

Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Investigaciones

Subversiones

REVISTA DE INVESTIGACIÓN

María Rita Bautista Muraña
Jhony Quispe Cruz
Jhovana Quispe Cruz
Delicia Escalera Salazar
Carlos Esteban Callapa Flores
Marina Arratia J.
Evangelio Muñoz Cardozo
Danitza Muñoz Cardozo
Fidel Garvizu Cuellar
Wilber Uzares Sabido
Oscar David Velasco Pereira
Ricardo López Martínez
Daniel Morales Ticona

Coordinador:
Evangelio Muñoz Cardozo
Año 7 - N° 9
Diciembre – 2022

Subversiones
Revista de Investigación
Nº 9

Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Investigaciones

Subversiones
Revista de Investigación
N° 9

**Implementación del Modelo Educativo
Sociocomunitario Productivo,
“Ley 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez”**

Coordinación:

Evangelio Muñoz Cardozo



**FACULTAD
HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**Editorial
HUMANIDADES**



Funproeib
Andes

SAIH

Subversiones, Revista de Investigación

Año 7. N° 9, 2022

© Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Plaza Sucre Campus Central

Teléfono: 4543013

Correo electrónico: iihce@hum.umss.edu.bo

Greby Uriel Rioja Montaña

Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Jimena Salinas Valdivieso

Directora Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Guido Machaca Benito

Director del Instituto de Investigaciones

Coordinación:

Evangelio Muñoz Cardozo

Comité editor

Marbin Mosquera

Vidal Arratia

Jheyson Aguilar

Alex Cuisa

Fernando Canedo

Jimmy Delgado

Ariel Guarayo

Limber Camacho

Marco Alcalá

Adalino Delgado

Guido Machaca

Primera edición, 2022

Depósito legal: 2-3-104-09P.O

ISSN: 2307-0374

Se autoriza la reproducción parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, siempre que se cite rigurosamente la fuente y sea sin fines de lucro.

Las opiniones y posturas en esta publicación son de absoluta responsabilidad de los autores y no necesariamente representa la postura de la Revista Subversiones.

Dedicatoria

Este número temático sobre la **Implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, “Ley 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez”**, va dedicado a todos los actores que hacen posible la formación de generaciones de niños y jóvenes de Bolivia.

CONTENIDO

Presentación	9
El modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en las aulas	
Enseñanza de la lengua quechua en la escuela primaria <i>María Rita Bautista Muraña</i>	17
Aprendemos lo que nos enseñan en el contexto de la Educación Sociocomunitaria Productiva <i>Jhony Quispe Cruz - Jhovana Quispe Cruz</i>	33
Escuela y Comunidad	
Acercamiento a la implementación de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) en la Nación Uru <i>Delicia Escalera Salazar - Carlos Esteban Callapa Flores</i>	57
Perspectivas del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en el escenario de la movilidad humana <i>Marina Arratia J.</i>	87
Formación inicial y continua de maestros	
Formación docente inicial de maestros para el Modelo Sociocomunitario Productivo <i>Evangelio Muñoz Cardozo - Danitza Muñoz Cardozo</i>	109
La fecundidad del contexto para el aprendizaje revitalizador de las lenguas originarias en la ESFM Simón Rodríguez <i>Fidel Garvizu Cuellar</i>	129
Formación y/o deformación complementaria de maestros <i>Wilber Uzares Sabido</i>	143

Aproximación a la valoración crítica de la formación docente inicial,
continua y postgradual del Modelo Sociocomunitario Productivo
Oscar David Velasco Pereira - Ricardo López Martínez..... 173

Gestión de la formación inicial de maestros

Gestión académica en educación superior desde el Modelo Sociocomuni-
tario Productivo
Daniel Morales Ticona 197

Presentación

La “Ley Educativa 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez” fue promulgada el 20 de diciembre de 2010, al presente (2022) se tiene más de 10 años de su implementación, pero hasta el momento no se cuenta con procesos de evaluación que evidencien sus resultados. Desde el 2006 muchos sectores sociales, como los pueblos indígenas y federaciones de maestros impulsaron la generación de políticas educativas con carácter inclusivo y de reconocimiento de la cultura, conocimientos y la lengua de los pueblos, pero que también sea contestaría a los modelos socioeconómicos occidentales y coloniales.

La Ley 070 plantea los principios: a) educación descolonizadora, b) educación productiva, c) educación intracultural, intercultural y plurilingüe, y d) educación comunitaria. La Estructura del Sistema Educativo Plurinacional está conformada por tres subsistemas: a) Educación Regular o Técnica Humanística, b) Educación Alternativa y Especial y, c) Educación Superior de Formación Profesional. Los ámbitos del primer subsistema son: a) Educación Inicial en Familia Comunitaria, b) Educación Primaria Comunitaria Vocacional, y c) Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

Para la concreción de los postulados de la Ley 070 el Ministerio de Educación ha desarrollado el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) basado en la propuesta pedagogía liberadora de Paulo Freire, el aprendizaje sociocultural e histórico de Vygotsky, las pedagógicas populares de América Latina y los saberes y conocimiento de los pueblos indígenas. Este nuevo modelo plantea generar un modelo a la mediada de las características y necesidades del pueblo boliviano.

No cabe duda que la educación siempre fue el terreno mas sutil del campo político. Cada gobierno a su paso intentó transformaciones

subjetivas en las nuevas generaciones acordes a los modelos políticos y económicos de los ciclos políticos, por eso cada gobierno como parte de un ciclo histórico ha realizado las reformas al sistema educativo con su propuesta técnico pedagógico. Se pretendió una transformación educativa en el marco de la reforma constitucional del 2009, que reconfiguró el Estado Republicano en Estado Plurinacional. En este contexto se pretende valorar y evaluar la implementación del MESCP en Bolivia.

La convocatoria para la elaboración de los artículos científicos de la Revista Subersiones N° 9 tomó como tema monográfico la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en el subsistema de Educación Regular y Educación Superior. La finalidad fue hacer un balance de los logros y dificultades a través de una mirada plural de actores involucrados con la educación, que permita reflexiones críticas y autocríticas con base en datos empíricos lo más actuales posibles.

La convocatoria ha tenido buena acogida en el medio, se presentaron más de una decena de artículos de profesionales involucrados con la educación regular y profesionales del medio. En ese sentido, los artículos expresan un reporte plural de maestros de aula, investigadores sociales y gestores de la educación regular y la formación de maestros, varios de ellos hablan desde su experiencia real en el trabajo del modelo desde el interior de las unidades educativas y de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros.

Los artículos de Subersiones N° 9 están organizados en cuatro categorías: El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en las aulas, Escuela y comunidad, Formación inicial y continua de maestros y Gestión de la formación inicial de maestros.

Los artículos de la primera categoría, El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en las aulas, reportan la situación de la gestión curricular desde la reflexión sobre el trabajo en el aula. Tres maestros analizan la experiencia de la implementación del MESCP en su trabajo con estudiantes del área rural de Cochabamba. María Rita

Bautista, directora de larga experiencia con base en testimonios de maestros logrados con entrevista, hace un intento de mirada diacrónica analizando el planteamiento y logro de las leyes 1565 y 070 respecto a la enseñanza de la lengua quechua en la escuela primaria. Una interesante conclusión es que la enseñanza de la lengua quechua en la escuela, en este último tiempo, se fue dejando a un lado y, por ello, la acción pedagógica se desarrolla en lengua castellana, tanto para la comunicación oral, lectura y escritura, en todos los cursos de educación primaria.

El segundo artículo, está escrito por Jhony Quispe y Jhovana Quispe, Aprendemos lo que nos enseñan en el contexto de la Educación Sociocomunitaria Productiva, es un trabajo abordado desde una perspectiva etnográfica. Entre sus hallazgos dan cuenta de que la forma de enseñanza es de acuerdo a la comprensión conceptual que los maestros tienen de los momentos metodológicos (práctica, teoría, valoración y producción). Lo que la práctica, teoría, valoración y producción significa para la educación sociocomunitaria productiva para los maestros significa diferente. De acuerdo a esa comprensión se obra en el proceso de enseñanza de los temas en el área de química.

La segunda categoría, llamada Escuela y comunidad, Carlos Callapa y Delicia Escalera dan cuenta de la reflexión sobre la implementación de la Educación Intracultural, Intercultural Plurilingüe en el Pueblo Uru Chipaya. Los autores sostienen que en la implementación del currículo regionalizado Uru hay distintas iniciativas, apoyadas por instituciones sin fines de lucro, pero también advierten de diversas limitaciones que pasan por distintos espacios y actores educativos. En cuanto a la participación social comunitaria, afirman que hay participación de los diferentes actores de la comunidad educativa, como los padres y las madres de familia, las organizaciones educativas, las autoridades originarias y la comunidad en general, quienes apoyan en el proceso educativo.

En el segundo artículo Marina Arratia, basado en datos etnográficos recolectados en una comunidad andina quechua hablante, reflexiona sobre las perspectivas del modelo educativo sociocomunitario productivo en el

escenario de la movilidad humana. Nos advierte que en escenarios donde la movilidad humana y el influjo de la cultura y el mercado global tienen un impacto en la erosión de la agricultura tradicional, en la preservación de la biodiversidad y en la reproducción de saberes locales.

La tercera categoría agrupa artículos relacionados con la formación inicial y continua de maestros. En el primer artículo Evangelio Muñoz y Danitza Muñoz, desde un trabajo de campo basado en entrevista, reflejan algunas dificultades en el proceso de formación docente inicial en la Escuelas Superiores de Formación de Maestros de Cochabamba. Un hallazgo es que no se cuenta con un plan de estudios estructurado para la formación de maestros, solo se cuenta con mallas curriculares, con contenidos en la línea del nuevo modelo, pero carente de una metodología enunciada de manera específica. Así como se presentan algunas debilidades en el cuerpo docente que no responde a una verdadera formación para la concreción del modelo que demanda de capacidades y competencias como la innovación, la investigación y producción de conocimientos.

Por su parte, Fidel Garvizu reporta su experiencia de enseñanza del quechua apoyada en la fecundidad del contexto para el aprendizaje revitalizador de las lenguas originarias en la ESFM Simón Rodríguez, destacando sus potencialidades para el aprendizaje de la lengua, de los saberes ancestrales y la conciencia de la identidad cultural.

Wilber Uzares, sugestivamente, bajo el título de Formación y/o deformación complementaria de maestros nos propone un balance de las políticas de formación complementaria. Aborda un análisis comparativo de los resultados de varios programas ejecutados por las Escuelas Superiores e Formación de Maestros y la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la UMSS. Entre sus hallazgos destaca que no interesa mucho la calidad ni la excelencia académica, es suficiente que el modelo se encuentre en el discurso de los participantes. Lo educativo pasa al plano político y se pierde su naturaleza.

En la misma línea, Oscar David Velasco y Ricardo López realizan una aproximación a la valoración crítica de la formación docente inicial, continua y postgradual del Modelo Sociocomunitario Productivo. Entre los resultados destacan que la mayoría de los docentes reconoce haber recibido los conocimientos y herramientas necesarias para el desempeño adecuado de la profesión docente. Así mismo, la formación debería mejorar en lo disciplinar y fortalecer es el uso de tecnologías aplicadas a la educación. En relación a la formación docente continua y postgradual, pese a los esfuerzos que ha realizado el Ministerio de Educación a través de las instancias de formación continua y postgradual, “no es reconocida, no hay incentivos, no hay motivación, no hay reconocimientos al esfuerzo que realizan los maestros en beneficio de los estudiantes”, lo que constituye una debilidad de los procesos de formación continua y postgradual que el MESCP.

La última categoría es gestión de la formación inicial de maestros. Se cuenta con el artículo de Daniel Morales titulado Gestión académica en educación superior desde el Modelo Sociocomunitario Productivo. Él, desde su experiencia con varios años de servicio como Director Académico de varias instituciones de formación de maestros en Cochabamba, reporta algunas claves para una gestión exitosa. Por ejemplo, se destaca el mantenimiento del clima institucional de convivencia comunitaria entre directivos, personal docente y administrativo, la organización de comisiones de apoyo a la gestión académica, además de proyectos productivos en el marco del enfoque del modelo educativo. Otro aporte de construcción y concreción pedagógico curricular es el trabajo comunitario en los niveles de planificación, concreción curricular, acompañamiento y seguimiento a la gestión académicas. Uno de los pilares fundamentales fue la investigación educativa, que transversaliza el desarrollo curricular en todo el proceso formativo. En este proceso se tuvieron productos como, la elaboración de textos didactizados, sistematizaciones en el enfoque de Investigación Acción Participativa.

Estimado lector, como verá, el contenido de la revista Subversiones N° 9, es un menú variado sobre el estado de la educación en Bolivia, cada artículo es una invitación a la aproximación para la comprensión de un modelo educativo gestado en el marco de las transformaciones sociopolíticas del Bolivia. Su lectura tiene la intención de generar más adhesiones a la crítica y superar lo que falta por hacer para mejorar la calidad educativa de los niños y jóvenes bolivianos.

Evangelio Muñoz Cardozo

Cochabamba, octubre del 2022.

**EL MODELO EDUCATIVO
SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO EN LAS
AULAS**

Enseñanza de la lengua quechua en la escuela primaria

María Rita Bautista Muraña¹

Resumen

La enseñanza del quechua en la escuela empezó con la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, que fue parte de la Ley 1565. Dicha norma, fue un cambio radical y al mismo tiempo, un problema didáctico y pedagógico para los maestros y maestras. Ante ese reto, los profesores tuvieron que buscar textos e información por cuenta propia, sobre cómo enseñar una lengua originaria, la gramática quechua, los materiales y otros que implica enseñar una nueva lengua.

En ese contexto, en el presente documento se describen las experiencias que han vivido los maestros hace muchos años atrás, así como de padres de familia que nunca antes han visto su lengua originaria como parte de las actividades curriculares. A propósito, el uso del quechua en la escuela, ha hecho que algunos padres de familia muestren su desacuerdo indicando que sus hijos y/o hijas, necesitan aprender el castellano y no el quechua. De la misma forma, se describe lo que pasa con el quechua, en este tiempo de aplicación de la Ley 070.

La descripción de las experiencias durante la aplicación de dos leyes educativas tiene la finalidad de analizar y reflexionar la enseñanza del quechua en la escuela, en dos momentos diferentes, pero a la vez complementarios. Para ello, se determinó asumir el método descriptivo, las técnicas de la entrevista y conversaciones casuales con los maestros y maestras, para conocer lo piensan y hacen actualmente, respecto a la enseñanza de la lengua quechua, en las aulas de educación primaria y también se revisó diarios de campo de muchos años atrás, para contrastar las experiencias educativas.

¹ Es maestra y licenciada en Educación Intercultural Bilingüe de la UMSS.

Después de analizar las evidencias descritas, durante la implementación de ambas leyes, se concluye que, en época de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la enseñanza de la lengua quechua en la escuela ha tenido mayores aciertos, porque los maestros tuvieron que autoformarse voluntariamente, para enseñar; en cambio, con el desarrollo de la Educación intracultural, intercultural, y plurilingüe (EIIP), el quechua ha quedado en un segundo plano, ya que los maestros afirman que en el Profocom no ha fortalecido la escritura, ni se ha exigido su uso en la escuela; siendo motivo para que en el presente, solo se enseñe algunas palabras sueltas para nombrar cosas o la entonación del Himno Nacional en quechua.

En síntesis, la enseñanza de la lengua quechua en la escuela, en este último tiempo se fue dejando a un lado y por ello, la acción pedagógica se desarrolla en lengua castellana, para la comunicación oral, lectura y escritura, en todos los cursos de educación primaria.

Palabras claves: *Enseñanza de la lengua, educación primaria.quechua, interculturalidad.*

1. Introducción

La enseñanza de la lengua quechua en la escuela ha requerido la rememoración y descripción de diferentes experiencias de maestras y maestros, en cuanto a logros positivos como las dificultades de hace dos décadas atrás. En ese entonces, muchos maestros y maestras por cuenta propia se han formado voluntariamente en instituciones superiores, con el fin de comprender los fundamentos filosóficos, sociológicos y pedagógicos de la lengua quechua. Como resultado de ese proceso, los maestros y maestras indicaron que han aprendido a leer y escribir en su lengua originaria y a la vez, han valorado y fortalecido su cultura originaria.

De la misma forma, se ha tomado en cuenta las evidencias actuales, con respecto al tema que se desarrolla en este trabajo, ya que las opiniones son importantes para realizar la contrastación de lo pasó antes y lo que se hace actualmente en relación a la lengua quechua en el ámbito escolar.

La lengua quechua en la escuela ha causado rechazo de muchos padres de familia, sobre todo del área rural, arguyendo que sus hijos requieren aprender

castellano, para no sufrir discriminación; pero, en este último tiempo, otros padres de familia, se dieron cuenta que el manejo de la lengua originaria es importante para el campo laboral y, por lo mismo, están conscientes que sus hijos/as deben aprender a comunicarse, leer y escribir en lengua originaria.

Finalmente, indicar que este aporte está estructurado en cuatro partes. En la primera se tiene la introducción que habla de algunos aspectos importantes acerca de los resultados positivos y también de aspectos poco favorables acerca de la enseñanza del quechua en la escuela. Seguidamente, se presentan los procedimientos metodológicos y la sustentación teórica que ha seguido este trabajo. La tercera parte, está dedicada a los resultados, que describen las experiencias vividas en las aulas por maestras y maestros de educación primaria. El cuarto subtítulo trata de la discusión, que consiste en el análisis de algunos aspectos referidos al uso del quechua.

En la última parte están las conclusiones que muestran los logros y dificultades de trabajo, en dos etapas distintas y en más de veinte años de historia de la enseñanza del quechua en la escuela.

2. Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

Para desarrollar los aspectos relacionados a la enseñanza del quechua, promovida por la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe; primeramente, se ha determinado la participación de varios maestros y maestras con diferentes grados de formación académica (maestros normalistas, licenciados de Profocom y magister en educación sociocomunitaria productiva), quienes han sido tomados como la población participante.

El método asumido fue descriptivo, las técnicas utilizadas fueron las entrevistas, conversaciones casuales con maestros y maestras, con el fin de obtener evidencias acerca de la implementación de la lengua quechua. En cuanto a los instrumentos utilizados fueron los diarios de campo de los acompañamientos realizados a las aulas de educación primaria, de años anteriores y de esta gestión 2022, las guías de entrevista y las preguntas orales para las conversaciones casuales; todos ellos fueron claves para la recopilación de la información.

También fue necesario tomar en cuenta las opiniones de los actores sociales, por lo que se rescató los pensares y sentires de varios padres y madres de familia y, para no perder la esencia de lo que han dicho, fueron transcritas en

lengua originaria quechua; en cambio, las intervenciones de maestros, y otros entrevistados, se describen en castellano.

Además, para que las y los estudiantes, especialmente de las comunidades campesinas donde la comunicación es en lengua originaria y no el castellano, el artículo 11, numeral 1 del mismo D.S. indica que: “El aprendizaje inicial de la lectura y escritura es en lengua materna originaria del educando y el desarrollo y la consolidación de las competencias lingüísticas en lengua propia, tanto a nivel oral como escrito” (D.S. 23950, 82, 1994)

De la misma forma, la Ley 070 de acuerdo al art. 7 dispone que “la educación debe iniciarse en la lengua materna y su uso es una necesidad pedagógica, para la formación de las y los estudiantes (...) por constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos”. (Ley 070. 2010, 13)

En ese sentido, la Ley educativa actual ha previsto cambios referentes al aspecto pedagógico y para ello, en años anteriores, el Ministerio de Educación convocó a los maestros y maestras a participar de forma obligatoria, de los talleres del Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM), para que se interioricen sobre los cambios que contenía la propuesta educativa, así como de los “fundamentos político-ideológicos, filosóficos, sociológicos, epistemológicos y psicopedagógicos” (Unidad de Formación No 1. 2012, 20).

La formación **obligatoria** de maestras y maestros en los talleres de PROFOCOM, conllevó lecturas, análisis y reflexiones de las prácticas educativas y la comprensión de las bases filosóficas, sociológicas, epistemológicas y pedagógicas de la Ley 070, que están descritas en los documentos de lectura, denominados “Unidades de Formación”.

Las lecturas de las Unidades de Formación, en los talleres de Profocom, han permitido que los maestros y maestras se interioricen y comprendan los cambios epistemológicos y psicopedagógicos que está experimentando en Bolivia, que promueven el desarrollo de las cuatro dimensiones (Ser, Saber, Hacer y Decidir).

3. Resultados

Este acápite, se desarrolla en tres partes y toma en cuenta la enseñanza del quechua en la escuela, desde la Reforma Educativa de 1994 y también lo que pasa con el quechua, durante la implementación de la Ley 070.

3.1 El quechua motivó aprendizaje e investigación en maestros y maestras

La enseñanza de la lengua quechua durante la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, ha sufrido muchas críticas y rechazo de los padres de familia, sobre todo del área rural. De esa experiencia existen algunos resultados positivos. Por ejemplo, ese proceso ha promovido en los maestros y maestras, un sacudón lingüístico y pedagógico porque hasta ese entonces, la enseñanza de la lectura y escritura solo se desarrollaba en lengua castellana y dentro las cuatro paredes, sin tomar en cuenta las lenguas originarias ni la diversidad sociocultural de la comunidad.

Ese hecho motivó a muchos maestros y maestras a investigar sus raíces culturales, a reconocerse como parte de un grupo social con identidad y a comprender al otro, desde una mirada empática. Al respecto, un maestro de la Unidad Educativa Conda Baja – Pocona decía:

“Antes, nadie quería hablar quechua fuera de su casa, porque en el colegio y en la normal donde estudié para ser maestro, nos obligaban a comunicarnos en castellano, era prohibido hablar quechua... De las culturas, solo sabía que existían quechuas, aymaras y guaraníes, del resto no sabía nada... Ahora con la EIB, estoy aprendiendo a comprender y valorar mi cultura, aprendí a leer y escribir el quechua, para enseñar a los estudiantes. Es difícil; pero no imposible” (D.C. 13-08-2001)

Otro maestro, (José Luis) en la misma línea decía: “Para enseñar quechua y para entender la EIB tuve que entrar a cursos semipresenciales de la Universidad de San Simón, ahí estoy aprendiendo a utilizar el diccionario bilingüe, a leer y comprender lo que tiene la cultura quechua y también estoy aprendiendo a recuperar algunas palabras quechuas que ya no se hablan, como: chuwa, wislla, jatun mama, jatun tata y mucho más. Lo que no me gusta es que los compañeros de trabajo me hacen sentir mal, cuando aquí en la escuela hay algún trabajo por hacer, me dicen, ¡los universitarios que hagan! eso no me gusta de los colegas y lo otro que no me perjudica en este aprendizaje es que, los padres de familia se oponen a la enseñanza del quechua” (D.C. 15-09-2001).

Es así como la enseñanza del quechua, ha promovido que muchos maestros y maestras aprendan a leer y escribir en su lengua originaria, ya que era una exigencia para enseñar a leer y escribir a las y los estudiantes. Ese proceso no

fue fácil, porque no solo fue aprender signos lingüísticos en la lengua originaria; sino, ameritó la lectura de textos para comprender las dimensiones de la cultura; fue apropiarse de la gramática quechua, el uso del diccionario bilingüe, la recuperación de palabras quechuas que, para estudiantes y maestros, fueron como nuevas porque ya no se hablan en la vida diaria.

También, de acuerdo al testimonio del maestro citado anteriormente, no todos están en la línea de aprender y aplicar lo nuevo; sino, más bien de hacer sentir mal al otro con algunas actitudes que hieren el sentimiento del otro. De la misma forma, el rechazo del quechua por los padres de familia que fue otro aspecto que desmotivaba a los maestros a trabajar el quechua en su plenitud; sin embargo, hubo más aciertos que desaciertos durante la práctica docente, porque para enseñar el quechua en aula, se tenía que conocer las vivencias, sentimientos y pensamientos de la comunidad. Sobre el punto, como experiencia propia e inolvidable puedo relatar lo siguiente:

Como Directora de Núcleo Conda Baja - Pocona, participé de reuniones y decisiones comunitarias hasta las madrugadas, aprendí a comprender y construir relaciones desde una diversidad social, cultural y lingüística que posee la comunidad educativa, aprendí a elaborar, ejecutar y evaluar el Proyecto Educativo de Unidad (PEU), a sistematizar las experiencias pedagógicas, a promover la participación social de padres y madres de familia, en la educación de sus hijos y/o hijas, a asumir decisiones, desde una mirada colectiva tomando en cuenta los sentires y pensares del otro y también aprendí a leer y escribir en quechua junto a los maestros” (D.C.14-09-2005).

La incorporación de las lenguas originarias en los procesos educativos, en tiempos de la Reforma Educativa de 1994, fue un avance significativo en favor de la revalorización de las culturas y lenguas originarias existentes en Bolivia y a la vez, ha motivado a los maestros, a interrelacionarse de más cerca con la comunidad, tanto en las actividades socioeconómicas y vivencias culturales, para sustentar la acción pedagógica que realizaban en el aula.

Otro de los avances positivos que se pudo observar en los estudiantes, fue el uso de la lengua originaria en el aula, para escribir diferentes textos. Al respecto, como testimonio personal puedo afirmar lo siguiente:

De 2000 a 2008 fui Directora de la Unidad Educativa Ismael Montes del Núcleo de Conda Baja-distrito Pocona y en cumplimiento de mis funciones

debía realizar acciones de acompañamiento y seguimiento al trabajo de los maestros y maestras en aula. En esa tarea observé que “las y los estudiantes de la escuela central, así como de las nueve Unidades Educativas asociadas escribían diferentes tipos de textos en sus cuadernos, interpretaban canciones, presentaban poesías en quechua, elaboraban papelógrafos y cuando se les hablaba en su lengua originaria, los niños y niñas empezaban a contar sus historias, ya sean escolares, vivencias familiares o de actividades culturales de su comunidad” (D.C. 14-09-2005).

Todos esos cambios logrados, en cuanto a la práctica docente en el Núcleo de Conda Baja, se dio gracias al esfuerzo de los maestros y maestras que asumieron el reto de aprender a leer y escribir la lengua quechua y, a la vez, enseñar a las y los estudiantes. Además, la enseñanza de la lengua quechua fortaleció los rasgos culturales de la comunidad educativa, porque la cultura y la lengua no pueden desligarse. Ese proceso de recuperación de los valores culturales y lingüísticos motivó al personal docente a valorar lo propio, lo comunitario, el trabajo colaborativo, la creatividad y la autoformación permanente; y en los estudiantes a fortalecer su lengua originaria y recuperar algunas palabras nuevas que estaban perdiéndose por el uso del castellano.

3.2 En el PROFOCOM no se enseña ni se exige el uso del quechua

En esta parte se refleja algunos aspectos relacionados a la enseñanza de la lengua quechua en las aulas de educación primaria, durante la implementación de la Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe, de acuerdo a la Ley 070. En la descripción de las experiencias de maestros y maestras, se resalta algunos aciertos y dificultades que conlleva la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua quechua.

En este aspecto, cabe resaltar que muchos maestros y maestras que eran licenciados en Educación Intercultural Bilingüe², fueron igualmente obligados a participar de los talleres del Programa de Formación Complementaria. Dichos maestros hacen una comparación y manifiestan que “la EIB es mejor que el Profocom”. Sobre esta apreciación, una profesora decía:

En la EIB se aprende a: leer y escribir en quechua, a investigar y recuperar palabras nuevas, a ser puntual, pensar, reflexionar, crear y comprender la diversidad sociocultural desde la misma realidad; en cambio, en el Profocom, aunque no

2 Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la UMSS

cumplan con la tarea y lleguen tarde, igual aprueban con su autoevaluación. Por eso, yo valoro mucho lo que he aprendido en la EIB, era exigente, sobre todo con el quechua, pero ahora con la 070 ya no se trabaja el quechua, en el programa de estudios ya no hay quechua y por eso todos trabajamos en castellano. (D.C. 20-05-2016)

Otro maestro que también era estudiante de EIB y al mismo tiempo era participante de los talleres en Profocom, en una conversación casual dijo: “En la EIB es obligatorio hablar y escribir en quechua... pero también nos enseñan la redacción en castellano, yo he mejorado mi escritura en castellano y de quechua sabía un poco, eso he aprendido más, porque la docente de quechua es exigente, si no sabes te reprueba... En profocom se dejó el quechua, por eso, en las aulas ya no se trabaja el quechua, todo es castellano”. (D.C. 05-07-2017)

En las intervenciones de los dos maestros, se comprende que ellos hacen una comparación del nivel de exigencia que existe en ambas instituciones superiores de formación, en lo que se refiere al manejo de la lengua quechua y también se comprende que los maestros desarrollan procesos de enseñanza de lectura y escritura en lengua quechua cuando hay un ente externo a la comunidad educativa que les impulsa a enseñar quechua, es como un motor que enciende la chispa para hablar, leer y escribir en quechua; pero cuando ya no hay exigencia, vuelven a desarrollar actividades pedagógicas en castellano.

Sobre el mismo punto, en experiencia propia puedo afirmar que, “en los textos denominados Unidades de aprendizaje manifiesta que el facilitador debe promover el uso oral de la lengua originaria; pero los talleres de Profocom en la ESFM Manuel Ascencio Villaruel de Paracaya se desarrollaban en castellano y cuando les hice notar a los facilitadores, la respuesta fue: claro, todos debemos utilizar y fortalecer el quechua y ahí quedaba todo (D.C. 03-10-2014).

En ese contexto, se comprende que el quechua no fue vista como un componente fundamental para desarrollar la educación comunitaria productiva, que promueve la Ley 070 y que por ello, los maestros ya no enseñan el quechua. Esa situación sucede en la Unidad Educativa Santa Rosa de Lima - distrito Arbieto, ya que en los acompañamientos de aula se observó que “las actividades de lectura y escritura se realiza en castellano y cuando en una reunión se les preguntó a los maestros del por qué se dejó el quechua, ellos indicaron que los estudiantes no hablan quechua, que los padres de familia no quieren quechua y en el profocom ya no hay quechua” (24-03-2014).

Otra maestra decía: “Yo me he olvidado lo que he aprendido con la 1565, ahí los asesores pedagógicos nos enseñaban, nos corregían y en Profocom no nos enseñaron quechua, hubiera recordado lo que he olvidado” (24-03-2014).

Por su parte, otro maestro decía: “no hay textos escritos en quechua, si hay, tiene cinco vocales, eso puede confundir a los estudiantes, hasta yo me confundo en uso de la q, k, qh.kh y otros; si yo estoy con dificultades, así mal voy a enseñar. Además, los 8 periodos explícitos en el plan de estudios que estaban destinados al desarrollo de la lengua originaria, con la Ley 070 se ha quitado y lo sumaron a Comunicación y Lenguajes, por eso yo también trabajo en castellano no más” (24-03-2014).

