

PRO-VOCACIONES

Docentes

REVISTA DE REFLEXIÓN Y ANÁLISIS
DE LAS ESCUELAS SUPERIORES DE FORMACIÓN
DE MAESTRAS Y MAESTROS



© De la presente edición:

PRO-VOCACIONES DOCENTES

Revista de Reflexión y Análisis de las Escuelas Superiores
de Formación de Maestras y Maestros

Roberto Iván Aguilar Gómez
Ministro de Educación

Jiovanny Edward Samanamud Ávila
Viceministro de Educación Superior de Formación Profesional

Luis Fernando Carrión Justiniano
Director General de Formación de Maestros

Coordinación, edición, diseño y diagramación:
Dirección General de Formación de Maestros

Comisión editorial de este número:
Delio Isidro Tolaba Rivera, ESFM “Juan Misael Saracho”
José Luis La Serna Mena, ESFM “Simón Bolívar”

Cómo citar este documento:
Ministerio de Educación (2016). *Revista N° 2 “PRO-VOCACIONES DOCENTES”*.
Revista de reflexión y análisis de las Escuelas Superiores de Formación de
Maestras y Maestros. Año 2016. N°2. La Paz.

Depósito Legal
4-1-370-16 P.O.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros,
Telf. 2912840 - 2912841

PRO-VOCACIONES

Docentes

REVISTA DE REFLEXIÓN Y ANÁLISIS
DE LAS ESCUELAS SUPERIORES DE FORMACIÓN
DE MAESTRAS Y MAESTROS





ÍNDICE

Presentación	5
El ayni como mediador del aprendizaje en educación comunitaria	
<i>Hilarión Chinahuanca Siñani</i>	7
Cosmovisión y cultura de la quinua	
<i>Lucio E. Fernández Quispe</i>	18
Descolonización de la concepción del ser humano	
<i>Amanda Chambi Choque</i>	29
Concepciones prácticas de valoración del pueblo indígena aymara	
<i>Margarita Huañapaco Cahuaya</i>	39
Recuperación de la memoria cultural de nuestro pueblo	
una estrategia metodológica para La educación intracultural	
<i>Elisa Hurtado Atanacio</i>	50
Las comunidades de producción y transformación Educativa	
como espacios para aprender de la reflexión sistemática sobre la acción	
<i>Delio Isidro Tolaba Rivera, María Salomé Cabezas Pizarro</i>	64
Los mapas mentales en el Modelo Educativo Sociocomunitario	
Productivo	
<i>Claudina Chino Colque, Félix Vásquez Ibáñez</i>	77
Experiencia de transformación de la Práctica Educativa Comunitaria	
(PEC) con los equipos inter y transdisciplinarios	
<i>Antonio Coarite Quispe, Juan Carlos Nina Arratia,</i>	
<i>Rosalía Huanca Chuquimia</i>	87
La Práctica Educativa Comunitaria: un acercamiento en los avances	
y desafíos desde la vivencia de la ESFM-Tecnológico y Humanístico	
El Alto	
<i>Antonio Coarite Quispe</i>	100

El intercambio de experiencias académicas y culturales como estrategia del proceso de implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo	
<i>Mirtha Fortunata Apaza Montecinos</i>	112
La descolonización del método científico para la enseñanza de las ciencias naturales	
<i>Rolando Vino Vino</i>	124
Miradas hacia la descolonización universal	
<i>Secundino Quispe Loza</i>	130
Posibilidades y limitaciones de la interculturalidad en la formación docente	
<i>Jael Patricia Montes Luna</i>	139
Realización de historietas dentro del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo	
<i>Fernando Suárez Saavedra, Vilma Natividad Azurduy Tórrez</i>	147
La etnografía educativa en el rol docente	
<i>Teodosio Vargas Vargas</i>	164
¿Qué tendencia curricular es la respuesta dialéctica para la praxis curricular y el trabajo del profesor en nuestro momento actual?	
<i>Vidal Espinoza Cazas</i>	174
Ser maestra de lengua originaria	
<i>Cristina Prado Rojas</i>	180
Maestros y... ¿mediadores culturales?	
<i>María Elena Muñecas Montaño</i>	185
El poco hábito por la lectura observado en estudiantes y docentes del departamento de Tarija	
<i>Juan Marcelo Serrano Yurquina</i>	190



PRESENTACIÓN

En la implementación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, las políticas de formación docente han sido fundamentales. Los procesos de formación, capacitación, profesionalización de maestros, han recibido una atención prioritaria de parte del Ministerio de Educación tanto en la formación inicial, como en la continua, postgradual y complementaria.

El maestro, la maestra, en el nuevo enfoque del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) es un sujeto productor de conocimiento, no un simple consumidor del conocimiento producido por otros actores. Con ese perfil se está formando a los futuros maestros, pero es importante también que los propios docentes de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), a su vez, se conviertan en activos investigadores y productores de conocimiento, pues de otro modo difícilmente van a poder inculcar una actitud investigativa.

Por ello, se está fomentando el desarrollo de investigaciones en distintas escalas de parte de los docentes de las ESFM. Se ha avanzado en la producción de textos y recursos educativos, la recuperación de saberes y conocimientos y la sistematización de experiencias educativas. De ello se puede destacar dos importantes aportes.

Por una parte, se ha generado un trabajo amplio de problematización de las prácticas docentes y sistematización de experiencias educativas. Esto ha permitido al maestro y maestra tomar conciencia de las formas como es maestro, de los prejuicios, complejos y rémoras que subsisten en la práctica educativa tradicional, así como de las señales de una auténtica transformación. Este giro en

la mirada, hacia la problematización de la experiencia educativa y la producción de conocimiento desde la experiencia, ha producido grandes beneficios y cambios en la actitud de los maestros y maestras que ahora se asumen como productores de conocimiento. Muchos de ellos y ellas se han dado cuenta que producen muchas ideas, muchas innovaciones, muchos conocimientos, pero que permanecían implícitos y no eran compartidos.

Por otra parte, ha habido un gran trabajo de recuperación de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios campesinos. Ello ha generado una inédita movilización de los jóvenes, de los estudiantes, y de los docentes, en busca de los ancianos, que son los repositorios vivos de los conocimientos de la comunidad. Esto no es un dato menor, sino que muestra un cambio radical en dirección a un pluralismo epistemológico. Este trabajo de recuperación no se ha quedado en la recuperación arqueológica de esos conocimientos, sino siempre ha estado presente la idea de utilizarlos en la vida concreta y contemporánea y en los procesos educativos.

Estos aportes y otros están mostrando que las ESFM pueden convertirse en centros importantes de producción de conocimiento que irradian esta experiencia a las Unidades educativas. En ese marco, es muy importante que se creen y se dé continuidad a espacios donde se pueda compartir esos trabajos de investigación y producción de conocimientos que desarrollan los docentes de las ESFM. Es fundamental generar allí debate desde visiones plurales sobre los avances y temas pendientes de la Revolución Educativa.

Por ello, es muy grato presentar este segundo número de la *Revista Pro-vocaciones Docentes*, aplaudiendo el esfuerzo realizado y alentando a los maestros y maestras para que continúen fortaleciendo este que es su espacio.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

EL AYNÍ COMO MEDIADOR DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN COMUNITARIA

Hilarión Chinahuanca Siñani¹

Resumen

El pueblo aymara tiene su identidad étnica, esto supone la capacidad de desarrollar la cultura de la vida con sus propios recursos y elementos de otras culturas que incorpora en su matriz cosmovivencial, para seguir creando la forma de percibir, de pensar y de vivir bien.

En este sentido, el ayni es uno de los principios de la filosofía aymara para designar un tipo de intercambio que exige reciprocidad justa, precisamente en el mismo tipo de trabajo o bien recibido en un determinado ayllu. Además, la ayuda mutua está basada en la reciprocidad, complementariedad y solidaridad para lograr el bienestar de las personas y las familias.

Por lo tanto, como propuesta el ayni es un instrumento metodológico mediador de enseñanza-aprendizaje, de educación comunitaria.

En consecuencia, es preciso reconstituir el *ayni* como una opción innovadora y transformadora en el proceso de metodología de aprendizaje significativo, lo cual fortalecerá el una educación científica, intercultural y al Modelo Educativo Sociocomunitario y Productivo en todos los niveles de formación educativa.

¹ Docente de las ESFM “Simón Bolívar”, La Paz.

Juk'acha

Aymara markax yaqha markanakans uñt'atarakiwa, ukataw sarawisax anqäx markachirin yanapt'apampi jiltaraki, ukjamat jiwasan pachpa uñtawisa, lup'iwisa taqinis suma qawakipapxañasataki.

Ukhamakipanxa, aynix Filosofía aymara uka taypin yanapt'asiñawa, mä Ayllunx purapata kunayman lurawinakan yanapasiñanakaw utji. Ukjamat taqi jaqis ukjamarak panakas suman qamapxañasataki.

Chiqas Aynix aski yanapt'asiwisawa, juk'ampis Educación Alternativa uksan wali ch'amanchatarakiwa, ukataw wakisi yati-chawi thakhinchawinx juk'ampi yanapt'asis sarantapxañasaxa.

Aynix wakikskiriwa yatichawi-yatiqawi taypin kunkanchaya-tañapaxa, ukataw modelo educativo sociocomunitario productivo ukax jiwasan jakawisampi, lurawisampi, lup'iwisampi ukhamaraki iyawsawisampi chikt'at maymaya yatichawinakan thakhinchataski.

Palabras clave: Cultura aymara, ayni, metodología del aprendizaje.

1. Introducción

En los tiempos de la globalización y empoderamiento, las mayorías nacionales proponemos una globalización de la solidaridad y toma del poder, sustentada con nuestra propia cosmociencia milenaria desarrollada por nuestros ancestros, la cual fue ignorada más de quinientos años. Por lo tanto, es tiempo de plantear nuestro propio enfoque, teoría y paradigma andino, para revalorizar los saberes y valores sociocomunitarios de nuestros abuelos y abuelas.

En los últimos años, el sistema educativo a nivel nacional atraviesa una profunda transformación en todos los niveles de formación educativa: primaria, secundaria, técnico superior y superior. Para confirmar esta afirmación podemos citar al pedagogo Barral quien señala al respecto lo siguiente:

Todos los sectores y clases sociales coinciden en encontrar una salida a la crisis de la educación. Empero, la discrepancia reside en el sentido que la solución debería tener: Derecho o privilegio. El neoliberalismo achica el estado, por lo tanto, el derecho. Y engrandece la empresa privada, por tanto, el privilegio (Barral 2001:39).

En cambio, para los actores el quehacer educativo es muy complejo y los resultados se dan a largo plazo. En este sentido, cada ciclo y nivel tiene sus propias características, ya sea en lo administrativo, en la planificación, en lo técnico pedagógico, en lo curricular, en la evaluación y particularmente en el proceso de enseñanza–aprendizaje que se desarrolla separadamente en cada nivel y ciclo.

En el presente artículo, se propone específicamente el *ayni* como mediador de aprendizaje en el modelo de educación comunitaria, porque esta modalidad corresponde a todos los niveles y ciclos para mejorar la calidad de la metodología de aprendizaje con el criterio de integralidad holística, a través de la ayuda mutua en equipo de trabajo bajo el nuevo enfoque educativo comunitario.

2. Concepto del Ayni

El *ayni* es la primera organización social de trabajo que consiste en la cooperación recíproca entre personas y familias al interior de cada *jatha* o *ayllu*, luchando por la economía familiar.

La cultura aymara se caracteriza por sus propios valores fundamentales como: el *ayni*, el *ayllu*, la *mink'a* y el *jayma*, las cuales aún se practican en el pueblo aymara, estos valores impulsan a ser creativos, reflexivos y críticos sobre los saberes y conocimientos del mundo andino.

De acuerdo al vocabulario de lengua aymara de Bertonio se define al *ayni* como: “El trabajar obligado por otro, que trabajo por él” (Bertonio, 1612: 611).

El *ayni* no es tanto como se piensa sólo en el trabajo agrario, fiestas, construcciones de ayuda mutua que facilite y fortalezca el prestigio familiar, ni tampoco una simple relación entre dos personas o familias, sino más al contrario es un criterio de inclusión, la colaboración está basada en la reciprocidad, complementariedad y solidaridad para lograr una satisfacción mutua a nivel de los individuos y las familias de la comunidad.

En este sentido, el *ayni* es uno de los principios de la filosofía aymara, que indica la reciprocidad dentro de la ley de compensación, porque antiguamente no existía el sistema monetario. Las transacciones laborales y servicios se realizaban a través del *ayni*; si una persona necesita ayuda, entonces suplica a otro la ayuda, puede ser en las actividades agrícolas, diversos trabajos, alimentos y transacciones, entonces por esa jornada que se denomina *qamaña*, donde el pago es otro trabajo similar; si la persona solicita ayuda, ahora tiene que cumplir con su compromiso.

El *ayni* en un sentido amplio, se define de la siguiente forma:

El ayni es reciprocidad, servicio permanente y correspondencia mutua, el ayni se da cuando ya empezamos a sentir que realmente esa persona es un ser humano como nosotros y nos identificamos, vemos que somos iguales, más aún, hay

una convergencia entre el bienestar, no hay separación. Entonces ya ni lo pensamos, nos sacamos la chamarra y la damos, aunque sea la más linda de nuestras chamarras. Entonces estás en condiciones de poder hacer el ayllu: la comunidad (Huanacuni, 2004:10).

El *ayni* es comprender la fuerza que nos conecta con el conjunto. Por ende, el beneficio del contexto, es también el beneficio nuestro y viceversa. El *ayni* es comprender que la energía fluye constantemente entre todas las formas de existencia. Es decir, hay un sentimiento que se denomina empatía: ponerse en el lugar del otro. Solamente ese sentimiento hace posible la comunidad, sin ese sentimiento sólo las buenas intenciones no sirven casi de nada. En criterio de Huanacuni y de otros:

El ayni no es la realidad que vivimos, es el ideal que queremos llegar. En la realidad hay personas que están a veces identificados con el individualismo y otras veces se dan cuenta de la importancia del servicio como meta de su vida (Huanacuni 2004).

Sin embargo, en ciudades metropolitanas el concepto de *ayni* es distorsionado en las diferentes actividades festivas; el matrimonio, “presterios” y otros se cumplen a través de una invitación para la devolución del *ayni*, con incremento según el tiempo transcurrido, donde se va introduciendo un sistema económico más occidental.

El *ayni* es un léxico holístico que fue instaurado desde Tawantinsuyu como normas estructurales básicas de la nación. Cuando dice Fray Domingo que tradujo el término *ayni* como venganza, el deber de vengar y prestar ciertos servicios son parte de la reciprocidad. Por eso, afirma Albó, (1985: 33), hay pocas regiones que aún mencionan *ayni* por motivos de peleas o venganzas. Estas poblaciones están dispersadas por todo el

territorio aymara, por ejemplo, los ayllus juchumanis y laimes, qaqachacas (Oruro y Potosí), realizan como un rito ceremonial del *tinku* que es de origen prehispánico, para que en ese año la cosecha sea abundante.

El *ayni* como mediador de aprendizaje

El *ayni* desde el enfoque del Modelo de educación comunitaria no sólo es práctica en el trabajo agrícola, construcciones, fiestas, ritualidades y otros. En la actual coyuntura educativa es imprescindible reconstituir el primer principio de valores de la cultura de la vida, para implementar el *ayni* como mediador y opción de la metodología de enseñanza -aprendizaje en la formación integral y holística, acorde al Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo del Estado Plurinacional de Bolivia.

El *ayni* siendo el primer principio básico de la cultura aymara es una herramienta en el proceso de aprendizaje comunitario:

- La naturaleza es la guía y gran maestra del aprendizaje comunitario.
- En el hogar aprendían mirando, haciendo y practicando lo que sus padres, abuelos y sabios del ayllu enseñaban a través de la práctica cotidiana.
- En el proceso de aprendizaje nadie es superior ni inferior, ambos cuentan con conocimientos previos, con la propia experiencia y situaciones reales en la formación.

Vargas explica claramente en su texto la problemática de la educación y el *ayni*:

En la práctica el ayni se patentiza la responsabilidad comprometida, en fundamento de que todos tienen vida y por ende necesidades, aquí está el centro de la reflexión del pensamiento andino. Como criterio comprende la diversidad del

hombre en el mundo; así, el espíritu del ayni estuvo activo gracias al pensamiento de armonía: solidez, grandeza y simetría (Humboldt), es la presencia significativa del arte originario indígena de los Andes. La idea de la armonía reluce en lo estético y se ejercita en lo ético. Se refleja ampliamente en la conducta moral del originario, porque las normas del originario tienen el sentimiento y la lucidez razonable de la simetría de las cosas y de la justicia en el orden social. Así, la armonía de fondo se sienta en las razones de la emoción y de la razón originaria en forma integrada” (Vargas, 2006:44).

En efecto, el ser y la esencia del *ayni* está en elementos de la reciprocidad, complementariedad y la solidaridad. Asimismo, el servicio mutuo, la comunidad, la enseñanza y aprendizaje en diferentes espacios forman un todo integrado, que darán a luz una pedagogía comunitaria, a través del *ayni* como instrumento intermediario del aprendizaje significativo en comunidad, porque la enseñanza-aprendizaje comunitaria se basa en la vivencia diaria a través del contacto de la naturaleza. Es decir, la naturaleza, la tierra y el cosmos es la guía de los aprendizajes en el mundo andino, particularmente en la nación aymara, donde las sabidurías milenarias fueron transmitidas oralmente de una generación a otra.

En el aprendizaje comunitario “todos aprenden de todos, cada UNO es maestro de sí mismo y de los demás. Del hecho de que todos eran maestros, se tiene que se aprendía de la experiencia de los años de las abuela-abuelos, de las ancianas sabias y de ancianos sabios; pero no todo se reducía a aprender de estas-estos, ya que se podía aprender de las ancianas-ancianos pero NO SÓLO DE ELLAS-ELLOS” (González y Illescas, 2002:114).

En realidad, la madre naturaleza presenta al aprendiz elementos naturales, como los ríos, las montañas, los bosques, los

animales, las aves, los astros y otros. De ahí surgen las metodologías inherentes a los espacios de interrelación educativa, porque aprender significa desenvolverse colectivamente generando nuevos saberes dentro de los contextos propios orientados para las actividades productivas y comunitarias. Al respecto el pedagogo Barral considera que:

El aprendizaje es un proceso de apropiación de las culturas y civilizaciones recreando y creando la suya propia. El aprendizaje tiene significación social y cultural, de asimilación y superación, de apropiación transformación (Barral, 2007: 93).

En este sentido, el *ayni* se hizo como experiencia en las diferentes instituciones educativas del área rural; en particular el principio del *ayni* se enfatiza en la experiencia de educación alternativa como una estrategia innovadora de enseñanza y aprendizaje en educación de adultos. Es así que en Radio San Gabriel funciona la regla de oro “el que sabe más enseña al que sabe menos” y el “efecto multiplicador” en todo el proceso de aprendizaje comunitario.

Según Vargas el aprendizaje comunitario comprende “los caminos o *thakis*”, como procesos de construcción de conocimientos, en los cuales la persona comunitaria *jaqi* se realiza en el caminar (*sariri*), para y por los servicios a la comunidad y en observancia de las necesidades cíclicas de la madre naturaleza (Vargas, 2008:11).

En la actual coyuntura, la enseñanza y el aprendizaje se conciben como parte de la práctica de las experiencias propias y cotidianas de un contexto determinado. En consecuencia, hoy la educación de nuestros ancestros significa recuperar, revalorizar, reconstituir, despertando todas las vivencias posibles del pasado, todas las experiencias, todas las realidades y su porvenir en armonía del hombre con la naturaleza.

Modalidades del ayni

En primer lugar es una forma de vivenciar los saberes y conocimientos en las comunidades aymaras, que consiste en la reciprocidad complementaria que tiene las siguientes características (Apaza, Juan 2001:45):

- Relaciones e interrelaciones.
- Acciones e interacciones.
- Producciones y reproducciones.
- Creaciones y recreaciones.

Los ciclos de relaciones se manifiestan en las siguientes modalidades del ayni en el aprendizaje significativo:

- a) Reciprocidad (de retribución directa), en aymara *purapat yanapat'asiña*:
 - *Amtaña*, elección del trabajo.
 - *Arust'aña*, acuerdo expreso del ayni.
 - *Wakichaña*, predisponer material requerido, lo necesario para trabajar.
 - *Lurt'aña*, funciones de acuerdo a la posibilidad.
- b) Solidaridad Productiva (de retribución indirecta), significa *maynit maynikam yanapt'asiña*:
 - *Chuymasatjam amtaña*, reacción a la necesidad.
 - *Yanapt'aña*, acción recíproca.
 - *Uñjatasin uñxt'aña*, valoración reflexiva.
- c) Esfuerzo colectivo, en aymara *mayacht'asisa yanapt'asiña*:
 - *Mayak amtaña*, aunar objetivos.
 - *Mayak ch'amt'aña*, trabajo común.
 - *Uñjatt'aña*, valoración y beneficio.

De esta manera, este proceso se transforma en el instrumento y mediador fundamental del aprendizaje, dado su carácter

sistémico, para satisfacer el encargo social. El *ayni* en el PEA resuelve problemas de desempeño de los hombres y mujeres en el seno de la sociedad en conjunto para que lleven a cabo su actividad social comunitaria.

3. Conclusiones

En la actualidad, los actores de la educación deben efectuar la constante búsqueda de nuevos enfoques y corrientes educativas para optimizar la calidad y eficiencia en educación comunitaria.

En el proceso de formación de los niños, jóvenes y adultos, lo fundamental en la educación es formar al hombre. Educarlo, desarrollarlo e incluirlo, que le permita resolver el problema o encargo social de preparar al hombre para realizar su desempeño laboral, en un determinado contexto social. Es prepararlo para la vida y por medio de la vida a través del *ayni*. Es decir, el principal objetivo del proceso de formación es que sea preparado el hombre para el trabajo sociocomunitario y productivo en un cierto contexto social de nuestro país.

Cabe señalar, el *ayni* aparte de ser un mediador del modelo de aprendizaje comunitario, es productivo, creativo, reflexivo e innovador. El *ayni* es la base generadora del aprendizaje por producir o crear mensajes educativos y, por otro lado, se desarrolla el grado de la sabiduría y cosmociencia.

Hoy la sociedad espera una educación para y en la vida, orientada hacia un modelo educativo propio, contextualizado y regionalizado, que sea útil para la solución de sus problemas y mejorar en función de la realidad social, intereses de la niñez y la juventud de nuestro país, un sistema de educación científica, productiva, intercultural y comunitaria.

Finalmente, el *ayni* es un elemento descolonizador, es decir, busca la complementariedad de los conocimientos universales y los saberes ancestrales.

Bibliografía

Albó, Javier

1985 *Desafíos de la solidaridad aymara*. Cuaderno de investigación CIPCA N° 25. Ltda. La Paz: Alenkar.

Barral, Rolando

2007 *Lectura y Escritura Comunitaria, investigación y praxis pedagógica*. La Paz: Ani Ruway.

Barral, Rolando

2001 *Reforma Educativa, más allá de las recetas pedagógicas*. La Paz: Yachaywasi.

Gonzales, Jimena y José Illescas

2002 *Acerca de la Educación en el mundo originario preincaica*. Cochabamba: CEDIB.

COSMOVISIÓN Y CULTURA DE LA QUINUA

Lucio E. Fernández Quispe¹

Resumen

La quinua llamada *jupha* o *jiwra* es un cereal milenario. En el presente artículo se recupera saberes y conocimientos sobre la quinua a partir de entrevistas realizadas a abuelos sabios de Caquiaviri.

La quinua es parte de la cosmovisión aymara: *taqi kunas aka pachan mayakiwa*, en este mundo todo es uno. La cosecha de la quinua posee el rito del *tawalla* que tiene que ver con la fertilidad de la tierra y fecundidad humana; una práctica cultural en el fondo es el trabajo comunitario del *ayni*; asimismo el *urqu urqu* (figura de hombrecillo) derivado de la *k'ispiña* es el ritual que pronostica la vida futura de la persona. No existen investigaciones escritas sobre el ritual de *tawalla* y *urqu urqu*, hemos rescatado de la memoria oral de los abuelos(as) que aún viven en *ayllus* y *markas* alejados. La quinua encierra un saber ancestral, telúrico, cósmico y sociocultural en la lengua y cultura aymara. En el saber ancestral la quinua encierra una cosmovisión y cultura integral de vida pues es alimento, medicina, detergente, bebida, ritual, además de elemento sagrado.

Chhijllata arunaka

Jupha juyra kawki laq'a pachatpachawa utjatayna. Achachila awichasa khä makhuri, jan uka chullpa awichuna juyrapawa

¹ Docente de la ESFM "Villa Aroma".

sasakiwa sapxi, juk'ampisa jilata (Valentín Vázquez: 2015) Ayllu Ejra, marka Axawiri, suyu Paka Jaqi uksankirixa, chullpa awichana qala utapa lluparasa qañawa, jupha imata uñjta, sasawa jupaxa qhananchistu, chiqasa musparañjamawa.

Juk'ampisa jupha juyraxa jaqi janchiru ch'amanchiriwa, juphatxa kunaymani manq'anakwa wakt'aysna: k'ispiña, phisara, allpi, aku, pisqi yaqhanakampi. Utjawinsa, qamawinsa taqi kunasa aka pachana mayakiwa. Ukata jupha juyra apthapiñana tawalla utjatayna, phaxsi urt'a qhanana wayna tawaqunaka jupharu jayllisa, janq'u qhati manq'asa mäki, jasaki mayaru tukusa, ch'iqaru kupiru muyusa muyusa jupha taksupxi.

Uhkamaraki, k'ispiña phayañana urqu urqu lurapxi. Urqu urquxa k'ispiña phukhuru irt'aña, niyaki qhatxi ukhaxa pachana sarawipa jalluniti wañanicha uka yatiyi, ukhamaraki urqu urqumpi uta pataru jaqusa anatañaxa usuntaña, llaki utjañapa yatiyaraki. Urqu urquta, tawallata yatxatata qillqatanaka janiwa utjkiti, jani ukasti achachila awicha p'iqina, chuymankakiwa. Aymara markanxa arusa, markasa, ayllunakasa, lup'iwini, yatiwini, sarawiniwa. Jupha juyraxa wali ch'amanchiri, ch'ikhi, q'apha, qulla, kunaymani irnaqawi, irjawi, waqaychawitakiwa.

Palabras clave: Alimentos nativos, cosmovisión, ritualidad, *Tawalla y Urqu Urqu*.

Introducción

El trabajo que se presenta es fruto de una investigación etnográfica, de información recogida en la región de Caquiaviri, provincia Pacajes, departamento de La Paz, gracias a la entrevista al abuelo Valentín Vázquez y a la abuela Genoveva Quispe Tarqui, quienes narraron sobren variedades y valor nutritivo de la quinua en la alimentación del hombre y mujer andinos.

Casi con lágrimas recordaron sobre el ritual del *tawalla*. El *tawalla* en el pasado fue el trillado de la quinua en las noches de luna llena donde, al llamado del dueño, se concentraban jóvenes de ambos sexos y al son de la música *lakita* trillaban la quinua, poniendo en práctica el *ayni*. “Lo que en la actualidad se sigue celebrando a nivel familiar, antes se lo celebraba a nivel comunitario en un ambiente de solemne festividad hasta que los misioneros y doctrineros lo prohibieron” (Van Den Berg, 1990: 150). El *tawalla* es el ritual dedicado a la quinua, símbolo de fertilidad de la tierra y de la fertilidad humana. Además relataron sobre el ritual del *urqu urqu*, hambrecillo hecho de masa de quinua, el cual al cocer pronostica el tiempo seco o lluvioso; asimismo el juego de arrojarlo por el techo de la casa en el mes de junio simboliza la salud familiar. Además si la ave *kullkutaya* sale en manadas en los meses de mayo, junio, julio es signo de buena producción del cereal en el año venidero. En suma, la quinua es la planta milenaria, hija de los *awichus*, encierra el pensamiento, cultura y lengua del pueblo aymara.

Estado del arte

Alimento natural

La quinua fue y es el alimento clave en la vida del hombre y mujer andinos. Los alimentos que se elaboran son: *k'ispiña*, *p'isqi*, *allpi*, *phisara*, *wila parka*, *p'isqi warichi* y otros. Se considera alimento integral por ser formador del desarrollo físico, cognitivo, emotivo, afectivo del ser humano, además fortalece el sistema óseo, músculos, cabellera y dentadura. La sopa de quinua calienta rápido el cuerpo, por eso las parteras recomiendan hacer comer el *p'isqi warichi* a la mujer que está a punto de dar luz, es decir, calienta y derrite el cuerpo, por ende, agiliza el parto; después del parto consumirla aumenta la leche.

Elaboración de la *k'ispiña*

Juphaxa apsuniñawa mä chuwa phuqha, ukata ch'utañawa mä isk'a lamanata, qaquraña p'isqitakjama, jariraña suma k'ila uma jalsuyañkama, ukata wañacht'aña mä isiru. Niyaki wañt'ipansti jiwk'it jawriraña, ukana ch'aranaki jump'itatañapawa, ukat wustupa wañsuri, yasta ukata warsuña mä lamanaru, ukata qhunaña, ukata chapt'asa amparampi q'apiraña (Genoveva Quispe Tarqui: 28/06/15).

Según la entrevistada, para una cocinada de *k'ispiña* se necesita un plato de quinua, luego se lava hasta sacar “agua cristal”, una vez secado se retuesta en el *jiwk'i* y en seguida se muele en la *qhuna* obteniendo *aqallapu* o harina de quinua. Posteriormente, amasan con agua caliente y elaboran formas de *k'ispiña*; mientras en una olla de barro hierve dos jarros de agua con nido de paja cegado, es decir, *wichhu pataru k'ispiñaxa phuthiña*. Encima de la *k'ispiña* se coloca una papa para saber si ya está cocido o no. La *k'ispiña* no se pudre fácilmente, sino “aguanta días”, dijo nuestra entrevistada. Por ejemplo, en el pasado solían viajar hacia los valles de Sorata, Yungas, *Quwjani* con mulas y burros llevando chalona, sal y otros, en esos viajes no faltaba la *k'ispiña* con queso duro para comer, nos manifestó ella.

La quinua medicina natural

El abuelo Valentín Vásquez, recomienda comer *ch'iwa* u hojas verdes de quinua, ya que según él es medicina para la anemia, evita la várices y ayuda a la circulación arterial. Recomiendan lavarse con la espuma de quinua para evitar el daño de la piel. Asimismo, el consumo del *allpi* o lava evita el daño del riñón, próstata, gripe y ronquera. Nos recomendó tomar en forma de mate de quinua tostada o molido como té y api. Además, dijo que el consumo de quinua evita la hemorragia, obesidad y otros. Los abuelos no pierden nada, de la ceniza del

tallos elaboran *llujt'a* o legía combinando con plátano u otro obteniendo figuras de aves, reptiles y otros.

Asimismo, dijo que la quinua molida “chapeada” con sangre de perro es excelente remedio para luxaciones o fractura de cualquier parte del hueso. También se prepara parches con molle, incienso y *ch'akhataya* molida.

Detergente o cosmético

Los dos entrevistados nos confirmaron que la saponina de quinua es excelente detergente para lavar bayeta pues deja bien blanco o negro el tejido, no hay otro igual. El lavarse el cabello con la espuma de quinua, junto a la *t'amata* facilita su crecimiento, especialmente en las mujeres hace crecer el cabello, además evita la caspa. Por otro lado, lavarse las manos y la piel con el agua de quinua evita el sudor de la palma y cara. Asimismo, la ropa lavada con la saponina de quinua no gasta ni percude y evita su encogimiento.

Formas de bebida

Según el abuelo, cuenta que obtenían bebida o chicha a base a fermentación de quinua molida, el cual consumían en festividades, rituales, agrícolas, ganaderas y espirituales.

La ritualidad de la *Tawalla*

El término *tawalla* no existe en el diccionario de Ludovico Bertonio (1612), tampoco en el de Félix Layme ni en otros documentos. La *tawalla* es el trillado de la quinua en la noche de luna por los jóvenes de ambos sexos (*waynas* y *tawaqus*), característica propia del *ayni* colectivo y parte de la tecnología andina. El abuelo Valentín Vásquez, cuenta que se originó cuando *kullkutaya* convertida en nuera cocinó *p'isqi* de un solo

grano de quinua como prueba. Ambos entrevistados cuentan que en las noches se veía fuego o *nina lawra*; su abuelo le relató que era el *tawalla* en los *ayllus* de *Axawiri*, región de *Paka Jaqi*. Se cree que el *tawalla* se practicó más en esa región.

El dueño de la quinua encendía fogata, señal de invitación a la *tawalla*; al ver la fogata los jóvenes de ambos sexos venían corriendo al trabajo comunitario de forma voluntaria, pues fue un espacio divertido. Las *ch'ikhi tawaqus*, jóvenes inteligentes con sus atractivas polleras y los ágiles o *piji waynas* con su poncho nogal iniciaban el trillado de la quinua en el *ch'iji* pampa pisando con los pies: jugando, cantando, bailando en ronda y círculo de izquierda a derecha o viceversa, al ritmo de coplas de *lakita*, además comiendo *janq'u qhini qhathi* o papa dulce con leche, dice la abuela Genoveva:

Pawayru, pawayru flor de quinua
pawayru, pawayru...// flor de quinua
//jaw, jaw jawa, jawa
jaw, jaw jawa, jawa//
//tawalla, tawalla...///

(Genoveva Quispe Tarqui: 21/08/14)

La asistencia voluntaria y la metodología lúdica fueron y siguen siendo el principio filosófico, epistemológico e ideológico en la cultura y tecnología aymara, pues a simple vista del fuego iban al trabajo cooperativo sin necesidad de súplica. El enfoque lúdico es el aliento de realizar el trabajo alegre, distinto al trabajo obligado de hoy por el dinero. Así la tecnología colectiva de *tawalla*, *qhachwa*, *achuqalla*, *anata* fue el deporte completo e ideal, pues fue el espacio del movimiento y ejercicio corporal al ritmo de la música, el canto alegre, en los espacios de esparcimiento espiritual; distinto al deporte de hoy que se practica con ira, riñas, pateadura, golpes, peleas y nerviosismo.

La *tawalla* fue provocada por el dueño de la quinua, él ubica el *ch'iji* y prepara con anticipación la *p'ira*; en la noche mantiene la claridad haciendo la fogata con el *chäka* de la quinua, mientras los jóvenes realizan el trabajo divertido del trillado. Por supuesto el dueño se encarga de la alimentación que consiste en *jupha allpi*, *janq'u qhini qhati* con leche de oveja.

Finalidad de la *tawalla*: la finalidad del *tawalla* es plasmar el *ayni* para el avance del trabajo, aprovechando la claridad de la luna y frescura de la noche brindando a la juventud una formación de trabajo, alegría, ejercicio físico - espiritual, derroche de energía y dinamismo.

La *tawalla* significa el trabajo comunitario de la juventud, representa la coincidencia de edades entre la fertilidad humana y la madurez del producto milenario. Es asistir voluntariamente al trabajo, principio ideológico cósmico de la cultura aymara, sin necesidad de ruegos ni condiciones de pago sino de reciprocidad mutua, contrario al trabajo de hoy sacrificado y por pago.

Desaparición: la extinción de la *tawalla* es a consecuencia de la colonia, cristianización, civilización, religión, educación alienante, política y otros.

El *Urqu Urqu*

El *urqu urqu* es una figura de hombrecillo hecho de *aqallapu* o quinua molida, llamado *achachi*; tiene: *jinchu*, *laka*, *kayu* u oreja, boca y cuerpo. El *urqu urqu* anuncia tiempo de lluvia o tiempo seco; para no llover cuece seco y sano; para llover la cabeza, nariz, pies aparecen dañado y humedecidos.

Según la entrevistada, el *urqu urqu* predice la vida futura. Su origen se remonta a la precolonia cuando los ancestros realizaron el ritual en el mes de junio o *mara t'aqa* para saber

la vida futura. Pero en la colonia los españoles calificaron de superstición y, como se sabe, las celebraciones espirituales fueron cambiadas por la celebración de santos y santas. El *urqu urqu* se hace al final de la *k'ispiña cruda*, representa a cada miembro de la familia. El *urqu urqu* y *k'ispiña* cuecen juntos en olla de barro sobre el nido de paja.

