio de Protección Social. Servicio Nacional de Aprendizaje (Programa de Formación de Docentes) [2011] Modelos Pedagógicos. En Línea: <http://www.slideshare.net/guest975e56/modelos-pedagogicos-ok>. Visitada en fecha 25/03/11
- ✿ Ministerio de Relaciones Exteriores [2009]. Aprendiendo nuevos protocolos: El Apathapi La Paz: Edit. Diplomacia por la vida.
- ✿ Ministerio de Relaciones Exteriores [2009]. El vivir bien como respuesta a la crisis Global. La Paz: Edit. Diplomacia por la vida.

- ✿ Moreno Manuel; Poblador Alfredo; Del Río Dionisio Historia de la Educación. Edades Antigua, Media y Moderna. Acción pedagógica contemporánea. [s/a] Madrid: Tercera edición PARANINFO. Biblioteca de Innovación Educativa.
- ✿ Oficina de Alto Comisionado de Naciones Unidas para Derechos Unidos (2011). Decenio Internacional del Mundo (1995-2004) En línea: www2.ohchr.org/spanish/issues/indigenous/decade.htm. Visitada en fecha 20/03/11.
- ✿ Organización de Estados Iberoamericanos (2011). Declaración sobre Educación para Todos. En línea (<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>) Visitada el 25/03/11.
- ✿ Organización Internacional del Trabajo (2011). En línea <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang-es/index.htm>. Visitada en fecha 25/03/11.
- ✿ Palacios, Jesús (1979). La Tradición Renovadora. La cuestión escolar. Barcelona: Laia.
- ✿ Pallach, José (1975). La explosión educativa. Barcelona: Salvat.
- ✿ Paz, Sarela (2011). Desandando los caminos de la interculturalidad: una aproximación a la Educación Intercultural Bilingüe. De su tesis doctoral: La política de la diferencia y las visiones de multiculturalismo en los Andes: el caso de la Educación Intercultural Bilingüe” En línea: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/buscador/files/120310.pdf>. Visitada en fecha 28/03/11.
- ✿ Pérez, Elizardo (1992). Warisata. La escuela-Ayllu. La Paz: CERES/HISBOL.
- ✿ Prieto, Hernández, (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial. México: Mc Grau Hill. Pág. 13 -19.
- ✿ Prieto, Luís Beltrán (1952). El humanismo democrático y la educación. Costa Rica: Universidad San José.
- ✿ PROEIB Andes (2008) Historia del movimiento indígena en Bolivia (Módulo 1). Cochabamba: Programa de Fortalecimiento de liderazgos indígenas.
- ✿ PROEIB Andes (2008). Tierra Territorio y Educación. (Módulo 2). Cochabamba: Programa de Fortalecimiento de Liderazgos indígenas.
- ✿ PROEIB Andes, (2008) Educación y descolonización en Bolivia. (Módulo 9). Cochabamba: Programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas.
- ✿ Proyecto PROFORMA, GTZ-Red EBI Perú (1999). Educación Bilingüe Intercultural: Experiencias y Propuestas. Primer Congreso de Educación Bilingüe Intercultural En línea: disde.minedu.gob.pe/gtz/ProeducaDocs/Publicaciones/Educacion_bilingue_intercultural.pdf.
- ✿ Quijano, Anibal. (2005) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires: Edit Perspectivas Latinoamérica. (FLACSO).
- ✿ Rosello, Pere (1974). Teorías de las Corrientes Educativas. Barcelona: Promoción Cultural.
- ✿ Rouma, George (1911). Las bases científicas de la educación. Por el bien. Por la patria. Sucre: Imprenta Bolívar.

- ✿ Rousseau y su aportación a la educación. En línea: <http://www.alaingarcia.net/ensayos/rousseau.htm> Visitada en fecha 05/04/11
- ✿ Salazar Mostajo, Carlos (1997). La taika. Teoría y práctica de la Escuela-Ayllu. La Paz: Librería-Editorial Juventud.
- ✿ Salazar, Mostajo Carlos (1984) Warisata Mia. Edit. Amerindia. La Paz
- ✿ Schmid, J. R. (1973). El Maestro Compañero y la pedagogía libertaria. Barcelona: Fontanella.
- ✿ Schroeder, Joachim (1994). Modelos Pedagógicos Latinoamericanos: De la Yachay Wasi inca a Cuernavaca. La Paz- Bolivia: CEBIAE.
- ✿ Snyders, Georges (1974). Historia de la Pedagogía. Barcelona: Oikos-Tau,
- ✿ Standing, E. Mortimer. (1974) La Revolución Montessori en la Educación. Siglo XXI, México.
- ✿ Suarez, Arnés (1986). Otero, Gustavo Adolfo (1942) La vida social del Coloniaje. Esquema de la historia del Alto Perú, hoy Bolivia de los siglos XVI, XVII, XVIII. La Paz: Editorial: "La Paz"
- ✿ Taylor, C. (2005). Construcción de la identidad moderna. Sao Paulo:Ediciones Loyola.
- ✿ Ticona, Esteban (2003). La lucha por el poder comunal. La Paz: CEDOIN/CIPCA.
- ✿ Trang-Thong. (1971) ¿Qué Ha Dicho Verdaderamente Wallon? Madrid: Doncel.
- ✿ UNESCO (2004). Aprender en la sabiduría y el bien vivir: Colección Amauta Runacunapa Yachay ARY N° 2. Quito-Ecuador:Imprenta Mariscal.
- ✿ Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho" – Instituto Superior de Educación Rural (1999). Tarija: Psicopedagogía Módulo 5.
- ✿ Universidad Bolivariana de Venezuela (2007). Pensamiento pedagógico Emancipador Latinoamericano: Por una universidad Popular y Socialista de la Revolución Venezolana.
- ✿ Valcarcel, Carlos Daniel (1961). El educador incaico. Historia de la educación incaica. Lima: Lima S.A.
- ✿ Valenzuela Sotomayor María del Rosario (2009). ¿Por qué las armas desde los mayas hasta la insurgencia en Guatemala? México: Edit. Latinoamericana. Visitada en fecha 05/04/11.
- ✿ Weinberg, Gregorio (1995) "La colonia". En: Modelos Educativos en la Historia de América Latina. Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD.
- ✿ Weinberg, Gregorio (1995). "Educación Prehispánica". En: Modelos Educativos en la Historia de América Latina. Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD.23-45.
- ✿ Zubiria, Julián (2000). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Magisterio. Segunda edición. Colombia.
- ✿ Eduardo Grillo Fernández (1993) PRATEC=PROYECTO ANDINO DE TECNOLOGIAS ALTERNATIVAS.PERU. En: www.pratec.org.pe/ - [pratec \(@\) pratec.org](mailto:pratec@pratec.org).
- ✿ González Pérez, Teresa (2010). Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas. REIFOP, 13 (4). [Enlace web: <http://www.aufop.com> – Visitada el 1 de abril de 2011.