Analizando las razones expuestas por el no uso del quechua en los procesos educativos, una vez más hace comprender que requieren de algún profesional que les impulse a recordar la forma escrita de la lengua originaria, para lograr seguridad y de esa forma, enseñar a leer y escribir a los estudiantes, sin causar confusiones. Además, analizando las evidencias desde otro ángulo, se puede pensar que es un pretexto para no enseñar quechua, ya que algunos maestros ven el quechua como un problema. Por ejemplo, en esa reunión la profesora Martha dijo: “Es difícil enseñar quechua, porque el tiempo no alcanza, porque los estudiantes empiezan a mezclar letras en la escritura de las palabras, al final es un problema para nosotros los maestros... el profesor que me antecedió tiene razón, ni nosotros no sabemos escribir bien” (24-03-2014).

Los argumentos pueden ser valederos; sin embargo, la enseñanza y aprendizaje de la lengua quechua en la escuela, es cuestión de voluntad, compromiso y convicción sociocultural, y no un obstáculo, para lograr el objetivo de que las y los estudiantes lean y escriban textos en quechua, como también en castellano.

Ante la necesidad de un impulso que manifestaron los maestros y maestras, para enseñar la lengua quechua, como directora **organicé un ciclo de talleres cortos, para orientar el manejo de la escritura del quechua**. Los aspectos trabajados fueron: el alfabeto quechua, forma de escribir palabras o nombres de cosas y otros, según requerimiento de los maestros, medidas de peso y longitud de la cultura quechua y algunos aspectos gramaticales; incluso les presté, un texto sencillo para aprender y enseñar la escritura del quechua normalizado. (D.C. 15-04-2014)

Después del desarrollo de varios talleres en lengua quechua para enseñar a leer y escribir el quechua a las y los estudiantes, desde mi función de Directora de Unidad Educativa observé lo siguiente: “los maestros y maestras, por lo menos ese año han hecho el esfuerzo de trabajar algunos textos en lengua originaria porque se les exigía el uso oral, así como la lectura y la escritura en la lengua quechua” (D.C. 17-10-2014).

El 2015, en los acompañamientos de aula realizados, en los dos primeros meses (febrero y marzo), a pesar de los talleres realizados en año anterior (2014), se observó que “los maestros y maestras siguen desarrollando las actividades pedagógicas en lengua castellana y los planes de clase que presentan a la dirección lo confirman esa realidad; es decir, entre las actividades planificadas, para desarrollar los contenidos en aula, no se observa ninguna actividad o contenido curricular que se trabaje en quechua” (04-04-2015)

En las dos aseveraciones se percibe que realmente, el maestro o maestra necesita que alguien exija el uso del quechua en el aula y mientras eso no suceda, la lengua milenaria irá perdiendo terreno, tanto en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura, como también en el uso oral, sobre todo en el espacio escolar. Esa situación ocurre porque, desde los talleres de Profocom no se ha exigido el uso del quechua en las aulas y como afirman los maestros, en los programas de estudios no se explicita contenidos curriculares de quechua y tampoco hay alguien que haga un seguimiento permanente como hacían los asesores pedagógicos.

3.3 En las oficinas públicas se habla castellano y el quechua motiva agresión

La juventud y la niñez, generalmente, se comunican en castellano y sobre eso la escuela también fortalece el uso del castellano porque los contenidos curriculares se desarrollan en lengua castellana. Al respecto, una maestra decía:

“Yo trato de hablar quechua, pero ellos me contestan en castellano y en la comunidad, todos hablan castellano, los padres de familia no quieren quechua y nosotros aquí estamos remando contra la marea; además, cuando sean mayores no les va servir porque en todas las oficinas públicas hablan castellano, hasta entrar a un cargo no más piden certificado de quechua y si ya están adentro, se olvidan del quechua y todo es castellano. Por eso yo pienso que en vano estamos hablando del quechua”. (24-03-2014)

La maestra expone su punto de vista, quizá en parte tenga razón, pero no por ello se debe dejar de trabajar la lengua, ya que está ligada a la identidad cultural, a los valores que encierra la cultura y transmisión de ella hacia las generaciones del presente y del futuro.

Por otro lado, indicar que, después de más de veinte años de haber implementado el quechua en la escuela, muchos padres y madres de familia aún no aceptan el quechua para la enseñanza de la lectura y escritura. Por ejemplo, un chofer de trufi dice: “cómo es posible que enseñen quechua, acá todo el mundo habla castellano, cuando reclamé, más bien la profesora me dio la razón, sino, con la aguja le iba a dar en su cara” (D.C. 09-03-2015).

Asimismo, otra madre de familia, cuando se habla del uso del quechua en la escuela, dice: “El quechua es para la casa, cómo van a enseñar quechua, en este tiempo, ahora hay que modernizarse, nuestros hijos deben aprender inglés en vez de quechua (...), queremos que sean mejores que nosotros, ellos tienen que estudiar, ya no tienen que ser como nosotros porque ni siquiera hablan en las oficinas” (D.C. 27-02-2014).

Las posiciones de las dos últimas personas son tajantes en lo que respecta a la enseñanza del quechua en la escuela, de manera que sus hijos y/o hijas, actualmente son monolingües castellanos. Esa decisión, seguramente se debe al desconocimiento de las normas educativas como el Reglamento de Gestión Curricular, que en su artículo 13 dispone lo siguiente: “la educación en nivel Inicial es bilingüe, en primaria y secundaria es trilingüe o las disposiciones de la Ley 269, que en su artículo 11 dice: “Toda persona tiene derecho a recibir atención en su idioma”.

Sin embargo, no todos los padres y madres de familia piensan así; más al contrario, muchos han visto la necesidad del uso de la lengua originaria en el espacio laboral y por ello piden que sus hijos y/o hijas aprendan el quechua, en la escuela. Sobre el tema, don Isidro dice:

(...) yachanankupuni tiyan, imaynataq mana qhichwata yachankumanri, mana yachaspaqa manachá kusachu kanman, kunanmanqa tukuyipi qhichwaqa exigido kachkan; chantapis qhichwaqa ñuqanchikpata, mana inglés jina waq chiqanmanta apamusqachu, chayrayku qhíwataqa mana qunqanachu tiyan, chantapis colegioman rispa apasakunkumanchá mana kaypi yachaspaqa, manachá chayqa waliqchu kanman. (Ent. 16-10-2015)

De la misma forma, la señora Noelia, cuando se refiere al uso del quechua en la escuela, indica lo siguiente: Waliqpuni á, mana yachaspaqa khuyaytachá sufrinkuman, chantapis kunanqa llank'aytapis, qhichwa yachaqkunaqa chay ratu tarinku, chayniqta waliq yachachisqaykichikqa” (Ent. 02-03-2015).

Como se puede apreciar, muchos padres y madres de familia muestran su interés por la enseñanza del quechua en la escuela, porque están conscientes que el manejo del quechua es un requisito, para optar un puesto de trabajo, cuando sus hijos sean profesionales.

Situado actualmente en la Unidad Educativa Litoral del distrito Arbieto, se siguen construyendo experiencias nuevas de acuerdo al contexto sociocultural que caracteriza a la comunidad educativa. Con respecto a la enseñanza del quechua, un maestro dice:

Las madres son quechuas y la mayoría de los estudiantes entienden quechua, pero no hablan, no quieren hablar, parece que por vergüenza; unos dos estudiantes no entienden nada, Por ejemplo, cuando enseñé el Himno Nacional en quechua, los que entienden el quechua, fácil han aprendido las palabras, esos dos castellanos hablantes no están pudiendo pronunciar (...). (Ent, 20-05-2022)

De la misma forma, se ha requerido la opinión de otra maestra de tercero de primaria, quien tiene la siguiente aseveración: “La mayoría de los estudiantes habla castellano, pero algunos hablan quechua; cuando hablamos en quechua, lo toman como chiste. Por ejemplo, el otro día hablábamos sobre la digestión y les dije que los alimentos pasan al intestino grueso, en quechua dije “rakhu ch'unchula”, todos a reírse. Por la pandemia estoy atrasada, por eso estoy trabajando más en castellano, si entraría con la escritura del quechua, ellos se van a confundir; pero saben los saludos en quechua, los números, los colores y otros, todo es oral; no hay en sus cuadernos y tengo algunos estudiantes aymaras, ellos no entienden nada de quechua...” (Ent, 20-05-2022).

En cambio, la maestra de segundo de primaria tiene una opinión algo diferente en algunos aspectos: “Yo solo he trabajado saludos, números, colores; con dibujitos siempre estoy enseñando, me compro láminas y con eso explico las costumbres y también avancé el cuerpo humano y ahí les hablé en quechua y ellos colocaron las partes del cuerpo humano en quechua y castellano...” (Ent. 13-05-2022).

En las opiniones de maestros de la Unidad Educativa Litoral, se comprende que el uso de la lengua originaria en el aula está relegado a un segundo plano, por falta de tiempo, por la pandemia, porque la mayoría de las y los estudiantes hablan castellano o porque se ríen cuando hablan en quechua y también porque hay estudiantes aymaras. El quechua solo es utilizado para enseñar cosas básicas como: los saludos, colores, números y otros. Son palabras sueltas que no tienen mucho significado.

4. Discusión

En esta parte se analizará y se reflexionará algunos aspectos relevantes de lo que contienen los subtítulos anteriores, los cuales están relacionados con la enseñanza de la lengua quechua en la escuela, desde dos enfoques distintos, pero a la vez complementarios.

Primeramente, indicar que la enseñanza de la lengua quechua en la escuela, en el Núcleo Conda Baja del distrito de Pocona inició con la puesta en marcha de la Ley 1565. Esa tarea ha hecho que maestros y maestras empiecen a buscar información y prepararse por cuenta propia. Esa experiencia ha sido un avance significativo porque es parte de la autoformación voluntaria por parte de maestras y maestros, que se han visto obligados a buscar información para prepararse y enseñar a las y los estudiantes. Ese trabajo se ha visibilizado en los cuadernos, de las y los estudiantes, en diferentes producciones de diferentes textos escritos y orales, en lengua quechua.

Como todo trabajo tiene percances, la enseñanza del quechua en la escuela no ha sido color de rosa, ya que muchos padres de familia no estaban de acuerdo porque ellos no conocían los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe. Por ello y por otras observaciones administrativas, económicas y técnico pedagógicas en el nivel nacional, la enseñanza de la lengua quechua se fue devaluando y fue motivo para truncar el desarrollo y mantenimiento de las lenguas originarias que promovía la Ley 1565.

En cuanto al rechazo del quechua para la enseñanza de la lectura y escritura por parte de algunos padres de familia, va en contra de la Ley 269, así como del Reglamento de Gestión Curricular. El rechazo del quechua por el mismo quechua es una actitud neocolonial, ya que es una forma de coartar el derecho de sus hijos o hijas, de aprender y comunicarse en una lengua originaria y a la vez, de comprender la cultura de sus raíces. En ese entendido, los estudiantes

monolingües cuando el maestro o maestra enseña la lengua originaria deben hacer doble esfuerzo; es decir deben aprender a escuchar, hablar, leer y escribir en quechua; en cambio, los niños y niñas que hablan quechua, están en ventaja porque sólo deberán aprender a leer y escribir en su lengua originaria.

El manejo obligatorio de la lengua originaria en espacios públicos de acuerdo a la Ley 269, se observa que no se cumple, porque los funcionarios de las oficinas públicas no brindan atención ni información en lengua originaria a personas de habla quechua; más bien, en años anteriores, lo que han hecho algunas entidades públicas (bancos, Alcaldía y Gobernación de Cochabamba), es tener una mujer de pollera, para traducir las consultas de los clientes. En la actualidad, esa iniciativa quedó atrás. Esa iniciativa de contar con un personal quechua hablante para atención del público fue buena y a la vez mala, desde el punto de vista sociolingüístico. Fue **buena**, porque un quechua hablante encontraba a alguien que le atiende en su lengua y **mala** porque los demás funcionarios se quedaron sin tener la oportunidad de aprender y comunicarse en lengua originaria, con las personas que requieren de sus servicios.

Otro caso que una de las maestras arriba mencionadas observaba tiene relación con las convocatorias para algún cargo público y uno de los requisitos, es que el o la postulante debe hablar la lengua originaria de la región. En el momento de la compulsa, esa capacidad desarrollada se debe justificar con un certificado de IPLC de Cliza, que avala el manejo de la lengua originaria; sin embargo, el rato de la compulsa, los jurados apenas ven el certificado y a veces, preguntan cosas básicas. El certificado por más sellos que tenga, no garantiza **el manejo oral, ni escrito de la lengua originaria en el espacio laboral** y en otros casos, se ha visto que las personas que tienen un buen currículum y manejan muy bien el quechua; pues quedan fuera del concurso y opta el cargo, uno que no habla lengua originaria.

Ese tipo de acciones debilitan el esfuerzo que hacen los maestros y maestras en el aula, en pro del cumplimiento de la Ley 269, que exige hablar y utilizar la lengua quechua en espacios laborales, educativos y otros; así como el Reglamento de Gestión Curricular de Educación Regular, que busca promocionar estudiantes trilingües. Por lo tanto, la aplicación de la Ley 269 y la revitalización de las lenguas originarias en las aulas, es una tarea pendiente y urgente que el Vice ministerio de Culturas debe hacer cumplir, no solo en instituciones educativas; sino también en dependencias públicas y privadas.

Lo descrito en párrafos anteriores, son justificativos para que los padres y madres de familia utilizan para no enseñar quechua a sus hijos e hijas y tampoco quieren que aprendan la lengua quechua, en la escuela. Al parecer tienen razón, porque todas las instituciones públicas y privadas brindan atención en lengua castellana y no quechua.

Otro motivo que también debilitó la enseñanza de la lengua quechua en el aula, como indicó uno de los maestros ha sido los ocho periodos mensuales descritos en el plan de estudios y que estaban destinados explícitamente para trabajar el quechua. Con la Ley 070, los ocho periodos se han sumado al área de Comunicación y Lenguajes. Esa disposición ha sido otro motivo para que los maestros y maestras que esperan control e impulso ya no trabajen la lengua originaria en el aula y se dediquen al uso del castellano para la enseñanza de la lectura y escritura.

Esa es la historia de la enseñanza de la lengua quechua en las aulas de educación primaria; de manera que no se podrá hablar del mantenimiento ni desarrollo de la lengua quechua, mientras no haya la exigencia de un profesional, como la que hacían los asesores pedagógicos y tampoco será posible, mientras el Vice ministerio de Culturas no exija el cumplimiento de la Ley 269 en diversas reparticiones públicas y privadas.

5. Conclusiones

A partir de las evidencias descritas y analizadas en los subtítulos anteriores se arriba a las siguientes conclusiones:

Entre los logros de la enseñanza de la lengua quechua como parte de la EIB, en época de la Reforma Educativa de 1994, ha sido que los algunos maestros y maestras se formen voluntariamente, ya sea por cuenta propia o, a través de las universidades, para comprender los cambios en ese tiempo y sobre todo relacionado con la forma de enseñar la lengua quechua en el aula, así como desarrollaron prácticas pedagógicas colaborativas y contextualizadas. Por otro lado, a través de las evidencias se puede comprender que las y los estudiantes aprendieron a leer y escribir diversos textos en la lengua quechua.

Entre los resultados positivos acerca de la lengua quechua, durante implementación de la EIIP, según los maestros se enseñan palabras sueltas para nombrar cosas, los números, los saludos y en Himno Nacional, para entonar

en los actos cívicos; sin embargo, no se visibiliza en los cuadernos de las y los estudiantes de educación primaria.

En cuanto a las dificultades, se puede anotar que algunos padres de familia no aceptaban el uso del quechua, para la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela, lo cual motivó que los maestros y maestras empiecen a descuidar el uso de la lengua quechua para trabajar en el aula. A ello se suma la supresión de las 8 horas del plan de estudios, que estaban destinadas al quechua, siendo otra causa en detrimento de la lengua quechua.

La otra dificultad también tiene que ver con la no exigencia del manejo de la lengua originaria desde los talleres de Profocom y ello sirve como pretexto para que los maestros y maestras no desarrollen la lengua quechua en horas de Comunicación y Lenguajes; sino, que utilizan solo el castellano, para la lectura y escritura.

En suma, se puede ver que la enseñanza de la lengua quechua en la escuela ha tenido mayor avance durante la implementación de la EIB, tal como se percibe en las evidencias; en cambio, con la aplicación de la EIIP, la enseñanza del quechua, tanto en el manejo oral y escrito, se fue dejando poco a poco; siendo una debilidad para la implementación de la educación sociocomunitaria productiva que promueve la ley 070.

BIBLIOGRAFÍA

2000 Ley 1565. Compendio de Legislación. SPC IMPRESORES S.A. Ministerio de Educación Culturas y Deportes Ley 269

2012 Ley general de derechos y políticas lingüísticas Ministerio de Educación

2010 Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” Ministerio de Educación

2013 Reglamento de Gestión del Currículo del Subsistema de Educación Regular Ministerio de Educación

2013 Unidad de formación N° 9 “Gestión Curricular del Proceso Educativo” Cuaderno de formación continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Aprendemos lo que nos enseñan en el contexto de la Educación Sociocomunitaria Productiva

Jhony Quispe Cruz

Jhovana Quispe Cruz

Resumen

El presente artículo es producto de una investigación etnográfica realizada en dos unidades educativas tercero y quinto año de escolaridad de Secundaria Comunitaria Productiva en el área de Química. Los sujetos participantes de la investigación son los maestros de la especialidad física-química y los estudiantes de los cursos mencionados.

La investigación muestra que, en el área de química, en la enseñanza de los temas se ha constituido una práctica pedagógica propia de los maestros. Es decir, una forma de enseñanza de acuerdo a la comprensión conceptual sobre los momentos metodológicos (práctica, teoría, valoración y producción). Lo que la práctica, teoría, valoración y producción significa para la educación sociocomunitaria productiva; para los maestros significa diferente. De acuerdo al significado que se da a los momentos metodológicos se obra en el proceso de enseñanza de los temas en el área de química.

En esa comprensión conceptual propia de los maestros de los momentos metodológicos la práctica significa realizar un experimento del tema para mostrar el fenómeno a los estudiantes. La teoría significa explicar el tema y comparar lo observado en el experimento con los conceptos de los libros. La valoración es algo implícito que los maestros no mencionaron como parte de la enseñanza, pero si está anotada en las planificaciones. La producción significa hacer resolver los problemas planteados en los libros o dictados por el maestro cambiando los valores. El producto es la muestra de la capacidad de resolver la evaluación (una cantidad de problemas).

Aun en la forma en la que se muestra la forma de enseñanza, en los estudiantes se da el proceso de aprendizaje, pero un aprendizaje del modo como se enseña, en este caso repetitivo y bancaria. Repetitivo porque se adiestra en la resolución metódica de los problemas, bancaria porque el estudiante es la fuente donde se deposita la teoría de los libros. La esperanza de lograr que las clases sean procesos de construcción de conocimientos como plantea la educación sociocomunitaria productiva, queda en la nada. Decimos que queda en la nada, es porque, si comparamos con la definición cabal de lo que es el conocimiento, los estudiantes no entran a ese acto de procesamiento de la información percibida.

En la concepción de los estudiantes, la forma en la que se les enseña y les permiten generar un proceso de aprendizaje, pero sin importar qué tipo de aprendizaje en el contexto de la educación sociocomunitaria productiva; lo importante es conseguir un puntaje elevado o de aprobación ante las exigencias de los maestros. Es esta realidad, la que ha permitido construir en la mente de los estudiantes, un imaginario de lo que es la educación, de lo que es aprender y enseñar. Es por eso que, los estudiantes llegan a decir *aprendemos lo que nos enseñan*.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, conocimiento, metodología y productivo.

1. Introducción

La presente investigación inicia con la motivación de mostrar el tipo de educación que se imparte en las unidades educativas en el contexto de la educación sociocomunitaria productiva a partir de una investigación formal. El estudio se ha realizado en dos unidades educativas del distrito, en el contexto rural, en el área de química en los cursos tercero y quinto de Secundaria Comunitaria Productiva. Cabe aclarar que, con el presente estudio no se pretende generalizar a todos, pero cada lector podría encontrar alguna semejanza a su realidad.

En el artículo se presenta el procedimiento metodológico asumido en la investigación, el sustento teórico que contrasta la realidad para el análisis y reflexión, los resultados de las experiencias de cada uno de los maestros y las concepciones construidas en la mente de los estudiantes a partir de la educación que se imparte en sus unidades educativas. Además está la discusión que presenta la teoría resultante de la información.

El contenido muestra la forma de enseñanza de los maestros y constata la realidad en la que se desenvuelven metodológicamente estando en pleno proceso de aplicación de una educación sociocomunitaria productiva, y lo que, en realidad, los estudiantes están aprendiendo. Si bien, el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un aspecto de transmisión teórica de conocimientos, esto no tendría que ser para juzgar a los que enseñan, sino que, es para replantear algunas políticas educativas de administración o de gestión.

En la actualidad, la intención es mejorar la calidad educativa científicamente y humanamente, ante la hegemonía industrial que viene de los países desarrollados. Sin embargo, no se puede conseguir este objetivo, si la educación continúa siendo una transmisión teórica de conocimientos ajenos. Varios autores del mundo hacen notar la necesidad de construir conocimientos propios y situados, pero aún no se ha desarrollado una metodología de enseñanza y aprendizaje que responda a las pretensiones transformadoras de la realidad desde las unidades educativas.

2. Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

2.1 Procedimientos metodológicos

A fin de describir la forma de enseñanza construida por los maestros de la especialidad de física-química, a través de la propia práctica pedagógica en el contexto de la educación sociocomunitaria productiva, en el área de química, en los cursos tercero y quinto de secundaria comunitaria productiva. Como procedimiento metodológico se ha aplicado la investigación etnográfica, porque a través de este método de investigación “se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado” (Rodríguez et al., 1999, p. 44). Y, en el ámbito educativo a través de la etnografía “(...) se busca comprender las concepciones que iluminan la tarea docente y la manera como los educadores realizan y dan sentido a la práctica pedagógica” (Munevar et al., 1995, p. 38). Para llegar a esta información, se ha utilizado la entrevista semiestructurada y la entrevista grupal.

A través de la entrevista semiestructura se ha creado diálogos de manera individual con los maestros y los estudiantes. Con entrevista grupal se ha conversado con los estudiantes del año de escolaridad tercero y quinto de

secundaria comunitaria productiva. Los diálogos se han dirigido con una guía de preguntas tanto en la entrevista semiestructura y en la entrevista grupal referente a la forma de enseñanza de los maestros y lo que aprenden los estudiantes en el contexto de la educación sociocomunitaria productiva.

Para la investigación, se han seleccionado dos unidades educativas de diferentes comunidades. En cada una de ellas, hay un maestro de la especialidad de física-química, pero cada uno con diferentes formaciones. En la unidad educativa Rodeo hay una maestra que tiene la formación en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Ismael Montes” en la especialidad de física-química y una formación en la Universidad Politécnica del Valle Alto UMSS¹ en la carrera de química industrial. En la unidad educativa Challacava hay un maestro que tiene la formación en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Ismael Montes” en la especialidad de física-química. Por tanto, la práctica pedagógica que ejercen es el resultado de la formación que tiene cada uno.

Los estudiantes participantes en la investigación, son del subsistema de educación regular del nivel secundario comunitario productivo del año de escolaridad tercero de la unidad educativa Challacava y quinto de la unidad educativa Rodeo, ambos del Municipio Vacas Provincia Arani del Departamento de Cochabamba.

Los resultados corresponden a la experiencia de enseñanza de los maestros y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Experiencias que se han ido generando durante las clases de química, para afirmar la forma de enseñanza y el tipo de aprendizaje, aparte de describir el acto de enseñanza, también se citan las concepciones de los maestros y los estudiantes, a fin de coadyuvar la comprensión del tipo de aprendizaje generada a partir de la forma de enseñanza impartida. Con tal de que la investigación muestre un espacio de análisis significativo, la forma de enseñanza de la química desde la experiencia de los maestros se sintetiza en dos tipos de enseñanza diferentes. Es decir, una forma de enseñanza de una maestra y la otra forma de enseñanza de un maestro, ambos de la especialidad de física-química y de diferentes unidades educativas.

Finalmente, es necesario aclarar que en las conversaciones con los maestros se ha pedido que traten de no mencionar si es la etapa de la práctica, teoría, valoración y producción; esto, a fin de conseguir una información natural

1 Universidad Mayor de San Simón.

de la forma en la que enseñan y en efecto del modo en la que aprenden los estudiantes. En sí, no se trata de mostrar la ausencia o existencia de los momentos metodológicos, sino, se trata de mostrar cómo enseñan y qué aprenden los estudiantes; si llegan a producir el conocimiento en el marco de su definición, desde la forma en la que enseñan los maestros en el contexto de la educación sociocomunitaria productiva.

2.2 Sustento teórico

En el Estado Plurinacional de Bolivia, a partir de 2011 el Ministerio de Educación implementó el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM) para los Maestros y Maestras, con el objetivo de formar en una nueva visión pedagógica y una metodología de enseñanza que se orienta por los momentos metodológicos: práctica, teoría, valoración y producción. En efecto, como aprendizaje, los estudiantes logren desarrollar las cuatro dimensiones: ser, saber, hacer y decidir; en el marco de la cosmovisión de los pueblos indígena originario campesinos. Aunque, para los quechuas y aimaras las cuatro dimensiones es el andar de la persona o el *runa puriy* en quechua en todo el ciclo de la vida (Cordero, 2009). Totalmente diferente al sentido que se da en la educación sociocomunitaria productiva, la aclaración de esta afirmación, por el momento se deja para otra investigación.

Desde la educación sociocomunitaria productiva, los cuatro momentos metodológicos consiste: la práctica es partir desde la experiencia, del contacto directo con la realidad o la experimentación. La teoría es problematizar, debatir y analizar; la valoración es reflexionar desde la práctica de los valores sociocomunitarios lo aprendido. Por último, la producción es transformar o construir un producto tangible o intangible desde la nueva realidad, a partir del estudio y la comprensión de su propia realidad (Ministerio de Educación, 2014, pp. 16-22). En esta línea metodológica de enseñanza, el estudiante sitúa el tema en su propia realidad para cuestionar y reconstruir una nueva comprensión o conocimiento propio del tema.

En referencia a los momentos metodológicos, los lectores notarán que hay la necesidad de llevar a la experimentación la metodología de enseñanza que se plantea por el Equipo de PROFOCOM, pero en el marco de sus definiciones de cada momento metodológico. Mientras no se experimente, no se puede afirmar qué resultados es lo que genera en la formación de los estudiantes.

Aunque, los maestros y maestras desde la formación que tienen con los cursos de PROFOCOM ya han ido implementando, pero en el modo como entienden ellos.

De manera adelantada diremos que, el planteamiento del Equipo de PROFOCOM sobre la metodología de enseñanza (práctica, teoría, valoración y producción) no queda tan claro y hasta suena algo poético. Ya que, desde nuestra concepción el estudiante entra en un proceso de construcción de conocimientos cuando de manera objetiva vive y experimenta el tema. Tse-Tung (2013) afirma, que “todo conocimiento se origina en las sensaciones que el hombre obtiene del mundo exterior objetivo a través de los órganos de los sentidos” (p. 323). Entonces, el acto de enseñanza tendría que activar los sentidos de los estudiantes para llegar a construir el conocimiento propio, o sea, si algún experimento vivencia el estudiante debe percibir sus particularidades y procesar esa información para construir el nuevo conocimiento.

Según García (1980), el concepto y la fotografía no sustituyen la vivencia, solamente inducen a una mera idea, una representación, un concepto o una elaboración intelectual. Mientras la vivencia induce a la construcción del conocimiento. Por lo tanto, el estudiante al recepcionar solamente la explicación a través de un experimento, está destinado a crear solamente ideas y no un conocimiento. El comparar lo observado en un experimento con los conceptos de un libro para solamente copiar lo que está en los libros, también induce solamente a crear ideas. Por tanto, para llegar al conocimiento, necesariamente el estudiante tiene que experimentar o vivir lo que está por aprender.

Lo que se pretende hacer notar en esta investigación no es lo negativo o positivo del planteamiento de los momentos metodológicos para la enseñanza con el modelo educativo sociocomunitario productivo, sino es mostrar la forma en la que se está enseñando desde la propia comprensión de los momentos metodológicos por los maestros y, en efecto, el tipo de aprendizaje o conocimiento que los estudiantes podrían estar generando.

La comprensión que tienen los maestros respecto a los momentos metodológicos, es una concepción creada desde lo que han ido percibiendo de las explicaciones y orientaciones prácticas en los cursos de PROFOCOM, que con el cual actualmente están obrando en la práctica pedagógica. Porque, tener una concepción define la acción a ejercer, como indican Rosental e Iudin (s.f.)

“(…) La concepción del mundo tienen una enorme importancia práctica, pues de ella depende la actitud del hombre frente a la realidad que le rodea y sirve de guía para la acción” (p. 75).

3. Resultados

3.1 Enseñanza y aprendizaje de la Química

El área de química tiene varios contenidos que están programados en el currículo base del Ministerio de Educación. Sin embargo, la presente investigación no muestra la enseñanza de todos los contenidos, sino solamente presenta el acto de enseñanza de un contenido, pero que generaliza el análisis y la reflexión en su dimensión de metodología de enseñanza para identificar el procedimiento creativo y natural del acto de enseñanza que ejercen los maestros estando en el contexto de aplicación de la educación sociocomunitaria productiva. Se dice, los maestros, porque en el primer acto de enseñanza que se presenta, se resume la forma de enseñanza de algunos maestros y en el segundo acto de enseñanza se resume la forma de enseñanza de los otros maestros en el distrito educativo de Vacas.

Entonces, en la enseñanza de un tema (soluciones) en el área de química, la maestra presenta el tema explicando el significado del título, sus características y sus propiedades; para que los estudiantes conozcan lo que se va a aprender durante las clases, pero aun, en una forma de contextualización. Es decir, en una forma de enseñanza del vocabulario base para su posterior comunicación y/o entendimiento entre la maestra y los estudiantes. En las palabras de la maestra, se muestra de la manera siguiente:

Yo, mi clase empiezo presentando el nombre del tema. Ahí les explico qué significa soluciones, en qué situaciones de la vida cotidiana suceden, porque todos nosotros día a día hacemos soluciones, ya sea al preparar la comida, el desayuno, incluso en el trabajo. Por ejemplo, les hago notar que, las soluciones se forman a partir de dos o más componentes solutos y solventes, pero luego de esta mezcla es casi imposible separar, a menos que se utilice las técnicas de separación de laboratorio. Se hacen estas aclaraciones, para hacerles recordar. Ellos ya, en los anteriores años de formación ya conocieron algunas partes del tema. (Ent. Maestra de química, 15/04/2022)

Al inicio, se sitúa al estudiante en el contexto del contenido, a fin de que el estudiante centre su imaginación, su concentración y su razonamiento en la consistencia de las soluciones, en el nombre y significado de sus componentes,

en los fenómenos que se generan de los mismos y los resultados que se pueden obtener, en la percepción de los maestros, es una esperanza de logro de estos elementos en los estudiantes. Sin embargo, podría darse y no darse en la reacción de los estudiantes, debido a la diversidad de situaciones emocionales que poseen. Como dice el estudiante: “me enseña bien, porque yo pongo atención a la explicación que me da mi profe” (Ent. Estudiante 4, 18/04/2022), o como indica otro de los estudiantes: “yo no he entendido bien, no sé por qué” (Ent. Estudiante 1, 18/04/2022). O en otro caso, mencionan también: “algunos temas son muy complicados y no entiendo bien” (Ent. Estudiante 11, 18/04/2022).