Sentido e interpretación del *urqu urqu*

Según nuestros entrevistados, con el *urqu urqu* cocido la familia lo lanza por encima del techo de la casa, haciendo pasar al otro lado; el daño lo interpretan comparando con el estado físico de la familia: si cae sano implica buena salud, de lo contrario es enfermedad, herida; si se quiebra es señal de muerte. Es decir, el *urqu urqu* predice la salud familiar, a pesar de más de 500 años de colonización, cristianización, civilización, hasta hace poco se practicaba, en Corpus, en la región indicada, cada miembro de familia de acuerdo a la edad hacía el *urqu urqu*, para luego lanzar por encima del techo y saber la vida futura.

Variedades de la quinua: según la abuela Genoveva Quispe Tarqui, dijo conocer:

Kitulla: conocido de *wila jupha*, es muy utilizado en el cocinado de *p'isqi*, *k'ispiña*. Asimismo, el *jank'achi* a base de sangre de llama, oveja y harina de quinua molido en la *qhuna* manual.

Q'illu jupha: suma *q'illu jupha*, quinua color amarillo, no se hace “llevar” fácilmente con la helada, porque la helada muchas veces cuando “lleva” deja sin fruto *pusurayiriwa*, se queda en jipi, deja agachado.

Quytu jupha o aku jupha: es color café oscuro, *jach'akamakiwa phallariri* o revienta grandes en el *jiwk'i*. Excelente producto para pito. *Akutaki ch'utañaw umata*,

ukata tiwsuña, takiraña ukata qhunaña, manq'aña. Además, es bueno para lava o *allpi* porque es dulce, igualmente para *k'ispiña* es muy recomendado, pues es dulce.

Janq'u jupha: es quinua bien blanca, sus pies o tallo también es blanco. Muy recomendado para *p'isqi, k'ispiña*. Además en la *pirwa* o troje se guarda de manera separada.

Phaxsi qhana: quinua de color anaranjado, su tallo es rojo, lo llaman *wila kayuni*. Es muy bueno para *p'isqi* y *kispiña*, expresa ella.

Wila jupha: quinua de color rojo, es bueno para *p'isqi* y *k'ispiña*. Fuera de ser alimento, es excelente para rotura de huesos, recomiendan moler y mezclar con la sangre del perro para que se parche sobre la fractura.

Metodología

El trabajo se enmarca en la investigación cualitativa, pues parte de la realidad social y cultural del contexto. Es decir, el pensamiento, las percepciones, actitudes están detrás de las acciones. En ese sentido, el diálogo fue el pilar central de la investigación, pues permitió revitalizar la cultura, pensamiento y lenguaje del pueblo aymara. El trabajo no trata de encontrar leyes sino comprender, entender la práctica y cultura que gira alrededor de la quinua en las comunidades de la región andina. Utilizamos la entrevista en lengua aymara y la observación, dichos datos permitió generar conocimientos en el marco de intra- interculturalidad y pluralidad epistemológica.

Marco práctico

“La educación... debe contribuir al fortalecimiento, rescate y desarrollo de la cultura y la identidad de los pueblos, así como a su autovaloración y a elevar su autoestima individual

y colectiva. No debe seguir siendo, como hasta hoy, un medio de aculturación y asimilación a la cultura dominante ni seguir contribuyendo a la destrucción cultural ni al fomento del racismo” (Rigoberta Menchú, 1997).

Propuesta pedagógica a partir de la realidad

Unidades de formación	Currículo Base	Currículo Regionalizado
Educación inicial en familia comunitaria	Psicomotricidad fina Salud alimentaria	Elaboración de animales, personas, objetos de la masa de quinua, k'ispiña, urqu urqu y otros. Preparado y consumo de phisara, relleno de quinua y otros.
Comunicación y lenguaje	Lectura, análisis de la obra la Chaskañawi de Carlos Medinaceli.	La tawalla, elaboración del guion teatral, dramatización y análisis filosófico e ideológico. Elaboración de un artículo argumentativo sobre filosofía de Urqu Urqu.
Matemática	Geometría analítica	La parábola mediante la práctica de Urqu Urqu.
Ciencias Naturales	Salud alimentaria comunitaria	Consumo de k'ispiña, en vez de galletas comerciales, pipocas, etc. Lawa de quinua en vez de desayuno con azúcar blanca y Cocoa teñida. Fresco, api de quinua en vez de refrescos carbonatados.
Ciencias Sociales	Quiebre en la historia colonial civilizatoria de los pueblos originarios	Conociendo la historia de la quinua, illama, qañawa, ajara, papa, isañu y otros, podemos conocer la historia verdadera.
Educación Musical	Epistemología de la educación musical.	Epistemología de la tawalla: ritualidad (fertilidad y fecundidad de la tierra y del ser humano).

Conclusión

Cultivar, producir en el *qhananu* y consumir la quinua debe ser la consigna, como en el pasado, para vivir fuerte y saludable. *P'isqi* en vez del plato de fideo, pollo y cerdo. El

desayuno de *pisqi warichi* en vez de cocoa y café. Reemplazar galletas comerciales y pipocas por *k'ispiña*; fresco de quinua con *chankaka* en vez de bebidas carbonatadas; api de quinua con *chankaka* en vez de desayuno escolar con azúcar blanca.

La medicina natural en base a la quinua sana las luxaciones y parches con yerbas, en vez medicamentos químicos que resulta caro o peor que el remedio. La utilización como detergente en el lavado de la ropa, el cabello en vez de champú, jabón, detergente que daña el cuero cabelludo, encoge y desgasta la ropa.

Culturalmente el *urqu urqu* encierra el tesoro del saber ancestral, pues predice el tiempo lluvioso o seco y la salud familiar futura. Además, el *tawalla* es la práctica del *ayni* con enfoque lúdico, equilibrio emocional entre jóvenes varones y damas de un ayllu. En suma, la *tawalla* coincide con la fase lunar de luna llena donde no hay fruto; además un espacio epistemológico y armónico con la madre tierra donde la vida es cíclica que va de derecha a izquierda, de acuerdo al pensamiento y lógica del hombre y mujer andinos, signo de vida cósmica telúrica.

Bibliografía

Tantanakuy

2003 *El Currículo Diversificado: Definición y Elaboración*. Cochabamba: Proyecto Tantanakuy.

Van Den Berg, Hans

1990 *Yachay: La tierra no da así nomás*. La Paz: Hisbol.

Entrevistas:

- *Entrevista a la abuela Genoveva Quispe Tarqui, natural de Paruyu, de 88 años.*
- *Entrevista al abuelo Valentín Vásquez, natural del ayllu Ejra de 75 años de edad.*

DESCOLONIZACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DEL SER HUMANO

Amanda Chambi Choque¹

Resumen

En el presente documento se hace una reflexión sobre la concepción del ser humano en el mundo andino, desde la experiencia vivencial del “susto”, en la pretensión de contrarrestar el pensamiento occidental puramente racional. Enfocar, además, la naturaleza holística del pensamiento andino en cuanto a su concepción del ser humano unido a la Madre Tierra y el Cosmos. Desde la cosmovisión andina el ser humano es un ser que es parte de la naturaleza y el cosmos, y vive en estrecha relación con ella.

Se trae a la reflexión: en el mundo andino todo lo que existe en la naturaleza y el cosmos tiene vida, un *ajayu* o espíritu, y cuando uno se asusta puede enfermarse con *jap'ika* (agarrado), es decir, que el *ajayu* de la persona se ha quedado en el lugar donde habita el espíritu tutelar de un paraje o lugar. Y cuando uno se asusta depende de la intensidad, el momento y el lugar, donde la persona puede enfermar incluso al grado de fallecer si no se le atendiera adecuadamente mediante la intervención del yatiri o curandero.

Palabras clave: Cosmovisión andina, “susto”, *ajayu*.

¹ Docente de la ESFM “Mariscal Andrés de Santa Cruz”. Chayanta.

Introducción

Nos está tocando vivir un tiempo muy importante a los pueblos originarios, porque gracias a la legislación actual se está revalorizando las culturas de nuestro Estado Plurinacional, se está recuperando los saberes y pensamientos de los pueblos originarios que estuvieron latentes, de forma casi escondida y hoy se pueden expresar y compartir con los demás las formas de pensamiento que se tiene en nuestros pueblos.

En cambio, en la escuela tradicional nos fue enseñando otras formas de pensamiento; por ejemplo, sobre la concepción del ser humano, se nos dice que es un ser racional compuesto por cuerpo y alma, desconociendo la concepción que se tiene del ser humano en el mundo andino y olvidando nuestras raíces. Ahora bien, se pretende complementar esa concepción que se tiene del ser humano desde la cosmovisión andina.

En el mundo andino, nuestros ancestros vivían en una relación muy estrecha con la naturaleza, podían “leer” la flora, la fauna y los astros: “Mediante actos rituales pedían permiso a la naturaleza y el cosmos; eran un elemento fundamental para mantener el equilibrio y la reciprocidad con la naturaleza.” (CEA 2007: 175). Estas relaciones eran consideradas importantes porque permitían dialogar y mantener el equilibrio y la armonía del ser humano con la naturaleza y el cosmos.

La concepción del mundo andino y de su hábitat es tripartita, el *kay pacha*, tierra (espacio de los humanos); *janak pacha*, cielo (espacio de los astros); y *ukhu pacha* el subsuelo.

Concepción del ser humano en el mundo andino

Mencionar que en el mundo andino todo lo que existe tiene vida, todos viven en comunidad y todo tiene un *ajayu*, espíritu, o

fuerza de vida. En esta concepción no solamente el ser humano tiene vida y espíritu, sino todo lo que existe en la naturaleza, ya sean plantas, animales, rocas, así como las estrellas y el cosmos en sí, tiene vida similar a la de los seres humanos.

Desde esta afirmación, se puede reflexionar sobre la concepción del ser humano en el mundo andino y para ello se partirá de una experiencia cotidiana que todos en algún momento de la vida lo hemos experimentado y es el “susto”. Casi todos sin excepción alguna vez en la vida nos hemos “asustado” con mayor o menor intensidad. Y cuando esto sucede: ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Qué nos sucede? ¿Estamos en armonía? y finalmente ¿Qué hacemos? Seguramente habrá infinidad de respuestas pero en el mundo andino las respuestas serán similares, como la siguiente expresión:

Cuando uno se asusta, pero no es fuerte ni intenso, uno nomas tiene que llamar a su ánimo en ese momento: jampuy, jampuy, jampuy, (vente, vente, vente) diciendo, indicando su nombre para que no se quede y no tenga sobresaltos ni se enferme; en cambio, si es niño su mamá puede llamar a su ánimo, agarrando una prenda que puede ser su gorra (testimonio de Mendoza, M.).

Mediante esa acción la persona no sólo acepta la existencia de seres tutelares sino entra en relación con ellos, primero llamando a su ánimo diciendo “ven” y segundo implícitamente pidiéndoles a los seres tutelares que le suelten o dejen ir a su ánimo.

Por esto, cuando una persona se enferma suelen preguntar si se ha asustado o no, porque puede ser una enfermedad del cuerpo o del espíritu; si se ha asustado preguntan el lugar donde sucedió y las circunstancias que lo rodearon, para luego procurar su sanación.

Al preguntar de esa manera se puede apreciar la manifestación y expresión del pensamiento colectivo de la comunidad, es decir, su visión del mundo y del ser humano. Por lo que se puede afirmar que en la cultura andina las enfermedades se clasifican en corporales y espirituales; las mismas que requieren acciones concretas previas al diagnóstico realizado.

Las enfermedades en el mundo andino

Las enfermedades corporales tienen que ver con las dolencias físicas y generalmente se curan con medicinas tradicionales ya sean plantas (que por cierto conocen una infinidad de plantas con propiedades curativas) o con algunas partes de animales.

En las enfermedades espirituales una de ellas es la *jap'ika* que generalmente son causadas por un susto. La persona que se ha asustado no se encuentra bien, manifiesta sensación de malestar y desequilibrio, más aún cuando el susto es fuerte o muy intenso, además dependiendo del momento y lugar donde uno se haya asustado. Cuando sucede en un lugar donde moran los espíritus o seres tutelares como en algunos parajes, le hacen quedar a su “ánimo”, su “ajayu” (espíritu) de la persona, entonces se dice que está con *jap'ika* (agarrado), produciéndose desarmonía entre el cuerpo y el espíritu.

Se puede apreciar que en el ambiente sociocultural andino se viven estas realidades como parte natural y constitutiva del ser humano, por eso cuando se enteran que una persona de la comunidad está enferma, preguntan si es de “susto” o no, y dónde se ha asustado. Es decir, se identifica a la enfermedad ubicándole en el tiempo y el espacio, información considerada importante para buscar la recuperación de la salud de la persona enferma. En la concepción del mundo andino, los seres tutelares o espíritus de la naturaleza también viven y se mueven en determinados tiempos y lugares, y esos espacios

son interrumpidos por el ser humano cuando se asusta; así como nosotros nos movemos en determinado tiempo y espacio cuando realizamos nuestras actividades, por ejemplo, almorzamos en un determinado lugar y tiempo.

Estos males se curan a través de ritos y ceremonias en las que se pide la devolución de la salud de la persona enferma, ritos que no lo hace cualquier persona, sino uno que es entendido en ello, un *yatiri* (curandero) o *aysiri* (curandero que hace llegar a los espíritus), como en la siguiente experiencia: “una vez mi tío se ha enfermado, entonces ha venido el aysiri, le ha hecho llamar a *Tata Phanacachi* (nombre de un cerro), porque todos tienen un santo, y cuando el aysiri le ha preguntado al Tata, éste le ha dicho: *pero él para qué ha caminado por donde no tiene que caminar, por eso me lo he hecho quedar*. Entonces le ha rogado que le suelte, para ello ha tenido que ofrecer una ofrenda para hacerle soltar a su *ajayu*” (testimonio de Coyo, J). De esta manifestación, se puede decir que el curandero dialoga con el espíritu tutelar para procurar la sanación de la persona o en algunos casos, para pedir perdón si se hizo alguna ofensa y consiguientemente rogar que suelten al *ajayu*.

Como se ha manifestado, si la persona se ha asustado en lugares donde residen los espíritus de la naturaleza se debe acudir a los “*yatiris* o *aysiris*” para que a la persona se le restituya su ánimo, su *ajayu* y vuelva a su cuerpo recobrando la salud.

El “susto”

Esta vivencia cotidiana del “susto” nos hace reflexionar sobre la concepción del ser humano que se tiene en el mundo andino. El ser humano no es solo cuerpo y alma o espíritu, sino que además desde esta experiencia del “susto” se puede afirmar que vive en permanente conexión con los otros seres de la naturaleza y cuando se asusta una parte de él se queda en

el lugar donde se asustó produciéndose una ruptura en su ser que puede acarrearle consecuencias muy graves, comenzando desde una enfermedad leve hasta llevarle incluso a la muerte. Como en la siguiente experiencia “Un familiar se ha *jap’iqado*, muy grave y como no le han atendido a tiempo ha muerto” (testimonio de Ticlla, S.).

Desde esa experiencia, también se puede afirmar que el ser humano en el mundo andino no es un ente, un ser racional que es dueño de todo y que todo está a su servicio como generalmente nos han enseñado de manera repetitiva, sin reflexionarla, ni contrastarla con nuestras experiencias y vivencias, muchos menos con nuestros saberes ancestrales; sino que desde la cosmovisión andina el ser humano, es un ser que forma parte de la naturaleza, forma parte del cosmos y que vive en interrelación consigo mismo con la comunidad, la naturaleza y el cosmos; entonces se puede decir que toma en cuenta la integralidad de la persona.

Por lo antecedido, se puede afirmar que en el mundo andino se concibe a la persona como un ser que vive en conexión, en permanente diálogo, armonía, equilibrio e interrelación con la comunidad, la naturaleza, el cosmos y consigo mismo. Esta es una visión más amplia y completa de la persona, en relación a la concepción que se tiene desde el mundo occidental, una concepción más rica que invita a aprender más de nuestros pueblos.

En el mundo andino nos dicen que “en el cosmos no hay nada suelto, ningún ente, sustancia o acontecimiento se realiza o se manifiesta individualmente” (CEPOS, 96). Esta afirmación que hacen vuelve a recalcar que la persona, según esta concepción, siempre está en relación con el otro, ese otro ser llámese naturaleza, cosmos o comunidad, que completa su ser y le hace persona. “Por eso se dialoga con la naturaleza,

(los objetos) el cosmos, las personas y consigo mismo. No se trata de ilusiones o falsas creencias, antes bien expresan y manifiestan la posición del ser humano como parte de la naturaleza; individuo y mundo natural como una entidad completa” (CEPOS, 40). Se vive en comunidad.

Desde el pensamiento y cultura andino se puede decir que siempre estamos en permanente convivencia con los seres tutelares de la naturaleza aunque no lo percibimos con los sentidos.

Relación estrecha con la naturaleza

Ahora bien, en el mundo andino el pensamiento no es homogéneo, si bien existen muchas similitudes también se debe considerar que “los pueblos andinos se autodefinen en estrecha relación con su hábitat. Este hábitat varía de acuerdo al medio geográfico concreto de cada pueblo o comunidad mayor. La visión del mundo y su interpretación específica del espacio, que es *su* espacio y que forma parte de su ser” (Spedding, 134). Al tocar este punto podemos señalar que aún se generaliza diciendo “mundo andino” pero no podemos ignorar que cada pueblo o comunidad tiene su propia particularidad, que va relacionada al ambiente geográfico donde vive.

Nuestros ancestros tenían una relación muy estrecha con la naturaleza. Por ejemplo, “leían” la flora, la fauna y los astros. “Los actos rituales eran un elemento fundamental para mantener el equilibrio y la reciprocidad con la naturaleza.” (CEA, 175). Los actos rituales son un elemento fundamental en la cultura andina para mantener ese diálogo con la naturaleza y el cosmos, mediante ritos se pide permiso a la pachamama (madre tierra) y espíritus tutelares del lugar para realizar actividades o trabajos es decir intervenir en la naturaleza. Esta realidad nos hace ver la necesidad de recuperar y preservar la cultura ancestral que no es un retroceso sino que ayuda en la afirmación de la identidad de nuestros pueblos.

Ley N° 071 Ley de la Madre Tierra

En el capítulo II, Art. 3 (MADRE TIERRA) señala: “La Madre Tierra es el sistema viviente dinámico conformado por la comunidad indivisible de todos los sistemas de vida y los seres vivos interrelacionados, interdependientes y complementarios, que compartes un destino común. La Madre Tierra es considerada sagrada, desde las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos”. Esta concepción de la tierra es muy valiosa, no es simplemente una materia orgánica sino que además de estar viva, vive en interrelación con todos los sistemas de vida.

La preservación y revalorización de la cosmovisión andina implica la recuperación de la práctica de valores, como la reciprocidad, la solidaridad y el respeto, que permite notoriamente el acercamiento del ser humano a la naturaleza, a su convivencia con el cosmos y la comunidad, que va hacia la recuperación de la identidad cultural de los pueblos.

Recuperar o fortalecer la identidad en medio de esta diversidad cultural, supone hacer una revisión sobre la concepción del *ser humano* que tenemos, que varía de una persona a otra, debido a muchos factores, familiares, sociales, culturales, etc. Empero, eso no debe convertirse en un obstáculo, al contrario y como dice Xavier Albó hablando de interculturalidad: “la meta no es que lleguemos a una sola cultura entre todos, sino que teniendo cultura e identidades propias seamos capaces de convivir estas diferencia, en eso tenemos más apertura los andinos, que tenemos una sensación de todo lo que está vivo, todo un cosmos está vivo” (ídem, 15). Como dice Albó en medio de esa diversidad existe un elemento común que está arraigado en los pueblos y es la relación que se tiene con la naturaleza y el cosmos, por lo tanto, se convierte en una fortaleza.

Esto lleva a la conclusión de que a pesar de la gama de niveles de pensamiento e ideas que se tiene sobre la concepción del ser, se puede ir construyendo ese valor importantísimo que es del respeto al otro distinto, en lo cultural, ideológico, etc.

La relación de persona con el cosmos, la naturaleza, está fuertemente arraigada en las comunidades y la percepción de la vida, del mundo, y todo lo que le rodea no está al margen de esta forma de concebir la vida y el ser. Esta concepción no es aislada, sino que se mantiene porque es el grupo colectivo no sólo familiar el que lo sostiene.

La educación desde esta concepción no es sólo un hecho individual, sino implica además el contacto y la relación con la comunidad, la naturaleza, el cosmos.

Conclusiones

La riqueza de esta forma de ver la vida, la recuperación de la misma es muy valiosa, porque esta forma de pensar, puede ayudar a vivir más en armonía con uno mismo, con las personas, la naturaleza y el cosmos; es decir, ayuda a tener una espiritualidad abierta hacia el otro, en permanente diálogo.

La concepción del ser humano, desde la experiencia del susto, nos hace ver cómo el andino vive en permanente conexión y diálogo con la naturaleza y el cosmos, además debe respetar los lugares de hábitat de los seres tutelares para vivir en armonía.

La concepción del ser humano, desde la cosmovisión andina, complementa la concepción occidental sobre el ser humano.

La recuperación de los valores de la cultura andina es muy valiosa, por supuesto, con una actitud crítica constructiva, que va en fortalecimiento la identidad de las personas y del pueblo.

Es preocupante el hecho quizá no explícito de querer que todos piensen de la misma manera, y eso es un peligro porque ya no se respetaría la libertad del otro. Porque cualquier posición dogmática o postura radical de un tipo de pensamiento puede llegar a dañar en vez de hacer crecer a la persona. Es muy importante tener una actitud y postura abierta.

Bibliografía

Albó, Xavier

2005 *Apuntes para una ética intercultural. Revista caminar.* Cochabamba.

Bolivia

2012 *Ley N° 071. Ley de la Madre Tierra.* La Paz: Gaceta oficial de Bolivia.

Consejos Educativos De Pueblos Originarios

2007 *Reflexiones para una nueva formación docente.* La Paz: Artes Gráficas Sagitario.

Consejo Educativo Aymara

2007 *Saberes y conocimientos comunitarios ancestrales y territorialidad educativa del Qullanasuyu.* La Paz: Artes Gráficas Sagitario.

Mamani Bernabé et al

2008 *Pacha, ajayu espíritu.* Cochabamba: Verbo Divino.

Quispe, Juvenal

2006 *Ecosofía andina.* Cochabamba: **Verbo Divino.**

Spedding, Alison (comp.)

2004 *Gracias a dios y a los achachilas.* La Paz: Plural.

Otras fuentes:

Grupo focal con estudiantes de la región.

CONCEPCIONES PRÁCTICAS DE VALORACIÓN DEL PUEBLO INDÍGENA AYMARA

Margarita Huañapaco Cahuaya¹

Resumen

El conocimiento es parte de los procesos de construcción colectiva, así cada participante genera ideas bajo la lógica del tejido, en tanto el conocimiento es producto de ese tejido colectivo. En el artículo se considera el tejido como parte de la construcción del conocimiento indígena. Los saberes y los conocimientos nos enseñan que en la vida todo es parejo, por eso decían nuestros abuelos “debes mirar atrás y adelante antes de emitir una palabra para juzgar”, lo que nos debe hacer reflexionar a todos sobre la práctica ejercida por nuestros antepasados.

Palabras clave: cosmovisión andina, tejidos andinos, *tari inkuña*.

Introducción

En la actualidad muchas actividades desarrolladas en las unidades educativas solo priorizan practicar los conocimientos científicos, por lo que dejan a un lado los saberes y conocimientos de las diferentes manifestaciones culturales que se caracterizan por ser altamente representativas de los contextos sociales.

¹ Docente de la ESFM “Simón Bolívar” La Paz.

Por tanto, es necesario considerar las actividades socioculturales como espacios de enseñanza/aprendizaje; se debe contextualizar los procesos de valoración y evaluación, comprendiendo estas nociones como resultado de prácticas culturales; es decir, partir de la “práctica” como acontecimiento, como algo que se “hace” en el mejor de los casos como un “aprender haciendo”.

Por otra parte, el fenómeno de la globalización permite a los seres humanos reconocerse cada día más como diversos. En la “aldea global” las diferentes culturas se aproximan y personas de distintas formas de vida forman parte de un paisaje crecientemente cercano. Pero, desde cierto punto de vista, la diversidad se presenta como un problema, bien porque la globalización es vista como amenaza a la conservación de valores culturales sostenidos por culturas ancestrales o, bien, porque la inclusión de las diferencias en la convivencia social, plantea un desafío más complejo a las naciones en materia de desarrollo (UNESCO, 2005).

Una experiencia transformadora es una mirada de la producción de saberes y conocimientos propios y pertinentes que parte de los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originarios, apoyando el aprendizaje real de los estudiantes. Ellos mismos aprenden a ser hombres y mujeres bien formados, innovadores, críticos, reflexivos, incluyentes.

Para realizar la sistematización se implementó la recolección de información en las metodologías de enseñanza en la comunidad Huacuyo de la Provincia Manco Kápac. Se tomó en cuenta el título del PSP: “Producimos conocimientos intra e interculturales con visión descolonizadora, practicando valores sociocomunitarios en armonía con la madre tierra para el Vivir Bien”, el plan anual bimestralizado y el desarrollo curricular,

para hacer la recuperación de los saberes y conocimientos locales. Se tomó en cuenta los valores sociocomunitarios y el rescate de los valores del tejido de *tari inkuña*, *t'isnu*, *chusi*, poncho, y otros.

Estos productos ecológicos son un recurso didáctico que nos permite desarrollar el aprendizaje de los estudiantes y de la comunidad, que nos facilita el desarrollo de los conocimientos a partir de la experiencia y el contacto directo de la realidad y la experimentación.

El planteamiento de la metodología práctica, teoría, valoración y producción es uno de los elementos centrales de la transformación educativa, esta propuesta cambia la forma de encarar nuestro trabajo; es importante considerar la práctica de los momentos metodológicos.

En el presente trabajo se describe la transformación de la clase a partir del tejido de *tari inkuña*, del contacto con la realidad. En la teoría, se han realizado las actividades de teorización y sus características, considerando el sentido que tiene este momento metodológico, pasando al tercer momento donde está la importancia y pertinencia que tiene para la vida y la comunidad.

Por último, nos lleva la direccionalidad hacia lo productivo que cierra el ciclo de un proceso educativo, donde el estudiante expresa de manera concreta con productos tangibles e intangibles su interpretación y apropiación del proceso educativo vivido.

La presente experiencia tiene como resultado la producción de conocimientos, de manera individual y colectiva, desde la reflexión crítica y sobre todo proponiendo aportes para desarrollar en el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, generando productos y resultados que puede servir

a maestras y maestros en la transformación de la educación boliviana, sin dejar de lado la pluralidad de puntos de vista articulados a los saberes y conocimientos desde los pueblos indígena originarios.

La experiencia genera conocimientos significativos

Las experiencias educativas que se analizan a continuación, han partido de una valoración de la diversidad cultural. La diversidad cultural es un:

fenómeno positivo y un factor de enriquecimiento y desarrollo para la sociedad, que surge de la conjugación de un amplio espectro de visiones del mundo, explicaciones, ideologías y manifestaciones de creatividad, que ofrecen a los ciudadanos variados modos de vida, individuales y colectivos y múltiples vías de evolución y desarrollo. La diversidad cultural es fuente de intercambios, innovación y de creatividad, tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones futuras (Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, Art.1).

Ante las carencias sociales existentes y la visión de oportunidad que ofrece la riqueza inherente a la diversidad en cada contexto, se ha puesto en marcha una serie de iniciativas para mejorar la calidad de la educación y de la vida de las personas y las comunidades.

Las innovaciones, principios del cambio

La concepción original adquiere mayor envergadura cuando la idea de uno o dos docentes suma a “otros” que la hacen propia porque le encuentran sentido. Cuanto más se involucra la

comunidad educativa, cuánto más se “apropian” los alumnos de la experiencia y más actores se integran, el proyecto adquiere mayor consistencia y proyección en el tiempo. Es decir, lo que comenzó siendo un proyecto de algunos termina convirtiéndose en un proyecto institucional. Los proyectos acaban siempre abriendo nuevos horizontes y despertando nuevas necesidades a quienes participan de éstos.

En nuestro territorio vivimos todavía con nuestras tradiciones culturales, como los saberes y conocimientos, pero la sociedad moderna foránea nos ha impuesto de manera hegemónica con sus conocimientos científicos en desmedro de nuestro conocimiento que no tendría sentido ni valor. Por estas situaciones debemos reflexionar, seguir adelante con nuestras tradiciones culturales, como con la armonía con la madre tierra pachamama y el Cosmos.

Nuestra vivencia milenaria desde aquellos tiempos o *jaya mara* vivimos en pareja o en armonía conversando con lo que tiene la madre tierra, *achachilas*, *maranis*, *wak'as*, *uywiris*, *illanis* y otros, recibiendo sus mensajes mediante los animales y plantas silvestres, piedras y leyendo el lenguaje de los astros, todo ser que nos rodea para el aymara tiene vida.

El saber y el conocimiento en el mundo aimara no simplemente era un conjunto de saberes y conocimientos, sino eran los principios que estaban enraizados en la comunidad, donde estaban orientadas a la convivencia en armonía con la naturaleza y el cosmos.

El elemento saber y conocer era una filosofía de principios de doctrina donde los padres y madres o el abuelo/a transmitían conocimientos a sus hijos/as, con una fortaleza, sinceridad y ánimo que transformaba la moral y ética natural convertida en *qamasa*.

Saber cómo sinónimo de conocer nuestra identidad cultural

El saber es tener conocimiento o estar instruido, diestro en hacer algo, asimismo tener esa magia en el arte, o sea, el saber es el conjunto de conocimientos y técnicas para realizar una actividad.

Los hombres enseñan a los niños a través de la experiencia propia de las actividades que ellos realizan: se enseña a fabricar instrumentos y herramientas de caza, técnicas para las actividades de recolección de miel, la agricultura tradicional y la pesca. Se les enseña las actividades relacionadas al manejo de ganado menor, a la caza de animales menores del bosque y todas las actividades productivas.

Las mujeres, por su parte, enseñan a las niñas el procesamiento y elaboración de tejidos y la incorporación del tinte, así como actividades relacionadas a la cerámica. Otras actividades son el conocimiento y uso de las plantas y sus diferentes usos medicinales y curativos.

La educación del saber y aprender era muy diferente en relación con lo actual, las y los niños/as aprendían mirando a su padre o a la madre que realizaban actividades de trabajo. Asimismo, estos estaban vinculados con el idioma de los saberes y con el dominio del medio ambiente y la relación armónica con la naturaleza y el cosmos, el saber estaba relacionado con las experiencias sobre su entorno.

Los educadores impulsamos, motivamos y reflexionamos sobre los saberes y conocimientos de nuestros antepasados, para que no se mueran; de lo contrario tenemos que recuperar, asimismo debemos motivar a las y a los jóvenes, no dejemos de lado nuestras culturas milenarias que nos han dejado nuestros abuelas y abuelos.

Se veía en las comunidades la riqueza cultural y actualmente se está perdiendo poco a poco. Por esta situación se opta por realizar la recuperación de experiencias de los saberes y conocimientos en todos los aspectos.

El carácter fragmentario o disperso con el que suelen aparecer los saberes y conocimientos es producto del proceso de colonización, que obligó a las NyPIO en parte a aculturarse o a reducirse, pero no desaparecieron.

Así mismo, los saberes y conocimientos indígena originarios, que se expresan en experiencias, prácticas y pensamientos, contienen un potencial inagotable de riqueza sapiencial que debe ser expresado bajo este nuevo marco educativo intracultural e intercultural (Dussel 2009) Intraculturalmente, significa la posibilidad de desplegar sus modos de vida desde sus lenguas y sus saberes y conocimientos, e interculturalmente porque se convierten en una fuente de aprendizaje para todas y todos.

La ciencia foránea no ha podido fragmentar el mundo aymara en su totalidad; los andinos vivimos diseminados en diferentes lugares o regiones, asimismo en otros países vecinos con nuestras tradiciones propias. Nuestros saberes y conocimientos no se han perdido en su totalidad; los originarios sabemos todavía fabricar nuestra vestimenta natural, producimos alimentos naturales tomando en cuenta el equilibrio entre la tecnología y los conocimientos ancestrales.

El tejido de *tari* o *inkhuña* una muestra de nuestra cultura

En la Comunidad Huacuyo, a través de la encuesta e instrumentos que se aplicó, se pudo recuperar la práctica del tejido de *tari* o *inkhuña*. Se observó el procedimiento de

realizar el *tari*, se recabó información para tejer. Durante el proceso se vio las fortalezas, oportunidades y las debilidades. Vinculados con el Modelo Educativo Avelino Siñani y Elizardo Pérez, que dice que debemos impartir una educación distinta a la de los europeos y americanos. La *taika* que se formó en Warisata, necesitamos formarla hoy en el país, necesitamos formar un Estado diferente, con leyes y normas diferentes; su filosofía, economía, política, pedagogía, sociología y cultura, para despegar como una potencia en la América de Sur.

Recolección de información a través de las experiencias de los actores de la comunidad

La recuperación de las experiencias es una estrategia muy importante para recolectar la información y recuperar los saberes y conocimientos en la elaboración del tejido de *tari* “*inkuña*” natural. Se realizó entrevistas a los profesores, sabios y sabias, sobre la elaboración del *tari inkhuña*, lo que nos permite reflexionar, mirar desde adentro, desde el interior de nosotros mismos pues estamos disfrazados en el pensamiento y en la práctica con saberes occidentales.

Una señora nos comentó que hacer un *tari inkhuña* o cualquier otro tipo de tejido no se hace por hacer. Primero hay que ofrendar a la pachamama, con un poco de *akulliku*.

Los saberes y conocimientos son los elementos articuladores del hombre o la mujer con la madre tierra y el cosmos. “Estos tejidos tienen secretos”, nos comenta la Señora. En estos tiempos las y los jóvenes se olvidaron de su cultura como del tejido, hilar la lana de oveja o alpaca, de los tejidos, de las vestimentas, de sus comidas, de tocar los instrumentos, de sacar el permiso de la pachamama, de los *maranis*, *uywiris*, de leer el lenguaje de los animales silvestres, plantas silvestres y de los astros, asimismo de interpretar los sueños.

En aquellos tiempos andábamos bajo el respeto de nuestros/as padres y madres, asimismo el respeto era de mayor a menor o viceversa. Comparado con hoy, nadie respeta, hemos perdido por completo los valores practicados por nuestros antepasados, por eso consideramos que es un desafío y deber para todos, sobre todo para los maestros y maestras, recuperar los valores perdidos a través de práctica pedagógica con toda la comunidad educativa.

Por otro lado, comentan los entrevistados que en esos tiempos no se necesitaba la plata o dinero, “la naturaleza nos daba todo, para hacer nuestras vestimentas, comida y otros materiales para vivir, por estas razones no necesitábamos plata o dinero”. Con el pasar de los tiempos y con la modernización, las y los jóvenes se han olvidado de su cultura, se fueron en busca del dinero.

Participación de las madres y los padres de familia en la elaboración de tejido de *tari* “*inkhuña*”

Los padres y madres de familia se involucraron, con sus aportes y con lo que sabían, todos tenían conocimientos. Quizás se estaban olvidando sobre estos saberes de la naturaleza, sin embargo, es muy importante escuchar a cada uno de ellos para que nos brinden información para potenciar la educación.

Los conocimientos de la comunidad se fueron compartiendo entre todas y todos sobre la elaboración de *tari inkhuña*, como las combinaciones de lanas de diferentes colores, hacer o insertar una variedad de figuras, nombres de las personas.

Las madres mostraron la práctica de tejer a los estudiantes para que ellos conozcan sobre esta elaboración de tejidos, tomando en cuenta las creencias de la naturaleza. Una hermana de edad avanzada nos decía: “¿Cuántos años quieren vivir? Si ustedes quieren vivir más años tienen que vestirse con la ropa natural,

hecha por ustedes mismos, con lana de oveja, llama, alpaca”. Pareciera que la ropa no es importante, pero tiene que ver mucho con la respiración de nuestro cuerpo. Además hay que acompañar eso con alimentación natural. Esta reflexión debe ser una llamada de atención para recuperar los diferentes conocimientos guardados en las sabias y sabios.

Si empleamos y practicamos la conservación a la madre tierra, cada uno estaríamos prolongando nuestra vida y viviríamos sanos y libres de toda enfermedad. En la actualidad casi todas y todos llevamos nuestra merienda en plásticos o envases de aluminio, cosa que no es bueno, nos estamos olvidando de llevar nuestros alimentos en *tari inkhuñas*.

Conclusiones

Concluimos que es fundamental el rescate de saberes y conocimientos locales, como el tejido de *tari inkuña*, pues ello fortalece la formación integral y holística con principios de responsabilidad e identidad cultural.

Es importante valorar lo nuestro a partir de las prácticas ancestrales, en el uso y función de los *tari* para diferentes situaciones sociales y culturales por ser una prenda tan importante para nuestra cultura aymara.

Es necesario valorar a las sabias y sabios por mantener vivos los conocimientos ancestrales, para que los transmitan a las futuras generaciones, quienes requieren aprender y cultivar sus enseñanzas como un conocimiento relevante ante toda instancia.

Recomendación

Tomar en cuenta las prácticas culturales de nuestros ancestros, desde sus vivencias culturales y sociales, que desarrollan

diferentes formas de tejer con lana natural para no dañar el medio ambiente.

Bibliografía

Bolivia

2009 *Constitución Política Del Estado Plurinacional*. La Paz: Ministerio de gobierno.

Dussel, Enrique

2009 *La pedagógica latinoamericana*. La Paz: IEB/UMSA/ASDISAREC.

Kusch, Rodolfo

1977 *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Hachette.

Hirmas, Carolina

2008 *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora*. Santiago: UNESCO.

Ministerio de educación

2013 *Ley 070. Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. La Paz: Ministerio de Educación.

RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA CULTURAL DE NUESTRO PUEBLO UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA EDUCACIÓN INTRACULTURAL

Elisa Hurtado Atanacio¹

Resumen

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer cómo la recuperación de la memoria cultural de nuestro pueblo se constituyó en una estrategia metodológica para la educación intracultural.

Esto surge a partir de la experiencia vivida del proyecto “Recuperación de la memoria cultural de nuestros pueblos originarios” emprendida con la especialidad de Lenguaje – Literatura y Comunicación y Lenguajes: Castellana e Inglés de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mcal. Andrés de Santa Cruz” de Chayanta. Los estudiantes inicialmente se dieron a la tarea de recuperar los saberes y conocimientos ancestrales de los pueblos originarios de la región norte potosina a través de la investigación y conocimientos propios de la especialidad para ponerlo por escrito. Posteriormente, se realizó el proceso de reconstrucción y deconstrucción de la experiencia, permitiendo la apropiación crítica de la misma, abriéndonos también a la posibilidad de comunicarlo críticamente a otros, sobre los aprendizajes logrados y además permita un espacio de confrontación de la práctica pedagógica actual y de la que se espera para consolidar la transformación educativa de nuestro Estado Plurinacional.

¹ Docente de la ESFM Mariscal Andrés de Santa Cruz. Chayanta

Palabras clave: educación intracultural, relatos orales, recuperación de saberes y conocimientos.

Introducción

El presente artículo es el resultado de la experiencia vivida del proyecto de recuperación de la memoria oral cultural de nuestros pueblos norte potosinos, comprendida entre la gestión 2009 y 2015, en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mcal. Andrés de Santa Cruz” de la localidad de Chayanta, segunda sección de la provincia Rafael Bustillo del departamento de Potosí. En la experiencia participaron los estudiantes de la especialidad de Lenguaje y Literatura del sistema semestralizado y los estudiantes de Comunicación y Lenguajes: Castellana – Inglés del sistema anualizado.

Esta experiencia educativa fue emprendida por mi persona como docente de Lingüística en el sistema semestralizado y posteriormente como docente de Investigación Educativa y Producción de Conocimientos en el sistema anualizado, para contribuir en la consolidación del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo con la recuperación de los saberes y conocimientos ancestrales de nuestro contexto; además de hacer conocer el proceso y la apropiación analítica de la experiencia.

El proceso de la experiencia estuvo dividido en cinco fases: la primera de reflexión y análisis a partir de los postulados de la Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. La segunda fase fue la investigación, es decir, el trabajo de campo para recoger la información de las abuelas, abuelos, padres, madres, tíos/as y demás familiares depositarios de nuestros saberes y conocimientos ancestrales. La tercera fase de escritura y reescritura poniendo por escrito las narraciones orales de nuestras/os abuelas/os, es decir, la fase de construcción del

texto escrito. La cuarta, de promoción y venta de los textos editados para dar a conocer y revalorizar el trabajo de recuperación de la memoria cultural de nuestros pueblos. La última fase fue la de reconstruir y deconstruir la experiencia en la gestión 2015.

El impacto de esta experiencia de producción de textos es que permitió recuperar los saberes y conocimientos ancestrales locales y regionales del pueblo norte potosino, orientado a fortalecer la educación intracultural y como repuesta a la resolución de la problemática de la educación: “ausencia de valoración de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas” en el proceso de transformación que vive el país, mediante la edición de los diez textos “Así nos contaron los abuelos”.

1. Localización y caracterización de la ESFM

La Escuela Superior de Formación de Maestros “Mcal. Andrés de Santa Cruz” de Chayanta, se encuentra ubicada entre las poblaciones de Aymaya y Chayanta, pertenece a la segunda sección de la provincia municipal Rafael Bustillo del departamento de Potosí, región del Norte de Potosí, a 3800 ms sobre el nivel del mar, considerado el municipio con los más altos índices de pobreza, donde todavía se mantienen tradiciones como el *tinku* y valores ancestrales como el *ayni* y la *mink’a*, así como la práctica de ritos ancestrales de relación y reciprocidad con la naturaleza y la Madre Tierra.

2. Desarrollo de la experiencia

El proceso seguido en la experiencia atravesó cinco fases:

Primera: Esta fase fue iniciada con la reflexión crítica a partir de la pregunta Como estudiantes de la especialidad de

Lenguaje Literatura y Comunicación y Lenguajes: Castellana – Extranjera ¿cómo vamos a contribuir al MESCP en lo que nos vamos formando? ¿Qué importancia tienen para nosotros los conocimientos y saberes de nuestras/os abuelas/os? El análisis y la reflexión nos condujeron a contribuir con conocimientos tangibles al MESCP a partir de la recuperación de saberes y conocimientos de nuestros pueblos norte potosinos. Esta fase de reflexión se constituyó en el punto de partida para emprender la tarea de recuperación de nuestra memoria oral como pueblo norte potosino.

Segunda: En la fase de investigación, todos los participantes del proyecto buscaron a sus abuelos/as, padres, tíos/as, otros familiares y a ancianos/as para recabar información en un diálogo gratificante ante la emoción y alegría de los informantes. (Habilidades lingüísticas desarrolladas: escuchar y hablar).

Tercera: En esta fase se puso por escrito la información recogida tal y como nos lo contaron los informantes. El desafío de ponerlos por escrito, se lo realizó siguiendo las fases de la producción de textos: planificación, textualización, revisión, reescritura, edición y difusión. (Habilidades lingüísticas desarrolladas: leer y escribir).

Cuarta: Promoción y difusión de los textos. A partir de la gestión 2011 los estudiantes del sistema anualizado, de la especialidad de Comunicación y Lenguajes: Castellana – Inglés, salieron a promocionar y vender los tomos IV y V en la Feria del libro organizada por la Universidad Siglo XX. Paralelamente otros grupos se dedicaron a visitar los colegios y escuelas de la ciudad de Llallagua y Uncía donde los textos fueron comprados por profesores y estudiantes. Con esta motivación éstos se dieron a la tarea de escribir el tomo VI. Una vez editado, los mismos autores salieron a vender su texto

no sólo a la Feria, ni a los colegios sino a las calles, oficinas públicas, terminal de buses, subieron a ofrecer los textos a los buses que hacían viajes inter departamentales. Esta actividad de difusión y promoción de los textos resultó un rotundo éxito y se agotaron completamente los textos editados hasta entonces (Habilidades lingüísticas desarrolladas: Interpretar y expresar).

Quinta: En la gestión 2015, se nos presentó otro desafío “el Trabajo De Grado de 47 equipos de Sistematización de Experiencias” que esperaban pautas que les ayuden a realizar su trabajo. Fue entonces que se comenzó con el trabajo de reconstruir y deconstruir la experiencia vivida con el proyecto de recuperar la memoria cultural de nuestros pueblos.

3. Factores que motivaron para la realización de la experiencia

Los factores que nos motivaron para la realización de la experiencia fueron:

Inicialmente con el primer grupo de estudiantes autores del tomo I, fue el reto que debíamos constituirnos en lectores y escritores como docentes de la especialidad de Lenguaje y Literatura y, por otra parte, el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo postulaba una educación intracultural para la recuperación y la reconstitución de los saberes y conocimientos locales que sólo se encontraba en la memoria oral de nuestras/os abuelas/os.

En segunda instancia, como Comunicación y Lenguajes: Castellana - Inglés, nuestro deber era escribir para producir y descolonizar mediante la lengua ya que por medio de la lengua fuimos colonizados.

4. Objetivo del proyecto de recuperación de la memoria cultural de nuestros pueblos originarios

Los objetivos del proyecto fueron:

- Recuperar y revalorizar la rica tradición oral andina de la región.
- Iniciar el proceso de descolonización de la lengua.
- Desarrollar las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer, escribir, interpretar y expresar.

5. Análisis de la experiencia

Para la deconstrucción de la experiencia (quinta fase) se recogió información a través de las siguientes técnicas: entrevista en profundidad, observación participante y grupos de discusión y el método del estudio de la clase sirvió de guía para reflexionar críticamente la experiencia.

Tabla de Relevamiento de la Información: Reconstrucción Histórica/Deconstrucción

Registro de la información recogida	Procesamiento y análisis de la información recogida	Interpretación de la información analizada	Lecciones aprendidas	Conclusiones

5.1. Crítica y rechazo de algunas personas a los textos producidos:

Algunas personas manifestaron su rechazo a nuestros textos con la típica frase de “la educación está yendo en retroceso”. Si analizamos este discurso, vemos que en él subyace la idea de que todo lo relacionado con lo originario no sirve, no se

le considera saber o conocimiento. Éstos fueron considerados inferiores o hasta primitivos con una sobrevaloración de los conocimientos occidentales, idea que persiste en nuestro imaginario social por la condición colonial y neocolonial que aún se vive en nuestro país.

Ante esta situación, tenemos que recorrer un largo camino de reflexión, aceptación y recuperación de lo que somos, lo que pensamos y tenemos como cultura originaria de esta región y llegar a la íntima convicción de que no somos menos, que podemos dialogar con lo que somos ante el mundo.

5.2. Logro de los objetivos planteados:

Los objetivos planteados en el proyecto fueron logrados puesto que recuperamos mitos, cuentos, costumbres ancestrales, tradiciones, saberes en las que subyacen las formas de ver la vida en nuestra cultura y éstos retomaron su valor como lo que son: saberes y conocimientos andinos por medio de la lengua, apoyando así el proceso de descolonización en las/los estudiantes investigadoras/es y la población lectora.

Además pudieron desarrollarse las habilidades lingüísticas en todas las fases del proyecto.

5.3.Elementos metodológicos de la experiencia

El proceso de fortalecimiento de la intraculturalidad en la experiencia fue lograda a partir de los siguientes elementos metodológicos:

5.3.1. Participación activa de las/os actores

Los protagonistas de la experiencia que interactuaron activamente fueron principalmente las/los estudiantes de la

especialidad mencionada, las/los abuelas/os, y sus familiares de la tercera edad.

Estudiantes que en primera instancia tuvieron que descubrir en sí mismos su mentalidad colonizada fuertemente influenciada por el pensamiento eurocéntrico.

Su tendencia a la sobre valoración de la ciencia, de la tecnología y sobre todo del conocimiento occidental y como fruto de este proceso de análisis reflexivo, bajo los postulados de la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, se desembocó en la consciencia del proceso de descolonización, sobre todo del conocimiento. A partir de esta transformación suscitada en el aula, el interés se volcó hacia nuestros conocimientos y saberes propios como pueblo, como cultura para poder recuperarlos, dándoles un nuevo valor. En consecuencia, su mirada se dirigió hacia sus abuelas/os, personas ancianas/os de su comunidad, y/o población como depositarios de este conocimiento ancestral. Es en el aula donde se prepararon instrumentos y medios para poder recoger esta información valiosa: conocimientos y saberes de nuestro contexto que se iban perdiendo con el paso del tiempo y la influencia de otros pueblos. Muchos tuvieron que emprender viajes a su comunidad de origen, bajo la consigna de recuperar cuentos, tradiciones, mitos, costumbres, saberes y conocimientos propios no escritos hasta ahora. Éstos al retornar manifestaban con júbilo sobre la información brindada por sus abuelas/os.

La mayoría portaba consigo una grabadora para poder recoger la información con la mayor fidelidad posible. Luego vino la incertidumbre de escribir ¿Cómo lo escribiré? ¿Podrán entender mis lectores el texto escrito? Y juntos como grupo tuvimos que superar este sentimiento para escribir la memoria oral de nuestro pueblo. Por tanto, aprendimos a escribir escribiendo.

Abuelas/os, ancianas/os, personas de la tercera edad: sin la participación activa y directa de estos actores de la experiencia no hubiese sido posible la recuperación de los saberes y conocimientos ancestrales escritos en nuestros diez tomos. Éstas/os fueron buscados, requeridas/os por sus nietas/os que buscaron información sobre los saberes y conocimientos propios del lugar y/o de la región. De esta acción, casi todos los estudiantes expresaron la alegría y sorpresa de las/os ancianas/os al ver el interés y avidez con que los jóvenes querían escuchar sus relatos. Abuelas/os manifestaron que por primera vez en su vida se sintieron valorados y respetados por los jóvenes quiénes se presentaron ante ellas/os con coca o algún fiambre, elemento cultural de cercanía, diálogo y compartimiento. Así pudieron narrar los conocimientos guardados por generaciones, ya no era “el *Ch'unchu* cuento” sin importancia para las nuevas generaciones, sino que su conocimiento cobraba su valor correspondiente en el Estado Plurinacional de Bolivia.

5.3.2. La comunicación dialógica

Se priorizó el acto comunicativo desde la primera fase de reflexión analítica. En la fase de la investigación comunicamos nuestro interés por los saberes y conocimientos ancestrales y nuestra preocupación por recuperarlos, comunicando nuestras ideas a nuestros interlocutores, como ser padres, madres, abuelas, abuelos tíos/as y demás familiares. Durante la fase de producción del texto, comunicando nuestras ideas por escrito pensando en el lector, el destinatario y la forma en la que sería recepcionado el mensaje. Finalmente, en la fase de la promoción y venta de los textos, preparando la argumentación adecuada para convencer al lector se lo hizo de manera dialógica.

5.3.3. Construcción textual

Fue de carácter comunicativo, mediante lo cual se comunicó significados culturales en textos orales y textos escritos a

lo largo de todo el proceso de la experiencia. En todas las fases hubo de construirse textos orales y en la tercera fase, específicamente, se construyó textos escritos, de acuerdo a normas y reglas específicas de la lengua.

5.3.4. Práctica del aprendizaje comunitario

Para recuperar saberes y conocimientos locales y regionales dirigimos nuestra mirada a la comunidad como la fuente directa para proporcionarnos información. Esta práctica posibilitó desarrollar la conciencia de que el aprendizaje se da en la vida, en la comunidad. Además debe retornar a ella, no hay aprendizaje aislado o puramente teórico.

5.3.5. Técnicas grupales

Otro de los elementos metodológicos empleados constantemente a lo largo del proceso de la experiencia fueron las técnicas grupales, trabajos en pares, equipos de trabajo, donde se pudo fortalecer los valores de la solidaridad, ayuda mutua entre los estudiantes en interacción en todas las fases.

6. Productos y resultados



Foto 1: Textos “Así nos contaron los abuelos” Tomo I, II, III, IV y V producidos por estudiantes de Lenguaje Literatura del sistema semestralizado.

6.1. Productos

Los productos conseguidos con la experiencia son:

- Memoria cultural de los pueblos norte potosinos recuperados y plasmados en textos escritos.
- Diez textos escritos con los saberes, conocimientos ancestrales, prácticas culturales, cosmovisión, espiritualidad y tecnología en “Así nos contaron los abuelos” Tomo I, II, III, IV, V VI, VII, VII, IX, X
- Recursos económicos propios para seguir con la edición de textos y/o revista pedagógica de la ESFM.



Foto 2: Textos “Así nos contaron los abuelos” Tomo VI, VII, VIII, IX y X producidos por estudiantes de Comunicación y Lenguajes: Castellana e Inglés del sistema anualizado.

6.2. Resultados

Los resultados obtenidos con la experiencia fueron:

- Estudiantes que valoran la memoria cultural de nuestros pueblos y fortalecidos en su identidad cultural.
- Estudiantes con habilidades y ética investigativa.

- Interacción intergeneracional horizontal mediante el acercamiento de dos generaciones (jóvenes, abuelos/as) en diálogo y compartimiento de saberes y conocimientos ancestrales.
- Ruptura del pensamiento subjetivo en nuestro imaginario social: “lo que viene de fuera es mejor”. Nuestros cuentos, leyendas y mitos están a la altura de los cuentos universales y podemos ponerlos en diálogo.
- Pobladores que aceptan con interés nuestros saberes y conocimientos ancestrales.
- Actitud de respeto hacia las ancianas/os, padres, madres y otros familiares de la tercera edad por parte de los jóvenes estudiantes participantes de la experiencia.
- Nuestros textos son utilizados en la clase de lenguaje por nuestros practicantes y profesoras/es en las Unidades Educativas del nivel de Educación Secundaria Comunitaria Productiva y del nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional de nuestro contexto.

Conclusiones

El desarrollo de la experiencia de la recuperación de la memoria cultural de nuestros pueblos originarios en la ESFM “Mcal. Andrés de Santa Cruz”, se constituyó en una estrategia metodológica para la educación intracultural considerada uno de los pilares fundamentales para la transformación educativa.

La experiencia vivida en este largo proceso de recuperación de la memoria cultural de los pueblos originarios de nuestro contexto permitió el potenciamiento de los saberes y conocimientos propios de una forma participativa con la comunidad y la ESFM, contrarrestando la problemática de la ausencia de valoración de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas.

Por otro lado, fortaleció la identidad cultural andina de los estudiantes de la ESFM y de todos los actores de las Unidades Educativas de nuestro entorno, despertando el aprecio, valoración y respeto de nuestros saberes y conocimientos ancestrales contrarrestando la influencia neocolonial que aún se vive en el país.

La investigación se constituye en herramienta indispensable para desarrollar procesos educativos descolonizadores, intraculturales y sobre todo para la producción de conocimientos propios en la ESFM y en las Unidades Educativas que emprendieron la misma tarea de recuperar nuestros conocimientos propios tomando el ejemplo del texto “Así nos contaron los abuelos”.

El proceso de recuperación de la memoria cultural de nuestros pueblos y ponerlo por escrito para que éste perdure en el tiempo, posibilitó la experiencia del aprendizaje comunitario a los estudiantes en la relación intergeneracional horizontal y de respeto por parte de los jóvenes con los abuelos/as, padres, madres, y otros familiares.

El enfoque comunicativo, dialógico y textual del área de comunicación y lenguajes se hace posible desde estos proyectos de producción de textos en procura de recuperar los saberes y conocimientos ancestrales para revitalizarlos y reconstituirlos en la historia y la vida de nuestros pueblos.

La construcción textual realizada por los estudiantes en la experiencia permitió apropiarse de manera práctica de los elementos de la elaboración de textos en una situación real y gratificante para los actores de la producción de textos.

Finalmente, la contribución al Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, pudo hacerse de manera tangible en

la edición de los diez tomos de los textos de “Así nos contaron los abuelos”, texto que se constituyó un apoyo bibliográfico para las/os profesoras/es del contexto y de la región.

Bibliografía

Ministerio de Educación

- 2010 Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. La Paz: Ministerio de Educación.
- 2011 Currículo de Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz.
- 2012 Currículo de la especialidad en Comunicación y Lenguajes: Lengua Castellana y Extranjera para la Formación de Maestras y Maestros. La Paz.
- 2012 Sistematización de la mesa temática: Educación Intracultural. La Paz: Ministerio de educación/PIEB.
- 2012 Sistematización de la mesa temática: Educación, Comunidad y colonialidad en Bolivia. La Paz: Ministerio de educación/PIEB.
- 2014 Educación Comunitaria Productiva. Programa de estudio primero a sexto año de escolaridad. La Paz.
- 2014 Unidad de Formación Investigación Educativa y Producción de Conocimientos III. Documento de trabajo – versión para validación. La Paz: Ministerio de educación.
- 2015 Unidad de Formación nº 13. Comunicación y Lenguaje: Castellana y Originaria. Sistemas de comunicación y de lenguajes de nuestros pueblos y naciones. La Paz: Ministerio de educación.

LAS COMUNIDADES DE PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA COMO ESPACIOS PARA APRENDER DE LA REFLEXIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA ACCIÓN

**Delio Isidro Tolaba Rivera¹
María Salomé Cabezas Pizarro²**

Resumen

La pregunta de transformación a la que intentamos responder en este ensayo es cómo y en qué condiciones las Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CP-TE) se constituyen en espacios que permiten a las y los maestras aprender de la reflexión sistemática sobre la acción educativa. En este sentido, desarrollamos una serie de argumentos y proposiciones basados en nuestra propia experiencia como facilitadores y participantes del PROFOCOM y apoyados en los aportes de autores que tratan acerca del eje problemático identificado.

Aturi

Marandu oyeapo vae jaeko roipota romboyevi kuae ensayope, keräitako jare kia retako” Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CP-TE), oipota jei ati omee jare ombopiau yemboe vae. Oñemboguapi jare kia reta oyapotavae jaeko oporomboevae reta oikua piamongeta ñesiro oyapo vaerä yemboere. Jaeramo oyeapo mboviete yeyoko reta, iguapia jaeko arakua omeevae jare oyeapisakavae jaeko PROCOFON

¹ y ² Docentes de la ESMF “Juan Misael Saracho”.

pegua reta jare oyoko kia oikuatia ñeeriruvae retavi kuae
mboavai regua oyegua vae.

Palabras clave: Comunidades de transformación educativa y producción de conocimientos, reflexión sobre la acción educativa.

Introducción

El Programa de Formación Complementaria de Maestros y Maestras (PROFOCOM) ha planteado las Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CP-TE) como una de las estrategias formativas principales para el momento de la concreción y construcción crítica. Según se explica en la Guía Metodológica para facilitadores del PROFOCOM (2013), las CP-TE son espacios que permiten a las y los maestros aprender entre pares, a partir de la experiencia vivida en su práctica educativa. Es el espacio en que se comparten problemáticas, dudas, saberes, soluciones, entre otras, que se han presentado en los procesos educativos. Sin embargo, en las reuniones de las CP-TE de nuestros grupos de capacitación, un problema presentado frecuentemente fueron las reflexiones superficiales acerca de sus experiencias de concreción curricular. La tendencia ha sido siempre caer en lo anecdótico sobre sus concreciones y no en reflexiones que llegasen a profundizar sobre los logros obtenidos, fortalezas y/o dificultades y sobre el porqué se dieron tales situaciones.

Esta respuesta y actitud de nuestros colegas, obviamente no contribuye para que el Modelo educativo se constituya en un proyecto político de transformación de la realidad educativa boliviana. Si bien la mayoría de las y los colegas desarrollaron procesos de concreción curricular, muchos de ellos lo realizaron porque era una exigencia del programa de capacitación. Esto era evidente en los espacios de socialización, donde algunos

participantes mostraban poca disponibilidad para participar de espacios de reflexión crítica sobre sus experiencias de concreción. Por eso, a la hora de escribir su sistematización tuvieron demasiadas dificultades en describir sus relatos individuales, peor aún en realizar el análisis e interpretación de sus experiencias. Pero, ¿cuáles son algunas razones que explican esta situación? Desde nuestra experiencia profesional como facilitadores y participantes del PROFOCOM de la ESFM “Juan Misael Saracho”, componente Licenciatura de la ESFM, 2da. Fase, podemos afirmar que esto se debe, principalmente, al hecho que todavía una gran mayoría de los maestros somos producto de una educación tradicional que no estimula el desarrollo de las capacidades de pensar y de producir conocimiento propio; además están el apego a una tradición individualista de trabajo pedagógico, la poca capacidad de problematizar su práctica educativa, el desinterés por llevar un registro escrito de las experiencias pedagógicas, entre otros. Frente a esta situación, nos preguntamos: ¿Cómo y en qué condiciones las CP-TE se constituyen en espacios que permiten a los y las maestras aprender de la reflexión sistemática sobre la acción educativa?

Argumentación colectiva

Delio: Salomé, ahora que ya hemos identificado el eje problemático que trata de la debilidad de nuestros colegas para reflexionar críticamente en las CP-TE, y habiendo planteado nuestra pregunta transformadora, pasemos ahora a desarrollar nuestros argumentos. Comenzamos contigo.

Salomé: Desde mi experiencia vivida, puedo afirmar que las CP-TE se constituyen en espacios que permiten a los y las maestros aprender de la reflexión sistemática sobre la acción cuando sus miembros comparten objetivos y metas educativas comunes y cuando existe la reflexión y el trabajo colaborativo en el desarrollo de los procesos educativos.

Delio: ¿Por qué el tener objetivos y metas comunes es importante para el éxito de la CP-TE?

Salomé: Esto es fundamental, porque cuando sus miembros tienen un propósito común para trabajar, surge una motivación interior en ellos por compartir con honestidad aciertos, logros y dificultades encontradas en su práctica. Entonces, la reunión de la CP-TE es un espacio esperado, una necesidad de los propios miembros que la conforman, porque saben que les va permitir avanzar hacia sus objetivos. Esto es lo que ha permitido que algunas CP-TE sean mucho más exitosas que otras, lo cual se hizo evidente en los espacios de socialización, donde los colegas compartieron con entusiasmo sus avances, dificultades y productos de sus esfuerzos de concreción del MESCP.

Delio: Estoy de acuerdo con ello. Por ejemplo, recuerdo que en la socialización de la Unidad de Formación N^a 4 del PROFOCOM (2014), Planificación Curricular, la mayoría de las CP-TE del grupo de capacitación compartieron sus planificaciones de desarrollo curricular con limitaciones en el planteamiento de las actividades para los momentos metodológicos y en la formulación del objetivo holístico. Solamente los colegas de Educación Musical, que trabajaron verdaderamente en equipo, mostraron la articulación de las actividades del Proyecto Socioproductivo (PSP) con el currículo y presentaron una planificación con actividades mucho más consistentes internamente para cada uno de los momentos metodológicos, lo cual sirvió a los demás como una muestra de que trabajando en equipo es posible lograr objetivos comunes.

Salomé: He tenido grupos donde algunos participantes aportaban muy poco en las actividades para sesiones de construcción crítica y concreción educativa, por eso, en los espacios de socialización sus presentaciones eran muy

pobres en contenido y en reflexiones sobre los resultados de su práctica. Es más, como sus productos no eran el resultado del trabajo en equipo y la colaboración, con frecuencia eran dos o tres miembros los que terminaban presentando dichos productos. Esto es una muestra de la falta de compromiso por lograr objetivos y/o metas de transformación de su práctica. Y sin un compromiso con principios y objetivos de transformación, sin un deseo de cambio social y educativo, no existen posibilidades para desplegar la educación liberadora y transformadora de la realidad, que tiene a Freire (1985) como su principal impulsor.

Salomé: Ahora Delio, ¿por qué la reflexión individual y colaborativa en el desarrollo de los procesos educativos es importante para el trabajo de una CP-TE?

Delio: Es que la reflexión sobre la acción pedagógica no solamente debe tener lugar en una reunión mensual de la CP-TE, sino que tiene que estar presente en el desarrollo de los procesos educativos. Para que esta reflexión sea efectiva y contribuya a transformar la práctica, tiene que hacerse de manera individual en el momento de la acción misma en el aula y también a través del trabajo colaborativo entre los miembros de una CP-TE. Pero, ¿cómo se produce la reflexión individual sobre la acción pedagógica? Se produce cuando él o la docente toma decisiones mientras está ocurriendo el proceso educativo. Esta reflexión, en cierta medida, es consciente y le conduce a plantearse preguntas tales como: ¿Está resultando esto? Si no está resultando, ¿por qué?, ¿están aprendiendo mis estudiantes a través de esta actividad?, ¿cómo puedo cambiar esto? De esta forma, reflexiona sobre el desencadenamiento de la acción pedagógica que realiza, y sobre la marcha toma decisiones para incorporar nuevas estrategias o actividades que le permiten el logro del objetivo de la clase.

Salomé: ¿Y cómo se produce la reflexión colaborativa en las CP-TE?

Delio: Hablando de la reflexión colaborativa, te podría decir que ésta tiene lugar antes y después de la acción pedagógica. La reflexión antes de la acción se produce, por ejemplo, cuando dos maestras de cursos paralelos trabajan juntas en planificar sus clases articulando con actividades del Proyecto Socioproductivo de la unidad educativa. Luego, al final de una semana de trabajo, se reúnen nuevamente para compartir sus experiencias, sus avances, dificultades encontradas y toman decisiones para superarlas. En el caso de la ESFM, por ejemplo, este tipo de reflexión se produjo cuando los maestros aplicaron el método estudio de clase, que pasa por los momentos de la planificación, la acción y la reflexión. Luego de la planificación en equipo, reflexión antes, un colega realiza la observación del desarrollo de la clase de su par y, al final de la misma, sostienen una reunión de reflexión juntos, reflexión después, para analizar e identificar las fortalezas y debilidades de la práctica realizada y tomar decisiones de mejora en común acuerdo, planteando ya sea nuevas estrategias, actividades o materiales educativos. Así, la reflexión colaborativa entre participantes de una CP-TE permite llevar a cabo las innovaciones metodológicas propuestas, pero además recoger insumos para el momento de la reflexión grupal. Este tipo de reflexión, según Díaz, (2005) es la que promueve una acción distinta a la que simplemente se produce de manera impulsiva, prácticamente sin reflexión.

Salomé: Además, considero que lo importante es que la reflexión grupal favorece el propio desarrollo profesional de las y los maestros, ya que les da la oportunidad de desarrollar actitudes de aprendizaje comunitario y habilidades de pensar y razonar que estimulan el pensamiento crítico (¿qué hicimos? ¿Qué nos llevó a realizar esto?, ¿por qué?) y creativo (¿hay otra manera de hacer esto?, ¿cómo?). Se produce así la reflexión

crítica sobre la práctica a la que se refiere Freire (2013), la cual lleva a reflexiones cada vez más profundas acerca de los resultados de la acción educativa y a encontrar soluciones a las dificultades y problemas presentados.

Delio: Es así. Sin embargo, considero importante tomar en cuenta que todo proceso de reflexión grupal es productivo cuando existe diálogo propositivo y discusión. En el diálogo, se analiza una situación escuchando a los demás, libre de perspectiva propia del quién dirige la reunión o de los demás participantes. En cambio, en la discusión se presentan y defienden diferentes perspectivas o ideas, llegando a elegir la mejor alternativa, para respaldar las decisiones a tomar. Esto es lo que deben tener muy presentes los miembros de una CP-TE, ya que a veces sin haber dado la oportunidad para que primero surjan propuestas o alternativas de solución a un problema, se tejen discusiones ante una primera idea que surge, lo cual limita las posibilidades de participación de todos y crea desunión entre los miembros del grupo.

Delio: Ahora hablemos por qué la reflexión en las reuniones de la CP-TE debe estar basada en evidencias de implementación.

Salomé: Esto es fundamental para desarrollar un diálogo ordenado y centrado en temas de interés, que pueden ser fortalezas, dificultades o problemas encontrados en los procesos educativos. Cuando esto no ocurre, tú sabes, a menudo las reuniones de las CP-TE caen en comentarios anecdóticos acerca de lo que se hace o no se hace en el desarrollo curricular, lo que lleva a reflexiones superficiales y a conclusiones erróneas acerca de los resultados de las nuevas prácticas incorporadas.

Delio: Estoy de acuerdo, pero ¿cuáles vienen a ser esas evidencias de implementación del MESCP?

Salomé: Las evidencias de implementación vienen a ser el registro de procesos vividos, ya sea en diarios de campo o fotografías, materiales educativos producidos y utilizados por el maestro o los propios estudiantes en el desarrollo de los procesos educativos, instrumentos de evaluación utilizados para evaluar los criterios de un determinado objetivo holístico, entre otros. Cuando las reflexiones se basan en estas evidencias, permite identificar las potencialidades y/o limitaciones de las estrategias aplicadas, de los materiales incorporados o los instrumentos de evaluación aplicados. Esto es lo que motiva a los miembros de una CP-TE a participar de las reuniones y lo que permite aprender de la reflexión sistemática sobre la acción pedagógica y producir un conocimiento concreto y práctico. Esta es una de las exigencias de la producción de conocimientos en el MESCP, que aprendimos en la Unidad de Formación 8 del PROFOCOM (2014).

Salomé: Ahora, conversemos por qué es importante elaborar una memoria de las reuniones de la CP-TE.

Delio: La memoria escrita sirve como fuente donde quedan registrados los avances, logros, dificultades y aprendizajes que resultaron del diálogo y la discusión del grupo. Por el contrario, cuando una CP-TE no lleva ningún registro de sus reuniones, pierde de vista muy rápidamente las conversaciones y los acuerdos a los que llegaron.

Salomé: Sin embargo, esta tarea de registrar las conversaciones no siempre ha sido fácil en las reuniones de las CP-TE, principalmente, debido a que muchos colegas se resisten a escribir las conversaciones.

Delio: Pero no se trata de tomar nota al detalle de todo lo ocurrido en una reunión, sino de los hechos más relevantes. No es necesario registrar las intervenciones de cada participante

en el desarrollo de la reunión, porque eso es lo que aburre a las personas, y por eso no les gusta escribir (Ministerio de Educación, 2014).

Por otra parte, para que una CP-TE logre sus objetivos, son necesarias algunas condiciones tales como la *motivación* de los maestros/as por aprender de la reflexión sistemática sobre la acción y también el *acompañamiento* al trabajo de las CP-TE por el Director de la institución educativa.

Salomé: ¿Por qué la motivación para aprender de la reflexión sistemática sobre la acción es importante?

Delio: La motivación por aprender de la reflexión sistemática sobre la acción es fundamental para que una CP-TE llegue a funcionar como tal y pueda lograr sus objetivos. Cuando todos sus miembros muestran interés por aprender en comunidad, ellos mismos crean un ambiente de unidad y cohesión en el grupo que los anima a trabajar y participar de espacios de reflexión que se convocan dentro y fuera del horario de clases. Por el contrario, cuando un maestro o maestra participa por obligación, en lugar de ayudar al grupo, lo perjudica. Obviamente, esto repercute negativamente para que la reunión de la CP-TE sea productiva, ya que la falta de un compromiso profesional por transformar las prácticas coloniales que han sostenido por mucho tiempo la autoreferencialidad de la escuela (Ministerio de Educación, 2014).

Salomé: Pero, ¿de dónde surge la verdadera motivación, el interés por aprender de la reflexión sistemática sobre la acción?

Delio: Desde mi experiencia como educador, puedo afirmar que la verdadera motivación por aprender de la reflexión sistemática sobre la acción surge de un compromiso personal y grupal con la práctica de determinados principios y valores

compartidos por un grupo de maestras y maestros. Cuando un maestro o maestra está comprometido con principios sociales tales como la justicia, la honestidad, la responsabilidad, la cooperación, la reciprocidad, la complementariedad y el compromiso con la excelencia educativa, entonces estos le sirven como una brújula que guía sus esfuerzos en los procesos de transformación personal y social. En cambio, cuando participa de la CP-TE sólo porque es una exigencia para aprobar un programa de estudios su motivación es pasajera. Se aprende un nuevo discurso, pero en los hechos prosigue con su práctica habitual.

Salomé: Es así. No faltaron colegas que se aprendieron el nuevo discurso educativo, pero sus acciones en la realidad de su práctica eran incoherentes.

Delio: Es verdad. Por eso, considero que no basta con conformar una CP-TE, sino que es necesario sostener un espacio de diálogo y reflexión sobre el verdadero papel de esta comunidad en los procesos de transformación de la educación, que lleve a establecer un “Compromiso Comunitario de Participación en la CP-TE”.

Salomé: ¿Y qué papel debe jugar el Director o Directora de la unidad educativa en la CP-TE?