Como la clase continúa, la maestra a partir de la presentación, pasa a mostrar en un experimento el tema, y a la vez, el mismo experimento utiliza para explicar los componentes químicos de una solución, los tipos de soluciones, los factores influyentes en la solubilidad de las sustancias químicas, las reacciones y los resultados, para que los estudiantes lleguen a un aprendizaje o a la construcción del conocimiento en el contexto de la educación sociocomunitario productivo. En las palabras de la maestra:

Para mostrarles a los estudiantes la solución, primero yo hago el experimento, porque lo que he hablado tiene que verse para ellos. Con el experimento explicó cuál de los componentes utilizados es el soluto y el solvente. Y como están observando, definimos ambos términos. Pero, para llegar a definir, los estudiantes preguntan lo que están viendo, pero es necesario hacerles preguntas a los estudiantes también, para hacerles responder a ellos mismos. (Ent. Maestra de química, 15/04/2022)

Si se presenta el tema aclarando el significado de sus partes, en este momento de la experimentación, los estudiantes encuentran la relación de lo que saben de manera conceptual con el fenómeno resultante del experimento; lo que permite asimilar con facilidad lo que se está enseñando, en este caso la solubilidad de la sal en el agua. La intención del experimento no es solamente mostrar la solubilidad de la sal, sino despertar la creatividad del estudiante a imaginar la formación de otras soluciones o disoluciones. Entonces, la intervención de la maestra no es determinante en la construcción del conocimiento en el estudiante, sino que el mismo estudiante marcará los límites de su conocimiento.

La muestra del experimento y las explicaciones de la maestra dan paso a que los estudiantes construyan definiciones, pero con la ayuda de los textos y la maestra. Es decir:

Después buscamos en los libros los conceptos, de todos los conceptos explicados y definidos con el experimento. Para que los estudiantes se den cuenta, si todo lo que he explicado y he demostrado tiene relación o no tiene relación con los conceptos del libro. Además, esas definiciones nos sirven para encontrar ecuaciones químicas y resolver los ejercicios. Pero, quiero aclarar que, con un experimento no se llega a conocer todo sobre soluciones. Algunos requieren otro tipo de experimentos, por falta de tiempo ya no se realizan. Pero igual les explico. (Ent. Maestra de química, 15/04/2022)

En este momento, los estudiantes entran a una comprensión teórica, comparando lo aprendido desde el experimento con lo que definen los libros, a fin de que completen la idea de lo que estaban aprendiendo. Por ejemplo, si el estudiante llega a conocer que la sal se disuelve en el agua para formar una solución, con el libro aprende una definición más concreta, pero que ya no es subjetivo para la comprensión del estudiante, más al contrario es ya conocible.

El proceso de enseñanza continua, esta etapa es en donde los estudiantes demuestran la capacidad de dominio del tema, porque los estudiantes empiezan a resolver ejercicios, calculando las cantidades, para luego llevar a un experimento y observar los resultados.

Yo les dicto los problemas y los estudiantes tienen que sacar los datos identificando el soluto y el solvente en la solución que se presenta, para luego utilizar una ecuación de acuerdo a los datos obtenidos y encontrar mediante cálculos matemáticos la incógnita. Una vez que ellos ya resuelven los problemas, realizan el experimento a partir de los primeros datos presentados en los problemas, más los datos encontrados con la ecuación, obteniendo soluciones con diferentes concentraciones de soluto y solvente (Ent. Maestra de química, 15/04/2022).

Si bien los estudiantes llegan a la capacidad de resolver los problemas, a la vez ponen en práctica experimentando el problema. A continuación, pasan a resolver problemas con datos determinados, con el fin de conseguir un producto de aprendizaje intencionado por la maestra. En otras palabras, la maestra les indica qué es lo que deben conseguir.

Ahora, en vez de decir que pongan 5 gramos de algún compuesto, les digo que preparen una solución al 30% de soluto o bien una solución de 0,1 molar, para que los estudiantes apliquen lo que saben, y yo pueda notar cuánto han

aprendido del tema. Para terminar el tema los estudiantes preparan shampoo (Ent. Maestra de química, 15/04/2022).

Entonces, la forma de enseñanza de las soluciones o disoluciones, tiene el siguiente proceso:

- Presentación del tema.
- Experimentación.
- Definición de conceptos.
- Resolución de problemas y su experimentación.
- Resolución de problemas intencionados y su experimentación.

Ahora, a partir de esta forma de enseñanza, ante la pregunta ¿aprenden química con lo que les enseña su profesora? La mayoría de los estudiantes respondieron “SI, porque me enseña con ejemplos comprensibles, experimentos, resolviendo prácticas” (Ent. grupal Estudiantes, 20/04/2022). Pero algunos estudiantes, también mencionan que aún se quedan con dudas, debido a la complejidad del tema o la capacidad de comprensión. Por ejemplo: “En algunos temas nos quedamos con dudas, incluyendo mi persona, y nos gustaría que reforzará esos temas que son difíciles de aprender para los estudiantes” (Ent. Grupal Estudiantes, 20/04/2022). En realidad, lo que los estudiantes indican que les enseña bien, es por la forma de enseñanza demostrativa, mientras que indican que algunos temas son difíciles y nos quedamos con dudas, es por el procesamiento mental no acelerado.

Si la forma de enseñanza de la maestra ha quedado impresionante y comprensible para la mayoría de los estudiantes, ha sido por el conocimiento desarrollado y la habilidad de manejo de los materiales de laboratorio por la maestra. Aunque, según la maestra esta forma de enseñanza se da solamente en algunos temas, debido a las condiciones económicas de los estudiantes, el tiempo designado para el área o la complejidad del tema que requiere laboratorios más equipados.

Como te digo, yo desarrollo mis clases de esta manera, cuando los contenidos son sencillos que no necesitan materiales caros. Esta vez yo he comprado los materiales, pero cada vez tampoco puedo comprar, los estudiantes no compran, peor si cada uno tendría que hacer su propio experimento, por eso en la mayoría de mis clases tengo que explicarles nomas o en caso extremo les hago

hacer experimentos con los materiales que tienen. (Ent. Maestra de química, 20/04/2022)

Entonces, la forma de enseñanza práctica y detallada del tema, dependerá de las horas que puedan asignarse para el área, de la preparación de la maestra y del uso de los materiales, pero que el mismo el conseguir dependerá de la economía de los estudiantes. Por tanto, estos elementos son condicionantes para la enseñanza y aprendizaje del tema.

En la siguiente experiencia, el maestro inicia su clase en el laboratorio. Pero este laboratorio, es solamente un espacio de cuatro paredes, una mesa fabricada por el mismo maestro, una cocineta de propiedad del maestro y sus materiales para el tema. Aun en esas condiciones en comparación con un laboratorio real, para los estudiantes y el maestro este espacio es conocido como laboratorio.

La clase inicia presentando el tema, de qué se va a hablar o qué se va a aprender:

Primero les digo qué tema vamos a avanzar, luego, directamente me entro a hacer un experimento para mostrarles el grado de acidez de las sustancias. Nosotros hemos detectado la acidez del agua, pero les he dicho que para detectar la acidez qué materiales se utilizan y qué productos tienen la acidez. (Ent. Maestro de química, 22/04/2022)

En la clase del maestro, se inicia una forma de enseñanza; en donde el maestro menciona el nombre del tema y muestra en un experimento el grado de acidez del agua, para que los estudiantes noten que, el grado de acidez se mide con una cinta de pH o peachimetro. En el experimento los estudiantes logran observar que el agua que tienen, está en una escala de pH neutro.

Seguido a esta etapa, el maestro forma grupos de dos, para que los estudiantes puedan medir y observar el grado de acidez de otros productos. Como resultado se tiene que, cada pareja procediendo al igual que su maestro logren detectar el grado de acidez de sus productos.

En este momento, como ya me han visto, yo formo grupos de dos, para que midan el grado de acidez del producto que han traído ellos. Tenían naranja, limón, tomate..., cada pareja ha dictado cuánto es el grado de acidez que han observado. Esos datos los hemos comparado, bueno para ver la diferencia. (Ent. Maestro de química, 22/04/2022)

En esta etapa, los estudiantes aprenden a medir el grado de acidez de los productos, y reconocer que de producto a producto existe la diferencia en el nivel de acidez.

A continuación, según el maestro luego de haber experimentado y observado los grados de acidez, pasa a explicar qué significa acidez, qué es el peachimetro y por qué los productos tienen el nivel de acidez diferentes.

Después, repasamos por qué se dice acidez, qué es el peachimetro, por qué los productos tienen pH diferente. O sea, definimos lo que estamos aprendiendo para hacer nuestros cuadernos. Es más, que, todo para que entiendan el tema. (Ent. Maestro de química, 22/04/2022)

A partir de lo que los estudiantes ya conocen el significado de acidez y peachimetro, se continúa con la práctica de resolución de problemas. En este caso, los estudiantes forman compuestos ácidos y básicos. Para ello, el maestro indica cómo se forman y con qué elementos químicos se forman los ácidos y bases por reacción química y por ecuación.

Antes de que hagan los ejercicios, les explico qué elementos de la tabla periódica forman los compuestos ácidos y básicos, por ejemplo los ácidos oxácidos se forman con un hidrógeno, no metal y un oxígeno. Estos compuestos los podemos formar haciendo ejercicios por reacción química o directamente con la ecuación. (Ent. Maestro de química, 22/04/2022)

En esta segunda experiencia, se puede notar las siguientes etapas de enseñanza:

- Experimentación.
- Experimentación por los estudiantes.
- Definición de conceptos.
- Resolución de problemas.
- Evaluación: resolución de problemas

A partir de esta forma de enseñanza, al igual que el maestro, los estudiantes tienen su punto de vista respecto a la experiencia vivida durante las clases, es decir, de la forma de aprendizaje. Los estudiantes ante la pregunta, si han aprendido con la forma de enseñanza del maestro, responden: “sí, porque nosotros hemos hecho el experimento” (Ent. grupal Estudiantes, 25/04/2022).

Y según el maestro: “cuando los indicas mostrando, aprenden nomas los estudiantes” (Ent. Maestro de química, 22/04/2022).

En esta descripción de las dos formas de enseñanza, se nota que, no se sigue la línea metodológica que plantea la educación sociocomunitaria productiva, eso de práctica, teoría, valoración y producción, es más, se nota una forma de enseñanza según la formación profesional y la comprensión particular de la lógica de enseñanza con la educación sociocomunitaria productiva. Es por eso que, los maestros mencionan: “siempre trato de empezar de la práctica, pero algunos temas es necesario empezar de la teoría, pero al final se aplica la teoría, práctica, valoración y producción” (Ent. Maestro de química, 22/04/2022). “aunque sencillito, pero trato de aplicar la práctica, teoría, valoración y producción” (Ent. Maestra de química, 18/04/2022). Pero el momento metodológico de la valoración queda en hacer una reflexión en el proceso del desarrollo de la clase, en una forma implícita.

Para los maestros, los momentos metodológicos que plantea el modelo educativo sociocomunitario productivo se aplica en la siguiente lógica:

Tabla 1

Experiencia de enseñanza vs. momentos metodológicos en la concepción de la maestra

Momentos de enseñanza aplicadas en la experiencia.	Aplicación de los momentos metodológicos desde la comprensión de la maestra
Presentación del tema.	Teoría
Experimentación.	Práctica
Definición de conceptos.	Teoría
Resolución de problemas y su experimentación.	Producción
Resolución de problemas intencionadas y su experimentación	Producto

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Experiencia de enseñanza vs. momentos metodológicos en la concepción del maestro

Momentos de enseñanza aplicadas en la experiencia.	Aplicación de los momentos metodológicos desde la comprensión del maestro
Experimentación.	Práctica
Experimentación por los estudiantes.	
Definición de conceptos.	Teoría
Resolución de problemas.	Producción
Evaluación: resolución de problemas	Producto

Fuente: Elaboración propia.

Entonces, en el contexto de la educación sociocomunitaria productiva, los maestros a partir de la formación ofrecida por el Ministerio de Educación, desde su comprensión han llegado a consolidar en su práctica educativa, una forma de enseñanza como se describe en los párrafos anteriores.

3.2 Aprendemos lo que nos enseñan

La mente de los estudiantes está centrada en aprender los temas que se enseñan durante las clases, porque los temas están sujetos a acumular niveles de puntaje que el mismo Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia ha determinado. Es por eso que, los estudiantes antes de pensar en el contenido que aprenden y el valor que estos pueden tener para ellos, están concentrados en recepcionar las características que tiene el tema según la explicación del maestro o maestra.

Según los estudiantes: “En realidad, nosotros no sabemos qué es lo que los profesores nos tienen que enseñar”. “Nosotros tenemos que aprender lo que nos enseñan nomas para tener buenas notas” (Ent. grupal Estudiantes, 25/05/2022). Esta percepción que los estudiantes tienen es una comprensión naturalizada por lo que ocurre en las unidades educativas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, desde el imaginario de los estudiantes, lo que enseñan los maestros es lo que tienen que aprender.

Además, “los profesores vienen a enseñarnos lo que saben, ellos han estudiado en las normales” (Ent. grupal Estudiantes, 25/05/2022). Si los estudiantes entienden de esta manera, entonces para ellos, lo que actualmente

se da en las unidades educativas es lo que en realidad tiene que realizarse. Y, en una forma conclusiva manifiestan que, “aprendemos lo que nos enseñan” (Ent. grupal Estudiantes, 25/05/2022).

Para aclarar un poco más la idea, a los estudiantes se les pregunta qué entienden por aprendizaje, ellos responden: “aprender es lo que nosotros entendemos el tema y cuando nos pregunta el profesor respondemos” (Ent. grupal Estudiantes, 25/05/2022). O sea, para llegar al acto de aprendizaje, los estudiantes llegan a entender, pero el entender traducido en captar o recepcionar lo explicado por el maestro o maestra. Cuando llega el momento de evaluar o probar si los estudiantes recepcionaron lo explicado, los estudiantes responden lo que ha quedado en la mente. Por tanto, el aprendizaje para los estudiantes y el maestro y maestra se entiende como la recepción del contenido. Aunque el significado de la palabra aprendizaje no queda en solamente recepcionar lo explicado, sino es llegar al dominio y la recreación del sentido del tema.

Lo que mencionan los estudiantes, por un lado, induce a abrir otros espacios de investigación, pero, esta investigación tiene solamente un tono de análisis, que es el de mostrar la forma de enseñanza de los maestros y lo que aprenden los estudiantes. Es decir, el cómo se enseña en el contexto de la educación sociocomunitaria productiva y el tipo de conocimiento que se llega a generar en las unidades educativas.

4. Discusión

En el marco de la experiencia de la maestra y el maestro, los cuadros que sintetizan la forma de enseñanza de ambos; según los maestros, es la metodología de enseñanza que se debe seguir con la Educación Sociocomunitaria Productiva aplicando la práctica, teoría, valoración y producción.

Según la maestra, presentar el tema explicando el significado de las palabras que compone la lección es la teorización; mostrarles el experimento haciendo explicaciones del mismo es la práctica; definir los conceptos a partir de los textos comparando con lo observado en el experimento es la teorización; la resolución de problemas y su experimentación del mismo es la producción y la resolución de problemas intencionadas y su experimentación por los estudiantes es el producto. Por tanto, la metodología de enseñanza aplicada es teoría-práctica, teoría-producción y producto.

Según el maestro, mostrar un experimento y realizar experimentos con los estudiantes es la práctica; definir los conceptos desde los textos junto con los estudiantes es la teoría. La resolución de problemas de manera escrita es la producción y aplicar una evaluación de resolución de problemas es el producto. Por tanto, la metodología de enseñanza aplicada es práctica, teoría, producción y producto.

Sin embargo, si interpretamos las dos formas de enseñanza desde la verdadera dimensión del significado de las palabras práctica, teoría, producción y producto en el contexto de aprendizaje o conocimiento; la presentación del tema explicando las palabras que compone el mismo, no es un acto de teorización, la demostración del experimento, no es el acto de práctica, la resolución de problemas y su experimentación por los estudiantes, tampoco es la producción y la resolución de problemas dictadas por la maestra y su experimentación por los estudiantes, tampoco es el producto. De la misma manera, en la segunda experiencia el realizar un experimento del tema no es la práctica, definir los conceptos de los libros tampoco es la teorización, la resolución de problemas escritas no es la producción y aplicar una evaluación tampoco es el producto.

En la primera experiencia, al presentar el tema, la maestra es la que expone el significado de las palabras y los estudiantes reciben esa información; entonces no se da el proceso de razonamiento de los estudiantes. En las dos experiencias, se muestra un experimento y se explica el mismo, los estudiantes reciben lo que explica la maestra o el maestro; por lo que, los estudiantes no proceden con la exploración, la toma de datos, percepción de las particularidades del fenómeno y la interpretación sistemática del fenómeno (experimento). Porque en ese momento, el experimento que se está dando, solo está siendo utilizado para que la maestra o el maestro les hagan entender a los estudiantes que, lo que ocurre es la solución o ácidos.

Entonces, la observación del experimento más la recepción de la explicación por el estudiante, no es un conocimiento o aprendizaje, sino es una adquisición de una información sobre el tema. A raíz de una apreciación subjetiva y reproducida por la maestra, por más que el experimento esté presente. Esto ocurre, porque la maestra o el maestro, en su forma de enseñanza luego de mostrar el experimento, pasa a la definición de conceptos, pero, la definición de conceptos solo es una comparación entre lo hecho y lo que dice el texto, en una forma probatoria, es decir lo que define el texto se pudo ver en el experimento. Por tanto, por un

lado, la explicación no ha sido la construcción teórica de la maestra a partir del experimento y por otro lado para los estudiantes no es un aprendizaje, sino es una toma de información proveniente de lo que dice el texto.

Ahora, si el estudiante ha recepcionado la explicación de la maestra y ha observado el experimento, estos datos no pasan por el procesamiento racional del estudiante, porque si bien el estudiante ha observado y recepcionado la explicación, en el momento de construir la definición o la teoría, abandona estos dos elementos y escribe el concepto del libro. Entonces, si la muestra del experimento es una acción de la maestra y la composición de la teoría es copia de un texto, el estudiante no llega a producir el conocimiento, aunque según la maestra, la resolución de problemas y la experimentación es el proceso de producción. y consignar un problema para que luego lleve a un experimento el estudiante, tampoco es el producto. Pero, en todo caso, es una forma de enseñanza realizada al nivel de comprensión de la maestra o maestro sobre la práctica, teoría, producción y el producto.

El caso fundamental de esto, es que el estudiante no hace la práctica, no experimenta y no vive el fenómeno del experimento, no es quien decide o manipula los materiales y los elementos químicos a utilizar. Por tanto, no hay una expresión de interés por descubrir la mezcla de sus preferencias, no hay un ensayo error, o no hay una participación directa del estudiante en lo que aprende. En efecto, si hay esta limitación de participación en cuanto a la intención, el deseo o proyección del estudiante sobre el tema, entonces no se inicia la práctica y con ello no hay ninguna base para la teorización o para llegar al conocimiento.

Según el Ministerio de Educación la ciencia es neutra, en este caso la definición de soluciones en el texto es neutra, el mismo que puede ser modificada o adecuada al interés de quien aprende. Sin embargo, si no se llega a cuestionar y a redescubrir el tema, no se puede llegar a ninguna modificación de esta ciencia. Sobre el mismo, en los cuadernillos de PROFOCOM, el Ministerio de Educación, mencionan que se deben formar estudiantes críticos, pero el estudiante no puede llegar al nivel de asumir otra posición frente a la ciencia desde su raciocinio, si este no llega a comprender lo que le están enseñando.

La forma de enseñanza del maestro es semejante a la forma de enseñanza de la maestra, ya que el maestro también indica que mostrar un experimento y explicar del mismo, es la práctica y definir el concepto desde los libros, es la

teorización. En esta experiencia y en la otra, el estudiante continúa siendo el sujeto pasivo, que escucha y observa.

La educación sociocomunitaria productiva, hace una crítica a la educación tradicional (la Reforma Educativa y otros) refiriéndose a los modelos educativos anteriores a esta, pero la diferencia es que, si en los anteriores se hacía la explicación teórica desde el texto, en la actualidad se hace una explicación desde un experimento. Si en los anteriores modelos educativos se hacía el dictado de los conceptos, en estas experiencias se copia los conceptos comparando con lo observado en un experimento. Entonces, no hay una construcción teórica propia del estudiante. Pero cabe aclarar que, en comparación con lo de antes y lo de ahora, con estas experiencias podemos notar que el mostrar un experimento facilita la comprensión del tema, en otras palabras, el experimento se convierte en un puente o medio de transmisión de la ciencia o la definición conceptual del tema.

Pero, si el estudiante fuera la parte activa del experimento o el experimento fuera del estudiante con una motivación de descubrir guiada y orientada por la maestra o el maestro, esa acción sería la práctica. Al entrar en la experimentación, el estudiante empezaría a descubrir, cuestionar, identificar, diferenciar, sentir, escuchar, tocar... Los mismos provocarían que el estudiante entre a una actividad mental, al procesamiento de lo que percibe, al ordenamiento de los datos y posteriormente a la composición de una explicación, esta sería el conocimiento o el aprendizaje de lo que se enseña.

Este conocimiento construido por el estudiante, sería según el nivel de procesamiento cognitivo, pero sería un conocimiento que puede permitirle confrontar al conocimiento ya definido. Aunque en el momento, según la visión de otros, no sería un conocimiento al nivel del conocimiento en el texto, pero sería el conocimiento de la verdad del estudiante, o sea, un conocimiento real que posteriormente le permitirá acceder a otro nivel de conocimiento.

Según el Ministerio de Educación, el estudiante debe tener una criticidad de lo que aprende, pero el texto citado de Mao Tse-Tung en los cuadernillos de PROFOCOM, sobre la práctica, menciona lo contrario, donde el sujeto debe tener su propia concepción sobre lo que está aprendiendo, por ejemplo: “si quieres conocer el sabor de una pera, tienes tú mismo que transformarla comiéndola (...)” (Tse-Tung, 2013, p. 322). Significa que, el experimento debe

realizar el mismo estudiante para captar sus particularidades y construir lo que entiende.

Si los estudiantes son los actores principales de su aprendizaje, se estaría propiciando un proceso de evolución o formación de sujetos diferentes a lo de ahora, pero lo contrario solo reproducirá el mismo sujeto de ahora. Finalmente, los estudiantes aprenden bien con lo que les enseñan. Entonces, *se aprende según lo que se enseña* en el contexto de la educación sociocomunitaria productiva. En otras palabras, el estudiante generará el conocimiento y el nivel de conocimiento de acuerdo a lo que le enseñen y en el nivel de profundidad que le enseñen. Sin embargo, esto dependerá de la formación del maestro o maestra.

5. Conclusiones

La investigación muestra que en las clases de química en el año de escolaridad quinto de secundaria comunitaria productiva en la unidad educativa Rodeo, la forma de enseñanza consiste en presentar el tema entendiendo que es el momento de la teorización, presentar un experimento entendiendo que es la práctica, definir los conceptos desde los libros es volver a la teorización, resolver los problemas y llevarlos a experimentar entendiendo que es la producción y resolver los problemas dictadas por la maestra para luego experimentarla entendiendo que es el producto. Y, en la segunda experiencia en las clases de química en el año de escolaridad tercero de secundario comunitario productivo en la unidad educativa Challacava, la forma de enseñanza consiste en mostrar un experimento y luego hacer un experimento con los estudiantes entendiendo que es la práctica, definir los conceptos desde los libros entendiendo que es la teoría, resolver problemas o los ejercicios planteados en los libros entendiendo que es la producción y evaluar a los estudiantes planteando una cantidad de problemas entendiendo que es la producción.

Para la educación sociocomunitaria productiva la práctica se entiende partir de la experiencia, del contacto con la realidad y desde la experimentación, la teoría se entiende problematizar, debatir y analizar, la valoración se entiende reflexionar desde los valores sociocomunitarios y la producción se entiende construir una nueva realidad tangible o intangible.

Tomando en cuenta los dos datos, la forma de enseñanza que se ejerce en estas dos unidades educativas, no cumple con la intención que tiene cada momento metodológico de la educación sociocomunitaria productiva. Por lo

que las clases que se desarrollan quedan en una forma de educación bancaria, de transmisión de conceptos o simplemente de ideas. Aunque se presente un experimento, ese experimento no es estudiado, más al contrario es utilizado como medio de transmisión del tema.

Ahora bien, si esta es la forma de enseñanza, según el criterio de los estudiantes, ya es una manera de aprendizaje, porque ellos no notan si la enseñanza continúa siendo bancaria o transmisión de conceptos al modo tradicional. Lo que si ellos entienden es que a través de un experimento comprenden con más facilidad el tema. La preocupación central del estudiante es recepcionar y retener lo explicado para responder en las evaluaciones.

Si vemos desde el ámbito de la educación sociocomunitaria productiva, la forma en la que se enseñan en las dos experiencias no cumple con los momentos metodológicos en el marco de la definición que se da a cada uno. Por lo que, hablar de una educación productiva no tiene lugar desde estas experiencias; así también, hablar de generar conocimientos, queda lejos de estas experiencias.

Finalmente, las experiencias muestran una forma de enseñanza, aunque no lo esperado, pero para los maestros se da un aprendizaje en los estudiantes. Para los estudiantes desde la forma como se enseña, se da un aprendizaje en el nivel que ellos determinan. En este caso, para los maestros la práctica, teoría, valoración y producción no se mide desde lo que define el Equipo de PROFOCOM, y el aprendizaje y conocimiento tampoco se mide en la definición que se hace en esta investigación, sino que tanto los maestros y los estudiantes construyen su propia definición para que desde ahí obren durante la enseñanza y actúen en el momento de aprendizaje. Por tanto, si existe una forma de enseñanza, como resultado habrá un nivel de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Cordero Calisaya, T. H. y Cordero Sandoval, M. (2009). *Cosmosentimiento Andino*. Coordinadora encuentro Regional del Qollasuyu Qolla Raymi.

Ministerio de Educacion. (2014). Unidad de formacion Nro. 5 “Estrategias metodologicas para el desarrollo curricular” Cuadernos de formacion continua. GRAFIKA.

Morente-Garcia, M. (1980). *Lecciones preliminares de filosofia*. Editorial Porrúa, S.A.

Munevar Molina, R. A., Gómez Díaz, P. E. y Quintero Corzo, J. (1995). *Escenarios etnograficos educativos*. Publicaciones Universidad de Caldas.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa (2a ed.). ALJIBE.

Moisevich Rosental, M. y Fedorovich Iudin, P. (1965). Diccionario filosófico (A. Vidal, Trad.; 3.a ed.). E.P.U. S.A. (Trabajo original publicado en 1939)

Tse-Tung, M. (2013). Obras escogidas (3.a ed.). Talleres Gráficos del Partido del trabajo.

**ESCUELA
Y COMUNIDAD**

Acercamiento a la implementación de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) en la Nación Uru

Delicia Escalera Salazar¹

Carlos Esteban Callapa Flores²

Resumen

Buscando una Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe, EIIP³, en la Nación Uru es una aproximación a la realidad educativa en las comunidades y ayllus urus en Bolivia a través de la participación social comunitaria y la implementación de lo intra, lo inter y lo plurilingüe en las unidades educativas en el marco de la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez. El presente artículo se realizó en el marco del subproyecto “Investigación Acción con la Nación Uru”, que implementa la Funproeib Andes en coordinación con el Consejo Educativo de la Nación Uru, el Instituto de Lengua y Cultura Uru y las comunidades y unidades educativas urus.

Los urus constituyen una nación milenaria conformada por tres pueblos en el país: Urus del lago Poopó, Chipaya e Irohito Urus, ubicados en diferentes departamentos de Oruro y La Paz. Los urus han sido los gestores y principales

1 Nacida en Inkallajta, Pocona-Cochabamba, lingüista y magister en sociolingüista. Actualmente trabaja en Funproeib Andes, Cochabamba, como coordinadora del subproyecto “Educación Superior en la Nación Uru”, correo: descalera@funproeibandes.org / delivert12@gmail.com.

2 Licenciado en Lingüística Aplicada a la enseñanza de Lenguas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y magister en Sociolingüística en el PROEIB Andes de la UMSS en Cochabamba-Bolivia. Actualmente es Coordinador general de proyectos en la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (Funproeib Andes), correo: ccallapa@funproeibandes.org y carlest20@gmail.com

3 En el artículo se utilizará la sigla EIIP para referirse a Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.

impulsores para que haya unidades educativas y profesores en sus comunidades. El V Congreso Educativo de la Nación Uru ha sido el espacio para dialogar sobre sus avances, problemas y retos a futuro en su educación.

En cuanto al currículo regionalizado uru, se observa que hay distintas iniciativas en su implementación del currículo con momentos más fuertes que otros, cuales inclusive han sido apoyadas por instituciones sin fines de lucro, pero también se han presentado diversas limitantes que pasan por distintos espacios y actores educativos.

En cuanto a la participación social comunitaria, se puede afirmar que hay participación de los diferentes actores de la comunidad educativa, como los padres y las madres de familia, las organizaciones educativas, las autoridades originarias y la comunidad en general, quienes apoyan en el proceso educativo. Sin embargo, este apoyo es limitado, es decir, asistencia, de gestión y acompañamiento en el desarrollo curricular, no así en toda su dimensión, desde la planificación, hasta la evaluación de la gestión curricular. La participación de la mujer aún sigue siendo pasiva, por las diferentes obligaciones y roles que asume dentro la familia. Finalmente, el rol del Consejo Educativo de la Nación Uru (CENU) es pasivo, a causa de diversos factores que dificultan un acompañamiento de cerca con las instituciones educativas.

Palabras claves: EIIP, Nación Uru, lengua uru, participación social comunitaria y currículo regionalizado uru.