Delio: Tú sabes, las CP-TE que han sido más exitosas en la concreción del modelo, fueron las que contaron con el acompañamiento del Director de la unidad educativa. Esto ha sido fundamental para que dicha comunidad funcione efectivamente y logre sus objetivos. Las comunidades que han mostrado mejores productos de su trabajo fueron aquellas que tuvieron el apoyo y participación activa de su director o directora. El desafío del o la directora de unidad educativa es lograr que la CP-TE sea sostenible y que se convierta en una necesidad colectiva.

Salomé: Tienes toda la razón. Muchos de nuestros colegas intentaron incorporar las nuevas prácticas, pero al enfrentarse a problemas emergentes en la aplicación de las mismas y al no poderlas solucionar a partir de la teoría recibida vuelven a su práctica habitual. O también, al no tener ningún tipo de acompañamiento, se deja a la voluntad de ellos aplicar o no lo aprendido en su práctica pedagógica. El acompañamiento sistemático a través de visitas programadas al aula, donde se observa la práctica, se nota de las fortalezas y debilidades de la misma, y concluye con una reunión de reflexión en que se toman los acuerdos de mejora en beneficio de los y las estudiantes, contribuye a superar este problema y permite que sus colegas puedan transformar progresivamente su práctica educativa.

Delio: Es así. Este modelo educativo ha de sostenerse en la medida que las CP-TE se consoliden y tengan vida en las escuelas, porque de lo contrario lo más probable es que las y los maestros vuelvan a esa práctica aislada, individualista que ha perdurado por tanto tiempo.

Aprendizajes del ensayo

La reflexión sobre cómo y en qué condiciones las CP-TE se constituyen en espacios para aprender de la reflexión sistemática sobre la acción educativa nos ha permitido encontrar respuestas y desarrollar argumentos basados en nuestra propia experiencia de trabajo, que pueden servir como aportes para lograr que estas comunidades de producción y transformación educativa lleguen realmente a constituirse como tales. Sin embargo, tenemos que reconocer que la tarea de transformar una cultura de trabajo individualista de nuestros colegas no es nada fácil, más aún cuando no existe un compromiso colectivo por lograr determinados cambios en una institución educativa y condiciones necesarias para que los mismos se den en la realidad.

Tal vez la mayor limitación que existe para garantizar el funcionamiento de las CP-TE como estrategia clave para consolidar y profundizar el MESCP sea la falta de preparación de los directores de unidades educativas para desempeñar roles de acompañamiento, de reflexión y retroalimentación de la práctica docente y para producir conocimientos. De ahí que nos preguntamos, ¿cuáles son algunas capacidades fundamentales que un director o directora deben ejercitar a la hora de acompañar a los docentes en los procesos educativos? ¿Cómo la retroalimentación que brinda el Director/a a una maestra/o puede ayudar a transformar su práctica educativa y a su desarrollo profesional? ¿Cuáles son algunos prerrequisitos para que los maestros/as puedan llegar efectivamente a producir conocimientos? ¿Qué productos de conocimiento pueden generar los maestros y maestras a partir de sus experiencias pedagógicas?

Todas estas preguntas plantean desafíos a trabajar con los directores y docentes para que lleguen a ser protagonistas de los cambios que se esperan instalar en la educación a través de la implementación del MESCP. Si un Director/a no ejerce efectivamente los roles de acompañamiento y retroalimentación permanente de la práctica docente y si no estimula la producción de conocimientos, puede que todos los esfuerzos de capacitación a los maestros y maestras a través del PROFOCOM se queden a medio camino, y que no logremos, en mucho tiempo, descolonizar las prácticas de la copia cultural y el individualismo heredados de la educación tradicional.

En conclusión, el aprender de la reflexión sistemática sobre la acción educativa es una capacidad fundamental que las y los educadores tenemos que ejercitar en el desarrollo de los procesos educativos. Sin el ejercicio de esta capacidad, no podremos participar efectivamente en las comunidades de producción y transformación educativa y desplegar la

educación liberadora y transformadora de la realidad social y comunitaria. Solamente planificando en equipo y realizando una práctica reflexiva y colaborativa en los procesos de concreción curricular podremos avanzar en la descolonización de la educación, tanto en el plano pedagógico como en la gestión institucional y comunitaria.

Bibliografía

Freire, Paulo

2013 *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 2da. Edición. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire Paulo, Ira Shor

2014 *Miedo y osadía: La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ministerio de Educación

2013 *Guía Metodológica para facilitadores del PROFOCOM*. La Paz: Ministerio de educación.

2014 *Unidad de Formación Nro. 8. Producción de Conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Cuadernos de Formación Continua*. La Paz: Ministerio de educación.

2014 *Unidad de Formación No. 4. Medios de Enseñanza en el Aprendizaje Comunitario*. Planificación Curricular. La Paz: Ministerio de educación.

Mora L. José Guadalupe

1981 *Esencia de la Filosofía de la Educación*. México: Progreso.

LOS MAPAS MENTALES EN EL MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO

Claudina Chino Colque¹
Félix Vásquez Ibáñez²

Resumen

El presente trabajo constituye un referente pedagógico y didáctico de la puesta en práctica de experiencias desarrolladas en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Ángel Mendoza Justiniano” de la ciudad de Oruro, con el propósito de encontrar técnicas participativas y comunitarias que se adecuen a las exigencias del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo.

Una de las problemáticas en el desarrollo de las clases constituye la desarticulación de los contenidos con la realidad contextual; pretendemos, a partir de esta experiencia, establecer dinámicas comunicacionales y dialógicas en la formación académica de los estudiantes en relación con la comunidad.

En el proceso de la gestión administrativa desde las Coordinaciones de Educación Secundaria Comunitaria Productiva y de Investigación Educativa y la Producción de Conocimientos–Práctica Educativa Comunitaria, existe la necesidad de cualificar y fortalecer la formación inicial de los estudiantes en el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, implementando prácticas e instrumentos participativos, creativos y transformadores en el desarrollo de las clases. Por lo que

¹ y ² Docentes de la ESFM “Juan Misael Saracho”.

planteamos como herramienta de acción pedagógica y didáctica, dialógica, transformadora, generadora de pensamientos divergentes, articuladora del conocimiento con la realidad, la utilización de los mapas mentales como instrumento y técnica de acción comunitaria que responda a las necesidades socioeducativas; constituyéndose por la experiencia desarrollada como un aporte valioso para la formación educativa holística e integral de los estudiantes.

Pisi Rimay

Kay llamk'ayqa willapajina yachachiykamaymanta ruwakurqa Jatun Yachaywasipi Ángel Mendoza Justiniano ñisqapi, Ururu llaqtamanta, tariyta munasqa khuska ruwapaykunata ayllu ukhupi mayqinchus allin kanman yachay qhatina rikhuchi Socio Comunitario Productivo ñisqapi.

Yachachichkaspa juk kay uma muyuchikqa t'aqasqa kachkan yachaywakichiwan kitichasqawan ima, munayku khusks chayta yachakuqkunata ayllunwan kuchi willapakunanta rimapakunanta yachaqaqankuwan.

T'inkichikpa llamk'ayninkumantapacha Educación Secundaria Comunitaria Productiva, jinallataq yachay mask'akipaqa Producción de Conocimientos- Práctica Educativa Comunitaria ñisqa kunamantapacha.

Allinchayta, kallpachayta munaspa yachakuq yachaykamayuq kanapaq kay qhatina rikhuchi Socio Comunitario Productivo ñisqapi, chayman churayku yachapaykunata jinallataq kamarisqa yacha ruk'anakunata tikrananpaq yachay wasi ukhupi, chayrayku yawñapayku ruk'awijinata yachanapaq khuskachasqa, mink'asqa rimapakusqa tikrachaqa p'uturichiq ñawra yuyaykunata khuskachaspa sullullninwan; apaykachaspa yuyay t'aslarata yachay ruk'anajinata

kikillanmantataq ruwapaysjinata chaylla kutichinman ayllu ukhupi yachachiypaq; jinamanta kay ruwayqa kanman may sumaq chaninchasqa yachakuqkunapaq ñisunman holística e integral ñisqapi.

Palabras clave: estrategias pedagógicas-didácticas, mapas mentales.

1. Los mapas mentales, instrumento de participación comunitaria

La educación en la concepción del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, plantea una educación holística e integral, como se afirma en Unidad de Formación N° 1 del PROFOCOM: “El enfoque integral y holístico significa la manera como desarrollamos una educación con sentido unitario y no fragmentado”; por lo que el proceso educativo debe orientarse a partir del empleo de métodos y técnicas participativas que generen espacios dialógicos, comunitarios, comunicacionales, creativos, transformadores que generen espacios de interacción global. El referente principal, de acuerdo a este enfoque, puede ser una problemática, un acontecimiento o una temática, como elementos articuladores con la realidad; en la práctica esos elementos constituyen espacios de articulación holística de interacción de saberes y conocimientos, tanto locales como universales. Por lo que nos preguntamos: ¿Qué acción pedagógica nos puede conducir a tener una mirada global y a partir de ella establecer espacios de articulación pedagógica y estimular el desarrollo de un pensamiento divergente en una clase?

Los mapas mentales, emprendidos por Tonny Buzan, constituyen un instrumento pedagógico y didáctico que responde a considerar y visualizar acciones educativas, con un enfoque holístico e integral.

Desarrollar una clase participativa y comunitaria desde las diferentes unidades de formación, representa para los docentes un puente de interacción del tema en cuestión con las problemáticas emergentes dispuestas en una clase; es decir, los mapas mentales se constituyen en un instrumento articulador que estimula el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y propositivo.

2. La importancia de los mapas mentales en el modelo educativo sociocomunitario productivo

Los mapas mentales constituyen un instrumento pedagógico y didáctico muy importante, en el propósito de desarrollar procesos educativos dialógicos, inclusivos, participativos y transformadores, porque:

- Está técnica fortalece el trabajo educativo holístico e integral y no fragmentario, generando un pensamiento sistémico.
- A partir de las relaciones funcionales del cerebro nos permite realizar conexiones organizativas entre los pensamientos generados desde la experiencia participativa con los establecidos por los conocimientos universales.
- Establece relaciones de aprendizaje crítico y reflexivo a partir de la controversia, debate participativo, que estimula la innovación y la creatividad transformadora.
- Plantea espacios de participación dialógica, horizontal y democrática, donde es posible formar equipos comunitarios que puedan complementar los cuatro momentos metodológicos.
- Por su naturaleza establece un pensamiento irradiante, en cuanto a su efecto participativo, se crean espacios de participación con la utilización de técnicas participativas,

como ser: la lluvia de ideas, participación comunitaria, etc.

- Refleja y fortalece una personalidad pedagógica y didáctica propia de acuerdo a una concepción de un pensamiento transformador; siendo importante considerar este aspecto por quien desarrolla la tarea de moderador y guía (docente).
- En el proceso de construcción de los mapas mentales es posible establecer diálogos participativos con otros autores (citas bibliográficas); es decir, en la irradiación de las diversas ideas, es posible complementar con citas referenciales que pueden ser una referencia muy importante para elaborar los informes de investigación (ensayos, artículos y otros) correspondientes.
- Nos permite desarrollar categorías de análisis a partir de la jerarquización de los pensamientos, ideas y conceptos para la producción de conocimientos encuadrados en un enfoque cualitativo.
- La conceptualización construida a partir de la construcción de los mapas mentales resulta ser propia y cuyo referente constituye la realidad contextual.
- Es posible representar muchos de los pensamientos e ideas emergentes que fortalezcan la clase y la participación con videos, fotografías y otros que establezcan mejores niveles de comprensión de la realidad.
- Se estimula el pensamiento inclusivo, participativo, creativo, comunitario y además constituye una herramienta muy apropiada para establecer procesos de planificación, organización, resolución de problemas y de relacionamiento con la comunidad.
- Los mapas mentales desarrollan procesos mentales que emulan y reflejan la naturaleza de la vida a través de la

organización sistémica y provoca la interrelación y la relacionalidad en la formación y el pensamiento del ser humano, con la vida, la naturaleza y el cosmos.

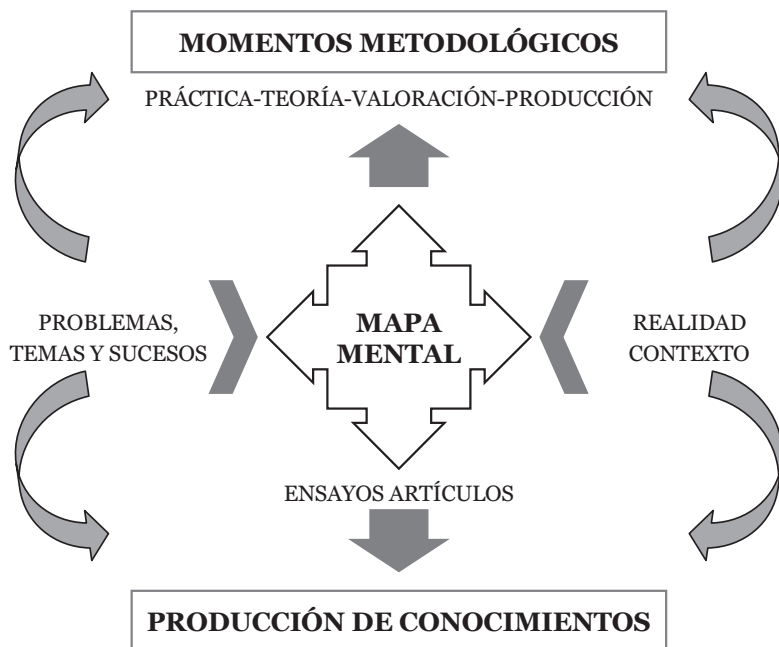
- La imagen o foco central en un mapa mental puede ser una problemática, suceso o referencia emergente que nos permita articular los campos, áreas de saberes y conocimientos, con los conocimientos universales.

Los mapas mentales articuladores de los momentos metodológicos

En el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MES-CP), una de las preocupaciones educativas constituye el desarrollo de capacidades y cualidades transformadoras en los estudiantes, por lo que, se debe incursionar en procesos educativos holísticos donde las dimensiones del ser humano constituyan la esencia para desplegar y responder a las necesidades socioeducativas emergentes.

Los mapas mentales constituyen una metodología organizadora, integradora y articuladora de los momentos metodológicos, a partir del desarrollo de una clase participativa no fragmentaria de una unidad de formación. Refrendamos este criterio con lo planteado por Buzan, “Gracias a los mapas mentales se convierte una larga y aburrida lista de información en un diagrama brillante, fácil de recordar y altamente organizado, en sintonía con los procesos naturales del cerebro” (Buzan, 2004); por lo que, los mapas mentales constituyen una herramienta integradora entre los procesos mentales con las inquietudes naturales del ser humano.

Gráfico 1: El mapa mental y su relación con la realidad



Fuente: Elaboración propia

En una clase, la utilización de los mapas mentales puede integrar los cuatro momentos metodológicos; planteamos las siguientes orientaciones como resultado de nuestra experiencia llevada a cabo en la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Ángel Mendoza Justiniano” de la ciudad de Oruro:

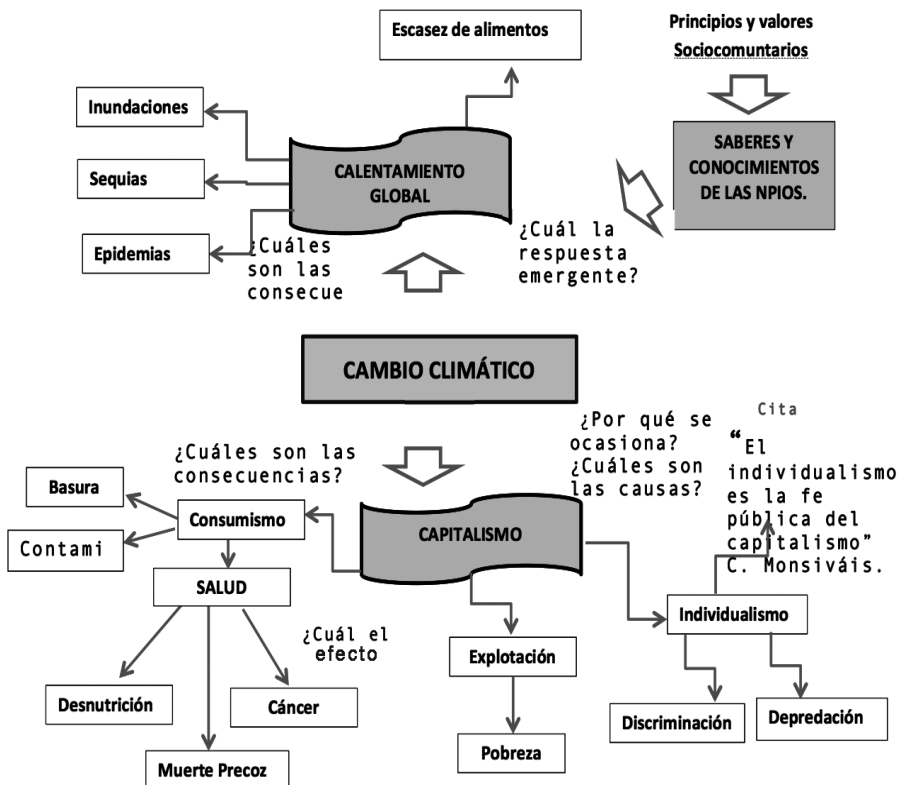
- **En el desarrollo de la Práctica:** los estudiantes pueden plantear el desarrollo de un mapa mental a partir de una temática particular de su propia experiencia como resultado del contacto con su realidad. Es decir, en lo posible debemos partir de una problemática situada que relacione la unidad de formación con la experiencia participativa de nuestros estudiantes; en este sentido constituye una acción importante la tarea del docente como moderador y emprendedor de espacios participativos.

- **En el desarrollo de la Teoría:** Los estudiantes van desarrollando procesos de interconexión de pensamientos, ideas y conceptos relacionados con el pensamiento reflexivo y crítico; que son el resultado de una participación desde su percepción y pensamiento propio; con una concepción problematizadora de la realidad. Cada nudo construido e identificado constituye un marco referencial teórico importante, porque a partir de ello se elaboraran los conceptos propios como resultados de la significación participativa intracultural e intercultural, relacionando con los saberes y conocimientos universales.
- **En el desarrollo de la Valoración:** En Este momento se da la relación con los valores sociocomunitarios y la utilidad transformadora. Esta etapa se desarrolla en forma participativa y comunitaria entre los estudiantes y el docente, después de haber realizado la interpretación y significación teórica del mapa mental, a partir de la concepción práctica. Este momento se puede realizar en equipos comunitarios para elaborar la interpretación, comprensión y valoración teórica-práctica del resultado de la construcción de los mapas mentales; este hecho genera un espacio de mayor participación crítica, reflexiva y valorativa.
- **En el desarrollo de la Producción:** Los estudiantes, como resultado de la elaboración de los mapas mentales, podrán construir sus propios elementos didácticos relacionados a su especialidad, con la utilización de otros componentes educativos que pueden ser utilizados en la Práctica Educativa Comunitaria, como ser: maquetas, láminas interactivas, videos relacionados con la experiencia y la problemática situada, fotografías que complementen y reflejen la necesidad pedagógica y comunicacional de la realidad en cuestión, con la temáti-

ca planteada por el docente. Estos elementos, producto de la construcción participativa de los mapas mentales, muy bien puede contribuir a producir conocimientos relacionados a la preocupación transformadora de nuestros estudiantes y la comunidad.

La construcción de los mapas mentales no simplemente servirá para la realización de una clase participativa; sino también, todos los componentes y elementos constitutivos servirán para la elaboración de ensayos y artículos científicos como parte de la comprensión del tema.

Gráfico 2: Ejemplo de Mapa Mental



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

De la anterior experiencia concluimos lo siguiente:

- Destacamos la importancia en la utilización y elaboración de los mapas mentales como un recurso pedagógico, didáctico, participativo y transformador; constituyendo un referente de comunicación dialógica en la formación inicial de los estudiantes con la comunidad.
- La puesta en práctica de esta técnica logra organizar, esquematizar, dinamizar, relacionar, complementar, debatir, reflexionar; desde la experiencia vivencial en las clases con los contenidos curriculares, las necesidades, problemáticas y potencialidades de la realidad.
- La aplicación de esta herramienta se debe hacer extensiva no solamente en el campo educativo, sino también en la organización de las diferentes actividades, administrativas, barriales, comunitarias, familiares y otros; de manera que se logre dinamizar el accionar de las personas desde cualquier ámbito.

Bibliografía:

Buzan, Tony.

2004 *Como crear Mapas Mentales*. Barcelona: Urano.

Ministerio de Educación.

2015 *Unidad de Formación N°1. Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo*. La Paz.

2015 *Unidad de Formación N°3. Estrategias de Desarrollo Curricular Socioproductivo: Comprendiendo la Estructura Curricular*. La Paz.

EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMUNITARIA (PEC) CON LOS EQUIPOS INTER Y TRANSDISCIPLINARIOS

Antonio Coarite Quispe¹
Juan Carlos Nina Arratia²
Rosalía Huanca Chuquimia³

Resumen

El trabajo describe narraciones que cuentan un conjunto de acciones y vivencias desde la alteridad y subjetividad que se dieron en la práctica educativa comunitaria. Asimismo, muestra acciones educativas y pedagógicas generadas en tiempos y espacios históricos diferentes de transformación en busca de la formación del nuevo sujeto del Estado Plurinacional. Experiencias que reunimos en nuevos escenarios de reflexión para poner en evidencia las novedades de la práctica educativa comunitaria en la Formación de Maestros en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, que de alguna manera otorgan identidad a nuestro trabajo.

Palabras clave: estrategias pedagógicas, trabajo grupal, práctica educativa comunitaria, equipos comunitarios de trabajo de grado.

Introducción

Este trabajo es una experiencia de formación de maestras y maestros de forma participativa y comunitaria. Se recuperaron

1, 2 y 3 Docentes de las ESFM Tecnológico Humanístico El Alto.

narraciones que cuentan un conjunto de acciones y vivencias desde la alteridad y subjetividad que se dieron en la Práctica Educativa Comunitaria (PEC). El objetivo es recuperar experiencias de la conformación de los equipos inter y transdisciplinarios de la PEC mediante los círculos de reflexión con estudiantes de las diferentes Unidades Educativas del Distrito 1 y 2 de la Ciudad de El Alto para conocer el impacto de la PEC en la transformación de la práctica docente.

Optamos por la recuperación de experiencias, a través de los círculos de reflexión y los relatos, porque aprendimos que el diálogo es un instrumento poderoso de transformación de uno mismo. Además que las experiencias han involucrado a docentes, estudiantes, directores de unidades educativas, profesores, padres de familia e instituciones; transitando un camino de construcción en círculos de reflexión, tertulias pedagógicas donde se dialogaron desde las emociones y sentires de su participación de una experiencia nueva.

Encontrar caminos de articulación entre las unidades educativas y la comunidad fue nuestra preocupación y motivación, además de proponer novedades pedagógicas de transformación de la práctica educativa en el aula y permitirnos identificar acciones que den continuidad a las propuestas de transformación generados en el Proyecto Socio Productivo, en respuesta a las necesidades de las unidades educativas y la comunidad.

Comenzamos el trabajo motivados por la discusión argumentada, el consenso y la investigación con la conformación del equipo de la PEC. De ahí que fue necesario reconocer necesidades auténticas de las unidades educativas de la ciudad de El Alto y pensar alternativas para un trabajo que responda al Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, con una visión de trabajo inter y transdisciplinario.

Por la experiencia de los docentes de la PEC como directores en unidades educativas, encontramos que el trabajo interdisciplinario era una dificultad. Muchos profesores se aislaban de la comunidad y sus colegas en el momento de la planificación, más aún cuando se trataba de realizar trabajos en forma comunitaria. Este fue uno de los problemas que guió la propuesta.

De este modo, fuimos construyendo lo que denominamos “Propuesta de la Formación de los Equipos Inter y Transdisciplinarios”. Esta propuesta permitió reunir a estudiantes de diferentes especialidades y de diferentes paralelos, los cuales nunca habían interactuado, este escenario también se podía observar en el trabajo de los maestros y maestras de las Unidades Educativas. Esta primera instancia de encuentro formativo, se constituyó en una experiencia que nos interesa compartir a través de este texto.

1. La Práctica Educativa Comunitaria y la demanda social

Como formadores de futuros maestros licenciados, nos cabe la responsabilidad de proponer acciones que permitan la transformación de las dinámicas rutinarias y hasta caóticas que se practican en las Unidades Educativas. Y, por otro lado, frente a las demandas sociales actuales, de un mayor conocimiento y capacidad de articulación con la realidad local, nacional e internacional y de acceder a nuevas formas de trabajo comunitario, se hace necesario, por lo tanto, explorar e investigar nuevos caminos de trabajo complementario, comunitario, holístico en forma inter y transdisciplinaria. Asumiendo este compromiso hemos diseñado e implementado la Conformación de los Equipos Inter y Transdisciplinarios de la PEC (estudiantes de diferentes especialidades y paralelos) para la realización de las Prácticas Educativas Comunitarias en el Modelo Socio Comunitario Productivo. Su objetivo central es diagnosticar, reflexionar y generar Proyectos Socio

Productivos que integren a la comunidad, instituciones, sectores sociales, estudiantes y profesores, generando trabajo comunitario productivo.

La conformación de los Equipos Inter y Transdisciplinarios no agradó a estudiantes y docentes, algunas de las opiniones manifestadas de inicio fueron:

- “¿Quién ha inventado esta forma de trabajo?”
- “¿Por qué no realizamos las prácticas como siempre”
- “Me parece que esto no va a resultar porque no conozco a nadie de mi equipo”
- “Quisiera trabajar con mi amigo, que está en mi curso”
- “Creo que no me voy a entender con los compañeros de las otras carreras”
- “A las prácticas siempre han salido grupos de estudiantes de la misma carrera, ¿por qué ahora no?”

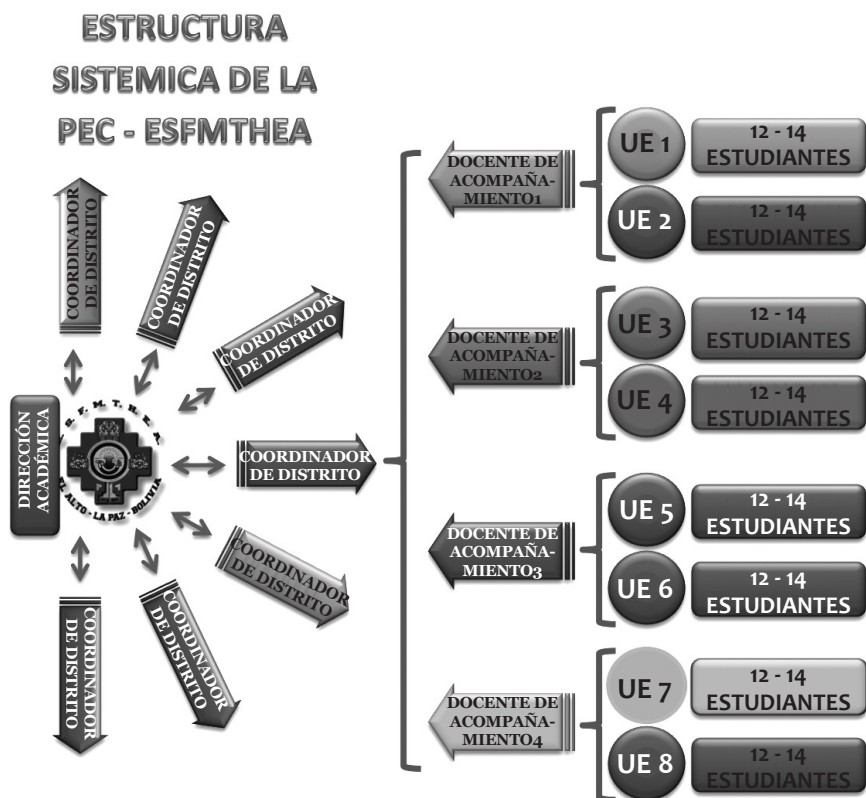
Bajo este ambiente de emociones diversas, dudas, inquietudes y sentimientos encontrados, se dio inicio a la salida de los estudiantes a las Unidades Educativas.

2. Etapa de planificación y organización de los equipos transdisciplinarios de la PEC

La planificación de la Práctica Educativa Comunitaria inicialmente fue propuesta por el equipo de docentes de Investigación Educativa y Producción de Conocimientos (IEPC) por medio de un proyecto, donde se sugiere el plan de acción y el cronograma de actividades para su desarrollo.

La organización del equipo de docentes respondió fundamentalmente a acompañar a los equipos interdisciplinarios. Cada docente de acompañamiento fue parte y responsable de dos

equipos inter y transdisciplinarios que realizaron sus prácticas en diferentes unidades educativas. Asimismo, tanto los equipos inter y transdisciplinarios y docentes de acompañamiento tuvieron a sus coordinadores que cumplieron las mismas funciones que los docentes de acompañamiento, con la diferencia de que éstos tuvieron bajo su responsabilidad la atención de ocho equipos y cuatro docentes de acompañamiento; como se refleja en el siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración del equipo de IEPC.

Esta estructura posibilitó el desarrollo de la Práctica Educativa Comunitaria con mucho éxito.

Como parte de la planificación se desarrolló la elaboración del cuadernillo de la Práctica Educativa Comunitaria que comprende la Guía de elaboración de proyectos sociocomunitarios productivos para 3º año y la guía de diagnóstico socioeducativo para 2º año, propuesta y socializada por el equipo de docentes de Investigación Educativa y producción de Conocimientos (IEPC). El mismo se trabajó en tareas específicas designadas en pares, presentando en forma diaria para su respectiva corrección hasta concluir con la elaboración del texto.

2.1. Evaluación

La evaluación de la Práctica Educativa Comunitaria se realizó permanentemente durante el proceso, a través de balances y reuniones realizados una vez a la semana, después de atender a los Equipos de la Unidades Educativas.

Por su parte, se realizaron evaluaciones de las actividades entre el equipo (IEPC-PEC) y la participación del Director General, Director Académico valorando el contenido, objetivos, reglamentos, metodologías y otros.

Asimismo, la valoración se la realizó con los actores en las diferentes Unidades Educativas con la participación de los representantes de la comunidad. Además, de llevar a cabo una evaluación comunitaria en la Escuela Superior de Formación de Maestros, con todos los estamentos educativos.

2.2. Fortalezas

- Un equipo de Docentes de Investigación y Producción de Conocimientos (IEPC) comprometidos con la transformación educativa que promueve propuestas para el desarrollo de la Práctica Educativa Comunitaria.

- Una Dirección General comprometida con la transformación educativa y que promueve el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.
- Predisposición de trabajo comunitario por parte de la mayoría de los docentes de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto.
- Consolidación de equipos interdisciplinarios de trabajo comunitario.

2.3. Debilidades

- Inexistencia y poca disponibilidad de apoyo financiero institucional para la impresión de textos.
- La colonialidad manifiesta en algunos docentes y en la parte administrativa.
- Muy poca lectura sobre el reglamento y los lineamientos de la Práctica Educativa Comunitaria por parte de algunos docentes.
- Poca compromiso de algunos coordinadores de las especialidades en el desarrollo y propuestas para la Práctica Educativa Comunitaria.
- Debilidad en la articulación interdisciplinaria y transdisciplinaria de actividades académicas y curriculares de especialidades, con la Práctica Educativa Comunitaria, a través de una planificación y desarrollo de los procesos educativos al interior de la Institución.
- Debilidad en la mayor parte de docentes en investigación educativa del enfoque cualitativo, sociocrítico y de Investigación Acción Participativa (IAP) en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

2.4. Resultados

- Un avance fundamental en el desarrollo del Modelo Educativo Sociocomunitario productivo, a partir de una Prá-

tica Educativa diferente e innovadora en relación a las anteriores gestiones.

- La vivencia y el contacto directo de los futuros docentes con la realidad, problemáticas, demandas y necesidades de la comunidad y unidad educativa.
- Trabajo comunitario en los futuros docentes.
- Elaboración de proyectos sociocomunitario productivos en el tercer año.
- Elaboración de diagnóstico socioeducativo en segundo año.
- Desarrollo de seminarios de socialización de los lineamientos y el reglamento de la Práctica Educativa Comunitaria.
- Un logro significativo fue la organización de los equipos interdisciplinarios para su desarrollo.
- Haber concluido los documentos guía y poner a disposición de los directivos, docentes y estudiantes.
- Las guías y el cuadernillo como recurso pedagógico disponible para el campo educativo a nivel nacional para las ESFM y Unidades Educativas.

3. Criterios de selección de las unidades educativas

Resulta muy interesante la selección de las Unidades Educativas, después de diferentes criterios que son transcritos según las voces de los actores:

- “Las practicas se deberían realizar en las comunidades, en lugares alejados, donde el futuro maestro conviva con la realidad del estudiante y así se justificaría la existencia de la modalidad B, se practicaría el uso de la lengua originaria”
- “Que se busque Unidades Educativas por la tarde y así pasan clases por la mañana y no se pierde clases”
- “Ubicarnos en nuestro entorno de trabajo; reconocerlo, describirlo, y apoyar a mejorarlo”

4. Relato de los estudiantes integrantes de la PEC

Las experiencias que presentamos a continuación son relatos de estudiantes que han vivido las Prácticas Educativas Comunitarias, con los Equipos interdisciplinarios en las tres fases.

Primera fase:

- “La experiencia vivida fue para algunos incómoda; otros sentimos miedo en los primeros días porque no nos conocíamos, todos éramos de diferentes carreras”.
- “Al principio fue un caos, a muchos nos costó entender lo que teníamos que hacer en la Unidad Educativa y como coordinador le pusimos al que hablaba más, casi no reflexionábamos en grupo; solo se imponía las actividades”.
- “Cuando llegamos a la Unidad Educativa el Director nos recibió de mala manera, nos dijo que los practicantes solo perjudican las clases”.
- “Algunos profesores nos metieron directamente a los cursos, aunque le explicamos que teníamos que realizar un diagnóstico del contexto externo e interno de la Unidad Educativa”.

Segunda fase:

- “El Director era muy bueno, pero los profesores no lo apoyaban, le dejaban solo, nos dijo que le ayudáramos en las actividades que se había propuesto”.
- “El Director nos dio todo el apoyo, incluso nos prestó un ambiente de trabajo”.
- “La Junta Escolar nos prestó un ambiente para trabajar la centralización de datos, ya que la Unidad Educativa no tenía ambientes, la Presidenta de la zona nos veía trabajar en la calle, nos sentábamos en el parque o en las aceras, creo que le dio pena al vernos trabajar así”.

- “Cuando salíamos a realizar entrevistas a los vecinos, muchos no querían colaborar, nos decían que sus hijos no estudiaban en la escuela de la zona”
- “Junto con el diagnóstico, apoyábamos en las actividades de la Unidad Educativa, nos hacían participar en la Hora Cívica, apoyábamos en las ferias como jurados, nos hacían pintar murales y apoyábamos a los profesores”.
- “Después de realizar las entrevistas, encuestas, sacar fotos etc. Nos reuníamos para planificar las otras actividades”.
- “Cada día que pasaba nuestra carpeta del equipo estaba más gorda, costaba llevar todos los días a la Unidad Educativa.”
- “Cuando salíamos, los vecinos ya nos conocían, siempre llevábamos nuestros guardapolvos con nuestros distintivos”.

Tercera fase:

- “Me sorprendió saber que muchos de los estudiantes de esta unidad educativa no son de la zona, vienen en otras zonas muy alejadas”.
- “Mi unidad Educativa tiene muchos problemas, no sabemos cómo vamos a trabajar tantos problemas, estamos muy preocupados”.
- “Cuando socializamos nuestros resultados de la PEC, el apthapi era lo más común, para cada reunión siempre les invitábamos a un apthapi”.
- “En las reuniones de socialización estaban padres de familia, estudiantes, profesores y el Director, nos ha costado reunirlos, pero han participado y nos han dicho que esperaban que cada vez les invitaran así a las reuniones para planificar”.
- “Algunos profesores nos han hecho cambiar el problema que hemos priorizado, nos han dicho que si no cambiábamos no nos iban a recibir la próxima gestión”.
- “Nos han felicitado por el trabajo que hemos realizado, nos dijeron que era la primera vez que habían participado

en las reuniones con padres de familia, estudiantes y profesores, al principio fue difícil, pero se logró el encuentro de todos”.

Estas reflexiones tienen el propósito de recuperar la experiencia contada para pensarla desde ciertas dimensiones de análisis, que nos permitan resaltar aquello que podemos aprovechar en la construcción de nuevas alternativas de formación docente y también para reflexionar acerca del escribir sobre nuestras prácticas.

5. Participación de los equipos inter y transdisciplinarios

Es interesante, además apreciar que después de haber terminado las prácticas en la Unidades Educativas, los integrantes de los equipos continuaron reuniéndose en los diferentes ambientes de la ESFMTHEA. Un licenciado describía el fenómeno de la siguiente manera:

“Todos están reunidos en pequeños grupos en la cancha, todos son de diferentes especialidades, aquellos que alguna vez eran desconocidos ahora son amigos; así deberían de trabajar los maestros y maestras en la Unidades Educativas; todos los profesores de diferentes materias reunidos para planificar, creo que aquí estamos comenzando a terminar con las islas”

Es de suponer que la conformación de los Equipos inter y transdisciplinarios han jugado un papel importante para la ruptura del aislamiento del trabajo entre áreas y disciplinas.

En relación a los Proyectos Socio Productivos, también se aprecia riqueza y diversidad de propuestas como: formación de profesores, recuperación de saberes. Esta es una experiencia que ha marcado en la vida de los estudiantes y de las Unidades Educativas. Tal como expresan algunos directores y profesores:

- “Es una forma diferente de realizar las prácticas, los estudiantes buscan interactuar con la comunidad, aunque es muy difícil, los estudiantes se han dado modos de reunir a todos los integrantes de la comunidad educativa”.
- “Cuando yo he hecho mis prácticas de la Normal nos hemos centrado en planificar los contenidos y el aula, no hemos interactuado con la comunidad, me parece muy interesante este trabajo”.
- “Nos han ayudado mucho, esperemos que regresen, y que vengan con las materias completas, quiéranos practicantes de Lenguaje, Educación Física y Primaria también”.

6. Resultados de la transformación

Iniciamos este proyecto con la convicción de que los cambios propuestos iban a generar discusiones y planteamientos que seguramente iban a enriquecer el trabajo. Estamos demasiado habituados a rotular y calificar a partir de recuerdos, experiencias pasadas, distanciados del planteamiento del nuevo Modelo Educativo. Sin embargo, de lo que aquí se trató fue de algo bien distinto: someter una experiencia pedagógica -efectivamente realizada y contada por sus protagonistas- a una suerte de lupa crítica, más bien de examen propositivo, en busca de pistas acerca de cómo se hacen y se cuentan las buenas prácticas, para aprender de ellas.

Luego de reflexionar sobre los resultados obtenidos se ha constatado que se ha logrado trabajar en forma participativa y comunitaria, incidiendo en la transformación de la dinámica rutinaria de las Unidades Educativas, ligando los contenidos a las necesidades de la comunidad con los Proyectos Socio Productivos.

Los docentes responsables de IEPC-PEC hacer notar la importancia de la conformación de los equipos inter y transdisciplinarios al momento de ejecutar los proyectos

socio productivos y atender a las necesidades de la Unidades Educativas desde las diferentes áreas.

Por último, cabe agregar que las experiencias, las mías, las tuyas, las nuestras, como las de todos, son saberes que necesitamos para cambiar y mejorar nuestras prácticas como maestros y maestras.

7. Difusión y socialización de los resultados

Los resultados obtenidos por los equipos inter y transdisciplinarios fueron socializados en una reunión con participación de directores de unidades educativas, Dirección de educación de Gobierno Municipal de El Alto, FEJUVE, COR El Alto, Policía Boliviana, Junta de vecinos del distrito 12, CODIJE, FEDPAP, estudiantes y docentes, teniendo un amplio apoyo y sugerencias para continuar con este trabajo que fue de impacto en los distritos educativos de la ciudad de El Alto.

Bibliografía

Ministerio de Educación

2010 *Ley 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. La Paz.

2012 *Lineamientos de la Investigación Educativa y de la Práctica Educativa Comunitaria (IEPC-PEC)*. Versión Preliminar. La Paz.

2012 *Reglamento de Práctica Educativa Comunitaria de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros*. La Paz

Yapu, Mario (coord.)

2010 *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. 3º ed. La Paz: U-PIEB.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMUNITARIA: UN ACERCAMIENTO EN LOS AVANCES Y DESAFÍOS DESDE LA VIVENCIA DE LA ESFM-TECNOLÓGICO Y HUMANÍSTICO EL ALTO

Antonio Coarite Quispe¹

Resumen

El presente ensayo surge a partir de la necesidad de fortalecer la Práctica Educativa Comunitaria y la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). En ese comprendido aborda temáticas vinculadas a la organización, contenidos curriculares de la ESFM relacionados con la Práctica Educativa Comunitaria (PEC) en las unidades educativas, trabajo comunitario, Investigación educativa y Producción de conocimientos (IEPC) y modalidades de graduación; haciendo un acercamiento en sus avances y desafíos.

Los mismos son expuestos desde la vivencia de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto, con el objetivo de generar debate, reflexión, análisis, propuestas e investigaciones profundas sobre la misma. Dirigido a todas las personas que a diario tienen que ver con los procesos educativos.

¹ Docente de las ESFM Tecnológico y humanístico El Alto.

Jisk'aptaqillqa

Aka, amuyawixa, Practica Educativa Comunitaria, ukhamaraki Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo ch'amanchañatakiwa lurasí. Ukhamá, uka yatiyatíqanaka chiqanchañatakiwa, Escuela Superior de Formación de Maestros ukhamarjamawa amuyunaka wakt'ayasi, Práctica Educativa Comunitaria yatíqawi utanakana mä amuyumpi chiqanchasa, ukhamaraki, yatíqawínaka thaqhasa, achuwíyatínakata, ukhamraki, taqíkasta yatíqawínaka tukuyañataki. Taqi, akanakasti, nayraru sarañatakiwa jak'achaystu, ukhamarjama lurañataki.

Ukhamaraki, taqiakanakaxa, Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto jakawirjama uñacht'ayatawa. Akanakasti, aruskipawi, amuykipawi, yatíqawínaka thaqhasa, ukarjama, amtanakawakt'ayañataki. Taqpacha, jaqínakataki sapuruyatíqaña lurawínaka ukhamarjamawa sarantayata.

Palabras clave: estrategias pedagógicas, trabajo grupal, práctica educativa comunitaria, equipos comunitarios de trabajo de grado.

1. Introducción

La implementación del MESCP sin duda ha generado una serie de expectativas de quienes a diario interactuamos en el campo de la educación. En ese sentido, en el presente documento se abordan temas relacionados a la PEC, haciendo un acercamiento en sus avances y desafíos desde la vivencia de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto (ESFMTHEA).

Anhelo que con los temas que se exponen se dé lugar al debate, reflexión, análisis, propuestas e investigación sobre la PEC. Asimismo, espero que el presente trabajo pueda servir para ver nuestra realidad de la práctica educativa como maestras y maestros y pueda surgir el cambio, primero en cada uno de nosotros, para contribuir a la transformación de la realidad educativa.

Por lo que será importante indagar a profundidad sobre lo que se está haciendo y cómo se está haciendo desde la experiencia, y cuáles son las señales de transformación en una permanente reflexión y acción participativa de manera conjunta.

2. Organización

La planificación y/o organización de la PEC es generada desde la coordinación de IEPC-PEC en base a calendario académico, la evaluación y sugerencias de años anteriores, entre otros. En este proceso, se toma en cuenta diversos factores y previsiones, en coordinación con algunos representantes de los diferentes estamentos como: Federación de los estudiantes, autoridades de la ESFM, autoridades de las unidades educativas y otros; para un buen desarrollo y logro de los propósitos trazados. El documento final que comprende el cronograma, los tiempos y otros elementos relevantes es socializado posteriormente a los diferentes actores educativos en talleres y reuniones previstas.

Esta forma de hacer planificación tiene resultados favorables en el logro de los propósitos, cumplimiento de cronograma de actividades, realización de trabajos de grado, etc. por lo que no da lugar a mayores dificultades en el proceso. Sin embargo, no se puede decir en absoluto que no hay dificultades en el tema de la planificación. Lo ideal sería que, en su totalidad, los actores educativos participen de la planificación; me refiero no sólo a los estudiantes de la ESFM, sino a los actores educativos de

las unidades educativas, vale decir: directores, docentes guías, padres de familia, junta de vecinos y demás organizaciones y representaciones de la comunidad.

Existen elementos que se perciben y que obstaculizan la participación en la planificación de los actores educativos de las unidades educativas, entre ellos: no cuentan con tiempo suficiente para reuniones prolongadas por sus actividades cotidianas recargadas, en algunos casos todavía se observa la visión de un trabajo aislado entre la unidad educativa y la ESFM; aquello se pudo constatar con la poca asistencia de directores, docentes guías y representantes de padres de familia cuando se convocó a talleres de PEC.

Sin embargo, como avances en este tema, se puede decir que se despertó el interés por el tema de la PEC y la forma de hacer IEPC. Asimismo, existen sugerencias de entablar reuniones de planificación en las unidades educativas antes de iniciar la gestión académica, para ello; desde ya se debe contar con el calendario académico de las ESFM y del Sistema Educativo Regular aproximadamente en el mes de diciembre y enero de la nueva gestión.

En el tema de organización se puede destacar los equipos inter y transdisciplinarios que da lugar a la conformación de los Equipos Comunitario de Trabajo de Grado (ECTG). Estos equipos se conforman en el primer año de formación, tomando en cuenta el criterio de asignación aleatorio a diferentes unidades educativas de diversas especialidades que oferta la ESFM, resultando aproximadamente a dos estudiantes de cada especialidad en la unidad educativa.

Por su parte, cabe destacar la participación de los docentes de acompañamiento asignados a cada unidad educativa, quienes de acuerdo a sus funciones asisten orientando el desarrollo de

la PEC, aunque existen dificultades de un acompañamiento a diario en la unidad educativa por el poco personal que se tiene. A su vez, se tuvo la experiencia de que al equipo de docentes de acompañamiento se le asignó un coordinador preferible el docente de Investigación Educativa y Producción de Conocimientos para que pueda apoyar en el proceso investigativo de las modalidades de graduación.

3. Contenidos curriculares de la ESFM relacionado con la Práctica Educativa Comunitaria en las Unidades Educativas

Uno de los temas preocupantes que se ha podido observar es la relación de contenidos desarrollados en las diferentes unidades de formación en relación a la PEC en las unidades educativas. La preocupación surge a partir de que muchos estudiantes hicieron conocer que cuando se constituyen en las unidades educativas se dan cuenta de que al parecer los docentes “no nos enseñaron casi nada, no sabemos cómo enfocar y desarrollar los diferentes temas que nos dan los docentes guías”. Seguro que esta dificultad también tiene que ver con la didáctica de la especialidad que es otro problema.

En muchas unidades de formación existen contenidos programados desde la malla curricular del Ministerio de Educación, muchos de ellos tienen que ver con la profundización de estos temas a nivel superior; inclusive los propios estudiantes muchos de ellos universitarios que cursan en la ESFMTEHA para ser maestras y maestros; demandan la profundidad de estos contenidos. Sin embargo, hay elementos en los que falta poner énfasis en la formación de maestras y maestros:

Primero, resaltar la profesionalidad de ser “maestra y maestro” esto implica adquirir la identidad de esta profesión y los

espacios donde se desempeñará y los sujetos con los que se ha de interactuar. Segundo, es importante la profundización de los contenidos a nivel superior; esta profundización debe aterrizar o converger al sistema de educación regular, vale decir que los contenidos desarrollados se deben resignificar tanto en la planificación y elaboración de materiales educativos didactizados a ser implementados durante la PEC en las unidades educativas.

Tercero, necesariamente desde las diferentes unidades de formación tanto de la especialidad y de formación general se debe desarrollar la didáctica y en especial desde la unidad de formación de didáctica de la especialidad.

El desarrollo de procesos educativos en las diferentes unidades de formación en la ESMTHEA, deben preparar siempre para el ejercicio de la PEC del futuro maestra y maestro que se concreta con las y los estudiantes del Sistema de Educación Regular, en las diferentes unidades educativas.

4. Trabajo Comunitario

A partir de la organización de los equipos inter y transdisciplinarios, además de los ECTG, las y los estudiantes de la ESFMTHEA desarrollaron sus actividades favorablemente. Ciertamente ello demandó varias reuniones entre los integrantes; discusiones, tareas a desarrollar en diversas actividades de diagnóstico, del Proyecto Socio productivo de la unidad educativa, actividades de trabajo de grado, entre otras. Los logros del trabajo comunitario tienen que ver con la elaboración de trabajos de grado, los productos tangibles e intangibles en las unidades educativas como: diagnósticos socioeducativos, diversos Proyectos Socio Productivos en diferentes temáticas como modalidad, talleres de concienciación, etc.

Sin embargo, en este proceso también se pudo evidenciar que el trabajo comunitario enfrenta muchos desafíos que superar, entre ellos: la relación interpersonal, la comprensión entre pares, la tolerancia, el respeto, la responsabilidad, empatía y otros que tienen que ver con valores sociocomunitarios.

Si bien muchos Equipos inter y transdisciplinarios y ECTG de las y los estudiantes supieron superar sus dificultades, algunos sobrellevaron sus diferencias.

El trabajo comunitario con los actores de la comunidad y de la unidad educativa tuvo relevancia en la etapa de diagnóstico y en algunas actividades del PSP de la unidad educativa, donde se ha visto significativamente la participación de los mismos. Se dio una forma distinta de realizar las prácticas educativas, pues los estudiantes buscaron interactuar con la comunidad, aunque fue difícil reunir a todos los integrantes de la comunidad educativa, pero se dieron modos para hacerlo.

Sin embargo, al parecer existe casi en una mayoría de los actores educativos de las unidades educativas, una actitud un tanto indiferente en involucrarse a las actividades propuestas por las y los estudiantes de la ESFMTHEA. Esto permite reflexionar que la forma de vida de nuestra sociedad enraizada en el individualismo y en un sistema capitalista neoliberal, requiere de un camino largo por recorrer, lo que significa que la desestructuración de la forma de pensar y actuar no será repentina.

En otras palabras, se puede decir que no es nada fácil desarrollar el trabajo comunitario, porque en el proceso se presentan muchas variables y valores sociocomunitarios que se entremezclan y se requieren; por ejemplo, en un debate, discusión o diálogo los participantes deben cultivar el respeto, empatía, comprensión, tolerancia, etc. que no necesariamente

se reflejan porque muchas veces la postura ideológica, política y cultural de una sociedad “individualista” y sin tiempo para temas comunes, tiende a imponerse, contrarrestando el trabajo comunitario. Estas situaciones se evidencian en las diferentes reuniones de diversa índole en las unidades educativas, inclusive en algunos equipos de sistematización del PROFOCOM.

Por tanto, se hacen los esfuerzos necesarios desde la ESFMTHEA para promover el trabajo comunitario, sin embargo, como respuesta existe poco desprendimiento en la sociedad por iniciativa propia, de participar y promover acciones y procesos educativos de manera conjunta.

Como propuesta de empoderamiento y apropiación del trabajo comunitario relacionado a la PEC de los actores educativos, se podrá iniciar cursos de formación (diplomado) en gestión, seguimiento y evaluación de experiencias educativas comunitarias en formación de maestras y maestros, dirigido a directores de unidades educativas, docentes guías, representantes de padres de familia y autoridades locales de la comunidad.

5. Investigación Educativa, Producción de Conocimientos y Modalidades de Graduación

La investigación educativa y producción de conocimiento adquiere procesos críticos, holísticos, complejos y complementarios, que dan lugar a la superación del enfoque tradicional investigativo de procesos aislados y lineales. En ese entendido, a partir de la conformación de ECTG cuya característica es que los integrantes son de diferentes especialidades, en su mayoría, se hacen los esfuerzos de articular posturas de diferentes especialidades (inter y transdisciplinarios), en función del problema a ser tratado,

ya sea en las modalidades de: Proyecto Sociocomunitario Productivo, Sistematización de Experiencias Educativas y Tesis Educativa Comunitaria.

Es decir, un problema identificado es abordado, investigado y analizado desde diferentes especialidades y posturas, desarrollados desde diversos espacios como la comunidad, unidad educativa y el entorno de aula. Esto permite ser analíticos, reflexivos, críticos, autocríticos, ver la realidad articulada de forma integral y holística, buscar propuestas y soluciones desde diferentes perspectivas.

El desarrollo de las investigaciones tiene avances importantes, sobre todo, en el impacto en las unidades educativas, en la forma de trabajo, las actividades desarrolladas y los productos alcanzados, con la finalidad de dar continuidad al cambio por parte de los actores educativos de la unidad educativa.

Una de las modalidades de graduación desarrolladas en mayor cantidad por los ECTG, durante la última gestión de 2015, fue el Proyecto Sociocomunitario Productivo. El mismo, por la necesidad y la demanda de los actores de las unidades educativas, ha incidido significativamente en reducir dichas necesidades y demandas, los cuales se evidencian en testimonios de los actores educativos.

Sin embargo, es importante analizar un aspecto de los Proyecto sociocomunitario productivos, que si bien tuvo impactos importantes, en la mayoría de los casos fueron financiados económicamente por las y los estudiantes de los ECTG, por la sencilla razón de que la unidad educativa no tiene recursos económicos para este fin. Asimismo, los actores educativos de las unidades educativas tienen una mirada de que las actividades que realizan las y los estudiantes de la ESFMTHEA deben ser como justificativos de su trabajo de grado. De ahí que,

falta bastante trabajar para que los actores educativos se empoderen de la visión de una investigación acción participativa como tal. Por lo que si la comunidad no entiende el carácter emancipatorio de la investigación, sólo espera ayuda y no hay preocupación por solucionar sus problemas y sostener los proyectos; entonces los proyectos corren el riesgo de convertirse en “asistencialismo” y ser insostenibles en el tiempo.

Otra dificultad que se suma al desarrollo de los Proyectos Sociocomunitarios Productivos como modalidad, es la articulación al PSP de la unidad educativa, que no queda claramente establecido y deberá ser analizado y reflexionado profundamente desde la concepción metodológica.

Por su parte, en el tema de financiamiento económico para los Proyectos Sociocomunitarios Productivos, las autoridades educativas nacionales, conjuntamente con los del municipio, deberán fijar partidas que promuevan este tipo de proyectos en las unidades educativas.

La Sistematización de Experiencias Educativas es otra de las modalidades que se ha venido desarrollando con bastante interés, además de ser muy pertinente en el campo educativo, causó impactos como el Proyecto Sociocomunitario Productivo. En muchos casos los ECTG han realizado sistematizaciones de la realización de proyectos que ha permitido reflexionar sobre el accionar de uno mismo en relación con los demás, dando lugar a diversas sugerencias y propuestas.

6. Conclusiones

- La transformación de nuestra PEC y de la realidad se dará cuando cada uno de nosotros haya logrado el cambio en sí mismo, que se reflejará en el compromiso y trabajo en bien de nuestra sociedad.

- Será importante dar continuidad a una planificación en coordinación con los representantes de los diferentes estamentos educativos y autoridades. Asimismo, llevar a cabo reuniones de planificación en las unidades educativas antes de iniciar la gestión académica, teniendo los insumos necesarios como el calendario académico de las ESFM y del Sistema Educativo Regular, aproximadamente en el mes de diciembre y enero de la nueva gestión.
- La organización de equipos inter y transdisciplinarios debe adquirir mayor fortaleza, siendo una dificultad en un principio y que posteriormente ha jugado un papel importante en la ruptura del aislamiento del trabajo entre disciplinas y áreas, llegando a ser referente para desarrollar el trabajo comunitario; además podría dar lugar a la reestructuración de horarios mosaico que es un obstáculo en la coordinación y organización. Es interesante, además apreciar que después de haber terminado las prácticas en la Unidades Educativas, los integrantes de los equipos continuaron reuniéndose en los diferentes ambientes de la ESFMTEHA. Esta figura podría tener incidencia en las unidades educativas donde los profesores de diferentes áreas de saberes y conocimientos puedan reunirse para planificar, organizar diversas actividades, terminando de esta manera con fronteras o islas entre áreas.
- En todo el proceso existe una necesidad de resaltar la profesionalidad de ser “maestra y maestro” esto implica adquirir la identidad de esta profesión, los espacios donde se desempeñará y los sujetos con los que se ha de interactuar.
- El trabajo comunitario enfrenta muchos desafíos que superar, entre ellos: la relación interpersonal, la comprensión entre pares, la tolerancia, el respeto, la responsabilidad, empatía y otros que tienen que ver con valores sociocomunitarios.
- El desarrollo de las investigaciones tiene avances importantes. En este sentido, es muy importante, que los do-

centes de investigación en la ESFM se dediquen exclusivamente en este tema, ya que en algunos casos por la diversidad de unidades de formación y exceso de las mismas, corren el riesgo de dejar la investigación en un segundo o tercer plano.

- Por su parte, en el tema de financiamiento económico para los Proyectos Sociocomunitarios Productivos, las autoridades educativas nacionales conjuntamente con las de los municipios deberán fijar partidas que promuevan la sostenibilidad de este tipo de proyectos en las unidades educativas.

Bibliografía

Coarite, A., y otros.

2015 *Orientaciones Metodológicas para Modalidades de Trabajo de Grado en Formación Inicial de Maestras y Maestros*. El Alto: s.n.

Ministerio de Educación

2013a *Lineamientos de la Investigación Educativa y de la Práctica Educativa Comunitaria (IEPC-PEC)*. La Paz: Ministereio de educación.

2013b *Reglamento Procedimental de la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos y de la Práctica Educativa Comunitaria*. La Paz: Ministerio de educación.

EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS ACADÉMICAS Y CULTURALES COMO ESTRATEGIA DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO

Mirtha Fortunata Apaza Montecinos¹

Resumen

La estrategia metodológica del “Intercambio de Experiencias Académicas y Culturales” realizada con otras Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Unidades Académicas del País y del exterior, fortaleció la formación integral de los estudiantes y los procesos de Investigación Educativa y Producción de Conocimientos en el ámbito de la especialidad y pedagogía, en las nueve especialidades de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Simón Bolívar” de la ciudad de La Paz.

La experiencia educativa comunitaria intercultural vivida en otros contextos educativos y con otros actores educativos permitió a los estudiantes, docentes y directivos de la institución, conocer, convivir, sentir e investigar otras realidades educativas, instituciones y lugares turísticos. La actividad académica central fue: compartir la ejecución de Planes de Desarrollo Curricular en clases abiertas, círculos de reflexión, debates en mesas de trabajo sobre temas educativos en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

¹ Directora Académica de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Simón Bolívar”.

Jisk'aptayata

“Simón Bolívar” jach’a yatiqaña utatja yatiqirinakaxa pasir phaxsinja p’iqinchirinakapampi, yatichirinakapampi chikt’atawa, mistuwapji yaqha jach’a yatiqaña utanakatuqiru, yaqha markanakanayatiqiri masinakaparu uñjiri, jupanakampi aruskipañataki, amuyt’añataki, jupanakana luräwinakapa uñicht’ayañataki ukhamaraki mayninakana luräwinakapa uñjañataki, nayraru taqpachani sarantañataki jach’a Bolivia markasa amstaru sartayañataki.

Palabras clave: Intercambio de experiencias académicas, estrategias metodológicas.

1. Introducción

Desde la promulgación de la Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez» No. 070, que fue el año 2010, las Escuelas Superiores de Formación de Maestros están en proceso de transformación y consolidación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

El Programa del PROFOCOM actualizó a los docentes de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Simón Bolívar” en la metodología del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, pero a pesar de estas capacitaciones, en la práctica educativa aún existen algunos docentes con enseñanza tradicional y memorística, estudiantes desarrollando exposiciones grupales, docentes desarrollando exposiciones magistrales. Cuando los directivos y coordinadores exigimos las clases a partir de la práctica en el Modelo educativo vigente, los docentes manifestaban lo siguiente: “en las ciudades no se puede desarrollar el Proyecto Sociocomunitario Productivo, resulta difícil concretizar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, pues requiere tiempo para concretizar los elementos

curriculares y momentos metodológicos (práctica, teoría, valoración y producción), la formación integral de los estudiantes es a largo plazo y no es fácil evaluar la dimensión del ser y del decidir, la y el docente está habituado a evaluar las dimensiones del saber y hacer con prueba objetiva”.

Con el objetivo de encaminar hacia el logro de políticas educativas del Estado Boliviano, en esta Casa superior de estudios los directivos invitamos a organizaciones sociales, instituciones del contexto para realizar actividades comunes articuladas al avance curricular, que favorezcan la reducción de problemáticas de la sociedad. Sin embargo la asistencia de organizaciones sociales a estas reuniones de planificación fue mínima; ante esta dificultad los directivos consensuamos con los coordinadores de nivel, docentes y estudiantes poner en práctica la Estrategia Metodológica del “Intercambio de Experiencias Académicas y Culturales” con otras Escuelas Superiores de Formación de Maestros del Estado Plurinacional de Bolivia.

La planificación ejecución y evaluación del Proyecto de intercambio de experiencias académicas y culturales se realizó comunitariamente; los resultados fueron positivos, se constató que es posible la formación integral de estudiantes a través del desarrollo de clases abiertas, círculos de reflexión, debates en mesas de trabajo, estudio de la clase y producción de conocimientos desde las especialidades.

Los beneficiados de la experiencia fueron los actores educativos de la institución. Se observa cambios de actitud y compromiso de trabajo en la mayoría del personal docente y administrativo. Los estudiantes presentaron a la comunidad educativa los productos tangibles e intangibles del intercambio de experiencias académicas culturales en la semana aniversario de la ESFM “Simón Bolívar”.

2. Desarrollo de la investigación

2.1. Diagnóstico

La Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Simón Bolívar” cuenta con 9 especialidades, 548 estudiantes, 38 docentes, 3 directivos, 4 intérpretes y 24 ítems de personal administrativo y de servicio. En la presente gestión, al cumplir 99 años de vida institucional tiene ganado un gran prestigio. En el proceso de formación de miles de maestras y maestros, en este siglo de vida tuvo que experimentar una serie de enfoques educativos, desde el cognitivista bancario y memorístico, pasando por el constructivista basado en competencias, y actualmente la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que desarrolla la formación integral y holística del ser humano.

Realizando seguimiento y acompañamiento al trabajo académico de los docentes se observó la existencia de docentes con prácticas educativas tradicionales de clases expositivas, insuficiente producción de conocimientos y articulación de contenidos curriculares con los saberes y conocimientos de los Pueblos Indígena Originarios.

Generalmente, los docentes que trabajan varios años en una misma institución piensan que están trabajando bien; cuando el Coordinador(a) y Directores exigen emplear los cuatro momentos metodológicos y las dimensiones de la evaluación integral, el docente expresa molestia y solicita se le enseñe una clase modelo. Esta realidad motivó a los directivos, coordinadores, docentes y estudiantes insertar en el calendario académico a principio de gestión el Intercambio de Experiencias Académicas Culturales con otras instituciones educativas.

2.2. Objetivo

Intercambiar experiencias académicas y culturales con otras ESFM, para fortalecer la formación integral de los estudiantes en el ámbito de la especialidad, pedagogía, investigación educativa y producción de conocimientos en el marco del MESCP en la ESFM “Simón Bolívar”.

2.3. Metas

Realizar un intercambio, por especialidades, de experiencias académicas y culturales con otras ESFM la segunda semana del mes de mayo.

2.4. Recursos humanos y financieros

Los recursos económicos empleados para el Intercambio de Experiencias Académicas y Culturales a nivel Local, Nacional e Internacional son financiados por los propios estudiantes y docentes a excepción del viaje a la Universidad de Thurgau de Suiza que es financiado por el Estado Suizo. La Dirección Administrativa Financiera de la institución cubre los pasajes y estadía de dos días de los coordinadores de nivel que acompañan a la delegación. El trabajo académico desarrollado por los estudiantes es valorado en su proceso formativo.

2.5. Plan de Acción

El proyecto de Intercambio de Experiencias Académicas y Culturales con otras Escuelas Superiores de Formación de Maestros, es parte del proceso formativo de los estudiantes, de manera previa a la ejecución del proyecto, cada especialidad planificó, organizó, ejecutó y evaluó su Plan de Acción.

Las actividades académicas estuvieron centradas en el compartir comunitario e intercultural del desarrollo de clases abiertas de la especialidad, círculos de reflexión, debates en mesas de trabajo sobre temáticas relacionadas a los contenidos curriculares armonizados con los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios, investigación educativa y producción de conocimientos, actividades culturales y deportivas, visita a instituciones y lugares turísticos. Los productos fueron: Informes, ensayos, artículos, sistematizaciones, materiales educativos y textos didactizados de la especialidad, los mismos fueron socializados y presentados a la comunidad educativa.

Las actividades destacadas desarrolladas por las especialidades fueron: La especialidad de Artes Plásticas compartió experiencias de trabajos de arcilla, modelado, artesanías, dibujo y pintura con el Instituto N° 1 de Formación de Maestros del municipio de La Quiaca de la República de Argentina; la especialidad de Educación Especial desarrolló el estudio de la clase abierta con sus similares de la ESFM “Enrique Finot” y con los Centros de Educación Especial de la ciudad de Santa Cruz; la especialidad de Cosmovisiones Filosofía y Psicología compartió experiencias educativas de cosmovisión andina y producción de conocimientos de la *wajth’a* y la *Lojta* con sus similares de la ESFM “Mariscal Sucre” de la ciudad de Sucre; la especialidad de Educación Musical visitó *chullpares* y desarrolló un concierto musical en la comunidad educativa de la ESFM “Villa Aroma” del departamento de La Paz; la especialidad de Comunicación Lenguaje –Inglés desarrolló actividades educativas y culturales en la Unidad Educativa “Félix Reyes Ortiz”, desarrollando la investigación del turismo y el uso del idioma inglés en la localidad de Coroico del departamento de La Paz; la especialidad de Biología Geografía desarrolló clase abierta sobre el tema sexualidad y primeros auxilios,

Ley 070, investigación de flora y fauna en el parque de la biodiversidad con sus similares de la Unidad Académica Villa Tunari dependiente de la ESFM “Simón Rodríguez”, del departamento de Cochabamba; la especialidad de Ciencias Sociales desarrolló clase abiertas de la especialidad e investigación educativa en la Unidad Académica Tarija, “Guerra Huayco” del departamento de Tarija; la especialidad de Matemática participó en las actividades arborización del PSP y feria educativa con proyectos de la especialidad con sus similares de la ESFM “José David Berrios” de la población de Caiza D del departamento de Potosí; la especialidad de Educación Inicial desarrollará estudio de la clase abierta, práctica de valores sociocomunitarios, juegos recreativos y feria educativa en la ESFM “Manuel Ascencio Villarroel” de la población de Paracaya del departamento de Cochabamba.

2.6. Lecciones aprendidas

Las lecciones aprendidas son: Trabajo comunitario, práctica de valores sociocomunitarios, fortalecimiento de la identidad cultural, cuidado de la Madre Tierra y los recursos naturales, producción de conocimientos a partir de la experiencia, conocimiento de otros contextos y realidades educativas.

Las lecciones aprendidas de la Universidad Pedagógica de Thurgau (Suiza) fueron: Los suizos tienen mucho interés en conocer la implementación del Modelo Educativo Socioproductivo en Bolivia; las clases desarrolladas en las escuelas rurales del departamento de La Paz, la diversidad cultural, los atractivos turísticos naturales del Madidi, salar de Uyuni, el Lago Titicaca, la arquitectura de las construcciones, la práctica de la espiritualidad andina, las costumbres, etc. han causado gran admiración en los visitantes; en sus socializaciones manifestaron que ven una contradicción con el discurso del cuidado y respeto a la Madre Tierra con

la proliferación de basuras en las calles de las ciudades y carreteras de Bolivia.

Siete estudiantes bolivianos con conocimiento del idioma inglés de diferentes especialidades, una docente de inglés y la suscrita directora académica viajamos el mes de marzo a Zurich; el orden, la hospitalidad, la atención, limpieza de sus calles y todos los ambientes, la calidad de sus productos y la puntualidad de toda la población suiza es digno de ser imitado; nuestros estudiantes también impartieron algunas clases en las escuelas de primaria y secundaria de Thurgau.

De la observación y participación en diferentes procesos pedagógicos en las escuelas de Suiza se puede puntualizar: el hábito de la puntualidad y su importancia, uso de imanes para la textuación del aula en vez de adhesivos, asistencia a bibliotecas los fines de semana, prioridad de equipamiento de bibliotecas, laboratorios y talleres, preferencia por el uso del transporte en el tren eléctrico y bicicletas, poca circulación de moviidades en las calles y avenidas, alimentación sana en base a verduras y frutas, preferencia del agua en vez de gaseosa, hábito de la mantención de la limpieza en los predios de la institución y en las calles de la ciudad, práctica del idioma inglés en las comunicaciones diarias a pesar de no ser su idioma oficial, poco uso de botellas y envases desechables, procesamiento de la basura y purificación del agua, respeto a los peatones de parte de los conductores de automóviles al detenerse cuando una persona pasa la calle o avenida, las personas de tercera edad lucen enérgicos, no es frecuente ver personas obesas, tecnología de punta en sus transportes y construcciones, previenen enfermedades y deformaciones desde el vientre de la madre; la contraparte de su desarrollo tecnológico es la apatía en la parte afectiva, porque son muy “fríos” e individualistas.

2.7. Evaluación

La evaluación del intercambio de experiencias académicas culturales se hizo a través de la socialización de la experiencia vivida, por los responsables de especialidad, docentes y estudiantes de las nueve especialidades, en la reunión comunitaria el día martes 31 de mayo y 7 de junio de la presente gestión académica, cuyos resultados fueron:

1. Las actividades del proyecto de investigación en las instituciones educativas y contextos visitados se realizó de acuerdo al cronograma planificado.
2. Se aprendió de otros docentes y estudiantes, nuevos conocimientos en lo educativo, social, cultural, económico y político.
3. Los estudiantes de la ESFM Simón Bolívar, tomaron conciencia y valoraron los bienes con que cuenta su institución (infraestructura y equipamiento).
4. Al salir a otro país y retornar se valoró y empezamos a querer a nuestro país, por su riqueza natural, por su cultura y otros aspectos que nos hace sentir orgullosos de ser bolivianos. Pero al mismo tiempo también se analizó y se reflexionó los adelantos tecnológicos, urbanidad y conocimientos que tienen otros países.
5. Docentes y estudiantes sistematizan las experiencias educativas vividas.
6. Los viajes de estudio permiten la reflexión, compartimiento y ayuda mutua entre compañeras y compañeros de estudio; de dichas reflexiones surgieron algunos slogans como: “El cambio educacional es un reto, no solo para el formador, sino también para la sociedad” (Estudiantes de cuarto año de la especialidad de Artes Plásticas). “Si tus acciones inspiran a otros a soñar más, a aprender más, a ser más, y ser mejores. ¡eres un gran maestro!” (Estudiantes de segundo año de la especialidad de Artes Plásticas). “Compartir lo que

tienes para poder vivir bien con los demás en comunidad” (Estudiantes de primer año de la especialidad de Artes Plásticas). “Formamos nuestro conocimiento dentro de una institución, pero también se forma de las experiencias que podemos adquirir intercambiando conocimientos”. (Estudiantes de primer año de la especialidad de Artes Plásticas).

El civismo y el amor a Bolivia relucen con mayor fuerza cuando nos encontramos lejos de nuestra tierra. Cuando recorriamos los Alpes de Suiza cantamos de todo corazón la cueca “Viva mi patria Bolivia”, nuestro entusiasmo fue seguido por los estudiantes de Irlanda, China e Israel; de retorno a Bolivia cuando el avión se disponía a aterrizar en el Aeropuerto de El Alto la delegación aplaudió de todo corazón el retorno a la tierra natal. Es llamativa la indiferencia de los demás pasajeros, pues no aplauden al aterrizar al suelo boliviano pero sí lo hacen en otros aeropuertos de otros países.

En estos Intercambios de Experiencias Académicas Culturales, resaltó también el civismo en los directivos, docentes y estudiantes; en algunas E.S.F.M. y U.A, las actividades se iniciaron entonando el himno de ambos departamentos, y concluyeren cantando la cueca ¡Viva mi Patria Bolivia! Un 10% de los estudiantes no viajaron principalmente por el factor económico, lo cual puede considerarse como una dificultad, ellos realizaron investigación del proceso de implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en cuatro Unidades Educativas circundantes a la ESFM “Simón Bolívar” y en el centro de Salud de Alto Obrajes.