1. Aspectos contextuales y educativos en las comunidades urus

La Nación Uru está constituida por tres pueblos urus en Bolivia: Urus del Lago Poopó⁴, Uru Chipaya⁵, ambos ubicados en el departamento de Oruro y los Uru de Irohito en La Paz. Asimismo, se encuentran islas y asentamientos uros⁶ en el lago Titicaca en Puno Perú y numerosas familias urus de Chipaya radicando al norte del país de Chile, a causa de la migración frecuente de jóvenes y familias que salen de la comunidad por temas de trabajo generalmente

4 Este pueblo está conformado por tres comunidades: Puñaca Tinta María, Vilañeque y Llapallani.

5 El pueblo Chipaya está compuesto por cuatro ayllus: Ayparavi, Aransaya, Manasaya y Wistrullani.

6 El pueblo Uros de Puno está compuesto por: Qhapi los Uros, Qhapi Cruz Grande, Uros de Río Wily y Uros Chilluni.

al vecino país. De manera que, “el hábitat ancestral de los urus estuvo y está situado en torno al eje lacustre de la meseta altiplánica de los Andes” (Callapa, 2020). Los urus se autodenominan como *qhas qot zoñis* (hombres de los ríos y lagos), cuya cosmovisión está relacionada a las aguas, es decir, tienen una estrecha relación con la *Quta mama* (madre agua) ya que, en sus prácticas culturales, en sus saberes y conocimientos, el agua es un eje principal. (Callapa, 2020). Sin embargo, durante la historia, los urus han vivido en discriminación y en subalternización por pueblos aledaños, quienes no comprendieron a los urus por la forma de vida y cosmovisión ligada a las aguas; y estas relaciones asimétricas y discriminación aún persisten, aunque ya no en la misma medida.

En ese sentido, una de las problemáticas históricas y principales que atraviesan los urus es el tema territorial, por los constantes avasallamientos y desencuentros con los pueblos aledaños aymaras y quechuas. Los urus cuentan con una extensión territorial muy reducida e incluso aún continúan las luchas por los límites territoriales y por querer conservar lo que tienen, un claro ejemplo de ello es la creación del ayllu de Ayparavi: “[...]la historia de la fundación de Ayparavi está ligada a la resistencia y lucha del pueblo Uru Chipaya por la preservación de su territorio y de su cultura, constituye un pueblo creado para sentar presencia en un espacio de avasallamiento territorial” (Escalera, 2021). Sin embargo, sin ir más lejos, el 2020 hubo avasallamiento de la comunidad aymara vecina. A este problema se suman los efectos climáticos, como las sequías, contaminaciones y otros, afectando a los espacios territoriales urus, es decir, a los lagos, ríos y al contexto territorial en la que habitan.

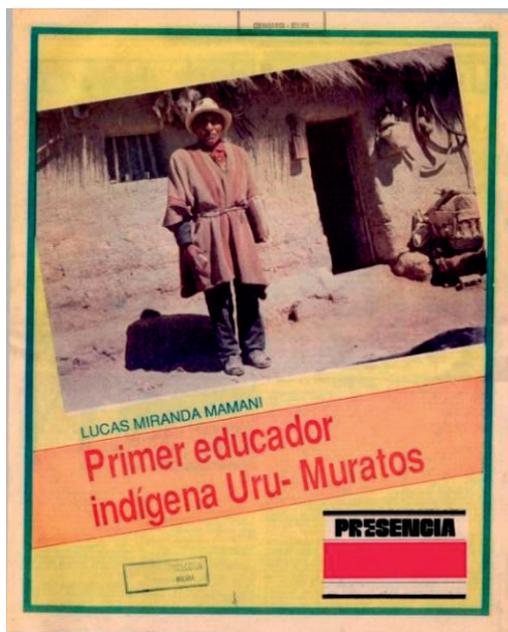
La educación es uno de los principales intereses para los urus, es por ello que han ido luchando por tener acceso a la educación, inicialmente movidos por la búsqueda de justicia y mejor situación para su pueblo, Conde, en un artículo sobre el primer maestro uru del lago Poopó, menciona que: “El indio, en la dura experiencia con los leguleyos, comprende que el saber leer y escribir es importante, ya que la misma justicia tiene “doble cara”, por lo que se hace necesario la lucha por la educación” (1990). A ello se suma que no solamente era por tener una situación equitativa frente a la sociedad nacional, sino también con sus vecinos quechuas y aymaras.

En el caso de los urus del lago Poopó, la comunidad Llapallapani tuvo su primera escuela particular⁷ el año 1950 de todas las poblaciones urus, la cual

7 Los padres de familia pagaban al profesor con alimentos o dinero a cambio de la educación

fue fundada con el apoyo del primer maestro uru Lucas Miranda quien impulsó la creación de varias escuelas y la lucha por la educación para los indígenas de varias comunidades en Oruro. En Llapallapani se lo recuerda como el primer líder que luchó por su pueblo, ya que él era oriundo uru-murato⁸. Por otro lado, en Irohito Urus se recuerda que la escuela se fundó el 12 de abril de 1962 y que las clases comenzaron en una casa prestada y los padres de familia construyeron un aula para el año siguiente año (Arratia, 2011). Asimismo, en Chipaya se recuerda que la unidad educativa Santa Ana de Chipaya se fundó en 1939 con el nivel primario y el colegio Urus Andino recién en 1985 con el nivel secundario (Muñoz y Lázaro, 2014), mientras que la escuela Puente Topater del ayllu de Ayparavi se crea en 1966 (Escalera, 2021).

Ilustración 1: Lucas Miranda, primer maestro uru del lago Poopó



Fuente: Periódico Presencia, 1990 ⁹

que daba a sus hijos.

8 *Murato* es el denominativo que usaban para hacer referencia a los urus del sector Lago Poopó.

9 Conde, R. en Presencia Dominical 1990. En línea: <http://www.bibvirtual.ucb.edu.bo:8000/etnias/digital/106000550.pdf>

Actualmente las comunidades cuentan con acceso a educación pública, como se indica:

Cuadro 1: Unidades Educativas urus

N°	Pueblo	Comunidad / ayllu	Unidad Educativa	Niveles		
				Inicial	Primaria	Secundaria
1	Urus del lago Poopó	Puñaca Tinta María	Uru Murato	✓	✓	✓
2		Vilañeque	Vilañeque	✓	✓	✓
3		Llapallapani	Llapallapani	✓	✓	✓
4	Urus Chipaya	Ayparavi	Puente Topater	✓	✓	✓
5		Aransaya, Manasaya y Wistrullani	Santa Ana de Chipaya	✓	✓	
6			Urus Andino			✓
7	Irohito Urus	Irohito	Irohito	✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia

Las autoridades originarias actuales consideran como logros el contar con unidades educativas hasta el bachillerato; sin embargo, aún existen diversas necesidades como el mejoramiento de las infraestructuras, equipamiento, ítems para maestros, entre otros. A ello se añade la llegada de la pandemia de la Covid-19 en la gestión 2020 al país, cual trajo consigo diversas problemáticas para los urus, como para otros pueblos indígenas, y su situación empeoró de forma sustancial, siendo que las familias han sufrido por escasez de alimento principalmente y la falta de trabajo. Incluso, las autoridades originarias, padres de familia y plantel docente de las unidades educativas tuvieron que dar respuestas a las diversas desigualdades que surgían en cuanto a la continuidad educativa durante esta etapa. La falta de acceso a internet, de equipamiento, dificultad de los maestros para el ingreso a las comunidades y otros fueron factores que dificultaron continuar con las actividades formativas, es así que, en muchas de las comunidades se realizaron cartillas educativas, apoyo con las radios comunitarias y apoyo de las juntas escolares para dar continuidad a las clases; sin embargo, el tema económico y alimenticio pesó más que lo educativo. Tanto así, que muchos jóvenes y niños dejaron la educación por el trabajo, quienes

ayudaban a las familias con el sustento económico¹⁰. Un ejemplo de ello es el caso de la estudiante Vanesa Huanaco:

En cuanto a mis estudios, yo estaba pasando clases virtuales por WhatsApp, pero tenía que ayudar a mi papá en su trabajo para así comprar crédito y pasar clases virtuales, pero mis otros hermanos no estudiaron por falta de dinero y de un celular; solo yo pasé clases virtuales porque era mi último año, por eso mis hermanos y padres me apoyaron económicamente a mí y yo seguí con mis estudios. (Escalera Salazar & Callapa Flores, 2020)

Este es un ejemplo que se ha presentado en varias comunidades urus, donde la pandemia significó la paralización de actividades o una continuidad constantemente interrumpida; pero las autoridades comunales se organizaron para apoyar y dar continuidad a la educación y responder a las necesidades para coadyuvar el avance curricular. Actualmente, las unidades educativas han retomado actividades, pero bajo la sombra de una relativa emergencia sanitaria.

1.1. Apoyo de la Funproeib Andes para impulsar la aplicación de la Ley 070 con los urus

La Funproeib Andes ha tenido un acercamiento con los urus desde el 2011 y se sigue trabajando con esta población a la fecha, pero ha habido periodos con mayor actividad que otros, pasando por etapas en que se apoyaba en algunas investigaciones y actividades concretas, varias de ellas relacionados con la ley 070, entre el 2011 y 2015; y con mayor énfasis entre el 2016 y 2020; sin embargo, es necesario mencionar que líderes urus de Chipaya y de Irohito ingresaron al programa de Liderazgos Indígenas, que incluía la formación a nivel técnico medio a gente proveniente de pueblos indígenas de tierras altas y bajas en Bolivia.

Se puede identificar tres momentos en el trabajo con los urus: el inicial con un primer acercamiento, la primera etapa desde el apoyo a actividades y a

10 Ante esta necesidad inmediata de los jóvenes urus en tiempos de cuarentena, la Funproeib Andes, desde el proyecto “Investigación Acción con la Nación Uru”, apoyó con el Programa de Apoyo a Educación a Distancia, con la recarga de crédito a los estudiantes de las comunidades urus del lago Poopó, con la elaboración de microprogramas educativos sobre saberes y conocimientos y su difusión por radios comunitarias y públicas y WhatsApp a todas las comunidades urus en Bolivia. Asimismo, con el Apoyo de Seguridad Alimentaria a los pueblos urus en Bolivia y Perú.

investigaciones desde el marco de apoyo a los CEPOS y el momento actual con la implementación de un proyecto concreto para la Nación Uru.

- a) Autodiagnóstico comunal en Irohito Urus: Trabajo realizado en Irohito el 2011, en coordinación con el Consejo Educativo de la Nación Uru (CENU), con la participación de técnicos locales y universitarios, que dio pie a la publicación del libro: Situación cultural, educativa y lingüística del pueblo Uru Irohito (Arratia, 2012), cual reflejó aspectos culturales y lingüísticos e incluyó una propuesta de revitalización lingüística.
- b) Desde el proyecto de apoyo al Fortalecimiento de los CEPOS: se apoyó entre 2013 y 2017 en la sistematización de saberes y conocimientos ancestrales, monografías comunales, encuentros socioeducativos y orgánicos, revitalización lingüística y cultural, cuyos productos se plasmaron en libros y audiovisuales devueltos a los comunarios mediante el Consejo Educativo de la Nación Uru y difundidos a nivel nacional. Estas acciones abarcaron a varias comunidades urus en actividades concretas y se focalizó en Irohito Urus y Puñaca Tinta María del lago Poopó entre el 2016 y 2017.
- c) Investigación acción con la Nación Uru: Fue el primer proyecto específico para este pueblo, donde se trabajó en tres líneas: 1) la investigación en saberes y conocimientos y capacitación a técnicos urus; 2) monografías comunales para (re)construir desde una mirada interna y específica de una comunidad y su actualidad; 3) revitalización cultural y lingüística. (Callapa, 2022)

2. El encuentro, la reflexión, el debate y el dialogo: Metodología de construcción del artículo

El IV Congreso del Consejo Educativo de la Nación Uru del 2021 y sus precongresos en cada sector fueron los principales sustentos para la elaboración de este artículo. Asimismo, la revisiones documentales y entrevistas complementarias a través de las consultas telefónicas.

Se realizaron tres precongresos educativos, uno por cada pueblo con la presencia y participación de autoridades originarias, educativas, Concejos Social comunitario en Educación o juntas escolares, gobiernos estudiantiles y organizaciones urus (CENU e ILCU), quienes trabajaron en mesas de: 1)

Incidencia en políticas educativas, culturales y lingüísticas; 2) Participación social comunitaria en educación; 3) Territorio y *suma qamás*; 4) Participación de la mujer; 5) Incidencia de factores externos (pandemia, cambio climático); 6) Currículo regionalizado (elaboración de planes y programas, implementación, elaboración y publicación y uso de materiales, acciones de Revitalización Cultural y Lingüístico y 7) Comunicación y difusión. Se hizo una sistematización en cada lugar en miras al Congreso¹¹.

El IV Congreso Consejo Educativo de la Nación Uru se realizó el 18 y 19 de noviembre de 2022, con la participación de las delegaciones de los pueblos con derecho a voz y voto e instituciones tanto públicas como privadas. Este fue un escenario de reflexión, análisis, diálogo, debate y propuestas, cuales fueron recogidas, sistematizadas y devueltas al Consejo Educativo Uru.

3. Revisión de la normativa 070: EIP y participación social

Se tomarán las definiciones sobre Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe y de Participación Social de la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez y documentos oficiales por la naturaleza del artículo y por su vigencia actual.

La ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, N° 070/2010–2011, fue promulgada el 20 de diciembre de 2010 en La Paz, cuya antecesora fue la ley de Reforma Educativa 1565 que entre sus puntos presentaba una Educación Intercultural Bilingüe. La normativa vigente se caracteriza por su postulado y perspectiva intracultural, intercultural y plurilingüe de la educación cual está incluido en el capítulo II sobre las bases, fines y objetivos de la educación, al respecto se indica:

8. Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes y conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos a través de la valoración y el respeto recíproco entre culturas.

Con respecto a las tres características principales, se las presenta de la siguiente manera:

¹¹ Los autores agradecen a Sara Cruz por su colaboración y apoyo a la institución en la realización de los precongresos y el congreso.

La intraculturalidad es un conjunto de creencias, valores de formas de vida, de entender la naturaleza, el cosmos, la comunidad y entenderse a sí mismo como individuo, permitiendo que la comunidad trascienda en el tiempo y el espacio, creando y recreando sus concepciones de vida.

La interculturalidad es “El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas del Estado Plurinacional con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia.

La educación plurilingüe garantiza y propicia el aprendizaje de una lengua originaria para todos las y los bolivianos, permitiendo el diálogo y comunicación intercultural entre las diferentes lenguas y concretizando el carácter Plurinacional del Estado Boliviano. Promueve el desarrollo de todas las lenguas existentes en las diferentes Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, en oposición a una educación opresora, racista, discriminadora y elitista occidental. (Ministerio de Educación, 2016)

Desde estas perspectivas, la ley enmarca que desde la intraculturalidad se promueva los aspectos propios de las culturas desde sus espiritualidades, la relación con su contexto desde lo colectivo y lo individual, para que pueda incluirse en la educación. Por otro lado, la interculturalidad desde un punto de partida del encuentro. Asimismo, tomando en cuenta los idiomas de los distintos pueblos indígenas en el país.

Con respecto a la participación social, estaba presente en la Reforma Educativa de 1994, ley 1565, cuyo antecedente eran las juntas de auxilio escolar¹². La junta escolar dio mayor cobertura a la participación en la gestión escolar de los padres de familia (Arteaga, 2019). Asimismo, tenían funciones para realizar gestiones ante las diferentes autoridades educativas para el mejoramiento

12 Las Juntas de Auxilio Escolar tuvieron por objeto cooperar al desarrollo de la educación popular, con el cumplimiento de las obligaciones escolares dentro de la jurisdicción, aumentando la asistencia escolar de los alumnos y el mejoramiento material de las escuelas (1936). En línea: (<https://www.derechoteca.com/gacetabolivia/decreto-supremo-17-09-1936-3-del-17-septiembre-1936/>).

de las infraestructuras de las escuelas y el derecho a opinar, participando en las reuniones, tomando decisiones junto con la comunidad educativa. Cabe mencionar que la ley 1565 impulsó la creación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO) del año 1994, como parte de las organizaciones indígenas, pero con trabajo centrado en el aspecto educativo para tratar temas de interculturalidad, bilingüismo, participación social indígena en la educación y formular políticas desde los pueblos indígenas (Machaca, 2009). Al principio solamente se crearon consejos de los pueblos quechuas, aymara, guaraní y el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico. A la fecha son 12 de las que forma parte el actual Consejo Educativo de la Nación Uru; sin embargo, en los últimos años estas organizaciones se han visto disminuidas en sus acciones por distintas limitantes, desde lo económico, político, la generación de nuevos liderazgos indígenas en educación, la incorporación de muchos de sus técnicos al Estado, entre otros, lo cual representa una preocupación por el rol activo y protagónico que tuvieron en su momento en la propuesta y labor educativa. Su fortalecimiento hubiera incidido en la implementación de las políticas que la coyuntura brindó, actualmente, su rearticulación brindaría la retoma de la propuesta educativa desde una visión indígena (Callapa, 2021).

La Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010) indica sobre la participación social: “reconoce y garantiza la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos indígenas, originario, campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios” (Art. 2). Asimismo, en su artículo 3, inciso 2, sostiene que “la educación es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad”.

4. Revisión de los resultados de los pre congresos y el congreso educativo de los Urus

4.1. La EIIP y el currículo regionalizado en las comunidades urus

En el Sistema Educativo Plurinacional bajo el Modelo Sociocomunitario Productivo se encuentra implementando del Currículo Base cual tiene que

armonizarse con el Currículo Regionalizado Uru (C.R.U.)¹³, aprobado por Resolución Ministerial N.º 578/2013¹⁴.

Los insumos de esta sección han sido extraídos estrictamente de los Precongresos educativos en Irohito Urus, Chipaya y del Lago Poopó y Congreso Educativo de la Nación Uru, realizados el 2021. Para su organización y presentación se ha clasificado en torno a: a) Elaboración planes y programas; b) Implementación de planes y programas; c) Elaboración, publicación y uso de materiales educativos; y d) Acciones para la revitalización, vitalización y fortalecimiento del idioma uru; cada uno de los temas tomados de los talleres en cada una de las poblaciones.

a) Elaboración planes y programas

Cuadro 2: Planes y programas en las tres poblaciones urus

Población	Logros	Dificultades	Qué falta hacer
Lago Poopó	<ul style="list-style-type: none"> C.R.U. 	<ul style="list-style-type: none"> No se cuenta con planes y programas específicos por nivel y grado de escolaridad. No se tiene el currículo diversificado por pueblo. 	<ul style="list-style-type: none"> Dosificación de los contenidos temáticos por nivel y grado de escolaridad mediante talleres y complementación de temas.
Irohito Urus	<ul style="list-style-type: none"> C.R.U. Algunos maestros tienen un currículo diversificado (Planes de aula con contenidos locales) 	<ul style="list-style-type: none"> No existen planes y programas de C.R.U. para el nivel secundario. Ausencia de temáticas en C.R.U. No se tiene C.R.U. por nivel ni grado de escolaridad 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar planes y programas por nivel y especialidad. Desarrollar investigaciones de conocimientos y saberes urus. Revisión a detalle del (C.R.U.)
Chipaya	C.R.U.	Hay recelo de transmitir los saberes de la cultura uru y falta retribución económica a los sabios por brindar información.	Falta profundizar los contenidos curriculares regionalizados en base a los saberes y conocimientos de la Nación Uru.

13 A lo largo del artículo se recurrirá a C.R.U. para hacer referencia a Currículo Regionalizado Uru.

14 Currículo regionalizado uru: https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/upiip/CR_URU_2017.pdf

Se considera un logro tener un C.R.U. en las tres poblaciones, pero solamente algunos profesores en Irohito Urus lograron llegar a un currículo diversificado y esa ausencia se hace notar en los otros sectores, cual se refleja en la falta de planes y programas para cada uno de los niveles, haciendo un énfasis en secundaria, y es ahí donde se reconoce que hace falta trabajar en las tres poblaciones, tanto desde los niveles inicial, primario y secundario; se hace alusión al trabajo que se necesita en los contenidos, tanto en su dosificación y en la continuidad de profundización.

b) Implementación de planes y programas

Cuadro 3: Implementación de planes y programas en las tres poblaciones urus

Población	Logros	Dificultades	Qué falta hacer
Lago Poopó	<ul style="list-style-type: none"> Los contenidos incluidos en los tres niveles de educación escolarizada son generales. 	<ul style="list-style-type: none"> Migración de estudiantes en busca de empleo porque el Lago ha desaparecido, mismo que era su forma de subsistencia como pueblo. Deserción escolar, a causa de escases de recursos económicos y de la migración familiar. Los maestros implementan más el Currículo Base porque tiene mayor peso desde el Min. de Educación. 	<ul style="list-style-type: none"> Gestionar normativas especiales para contar con docentes, sin tomar en cuenta el número de estudiantes, sino la característica del Pueblo Uru y la prioridad de rescatar la lengua. Entregar la versión digital del C.R.U. a los nuevos profesores, porque cada año varios cambian. Gestionar inamovilidad de docentes capacitados. Capacitación permanente a profesores y padres de familia en implementación de contenidos regionalizados.
Irohito Urus	<ul style="list-style-type: none"> Desde el 2018-2019 se implementa currículo diversificado. 	<ul style="list-style-type: none"> El 2020-21 no se implementó el C.R.U. por la pandemia, pero se está retomado de apoco. Solo se prioriza el currículo base. Cambio drástico de programa. 	<ul style="list-style-type: none"> Compromiso y voluntad con la cultura. Participación de sabios de la comunidad. Participación activa de los estudiantes. Analizar las situaciones familiares económicas (microemprendimientos).

Chipaya	<ul style="list-style-type: none"> • Inicial • Primaria • Secundaria 		<ul style="list-style-type: none"> • Socializar y concretar los planes y programas por ciclo y grado de escolaridad. • Dosificar contenidos de acuerdo a ciclo y grado escolar.
---------	---	--	---

En complementación con la sección anterior, se advierte que la implementación del C.R.U. es parcial con tendencia a dar prioridad al currículo base y se han detenido los avances que se tenían por factores externos, tanto por los problemas socioambientales y económicos en las comunidades del Lago Poopó y la presencia de la Covid 19, pero llama la atención de no nombrarse ninguno en Chipaya; no obstante, en esta población entre las propuestas a realizar sigue figurando un trabajo más de cerca en planes y programas, pero en las poblaciones del lago Poopó surgen las voces referidas al rol docente, quienes implementan el modelo educativo, que van desde su disponibilidad en las unidades educativas con las características poblacionales urus, el problema recurrente de los cambios, puesto que los docentes se capacitan, pero van cambiando cada año o determinado tiempo, lo cual sigue develando la necesidad de contar con profesores urus de cada sector, dado que gran parte de los docentes urus en ejercicio son chipayas, lo cual tampoco significa que trabajen en sus comunidades y menos en las otras poblaciones urus. Otro trabajo pendiente recae en la participación social en la educación que será abordado más adelante.

c) Elaboración, publicación y uso de materiales educativos

Cuadro 3: Elaboración y uso de materiales educativos en las tres poblaciones urus

Población	Logros	Dificultades	Qué falta hacer
Lago Poopó	<ul style="list-style-type: none"> • Existen algunos textos y cartillas. • Diccionario de la lengua uru. • Alfabeto de la lengua Uru (banner). • Cuadros didácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en el aprendizaje de la pronunciación de la lengua uru. • No hay implementación continua en los materiales. • Falta texto dosificador de contenidos de la cultura y lengua uru por cada nivel y grado de escolaridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar la impresión de materiales didácticos y de textualización de aula como banners.

<p>Irohito Urus</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diccionario uru uchumataqo. • Textos de saberes y conocimientos. • Materiales digitales, cuñas radiales y audiovisuales con contenido de lengua y cultura Uru. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta socializar los textos de la cultura uru que existen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos para niños pequeños en lengua y con contenidos de la cultura Uru: Rompecabezas de figuras, del cuerpo humano, frutas juegos de ajedrez, legos, cartas.
<p>Chipaya</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existen textos informativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los textos son generales, no existen para cada año de escolaridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar textos de aula en base el C.R.U. por cada curso y materia. • Elaborar materiales didácticos y gestionar recursos para publicar.

Los pobladores urus comparten en distintas instancias que la falta de materiales educativos es una de las recurrentes excusas de profesores para no implementar el C.R.U; sin embargo, en los últimos años se han realizado esfuerzos desde distintos actores para contar con mayor material en cuanto a libros, cartillas, diccionarios u otros materiales en distintos formatos referidos a la cultura y lengua, pero aún sigue siendo un reto y responsabilidad su implementación desde los distintos actores educativos. Los retos consisten en su mayor diversificación y especialización para su uso escolar.

d) Acciones para la revitalización, vitalización y fortalecimiento del idioma uru.

Cuadro 4: Aspectos referidos a la revitalización y fortalecimiento de la lengua uru

Población	Logros	Dificultades	Qué falta hacer
Lago Poopó	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura y personal educativo en Llapallapani. • Implementación de lengua uru en Puñaca Tinta María y textualización. • Pequeñas acciones apoyadas por ONGs. • Hay 1 maestro hablante en secundaria en Llapallapani. • Recuperación de la vestimenta originaria. • Mantenimiento de las artesanías especialmente en las ferias educativas y culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se dejó de hablar el uru en la familia y la comunidad. • Las familias y las comunidades no están conscientes de la importancia de mantener la lengua y cultura uru. • Los padres de familia no apoyan. • No se practica la lengua uru y por la pandemia no se hizo seguimiento. • No hay predisposición para enseñar el uru. • El contexto que rodea a las comunidades no es uru y es difícil mantener la lengua por la presión de fuera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar nidos bilingües en Vilañeque, Puñaca y Llapallapani. • Concientizar sobre la importancia de la revitalización de la lengua y cultura uru a la familia y comunidad e incentivar actividades que promuevan su valoración. • Cursos de enseñanza de la lengua. • Capacitar a los profesores de las U.E. en el manejo de la lengua uru. • Formar grupos de promotores comunitarios de lengua y cultura uru. • Comunicadores comunales. • Convenio con la radio municipal para poner programas que promueva la identidad cultural uru. • Gestionar un Ítem especial para la enseñanza de la lengua uru en la escuela, el caso de Poopó es especial. • Generar actividades alternativas que incluyan a toda la comunidad y tengan recompensas emocionales. • Generar actividades culturales en las comunidades con la escuela.

<p>Irohito Urus</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades: Tarde de talentos, concurso de dibujo y pintura, danza de balse- ras, artesanías y ferias educativas. • Gastronomía uru. • Participación en concursos, actos cívicos, exposi- ciones y eventos deportivos. • Confección de ropa tradicional uru. 		<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación del CENU y au- toridades originarias para ges- tionar apoyos. • Horarios para la lengua. • Infraestructura. • Promoción de turismo. • Textualización del ambiente escolar • Motivación • Olimpiadas deportivas de la Nación Uru con deportes como: lanzamiento de honda, trenzado de totora o paja, pe- lado de quinua y concurso de remar.
<p>Chipaya</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo técnico de maestros y autoridades con el ILCU. • Existe Centro PAN en Aypa- ravi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta voluntad de las autoridades para tra- bajar este tema. • Falta un vocabulario pedagógico. • El nido bilingüe no tiene mucho apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Congresos educativos y en- cuentros culturales en todos los ámbitos. • Hacer gestión ante el Min. de Educación, GAIOC y ONGs. • Elaborar un vocabulario peda- gógico de forma participativa con el ILCU. • Mayor apoyo para el Nido bi- lingüe.

Para referirnos a una educación con carácter plurilingüe, la lengua uru con distinta vitalidad en cada población y su rol en la escuela. En el caso de Irohito y el lago Poopó se encuentran en situación de revitalización de la lengua uru y se manifestaron distintos avances, muchos desde el aspecto directamente lingüístico y otros desde aspectos culturales donde la lengua ha tenido un rol en su realización. Sin embargo, desde el lago Poopó se visibilizan aspectos que deben tomarse en cuenta para proseguir, las que están relacionadas con factores externos y educativos, acá llama la atención el rol de la familia y la comunidad, cual enfrenta este proceso casi desde cero y con casi ningún hablante del uru que viva en las poblaciones, con momentos con altas y bajas en sus motivaciones, pero donde inevitablemente el peso del contexto es fuerte, refiriéndonos a comunidades con serios problemas económicos, medioambientales y

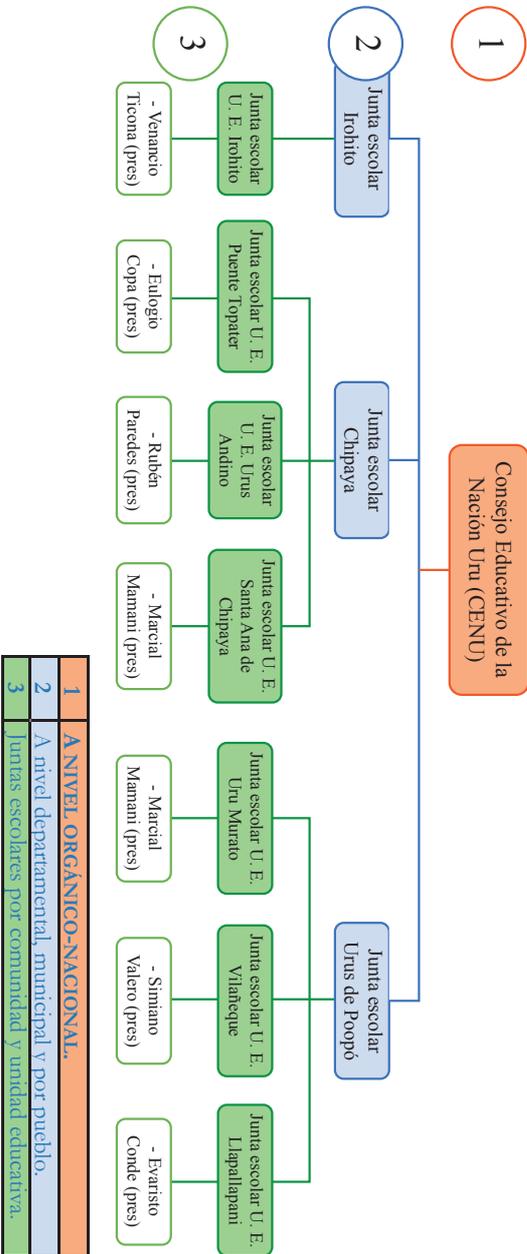
territoriales, donde el interés de las personas se aboca más a las necesidades primordiales de las familias; caso distinto al de Irohito con una relativa mejor situación. Pese a ello, los retos para proseguir con una revitalización plasmados pasan por la sensibilización familiar y comunal y por acciones concretas como los nidos bilingües, promovidos por el Estado, cursos y capacitaciones, generar espacios de fortalecimiento cultural y aprendizaje de la lengua; y en el caso de Irohito por proseguir con las actividades y con otras que complementen o estén relacionadas.

El caso de Chipaya es distinto al anterior, puesto que su situación sociolingüística muestra a su comunidad con su lengua vulnerable, pero en mayor vitalidad al de los otros contextos urus, en este sector se hace notar el trabajo de distintos actores y es preciso el fortalecimiento, pero advierten que se necesita el apoyo de la parte orgánica, al nido bilingüe y la necesidad de un diccionario pedagógico que apoye las labores educativas. Asimismo, sus retos van relacionados a llenar estos vacíos mencionados, pero haciendo alusión al encuentro interno y a la gestión que se pueda hacer desde su propio Gobierno Autónomo Indígena Originario Campesino e instancias públicas desde el Ministerio de Educación u otras instituciones no gubernamentales.

4.2. Participación social comunitaria en la educación y de la mujer

La participación social comunitaria en la educación en la nación Uru se ha dado desde la representación orgánica del Consejo Educativo de la Nación Uru (CENU) a nivel pueblo, mientras que a nivel comunal se realiza a través de los Consejos Educativos Consejos Educativos Social Comunitarios o como aún se las llama en las comunidades “Juntas Escolares”, que representan a nivel departamental, municipal y por pueblo. Tal como se detalla en el siguiente gráfico:

Gráfico 1: Junta escolar por unidad educativa uru, gestión 2022



Fuente: elaboración propia, 2022.

1	A NIVEL ORGÁNICO-NACIONAL.		
2	A nivel departamental, municipal y por pueblo.		
3	Juntas escolares por comunidad y unidad educativa.		

- El Consejo Educativo de la Nación Uru CENU

En cuanto al funcionamiento del CENU también se han detectado algunas problemáticas para que ejerza el rol de las funciones atribuidas a esta organización, cuyas problemáticas son: falta de atención a todas las comunidades y unidades educativas urus¹⁵, falta coordinación entre el CENU y las Juntas Escolares y Consejos educativos Social Comunitarios, también falta de coordinación con las autoridades originarias de las comunidades. Estas problemáticas también se originan porque el directorio del CENU no cuenta con presupuesto propio para la realización de coordinaciones, ni de seguimiento a las actividades nacionales, ni comunales.

A esto se suma al no contar con un ambiente propio, ya que tienen que alquilar una oficina, tratar de cubrir ese alquiler con apoyo de instituciones, con aportes propios del directorio, entre otros. Asimismo, costearse en los viajes a las comunidades para las coordinaciones, y se necesita aún más de recursos económicos para la realización de actividades educativas. Para ello, en el IV Congreso Educativo Uru, 2021, se manifestaron las siguientes soluciones posibles. Gestionar apoyo de diferentes instituciones para la realización de talleres y cursos que generen ingresos al CENU, incluir en el reglamento del CENU el aporte de las comunidades urus y de las autoridades nacionales y departamentales urus en contribución del CENU. También, el CENU debe poner en práctica el *muyu* para visitar a los tres pueblos de forma permanente.

- Las funciones de las juntas escolares

La elección de las juntas escolares en las comunidades urus se realizan de acuerdo con sus usos y costumbres. En la mayoría de los casos, las autoridades son elegidas por ternas, es decir, en una lista de tres nombres para las tres gestiones próximas. Este cargo es el inicio del servicio a la comunidad y así luego van asumiendo los demás cargos comunales; aunque cabe mencionar que no es necesario que los elegidos tengan hijos en la escuela o en el colegio.

15 La Nación Uru está en un territorio discontinuo, por ejemplo, la comunidad de Irohito Urus está ubicada en el Municipio de Jesús de Machaca en La Paz, Chipaya es la 3era sección de la provincia de Sabaya en el departamento de Oruro, mientras que Puñaca Tinta María en el municipio de Poopó, Vilañeque en el municipio de Challapata y Llapallapani en el municipio de Huari en Oruro.

La educación al ser social y comunitaria, desde la Ley 070, las funciones de las juntas escolares y la comunidad educativa en general son: ver las necesidades particulares de cada establecimiento educativo y realizar gestiones en las instancias correspondientes para que sean atendidas estas necesidades y de esa manera desarrollarse el avance curricular lo más óptimo posible.

La primera función es recabar las inscripciones de los estudiantes, ellos son los directos responsables para que pueda aumentar la estadística de los estudiantes, van en busca de estudiantes. Luego ya iniciado, también ellos gestionan, en coordinación con el director, el caso de ítems, alimentación o desayuno escolar y también se encargan del preparado del desayuno y almuerzo escolar en toda la gestión. (director de la U.E. Puente Topater, 08.06.2022)

Ellos gestionan, juntamente con las autoridades las necesidades que tiene la unidad educativa. Ahora gestionan, por ejemplo, no tenemos ambiente, están gestionando sobre las aulas, sobre la cancha deportiva, para la unidad educativa, si algún material está faltando nosotros damos parte a ellos, y ellos están gestionan con el municipio, con alguna institución, consiguen de alguna manera el apoyo para la U.E. (director de la U.E. Vilañeque, 08.06.2022)

La participación de las juntas escolares se realiza antes del inicio escolar, desde la inscripción de los estudiantes, durante el desarrollo de la gestión, participar en las reuniones concernientes al tema educativo, que generalmente lo realizan los días lunes al comienzo de la semana escolar, asimismo, en la toma de decisiones para un mejor desarrollo curricular y hasta extracurricular, siempre, en coordinación con la/el director del establecimiento y también con las autoridades originarias.

- Participación y organización de los estudiantes a través de los gobiernos estudiantiles

La participación estudiantil está representada por el frente del gobierno estudiantil, donde realizan actividades de acuerdo a sus propuestas y atención a demandas y necesidades que son compartidas a la junta escolar y a dirección. De acuerdo al Órgano Electoral Plurinacional (OEP) los estudiantes también deben estar organizados por los gobiernos estudiantiles como un espacio de participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes para hacer ejercer sus derechos y responsabilidades, cuya organización está acreditado por la corte electoral en todo el país (Órgano Electoral Plurinacional, (OEP), 2019). La

elección se la realiza democráticamente, basada principalmente en el ejercicio de la libertad, igualdad y respeto a la diversidad.

Los estudiantes están organizados como el centro de estudiantes. El gobierno estudiantil realiza las elecciones democráticamente. De alguna manera, ellos también gestionan de acuerdo a las necesidades, ellos tienen una asesora que les guía, entonces, igual van gestionando, juntamente dan a conocer a la junta escolar y a la dirección y mediante ellos consiguen también algunos apoyos. (director de la U.E. Vilañeque, 08.06.2022)

Esta el gobierno estudiantil, tanto en primaria como en secundaria, acreditado por la corte electoral de Oruro. Cada año mediante voto se elige. Hacen varias actividades culturales, deportivos, cuidado del medio ambiente, solicitan algunos talleres, esas actividades más que todo. (director de la U.E. Llapallapani, 08.06.2022)

Hay el gobierno estudiantil, tienen actividades, por ejemplo, en apoyo a las actividades extracurriculares, como las excursiones, delegaciones, o algún equipamiento que falte, por ejemplo, este año por ejemplo han proyectado tener el mástil, hacen recaudaciones con ventas, en algunos eventos realizan rifas, así hacen. (director de la U.E. Puente Topater, 08.06.2022)

Entonces, la organización del gobierno estudiantil permite a los estudiantes participar, es decir, son portavoces de los estudiantes en general, y de decisión, con el fin de mejorar las condiciones de educación de acuerdo a las necesidades en cada contexto. En ese sentido, en las Unidades Educativas Urus, se cuenta con este espacio y organización, como se vio en los testimonios anteriores.

- Participación de la comunidad

En las comunidades urus, la escuela es parte de la comunidad, por tanto, también las autoridades originarias tienen una corresponsabilidad compartida para que la unidad educativa tenga un buen funcionamiento y cuyas necesidades sean atendidas.

Las autoridades de la comunidad (de Ayparavi) participan y apoyan en la parte de gestión, también en los trabajos comunitarios, por ejemplo, en la limpieza, también se ha hecho muralla, con contraparte de la comunidad, a la cabeza de las autoridades originarias, se ha llevado adelante, ya se ha amurallado el patio de la escuela. También en cuanto al desayuno y almuerzo escolar, las

autoridades originarias, con la junta escolar gestionan en la GAIOC y hacen comisiones en Oruro para la compra, y para traer los productos, así es. (director de la U.E. Puente Topater, 08.06.2022)

En caso de participación de la comunidad como trabajos comunitarios no tenemos, porque los padres de familia están abocados en su trabajo, no tienen mucho de qué sustentarse aquí las familias, entonces se abocan más que todo en sus trabajos, a veces realizamos limpiezas generales de la población en forma conjunta. (director de la U.E. Vilañeque, 08.06.2022)

El año pasado he trabajado en el atrio, he tenido una mala experiencia, se ha convocado a los papás para realizar un trabajo comunitario, donde no han asistido, solamente don Rufino estaba ahí, también acompañaba don Pablo, de esa manera un poco es negativo el apoyo de los papás, en el trabajo comunitario, para trabajar en beneficio de la Unidad Educativa. Entonces, en cuanto al apoyo a sus hijos también existe muy poco, es reducido el apoyo, hay algunos que apoyan, pero en su mayoría no apoyan, es que hay bastante debilidad en la economía, tienen limitaciones para atender a sus hijos. Entonces, por esa razón también ha surgido este año realizar una solicitud al Ministerio de Educación sobre las mochilas escolares y hemos logrado, hemos entregado a los estudiantes con el material que necesitan ellos. (director de la U.E. Uru Murato, 08.06.2022)

Los padres de familia y la comunidad participan en las reuniones, aniversarios, festividades, trabajos comunales gestionadas por la unidad educativa, está última, específicamente en las comunidades de Ayparavi e Irohito, ya que en algunas de las comunidades del sector uru del lago Poopó, la participación de los padres de familia y comunidad en general es muy limitado, esto por las diversas actividades y salidas de la comunidad que tienen que realizar por temas de trabajo, tal como se explicita en los testimonios anteriores.

- Participación de la mujer en la educación

El rol de la mujer en estos últimos tiempos ha tenido más presencia, especialmente en cargos más altos de los municipios. En cuanto a los cargos en las comunidades la dualidad está presente, e incluso es obligatoria asumir en pareja. “La participación social comunitaria en educación, los Consejos Educativos Social Comunitarios funcionan a nivel de U.E. con participación de mujeres y hombres, pero ya cuando sube de nivel a Distrito o Departamental los niveles de participación de la mujer disminuyen por las actividades como

madres que no pueden delegar a nadie y lo asumen los varones únicamente en la mayoría de los casos” (IV Congreso Educativo Uru, 18.11.2022).

5. Discusión sobre la EIIP, la participación social y factores emergentes relacionados

En el capítulo anterior se ha realizado un acercamiento a la implementación de la Ley 070, pero solamente tocando aspectos referidos al currículo regionalizado y a la participación social en la educación. En esta discusión se pone a consideración los siguientes puntos.

5.1. Desde la EIIP en las comunidades

- El currículo regionalizado uru, un camino iniciado y en construcción

La construcción y posterior aprobación del C.R.U. constituye un gran avance para el pueblo Uru por contar con documento principal para la armonización con el currículo base, y en esta labor, ha sido fundamental la unión de los distintos actores educativos, desde los orgánicos, comunales, el sector educativo y la participación del Ministerio de Educación. Uno de los retos pendientes recae en la concreción del currículo diversificado por pueblo para que los aspectos intraculturales urus figuren y se hagan presentes en la elaboración de planes y programas para cada grado de escolaridad, si bien se tiene los avances particularmente para inicial y primaria, aún se tiene el reto de concluirlo. Esta labor que tiene su complejidad y ha tenido sus progresos, requiere también de la participación de personal técnico que ayude en su conclusión, refiriéndonos a las instancias gubernamentales encargadas de dichas labores.

Un punto recurrente han sido los contenidos, que si bien gran parte de ellos figuran en el C.R.U. en torno a los saberes y conocimientos urus, se requiere una labor más de detallada para poder incluirlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde los actores educativos comunales son fundamentales y deberían volver a involucrarse para la implementación de la EIIP.

- Implementación desigual de la EIIP en cada sector uru

La discontinuidad territorial de las poblaciones urus no ayuda a una necesaria coordinación de una EIIP en las unidades educativas urus. Los actores educativos en cada población uru han visto desde sus posibilidades y limitaciones la implementación de la EIIP en su sector, y al presentarse puntos

en particular, son más los aspectos en común en sus necesidades, y es ahí donde se hace necesaria una mayor comunicación y coordinación para reforzar estos procesos.

- La aún urgente necesidad de profesores urus

En la implementación del C.R.U. resulta difícil obviar el rol del profesor en la educación. Y este es un punto recurrente y que es relativo en el contexto uru. Por un lado, en las comunidades urus del Lago Poopó existe una profesora uru, pero que no enseña en ninguna de las comunidades, mientras que en Irohito Urus no cuentan con profesores urus que enseñen en la unidad educativa; ante ello, cuando existe la posibilidad de contar con un nuevo educador o remplazante de uno que ha cambiado de unidad educativa, las autoridades educativas tanto del CENU o autoridades locales buscan que pueda ser un profesor de Chipaya que llene ese vacío particularmente en el sector del Lago Poopó, pero no siempre se tienen resultados favorables por las condiciones en las compulsas y reglamentos del sistema educativo que no dan prioridad a este punto, y consecuentemente se pierde la oportunidad de contar con un profesor uru que pueda apoyar en la implementación de la EIIP y mucho más que sea hablante del idioma uru.

En este escenario que se arrastra desde el inicio del funcionamiento de las unidades educativas en estos sectores, son educadores quechuas y aymaras principalmente quienes están a cargo de la implementación de la EIIP, quienes si bien tienen un bagaje como parte de pueblos indígenas andinos, les cuesta tener una concepción de las características poblaciones de los urus desde su concepción de mundo, sus actividades productivas u otros, claro que ha habido excepciones con docentes comprometidos y que con muchos años de estadía y vivencia han aportado en las comunidades; sin embargo, la mayoría al pasar de los años opta por cambiar de unidad educativa. De esta manera, muchas iniciativas de capacitación y cualificación docente emprendidas por instancias públicas u ONGs quedan truncadas, puesto que se ha capacitado a profesores para trabajar en unidades educativas urus que dejarán estos establecimientos en cualquier momento.

Por lo explicado anteriormente, urge la formación de profesores urus que puedan ejercer su labor profesional en sus comunidades, pero para que ello se materialice existen una serie de factores a tomar en cuenta, desde las posibilidades de continuidad de los jóvenes, los lugares de formación, la situación económica, la motivación u otros.

La situación de los profesores en Chipaya es un poco diferente, puesto que, desde décadas pasadas, los urus de esta población se han formado en las Normales Superiores y hay educadores que desempeñan en sus unidades educativas, aunque no en su totalidad, y muchos profesores enseñan en otros lugares. En esta situación y con las condiciones relativamente favorables para la concreción de la EIIP sería necesaria tener un banco con los profesores urus chipayas.

- Las miras en la educación plurilingüe uru

La escuela no va a ser el lugar para recuperar o revitalizar las lenguas indígenas, en este caso con el uru, pero si es un escenario que puede ayudar en ello por la importancia que tiene en las comunidades. Los casos en Irohito y en el Lago Poopó muestran distintos esfuerzos por la revitalización, por un lado, el uru uchumataqo y el uru hablado en Chipaya correspondientemente, dichas iniciativas impulsadas por las organizaciones originarias NOU, CENU y autoridades comunales y también por el ILCU en una suerte de ser una institución parte del gobierno, pero conformado por urus. Los avances presentados en estos sectores develan una serie de acciones realizadas, pero son varias los problemas presentados que tuvieran que ser analizados y reflexionados por los involucrados en estos procesos, para que con las sugerencias se sigan nutriendo estos procesos desde abajo, escuchando las voces de los comunarios. En este escenario, la complementación de la escuela con la comunidad y la familia pueden llegar a ser fundamentales para avanzar en estos procesos.

Por otro lado, el reto para la materialización de una EIIP en Chipaya recae en que no necesariamente se enseñe la lengua uru, sino que se enseñe en la lengua uru los contenidos referidos al currículo regionalizado, es decir que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean netamente en el idioma indígena, puesto que existen profesores hablantes y gran parte de los estudiantes también lo son.

- Los factores extra-escuela siguen repercutiendo en la educación

La situación y la dinámica de la comunidad influyen de manera directa en las unidades educativas. En este artículo, el caso preocupante recae en el sector del lago Poopó quienes en la sección de la implementación de la EIIP manifestaban específicamente que los problemas recaen en los factores relacionados al bienestar de los urus y sus comunidades. Resulta difícil obviar la situación de los tres asentamientos que se vieron afectados desde lo espiritual y en sus

prácticas productivas por la sequía del Lago Poopó entre el 2014-2015, que si bien ha habido momentos en que las aguas han vuelto, no se ha recuperado en su totalidad y los urus han continuado sustentando a sus familias en otras tareas como la albañilería, la agricultura, de peones en la mina, pastores u otros, dejando de ser cazadores y pescadores.

En este contexto, los padres y madres buscan las maneras de sustentar a sus familias y a veces la situación educativa de los hijos es descuidada por las circunstancias adversas, dado que se está hablando de poblaciones con problemas más allá de lo económico, que pasa por lo territorial, de medio ambiente y falta de agua.

Un factor que comparten las tres poblaciones urus recae en la migración de los jóvenes una vez concluido el bachillerato. Esto recae por la falta de oportunidades en las comunidades y la búsqueda de trabajo, siendo Chile el destino para los chipayas, El Alto y La Paz para los irohitos y las poblaciones aledañas para los urus del Lago Poopó, claro que hay casos en que los jóvenes continúan sus estudios, pero no son la mayoría, como se tocará en un siguiente punto. Es decir, que el siguiente paso para los jóvenes al concluir el colegio es buscar oportunidades que a veces se traduce en dejar la comunidad.

- Falta de atención a la educación superior: Un tema emergente

El IV Congreso Educativo Uru sacó a la palestra el tema de Acceso a la educación superior, alternativa y no escolarizada, y se encontraron los siguientes resultados:

- Los jóvenes de Chipaya después de salir bachilleres la mayoría se van a Chile y otros al cuartel.
- Falta de recursos económicos para entrar y dar continuidad a una Educación Superior, en Poopó, Irohito y Chipaya.
- Los jóvenes del sector de Poopó, la mayoría da prioridad al trabajo, por falta de economía, ya que ingresar a una Educación Superior significa extender 5 años más de sacrificio.
- Se ha politizado el beneficio de las becas en las normales, hay corrupción. Además, cuando es ingreso directo hay mucho papeleo, es burocrático y muchas veces los jóvenes lo dejan.

- Las evaluaciones de ingreso ahora hay mucha exigencia, incluso más que un docente (ejemplo: para música el joven tiene que saber tocar 4 instrumentos).
- Miedo al traslado a distintas zonas para continuar con una Educación Superior, la falta de dominio del castellano y de técnicas de estudio, la desigualdad en el rendimiento académico, entre otros.

Estas y otras problemáticas son desventajas para los jóvenes urus, y pueblos indígenas y rurales en general, porque dificultan el ingreso, la continuidad en la Educación Superior y profesionalización. Estos temas y problemáticas ahondan más en los pueblos indígenas, ya que en estos espacios de formación superior, se identifican las diversas exclusiones y no solamente de estudiantes o docentes de pueblos indígenas, sino también, a las diversas maneras de ver el mundo, junto a sus lenguas, culturas y modos de conocimientos propios, es decir, a los saberes y conocimientos de cada pueblo y nación (Mato, 2015, pág. 19). En este sentido, de acuerdo con las necesidades y problemáticas, la atención desde las organizaciones educativas por comunidad, pueblo y nación uru es importante, con el fin de plantear las posibles soluciones, realizando diferentes gestiones para atender en esta etapa de educación y no solamente los actores educativos, sino también las autoridades y organizaciones urus. Por ejemplo, a la falta de recursos económicos, realizar gestiones para fuentes de trabajos alternativos en los pueblos urus; también a la falta de un plan de vida con identidad para los jóvenes urus, gestionar talleres para elaborar plan de vida con identidad y con retorno comunitario; para el ingreso a las instituciones de educación superior, gestionar en las diferentes instancias cupos de ingreso directo para los bachilleres urus, a través de varios convenios.

5.2. Desde la participación social comunitaria y de la mujer en la educación

En cuanto a este aspecto, aún existen vacíos para su concreción, ya que, a nivel nacional, los urus tienen una representación educativa que es el Consejo Educativo de la Nación Uru (CENU), pero a nivel departamental no existe una instancia que los represente y hacer incidencia en el tema educativo.

La participación en los pueblos se da desde la participación educativa con representación no solo de padres de familia a través del portavoz de la junta escolar¹⁶, sino también la comunidad tiene representación mediante las

¹⁶ Las juntas escolares, en la mayoría de las comunidades, está conformada por un equipo de tres

autoridades originarias y los estudiantes a través de los gobiernos estudiantiles. Sin embargo, si bien la participación social comunitaria, según la ley 070 es de consensos en la toma de decisiones, desde la planificación, desarrollo y evaluación curricular, en muchos casos solo se resume a las gestiones para atención de las necesidades, participación en actividades curriculares y extracurriculares, pero no así en toda la dimensión desde la planificación, hasta la evaluación de la gestión curricular, sino a un acompañamiento y apoyo en el desarrollo. En ese sentido, se nota la debilidad en la aplicación a cabalidad de las atribuciones de las juntas escolares, mencionado en el artículo 6, del capítulo 2, del reglamento de participación social comunitario en educación.

Este último, se debe, en la mayoría de los casos, a la falta de información sobre el reglamento de participación y las atribuciones que tienen que desempeñar durante su gestión, por lo que sería necesario una capacitación permanente a las instancias de participación social comunitaria en educación.

En cuanto a, la participación de la mujer, en general, es reducida. Si bien hay la presencia femenina, incluso asumiendo el cargo junto a su pareja o conyugue, la participación activa con poder de decisión no se concreta aún. Por tanto, también se tendría que realizar un trabajo de sensibilización y capacitaciones de formación de liderazgo y gestión dirigido a mujeres.

6. Conclusiones

A más de 10 años de la implementación de la Ley 070, los urus han avanzado considerablemente en una educación contextualizada culturalmente. Aún queda mucho trabajo por realizar, pero se tiene una base con la que trabajar. Existen muchos puntos que necesitan ser reflexionados y analizados para continuar, aunque varios de ellos escapan al tema estrictamente educativo con la situación de las comunidades.

La educación es comunitaria, por lo que los padres y las madres de familia, las organizaciones educativas, las autoridades originarias y la comunidad en general apoyan en el proceso educativo. Falta rescatar e incluir más la participación de

miembros, es decir: presidente, secretario de actas y secretario de haciendas, en otros casos, por dos juntas escolares, es decir, asumen el cargo dos personas, juntamente con sus esposas o conyugues. Este tipo de organización ayuda a tener apoyo para hacer gestión y participación, puesto que, si el presidente o la primera junta está con ocupaciones, el que le sigue asume la función y se hace cargo de las actividades concernientes a la junta.

sabios y sabias de la comunidad para la recuperación de saberes y conocimientos propios. Se cuenta con la participación de la comunidad y padres de familia a través de las juntas escolares, también a nivel de estudiantes, mediante los gobiernos estudiantiles, pero hace falta la participación en toda su dimensión, es decir, desde la planificación, hasta la evaluación de la gestión curricular, y no solo como un acompañamiento y apoyo en el desarrollo educativo.

El Consejo Educativo de la Nación Uru tiene una participación pasiva en las comunidades y unidades educativas urus, de manera que en el IV Congreso Educativo Uru se propuso: promover políticas de liderazgo a jóvenes urus, coordinar sus funciones y planificaciones de gestión con las juntas escolares, socializar con los consejos social comunitarios uru el reglamento de participación comunitaria de 2014, de los consejos educativos del 2015.

La falta de atención a la educación superior, ya que se enfatizado en la educación regular básica o primaria y secundaria, es un tema pendiente y que está en la agenda de las organizaciones urus, puesto que las gestiones y acciones para el acceso a una educación superior para los jóvenes urus se han individualizado, es decir, que cada joven bachiller ve sus posibilidades para dar continuidad con sus estudios, pero en la mayoría de los casos, la economía, miedo son factores que dificultan este proceso educativo.

Bibliografía

Arteaga, R. (2019). La participación social en el sistema educativo en Bolivia. *Boletín de Observatorio de Políticas Públicas y Sociales, Año 2, N° 5*, 1-13.

Barragán, R. (1992). *Memorias de un olvido. Testimonio de vida Uru-Muratos (Lucas Miranda Mamani, Daniel Moricio Choque)*. La Paz: ASUR, HISBOL.

Bejarano, E. (2016). *La Participación Social en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo*. La Paz: UNICEF.

Callapa, F. C. (2020). *Saberes y conocimientos urus de las aguas. Comunidades del lago Poopó, Irohito urus, Aymaravi-Chipaya e islas urus del lago Titicaca en Puno*. Cochabamba: Funproeib Andes.

(2021). *Despertando la lengua uru. Contribuciones a la revitalización cultural y lingüística*. Cochabamba: Funproeib Andes.

Escalera Salazar, D., & Callapa Flores, C. E. (2020). *Historias urus en tiempos de pandemia*. Cochabamba: Funproeib Andes.

Escalera, S. D. (2021). *Uru Aymaravi, luchadores y guardianes del territorio uru*. Cochabamaba: Funproeib Andes.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

Gaceta Oficial de Bolivia. (17 de junio de 2022). *Ley de educación N° 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, Ley de 20 de diciembre de 2010*. Obtenido de Ministerio de Educación: https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=category&id=233&Itemid=933

Ibáñez, C. M. (2015). Educación Superior y juventud indígena: una mirada crítica desde la realidad peruana. *Qinasay: Revista de Educación Intercultural Bilingüe N°5.*, 148-170.

Mato, D. (. (2015). *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Ministerio de Educación (2016). *Revolución Intracultural Intercultural y Plurilingüe*. Colección Revolución Educativa. La Paz, Bolivia.

Montes, H. (2002). La transición de la educación media a la educación superior. *Revista Calidad en la Educación: retención y movilidad estudiantil en la educación superior*. N°17, 269-276.

Muñoz E. y Lázaro, G. (2014). El pueblo Uru Chipaya. Un pueblo milenario en la historia y el presente. Cochabamaba: Funproeib Andes.

Órgano Electoral Plurinacional, (OEP). (2019). *Ejerciendo la democracia en tu unidad educativa*. La Paz: UNICEF y KOICA.

UNICEF. (jueves de Abril de 2022). *UNICEF, Educación*. Obtenido de UNICEF, para cada infancia, Bolivia: <https://www.unicef.org/bolivia/educaci%C3%B3n>

Perspectivas del modelo educativo sociocomunitario productivo en el escenario de la movilidad humana

Marina Arratia J.

CI-PROEIB Andes

Resumen

El presente artículo está basado en datos etnográficos recolectados en una comunidad andina quechua hablante, ubicada en una franja geográfica de agrobiodiversidad de tubérculos andinos de Bolivia. Por sus características agroecológicas, en esta comunidad se cultiva una gran biodiversidad de papa. En las últimas décadas la migración campo-ciudad se ha incrementado, la mayoría de las familias residentes son personas adultas, los pocos estudiantes del nivel secundario que asisten a la unidad educativa se preparan para migrar a la ciudad en un futuro cercano, en sus perspectivas de formación está la profesionalización, no así la actividad productiva local. En este contexto, el presente artículo analiza, con base a datos empíricos, las perspectivas de la educación comunitaria productiva, uno de los pilares de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP), que plantea “formar estudiantes con una conciencia productiva, comunitaria y ambiental, fomentando la producción y consumo de productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y protegiendo la biodiversidad, el territorio y la Madre Tierra”, en escenarios donde la movilidad humana y el influjo de la cultura y el mercado global tienen un impacto en la erosión de la agricultura tradicional, en la preservación de la biodiversidad y en la reproducción de saberes locales.

Palabras clave: educación comunitaria productiva, movilidad humana, agricultura campesina andina, saberes locales.

Introducción

Diversos estudios realizados a partir de la década de los 90s mostraron que, en los territorios indígenas los pueblos han acumulado un rico saber ecológico en el curso de su larga historia de ocupación de su medio ambiente. Sus formas locales de manejo de los recursos naturales contribuyen a la generación y conservación de la diversidad biológica mediante la manipulación de plantas, animales, hábitats y ecosistemas.

Un factor determinante de la erosión de los saberes locales es la **pérdida de los contextos de vida** en los cuales sus funciones son apropiadas. Esta pérdida puede estar muy relacionada con la intervención en los territorios de vida o con el fenómeno de la migración (Bastardas, 2003). En Bolivia, según el último censo realizado el año 2012, el 70% de la población total vivía en el área urbana. Este dato muestra una creciente migración campo-ciudad, en particular un despoblamiento paulatino de las comunidades campesinas andinas de sus territorios.

Este artículo describe la situación de una comunidad campesina ubicada en una zona geográfica de alta biodiversidad de tubérculos andinos, entre ellos la papa. La movilidad humana y el influjo de la cultura y el mercado global tienen un impacto en la erosión de los sistemas productivos locales y conocimiento etnoecológico que permite la sostenibilidad y la preservación de la biodiversidad.

En este contexto de cambios, los estudiantes que cursan la educación secundaria en la unidad educativa de la comunidad, se preparan para migrar en un futuro cercano. La educación comunitaria productiva local que propone la Ley ASEP, no es precisamente una prioridad para los jóvenes de esta comunidad, sino el tránsito a la vida urbana mediante la profesionalización. El presente artículo analiza, con base a datos empíricos, las perspectivas de la educación comunitaria productiva, uno de los pilares de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP).

1. El escenario de la movilidad humana

El mundo contemporáneo de hoy se caracteriza por una permanente movilidad humana, esto quiere decir que muchas personas están dejando de vivir en un solo lugar, no tienen residencia fija ni definitiva. La movilidad humana consiste en un permanente (ir y venir) no sólo física, sino también cognitiva, imaginaria,

asociativa, laboral. Se mueven las personas, los imaginarios, las culturas, los conocimientos y las lenguas (Garcés, 2019, p. 17-18).

En las últimas décadas, la migración campo ciudad ha crecido, cada vez más familias indígenas están saliendo de sus territorios como parte de las dinámicas de la migración interna y la migración transnacional. Según González (2018), alrededor del 40% de todos los pueblos indígenas en América Latina viven en zonas urbanas y periurbanas de las grandes ciudades. En el caso de Bolivia grandes contingentes de población indígena han elegido como lugar de destino a las principales ciudades capitales del eje troncal: Santa Cruz, La Paz y Cochabamba. Los datos del último informe del Instituto Nacional de Estadística (Censo, 2012), revelan que sólo el 33 % de la población boliviana vive en áreas rurales y el 67 % en ciudades. Lo cual muestra que un porcentaje alto de la población indígena vive en las ciudades. La creciente ola de migración campo-ciudad es atribuida a varios factores, pero sobre todo se explica a partir de: el debilitamiento de los sistemas productivos locales, la escasez de tierras cultivables a las que no puedan acceder las nuevas generaciones, la generalización de la cultura global y la influencia de los modelos de vida urbana que actúan como polos de atracción, sobre todo para la población joven.