3. Resultados y conclusiones

Los resultados de la experiencia del “Intercambio de Experiencias Académicas y Culturales con otras Escuelas Superiores de Formación de Maestros” fueron:

- Se puede notar el cambio y transformación de docentes y estudiantes en sentido de que retornaron a sus actividades con mayor entusiasmo.
- Aprendizajes de nuevos conocimientos, reafirmación la identidad cultural, fortalecimiento de lazos de amistad entre docentes y estudiantes de ambas instituciones.
- Toma de conciencia del nivel de preparación académico de los estudiantes, a través de la comparación de avances curriculares de las unidades de formación de ambas instituciones.
- Aprendizajes adquiridos de la vida cotidiana en espacios educativos diferentes a los habituales.
- Conocimiento y práctica de los saberes y conocimientos de otras regiones del país.
- Fortalecimiento del civismo y de la formación integral y holística del futuro maestro y maestra mediante revalorización y práctica de valores sociocomunitarios como la reciprocidad (ayni) entre los docentes y estudiantes, colaborándose mutuamente en los viajes. Por otro lado, se practica también el ayni entre instituciones puesto que la ESFM y especialidad visitada nos devuelve la visita en otra fecha con similares actividades. Por otra parte, los estudiantes del interior que nos visitan también llevan muchas experiencias complementarias a su formación, pues además de la interactividad pedagógica que llevan a cabo, visitan las ruinas arqueológicas así como los lugares sagrados de la cosmovisión andina así como de la cristiana.
- Las experiencias y productos de la Estrategia metodológica fueron presentados y socializados por las especialidades en el Aniversario 99 de la ESFM “Simón Bolívar” en la feria educativa realizada el 24 de mayo de 2016 en la institución.
- Docentes y estudiantes empezaron a escribir ensayos, artículos, textos didactizados, informes, sistematizaciones en el marco del MESCP, a partir de la experiencia, experi-

mentación y contacto con la realidad histórica, geográfica, cultural y social.

- Esta experiencia, saca a la luz, algunas de nuestras debilidades, sin embargo, permite reflexionar, repensar y mejorar las falencias.
- El intercambio de experiencias permite conocer e implementar nuevas técnicas y metodologías para fortalecer el proceso formativo.
- Docentes y estudiantes sugieren continuar con la experiencia.

Bibliografía

Bolivia

2009 *Constitución Política del Estado*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

Freire, Paulo

2001 *Pedagogía de la Pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ministerio de Educación

2010 *Ley N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”*. La Paz: Ministerio de educación.

2015 *Unidades de Formación N° 1, 2, 3, 4, 5 y 12 del PROFOCOM*. La Paz: Ministerio de educación.

2013 *Compendio de normativa de Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros*.

LA DESCOLONIZACIÓN DEL MÉTODO CIENTÍFICO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Rolando Vño Vño¹

Resumen

Este artículo referente a la descolonización del método científico propone una nueva forma de hacer las ciencias naturales, desde la pregunta de indagación, acción y reflexión que en sus aspectos relevantes de pedagogía aporta en los educandos aprender haciendo, aprender reflexionado con la naturaleza, produciendo nuevos saberes y conocimientos en biología, ecología, geografía y otras áreas de conocimiento. Asimismo se complementa con los momentos metodológicos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Palabras clave: metodología de investigación, metodología ciencias naturales.

Introducción

Para el desarrollo de las ciencias naturales, hasta hoy se ha utilizado el método científico, vale decir en biología, física y química, como el único método utilizado por los profesores en estas áreas de conocimiento; lo que nos ha hecho creer que un científico era aquella persona superdotada en inteligencia que utiliza equipos sofisticados de alto costo, uso de un lenguaje técnico, diseños de investigación complejos, uso de laboratorios especializados, modernos etc. Con estas formas de ver el desarrollo científico se concluye con la idea de que

¹ Docente de la ESFM “Simón Bolívar”, La Paz.

nosotros, pueblos en desarrollo, no podemos generar nuestros propios conocimientos científicos. En respuesta a estas ideas, para el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es menester proponer un “método científico para la colectividad” que significa que los procesos pedagógicos están relacionados con nuestro contexto y realidad. Con esta nueva propuesta se puede utilizar el entorno de la escuela, parques, mercados y otros que en concreto se convierten en espacios de indagación científica aplicables para todas las edades de los estudiantes desde el nivel inicial hasta el nivel superior.

Desarrollo

Este nuevo método científico descolonizador en ciencias naturales tiene un espacio de estudio que se llama “laboratorio de vida” que significa que puede ser el patio, entorno de la Unidad Educativa, carpas solares de la comunidad, jardín botánico, botadero de basuras, aguas servidas, parque zoológico, jardines de las casa, carreteras, etc. La propuesta se compone de tres etapas que consiste en un ciclo de indagación presentado a continuación.

Elaboración de pregunta de indagación

Los requisitos que debe reunir una pregunta es que pueda ser contestable en un determinado tiempo abreviado; sea comparativa, es decir, medible; sea motivadora, interesante o atractiva; sea directa, sencilla, sea entendible; que no necesite equipos costosos o difíciles de conseguir; que no intente poner a prueba muchos factores y a la vez que sea coherente. Para su elaboración es importante apoyarse en los siguientes elementos.

El primero es la observación, que consiste en detectar un fenómeno que nos llama la atención a nuestros sentidos, que nos interesa investigar; además permite describir los cambios que experimenta la fauna y flora por periodos de tiempo.

Después de la observación, está el “concepto de fondo” que representa las experiencias anteriores, concepto previo, experiencia previa o el marco teórico; es en síntesis la inquietud global del fenómeno observado de parte del indagador; porque nos ocurre después de la percepción, comparación, clasificación y diferencias que están presentes en nuestra memoria.

Luego está la inquietud particular que se podría llamar la curiosidad que nace del fenómeno observado, donde también se juega la mente del investigador como es la imaginación y creatividad.

Finalmente, se construye la “pregunta de indagación” que es un elemento clave en este nuevo método científico descolonizador que surge del apoyo de la observación, experiencia anterior y de la curiosidad creativa del indagador.

Acción

Es una experiencia de primera mano; consiste en recolectar datos, para lo cual se necesita hacer el diseño de la indagación para dar respuesta a la pregunta de indagación, tiene como componentes a:

Metodología que es el camino a seguir para la investigación, que esta después de la elaboración de la pregunta de indagación, donde se detalla los materiales necesarios para la investigación, los pasos esenciales o las formas para llegar a las respuestas, es necesario también señalar el otro componente de esta etapa; son los resultados que básicamente consiste en el uso de las estadística como la tabulación de los datos y gráficos.

Esta etapa es diseñar como se contestará la pregunta según lo que se está comparando y lo que se está midiendo, que significa recolectar la información según el diseño.

Reflexión

En este apartado es necesario reflexionar qué significa construcción mental sobre los resultados de esta experiencia de la naturaleza misma; se puede definir también como la construcción de ideas, conceptos y teorías para la producción de conocimiento que se apoya con la ayuda de las siguientes interrogantes como guía ¿Qué se encontró? Es para obtener conclusiones. ¿Por qué podría haber resultado así? Es el paso donde se pueda establecer abstracción del fenómeno en sí; ¿posibles causa?, significa buscar posibles causas y efectos; el diseño ¿nos proveyó de una lectura fiel de lo que queríamos saber? Que sería criterio de evaluación de esta experiencia científica; y ¿los ámbitos más amplios? En este punto es necesario relacionar nuestra indagación con temas de profundidad, tal vez, a forma didáctica, se compara con la generalización pero con un sentido diferente. Además se podría decir como una etapa de aplicaciones y a su vez del surgimiento de un nuevo ciclo de indagación.

Como se puede apreciar el ciclo de indagación consta de tres momentos “pregunta, acción y reflexión” que es una estrategia de investigación desde un contexto real y los resultados aplicables para el mismo contexto. La descripción se hizo a partir de los autores Arango N., M. E. Chaves y P. Feinsinger, que sostiene dicha concepción y señalan:

Se trata de la ciencia como el proceso honesto, ético y de sentido común de investigar el entorno a nuestro alcance, proponiendo preguntas, acumulando nuevas observaciones para contestarlas uno mismo, y luego reflexionando acerca de lo que hemos descubierto y sus posibles implicancias en otros lugares y en otros momento (2009: 17 y 18).

Dentro del aspecto de la pedagogía está insertado el aprender haciendo, donde los estudiantes a través de estas acciones

ponen en práctica sus capacidades y dimensiones. Además hay que señalar que los educandos ahora sí verdaderamente aprenden reflexionando las ciencias naturales y produciendo nuevos saberes, conocimientos y donde la experiencia es generadora de aprendizajes relevantes y pertinentes acompañado de la emoción de saber más y acorde al Modelo educativo sociocomunitario productivo.

La indagación es el un método científico que está alcance de todas las personas que tienen el principio de imaginación, curiosidad y de mente abierta. Esto se puede evidenciar con la puesta en marcha de esta metodología de trabajo con los estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Simón Bolívar” de la Carrera de Biología – Geografía de 2do y 4to año, teniendo como resultado, en forma satisfactoria, las experiencias educativas que viven y que todavía están en proceso de mejoramiento; lo más dificultoso es la elaboración de la pregunta de indagación.

¡También es importante mencionar la inspiración Peter Feinsinger y otros ecólogos latinoamericanos que trabajaron en esa nueva forma de hacer la investigación en las ciencias naturales. Como indican los autores Arango N., M. E. Chaves y P. Feinsinger la enseñanza y el aprendizaje deben estar basados en “la necesidad de conservar las distintas formas de vida y los procesos biológicos de los que son parte” (2009: 8).

Consideraciones

El presente artículo invita a los docentes en ejercicio, estudiantes en formación de maestros, estudiantes de todos los niveles, a aprender haciendo y aprender reflexionando desde nuestra naturaleza.

El método científico descolonizador propuesto consta de tres etapas como son la elaboración de preguntas de indagación,

la acción que es la recolección de datos que representa la experiencia de primera mano y la reflexión que consiste en las conclusiones de los resultados y la profundización de contenidos.

El laboratorio experimental y el método científico se democratizan con este nuevo método descolonizador que es para todos; esto representa una práctica de investigación abierta, flexible, contestaria que se apoya y se adecua con el Modelo educativo sociocomunitario productivo.

Bibliografía

Arango, Natalia; María E. Chaves y Peter Feinsinger
2009 *Principios y Práctica de la Enseñanza de Ecología en el Patio de la Escuela*. Santiago: Instituto de Ecología y Biodiversidad - Fundación Senda Darwin.

Papic, C y J.J. Armesto
2005 “Ecología y educación: Hacia una Biosfera Sustentable”, en: *Revista Ambiente y Desarrollo* 21(2): 16-19. Santiago.

Rozzi, Ricardo
2006 “Biodiversidad en la educación informal: turismo sustentable en cabo de hornos”, en: http://www.ieb-chile.cl/uploads/publicaciones/-1_Rozzi_2006_Educacion.pdf

Sherrifs M., S. Ippi, C. Anderson, R. Rozzi y A. Zúñiga
2005 *Explorando la microbiobiodiversidad del Cabo de Hornos*. Punta Arenas: Ediciones Universidad de Magallanes.

MIRADAS HACIA LA DESCOLONIZACIÓN UNIVERSAL

Secundino Quispe Loza¹

Resumen

El eurocentrismo europeo, desde mediados del siglo XVI al XX, tejió sistemáticamente en secreto y, últimamente, de manera abierta la consolidación de su poder, utilizando como arma letal de estructuración, del montaje estratégico, dos brazos fuertes operativos: la colonización geopolítica a nuevas tierras y la apropiación de la ciencia y tecnología de otras civilizaciones para consolidar la ciencia occidental. Este cometido acrecentó su ansiedad de lograr el “orden mundial”, dejando en pasividad a otras civilizaciones como Asia, África, y Abya Yala, que continuamente fueron ignoradas y echadas de plano de su existencia, provocando el desazón alocado del dominio mundial del continente europeo sobre otros.

El dominio se sustentó en la teoría de Hegel y en orígenes de Grecia clásica que, obviamente, fue rica culturalmente, y la acrecentada religión del cristianismo católico heredado. Pisando y usurpando el desarrollo, la producción, la invención, las particularidades y la vivencia de otras civilizaciones del planeta, quedó falazmente Europa como único protagonista ante otras civilizaciones del mundo, aparentemente como la opción única para el desarrollo, democracia, tecnología y otros. Aplicando el ego, el encubrimiento, la mentira y el chantaje en su afán de dominio universal.

¹ Docente de la ESFM “Villa Aroma”.

En contraposición, en los últimos tiempos, esta cortina de humo de su dominio, empleada por Europa, que tanto tiempo estuvo oculta, finalmente se traslució de a poco en la verdad. Ha quedado sustentado y demostrado por los investigadores críticos como: Martin Bernal, Gavin Menzies y Enrique Dussel, e historiadores nacionales, el disfraz oculto de intereses del poder económico, principalmente, del orden mundial del sistema capitalista europeo occidental, que ahora actúa en complicidad con el Imperio Norteamericano. Pero a la postre está en crisis y decadencia esta mitomanía.

Palabras clave: Eurocentrismo, colonización, descolonización, historia.

Introducción

Abordando el análisis crítico reflexivo que hemos desarrollado, se realizó una lectura profunda, reflexiva, como punto de partida, sobre los acontecimientos trascendentales, revolucionarios, históricos en el mundo universal, desde la otra visión y enfoque de la realidad social, económica, histórica y cultural de las múltiples civilizaciones y culturas en el mundo. Ello es imprescindible para la desestructuración de la herencia colonial de ideas y concepciones estructuradas europeas hacia la sociedad de los pueblos originarios del Abya Yala. La colonización pareciera estar estampada en la memoria a mediano y largo plazo.

La descolonización, palabra clave en la praxis de la política educativa, que desarrollamos continuamente en las prácticas educativas, en muchos casos es sólo alardeo, en el fondo padecemos de presumidos, ya que los sustentos que manifestamos contra la colonización local son livianos y no llegan ni a la superficie al colonialismo. En otras situaciones, sistemáticamente

te, pecamos de inocentes con acciones simples, superficiales como la de vestirnos con ponchos, *lluch'us*, abarcas y ojotas; fingimos de consumidores de alimentos originarios y naturales, hasta exageradamente alardeamos en hablar la lengua originaria que a la postre sólo queda para la casa.

Lo ideal no es simple, es más bien complejo. Esas acciones no tienen mucha incidencia en la desestructuración de la colonización, más bien sólo son acciones superficiales. La descolonización va mucho más allá, parte desde el conocimiento y reflexión de las investigaciones exhaustivas y de estudios profundos sociales históricos, universales de las civilizaciones clásicas europeas, asiáticas, africanas y autóctonas; asimismo, del estudio del ser humano y su comportamiento con relación a la familia, la identidad, la sociedad, el tiempo, la cultura y otros factores que inciden en la vida de cada individuo.

Sin embargo, como simple paliativo de amor a nuestra identidad originaria es apropiado que las múltiples acciones de revalorización de identidad de los aymaras u otras naciones originarias en Estado Plurinacional de Bolivia, sean practicadas en todas las instituciones estatales, privadas y en la sociedad multicultural; en todo momento, circunstancia y espacio. Lo contrario, a la luz de la verdad, son maquillajes de marrullería, de camuflaje que nos heredaron los europeos en el gens de nuestras culturas andinas-amazónicas. Parece que solo fingimos las acciones de descolonización, como camuflaje circunstancial de la situación coyuntural de nuestros tiempos, en *camaleonado* accionar social pues en el fondo solo replicamos la herencia genética europea del fingimiento ante la sociedad, para quedar bien ante los ojos acorralados de la sociedad campesina que nos sojuzgan o finalmente para quedar bien ante las autoridades de diversas áreas.

1. Colonización europea hacia el mundo

Se habló mucho, pero hicimos poco, por no decir nada, para la descolonización local, sin desmerecer los que se hizo. Ahora, intentaremos abordar algo sobre la descolonización universal. Sin embargo, todos los bolivianos debemos pisar el suelo, no debemos imaginariamente navegar en las nubes, no esquematizarnos en una sola ideología, sino más bien se debe trascender hacia una autocrítica del comportamiento social, local y universal. Es más, se debe considerar otras alternativas o disidencias en el pluralismo de pensamientos, como por ejemplo el de admitir de una vez por todas que no somos el único país maravilloso, ni nuestras riquezas culturales son tan ricas, ni somos lo único en el mundo, ni los recursos naturales son interminables.

Ante el mundo no siempre fuimos conocidos ni jugamos el papel del protagonismo, se supone que ahora ya somos conocidos como Estado Plurinacional de Bolivia; pero eso no basta, necesitamos mucho más que eso, interactuar con ideales comunicativos pragmáticos con otras civilizaciones, por medio de estudios complejos e interdisciplinarios, confrontando las razones, políticas del estado, orígenes, derechos, etc., del pasado, presente y aun con proyecciones hacia el futuro; más de nosotros hacia ellos que de ellos hacia nosotros.

Por la razón expuesta, es bueno reflexionar sobre la vida de otras civilizaciones, como la de China antigua que aglomeró en su seno a más de cien culturas de distintas lenguas y riquezas culturales, que nunca se jactó ni se elogió de ser un Estado pluri o multi, sino que buscó mantenerse concentrado silenciosamente en su desarrollo interno; lo contrario ocurrió con Bolivia. Por otro lado, paradójicamente los índices de progreso demostraron que los países asiáticos se desarrollaron en las últimas décadas, con poco o nada de recursos naturales

(Finlandia y Singapur); lo contrario pasó con países latinoamericanos, teniendo muchos recursos naturales en materias primas su desarrollo solo está en proceso.

Seguidamente, ingresamos al plano de reflexión histórica universal en la descolonización mundial. La cronología histórica eurocéntrica del tiempo, basándose sobre sus hechos históricos propios, en: Edad antigua, media, moderna y contemporánea, no considera las vivencias, cultura, transformaciones sociales, tecnología y desarrollo de otras civilizaciones. Europa marca los hitos de su propio narcisismo histórico aferrándose a la civilización clásica de Grecia y al Cristianismo Católico, imponiendo de este modo su poderío hacia otros pueblos y civilizaciones.

Paradójicamente tejió, con sutileza mañosa, los accionares diversos, entre los siglos XV a XIX, para adjudicarse el poder, por medio del sistema capitalista, para establecer un orden único de dominio del mundo.

Es imprescindible una mirada histórica aun antes de Cristo, en la época antigua y después media, sobre las civilizaciones del mundo africano, principalmente Egipto, Mesopotamia y Fenicia. Fueron estas civilizaciones quienes avanzaron en el comercio y desarrollo económico, obviamente creando los inventos, cuando Grecia clásica apenas fue una colonia de Egipto, lo que fue encubierto por Europa quien así desconoció a su propia madre que lo parió; además se jactó de su descendencia racial de la antigua Grecia.

Por su lado, el continente asiático, principalmente China fue el que lideró el aporte de la ciencia oriental, creando papel, brújula, pólvora entre otras. Fueron los chinos quienes en una gran navegación de 36 flotas, descubrieron 70 años antes que los españoles el continente del Abya Yala, lo que los Europeos

supieron ocultar y quemar las evidencias y la verdad ante al mundo.

En el Abya Yala, considerado como el nuevo mundo, aztecas, mayas, tiwanacotas, incas y otros vivían en su propio desarrollo particular. Entre sus aportes podemos destacar: el desarrollo en las matemáticas y el calendario más perfecto de los Mayas; la jerarquía arquitectónica en la construcción de grandes altares de adoración hacia sus dioses, de los Aztecas; la producción y domesticación de la papa de los tiwanacotas, cuando en esos tiempos los europeos solo consumían algunos productos pobres; y finalmente el sistema de vida en el ayllu de los aymaras perfeccionado por los Incas; y se podría enumerar muchos otros aportes del desarrollo de otras civilizaciones del Abya Yala.

Asimismo, podemos señalar que extrañamente la civilización europea, en esos tiempos, solo se dedicó al barbarismo, vandalismo, asalto, guerra e invasiones entre imperios: Sajones, Hunos, Vikingos y otros, como señala Germán Choquehuanca.

Europa fue quien robó las invenciones, desarrollo, y el descubrimiento de las otras civilizaciones, de los otros tres mundos; se alagó así misma, entre la falsedad, negando sus orígenes egipcios, por cuestión de raza. Utilizó la sagacidad de la mentira, considerando que fue heredero de la cultura clásica griega; la misma mentira continuó al sostener que nunca recibió la influencia de ningún otra cultura contemporánea, pero el propio Cristóbal Colón llegó a utilizar la brújula y cartografía levantada por los chinos en el supuesto falso descubrimiento de América.

Europa, a partir de los siglos XVIII a XX, marchó al colonialismo imperialista, racista encubriendo las verdades

como manifiesta Enrique Dussel, despreciando a los africanos por su tez oscura y a los chinos por su tez amarilla, aferrándose a su propio origen de raza, de su diosa blanquecina mitológica Atenea, la diosa del amor. Plagiando los inventos de los chinos, pero despreciándolos por su baja estatura y ojos rasgados; corroboramos esto con la clasificación de casta que impusieron los españoles en época del coloniaje en América, que por cierto fue un aberrante disparate discriminante, de clasificar las castas como: *indios, negros, zambos, chinos, mulatos, moriscos, albinos, apiñonados, harnizos, chamizos, cambujos, lobos, jibaros, albarazados, cambujos zambaigos, campamulatos y tente en el aire*; por cierto esta última casta significó quedar desahuciado en limbo, en otras palabras NN, ya que no tenía solución esta casta.

El choque entre dos civilizaciones distintas, España y Abya Yala, fue abominable al afirmar que gracias a ellos, con el “descubrimiento” al Nuevo Mundo, se dio la civilización y el desarrollo, permitiendo salir del salvajismo y barbarie, como desprecio y racismo hacia las culturas aborígenes. Más bien fue lo contrario, para los pueblos originarios, ya que fue la invasión y conquista de América la que permitió a España salir de su pobreza y miseria con el beneficio de la explotación y hurto de inmensas riquezas de oro y plata. Esta tesis hispana, por ende, cae en saco roto.

Otro claro ejemplo demostrado sobre el pensamiento racista español fueron los debates, en medios hispanos, donde intentaban demostrar con ideas y sustentos alocados, si los indios tenían alma o no, de manera absurda. Estas ideas vergonzosas se acrecentaron, alineándose entre los estados Alemania, Inglaterra y Grecia.

En este sentido, el eurocentrismo concretizó la política central del desarrollo del sistema capitalista europeo, sometiendo a

países de Latinoamérica principalmente, a la dependencia. Por lo que, amerita para los pueblos indígena originario campesino una reflexión y emancipación propia, sobre la política económica mundial, con la lucha inicial, frontal y principal frente al capitalismo, que se inició con la desestructuración del colonialismo local y universal.

2. Metodología

La metodología que se empleó para la estructuración del presente artículo, fue por medio de la investigación y lectura profunda de textos, tesis y análisis reflexivos sociocriticos de varios autores, de investigadores nacionales, latinoamericanos, y europeos. Por otro lado, las lecturas ofrecieron debates, controversias y análisis reflexivos al estudiantado de la ESFM “Villa Aroma”. Se empleó distintas estrategias metodológicas educativas como: Aula Taller, Coloquio Comunitario, Debate Ideológico Comunitario, entre otros, con los estudiantes de primer año de las especialidades de educación musical y educación en familia comunitaria; segundo y cuarto año de la especialidad de Ciencias Sociales.

Conclusión

Como conclusiones, se mencionó cómo Europa logra establecer la hegemonía de poder político, poder económico del sistema capitalista, por medio de la política del eurocentrismo y su influyente globalización hacia los países en desarrollo de otros continentes del mundo.

Sin duda, que aún falta más lectura, investigación y análisis reflexivo, mucho más profundo, desde la descolonización local, latinoamericana y universal, para la desestructuración colonial.

Las razones que hemos mencionado apenas son un punto, en tanto que a todos los lectores recomendamos no jactarse de conocer sobre la descolonización, evidentemente existen otras formas y actitudes que encaminan hacia la descolonización local, principalmente mental, lo cual no se puede negar, pero también se debe encaminar a la descolonización mundial; invitamos a los lectores a debatir sobre el tema fundamentado.

Bibliografía

Bernal, Martin

1993 *Atenea Negra. Las raíces afroasiática de la civilización clásica.* Barcelona: Crítica.

Choquehuanca, Germán

1995 *Himno Nacional Colonialista.* La Paz: P.I.

Dussel, Enrique

2008 1492. *El encubrimiento del otro: Hacia el origen del “mito de la modernidad”.* La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.

Oppenheimer, Andrés

2011 *Basta de Historias. La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro.* México: Penguin Random House Grupo.

Menzies, Gavin

2003 1421. *El año en que China descubrió el mundo.* Barcelona: DeBolsillo.

REYNAGA, Fausto

2015 *Obras Completas.* La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional/Carrera de Filosofía/Convenio Andrés Bello.

TAUBES, Jacob

2010 *Escatología Occidental.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Jael Patricia Montes Luna¹

Resumen

En el artículo se plantean algunas problemáticas de la interculturalidad en la formación docente, en la localidad de Villa Serrano, Chuquisaca, en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Pese a los grandes avances, persisten dificultades como las siguientes: falta de una valoración plena de la cultura quechua, reducción de la cultura al folclore, contexto con gran diversidad pero que no es aprovechado pedagógicamente, prevalencia de un modelo logocéntrico en la investigación, entre otros. Esto obliga a plantear una mayor comprensión y práctica de la interculturalidad en las ESFM.

Palabras clave: interculturalidad, formación de maestros.

Introducción

El artículo que se propone tiene la modesta intención de realizar un breve análisis de la educación intercultural como exigencia de las Bases, Fines y objetivos de la Educación Boliviana, tal cual lo establece el numeral 8 de la Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez que a la letra expresa: “Es intracultural intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las

¹ Docente de la ESFM de Villa Serrano “Franz Tamayo”.

comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.”; cuya vigencia no excluye a la educación superior en la que se ubica la formación de maestras y maestros en Bolivia y desde un contexto sociocultural complejo en el que nos toca desarrollar actividades formativas, la Escuela Superior de Formación de Maestros de Villa Serrano que se encuentra en el Departamento de Chuquisaca.

La educación intracultural e intercultural nace en Bolivia como respuesta a las demandas que los movimientos sociales plantearon desde las dos últimas décadas del Siglo XX, para lograr mejores oportunidades no solo de acceso a la educación, sino de nuevas relaciones interétnicas e interculturales respetuosas y equitativas, capaces de rescatar las cosmovisiones, saberes, conocimientos y prácticas de los pueblos ancestrales y, sobre todo, el contacto histórico entre diferentes que configuran la realidad boliviana que, con mucha razón, se denomina actualmente Estado Plurinacional. De ese modo, se busca superar la centralidad que se arrastra en toda la vida republicana que privilegia socioeconómica y políticamente a ciertos grupos minoritarios, con modelos educativos de determinadas culturas dominantes como la occidental logocentrista, con desconocimiento absoluto o desprecio olímpico a otras formas de saber y hacer conocimientos que corresponden a los pueblos originarios, para imponer la vigencia de una monocultura absolutamente centralizada que, desafortunadamente aún, no se ha logrado superar en la praxis educativa de nuestro país, a pesar de los prometedores fundamentos teóricos que explican el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

El carácter monocultural en la mayoría de los países del continente deviene desde la conformación de los Estados-Nación en el Siglo XVI, con claros criterios europeizantes de unidad nacional que negaba las diferencias culturales que, en

el caso boliviano, impuso una forzada homogeneidad con el reconocimiento “legal” pero no legítimo de una cultura única, configurada en los moldes del que posteriormente se llamaría el primer mundo, cuyas consecuencias de dominación y sometimiento caracterizaron el devenir de nuestra historia.

El problema de la interculturalidad en la formación docente

Por estas y otras muchas razones y en el marco de las transformaciones que se realizan en el país es que, en el ámbito educacional, se plantea el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que, en los años de su implementación presenta luces y sombras, es decir, avances y limitaciones que requieren ser reflexionadas, porque a pesar de los acertados planteamientos teórico-conceptuales que plantea la literatura para la implementación de la educación comunitaria, productiva, intracultural, intercultural, plurilingüe y descolonizadora, como principio fundamental y con precisos objetivos ideológicos y políticos como expresión de la necesidad liberadora a la que debe contribuir la educación; lo que requiere llevar adelante, superando las dificultades, para orientar la labor formativa por las sendas, entre otras, de la genuina interculturalidad, como una alternativa educativa contestataria para contribuir al proceso de cambio que exige la revolución democrática y cultural, necesidad que exige ser reflexionada críticamente por quienes tenemos la responsabilidad de la formación de los futuros profesionales de la educación.

La interculturalidad que constituye el núcleo de la preocupación que planteamos debe partir del reconocimiento y valoración de la propia cultura (intraculturalidad) como referente imprescindible para su positiva vinculación con otras expresiones culturales, lo que supone abarcar muchos aspectos como ser cosmovisiones, simbolismos, lengua, costumbres y hasta la territorialidad, aspiración que está relativamente ausente en los procesos formativos.

La interculturalidad en su verdadera dimensión deberá ser capaz de llevarnos a una profunda transformación social, el manejo racional y equitativo de responsabilidades en dirección del logro de relaciones pluralistas que deben caracterizar a la Bolivia del Siglo XXI, meta en la que la educación constituye uno de sus mejores instrumentos; razón por la que la formación docente debe asumir con la mayor objetividad y responsabilidad el problema de la interculturalidad, entendida como una nueva forma de relacionamiento respetuoso y equitativo entre diferentes, donde la alteridad sea un pilar fundamental hacia el cual tenemos la obligación ética de orientar nuestras acciones, en concordancia con los fundamentos teóricos que manejamos en el desarrollo académico y metodológico de los procesos de aprendizaje y enseñanza que exige la reforma educativa actual.

¿Qué está pasando con la formación docente?

De ninguna manera la inquietud que se plantea pretende abarcar la formación docente en el país; por el contrario, se trata de un intento de reflexión crítica sobre la experiencia en la Escuela Superior de Formación de Maestros de la localidad de Villa Serrano “Franz Tamayo” del departamento de Chuquisaca, a partir de la realidad geográfica, sociohistórica y cultural y los problemas irresueltos que el cuaderno de formación N° 1 sobre el MESCP, editada por el Programa de Formación Complementaria para maestras y Maestros en Ejercicio, que plantea en cuatro puntos:

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

Problemas genéricos que debieran orientar nuestra acción formativa que presenta muchas limitaciones, como resultado

de la poca importancia que le damos a esos problemas que son insuficientemente reflexionados para su tratamiento. Como ocurre con la necesidad de rescate de los saberes ancestrales que todavía son tratados como saberes meramente locales frente a la universalidad de los conocimientos que emergen de la cultura occidental; a pesar que del currículo que plantea la reforma, lo que diseña una acción educativa y formativa de contornos monoculturales, por tanto coloniales en cierta medida. La presente afirmación no significa que no se haya avanzado, pues avances existen pero son insuficientes por razones que deben ser enfrentados para su solución como ser:

- La región culturalmente, en teoría, es considerada quechua, pero por las razones coloniales impuestas en la República que marcaron una condición de dependencia no sólo económica, sino cultural y hasta lingüística, existe en la población y las comunidades circundantes un apego a lo que no es nuestro; consecuentemente la valoración de los saberes, conocimientos y prácticas de la cultura quechua y el manejo del idioma presentan cierta resistencia, es más las prácticas sociales y religiosas han calado profundamente en el espíritu de los pobladores de la región; la educación, sin negarlos, debe ayudar a su superación.

En la región como en otras del país hay todavía resabios de una especie de cercenación cultural y lingüística, no solo de los habitantes naturales sino de los que llegan a residir; realidad de la que no escapan los maestros, debido a que su formación básica y media fundamentalmente responden a una tradición pedagógica diferente a la que hoy se persigue; situación que tampoco ha sido superada en la educación superior, se hace lo posible en la formación docente que aún no ha asumido plenamente una formación en y para la diversidad: consecuentemente no responde a la realidad de un Estado Plurinacional, con una multi-

plicidad de identidades y de diferencias que, con mucha lógica, exige una educación intercultural que marcha con tropiezos, porque no es suficiente saludar, entonar el himno o hacer algunas prácticas rituales de carácter ancestral, tampoco cargar todo el peso de la interculturalidad en la expresión musical, particularmente de las danzas que acaban en simple folklorismo que dificulta relaciones de interculturalidad que tienen razones más profundas.

- El fenómeno de la migración y la búsqueda de posibilidades de formación profesional que se vive en la actualidad, hace que la población estudiantil de la institución no sea exclusivamente de la región, por el contrario, hay un cierto porcentaje de estudiantes de otras regiones como Santa Cruz, La Paz, provincias del Chuquisaca e incluso de la capital del departamento. Este hecho configura un mosaico de multiculturalidad que lamentablemente queda ahí, pues poco se hace para aprovechar tal diversidad para tomarla como un mecanismo para poner en práctica las relaciones de interculturalidad en el proceso formativo; donde los unos, diferentes de los otros y éstos, a su vez, diferentes de los unos, ejercitando la alteridad con respeto a las diferencias, con orgullo de lo propio que define la identidad cultural, de ese modo alimentar el respeto y la equidad, que destierre las expresiones de superioridad que aún llevan algunos, respecto de otros culturalmente diferentes que, por otro lado, determinan falsos orgullos de superioridad como también falsos sentimientos de inferioridad, que no se da con la fuerza y crudeza de antes pero que subsiste y resulta incongruente con la realidad heterogénea de Bolivia.
- Es importante saber hasta dónde se quiere llegar, pues hacer abstracción o una resistencia a una necesidad histórica no solo desfavorece a la lucha por la valoración de nuestras culturas; por tanto, por el respeto, el mantenimiento y la difusión de las diferentes expresiones

culturales y lenguas que exige una verdadera educación intercultural; una imperiosa necesidad para la innovación y el desarrollo de un país con una presencia mayoritaria de población indígena. Este hecho nos muestra el requerimiento urgente de asumir de manera responsable y con la suficiente clara voluntad política para garantizar la marcha positiva de los postulados de la ley 070, en la que los maestros junto a los estudiantes, las autoridades y la comunidad toda deben ser protagonistas del cambio, pues, para el logro de una verdadera reforma educativa se requiere la participación plena de la sociedad y sus instituciones.

- Desde la perspectiva académica, metodológica e investigativa es importante tomar en cuenta la recomendación de lograr la ruptura epistémica, lo que significa dejar de lado, sin ignorarlo, el modelo logocéntrico y positivista que viene de occidente que absolutiza la razón e ignora otro fundamental elemento de la personalidad del ser humano, el sentimiento; de tal modo que rescatemos las formas propias de enfrentar el problema del saber de los pueblos originarios que son fundamentalmente cosmocéntricos, en los que rige la relacionalidad de todos, es decir, no solo referido a hombres y mujeres, sino de estos con la naturaleza que supone expresión de afectos y, por supuesto de la razón; además que no es individual sino colectivo, comunitario. Este es el aporte que falta reivindicar y ponerlo en práctica en la formación docente, para que los futuros profesionales asuman la responsabilidad de que se puede llegar a revalorizar los saberes, enseñar los mismos y construir conocimientos de manera participativa y colaborativa, solo así es posible entender no solo la interculturalidad sino la comunitariedad como requisitos ineludibles para la descolonización, tanto del saber cómo del ser y, de ese modo, empezar a construir la pluralidad epistemológica que reclama la reforma educativa vigente.

¿Qué hacer?

A manera de conclusiones sin pretensiones desmedidas, por el contrario, con bastante modestia se debe señalar que para vencer los obstáculos señalados es imprescindible que los docentes, las autoridades y los administrativos asumamos la responsabilidad de ampliar y profundizar nuestra comprensión sobre lo que debe ser la interculturalidad en la formación docente. Esta exigencia supone una actitud de compromiso histórico para sacar adelante una educación que, por primera vez, en nuestra historia, pretende alcanzar a todos, pero por encima de eso constituirse en un mecanismo de profunda transformación social, como insistentemente lo plantea Catherine Walsh, lo que permitiría conducir a la liberación del país, proceso al que la educación está obligada a contribuir.

Es urgente empezar procesos de investigación entendidos como construcción de conocimientos a partir de lo nuestro, valorando las experiencias profesionales que deben entrar en relación de oposición dialéctica con las teorías pedagogías existentes, que deben ser leídas como responsabilidad profesional, para lograr resultados nuevos como síntesis que rescate lo más importante de las culturas originarias, sus tradiciones y hasta sus mitos para romper nuestra dependencia de la visión pedagógica occidental.