Algunos estudiosos han afirmado que la migración está provocando un proceso masivo de “urbanización de lo indígena” y que, en los nuevos escenarios de destino de la migración, la afirmación de la identidad indígena estaría prescindiendo del territorio, por consiguiente, se estaría dando un mayor arraigo a la cultura urbana, con el consecuente desplazamiento de la actividad agrícola y los saberes que garantizan su sostenibilidad.

También hay quienes sostienen que la migración es un fenómeno social y cultural complejo, pues el proceso de desarraigo de la población puede durar muchos años, cuando los migrantes siguen rutas de ida y vuelta entre su comunidad y los lugares de destino de la migración (Rodríguez, 2019). Particularmente en las comunidades andinas, las dinámicas migracionales configuran diversos modos de relacionamiento con el territorio; los sistemas productivos locales y el vínculo con la organización comunal. En este escenario una característica de las poblaciones indígenas migrantes es la residencia bimodal (campo-ciudad).

2. Breve descripción de la comunidad de estudio

La comunidad Chuñuchuñuni pertenece al municipio de Tapacarí ubicado en la provincia que lleva el mismo nombre, y forma parte de las 15 provincias que componen el Departamento de Cochabamba. El territorio de la provincia Tapacarí está ubicado al sur oeste del Departamento de Cochabamba, precisamente en la transición de dos macro pisos ecológicos entre el Altiplano y los valles cochabambinos. El territorio de la comunidad abarca el piso ecológico de puna (entre los 3500 a 4600 m.s.n.m.). La zona de puna comprende tres subzonas agroecológicas: puna alta, puna media y puna baja; por esta razón el clima es frío.

En lo que concierne el sistema productivo local, al igual que en las demás comunidades del municipio de Tapacarí, en Chuñuchuñuni, la población está dedicada a la agricultura tradicional, a la crianza pecuaria y a la elaboración de textiles. Los principales cultivos son: papa, oca, papalisa, cebada, avena, haba, arveja y tarwi. La comunidad está ubicada en la zona de puna, por lo que la agricultura es a secano. El tipo de agricultura es extensiva con descanso de las tierras (rotación de *aynoqas*) y rotación de cultivos, a diferencia de los valles que es más intensiva. (AGRUCO, 2000).

En la comunidad Chuñuchuñuni se cultivan aproximadamente 42 variedades de papa. Debido a la importancia del cultivo de la papa, los pobladores, a través del tiempo, han desarrollado un sistema de conocimiento y un lenguaje especializado sobre la biodiversidad de papa, que expresa también una cosmovisión y un modo particular de relacionamiento de la población con su medio ambiente.

La producción agrícola es prioritariamente para el autoconsumo familiar. La seguridad alimentaria se garantiza gracias a la producción de una gran variedad de papas y también gracias a la transformación de la papa en chuño, que consiste en la deshidratación y secado de algunas variedades de papas. La papa deshidratada es un alimento que se puede guardar muchos años, cuando hay una escasa producción de papa, el chuño se convierte en el principal alimento de la dieta familiar.

Ilustración No. 1: Ayni: Faena colectiva en la siembra de papa.



Foto. MA-08-01-19.

Respecto a la producción pecuaria, en la comunidad de Chuñuchuñuni las familias cuentan con pequeños hatos de ganado ovino y camélido; solo algunas familias cuentan con un par de bueyes para el arado. La crianza pecuaria también tiene mucha importancia porque contribuye a la seguridad alimentaria de las familias, gracias a la deshidratación de la carne de oveja y llama (*charki*), que se conserva por varios años. La producción pecuaria está estrechamente ligada a la agricultura, ya que los bueyes sirven para el arado de la tierra, el estiércol del ganado que se acumula en los corrales es un insumo muy importante para el abonamiento orgánico del suelo. De igual forma, el follaje seco de las parcelas cosechadas sirve de forraje para los animales, por esta razón, el pastoreo libre y controlado se realiza en alternancia con el ciclo productivo de la chacra y la rotación de aynoqas. Una vez que concluye la cosecha en las chacras y los productos son trasladados a las viviendas, las parcelas en descanso se convierten en lugares de pastoreo.

La ganadería también tiene relación con la producción artesanal, puesto que la lana de oveja y llama es usada para la confección de textiles. La artesanía del lugar consiste principalmente en la confección de hilados de lana de oveja: los *phullus* (mantas), aguayos, chaquetas, polleras, ponchos, *chumpis* (fajas),

cinturones, *ch'ulus* (gorras), con mucho colorido y diseños típicos. Estas prendas sirven para el uso de las familias y también se ofrecen a la venta en la feria dominical de Pongo y otras ferias de la región.

Esta comunidad se caracteriza por una creciente migración campo-ciudad. Durante la última década, en el municipio de Tapacarí algunas comunidades están quedando habitadas solo por personas adultas, aunque, no todos los migrantes son definitivos, algunas familias han optado por la doble residencia, pero con mayor tiempo de estadía en el lugar de destino de la migración (PDM de Tapacarí 2008; INE, 2012).

Según los datos consignados en el Plan de Desarrollo del Municipio de Tapacarí del año 2008, la comunidad de Chuñuchuñuni contaba con 292 habitantes, 147 varones y 145 mujeres. En la actualidad estos datos sobre la población han cambiado significativamente, de acuerdo a la versión de algunos comunarios entrevistados, se estima que los principales destinos de migración de la población son: algunas ciudades intermedias de Cochabamba (Quillacollo, Sipe Sipe, Vinto) y el Chapare. Las personas salen en busca de mejores oportunidades de trabajo, en épocas en las que las actividades agrícolas disminuyen o las tierras están en descanso. En la comunidad Chuñuchuñuni, se estima que aproximadamente un 30 % de las familias habrían migrado definitivamente abandonando sus tierras, solo el 25 % tiene residencia permanente en la comunidad y el resto de los comunarios tratan de mantener su filiación en la organización comunal y su vínculo con la agricultura tradicional.

Según los entrevistados, las principales causas de la migración son la escasa producción agrícola, atribuida al agotamiento de los suelos y al riesgo climático, y los bajos precios de los productos agrícolas en el mercado. Los principales motivos de la migración en la población joven, son la educación, profesionalización y la obtención de dinero para cubrir las nuevas necesidades de consumo; por ejemplo, la necesidad de adquirir un celular o un vehículo a medio uso sin registro legal¹.

Es importante mencionar que el acceso a la telefonía celular viene promoviendo grandes cambios en la población, principalmente en los jóvenes;

1 A estos vehículos se los denomina “autos chutos”, porque no tienen registro legal, ingresaron de contrabando al país. Son baratos porque los costos de pago a la aduana nacional casi triplican su valor.

ya que para ellos el celular llega a ser la máxima expresión de la modernidad, por los múltiples usos y beneficios que ofrece. Un joven entrevistado dijo: “A mí el celular me sirve para todo: hablar, mensajear, tomar fotos, grabar y escuchar música, también para alumbrar con la linterna cuando camino de noche por el campo” (Entrev.WC-21-06-18). En la comunidad se vio que la mayoría de los jóvenes (más varones que mujeres) tenían en la mano un celular, escuchaban música con audífonos mientras iban a pastear el ganado, a recoger leña, o se dirigían a sus chacras para ayudar a sus padres en las tareas agrícolas, después de pasar clases en la unidad educativa. Algunos padres de familia también ven la importancia del dinero para ofrecer a sus hijos una mejor educación en los centros urbanos.

P. *¿Imarayku runas ripunku kaymanta?*

R. *Astawan jóvenes escuelayuq kanku, aswan mejores jallp'asta y wasista rantikamunku ah, chanta ripunku kay chiri lugarmanta ripunku ah, wakin watas pirdiyku papapi ah, granizo t'akaykun, qhasaykun, anchaypi mana qullqi kallantaqchu, qullqirayku ripunku.*

Trad.

P. ¿Por qué las personas se van de la comunidad?

R. Los más jóvenes que ya tienen estudios se van a comprar mejores tierras o una vivienda en la ciudad, por eso se van de este lugar que es muy frío, a veces perdemos al sembrar la papa, cuando cae el granizo o heladas muy fuertes, por esa razón no tenemos dinero. La gente más que todo se va por el dinero.

Entre las familias con residencia bimodal los que migran con más frecuencia y por temporadas más largas son los hombres y los jóvenes, no tanto así las mujeres ni los niños; por ejemplo, los jóvenes aprovechan el descanso pedagógico en la unidad educativa, para ir a trabajar en la ciudad de Cochabamba. Los trabajos que realizan son: lavado de autos, ayudantes de cocina, venta de golosinas, entre otros.

Un dato muy importante es que, a pesar de la creciente migración, para muchas familias la agricultura tradicional, y en particular el cultivo de la papa, no ha perdido importancia. La producción de papa es un componente importante del conjunto de estrategias de vida que desarrollan los migrantes, ya que permite garantizar la seguridad alimentaria de las familias en la comunidad y en los lugares de destino de la migración.

3. Movilidad humana y cambios en la agricultura tradicional

Las dinámicas migracionales definen en cierto modo los espacios, formas y frecuencia de la transmisión intergeneracional de los saberes propios. En el caso de los niños y jóvenes que viven en la comunidad o que vuelven con frecuencia para participar de las actividades agrícolas y pecuarias junto a su familia, la transmisión intergeneracional de conocimientos no es interrumpida. Sin embargo, no ocurre lo mismo con las familias que pasan más tiempo en la ciudad y sus hijos estudian en escuelas urbanas, en este caso se viene dando una desconexión gradual con el territorio. Los jóvenes migrantes se someten a la influencia cultural de las urbes, cambiando sus valores, hábitos, modo de ver el mundo y proyectar su futuro. Según la opinión del dirigente de la comunidad: “algunos jóvenes se han vuelto flojos porque ahora pasan su tiempo viendo el celular, ya no quieren ayudar en las tareas de la chacra”.

El desplazamiento de la agricultura tradicional

En la cosmovisión agrocéntrica de la cultura Andina, los seres de la naturaleza y los seres humanos forman parte del mundo vivo (Kusch 1986). En las representaciones del medio ambiente natural, los seres de la naturaleza tienen atributos de vida y se consideran semejantes a los seres humanos (Milton, 1998; Descola, 2005; Grillo, 1990). Esto se aprecia en la representación del ciclo de vida de los seres de la naturaleza, concebido semejante al ciclo de vida de los humanos. Esta cosmovisión biocéntrica está presente en la comunidad Chuchuñuni, sobre todo en la población adulta, y se materializa en la forma de gestionar el territorio y practicar la agricultura tradicional.

Una particularidad es la agricultura sostenible basada en la rotación de *aynoqas*, conocida también como agricultura itinerante, es una práctica ecológica tradicional que consiste en tiempos largos de rotación y descanso de la tierra, tiempo en el que los suelos pueden recuperar sus nutrientes. El sistema de *aynoqas* implica también una forma de gestión territorial de la comunidad, ya que existen autoridades y reglas comunales. Por lo tanto, las **prácticas ecológicas de conservación del ecosistema y las prácticas agrícolas están bajo gestión colectiva.**

En la comunidad Chuñuchuñuni, además de la papa, se cultivan otros tubérculos y cereales, la rotación de cultivos está en función a la rotación de las *aynoqas*. Como se dijo, la agricultura es a secano, por lo tanto, se hace una sola

siembra durante el año. El ciclo agrícola es una secuencia de varios eventos que están armonizados con otros ciclos: climático, festivo, pecuario, incluso con las épocas de migración. Lo cual hace ver que la agricultura es un aspecto central de la reproducción cultural.

Debido a la movilidad humana y los cambios que vive la comunidad, las condiciones de reproducción de este sistema de gestión colectiva del territorio y tipo de agricultura practicada, están siendo afectados. Por ejemplo, el sistema de *aynoqas* se viene debilitando, pues algunos jóvenes migrantes que heredaron tierras de sus padres, están dejando de cultivar sus parcelas en *aynoqas* ubicadas en zonas alejadas y muy frías, arguyendo que el trabajo es muy sacrificado. Esta es la opinión de una mujer adulta con residencia permanente en la comunidad:

(1) *Kunan kanqa turno jankhay Khopana ñisqapi, chay karu punta kanqa kunan, pero mana ruwankuchu, mana barbecho ruwankuchu, ajina chiri kaptin, khasa kaqtin wakin manaña ruwankuchu, Jóvenes qhilla runasmanchus tukupuchkanku imachá* (Entrev. RC-22-07-18).

Ahora será el turno de aquella *aynoqa* (mostrando un cerro lejano) llamada “*Khopana*”, en esa montaña alta y alejada será ahora el turno, pero algunos comunarios no han trabajado (barbecho), no han preparado el suelo de sus chacras, será porque es una zona fría donde caen heladas, algunos ya no siembran ahí. Parecería que los jóvenes se están volviendo flojos (Trad.).

La siguiente cita es de un joven migrante de 25 años, quien prefirió que la entrevista sea en castellano:

P. ¿Sabes los nombres de las *aynoqas*?

R. Sí sé, pero sólo algunos nombres, de otras *aynoqas* ya me estoy olvidando, en quechua y en aimara son sus nombres. Eso sabe bien mi papá, porque él ha pasado varias veces el cargo de *jilakata*.

P. ¿Por qué hacen la rotación de *aynoqas*?

R. Desde nuestros abuelos eso se ha manejado así, no sé, debe ser porque no se puede sembrar seguido en la misma chacra, la tierra se cansa dicen y la papa produce muy menuda (Entrev. JC. 22-07-18).

Otro cambio importante es que, algunos jóvenes migrantes están realizando agricultura intensiva en sus parcelas ubicadas en las *aynoqas* más cercanas, más accesibles y de clima más caliente, infringiendo la norma de rotación y

descanso que deben tener los suelos. Los jóvenes valoran más el monocultivo y la introducción de la agricultura moderna orientada al mercado (semillas certificadas de papa, fertilizantes químicos, pesticidas.) en busca de mayor rendimiento y rentabilidad de la tierra; en consecuencia, nuevos conocimientos sobre agricultura moderna están empezando a coexistir con el conocimiento tradicional.

Erosión del conocimiento sobre la biodiversidad local

La mayor expresión de biodiversidad en esta zona se aprecia en el cultivo de la papa. Como se dijo, en la comunidad de Chuñuchuñuni se cultivan aproximadamente 42 variedades de papa, clasificadas en tres grandes familias: *quyllus*, *luk'is* y *waych'a*. La familia *quyllu* comprende la mayor cantidad de variedades de papas nativas de excelente calidad y sabor, pero están en peligro de extinción.

La pérdida de la biodiversidad es visible en la cantidad y variedad de papas que actualmente cultiva cada familia, en comparación con tiempos pasados. En las entrevistas preguntamos cuántas y qué variedades cultivó la familia en la última campaña agrícola. Después de hacer un muestreo de las respuestas identificamos tres grupos:

Tabla 1: Variedades de papa cultivadas por las familias entrevistadas

Grupo	No. Variedades cultivadas	Porcentaje de familias
1	Más de 10	15 %
2	Entre 5 a 10	45 %
3	Menos de 5	40 %

Nota: Elaboración propia, 2018.

En la tabla se puede apreciar que casi la mitad de las familias entrevistadas aún cultiva entre 5 y 10 variedades, sólo el 15 % de familias cultivan más de 10 variedades de papas.

La pérdida se debe a varias razones: la escasez de suelos aptos para el cultivo de las papas *quyllu*, (suelos ricos en nutrientes), debido a la erosión y agotamiento de los suelos que ya no permiten una buena producción. Otra razón es la pérdida y degeneración de las semillas de las papas *quyllu*, debido a la erosión de saberes y prácticas tradicionales de conservación y multiplicación de semillas

nativas. Otra causa de la pérdida es la introducción de nuevas variedades de papas comerciales en la zona, que han ido desplazando a las variedades nativas, principalmente a las más pequeñas. La variedad introducida y de mayor difusión es la papa *waych'a*. En la población joven se va perdiendo la importancia y el valor de la biodiversidad, **al priorizar sólo una variedad de papa**, influidos por la lógica mercantil, que los lleva a descartar las variedades de papa que no responden a esos criterios. La siguiente cita es de una mujer de 75 años:

Wawasniy k'alitun Cochabambapi tiyakunku, ñuqalla sapitay kaypi kawsakuni,

Juk kuty unayta unqurqani, hospitalman wawasniy apawanku. Chaykama paykunalla papata tarpuq jamurqanku, chanta waych'allata astawan tarpunku, chay waq mujitusta chinkachipuwanku, kapuwarqa tukuy laya quyllu papitas, libre jak'itus. Chayta rikhuspa mayta waqani. "Imaraykutaq chay quyllu papitasta mana tarpunkichikchu" niqtiy, paykuna k'amiwanku: "imapaq chay t'una papasta munanki, manakaj, ingañu", niwanku (Entrev. FG-22-06-18).

Trad.

Todos mis hijos han migrado a Cochabamba, yo vivo sola aquí. Una vez enfermé por largo tiempo, mis hijos me llevaron a un hospital de la ciudad. Mientras tanto, ellos habían sembrado solo la papa *waych'a*, y mis otras semillitas las habían perdido. Tenía toda clase de papitas *quyllu*, eran muy ricas y harinosas. Viendo eso mucho he llorado. Les reclamé a mis hijos: ¿Por qué no han sembrado mis papitas *quyllu*?, ellos se han enojado y me han regañado, me han dicho: “para qué quieres esa papa menuda es engaño, es sembrar en vano”.

Cuando algunos jóvenes dicen que “sembrar papas *quyllu* es un engaño”, reflexionan desde la lógica de la agricultura moderna, ven a la tierra como “recurso productivo rentable”, por eso piensan que cultivar papa menuda y solamente para el autoconsumo es un desperdicio de la tierra.

La tendencia en los jóvenes es que, si bien cultivan todavía una cantidad de variedades de papas, muchos ya no saben diferenciar los nombres ni describir sus características y cualidades. Por ejemplo, usan indistintamente el nombre *quyllu* para referirse a todas las papas que comprende esa familia. En las descripciones de los más jóvenes aparecen sólo fragmentos del conocimiento, muchos dicen que no recuerdan los nombres, y no pueden diferenciar una papa de otra por su

apariencia, las cualidades, el lugar donde producen, etc. Un joven habla así de las variedades de papa que recuerda:

Antes había más papitas, medio moradas eran, la pinta boca, **decían los mayores**, había otras llamadas palis, y otro que nombraban, **no sé, *llust'ara* creo que decían**, esos eran bien para chuño, pero fueron desapareciendo esas papitas, nosotros **ya no sembramos ni conocemos bien**. Ahora, todos *waych'a*, *waych'a* nomás, ya hay poca gente que siembra *quyllus* (Entrev. RE-27-06-18).

En los discursos de los jóvenes, la memoria larga sobre el conocimiento tradicional es atribuida a las personas adultas, por esta razón, se remiten con frecuencia al tiempo pasado para situar la fuente del conocimiento, usan frases como: “*Tatay yachaq*” (Mi padre sabía), “*Tatay niq*” (decía mi padre), o “decían ellos” (se refiere a los adultos), desde su percepción fueron otros los poseedores del conocimiento, quiénes van perdiendo vigencia en el tiempo presente. En esta forma de expresión aparecen algunas evidencias sobre el proceso de desplazamiento y erosión del conocimiento sobre la biodiversidad. Según Maffi (2001), lo que puede ocurrir frente a la pérdida de la biodiversidad es que, cuando se da un proceso de extinción física de las variedades, los nombres y los saberes desaparecen junto con la variedad.

La preferencia de los jóvenes por el monocultivo y la agricultura rentable está provocando un desapego y cambio de actitud frente a la biodiversidad. Los desencuentros intergeneracionales se dan por la pérdida del valor y el afecto que sienten sus padres y abuelos por las diversas variedades de papas. La resistencia de los adultos a la pérdida de la biodiversidad no solo es ética, sino práctica. Si tomamos en cuenta que las características de los ecosistemas de los Andes, son muy adecuados para el cultivo de la biodiversidad de papa, la generalización del monocultivo de papa podría tener efectos negativos sobre el medio ambiente. Una de las desventajas es el agotamiento y degradación del suelo, ya que el cultivo reiterado de la misma variedad acabaría agotando por completo los nutrientes requeridos por esa especie, provocaría la erosión del suelo. Otra desventaja es que, cuando se cultiva una sola variedad las plagas y enfermedades se propagan más, lo que provoca la dependencia de los productos agroquímicos. En consecuencia, el monocultivo destruye también la diversidad biológica del ecosistema, haciendo desaparecer muchos microorganismos del suelo y otras especies que tienen la función de contribuir en su equilibrio.

Además de las repercusiones ambientales, la tendencia a cultivar cada vez menos variedades de papas tiene un efecto directo en el repertorio etnoecológico sobre la biodiversidad de papa. Una explicación de esta pérdida del conocimiento es el proceso de ruptura con su contexto de vida (territorio). El desarrollo de estrategias de vida en la ciudad por temporadas más largas hace que los jóvenes se vayan alejando cada vez más de las prácticas y saberes inherentes a la agricultura tradicional.

4. La educación comunitaria productiva: entre la teoría y la realidad

En Bolivia. La Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP) promulgada en diciembre del 2010 por el gobierno de Evo Morales, plantea un nuevo modelo de Educación Intra Intercultural y Plurilingüe (EIIP), sus principales pilares son la Educación Descolonizadora, la Educación Comunitaria Productiva y la Educación en Armonía con la Madre Tierra. En el Capítulo II: Bases, fines y objetivos de la Educación. El Artículo 3, inciso 9 de esta Ley señala que la educación:

Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígenas, originarios campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas (Ley ASEP 2010, p.7).

En este artículo, la “educación orientada a la producción intelectual y material”, se refiere concretamente a la producción de conocimiento articulada a las características del sistema productivo nacional. En tal sentido, en un nivel de concreción, la educación debe responder al fortalecimiento de los sistemas productivos locales y los saberes que hacen posible el sostenimiento de esos sistemas.

Asimismo, en el Artículo 5, referido a los objetivos de la educación, el numeral 12 señala:

Formar una conciencia productiva y ambiental en las y los estudiantes fomentando la producción y consumo de los productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y **protegiendo la biodiversidad**,² el territorio y la Madre Tierra, para vivir bien”. (Ley ASEP 2010, p.12).

2 El énfasis es nuestro.

De igual forma, en el Capítulo I, concerniente al Subsistema de Educación Regular, el artículo 14 referido a la Educación Secundaria Comunitaria Productiva, menciona:

I. Articula la educación humanística y la educación técnica tecnológica con la producción que valora y desarrolla **los saberes y conocimientos de las diversas culturas** en diálogo intercultural con el conocimiento universal, incorporando la formación histórica, cívica y comunitaria (...) (Ley ASEP 2010, p.18).

En la comunidad de Chuñuchuñuni existe una unidad educativa que ofrece cursos hasta el segundo de secundaria, los jóvenes que llegan a este grado deben migrar para continuar sus estudios fuera de la comunidad. Algunos van a estudiar a un colegio internado que está ubicado en la localidad de Pongo (aproximadamente a 20 km. de la comunidad) otros estudiantes van a ciudades intermedias (Sipe Sipe, Vinto, Quillacolla) o a la ciudad de Cochabamba, donde sus padres poseen viviendas propias, o se hospedan en la casa de sus parientes más cercanos que migraron con anterioridad. La siguiente cita es de un joven que estudia en la comunidad:

P. ¿En qué curso estudias?

R. Yo estoy en primero de secundaria, aquí en el colegio sólo hay hasta segundo de secundaria. Mi papá me ha dicho que después que termine me voy a ir directo a Cochabamba.

P. ¿Tú quieres irte?

R. Sí, a estudiar.

P. ¿Dónde vas a vivir?

R. En la casa de mis tíos, con mis primos (Entrev. WC- 20-06-18).

En general, los padres de familia apuestan por la educación escolarizada y la profesionalización de sus hijos, con la expectativa de que mejoren sus condiciones de vida y puedan lograr un ascenso social. En el imaginario de los jóvenes, la profesionalización está muy ligada a la vida urbana, por tanto, la educación formal está orientada a incentivar la migración campo-ciudad. Es así que, el futuro de los jóvenes y los niños no está pensado en la comunidad. La siguiente cita es de un padre de familia:

Recién voy a comprar un terrenito para hacer una casita, es para que vayan a estudiar mis hijos. Se requiere una casita en la ciudad, para que nosotros también vayamos a descansar, pero volver luego aquí. Donde hay trabajo la gente está todavía (refiriéndose a la comunidad), donde no hay, la gente se está vaciando. A veces la agricultura no cubre todos los gastos, por eso se va la gente, a veces no produce bien la tierra. Mayormente migran los varones, las mujeres se quedan con los hijos, a veces temporadas largas (Entrev. HF-15-01-19).

En las entrevistas muchos jóvenes afirmaron que piensan migrar a la ciudad, ya que su deseo es seguir una carrera profesional, aunque algunos mencionaron que, si bien ya no radicarán en la comunidad, “volverán siempre a cultivar papa”. Si esto fuera así, es muy probable que el nexo con el territorio tendría solo fines productivos y dejaría de ser un espacio de reproducción cultural, epistemológico y lingüístico.

Las dinámicas migracionales definen en cierto modo los espacios, formas y frecuencia de la transmisión intergeneracional de los saberes propios. En el caso de los niños y jóvenes que viven en la comunidad o que vuelven con frecuencia para participar de las actividades agrícolas y pecuarias junto a su familia, la transmisión intergeneracional no es interrumpida. No ocurre lo mismo con las familias que pasan más tiempo en la ciudad y sus hijos estudian en escuelas urbanas, en este caso se viene dando una desconexión gradual con el territorio. Los jóvenes migrantes se someten a la influencia cultural de las urbes, cambiando sus valores, hábitos, modo de ver el mundo y proyectar su futuro.

Durante el trabajo de campo, en época de cosecha de papa, se organizó una feria de la biodiversidad de papa. El director de la unidad educativa aceptó coordinar esta actividad porque la temática formaba parte del Currículo Intracultural y la Educación Comunitaria Productiva, que dispone la Ley ASEP. Se pidió a los estudiantes que lleven a la escuela las variedades de papa que cultivó la familia en la última campaña agrícola. Cada curso preparó una mesa para exponer los nombres de las variedades, sus cualidades, los lugares de producción, entre otros aspectos. Lo llamativo fue que solamente participaron los estudiantes de primaria. Durante el desarrollo de la feria vimos el poco interés de los estudiantes de secundaria, la mayoría se fue a las aulas a conversar entre compañeros, a ver su celular y escuchar música con sus audífonos. Respecto a esta actitud de los estudiantes, los profesores mencionaron que “los jóvenes de hoy son rebeldes” no hacen caso a las instrucciones de los profesores.

Algunos profesores reclamaron “por las horas perdidas”, ya que esta actividad interfirió en el avance de materias que debían realizar. Aparentemente, el tema de la biodiversidad de papa no era una prioridad en el currículo de educación secundaria, por lo tanto, esta oportunidad no fue aprovechada para afirmar los conocimientos locales en el marco del desarrollo curricular de la educación comunitaria productiva.

Esto revela que los temas de interés de los jóvenes son otros: el acceso a la universidad, las posibilidades de trabajo en la ciudad, el acceso a la tecnología digital (celulares, internet). Probablemente ya no están muy interesados en las agendas tradicionales (el territorio, la agricultura, la biodiversidad de papa), sus temas de su interés están centrados en la búsqueda y conquista de nuevos espacios de vida y oportunidades económicas fuera de la comunidad. Marisol De la Cadena (2010) llama a este fenómeno, la búsqueda de “nuevas identidades transterritoriales”. Frente a esta realidad, surge la pregunta: ¿Es posible implementar la educación comunitaria productiva en contextos de movilidad humana?

5. Conclusión

Pensando más allá de las palabras, el contexto de cambios que hemos descrito, que quizá se viene dando en muchas comunidades campesinas andinas, nos lleva a pensar sobre el futuro de los territorios indígenas, quiénes serán los herederos y gestores de su “territorio”, y quiénes serán los futuros responsables de mantener la agricultura tradicional y la biodiversidad.

Maffi (2001) menciona que a medida que los pueblos locales son removidos de sus tierras o subsisten en ecosistemas gravemente degradados, son absorbidos por una economía de mercado en la que normalmente hay poco espacio para las prácticas tradicionales, el uso de recursos, las cosmovisiones y los conocimientos ecológicos locales. Lo que ocurre es que la sabiduría acumulada sobre el medio ambiente y las formas de relacionamiento con éste, comienza a perder relevancia para la vida de las personas. A este fenómeno se ha denominado “**extinción de la experiencia**”, que supone la pérdida radical del contacto directo y la interacción práctica con el entorno natural circundante que tradicionalmente se produce a través de la subsistencia y otras actividades de la vida diaria (Nabhan & St. Antoine 1993, p.215).

La extinción de la experiencia es un proceso en el que, tanto la transmisión intergeneracional, como los contextos de uso de los conocimientos locales comienzan a erosionarse. En muchos casos, estos procesos afectan no solo a las generaciones más jóvenes, sino también a las personas mayores (Zent 2001; Hill, 2001) Con el tiempo, este proceso puede provocar una **disminución del “soporte cultural”** del conocimiento etnoecológico y también lengua encargada de codificar dicho conocimiento (Wolff & Medin 2001). De este modo, muchas prácticas, saberes, cosmovisiones, pueden ser reemplazadas por otras inadecuadas que no permiten garantizar la regeneración de los espacios de vida y la sostenibilidad ambiental. Por consiguiente, **el nexo de la población con su territorio** es una condición fundamental para mantener la vitalidad y las funciones del conocimiento etnoecológico y, por ende, la preservación de la biodiversidad.

La educación comunitaria productiva que propone la Ley ASEP, fue inspirada en la Escuela Ayllu de Warisata, cuya finalidad fue implementar un modelo pedagógico que articule la formación con el sistema productivo local. La comunidad Chuñuchuñuni ubicada en un territorio con alta agrobiodiversidad, sería quizá un espacio ideal para la implementación de la educación comunitaria productiva. Sin embargo, es difícil pensar que este desafío pueda ser enfrentado solo desde el ámbito educativo o pedagógico. La viabilidad de la educación comunitaria productiva demanda políticas integrales de apoyo, promoción, protección de la agricultura tradicional y seguridad alimentaria, ligadas al empoderamiento de las organizaciones comunales, y la revitalización de sus saberes.

De hecho, esto no niega el derecho que tienen los jóvenes de migrar a la ciudad y de buscar mejores condiciones de vida, pero si pensamos seriamente en llevar a la práctica la “educación para la vida”, es importante no perder de vista que muchos jóvenes podrían optar por ser agricultores campesinos productores de alimentos ecológicos. Queda la esperanza que la educación comunitaria productiva apueste por dar valor y prestigio a la agricultura campesina. Según datos estadísticos, el 85% de alimentos que consume la población boliviana proviene de la agricultura campesina.

Referencias

- AGRUCO. (2000). *Diagnostico Participativo y Plan de uso del Suelo del ayllu Majasaya Mujlli, Municipio Tapacarí*. Cochabamba, Bolivia.
- Bastardas, B. A. (2003). Ecodinámica sociolingüística: comparaciones y analogías entre la diversidad lingüística y la diversidad biológica. *Llegua i Dret*, 119-148.
- De la Cadena, M. (2010). Indigenous Cosmopolitics in the Andes: Conceptual Reflections Beyond 'Politics'. *Cultural Anthropology* 25(2), 334-370.
- Garcés, F. (2019). "Soy de aquí y soy de allá": Un ejercicio de reflexión sobre identidades, lenguas y territorios desde el quichua ecuatoriano. En: "Construyendo una sociolingüística del Sur". PROEIB Andes. Kipus. Cochabamba.
- Gobierno Municipal de Tapacarí, Asociación de Municipios de Cochabamba "AMDECO", (2008). "Plan de Desarrollo Municipal de Tapacarí 2008- 2012". (Mimeo).
- Gonzales, H. D. (1989). Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua Qquichua o del Inca. Lima: Imprenta de Francisco del Canto. (dgh)
- Grillo, F. E. (1990). Cosmovisión andina de siempre y cosmología occidental moderna. En: *Cultura Andina Agrocentrica* (págs. 11-57). PRATEC. Lima.
- Hill, H. J. (2001). Dimensions in attrition in language death. In L. Maffi, editor. *On Biocultural Diversity: Linking Language, Knowledge, and the Environment*. Smithsonian Institution Press, Washington D.C.
- INE, (2012). Centro Nacional de Población y Vivienda. La Paz, Bolivia.
- Kusch, R. (1986). *América Profunda*. Buenos Aires: Bonum.
- Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. (2010). Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Maffi, L. (2001). *On Biocultural Diversity. Linking Language, Knowledge, and the Environment*. Smithsonian Institution Press, Washington, D.C.
- Nabhan, G P. (2001). Cultural perceptions of ecological interactions: *An "Endangered People's" Contribution to the Conservation of Biological and Linguistic Diversity*. In L. Maffi, editor. *On Biocultural Diversity: Linking Language, Knowledge, and the Environment*. Smithsonian Institution Press, Washington D.C.
- Nabhan, G.P., and Antoine, St. (1993). The loss of floral and faunal story: The extinction of experience. In the *Biophilia Hypothesis*, ed. S.R. Kellert and E.O. Wilson. Pp. 229-250. Washington, D.C.: Island Press.

Rodríguez, T. (2019). Nichos migratorios: Engranajes socioterritoriales quechuas en Cobija Pando. En: Arratia, M. & Limachi, V. (Org.). *Construyendo una sociolingüística del Sur*. PROEIB Andes. Cochabamba.

Wolff, P. & Medin, D. (2001) Measurement of evolution and evolution of biological folk knowledge. In L. Maffi, editor. *On Biocultural Diversity: Linking Language, Knowledge, and the Environment*. Smithsonian Institution Press, Washington D.C.

Zent, S.L. (2001). Acculturation and ethnobotanical knowledge loss among the Piaroa of Venezuela: Demonstration of a quantitative method for the empirical study of TEK change. In L. Maffi, editor. *On Biocultural Diversity: Linking Language, Knowledge, and the Environment*. Smithsonian Institution Press, Washington D.C.

**FORMACIÓN INICIAL
Y CONTINUA DE MAESTROS**

Formación docente inicial de maestros para el Modelo Sociocomunitario Productivo

Evangelio Muñoz Cardozo¹

Danitza Muñoz Cardozo²

Resumen

El presente artículo es un trabajo de reflexión en base a datos cualitativos obtenidos mediante entrevista a distintos actores del sistema de formación docente en Bolivia, realizado en las gestiones 2021 y 2022. La atención se centra en la reflexión en el contexto de la formación inicial de maestros en Cochabamba dentro las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, su objetivo es realizar una mirada sobre los alcances y dificultades que se tiene en la formación docente inicial en el marco de la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

En Bolivia, los antiguos Institutos Normales Superiores fueron transformados en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFMs), en donde desde hace aproximadamente una década, se forman los maestros para el nuevo MESCP, pero la realidad es más compleja de lo que aparece, por lo que, el modelo no alcanzó concretarse en su totalidad y, en consecuencia, se presentan algunas dificultades. Primero, en el planteamiento curricular no se cuenta con un plan de estudios estructurado para la formación de maestros, solo se cuenta con mallas curriculares, con contenidos en la línea del nuevo modelo, pero carente de una metodología enunciada de manera específica. Segundo, se presentan debilidades en el cuerpo docente, éste no responde a una verdadera formación para la concreción del modelo que demanda de capacidades y competencias como la innovación, la investigación y producción de conocimientos.

1 Psicólogo y docente investigador en la Universidad Mayor de San Simón.

2 Psicóloga con experiencia en psicología forense.

Palabras clave: *Formación de maestros, Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, Escuelas Superiores de Formación de Maestros; Planteamiento curricular.*

1. Introducción

En Bolivia el 10 de diciembre del 2010 se aprueba una nueva Ley de Educación 070 denominada Avelino Siñani-Elizardo Pérez³. Con la implementación de esta ley se generan políticas públicas que contemplan el ámbito de la formación de maestros. En ese contexto, y superando la herencia de políticas en el ciclo neoliberal, se gesta el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo con el Sistema Educativo Plurinacional. Al 2022 se tiene un tiempo de implementación de aproximadamente una década, tiempo prudente para una necesaria revisión de los resultados que se ha logrado, respecto a su efectiva implementación y posibilidades de consolidación en el interior de las instituciones de formación de maestros y, por consecuencia, en las unidades educativas del país.

El proceso de transformación de la formación de maestras y maestros en Bolivia comenzó el año 2006, con el Congreso Nacional de Educación en la ciudad de Sucre (Ruiz, 2012). La transición de modelo neoliberal, con la Ley 1565 de Reforma Educativa, se da casi de forma inmediata dentro las ESFMs, en consecuencia, la formación dentro estas instituciones debe responder al MESCP. Transcurridas las experiencias pedagógicas, comienzan a emerger situaciones de crisis pedagógicas que no habían sido contempladas por los gestores del modelo. Actualmente, aún se encuentra en proceso de tratamiento y en la construcción de un modelo cada vez más pertinente al contexto estructural de la sociedad boliviana.

En este sentido, este artículo aterriza dentro las reflexiones de los actores educativos respecto a las dificultades encontradas en la implementación, apropiación y ejecución del modelo en las ESFMs, y el impacto que la formación tiene en los futuros maestros y, por efecto dominó, en los estudiantes de las unidades educativas, aunque esta última parte de manera muy preliminar.

3 El nombre recupera a dos precursores de una educación propia en el altiplano boliviano. Avelino Siñani es un sabio y autoridad indígena aimara de Warisata. Elizardo Pérez es un maestro mestizo, formado en la Escuela Normal de Sucre, en los años veinte del siglo pasado. Ambos son los gestores principales del proyecto la Escuela Ayllu de Warisata.

2. Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

2.1 Procedimiento metodológico

El presente artículo se elaboró desde un enfoque cualitativo interpretativo, basado en datos recabados con entrevistas realizadas a docentes, exdocentes de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros de Cochabamba durante las gestiones 2021 y 2022. También se realizó entrevistas a exestudiantes que desde la gestión 2020 trabajan en distintas unidades educativas de Cochabamba.

La elaboración de este artículo, en principio estuvo dirigida a analizar los logros en la formación de los nuevos maestros, pero por la naturaleza de la información predominante hizo que nos centráramos más en la reflexión sobre las dificultades que sopesa el sistema de formación de maestros. Así, el insumo básico son los datos empíricos seleccionados de los testimonios de los actores educativos. Coherente con el MESCP los datos no están interpretados desde alguna perspectiva teórica, más bien es el intento de reflexionar la formación de maestros desde sus propios planteamientos teóricos en el marco de la implementación de un modelo propio gestado desde el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

2.2 Espíritu de la ley 070 y el MESCP para la formación docente

En Bolivia la Ley Educativa N° 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez fue aprobada el 20 de diciembre de 2010. En cuyas bases podemos avizorar que la nueva educación se caracteriza por ser:

descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales la nueva educación se caracteriza por ser una educación descolonizadora...Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad. Es laica, pluralista y espiritual, reconoce y garantiza la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión. Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra. (Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia, 20 de diciembre 2010)

Esta norma fue elaborada apenas asumió el gobierno de Evo Morales en enero del 2006. En la etapa preparatoria, el proyecto fue trabajado por una

comisión multisectorial, con una amplia participación de organizaciones de la sociedad civil y todos los involucrados en la educación regular y superior. Tal como se aprecia en sus bases, plantea una educación que expresa las aspiraciones renovadas del pueblo boliviano que en la primera década del presente siglo vivía un proceso de transformación política, social y cultural, en ese marco la educación se caracterizará por incluir el acervo cultural de los pueblos indígenas de manera formal en la educación.

Otra gran novedad en la parte filosófica es la incorporación de valores y principios de los pueblos indígenas como principios de la educación boliviana escolarizada.

Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien. La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos. Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien. (Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia, 20 de diciembre 2010)

Este precepto, en consonancia con el Art. 8 de la Constitución Política del Estado, le da un carácter incluyente desde sus presupuestos filosóficos y axiológicos. Cotidianamente, los sistemas educativos casi siempre son la previsión del constructo teórico y procedimental que sintetiza la cultura hegemónica destinada a la homogeneización de la población, en el caso boliviano es un aspecto muy novedoso que, para muchos, incluyendo la dirigencia magisteril de corte troskista, fue un retroceso. Este rasgo es una muestra de la indigenización de la cultura educativa formal con todas sus posibilidades de aporte a la prolongación de la vida en el planeta. Este planteamiento es ciertamente en ruta contraria al pensamiento educativo que ve que hay una nueva fuerza que asecha los sistemas educativos y el poder de las herramientas digitales (Rivas, 2019). También implica la previsión de la participación social en la toma de decisiones en la gestión de la educación en todos sus niveles modalidad. También, la educación boliviana se plantea como una educación “liberadora en lo pedagógico porque promueve que la persona tome conciencia

de su realidad para transformarla, desarrollando su personalidad y pensamiento crítico” (Ministerio de Educación, 2013, pág. 7).

Según la Ley 070, el planteamiento curricular para la formación de maestros se caracteriza por ser una: Formación Descolonizadora, Formación Productiva, Formación Comunitaria y Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.

La Formación Descolonizadora está dirigida a generar proceso formativo que lucha contra toda forma de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias (Ministerio de Educación, 2013).

La Formación Productiva está orientada a la comprensión de las vocaciones productivas de los contextos y vinculación con los procesos pedagógicos para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales (Ministerio de Educación, 2013).

La Formación Comunitaria es el reconocimiento de la convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Está pensado que esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario (Ministerio de Educación, 2013).

La Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad. También está pensado en el desarrollo de las lenguas originarias que aportan a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el currículo regionalizado y el currículo diversificado (Ministerio de Educación, 2013).

3. La Formación inicial de maestros de maestros en Bolivia

3.1 Planteamiento curricular de la formación de maestros

El Ministerio de Educación, con la promulgación del D.S. N° 0156, establece cinco años de estudio para los futuros maestros y maestras, convirtiendo la formación inicial en estudios que culminan con el grado académico de licenciatura (Ministerio de Educación, 2011). Esta disposición fue ratificada en la Ley N° 070 de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” en su Artículo 35. En ese marco, los antiguos Institutos Normales Superiores, que formaban maestros con grado equivalente a técnico superior, son transformados en Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM).

En Bolivia la formación inicial de maestros es tarea exclusiva de Estado a través de las ESFM. En la mayoría de los estados latinoamericanos, la formación de maestros se desarrolla en las universidades, porque se considera que allí se forman los profesionales y es allí donde se desarrolla el progreso del conocimiento mediante la investigación. En Bolivia la formación de maestros responde a cuestiones históricas y concesiones políticas con las entidades gremiales como las confederaciones de maestros urbano y rural. Este pacto se traduce en que el Estado asume el monopolio de la formación y los maestros formados en las ESFM gozan de monopolio para el trabajo en las instituciones de educación regular (primaria y secundaria) del país. “Con la reforma educativa de 2010, los maestros recuperaron su poder y retomaron la tradición normalista, mejoraron sus salarios y, como gremios, ingresaron a la interlocución con el Ministerio de Educación” (Yapu, 2021). En ese marco, un profesional libre, formado en las universidades públicas o privadas, que ejerce docencia en educación técnica se encuentra en la categoría de maestro interino, es decir, con tratamiento salarial distinto y sin posibilidad de ingresar al escalafón. Estas dos condiciones han hecho de la formación del maestro y la educación una especie de isla al interior de la sociedad.

Por otro lado, la Ley 070 de educación, construida de manera participativa, fue en razón de las demandas de diferentes grupos sociales quienes, por la coyuntura política y social, a principios de este siglo cobraron fuerza en sus reivindicaciones y marcaron la agenda para el gobierno progresista de Evo Morales. Para la concreción de esta Ley se construyó el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), que fue inspirado en la experiencia

educativa de la Escuela Ayllu de Warisata y las experiencias educativas de los pueblos indígenas originarios campesinos. Además, se sostiene teóricamente en la experiencia de la educación popular y liberadora latinoamericana de Paulo Freire y teoría histórica cultural de Vygotsky (Ministerio de Educación, 2013).

Así, la materialización del MESP se da a través de la implementación de una malla curricular construida y dispuesta por el Ministerio de Educación para todas las instituciones involucradas en la formación. Para la formación inicial de maestros, que es el objeto de este artículo, se puede apreciar que es uno de los contextos donde la implementación cobra mayor fuerza por la necesidad de transición de un modelo a otro, esto podemos verlo a través de las experiencias educativas dadas en las ESFMs, quienes en las primeras etapas de la implementación del nuevo modelo son los encargados de operativizar el contenido dispuesto en la nueva malla curricular.

Cuando se habla de las mallas, jamás se ha pensado en eso, lo que se ha pensado es justamente de que ellos reconstruyan una identidad de su país, valorando su historia. Se reconstruya rescatando saberes, se reconstruya repensando sus propios pensamientos, sus propios conocimientos, se reconstruyan generando sus propios procesos de aprendizaje, o sea, el sentido de reconstrucción del país, esa era la esencia. Un análisis crítico de todo ese proceso histórico, que se den cuenta a nivel de historia, que es lo que está sucediendo en nuestro país, el futuro maestro, tiene nomás que conocer de este país, así sea maestro de lenguaje, de física, de matemáticas, tiene que tener una identidad con su país, que eso se haya servido y se haya descuidado porque debo reconocerlo también. (Entr-RS10-2021a)

Una crítica central que se hacía desde afuera, era que los planes de estudio de la formación de maestros tenían mucha carga ideológica. El 1 de Julio del 2020, el exministro de educación Víctor Hugo Cárdenas, del gobierno transitorio de Añez “Explicó que en las normales superiores más del 70 por ciento se enseñaba socialismo y marxismo, y menos del 30 por ciento, educación didáctica pedagógica” (Cárdenas, 2020). En el testimonio recogido de un exdocente se puede apreciar la intencionalidad de las mallas curriculares en el momento de su construcción. Se sabe que el planteamiento curricular estuvo ligado a un proceso de emergencia indígena en un momento histórico de desestructuración y descolonización de las estructuras mentales como herencias de políticas educativas de décadas pasadas. Contrastando estas apreciaciones con la mirada de exestudiantes, y que actualmente se desempeñan como profesores en las

aulas, ellos también señalan de ciertas debilidades en la especialidad, eso nos hace pensar que es hora de la reestructuración de las mallas o los planes de estudio para darle mayor atención en la previsión de trabajo de elementos teóricos para reforzar la especialidad.

Mira estamos, creo, no sé yo, a ratos reflexiono y digo, el modelo de alguna manera la seguimos trabajando a nivel de planificación, los niveles de concreción curricular; sin embargo, creo que seguimos, no estamos pudiendo articular el PCP, porque ese es el corazoncito pues del modelo. (Entr-DM09-2021a)

Los testimonios obtenidos, sobre la experiencia de planificación curricular, develan que dentro las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFMs) hay un cumplimiento formal, a partir de este cumplimiento formal y sobre la base de las experiencias pedagógicas recabadas, nos surgen preguntas como ¿En qué medida esta malla curricular dispuesta por el Ministerio es realmente implementada y trabajada a cabalidad?, ¿Cuánta efectividad y dificultad tienen al momento de ser aplicadas? En razón a los testimonios, podemos apreciar que el manejo de la malla curricular, dispuesta por el Ministerio de Educación, ha cobrado presencia y vigencia desde la formalidad, haciendo acto de presencia dentro la documentación que el ministerio requiere como evidencia de su aplicación, pero que en contextos reales solo figura en los planes, pero no de la misma manera en la práctica real de los docentes de las ESFMs, de esta manera sostienen lo dispuesto por la ley pero no causa el verdadero impacto en las aulas tal como proyecta el modelo.

3.2 Enfoques y metodología

Otra variable de ingreso al análisis de la formación de maestros es el enfoque y la metodología. Al respecto, el Ministerio de Educación ha desarrollado una malla curricular el 2013 que contiene los contenidos que deben ser trabajados dentro la formación de los futuros maestros. Básicamente, se han previsto mallas curriculares para todas las especialidades, ya que no se encuentra documentos de diseño curricular para las especialidades que contenga otros elementos más allá de las unidades de formación y sus contenidos. Tal listado de materias resulta insuficiente en el sentido de no contener una metodología y un enfoque específico para la práctica del docente en la formación. Situación que debe ser enfrentada desde la creatividad y versatilidad de los docentes de las ESFMs, ya que el MESCP plantea una educación reflexiva, constructiva y transformadora.

Esto plantea al docente la posibilidad de permanente adecuación metodológica de su plan a las micropolíticas de la ESFM como el Proyecto Sociocomunitario Productivo y lineamientos de la Dirección General de Formación de Maestros.

Un enfoque, haber, en realidad no existe, solamente está el compendio normativo de las escuelas, donde se establecen los diferentes reglamentos, documentos, la práctica de la PEC. Pero así un documento no. Lo que sí existe, existe es la malla curricular completa con los contenidos establecidos y estos contenidos también nos arrojan cierta bibliografía. Una bibliografía de autores que deberíamos tomar, pero de todas maneras uno es libre de elegir entre un autor y otro. (Entr-EC09-2021a)

Un dato llamativo es la construcción de un compendio normativo frondoso para regular la formación de maestros, este compendio contiene reglamentación que alcanza a la gestión institucional y pautas académicas para el trabajo en las ESFM (Ministerio de Educación, 2018).

Reglamento General de las ESFM/UA

Reglamento de las Residencias Estudiantiles de las ESFM/UA

Reglamento de Licencias, Reincorporaciones de las y los Estudiantes de las ESFM/UA;

Reglamento de Creación, Conformación y Funcionamiento de los Consejos Educativos de las ESFM/UA

Reglamento de Convivencia y Permanencia Estudiantil de las ESFM/UA

Reglamento Procedimental de Otorgación de Diploma Académico de las ESFM/UA

Reglamento de Trabajo de Grado de Formación Inicial de Maestras y Maestros de las ESFM/UA

Reglamento de Evaluación del Proceso Formativo de las ESFM/UA

Reglamento de Investigación Educativa, Producción Conocimientos y Práctica Educativa Comunitaria de las (IEPC-PEC)

Reglamento de Talleres Complementarios de Formación Integral (TACFI) en las ESFM/UA

Reglamento de Formación en Lengua Originaria y Lengua Alternativa LSB (Ministerio de Educación, 2018)

El compendio normativo, si bien regula las acciones, pero no tiene la virtud de proporcionar una orientación académica en el plano pedagógico y didáctico con base teórica. En su presentación señala que “busca fundamentalmente brindar un alto nivel académico en el ámbito pedagógico con una clara posición política a favor de una sociedad con mayor equidad y plena justicia social, a partir del compromiso y responsabilidad que las ESFM y UA y concluye con “Revolución Educativa con Revolución Docente” (Ministerio de Educación, 2018). Entre líneas de la parte introductoria de este compendio podemos colegir las aspiraciones del nuevo sistema de formación de maestros, pero muy esperanzada de que ese logro sea de la mano normativa más que de una orientación pedagógica propia.

En el nuevo escenario educativo la aplicación del MESCP está en manos del docente, paradójicamente, éste no encuentra una especificación sobre el enfoque ni la metodología para su práctica, esta tiende a volverse un tanto caótica en el sentido de que debe recurrir a sus propios insumos para la construcción de una metodología de su unidad de formación en base a las orientaciones que se hayan generado a partir de los lineamientos trabajados por el PROPFPCOM.

“No podríamos hablar de una metodología única. Yo pienso que el maestro, en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, tiene libertad de utilizar diferentes metodologías” (Entr-EC09-2021a). La experiencia particular de cada docente sigue siendo la referencia más próxima para el trabajo en las aulas de las ESFM aún en el contexto del nuevo modelo. Esto de alguna manera supone una continuidad de prácticas metodológicas de un modelo anterior o una práctica combinada entre lo antiguo y lo nuevo. En el mejor de los casos la práctica estará fundada en la actualización a través de una formación continua como licenciaturas o cursos de posgrado.

Hay muy buena voluntad y apuesta por la transformación curricular y enfoque en la formación de maestros. Sin embargo, no hay una formulación clara del abordaje pedagógico para la formación de los nuevos maestros. Hay una especie de creencia de que todos los docentes de las ESFM manejan a plenitud el enfoque; en la realidad parece que hubiera una transformación de apariencia y solamente discursiva, pero lejos de una transformación real en la práctica. “Todavía hay colegas mayorcitos que, porque tienen buenos años de servicio, porque tienen un currículum que soportan, pues logran quedarse

mucho tiempo en las escuelas normales y como que van repitiendo la misma lógica que ellos han recibido” (Entr-EC09-2021a).

Los docentes cuentan con una vasta bibliografía digital que dispone el Ministerio de Educación para el trabajo de las mallas curriculares; sin embargo, no es suficiente más aún si éstos no son leídos y reflexionados para ver su alcance en el contexto del MESCP. Un síntoma común es que en el cuerpo docente hay poco hábito de lectura. Para asumir el cambio histórico de la educación “necesitamos herramientas de análisis conectadas para comprender tendencias complejas en contextos cambiantes” (Rivas, 2019). Indudablemente, una de las herramientas de acceso a los conocimientos frescos sigue siendo la lectura y la práctica de la investigación.

La formación de maestros en el MESCP demanda de docentes altamente innovadores y creativos, que era más o menos el imaginario sobre el que se partía en la implementación del modelo en las unidades educativas y en las ESFMs. Lo cierto es que toda transformación social que vivía el país requería de una renovación espiritual del ciudadano boliviano que había logrado reescribir una nueva Constitución Política del Estado y asumía un nuevo imaginario boliviano basado en un el modelo civilizatorio asentada en las culturas indígenas. Quizá por ahí se puede entender esta ausencia de orientaciones metodológicas específicas; sin embargo, en el magisterio hay una cultura de recibir instrucciones muy específicas o modelos como se suele llamar, pareciera que hay una actitud muy concreta de alta aplicabilidad de las recetas pedagógicas para el desarrollo de las clases. Por mucho tiempo las editoriales han servido de espacios de producción de textos con instrucciones para actividades bien concretas, de tal suerte que los maestros, sin mucho esfuerzo, solo se dedican a aplicarlas. Es posible que el MESCP intente superar esta actitud, dándole al maestro un papel más activo en el diseño de materiales y estrategias de aprendizaje para la construcción de conocimientos por los estudiantes.

La otra situación delicada en el magisterio, es el acceso a una literatura muy básica para la práctica pedagógica del docente. Por ejemplo, en el área de las Ciencias Sociales los maestros no tienen contacto con literatura académica o resultados de investigaciones como tesis doctorales. De igual manera sucede con las otras áreas, tampoco entran en contacto con resultados de investigaciones en historia, antropología, geografía, sociología, economía, psicología, etc. No es que no haya material bibliográfico, sino que los maestros no manejan textos

académicos rigurosos para el trabajo de sus áreas. Da la impresión de que la literatura que llevan está más sostenida por los textos de las editoriales escolares específicas con información muy superficial. En ese marco, las discusiones que se generan en las aulas no van más allá de una aproximación básica a los conceptos y los estudiantes terminan con información superficial de las ciencias.

Hay una especie de circulación de información que se repite, porque tampoco en las exnormales integrales y hoy las ESFM se manejan autores académicos bolivianos o del resto del mundo. Entendemos que en secundaria siguen utilizando como texto básico de historia el libro de la familia Mesa Gisbert, que narra la historia como la sucesión de hechos neutrales, que no devela las verdaderas causas político-ideológico culturales de los acontecimientos sociales. Por eso creemos que la “historia boliviana en su totalidad está por escribirse” (Barnadas, 2021, pág. 72) de manera académica. Si bien estamos hablando de educación de jóvenes y adolescentes de educación secundaria, eso no quita que sus docentes no deban leer textos académicos sobre los hechos sociales para tener una mirada más amplia de lo que les toca enseñar.

Así, vemos que la falta de acceso a una bibliografía especializada en la práctica para la implementación, tanto del modelo como del contenido, coinciden en estar en una situación de libertad y de improvisación, situación que deja una sensación de incertidumbre respecto a la materialización efectiva del MESSCP, que, en todo caso, deja para la reflexión sobre las debilidades de fondo en la formación docente.

3.3 Debilidades del cuerpo docente

Con la implementación del MESSCP dentro las ESFM se proyectó un cambio estructural e ideológico en todo el sistema educativo, con la expectativa de que este nuevo modelo genere un impacto real en la sociedad y, particularmente, en los estudiantes que son los principales destinatarios del proceso educativo. Esa era la coyuntura sociopolítica y cultural que el contexto boliviano le exigía al sistema educativo y al sistema político. Sin embargo, queda una asimetría respecto a la importancia y atención que se le da a la comunidad docente de las ESFM, quienes son los directos formadores de los futuros maestros que pondrán en práctica el MESSCP. En este sentido, no se alcanza a dar un tratamiento adecuado respecto al perfil del profesional docente que requiere este nuevo proceso y modelo.

En los testimonios de actores externos a las ESFM, se menciona que no se cuenta con sistema de selección meritocrática docente. Los procedimientos actuales no permiten una valoración real de la cualificación académica pertinente ni de una formación continua actualizada que responda al nuevo perfil del docente que se requiere para el modelo.

Ahora todos los que están en las ESFM deberían ser personajes reconocidos, no solo en el ámbito del magisterio, sino reconocidos en el ámbito social, en el ámbito académico por sus aportes por sus investigaciones, por las cosas que hacen y expresan por la forma cómo actúan, pero no hay eso, eso es lo que estoy viendo en este momento y por eso que yo recurro a mi experiencia y digo “caramba, cuánto nos falta alcanzar”. (Entr-GT-02-2022)

Los testimonios recogidos en las entrevistas al personal docente y administrativo de las ESFM y otros actores externos, manifiestan que la selección del plantel docente está ajustada más hacia la valoración de la acumulación de años de servicio y la influencia política, más que a la valoración de la formación académica o la producción intelectual, esa apreciación es compartida en varios espacios.

En las Escuelas Superiores de Formación de Maestros los docentes que ahora son catedráticos y que antes también lo eran y que siempre han sido catedráticos no piensan, no inducen a los nuevos maestros al pensamiento crítico, el pensamiento creativo. Su pedagogía se reduce a transmitir como ellos se han formado de la misma manera. Seguimos formando a los nuevos maestros sin visión, sin proyección y entonces ahí tenemos un ciclo en el que no va a ver una transformación, a menos que haya un cambio en la selección docente para las ESFM, pero no con los criterios que ahora hay bajo el reglamento del escalafón. (Entr-GT-02-2022)

Un plantel docente con dificultades en la formación académica para las exigencias pedagógicas que requiere el nuevo modelo no genera ni acompaña en los cambios y transformación subjetiva y procedimental esperados. No es gestor de contextos de transformación o de transición de un modelo a otro, de tal manera que no logra un alcance ni un impacto real dentro la formación del nuevo maestro, más bien hay una continuidad pedagógica todavía anclada en la práctica tradicional realizada desde los modelos anteriores.

Entonces como no sé de eso, para que me voy a meter con mis estudiantes en la normal, para que yo quede como tonto, prefiero no más estar tranquilito, dejar que las cosas pasen, cumplir con lo poco que hacen, no exigirles, que vayan a

su ritmo ellos, para que así a mí no me exijan y yo esté todo tranquilo. No hay exigencias, el maestro no molesta a los estudiantes y los estudiantes tampoco molestan al maestro, todos felices y la vida continua. (Entr-GT-02-2022)

Un dato interesante es la condición pasiva que tienen algunos docentes de las ESFMs. Contrariamente, el contexto de aprendizaje en la ESFM tiene por estudiantes a nuevas generaciones de jóvenes “*milenians*” que promueven nuevos desafíos que surgen en las situaciones de aprendizaje a los cuales el docente debería responder y acompañar.

El contenido del testimonio también nos recuerda a una actitud de transacción de apreciaciones para disminuir los efectos negativos en la evaluación de desempeño docente. Semestralmente los estudiantes evalúan, mediante una plataforma del Ministerio de Educación, el desempeño pedagógico del docente por un porcentaje significativo (alrededor del 30%, el resto es valorado por los directivos y el Ministerio) a fin de cada gestión. Si bien este proceso permite la valoración del desempeño de manera más democrática; sin embargo, no estuvo libre de acciones por consigna de estudiantes ante algunos docentes.

La crítica al actual sistema de selección docente para las ESFMs, sin duda, plantea la necesidad de revisar los procedimientos y requisitos para el acceso a la docencia. Mientras las convocatorias estén fuertemente sostenidas por el escalafón docente del siglo pasado y la politización exagerada, es posible que el ingreso siga siendo el privilegio de la antigüedad en desmedro de una formación pertinente y producción intelectual de maestros jóvenes. La calidad de la docencia no se marca solo por la permanencia de mayor tiempo en el magisterio, sino está sujeto a las experiencias de formación académica sólida y práctica de la investigación y publicación de conocimientos. El docente en la ESFM no puede reducirse solo a la mera y mecánica transmisión pedagógica de los conocimientos, tiene que ser forjador de conocimiento y testimonio de producción para ser un ejemplo académico de niños, jóvenes y profesionales.

3.4 Enseñanza del modelo y enseñanza de cómo funciona el modelo

La malla curricular para la formación docente en el MESCP alberga contenidos respecto a qué es lo que se debería enseñar y tiene aspiraciones permeadas por una nueva filosofía basada en los valores de los pueblos indígenas. En apreciación de los docentes el modelo es interesante con nuevos contenidos para la implementación de dimensiones educativas antes no contempladas. Sin

embargo, se carece de una estrategia que ayude a traducir esos contenidos en acciones encarnadas en el nuevo enfoque. Hay dificultad en la percepción real de la aplicación de los nuevos contenidos en la vida real dentro el aula.