Reclamar de las autoridades departamentales y nacionales políticas de mejoramiento que hagan posible no solo la asimilación de contenidos conceptuales, sino el enfrentamiento de ideas al interior de la institución para luego generar debates interinstitucionales; esta necesidad debe rebasar nuestro reclamo y llegar inclusive a los maestros y maestras de las escuelas y de los colegios del Sistema Educativo Plurinacional.

REALIZACIÓN DE HISTORIETAS DENTRO DEL MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO

Fernando Suárez Saavedra¹
Vilma Natividad Azurduy Tórrez²

Resumen

Las posibilidades que brindan las historietas son amplias, así también pueden utilizarse en la labor educativa. En el artículo hacemos conocer una experiencia educativa que consiste en elaborar historietas acerca del Proyecto Sociocomunitario Productivo de la ESFM “Mariscal Sucre”, pero, además, que puede utilizarse en cualquier Unidad de Formación, en el caso de las ESFM, y de áreas si son de Secundaria.

Este trabajo se enmarca en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo puesto que, a partir de las historietas, se puede facilitar el proceso del aprendizaje comunitario del estudiante, despertando y motivando su interés hacia la Unidad de Formación, usando como precepto la idea de educar entreteniéndolo.

¿Por qué planteamos el uso de historietas? Porque los estudiantes nacen y crecen en un ambiente lleno de imágenes y, en ese contexto, la historieta es un medio que se puede utilizar en la educación, pero en forma comunitaria.

El trabajo se enmarca, fundamentalmente, en los momentos metodológicos y en el producto.

¹ y ² Docentes de la ESFM “Mariscal Sucre”.

Juch'unchaynin

Unay runa aranwata arawisqanku

Unay runap aranwanta arawisqan, siq'iqikunawan pacha kuraq watayuqña mit`awipi llusqsimurga, chaymanta pacha ñawpaqllamanpuni rirqa, kunantaq tukuy laya ñawiyuq khawanapaq, yuyayjamut'ayniyuq, ininiyniyuq, qhariwarmipta p'inqaynin, saqra awqanakuspa kawsay, pukllaykachaspa, yuyay yachachiy willayniyuq, ruwakun.

Chay jinamanta unay runap aranwanta aranwayninku llamk`aypi yachachinapaq, apaykachasunman, chaypaqtaq riqsichiyku juk aranwa aranwasqata llamk`ayninta, jatunpi ayllu kawsay yuyay wakichiyninpa puquchiy (PSP) "Mariscal Sucre" Mama yachaywasimanta, nillasunmantaq; kay laya llamk`ay yachayqa tukuy chiqampi yachakamayta yachachinapaq jatun yachay wasipi, manaqa wakpipis, kikillantataq kay Sucre Llaqtapipis yachay wasikunapi apaykachayta atillasunmantaq.

Kay llamk`ayqa jatun wakichiy ayllu puquchiy llamk`ay munay riqsichiyninpi ruwakun, kaymanta pachataq jatun kamachiq nisqanman jina yachakuqkunata riqch`arichispa yachakuyninpi munayninta, pukllachispa, pukllachispa yachachinapaq.

¿Imaraykutaq unay runa aranway ukhupi yachachinata apaykachanankuta churayku?

Yachakuqkuna yachaqana wasi tukuy laya raphi rikuchikkunawan qawayninman paqarikamusqankurayku, chayniqta kay laya yachachiytaqa yachachinapaq apaykachanata riqsichimuyku.

Kay llamk`ay rikuchiy ñan yachachiyninqa, puquchiyninta jurqunapaq, jinallataq rikuchiykunapi, yapayninpi qhawachikuchkan.

Palabras clave: Estrategias pedagógicas, historieta, articulación de áreas de conocimiento.

1. Planteamiento del problema

La influencia de los medios de comunicación en la sociedad actual boliviana es, indudablemente, muy grande. La historieta es un medio de comunicación en la que destaca la imagen que transmite conocimientos, valores, formas de pensar, de actuar y obrar.

El sistema educativo actual tiene problemas en la utilización adecuada de estrategias metodológicas de tal forma que el proceso educativo es, en muchos casos, aburrido, poco atractivo, con falta de creatividad y pertinencia. Bajo esos antecedentes, se considera que la historieta puede ser un medio cuya aplicación pedagógica facilite el aprendizaje de cualquier Unidad de Formación (o en el caso de secundaria, de cualquier área). Los integrantes del equipo de experiencia educativa consideramos que la utilización de la historieta dentro de la práctica docente como apoyo didáctico enriquecerá las actividades en el aula y mejorará el aprendizaje del estudiante, además de desarrollar la creatividad de los estudiantes.

Problemática

Carencia de estrategias innovadoras que propicien aprendizajes significativos, en la ESFM “MS” asumiendo el entorno donde vive el estudiante y sobre la base de actividades novedosas.

Pregunta de la investigación

¿Podría implementarse una estrategia innovadora, con la realización de historietas para lograr aprendizajes significativos, valoración y aplicación del PSP de la ESFM “MS” en los estudiantes del segundo curso de la Especialidad de Artes Plásticas y Visuales”?

2. Justificación

Actualmente vemos con preocupación que no obstante la puesta en marcha del Modelo Educativo Sociocomunitario en muchas unidades de formación o áreas (en secundaria) se aprecia la penetración cultural foránea.

¿Qué se puede hacer para ayudar a revertir ese problema? ¿Qué se puede hacer para que los estudiantes sean críticos y comprometidos con su región? Una de las respuestas es utilizar los medios de comunicación de modo participativo y efectivo.

La sociedad actual se caracteriza por la omnipresencia de los medios de comunicación en la vida de los seres humanos. Por esos medios se informa a la población de todo lo que sucede en el planeta, se otorgan conocimientos y entretenimiento.

Es por ese motivo que se ha pensado en producir una serie de historietas de acuerdo a la realidad en la que vive el estudiante en diversas Unidades de Formación abordadas de una forma dinámica, con una trama atractiva, llena de aventuras y con dibujos de buena calidad.

Atrás quedaron los métodos convencionales de enseñanza basados principalmente en las clases magistrales. En la actualidad, la introducción de las nuevas tecnologías y de diferentes herramientas en el aula está a la orden del día. Es habitual ver al profesorado apoyar sus explicaciones en el visionado de fragmentos de películas, o de textos literarios, y entablar el contacto con sus estudiantes y acercarse a sus intereses e inquietudes. Lejos queda esa separación inquebrantable que presentaba el ámbito académico entre el profesor y su auditorio. En esta constante evaluación, buscar nuevas herramientas debe ser una labor fundamental del docente, y en ocasiones, esas herramientas, lejos de ser nuevas, simplemente son herramientas que ya estaban pero cuyo uso se

descarta. Es el caso de la historieta, tradicionalmente vinculada con el entorno de la enseñanza primaria y secundaria, y cuyo uso reivindicamos en esta experiencia educativa.

Características de la historieta:

- Es más fácil de comprender que los textos.
- Gusta tanto a profesores como a estudiantes.
- Es divertido.
- Provoca, atrae, impacta, fomenta la creatividad.
- Favorece la dinámica de clase.
- Todo les llega en un golpe de vista.
- Dan color a la clase

El nuevo Modelo Educativo responde a cuatro problemáticas que no fueron tomadas en cuenta por las anteriores propuestas educativas. Esta experiencia responde a dos de esas problemáticas: La condición colonial y neo colonial de la educación expresada en una mentalidad copista, repetidora, mecanicista donde se supervaloraba lo foráneo. Esa mentalidad se pretende atacar mediante una educación pertinente, que responda a las exigencias de la plurinacionalidad, en este caso, a través de la realización de historietas en lengua originaria quechua (que también se puede aplicar en aymara o guaraní, de acuerdo al contexto de los estudiantes), cuyo contenido está articulado al PSP en la lengua nativa quechua. La segunda problemática abordada es que la educación ya no sea sólo un proceso formativo, centrado en lo cognitivo.

Por otra parte, tomando en cuenta los fundamentos del currículo base, planteamos aplicar una educación descolonizadora que incorpore los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígena originarios de modo igualitario, que revaloricen, recuperen, desplieguen sus potencialidades y contribuyan a acciones contra-hegemónicas y alternativas al capitalismo. Asimismo, pretendemos aplicar acciones del vivir

bien, expresado en las experiencias y prácticas de los pueblos originarios y naciones indígena originarios, donde el proceso del aprendizaje se convierta en criterios de vida, del cual emergen los sentidos de búsqueda de complementariedad y armonía con la Madre Tierra, los fenómenos socioculturales y económicos, el cosmos y la dimensión espiritual de la vida. En el aspecto sociológico, buscamos partir de la realidad boliviana a través de tres niveles: la coexistencia de pueblos y naciones indígena originarias que han existido desde tiempos pre-hispánicos, por lo cual propugnamos la recuperación, uso y desarrollo de las lenguas, en este caso el quechua. Tomamos en cuenta, también, el abigarramiento social boliviano y la pluralidad identitaria y organizativa.

En el plano de los fundamentos epistemológicos buscamos la articulación y complementariedad de saberes, en el caso nuestro a través de la relación de la tecnología con los saberes y conocimientos ancestrales y la realidad boliviana. Finalmente, en el fundamento psicopedagógico, aplicamos el aprendizaje comunitario, es decir, un aprendizaje desde, en y para la comunidad. Metodológicamente, establecemos el aprendizaje comunitario a través de cuatro criterios de orientación metodológica: una educación en la práctica, una construcción teórica, un proceso valorador y la producción que integra la práctica, la teoría y la valoración.

3. Delimitación de la experiencia educativa

Finalidad: Aplicar una estrategia innovadora para potenciar el aprendizaje.

Contenido: Aplicación del PSP de la ESFM “Mariscal Sucre” a través de cuentos en forma de historietas.

Aplicación del dicho popular: “Una imagen vale más que mil palabras”.

Base de la experiencia: Potenciar el uso de la historieta como una estrategia innovadora en los procesos formativos de las unidades de formación.

Actores de la experiencia: Segundo curso de la Especialidad de Artes Plásticas y Visuales

Docentes: Fernando Suárez Saavedra y Vilma Natividad Azurduy Tórrez

El equipo comunitario que realizó esta experiencia educativa delimitó el trabajo en tres aspectos: con relación a la finalidad, el contenido y el público. En el primer aspecto buscamos determinar la utilidad pedagógica de la historieta en el proceso del aprendizaje. Con relación al contenido, planteamos la necesidad de delimitar la experiencia hacia un tema específico. Sobre este particular, se decidió articular a la unidad temática el PSP de la ESFM “Mariscal Sucre”: Preservando a la Madre Tierra, pero, obviamente, la historieta puede aplicarse en cualquier tema. En torno al público al que se dirige, se decidió, aplicar con los estudiantes del Segundo Curso de la Especialidad de Artes Plásticas y Visuales y, en consecuencia, el público meta, deben ser los jóvenes de la ESFM “MS”.

Equipo

El equipo que aplicó la experiencia educativa en la ESFM “Mariscal Sucre” estuvo constituido por Fernando Suárez Saavedra (docente de Artes Plásticas y Visuales) y Vilma Natividad Azurduy Tórrez (docente de la Unidad de Lengua Originaria Quechua). La razón por la que se conformó este grupo fue que el docente de Artes Plásticas y Visuales cuenta con un grupo de estudiantes con excelentes habilidades para el dibujo y la pintura. En tanto que la Lic. Vilma Azurduy, al ser escritora, socializó sus cuentos sobre la Madre Tierra, y trabajó para que los diálogos de las historietas sean en quechua.

Este equipo, se reunió y decidió aplicar la experiencia en tres fases:

1. Planificación (abril de 2016) (abordamos la forma y características de la investigación, análisis y discusión de los resultados, el marco teórico, las estrategias a emplearse, la elaboración de Planes de Diseño Curricular, evaluación, productos, materiales, etc.)

2. Ejecución (segunda quincena de mayo de 2016)

3. Socialización de los productos (primera semana de junio de 2016).

Curso con el que se trabajó:

Segundo de la Especialidad de Artes Plásticas y Visuales

Tiempo:

Abril. Mayo y primera semana de junio de 2016

Marco metodológico

1. Objetivo general y objetivos específicos de la experiencia educativa

1.1. Objetivo general

Proponer la aplicación de historietas como estrategia innovadora, que propicien aprendizajes significativos en los estudiantes de las ESFM, y aplicación de los PSP institucionales.

1.2. Objetivos específicos

- Identificar la situación actual del proceso aprendizaje en los estudiantes de la ESFM “Mariscal Sucre”
- Determinar las orientaciones teóricas acerca de las potencialidades de las historietas como medio de comunica-

ción que posibiliten el aprendizaje significativo y la práctica del idioma quechua.

- Incorporar las historietas como estrategia innovadora en procesos formativos para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes de segundo año de la especialidad de Artes Plásticas de la ESFM “Mariscal Sucre”
- Diseñar siete historietas en la lengua quechua articuladas al PSP que sirva como propuesta y cuyo objetivo sea el de servir como medio de difusión y divulgación en las ESFM del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Dar a conocer las posibilidades que tiene un medio de comunicación gráfico, para transmitir saberes de una manera comunitaria y efectiva.

A partir de este conocimiento, se pueden elaborar historietas que cuenten la “otra historia de Bolivia” y de sus vivencias, las cuales podrán ser utilizadas en los procesos educativos como estrategia, que estimule al estudiante en la investigación en general.

La investigación

En la investigación aplicamos los siguientes pasos: a) Entrevista a dibujantes de historietas y a docentes; b) Arqueo de información: recolectamos la información a través de bibliografía e Internet; c) procesamiento de la información; d) Realización de siete historietas y e) Redacción final del trabajo.

Elaboramos modelos de entrevistas a historietistas y docentes con el objetivo de aplicar el PSP o temas de Unidades de Formación en historietas.

Primera sesión de la experiencia educativa

Objetivo holístico:

Fortalecemos las relaciones de responsabilidad, respeto y solidaridad con los demás, la Madre Tierra y el Cosmos,

mediante el análisis de la historieta aplicable al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo a través de la realización de historietas sobre la preservación de la Madre Tierra, para asumir diversas actitudes de formación recíproca con iniciativa propia y autonomía.

Temática Orientadora:

Preservación y Cuidado de la Madre Tierra con práctica de valores sociocomunitarios quechuas en la ESFM “Mariscal Sucre”.

Orientaciones metodológicas

Práctica

Sobre la base de una historieta sin texto, otorgada por los docentes de la experiencia, los estudiantes realizan la narración.

Sobre la base de una historieta incompleta, otorgada por los docentes de la experiencia, los estudiantes diseñan el final.

Al aplicar una educación en la práctica expresamos en la experiencia, vivencia y la experimentación, contacto directo con la realidad). En el caso nuestro los estudiantes, de alguna manera, tuvieron vivencias con las historietas. La experimentación posibilitó el desarrollo y fortalecimiento de capacidades, habilidades y destrezas en el hacer de las historietas.

Teoría

Analizamos las características de la historieta y la clasificación de los elementos adjetivos de expresión de movimiento en la historieta, de los códigos cinéticos, presentes en las distintas viñetas que intentan dar un sentido de dinamismo a la misma. Presentamos la síntesis de ambos aspectos.

En la construcción teórica analizamos, re-semantizamos, elaboramos, sistematizamos y organizamos los contenidos de la estructura, componentes y elementos de la historieta, a partir de las experiencias y la experimentación, susceptibles y en proceso de generar un pensamiento teórico, capaz de contribuir al proceso de transformar la realidad concreta:

La historieta es “una serie o secuencia de viñetas con desarrollo narrativo”.

Viñeta es “la representación pictográfica del mínimo espacio y tiempo significativo que constituye la unidad de montaje de la historieta”.

Proceso de elaboración de la historieta

1. Investigativo, selección del tema. ¿Qué se va a dibujar? Leer cuentos sobre la Madre Tierra.
2. Proceso técnico:
 - a. Guión (narración en forma gráfica y saber generar diálogos de modo funcional).
 - b. Los personajes.
 - c. El ambiente.
 - d. El ritmo.
 - e. Diseño de la página. (El plano, la angulación, el encuadre. El Plano: Plano general, plano americano, plano medio, primer plano, plano detalle. El Ángulo: horizontal, picado, contrapicado. El Encuadre: Depende del punto de vista que se adopte.
 - f. Entintado, digitalización y coloreado.
 - g. Impresión.

Estructura de la historieta

1. La viñeta. Es la unidad mínima: un cuadro.
2. El bocadillo. Donde se colocan los textos que piensan o dicen los personajes. Consta de dos partes: La superior

que se denomina globo y el rabillo o delta que señala al personaje que está pensando o hablando.

3. Onomatopeyas. Palabras como Bang, Boom, Plash, etc.
4. Cartuchos. Superficies generalmente rectangulares en las que se introducen la voz del narrador omnisciente.
5. El encuadre. La limitación del espacio real donde se desarrolla la acción de la viñeta.
6. Planos. Son puntos de vista que describen el ambiente donde transcurre la acción
7. Los personajes. Héroes o antihéroes sobre quienes recaen las acciones desarrolladas en el argumento.

Valoración

Reflexión sobre la importancia de aplicar la historieta para asumir acciones de concienciación de la necesidad de preservar la Madre Tierra y reflejar su realidad.

Este momento metodológico fue el resultado del momento práctico y teórico, que permitió facilitar la autoevaluación del desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas aplicadas a la vida en cuanto a su uso y pertinencia, además de vincular a la pertinencia comunitaria, orientadas a una búsqueda de complementariedad con la Madre Tierra y el Cosmos.

Producción

Revisión de revistas con historietas

Aplicación de fragmentos de historietas realizadas por los estudiantes

Inicio del análisis de la estructura gramatical quechua y la práctica oral.

La producción estuvo integrada por la práctica, la teoría y la valoración en actividades, procedimientos técnicos y de operación en productos terminados (la historieta), que muestren su pertinencia como parte del sentido útil del conocimiento, generando bienes tangibles e intangibles. Todos los anteriores momentos del proceso pedagógico confluyeron en la concreción de la producción y desde lo concreto y útil para la comunidad.

Segunda sesión de la experiencia educativa

Orientaciones metodológicas

Práctica

Los estudiantes actúan como críticos del arte, sobre la base de historietas otorgadas por los docentes de la experiencia, polemizan acerca de los siguientes aspectos: ¿les parece que la historieta está bien diseñada?, ¿son agradables los personajes?, ¿es interesante lo que sucede?, ¿es graciosa o dramática?, ¿es real o imaginaria?

Lectura de cuentos sobre la Madre Tierra.

Los estudiantes diseñan un guión, ficha técnica y arte final de una historieta.

La educación en la práctica se expresó en la vivencias que tuvieron los estudiantes con relación a la historieta.

Lectura de los cuentos: La docente de quechua dialogó con los estudiantes sobre los cuentos leídos. ¿Qué les pareció? ¿Por qué?

Cada grupo decidió sobre la adecuación del cuento a la historieta. En algunos casos consideraron que se debía

cambiar una parte del cuento y consultaron con la autora de los cuentos.

En grupos realizaron el guión, luego decidieron la cantidad de viñetas o cuadros que existirán en la historia. Dibujaron, colorearon. Concluyeron el primer borrador. Todo ese proceso se efectuó en la lengua originaria quechua.

Teoría

Lectura de cuentos sobre la Madre Tierra.

Adecuación de los cuentos.

Ordenación de los gráficos según la secuencia temporal de los cuentos.

Adecuación de las partes del cuento.

Relacionar los personajes de los cuentos con la Madre Tierra.

Relacionar rostros de los personajes del cuento con expresión escrita.

Colocar textos.

Análisis del proceso en el que el estudiante sea un productor de ideas, sensaciones, visiones, sentimientos, crear sus propias formas comunicativas, a partir de la experiencia que haya adquirido a través del contacto continuo con la historieta.

Valoración

Reflexión sobre la importancia de conocer el proceso de realización de la historieta y aplicar de acuerdo al contexto en el que vive el estudiante.

Este momento fue el resultado del momento práctico y teórico que facilitó la autoevaluación del desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas aplicadas a la vida en cuanto a su uso y pertinencia. La experiencia, además, se vinculó a la pertinencia comunitaria, se fortaleció actitudes positivas

hacia la transformación social, orientadas a una búsqueda de complementariedad con la Madre Tierra y el Cosmos.

Producción

Realización de mapas conceptuales.

Realización de guiones para historietas en el idioma quechua.

Elaboración de historietas sobre la Madre Tierra en el idioma quechua.

La producción integró la práctica, la teoría y la valoración en actividades, procedimientos técnicos y de operación en productos terminados, que muestren su pertinencia como parte del sentido útil del conocimiento, generando productos tangibles e intangibles. Todos los anteriores momentos del proceso pedagógico, convergieron en la concreción de la producción donde se integraron creativamente los saberes y conocimientos de dos unidades de formación. El momento de la producción enfatizó el carácter pertinente y, por tanto, creativo del conocimiento como parte de un proceso del aprendizaje desde lo concreto y útil para la comunidad).

Producto de la experiencia: Siete historietas en quechua sobre la Preservación de la Madre Tierra.

Conclusiones

La aplicación de los medios de comunicación en los procesos pedagógicos es un intento por favorecer el aprendizaje de los estudiantes. De esa manera, se viabiliza un aprendizaje lúdico, agradable, atractivo y novedoso. La historieta es parte de los medios y se perfila como un recurso de posibilidades educativas evidentes. Es cierto que la historieta se creó con fines lúdicos, pero tiene enormes ventajas al ser utilizada en el aula.

Los aspectos positivos de la experiencia educativa vivida fueron: motivar al estudiante en la aplicación del PSP institucional aplicando el idioma quechua; en segundo lugar, introducir al estudiante en el lenguaje de la comunicación, en este caso de las historietas y, en tercer lugar, se propició la creación de historietas por parte del estudiante como medio de comunicación y expresión.

Recomendaciones

El uso de la historieta no debe sustituir al docente. La realización de la historieta debe estar acompañada de la guía del docente.

De ninguna manera la historieta debe ser un recurso empleado para cubrir algún momento del horario, sino que debe emplearse de manera planificada que debe contemplar:

1. Objetivos a lograr.
2. Contenido a analizar.
3. Determinación de las estrategias e Instrumentos a aplicar.
4. Características de los destinatarios.

También se debe tomar en cuenta los recursos humanos y económicos que permitan la realización de una historieta de calidad. Cuando hablamos de calidad nos referimos al contenido y a la forma de la historieta.

Es importante que las historietas asuman la lengua originaria de la región donde se aplique la experiencia (aymara, quechua o guaraní).

También se recomienda la validación del mismo dentro de la comunidad educativa.

Bibliografía

Álvarez, R. M., y Díaz, H.

1989 Metodología de la enseñanza de la historia. Tomo I y II.
La Habana: Editorial de Libros para la Educación.

Arreaza, Aymara

1999 El cómic: un código que genera señales de cultura.
Aproximación a dos muestras venezolanas. Tesis de
grado. Escuela de Letras, Universidad Católica Andrés
Bello.

Baron-Carvais, Annie

1989 La Historieta. México: Fondo de Cultura Económica.
Baudet Guerra, Joninka

2001 Las historietas como medio para la enseñanza. Caracas.
Steimberg, Oscar

1977 Leyendo historietas. Estilos y sentidos en un arte
menor. Buenos Aires: Nueva Visión.

Tubau, Iván

1971 Dibujando historietas. Barcelona: CEAC.

ANEXO. Muestra de Historieta elaborada por los estudiantes



LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA EN EL ROL DOCENTE

Teodosio Vargas Vargas¹

Resumen

El artículo se presenta con la finalidad de concientizar a nuestras maestras y maestros de hacer comprender y aplicar en las actividades pedagógicas de aula el instrumento de la etnografía en interacción con las actividades propias de la comunidad, en la búsqueda de conocimientos a través de la etnografía educativa en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

En consecuencia, en el contenido se presenta la explicación y la motivación para que las maestras y los maestros en el trabajo pedagógico cotidiano incorporen como un material importante la investigación etnográfica educativa, sabiendo que todas las actividades pedagógicas que se realizan a diario están relacionadas con la investigación. De esta manera, con la profundización de la temática se facilitará la producción de conocimientos, en los diferentes niveles de formación, creando en ellos la cultura investigativa; en contraposición con modelos educativos anteriores que nos han convertido en personas con actitudes pasivas, mentalidad estatizada, consumista, conformista, individualista, con pensamientos egocéntricos, dejando de lado el desarrollo de pensamientos propositivos, actitudes creadoras, capacidades de ser investigadores y productores de conocimientos. En este sentido, con nuestra participación y compromiso lograremos los propósitos y los objetivos propuestos en base al nuevo Modelo mediante reflexiones serias, encarando en el proceso educativo los beneficios de la formación integral de nuestros estudiantes, articulando la investiga-

¹ Docente de la ESFM “Villa Aroma.”

ción etnográfica educativa para concretizar la producción de conocimientos desde nuestra práctica docente.

Palabras clave: estrategias pedagógicas, etnografía, técnicas de investigación.

Introducción

En la tarea docente se presenta mucho por hacer cuando se incursiona en el campo de la investigación, en ese entendido el artículo que se plantea tiene la finalidad de hacer comprender el rol que la investigación etnográfica educativa tiene para el docente, pues es un instrumento imprescindible que debe estar presente en las diferentes actividades y experiencias que realizamos las maestras y los maestros en el trabajo cotidiano. En este siglo XXI los avances tecnológicos y científicos nos permiten mayores exigencias en desarrollar las capacidades de crear, descubrir, innovar, proponer metodologías interactivas que partan desde nuestras experiencias de la realidad, sabiendo que la educación debe ser de la vida para la vida y en la vida. Es el momento de poner en el tapete de la discusión y de auto reflexionar el análisis crítico del estudio, en la apropiación del tema de investigación, para promover la producción de conocimientos de nuestros estudiantes en los distintos niveles de formación educativa, en respuesta a la crisis de procesos pedagógicos contraídos en los modelos anteriores donde ha primado el sometimiento, la dominación, la discriminación étnica, racial, cultural, social, el servilismo, el consumismo. Por lo que es importante que maestras, maestros y estudiantes empecemos a trabajar haciendo prevalecer los derechos que nos corresponde. Con este criterio y como una propuesta de la importancia de esta tarea educativa explicaré en los siguientes párrafos lo que significa la importancia de la etnografía educativa en el rol docente.

La realidad de la investigación en la docencia

Por las experiencias vividas es algo sorprendente cuando la maestra y el maestro piensa y expresa el término inves-

tigación; lo ve como algo ajeno a su realidad y piensa que no tiene la suficiente capacidad de hacerlo o de comprender ese término, y le da poca importancia en realizarlo, pensando que alguien más superior a ella o él puede hacerlo la investigación. Este pensamiento reduce al mínimo entender o asimilar la capacidad investigativa. Sin embargo, sin darse cuenta cuando el maestro realiza actividades cotidianas pedagógicas de la práctica docente sencillamente realiza investigación. Esta realidad sentida de no hacer investigación todavía ocurre en las maestras y los maestros que lamentablemente a estas alturas del avance tecnológico y de la ciencia aún tenemos esas dificultades. Este hecho en nuestro país nos hace ver como la causa principal la colonización traída por los españoles en todo sentido de la palabra, la cual ha profundizado la crisis en procesos pedagógicos que mayormente fueron contraídos fuera de nuestra realidad. En dichos proceso pedagógicos ha primado el sometimiento, la dominación, la discriminación étnica, racial, cultural, social, el servilismo y otros que ocurrieron desde hace muchos siglos, obstaculizando el desarrollo de pensamientos críticos reflexivos, actitudes creadoras, capacidades investigativas, capacidades propositivas.

La Investigación etnográfica promueve el rol docente

En este contexto, debemos estar seguros de asumir con profesionalismo el verdadero significado de ser maestras y maestros, mediante la valoración de la formación académica y la capacidad pedagógica que felizmente hemos tenido en las instituciones superiores antes llamadas Escuelas Normales y ahora llamadas Escuelas Superiores de Formación de Maestros.

La ley 070 ha elevado el nivel académico de la maestra y maestro a la categoría de licenciatura a través del programa del PROFOCOM y a partir del año 2014 se promueve a la nueva generación en la formación profesional a nivel licenciatura con duración de cinco años de estudio en años regulares. Esta realidad promueve una educación comunitaria productiva

donde se profundiza con amplitud el desarrollo de la capacidad reflexiva, análisis crítico sobre el rol docente, profundizando la práctica de la cultura de investigación etnográfica educativa. En esta realidad la tarea primordial es realizar investigaciones rigurosas de rescate de saberes y conocimientos. Como materia prima tenemos las propias vivencias culturales de nuestra tierra donde habitamos, valorando la importancia de las diversidades geográficas socioculturales que presenta nuestro país, a través de la investigación que nos permitirá producir conocimientos tangibles e intangibles sobre las diferentes necesidades, problemas y potencialidades propios de interacción de la escuela y la comunidad. Todo ello con el objeto de promover la producción de conocimientos y el desarrollo armónico de capacidades de nuestros estudiantes, valorando y garantizando la profesionalidad plena de ser maestras y maestros. De esta manera, podemos comprender que es una necesidad principal considerar la investigación etnográfica educativa en el rol docente y se convierta en una herramienta imprescindible de aplicación en las prácticas educativas consolidando el investigador etnógrafo de su propia práctica.

Según el autor Stenhouse (1975): “La situación ideal es en principio la de amalgamar en una misma persona ambas funciones: la producción de conocimiento y la demostración de su aplicabilidad a la práctica educativa. En este sentido ha habido un movimiento desde ambos extremos: del lado de la investigación una salida académica en forma de maestros de maestros, y de la docencia, dando lugar a los maestros – investigadores”

La afirmación del autor motiva amalgamar la investigación con la práctica educativa. En la tarea de la docencia cada día se realiza actividades pedagógicas en el centro educativo, en el aula, en la comunidad. Las maestras y los maestros son en esos espacios investigadores sin límite, sin fronteras, dejando de lado el estereotipo del conformismo o que el investigador sería otra persona superior. Debemos despojarnos de estos pensamientos errados, sabiendo que la tarea de la docencia, en cualquier nivel de forma-

ción, exige la búsqueda de conocimiento; por ejemplo, cuando se realiza una planificación pedagógica de clase, selección de materiales bibliográficos, adecuación de las estrategias, selección de métodos, técnicas e instrumentos de aprendizaje, debe hacerse una revisión de textos en la biblioteca, navegar en el internet y otras actividades nos hacen ver que son temáticas que hacemos respecto a la investigación que a diario las realizamos.

Definición de la etnografía

De acuerdo al autor Beuchot, Mauricio (2001) define: “La investigación etnográfica describe los rasgos característicos de una etno-cultura, bien sea pura (una sola cultura), bien sea híbrida (mezcla de dos o más culturas que vive una etnia). La investigación etnográfica analiza el modo de vida de un grupo étnico, en esencia es un estudio descriptivo de comportamiento e interacción del grupo dentro de un marco de creencias, valores, mitos, perspectivas, suscitados en un momento histórico o a lo largo de un proceso más o menos limitado. La investigación etnográfica parte del supuesto de que los valores, costumbres, tradiciones, roles y normas de conducta social son resultado de un proceso histórico de interiorización y educación formal y no formal que va condicionando el comportamiento individual y colectivo”.

De acuerdo a la cita bibliográfica indica que la investigación etnográfica parte del supuesto de que los valores, costumbres, tradiciones, roles y normas de conducta social son procesos de interacción formal y no formal del comportamiento individual y colectivo. Estas actividades originalmente se cumplen en las diversas actividades de aula, por ejemplo, las niñas y niños realizan el comportamiento e interacción individual y colectivo, dentro en un marco de creencias, valores, mitos, perspectivas que se repiten cada día de un modo interactivo, sin repetir las mismas cosas cada día si no que existen cambios dinámicos, cualitativos permanentes de conductas subjetivas y objetivas; éstos permiten desarrollar sus conductas, capacidades, destrezas y habilidades en la formación personal

y en la formación de conocimientos a lo largo de un año en un determinado curso, tomando en cuenta el desarrollo de la edad cronológica del estudiante. Esta actividad es permanente ya que año tras año va experimentando hasta lograr el bachillerato, la formación superior hasta llegar a ser adultos.

Macro y micro etnografía educativa

Para entender la etnografía educativa en el aula previamente debemos comprender que existen dos tipos de etnografías: la primera es la *macro etnografía* y la segunda *micro etnografía*. La primera significa el estudio amplio o macro del entorno de la comunidad, es decir, el desenvolvimiento de las diversas vivencias culturales propias de los actores quienes son parte de la comunidad. La segunda, se enmarca en actividades más específicas o micros que permiten visualizar de más cerca las particularidades del desenvolvimiento de sus actores o componentes.

La primera se refiere más al estudio de diferentes actividades que se desenvuelven en una determinada comunidad. La segunda propiamente se refiere a las actividades que se realizan en una unidad educativa, la infinidad de actividades particulares que ocurren en el aula, estas se enmarcan a la micro- etnografía, por ejemplo, actividades desde el inicio, el proceso y la finalización, puede ser en el curso de nivel de educación inicial en familia comunitaria. Se realizan infinidad de actividades de acuerdo a su edad, en un curso de nivel primario comunitario vocacional; también se realizan otras actividades similares, en el nivel secundario comunitario productivo, se realizan actividades integrales por áreas de conocimiento por lo que el aula se convierte en una pequeña comunidad donde interactúan las maestras, maestros, niñas, niños, estudiantes de diferentes edades, con sus propias creencias, caracteres, pensamientos, actividades socioculturales; se da un comportamiento ameno, aprendizajes diversos de conocimiento y la formación personal, la práctica de valores socio-comunitarios, es decir, existe una comunicación fluida entre sus compañeros, biológicamente casi de la misma edad, donde intervienen sus puntos de vista, comparten y se entienden entre

ellos, muestran pensamientos y proyecciones innatas, no guardan rencores entre ellos, hacen sus tareas juntos, llevan una vida de armonía. Como podemos ver es muy interesante observar esas acciones que realizan con la guía de la maestra y el maestro.

La investigación etnográfica educativa observa las vivencias y el compartimiento que realizamos en la institución educativa, en el aula, en la comunidad y en las actividades de su entorno.

La etnografía en la práctica de aula

La experiencia me ha enseñado que toda actividad de aula y fuera de ella son actividades investigativas, que como maestras y maestros debemos convertirnos en ser gestores, emprendedores de las actividades pedagógicas e investigativas. Por ello veo importante asumir dedicación y compromiso; en respuesta a ello afloraran con certeza nuestra personalidad, las emociones, pensamientos, imaginaciones, sentimientos, la introspección, la meta cognición y también la abstracción desde adentro hacia afuera, cambios de conducta, la interacción social cultural como procesos psicológicos. De esa manera, se promoverá en los estudiantes el desarrollo integral psicometacognitivo, articulándose en las diferentes edades y cursos. La etnografía puede incluir:

- Descripción de la vivencia sociocultural de la comunidad, la organización social política, económica, cultural.
- La contextualización del aula con los trabajos creados por los mismos estudiantes de acuerdo al nivel y especialidad que se desarrolla.
- Diferentes momentos en la aplicación del material educativo, uso de métodos, técnicas, estrategias e instrumentos didácticos de enseñanza y aprendizaje.
- Compartimiento de ambiente propicio en el desarrollo pedagógico, psicológico, social y la relación amena maestra/o guía con los estudiantes.
- El clima institucional de la relación entre docentes, el director y padres de familia en comunicación permanente para el

desarrollo de las diferentes actividades educativas.

- Desarrollo de planes y programas, la articulación de los elementos curriculares en base a las experiencias de la realidad del contexto.
- Recolección de información del proceso de la clase de las intervenciones ocurridas, la obtención de información a través de instrumentos de investigación.
- Actividades intactas y creativas de los estudiantes de los procesos de aula y la participación interactiva de los estudiantes
- Interacción del docente guía con los estudiantes en los procesos pedagógicos e investigativos fuera y dentro del aula.
- La formación integral holístico de los estudiantes en los procesos de aprendizaje comunitario en la formación científica, social, cultural y de la construcción de valores y principios socio comunitarios.
- Participación en los procedimientos de laboratorio, análisis y reflexión sobre los descubrimientos de la actividad.
- Incentivación de producción de conocimientos a través de ferias educativas, talleres educativos y la escritura de ensayos, artículos, monografías como producto de actividades pedagógicas.

Enseñar exige estética y ética

Paulo Freire indica “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. **«La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente»** (...) Yo estoy cada vez más convencido de que, alerta ante la posibilidad de extraviarse por el descamino del puritanismo, la práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y de pureza” (2004:12)

La etno-educación en la unidad educativa

Las maestras y los maestros debemos comprender desde el término etnografía como indica en la definición citada arriba, el término etno-educación, que es parte de esa explicación; de esa manera debemos comprender la realidad misma de las

actividades que se realizan a diario en el espacio geográfico de la comunidad y la institución educativa.

La etno-educación son las mismas actividades que se realizan dentro de lo educativo que nos impulsa a la investigación y la descripción permanente, en base a la observación participante en el desarrollo de la clase. De esta manera, la etnografía educativa, nos orienta generar la etnociencia y la etnociencia nos orienta a vivir la sabiduría de los pueblos, la sabiduría no sólo contenida en sus libros, sino una sabiduría de su leyenda, su canto, su música, su vestimenta y todas las manifestaciones simbólicas de sus vivencias histórico-culturales que son exponentes en cada región de nuestro país. Como se señala en lo siguiente:

La exigencia de cambiar y transformar, es decir que la producción de conocimientos en el modelo supone la transformación de la realidad. No se trata de un conocimiento académico ni especializado desarticulado de la práctica educativa, sino se busca un conocimiento concreto y práctico que permita el cambio de la educación y de la realidad. El conocimiento propia de nuestra realidad demuestra en cada pueblo y comunidad, se puede desglosar en su dimensión espacial regional, nacional e internacional, en su dimensión ambiental, en su dimensión socio-política, en su dimensión artística, en su dimensión lingüística, en su dimensión religiosa, en su dimensión psíquica, en su dimensión educativa, en su múltiple dimensión cultural de objetos, símbolos y significaciones (Ministerio de educación 2014b:12).

Todas estas dimensiones se profundizan y consolidan en la dimensión etno-educativa que nos ayuda a relacionarnos con la fenomenología, la etnología, la etnometodología, basado en el paradigma socio-crítico. Estas reflexiones nos permitirán el análisis exhaustivo de la realidad educativa en construir los conocimientos bajo la delimitación de tiempo y espacio, planificando en un tiempo a corto, a mediano y largo plazo los procesos de la investigación etnográfica educativa para obtener resultados desde la propia experiencia construida.

Conclusión

Después de haber abordado algunos planteamientos sobre el tema planteado, se concluye que es una necesidad incorporar la investigación en los procesos de aula para promover lineamientos en la producción de conocimientos, desde el nivel inicial, primario secundario y en la educación superior que hasta ahora ha sido prácticamente descuidada.

Se debe promover de manera participativa y comunitaria la producción de conocimiento en los docentes y los estudiantes.

Se debe realizar artículos científicos en base a las reflexiones serias de investigación etnográfica educativa para encarar el Modelo educativo con la participación comunitaria para llegar a concretar la producción de conocimientos desde nuestra práctica docente.

Bibliografía

Beuchot, Mauricio

2001 «La naturaleza de la hermenéutica analógica». En: Cuadernos de filosofía latinoamericana. Bogotá: Ediciones Universidad Santo Tomás.

Freire Paulo

2004 *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo: Fuente Paz Tierra.

Martínez, M.

1994 *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

Ministerio de Educación

2014a *Unidad de Formación No.1. Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo*. La Paz: Ministerio de educación.

2014b *Unidad de Formación Nro. 8 “Producción de Conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”*. La Paz: Ministerio de educación.

¿QUÉ TENDENCIA CURRICULAR ES LA RESPUESTA DIALÉCTICA PARA LA PRAXIS CURRICULAR Y EL TRABAJO DEL PROFESOR EN NUESTRO MOMENTO ACTUAL?

Vidal Espinoza Cazas¹

1. Introducción

En nuestro momento actual, de acuerdo a las bases curriculares del Modelo educativo Sociocomunitario Productivo, el currículo debe ser una construcción cultural-social donde los actores principales son los profesores y estudiantes como creadores del currículo; por ello el currículo debe ser un instrumento transformador que tiene un proceso de elaboración e implementación con criterios para llevar a cabo una enseñanza con una visión del conocimiento de la realidad y una concepción clara del proceso de educación.

El currículo debe entenderse como la organización de procesos de formación y transformación donde interactuarán estudiantes, maestros, padres de familia y comunidad en un diálogo de saberes y conocimientos sustentados en el pluralismo epistemológico descolonizador, la construcción y producción de nuevos conocimientos, en el marco de la descolonización de la educación y la defensa de la vida para “vivir bien”.

Frente a esta realidad de interpretación curricular se formula las siguientes preguntas generadoras:

¹ Docente de la ESFM “Eduardo Abaroa.”

- ¿Qué tendencia pedagógica es la respuesta dialéctica para la praxis curricular y el trabajo del profesor en nuestro momento actual?
- ¿Qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas?

El ensayo trata del análisis crítico e interpretativo de las tendencias curriculares con el propósito de proporcionar un fundamento teórico coherente, para la valoración de la praxis curricular y la práctica curricular del profesor y promover un posicionamiento crítico de cómo mejorar las experiencias de aprendizaje y enseñanza de estudiantes y profesores.

2. Desarrollo – argumentación o fundamentación

Como respuesta a las preguntas generadoras, se revisa tres tendencias concebidas como inclinaciones importantes en el currículo, para cuyo efecto se considera: La teoría de los intereses cognitivos o intereses constitutivos de los saberes, “se trata de una teoría de los intereses humanos que influyen en la construcción del conocimiento”. Habermas plantea tres intereses constitutivos básicos: técnico-practico-emancipador que favorecen a la concepción de la educación, enseñanza aprendizaje y evaluación.

2.1. Interés técnico

Es un producto del paradigma positivista que posteriormente dio lugar al conductismo. El término técnico refiere a la acción instrumental, a un conjunto de medios que permite una eficaz realización de fines con ahorro de trabajo y tiempo. Las conductas de los maestros y estudiantes están reguladas por la organización, la disciplina, la memorización y la evaluación cuantitativa.

Requiere profesores técnicos de la enseñanza que aprendan la aplicación de los principios del conductismo, que modifiquen

y evalúen conductas observables. Por lo tanto, la formación es forjada como un modelo de entrenamiento de destrezas y habilidades que deben dominar.

En esta concepción el maestro utiliza la pedagogía como una ciencia aplicada a la enseñanza, presenta una relación unidireccional entre enseñanza –aprendizaje, es decir, lo que se enseña se aprende, el maestro no necesita dominar la lógica del conocimiento, sino las técnicas de transmisión de conocimientos y de aplicación de materiales educativos en su práctica.

Los planteamientos del interés técnico remiten a la pedagogía por objetivos. Hace énfasis en qué enseñar, cómo enseñar, a partir de un orden mecánico, la pedagogía por objetivos pone énfasis en precisar objetivos y controlar resultados buscando la eficiencia. La eficiencia de la enseñanza se mide en función de los cambios que produce en el estudiante.

2.2. Interés práctico

De acuerdo a Habermas, el interés práctico se orienta hacia la intersubjetividad basado en la lógica del diálogo; el individuo es capaz de participar en la vida comunitaria a través de una red de relaciones comunicativas que favorecen la interpretación de la realidad.

No se trata de una escisión teórica-práctica sino de un conocimiento práctico que posibilita la interpretación y construcción del significado y sentido de las acciones.

Habermas considera que la acción comunicativa es importante para establecer relaciones dialógicas en las interacciones simbólicas porque facilita la interpretación de los diferentes contextos socio – culturales.

El interés práctico no está dirigido al logro de fines y objetivos educativos, sino a un sentido crítico, ético y reflexivo de los hechos que favorecen la contextualización socio – cultural, la comprensión del tejido social en el que intervienen múltiples variables como los contextos sociales en los que se desarrolla, (institución y medio social circundante), la complejidad de las interrelaciones sociales, la efectividad del trabajo y apoyo de la comunidad educativa como un todo, los estilos de organización y liderazgo institucional, características personales, culturales y sociales de los agentes intervinientes en el proceso educativo.

Desde esta tendencia, se observa la necesidad de un modelo de profesor – investigador en el marco de la investigación como un medio para comprender y reflexionar de manera introspectiva y colegiada la complejidad de la educación, la práctica pedagógica, cuyo propósito es introducir cambios innovadores, pero también como una forma de lograr el desarrollo profesional, rompiendo el aislamiento, la soledad, la incertidumbre, la desmotivación y monotonía del trabajo.

2.3. Interés emancipador o socio – histórico – crítico:

La formación en la tendencia crítica o del interés emancipatorio se articula con la realidad práctica de la educación en un espacio y tiempo de trabajos concretos como también a una realidad socio histórica y política en la que las escuelas son expresiones históricas de la educación y sociedad. La hermenéutica crítica no está interesada solo en describir los hechos sociales sino en articularlos con una disposición a emancipar, es decir, explorar las contradicciones, estudiarlas a partir de la comprensión profunda de un contexto en un momento histórico particular como desarrollar capacidades transformadoras.

La perspectiva de una teoría social crítica, de acuerdo a Habermas, está guiada por un interés emancipatorio dirigido

a orientar la globalidad de la práctica docente en la que se incluye un análisis profundo de la realidad social.

Por ello, la ciencia social crítica, sirve al interés emancipador y posibilita que el enfoque “interpretativo” vaya más allá de la descripción acrítica, subjetiva o de auto-entendimiento distorsionado para que se “iluminen” los problemas sociales sin necesariamente tratar de superarlos sino transformarlos, dirigida a la autonomía y libertad. Es crítico porque de acuerdo a sus postulados manifiesta de manera contestataria y pública su desacuerdo con las disposiciones sociales existentes, de igual manera descubre los procesos políticos opresores e históricos distorsionadores que subyugan a los pueblos, se centra en las formas de dominación que suprimen la autonomía y libertad emancipadora. A través de ella se pretende que el sujeto y el colectivo tomen conciencia de la realidad en la que viven a través de un proceso de auto-reflexión crítica.

En este marco posibilita que el profesor adquiera una cultura de clara orientación social y política, con una conciencia crítica frente a sus acciones individuales, así como a los factores sociales que los producen y mantienen.

2.4. Posicionamiento crítico:

Frente a esta realidad se considera que la tendencia del interés emancipador es una respuesta dialéctica para la praxis curricular y el trabajo del profesor en nuestro momento actual, en razón de que considera al currículo, como una construcción social, cultural y crítica que coadyuva en la interpretación de la realidad para transformarla.

Desde esta perspectiva, el desafío es desarrollar una propuesta de enfoque descolonizador, que fundamente la educación articulada al trabajo y la producción; considerando a los

profesores y alumnos como los actores del currículo, donde se interpretan en práctica a partir de una práctica de un currículo crítico emancipador.

3. Conclusiones:

En la tendencia del interés técnico la destreza se relaciona con el producto, como resultado se busca un comportamiento correcto, con respecto a la lógica. En la construcción de conceptos, la autoridad reside en el plan.

La tendencia del interés práctico tiene como orientación la comprensión de sí mismo, del otro y del entorno por medio de la interacción. Los resultados esperados son las acciones significativas, donde el entender es algo más que la comprensión técnica; sino darle significación a la vida.

La emancipación es un potencial que espera convertirse en una realidad plena en los procesos educativos, promoviendo una acción autónoma que surja de las instituciones, es auténtica, crítica de la construcción social, de la sociedad humana.

Necesidad de conceder gran importancia al análisis de la realidad en una comunidad de aprendizajes compartidos entre profesores y alumnos, reestructurando prácticas sociales para la justicia y libertad.

4. Bibliografía

Grundy, Shirley

1994 Producto o praxis del currículo. Madrid: Morata.

Stenhouse, Laurence

1988 Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.

Yucra R. Fernando

2002 Modelos pedagógicos y currículo. Sucre: Gráfico.

SER MAESTRA DE LENGUA ORIGINARIA

Cristina Prado Rojas¹

Resumen

El artículo plantea estrategias metodológicas de trabajo, da recomendaciones y comparte experiencias en la enseñanza de la lengua originaria, a partir de un enfoque de pedagogía comunitaria y del ejemplo. La lengua no está separada del contexto de los hablantes, de sus valores y de los principios de convivencia, por lo que debe trabajarse de un modo integral.

Palabras clave: enseñanza de lengua originaria, pedagogía del ejemplo, educación integral.

En mi experiencia de ser maestra de lengua originaria, que siempre fue una tarea agradable porque día a día me permite aprender sobre la lengua, busco las mil maneras de hacer entender a los estudiantes, en base a la paciencia y amor que se tiene a los y las estudiantes y a la lengua originaria.

Cada vez hay personas con distintas capacidades de aprendizaje, unos que quieren aprender una lengua originaria y otros no.

El maestro ante todo debe amar la lengua, saber hablar, leer, escribir, además conocer a profundidad el quechua, haber vivido en la lengua y con la lengua, mejor si el quechua es la lengua materna de la maestra, sólo así entenderemos la

¹ Docente de la ESFM “Simón Rodríguez”.

complejidad de aprender una segunda lengua en todos sus niveles.

Un segundo paso es la importancia de la planificación, ya que este documento me permite pensar a quiénes, para qué, cómo, con qué, dónde, cuándo enseñaré; esta etapa nos permite la reflexión, cuestionarnos de nuestras capacidades, dificultades, limitaciones, que en muchos casos nos quita el sueño, el hambre, tanto de los estudiantes y los maestros.

Cuando se tiene una planificación clara y consensuada con los y las estudiantes, el visto bueno de las autoridades, la siguiente tarea es el encuentro con los diversos materiales, es decir, el maestro nunca debe pretender desarrollar un proceso de aprendizaje únicamente con marcador en la mano y la voz fuerte. Tampoco el lugar del maestro está siempre frente a los estudiantes, el maestro no siempre debe hablar toda la clase ni más fuerte que los estudiantes.

La tarea de desarrollar un proceso de aprendizaje en lengua originaria resulta interesante cuando el maestro organiza a los estudiantes en grupos integrados entre estudiantes hablantes y no hablantes de la lengua; esto en base a los estudios que sostienen que entre iguales el aprendizaje es más lento, pero la heterogeneidad ayuda a crecer, porque unos aprenden de otros, incluso los que saben aprenden porque buscan la forma de hacer entender al que no sabe. También la base de esta forma de trabajo está sustentada en el Modelo educativo donde la educación es comunitaria y no individual.

A los expertos en manejo de la lengua originaria denominamos los *yachachiq*. No se puede ignorar los saberes, conocimientos y prácticas de los estudiantes quienes conocen y viven con la lengua; sólo les falta saber sobre el nivel de escritura y algunas características de la lengua, tienen vivencias en las

comunidades. Los estudiantes no hablantes se sienten muy contentos al tener a sus propios compañeros como yachachiq.

La planificación siempre debe contemplar el rescate de saberes de la comunidad ya que la lengua originaria está viva allí y desde la experiencia podemos decir que los padres y abuelos enseñan a los menores. Por ejemplo, en la comunidad de Pawqarpata una madre de familia nos dijo, los niños aprenden cuando enseñamos con paciencia y amor, enseña el sabio “yachaq” quien ya ha vivido esta vida, hay mucho respeto a los mayores, ellos son los sabios.

Por otra parte, nos dijeron no siempre es necesario hablar para enseñar, esa es la pedagogía del silencio, la mejor forma de enseñar y aprender es haciendo y observando. Desde muy pequeños los niños, desde la espalda de su madre que los carga día a día, observan lo que hace o dice su madre; es la mejor posición para aprender, no siempre el que enseña debe estar ubicado frente al que aprende.

También nos dijeron: el aprendizaje se da en los hechos a lo que llamamos pedagogía del ejemplo, aprendizaje natural, según necesidades; se aprende ayudando, con errores, reintentando en casos necesarios. No se regresa para hacer entender, se sigue haciendo hasta llegar al final, pues la enseñanza tiene algunos misterios, hay cosas que no se debe enseñar ya sea por la edad o respeto al género; por ejemplo, las niñas no pueden tocar el instrumento musical que es el charango, se cree que sólo es para varones y si lo hacen, les crece las glándulas mamarias; otro caso es que los menores no pueden presenciar ni intervenir en las conversaciones de las personas mayores.

El aprendizaje se da escuchando en abundancia a los que hablan, en principio no pronuncian bien, se debe aceptar con una sonrisa; el habla del maestro debe ser normal para

que comprenda el que aprende; se aconseja no corregir constantemente; solo deben escuchar y escuchar de manera natural hasta que perfeccionen con el tiempo; si después continúan los errores, corregir de manera que nadie sepa de sus errores.

Sin embargo el juego es la mejor estrategia para aprender la lengua, en la que los participantes sienten necesidad de comunicarse de manera natural; eleva la autoestima, participan todos, se preocupan por hacerse entender, estimula el liderazgo, es la ocasión en la que el aprendizaje se favorece mucho más.

Volviendo a lo anterior, indicar que la comunidad sabe mucho del cuidado del medio ambiente por lo que los contenidos debemos relacionar con el respeto a la naturaleza; por ejemplo, en la comunidad nos dijeron que si orinas en el camino, el humo te persigue; si arrancas algunas plantas específicas, llegará granizada hasta destruir todo; si te subes al árbol, te llegará la *jap'iqa*; si manipulas un perro recién nacido tus manos se pelarán; si cargas un gatito te volverás jorobado; si cuentas las estrellas tendrás muchos hijos; si señalas el arco iris se cortará tu dedo; si matas un sapo morirás como el sapo; si matas víbora tendrás dolor de espalda de por vida, etc.

Con estos ejemplos quiero hacer notar que la lengua no se debe trabajar de manera aislada, sino educar en el tema ambiental que es la base de aprendizaje para el vivir bien. Si analizamos la educación tradicional no ha tomado en cuenta estos saberes, nuestra tarea ha sido enseñar reglas ortográficas, memorizar contenidos netamente lingüísticos.

Para terminar, indicar que la expresión oral se debe desarrollar muy bien en los estudiantes para que la lectura y producción de textos sea fácil y agradable para los que aprenden una lengua.

A continuación, presentamos una actividad realizada con los y las estudiantes del primer año de formación que se realizó con el propósito de desarrollar la capacidad de descripción.

Cada estudiante, en su grupo, con el apoyo de la compañera experta describe en quechua las características de su prenda de vestir (Es rojo, tiene tres botones, seis cierres, tiene dibujo de conejo, es de cuero, etc.), luego todos juntamos sobre un aguayo nuestras chompas, chalinas, chamarras y otras prendas de vestir, hacemos un bulto y llevamos fuera del aula.

En el aula cada estudiante describe las características de su prenda de vestir y los que han entendido salen a buscar esa prenda y traen al aula en el menor tiempo posible, así hasta terminar. En actividades como esta, desarrollamos la comprensión del texto oral.

Lo importante es crear en los estudiantes la necesidad de comunicarse en lengua originaria, Por tanto ser maestra de lengua originaria es hacer florecer nuestras lenguas que han estado en desventaja por tantos años, escribiendo nuestras experiencias del manejo metodológico. Termino diciendo ¿acaso alguien ha encontrado la manera correcta de desarrollar la lengua originaria como algo acabado?

MAESTROS Y... ¿MEDIADORES CULTURALES?

María Elena Muñecas Montaña¹

Resumen

A partir de los planteamientos de Jorge Ishizawa se plantea cómo podría entenderse al maestro como acompañante de la afirmación cultural andina. Es decir, cómo el maestro puede convertirse en un mediador entre los saberes ancestrales y los saberes globales, siendo el maestro formado en una tradición muy distinta a la de las culturas originarias, por lo que en primer lugar debe haber una conciencia de la colonización de la que ha sido objeto.

Palabras clave: mediación cultural, afirmación cultural.

A manera de preámbulo, vivimos en una época donde el sistema social está caracterizado por el individualismo, el consumismo, el conservadurismo; y en términos pedagógicos, el “tecnicismo” lineal, proveniente de los años iniciales del siglo XX, como demanda de un mundo industrial y militar de la Segunda Guerra Mundial, asociada a una concepción filosófica positivista, vinculada a una formación de corte instruccional, con una investigación limitada de tinte esencialmente racional, donde solo se legitima el uso de la razón, de un logocentrismo. Predomina hoy una monocultura occidental, en la que se tiene como antecedente un sistema capitalista destructivo; la imposición colonizante en los diferentes ámbitos educativos. Frente a este estado de cosas, al desconocimiento de otros modos de conocimiento, es necesario hacer lo que corresponde, recuperar la integralidad y la identidad del ser humano.

¹ Docente de la ESFM de Educación Física y Deportes “Antonio José de Sucre”.

Estas circunstancias en las que vivíamos, estaban marcadas por la creciente búsqueda del desarrollo humano, el cual está directamente relacionado con el complejo proceso de influencias del medio ambiente, del medio social y educativo, que se vive no solo en Bolivia sino en América Latina.

Las tendencias educativas que influyeron hasta hace poco en nuestro país respondían a la imposición colonizadora de intereses mezquinos, de explotación y dominación, y control político.

La educación estaba encasillada a la repetición y reproducción de teorías impuestas por políticas neoliberales; evidentemente hubo varias propuestas de tecnócratas que no hicieron una lectura verdadera de la realidad educativa boliviana, que fueron paliativos, que al final no dieron una mejora sustancial.

Por ejemplo, los jóvenes que venían a estudiar a las escuelas superiores y universidades eran sometidos a un aprendizaje occidental, en el que no se debía descuidar los detalles, para luego transmitir a las siguientes generaciones, olvidando las diferencias socioculturales, propias de la región en la que se vive.

Ahora bien, en estos últimos años en nuestro país se escuchó y revolucionó con cambios desde la economía, la salud, la educación, la tecnología, etc. Desde las demandas sociales y los grandes logros de la Asamblea Constituyente, al esfuerzo largo y difícil de comprender las diversidades de nuestro pueblo, de entender que es un Estado Plurinacional, se pudo llegar a consensos, como la participación social, que ahora van aportando en la formulación de políticas de Estado, elaborando propuestas educativas, como es la Ley Educativa Avelino Siñani – Elizardo Pérez, orientada hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

Por lo tanto, es inclusiva esencialmente a la recuperación de la sabiduría de los pueblos originarios que estaban basados en la convivencia y reciprocidad con la comunidad y la naturaleza, y revalorizar los saberes y conocimientos ancestrales, logrando con ello que la educación responda a la realidad, a nuestras

demandas e intereses. Tal como lo fundamenta la Ley 0/70 Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (promulgada el 10 de Diciembre del 2010), en sus artículos menciona: La Educación como Derecho Fundamental Artículo 1: “Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral, intracultural - intercultural, plurilingüe y sin discriminación”. Desde la propuesta de una revolución educativa se hace énfasis en el nuevo rol del maestro y la exigencia de su involucramiento.

Desde el punto de vista de la epistemología de la afirmación cultural andina amazónica, propuesto por Jorge Ishizawa en Tecnologías Campesinas (PRATEC), se busca “el entendimiento de una cosmovisión radicalmente distinta de la occidental moderna: la cosmovisión de los criadores campesinos de la biodiversidad, conviene repetir que una epistemología tal no reclamaría exclusividad ni pretendería dirigirse a los criadores mismos, sino a los acompañantes y quienes, desde una perspectiva ajena, desean establecer relaciones interculturales, es decir, relaciones en equivalencia entre cosmovisiones”. Haciendo una analogía el maestro debe ser un acompañante de la afirmación cultural, es decir, un mediador entre los saberes ancestrales y de recuperación de conocimientos, cuya sabiduría nos sirva como reflexiones y rescate de la mantención de prácticas de convivencia con la naturaleza, como la crianza y cultivo de la tierra. Por lo tanto este acompañamiento será la afirmación cultural en el contexto global.

Este es un verdadero desafío, por eso es necesario hacer un análisis como maestros por la tarea encomendada por el Estado Plurinacional, para mejorar los procesos educativos. Tal como se menciona en el texto sobre Epistemologías en Educación Intercultural (2008): “El acompañante es el “transductor”, la bisagra intelectual, entre cosmovisiones y se reconoce como un mediador cultural, entonces cómo podemos responder: ¿Qué debe saber el maestro como acompañante de comunidades?”. Debe ser capaz el docente de: saber escuchar la sabiduría de los abuelos, poniendo en suspenso sus habilidades profesionales

y su pretendida autoridad cognitiva en su relación con los que acompaña; saber desaprender, es decir, saber poner en cuestión lo que da por sentado, para reflexionarlo con los que acompaña, como procesos de descolonización

Sin embargo, la mayoría de los maestros hemos sido educados por largos años en una concepción de vida diferente a nuestro modo de vida de origen y, por tanto, se tiene, en consecuencia, vivencia de ambos lugares. A través de nuestra experiencia profesional comprobamos la impertinencia de afirmar una colonialidad de un modo de vida ajeno al contexto específico de los Andes. Hemos llegado al convencimiento de la validez del saber de los abuelos y de las costumbres rescatadas por generaciones como base cierta del bienestar. En ese contexto, nos cabe el rol de facilitar la conversación entre cosmovisiones distintas, siendo un interlocutor de referencia.

Para lograr esa interlocución quien ejerce el papel de mediador cultural debe darse cuenta de la colonización a la que se encuentra sujeto. La colonización es doble: la formación recibida durante su larga etapa de escolarización devalúa el modo de vida campesino como una etapa superada en la historia, sujeta a las determinaciones de la naturaleza y a las obligaciones que supone la vida en comunidad. Por otro lado, el saber de los abuelos es despreciado; mientras el profesional depende, en las ciudades, de un conocimiento transmitido sin contextualización y cuya pertinencia a un nuevo medio se basa en una realidad que no es la suya.

Lo que es realmente difícil para el maestro, en muchas ocasiones, es la superación personal de la colonización, es la dificultad de la renuncia a los privilegios que trae la condición de profesional y la autoridad cognitiva que le otorga su formación en la sociedad. Tal como lo afirma Jorge Ishizawa, en el acompañante en la afirmación cultura: “el acompañante debe estar dispuesto a una doble tarea permanente: por un lado, el apoyo a la regeneración del modo de vida andino, y por otro, a un esfuerzo deliberado de descolonización consistente en hacer evidente para sí mismo y para otros”.

Estas observaciones son dignas para reflexionar cuando se elige la Universidad o las Escuelas Superiores; porque venimos de varios contextos culturales a las ciudades a estudiar y recibimos elementos colonizantes en nuestra formación. En ese curso, olvidamos nuestra lengua originaria, nos olvidamos que somos sujetos históricos con nuestra propia identidad y cultura; al quedarnos en las ciudades el conocimiento que nos impusieron nos hace olvidar y nos convertimos en reproductores de conocimientos, que muchas veces están alejados de nuestra realidad.

La educación debe ayudarnos a esclarecer el porqué de un proceso necesario de cambio y la necesidad de transformar nuestra realidad, que beneficie a todos.

Buscaremos que el estudiante comprenda que la propuesta educativa planteada en nuestro país busca una educación integral-holística, descolonizadora, comunitaria, productiva, transformadora, intercultural, intracultural y plurilingüe para responder a los problemas de nuestra realidad. Esta educación ya no debe reducirse a enseñar- aprender, sino a producir, crear, sin prejuicios, darle sentido a lo que se hace, tomando en cuenta las características del lugar donde se vive.

Bibliografía

Ishizawa, Jorge

2008 *Epistemología de la afirmación cultural en los Andes Centrales*. Lima: PRATEC.

Ministerio de educación

2010 *Ley 070. Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. La Paz: Gaceta Oficial del Estado.

Ministerio de educación, Ministerio de Culturas y Ministerio de la Presidencia

2012 *1er. Simposio Internacional de educación del AbyaYala*. La Paz: Ministerio de Educación, Ministerio de Culturas y Ministerio de la Presidencia.

EL POCO HÁBITO POR LA LECTURA OBSERVADO EN ESTUDIANTES Y DOCENTES DEL DEPARTAMENTO DE TARIJA

Juan Marcelo Serrano Yurquina¹

Resumen

En el presente artículo reflexiono sobre el poco hábito por la lectura observado en estudiantes y colegas maestras y maestros del departamento de Tarija, convirtiéndose de esa manera en una triste realidad que preocupa a toda la población. Frente a este problema, propongo algunas pautas para trabajar en forma sistemática y contribuir a revertir esta situación.

Palabras clave: Hábito de lectura, metodologías de lectura.

Introducción

Una de las realidades latentes de nuestro departamento es la falta de hábito por la lectura en estudiantes y docentes, siendo este un problema crítico que incide grandemente en el rendimiento académico de las y los estudiantes en todas las áreas curriculares. Esta realidad se ve reflejada en diversos contextos de las Unidades Educativas del valle central tarijeño, donde a menudo escuchamos decir: “las nuevas generaciones no aprecian la lectura” o “no tienen el hábito de leer”. Este aspecto es muy preocupante, llegando a cobrar ribetes alarmantes en los procesos educativos, según lo expresaron muchos docentes participantes del PROFOCOM.

¹ Docente Profocom de la ESFM “Juan Misael Saracho”.

Ante esta situación, es fundamental reflexionar exhaustivamente sobre este problema y proponer algunas salidas al mismo.

Desarrollo

Uno de los datos preocupantes sobre el poco hábito a la lectura en Bolivia, lo hace Zapana (2014) en un artículo publicado en el periódico *Página Siete* de la ciudad de La Paz: “En el país, 95 de cada 100 habitantes no tiene el hábito de lectura, les cuesta leer”. Según explicó el viceministro de Educación Alternativa y Especial, Noel Aguirre, tras lanzar la tercera versión de la campaña Bolivia Lee, aseguró que los niños leen pero muy raros lo hacen por hábito. La mayoría de los pequeños lee porque eso se les exige en las escuelas.

Ante esta realidad, es fundamental preguntarse ¿Por qué nuestras niñas, niños y jóvenes no leen? ¿Por qué tienen serias dificultades de comprensión de lectura de los textos de estudio? Estas preguntas tienen muchísimas respuestas. Una de las razones es el exagerado tiempo que están sumergidas niñas, niños, jóvenes y señoritas en las redes sociales o juegos electrónicos. En un diálogo sostenido con colegas de trabajo, identificamos también que otros factores son la falta de una cultura de lectura en la familia, insuficientes espacios de lectura en las escuelas, maestros que no son modelos lectura experta para sus estudiantes, entre otros. Nuestra principal conclusión fue que las prácticas de lectura no son coherentes con la visión de la educación comunitaria productiva, porque recaen en un modelo de lectura mecánica tradicional.

El contacto directo con la realidad me permitió observar que gran parte de las y los colegas maestros se dejan llevar por la improvisación en cuanto a las prácticas de lectura, razón por lo que las y los estudiantes muestran desinterés por leer, especialmente los textos de estudio. Generalmente, hacen leer a sus estudiantes en forma mecánica y repetitiva, cayendo en una comprensión efímera y superficial de la lectura, debido a que no aplican estrategias pertinentes de lectura comprensiva que

motiven a leer y que permitan la construcción de un significado crítico de los textos. En realidad, las y los estudiantes leen pero no encuentran el verdadero sentido de la lectura, porque las prácticas de lectura descuidan los procesos de resignificación a partir de lo escrito por el autor del texto. De ahí su falta de motivación hacia la lectura, que la pude comprobar en diferentes visitas que realicé a las Unidades Educativas donde trabajaban los participantes de mis grupos de capacitación.

Por tanto, un problema crítico que aún no se ha resuelto con la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en nuestro contexto es el de la lectura y el poco hábito que tienen las y los educadores por hacerlo. En consecuencia, cabe preguntarse: ¿Qué modelo de lectura deben promover las y los docentes en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo para despertar el amor por la lectura de sus estudiantes?

Al respecto, las y los maestros debemos tomar en cuenta lo que manifiesta Cervantes (2009), en sentido de que la lectura es una actividad que nos permite acceder a múltiples significados de un texto, a partir de la identificación de las letras y su transformación en sonidos, asignando un valor sintáctico a cada palabra, lo que le permite al lector construir el significado de la frase para elaborar el sentido global del texto y realizar inferencias basadas en el conocimiento del mundo que le rodea.

Llegar a despertar el interés hacia la lectura en los niños y jóvenes debe ser una de las metas más importantes de las y los maestros y demás educadores. Para conseguir este objetivo, el propio docente debe demostrar la satisfacción y el placer que le otorga la lectura, es decir, debe demostrarlo con el ejemplo, generando una gran expectativa en las y los estudiantes para que los mismos sientan el placer de agarrar un libro, una revista, un periódico o cualquier otro texto y poder disfrutar de lectura enriqueciendo su conocimiento y desarrollando su capacidad intelectual en todo su esplendor. Es labor del docente recomendar a sus estudiantes la lectura de libros que logren llevarlos de

a poco a descubrir el maravilloso mundo que se abre al leerlos. A las niñas y niños, en particular, es crucial motivarlos a que ingresen a la aventura de leer cuentos que están relacionados con su contexto de vida, ya sea leyendo en voz alta o en forma silenciosa si el propósito es la comprensión del texto.

En este sentido, una acción importante de la maestra o maestro es proponer, creativamente, distintas razones para leer. Por ejemplo, puede motivarlos a leer para ver lo que somos, para conocernos a nosotros mismos, para descubrir el mundo, para crear un mundo propio, para saber que no estamos solos, para conocer otros mundos, para aprender a pensar, para saber que estamos vivos, para detener el tiempo, para aprender, para imaginar, para conocer a los otros, para entender, para soñar, para crecer, entre otras. Solamente de esta forma una maestra o maestro puede llegar a despertar el amor por la lectura en sus estudiantes.

Con este propósito, es fundamental generar espacios de lectura diaria con todas y todos los estudiantes. Una práctica que da muy buenos resultados es la “lectura por placer”, que consiste en llevar diferentes tipos de textos al aula, tales como revistas, periódicos, historietas y colocarlos sobre la mesa e invitar a las y los estudiantes a que seleccionen el tipo de texto que más les guste leer. Luego de un tiempo de 10 a 15 minutos de lectura silenciosa o en voz alta, se realiza un breve comentario de lo leído entre todos los estudiantes, sin entrar a la evaluación de la comprensión, porque la lectura por placer no tiene ese propósito.

Otra práctica para motivar y desarrollar el hábito por la lectura es generar “concursos de lectura” en forma interna en cada uno de los cursos, y también entre todos los cursos a nivel de la Unidad Educativa. Posteriormente, este concurso se puede realizar a nivel de Distrito Educativo con los ganadores de las diferentes categorías de cada Unidad Educativa. En mi experiencia de trabajo como maestro de Comunicación y Lenguajes tuve la oportunidad de desarrollar este tipo de

eventos y realmente la actividad resultó muy fructífera, porque generó una motivación inusitada en las y los estudiantes para leer mejor y poder participar en los concursos de lectura.

A manera de conclusión

La lectura es la principal herramienta para acceder al conocimiento y lograr la calidad educativa en todos los niveles educativos. Por eso, es importante cambiar las prácticas repetitivas de lectura, que aburren a los estudiantes, por un enfoque orientado al disfrute y a la construcción del significado de los textos que se lee, lo cual es coherente con el enfoque dialógico, comunicativo y textual que promueve el currículo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Solamente así las y los estudiantes podrán hacer de la lectura una herramienta poderosa que les permitirá desarrollar su imaginación, descubrir lo que un cuento o un libro transmiten y dejarse llevar por la historia. Las niñas o los niños irán sintiendo, cada vez más, el placer que emana de la lectura y de esta manera, en forma gradual, irán adquiriendo el hábito y la maravillosa experiencia de leer con agrado y no por obligación. Solo así lograremos superar este panorama adverso de la no lectura en nuestro contexto y superar las dificultades que tienen niñas, niños y jóvenes en la comprensión de diferentes tipos de textos que leen.

Bibliografía

Cervantes Villegas Jesús A.

2009 *Como fomentar el hábito de la lectura y la comprensión lectora*, en: URL:http://vinculando.org/educacion/como_fomentar_habito_de_lectura_y_comprehension_lectora.html en Revista Vinculando.

Zapana Verónica

2014 “Cinco de cada 100 bolivianos tienen el hábito de la lectura”, en *Página siete*. 29/03/2014.

La revista **PRO-VOCACIONES DOCENTES**, presenta artículos, ensayos y experiencias educativas de docentes que desempeñan funciones en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Unidades Académicas que buscan el análisis y reflexión crítica sobre el avance del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en el proceso formativo de los nuevos maestros.