Mis colegas, con todo respeto a ellos, decíamos con ellos a nombre del modelo educativo otra cosa estamos enseñando, entonces, así salían a prácticas los estudiantes. Los docentes reflexionábamos, a mí también me decían “Profe tanto habla, demuéstrenos en su clase el modelo educativo”. Ellos esperaban, no sé, otra cosa del modelo educativo, pero yo les decía, en qué consiste el modelo educativo. (Entr-JQ-09-2021)

En este sentido, el docente al evidenciar estas inquietudes reconoce la deficiencia estructural de ausencia de metodología propia del modelo para su implementación. Se plantea preguntas como ¿Cómo enseño los nuevos contenidos? ¿Cómo aplico el contenido para un contexto real? ¿Cómo pasó de la teoría a la práctica? Y en ausencia de respuestas, una alternativa es delegar la responsabilidad en forma de desafío y trabajo a los estudiantes en formación. Sin duda, los estudiantes con el ingenio natural y el desafío de la creatividad frente a sus docentes guías, lo hacen y lo hacen bien. Pero el desafío de un señalamiento para la eficiencia del MESCP queda pendiente. Lo interesante es que en algunos docentes hay una actitud de autocrítica, que puede constituir el punto de partida para la búsqueda de soluciones.

Profe, dice que con el modelo educativo ahora todos se excusan, me dicen [mis estudiantes], pero porque como ocurre eso, les pregunto. El estudiante responde: Es que les decimos, profe haremos algo práctico, ya, entonces ustedes tienen que crear, digamos, sus estrategias, responde la maestra. Cuando los estudiantes preguntan: -A ver cómo tenemos que ir a enseñar este contenido en el colegio? Ah, pero eso ustedes tienen que pensar”, les responde la docente. “Pero si yo no sé y le estoy preguntando, a nosotros mismos nos vota la pregunta” Y nosotros no sabemos qué hacer, si ella no entiende, peor nosotros no entendemos, decía. (Entr-JQ-09-2021)

Ciertamente, por la esencia del MESCP, éste no pretende proporcionar recetas, porque reconoce que el contexto educativo es diferente uno de otro y su abordaje debe ser desde las propias características de cada espacio. Pero en la medida en la que los docentes no materializan experiencias concretas, el modelo cae solo en el discurso y devela la incapacidad del modelo para generarse a sí mismo.

Otro aspecto que no aporta de manera efectiva en la formación docente en el marco del modelo es la inestabilidad del plantel docente en las ESFM. Con el actual sistema hay una renovación de docentes. La institucionalización de docentes para las ESFM es solo para un periodo de tres años y la modalidad de compulsa de méritos e invitados es solo para un año. Así, en cada convocatoria ingresa un nuevo grupo de maestros con diversa formación y experiencia en el trabajo de la educación regular. Con una alta movilidad docente no es posible formar un cuerpo colegiado de profesionales que entiendan, investiguen, produzcan y pongan en marcha un modelo que requiere de mucho compromiso. Un nuevo modelo requiere de un plantel docente de mucha convicción político-pedagógica y experiencia académica sustancial. Es imposible que un maestro enseñe idóneamente a investigar si él en su vida no ha pasado por un proceso serio de investigación con experiencia de publicación. Creo que hay necesidad urgente de revisar el perfil del formador y la carrera de la docencia en las ESFM y que sea lo menos politizada posible.

4. Discusión

Con un recorrido de aproximadamente una década de la implementación del modelo Sociocomunitario Productivo dentro las ESFM, emergen reflexiones en torno a las dificultades enfrentadas dentro este proceso.

La formación de maestros como política pública para un nuevo modelo

En un contexto de cambios demasiado rápidos y la emergencia de una cultura juvenil cada vez interpeladora a una cultura de la transmisión educativa, es evidente que una política pública no tiene vigencia por más de un quinquenio. En un quinquenio suceden muchos cambios en las necesidades educativas, así también el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes, mediados por una nueva cultura digital, cada vez son más complejos que responden a otros códigos y lenguajes que los maestros de generaciones pasadas probablemente no hayamos comprendido; por lo que, toda política de formación de maestros debe ser en permanente lectura y conexión con la nueva realidad de los educandos y de la sociedad en general.

La realidad boliviana, caracterizada por una heterogeneidad cultural y política que cada cierto tiempo se enfrentan a crisis política profunda en donde se disputan el poder público, demanda de una política de formación de maestros que articule la dimensión política liberadora para una formación

pedagógica sólida de los futuros maestros. Las dos dimensiones son los ejes del desarrollo de un cuerpo colegiado de docentes que aporte a la consolidación de una sociedad crítica y emprendedora. El MESCP requiere ser teorizada con base en la observación empírica de sus resultados. Un modelo educativo se mantiene vigente sostenido por la reflexión permanente sobre datos empíricos, de seguir el MESCP sosteniendo en el plano ideal, sin que pase por un balance sistemático, es un autoengaño. Una política y un modelo deben ser valorados por sus resultados reales y ajustar en la medida de lo necesario sin miedo al replanteamiento de sus propósitos iniciales. Una política es la puesta en marcha de las aspiraciones de una comunidad para el logro de un bien mayor, que en el caso boliviano sería el “vivir bien”.

Si bien está contemplado implícitamente dentro el MESCP las aspiraciones pedagógicas, económicas y culturales, es probable que no se haya comprendido o esté disipado en la gama de elementos que comprende el modelo. Entonces, es preciso construir políticas públicas claras de formación de maestros en consonancia con todas las políticas públicas planteadas en las normas y documentos del país. Las políticas públicas necesitan ser explicitadas para que los agentes responsables de su ejecución sepan orientar todas las acciones hacia las metas mayores. Las políticas de formación no pueden estar sobre entendidas ni comprendidas entre líneas, los maestros y la sociedad deben conocer con suficiente claridad para dirigir los esfuerzos hacia las aspiraciones del país en su conjunto.

Un sistema de formación de maestros en permanente construcción

Aterrizar sobre la realidad de la formación de los estudiantes dentro las ESFMs, nos permitió recoger aspectos y situaciones que con el MESCP y su aplicación han ido emergiendo, se pueden observar cómo algunos momentos pedagógicos no terminan de concretarse conforme a las aspiraciones del modelo. No es nada novedoso señalar que la calidad de los formadores tiene incidencia directa en la calidad de los estudiantes o los nuevos maestros. Pero en el contexto del nuevo modelo, se requiere de un docente descolonizado, con mentalidad amplia y creativa. Se requiere de un docente que se cuestione a sí mismo y a su cultura. Implica romper con el ciclo de reproducción de imaginarios y procedimientos de autoreproducción según los patrones de formación recibida de generaciones anteriores. Al contrario, requiere de un perfil con dominios teóricos sobre su especialidad, con capacidad de producción de conocimientos sobre la práctica

cotidiana mediante la investigación con manejo de varios métodos. El cuerpo docente para la formación de maestros necesita de una formación refundacional con una mentalidad pedagógica cualitativamente diferente al espíritu de solo transmisioncita y pedagogizador del conocimiento. El maestro que no crea, nunca enseñará a crear, un maestro que no construye, nunca ayudará a construir, un maestro que solo tiene certezas, nunca ayudará a progresar en el pensamiento a sus estudiantes; por todo ello, es fundamental contar con un cuerpo docente dinámico empeñado en la creación permanente. Se requiere un maestro con identidad pedagógica y con un espíritu de científico en el sentido innovador.

Es cierto que un modelo educativo nuevo, por naturaleza, es un modelo en permanente construcción. En la historia educativa los modelos en el siglo pasado se construyeron en décadas, pero el contexto del MESCP es distinto, se trata de una sociedad mediada por la comunicación digital, con nuevas generaciones de estudiantes que poseen habilidades cognitivas aún desconocidas para las ciencias. Ese contexto interpela a la sociedad y a su gobierno a tomar en serio la formación del cuerpo de formadores a la altura de las necesidades de la población estudiantil y de los desafíos de una sociedad que interactúa con la sociedad global.

5. Conclusiones

La implementación de una nueva malla curricular con contenidos novedosos y un enfoque poco claro y casi carente de una metodología específica que permita sostener una transición, es uno de los malestares generalizados por los maestros. Transcurrido aproximadamente diez años ya de su implantación, deja en los maestros externos a las ESFM's percepción negativas del MESCP. En este sentido, en los testimonios de los directores, recabadas con entrevistas, no se perciben cambios sustanciales en el desempeño de los nuevos maestros en las unidades educativas, salvo casos excepcionales que hemos evidenciado.

Conocer la realidad de la formación de los estudiantes dentro las ESFM's, nos permitió recoger aspectos y situaciones que con el MESCP. Se puede observar que algunos momentos pedagógicos no terminan de concretarse conforme a las aspiraciones del modelo. El modelo ha idealizado situaciones educativas para un trabajo holístico e integrado, pero la organización de la gestión curricular (horarios mosaicos, sobrecarga administrativa, improvisación en de docentes en las Unidades de formación, etc.) no permite una plena aplicación del modelo, que también parece ser el reflejo de un sistema de formación docente en donde

el magisterio y el Estado han realizado unas alianzas políticas que no permite salir de ciertos circuitos de autoreproducción.

Cuando los actores manifiestan ciertas disconformidades con la formación docente, supone que el conjunto del MESCP aún está pendiente de su concreción plena y muy probablemente tampoco se vean los resultados en los estudiantes de unidades educativas. Esta situación amerita de un reencauce de las políticas de formación docente y de las acciones concretas en el planteamiento curricular y la previsión clara del enfoque y la metodología para la formación de los docentes en Bolivia.

La información analizada da cuenta de la necesidad de un cuerpo docente que asuma la complejidad de un modelo innovador, que sintetiza modelos civilizatorios de origen occidental e indígena, y un sistema de formación docente en construcción permanente. La realidad estudiada muestra una distancia respecto a una satisfacción positiva para la consolidación del modelo. Situación que demanda una atención, primero de aquellos actores responsables del sistema educativo y actores gradualmente operativos en las instituciones responsables de la formación docente. Es importante tomar conciencia de los logros y aciertos del MESCP en base a investigaciones sostenidas con base en información empírica, y reflexionar sobre experiencias fallidas debido a dificultades en la gestión de la formación de maestros, sobre todo, desde el nivel central, pero además, por la falta de compromiso de todo aquel que forma parte de este proceso. Pensar en un sistema de formación de maestros en permanente construcción pasa por una atención oportuna de las autoridades respecto a las demandas encontradas en el camino.

Cuando se piensa en la efectividad de la aplicación del MESCP debe considerarse que aún quedan pendientes temas de trabajo que además de lo político, económico y social, esta también aquella dimensión personal que implica un compromiso real del maestro respecto al modelo, y esto no solo desde la formalidad de la presentación de documentos como los planes de clase, sino desde una interiorización y compromiso con la práctica real.

Los estudiantes, luego de su periodo de formación dentro las ESFM con el MESCP, ya en el ejercicio de su práctica pedagógica, encuentran obstáculos marcados que probablemente no les permiten una plena libertad de su práctica educativa en el marco del MESCP, esto por diversas situaciones, como tener que enfrentarse a un contexto ya estructurado en las culturas de las unidades

educativas, donde gran parte del personal tiene formación con un modelo educativo anterior, y a pesar de haber realizado el curso de PROFOCON, aún sostienen un ambiente resistente al cambio. Situación que muchas veces rebasa la formación e intención del nuevo docente de poder realizar una práctica pedagógica en línea que plantea el MESCP, permaneciendo así las prácticas pedagógicas tradicionales por encima de las disposiciones y cambio de modelos.

Bibliografía

Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia. (20 de diciembre 2010). Ley educativa 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia.

Barnadas, J. M. (2021). *Charcas, orígenes históricos de una sociedad colonial 1535-1565*. La Paz: Bicepresidencia del Estado Plurinacional.

Cárdenas, V. H. (1 de julio de 2020). Cárdenas: el MAS enseñaba en las escuelas socialismo, marxismo y chanchullo. *ERBOL*. Obtenido de <https://erbol.com.bo/nacional/c%C3%A1rdenas-el-mas-ense%C3%BAaba-en-las-escuelas-socialismo-marxismo-y-chanchullo>

Ministerio de Educación. (2011). *CURRICULO DE FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS DEL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL (DOCUMENTO PRELIMINAR)*. La Paz: Minedu.

Ministerio de Educación. (2013). *Unidad de Formación No.1. Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Cuadernos de Formación Continua*. La Paz: Equipo PROFOCOM.

Ministerio de Educación. (2018). *Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas*. La Paz.

Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Ruiz, A. (2012). Formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia. *Integra Educativa Vol. IV / N° 3*, 175-189.

Yapu, M. (2021). Agenda de investigación sobre educación 2012-2030. En J. Ascarrunz, R. Barragan, G. Llanque, S. Montaña, V. N. Juan Antonio Morales, E. Paz, . . . G. Zolezzi, *Agenda de investigación sobre temas estratégicos para Bolivia 2021-2030* (págs. 733-832).

La fecundidad del contexto para el aprendizaje revitalizador de las lenguas originarias en la ESFM Simón Rodríguez

Fidel Garvizu Cuellar¹

Mana wasiypi, mana jallp'aypi, manacha ñuqachu kayman²

Teresa Gómez

Resumen

El presente artículo trata de la enseñanza de lenguas originarias en la Escuela Superior de Formación de Maestros Simón Rodríguez de Quillacollo, Paucarpata, (ESFM Simón Rodríguez). La investigación tuvo el procedimiento metodológico vivencial, desde la práctica y teorización del trabajo concreto con estudiantes de la ESFM Simón Rodríguez de Paucarpata y en relación permanente con el plantel docente y autoridades locales, ocasionalmente, también con colegas docentes de otras ESFM de Cochabamba y del país; asimismo, con acceso a documentos de la Dirección General de Formación de Maestros y, naturalmente, en consulta a bibliografía pertinente de autores, cuyo propósito es la revitalización de las culturas y lenguas originarias de nuestro contexto.

La preocupación principal se centra en la fecundidad del contexto para el aprendizaje revitalizador de las lenguas originarias en la ESFM Simón Rodríguez, esporádicamente aprovechada para el aprendizaje del quechua, como se describe en los resultados, y con tan grandes potencialidades para el aprendizaje de la lengua, de los saberes ancestrales y la conciencia de la identidad cultural, como se puede percibir en el análisis de resultados.

1 Es docente en la Escuela Superior de Formación de Maestros Simón Rodríguez, enseña lengua originaria quechua hace más veinte años.

2 Si no estoy en mi casa, si no estoy en mi tierra, yo no sería yo misma.

Las conclusiones puntualizan la realidad de la enseñanza de la lengua originaria en al ESFM Simón Rodríguez y los desafíos para revitalizar el proceso de aprendizaje, apoyándonos en la fecundidad del contexto quechua de comunidades originarias en Cochabamba.

Palabras Claves: Lengua originaria, fecundidad, contexto, revitalización, aprendizaje, enseñanza, territorio, *chakana*.

Qhichwa simipi pisiyachisqa:

Kay qillqay ESFM Simón Rodríguez mama yachay wasipi paqarikun, qhichwa yachachiyanta, ajinallataq yachakuymanta rimarichkan, ichapis wak ESFM ñisqamantapis uchhikanta riqsirinapaq, imaraykuchus qhichwa yachachiypi as kikillan kachkayku, tukuy Ley de Derechos y Políticas Lingüísticas, Compendio Normativo de las ESFM ñisqakunawan, umalliqkuna qhichwa yachachiqkunata, yachakuqkunatawan apaykachawayku.

Ñanchariymanta rimarispas, kay qillqata kawsaymantapacha rikhurichimuyku, yachakuqkunawan, wak yachaysiq masakunawan, kamachiqkunawan rimanarikuspa; ajinallataq p'anqakunata ñawirispas, qhichwa yachachiyanta, qhichwa kawsaymanta astawan riqsirinapaq.

T'ukuriymanta parlaspa, kay p'anqapi qhichwa simi yachachiypi ayllup kallpanmanta rimarichkan, ajinamanta imatataq kunankama Simón Rodríguez mama yachaywasipi ruwachkayku, imatataq manaraq ruwachkaykuchu, chaymanta kawsaykunata pallaspa t'ukurichayku, astawan qhichwa kawsayta, qhichwa simi yachakuytawan qhichwa kawsayninchikmanjina kallpachanapaq.

Wisq'aykunapaq, qhichwa yachachiypi kunan ruwasqaykuta, ajinallataq qhichwa yachachiyta kallpachanapaq yuyaychakunata tukuchaykunapi riqsirichichkayku.

1. Introducción

Este trabajo no es un artículo sobre metodologías ni didácticas, menos un recetario sobre cómo enseñar una lengua originaria, es más bien un material de reflexión sobre el proceso de aprendizaje de la lengua quechua y su relación con el contexto. Sin duda, hace falta que leamos la realidad de las ESFM a través de un proceso investigativo, que en este caso fue mediante la investigación etnográfica, para reflexionar y ajustar las estrategias que permitan profundizar la aplicación

de las políticas educativas de la Ley de Derechos y Políticas Lingüísticas en favor de la lengua originaria quechua, efectivizando la adquisición de la lengua originaria por parte de los estudiantes de formación de maestros.

El problema que se aborda es la poca relación del proceso de aprendizaje de la lengua originaria con el contexto quechua, es decir, con las comunidades donde irán a trabajar los nuevos maestros graduados, particularmente durante los “años de provincia”. Sin cuyo vínculo, la formación es limitada a simulacros y procesos teóricos e insuficientes para consolidar la lengua originaria quechua en procesos comunicativos, menos de afirmación cultural.

Por consiguiente, el objetivo del presente artículo es interpelar a los actores sobre la fecundidad o potencialidades del contexto a través de un proceso de recopilación de experiencias efectivas y la consiguiente reflexión, para que se asuman los retos pertinentes de un aprendizaje revitalizador de las lenguas originarias en la ESFM Simón Rodríguez. En tal sentido, el presente documento contiene la descripción de resultados sobre la enseñanza de la lengua originaria en la ESFM Simón Rodríguez, en su relación con el contexto de comunidades quechuas, detallando las experiencias efectuadas y las que se constituyen en demandas o desafíos para profundizar el proceso de conexión entre escuela y comunidad, más todavía cuando se trata de la lengua originaria.

Posteriormente, el trabajo comprende el análisis de los resultados, proyectando problematizaciones y experiencias que conlleva la fecundidad del contexto de las comunidades quechuas para el aprendizaje de la lengua originaria en sus raíces culturales.

Finalmente, se presenta la diversidad de conclusiones a partir de los resultados y el análisis correspondiente, con la intención de problematizar el tema investigado para abrir el diálogo en la comunidad educativa, sobre un asunto que demanda acciones urgentes.

2. Procedimiento metodológico y sustentación teórica

El presente trabajo fue realizado en base a la experiencia vivencial de docencia de lengua originaria en la Escuela Superior de Formación de Simón Rodríguez, ubicada en el distrito Quillacollo, comunidad Paucarpata, del Departamento de Cochabamba; es decir, nos apoyamos en la investigación etnográfica, la cual, como se entiende: “... es una técnica que tiene sus orígenes en la antropología y

la sociología, siendo el estudio de personas y culturas, observando las prácticas culturales de los grupos sociales pudiendo participar en ellos”.³

El tipo de investigación elegido es la macroetnografía (*MARCA, 1999: Pág. 70*), ya que se pretende conocer datos de la experiencia en la enseñanza de la lengua originaria situada en las ESFM, específicamente en la ESFM Simón Rodríguez de Paucarpata, no como experiencia aislada, sino en su relación con el contexto y las condiciones de políticas lingüísticas nacionales e institucionales. Otro motivo para haber elegido la macroetnografía es la posibilidad que tiene el autor del presente artículo de compartir y convivir en forma directa con la comunidad educativa, en su condición de docente de lengua originaria en la ESFM indicada.

Consideramos que no hay investigación neutral, sino, todas están marcadas, en mayor o menor grado, por la subjetividad de los investigados y los investigadores, más aún cuando la investigación comprende la praxis de personas vivas, conscientes, con un punto de vista sobre los hechos, con una posición ante la vida, con una percepción propia de los problemas y con una visión de su entorno. En tal sentido, empleamos la rememoración de vivencias, la observación; la conversación coloquial o tertulia fuera del aula, en los recreos y situaciones de convivencia informal; la evaluación en un marco de diálogo y reflexión comunitaria entre maestro y estudiantes. En efecto, en el nivel superior es muy importante la evaluación sincera y complementaria del proceso de aprendizaje, con la intención constructiva de fortalecer la conciencia de nuestro proceso de aprendizaje, de cuestionar las metodologías o materiales que son efectivos para la adquisición de la lengua originaria o replantearlos si no han sido suficientemente prácticos y efectivos.

La ESFM Simón Rodríguez es parte de todo un sistema de ESFM, regidas todas por una misma Dirección General de Formación de Maestros, con las mismas mallas curriculares, con un mismo Compendio Normativo, este trabajo en la ESFM Simón Rodríguez de Paucarpata, hasta puede considerarse un estudio de caso, cuyos elementos investigados no distan mucho de la realidad que viven las demás ESFM del país.

3 (<https://www.saraclip.com/investigacion-etnografica/>)

3. Resultados

A continuación, presentaremos una descripción de los rasgos sobresalientes del proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua originaria quechua en la ESFM Simón Rodríguez de Paucarpata.

El proceso curricular del aprendizaje del quechua comprende cuatro años, en el quinto año ya no llevan quechua. El mayor esfuerzo de los estudiantes por aprender quechua es hasta tercer año de formación, porque ese año defienden sus trabajos de Taller Complementario de Lengua Originaria (TCLO) ante una Comisión Evaluadora integrada por docentes de la ESFM Simón Rodríguez y del Instituto de Lengua y Cultura de la Nación Quechua, con sede en Cliza. Posteriormente, después de aprobar TCLO en la mayoría de los estudiantes disminuye el interés por continuar aprendiendo quechua, porque no hay una necesidad concreta para su uso, puesto que, con pocas excepciones donde los docentes guía de educación regular les exigen el uso de la lengua originaria en sus prácticas, la gran mayoría realizan su Práctica Educativa Comunitaria (PEC), con el idioma castellano, debido a que es el idioma dominante del contexto de las Unidades Educativas donde se efectúan las prácticas.

Los maestros y maestras de lengua originaria son los únicos responsables de la enseñanza de la lengua originaria, con alguna excepción aislada donde hay algún docente que coadyuva en el fortalecimiento de la lengua quechua, solo los docentes de lengua originaria trabajan día a día como responsables de la unidad de formación de Taller de Lengua Originaria y Taller Complementario de Lengua Originaria.

Más del 90% del tiempo, el proceso de enseñanza de la lengua originaria se efectúa en aula o los predios de la ESFM, más aún con la pandemia. Excepcionalmente, se sale al entorno de las comunidades quechuas, por uno o dos días, como fue la visita realizada el día viernes 8 de abril del presente año con la especialidad de Biología Geografía, en un recorrido relámpago por las provincias de Tarata, Punata, Arani y Cliza (Ukureña).

En primer año se hace énfasis en el contexto histórico y cultural de la lengua, se trata de internalizar la conciencia del ser quechua, para que los estudiantes comprendan la importancia de la lengua originaria en el trabajo educativo, de manera que, superando la castellanización y la tendencia colonial todavía vigente, se preparen para una educación plurilingüe que, según el contexto,

implica el fortalecimiento de la cultura y lengua quechua para que alcance un equilibrio en el uso con el castellano y la lengua extranjera.

Por el contrario, la lengua sin contexto histórico cultural, puede servir para colonizar con el mismo idioma, como ha ocurrido con la evangelización en lenguas originarias, con biblias y catecismos traducidos en quechua; como también acontecía con el presidente René Barrientos Ortuño, quien les hablaba en quechua a los campesinos del valle cochabambino y hacía masacrar a los mineros quechuas por orden del gobierno norteamericano. Por estas razones se trabaja el aprendizaje de la lengua originaria en el marco de la vida cultural y la historia de colonización y descolonización de los pueblos quechuas.

Para los Talleres de Lengua Originaria, TLO, se organiza comunidades de aprendizaje, en las que necesariamente se elige a uno o dos estudiantes quechuas para que guíen a sus compañeros de segunda lengua, L2, no como un favor, sino como un deber moral y compromiso con su pueblo y cultura quechua. Esta forma de organización coadyuva bastante, puesto que los estudiantes de L2 tienen a mano la primera fuente de aprendizaje y consulta en el compañero o compañera hablante de lengua materna.

Luego, empleamos una serie variada de recursos didácticos, como los ciclos culturales de la nación quechua (carnavales, *manka mikhuna raymi*, *inti raymi*, *ayamarq'ay raymi*); juegos, dramatizaciones, cantos; asimismo, materiales didácticos: vídeos, imágenes, juguetes. Literatura de tradición oral, cuadros; también, visitas esporádicas de un día o dos por semestre a las comunidades del contexto quechua.

La realidad es que, más allá de la buena voluntad de los docentes de lengua originaria, los estudiantes de L2 no logran hablar de manera fluida la lengua quechua. Son pocos los estudiantes de L2 que hablan de manera básica la lengua originaria; en otros casos, apenas entienden y hablan palabras y frases sueltas. Sin embargo, todos logran manejar bien la fonética y comprenden la importancia de la lengua originaria en el marco de la diversidad cultural y el proceso de descolonización.

4. Análisis de los resultados

Un elemento a favor del proceso de enseñanza de la lengua originaria en la ESFM Simón Rodríguez es la formación ideológica que se enmarca en la

historia y la cultura de los pueblos originarios, en los procesos coloniales y sus luchas de liberación, instituido en los lineamientos y contenidos para el primer año de formación. El Ministerio de Educación (2018) señala:

... se presentan reflexiones y propuestas alternativas en la perspectiva de recuperar el sitio de las culturas y lenguas indígenas originarias del país que, por siglos, han sido estigmatizadas debido a varios factores políticos y socioculturales. Sin embargo, estas consideraciones deben ser disueltas para reivindicar el valor y las riquezas culturales de los pueblos, por lo que se realizan acciones concretas y decisivas para que los futuros docentes se encaminen con identidad hacia la descolonización cultural, lingüística desde la práctica educativa. Los pueblos indígenas forman parte sustancial de las decisiones en la construcción del currículo educativo mediante los NPIO-IPELC para optimizar la identidad cultural de los pueblos originarios, fortaleciendo la autoestima y desarrollando los conocimientos y saberes ancestrales, en lo oral y escrito, con la perspectiva de lograr una real descolonización de los pueblos indígenas, asimismo, tener profesionales con el dominio de dos lenguas oficiales donde una es lengua originaria. (*Lineamientos para Lengua Originaria, 2018*)

Sin el componente de identidad cultural e histórica, la lengua originaria puede ser un arma para la destrucción cultural propia, como se puede observar en experiencias pasadas:

La política lingüística española, en sus inicios, recurrió a las lenguas de amplia difusión para la evangelización de las poblaciones indígenas... durante los primeros años de la Colonia se publicaron devocionarios, misarios y catecismos en lengua indígena y se incentivó el aprendizaje de las lenguas locales por parte de los curas y misiones que venían a América... luego de rebeliones indígenas importantes que pusieron en jaque al gobierno español de entonces y que fueran dirigidas por líderes locales bilingües, quienes, en algunos casos, luchaban por la vuelta al orden político anterior al de los españoles. En Perú y Bolivia, por ejemplo, a raíz de la gesta libertaria de Tupak Amaru y Tupak Katari en 1780, el uso del quechua y del aymara fue drásticamente prohibido y los líderes indígenas y sus familiares fueron exterminados”. (*López, 1988: Pág. 130*)

Así se entiende con claridad qué quería decir el gramático español Antonio Nebrija, quien refiriéndose a la lengua castellana dijo: “La lengua era la compañera del imperio”. Pero no solo el castellano acompañó al imperio, sino también las lenguas originarias usadas para la invasión cultural y espiritual. No tendría sentido siquiera enseñar una lengua originaria, si con la misma se extirpa las cosmovisiones de las naciones originarias, a los dioses y diosas ancestrales,

se propaga ideologías que desestructuran las comunidades originarias, como ocurre con los que adoctrinan en la fe del opresor, a través de radios, televisión, biblias, catecismos y demás materiales.

Las comunidades, cuando menos las andinas y amazónicas, han planteado al sistema y sus docentes un proyecto educativo de aprendizaje de los dos saberes: el propio y el moderno. Respecto a lo propio se ha enfatizado la lengua dejando de lado otros aspectos de su cultura, de modo que lo que tenemos como “propio” es una suerte de “bilingüismo monocultural”. Se usa el vernáculo para transmitir el proyecto colonizador (*Rengifo, 2018: Pág. 7*).

El aprendizaje de la lengua es social, sin embargo, se responsabiliza exclusivamente a los docentes de Lengua Originaria. Sería más provechoso que los maestros de lengua originaria se sumerjan en la *jallp'a* (tierra) como una semilla más, para producir lengua y cultura junto con las otras semillas, en corresponsabilidad junto a todo el plantel docente, autoridades y miembros de la comunidad. En el contexto de las comunidades quechuas, los estudiantes tendrían cien maestros en vez de uno, a los padres y madres de familia, a los mismos estudiantes, a los dirigentes, a las abuelas, abuelos, niñas y niños.

Actualmente se desarraiga la lengua de sus raíces culturales prácticas, de la convivencia con las deidades, del trabajo cotidiano; se la desvincula del lenguaje de los animales y la naturaleza, de la concreta relación de donde fluye la palabra. Por ello no es fácil aprender y consolidar una lengua originaria con los estudiantes de las ESFM, porque, más allá de la buena voluntad de maestros y estudiantes, las breves raíces culturales y lingüísticas que se cultivan con teatro, canto, danza, trabajos comunitarios esporádicos y visitas de uno o dos días por semestre o año a las comunidades quechuas, son como tierra cavada superficialmente, con mínimo riego y abono.

El concepto de territorio es la comprensión de los tres mundos que componen la vida de los pueblos quechuas, equivalentes al suelo, cielo y subsuelo. El *Janaqpa* con el apu Inti, la apu *Killa* y las *ch'askakuna*, organizadas en la Chakana, velando la vida desde el cosmos; el *Kaypacha* con la laboriosidad productiva y las fiestas en la vida comunitaria de los pueblos, con la convivencia de plantas y animales, con la bienaventuranza de la Pachamama, las *wak'as*, las *pakarinas* y *apachetas*; el *Ukhupacha* con sus raíces y semillas, los mallkis y misterios guardados por *Wakun*, *Supay* y demás deidades de este mundo que

sostiene y prodiga sabia a los otros mundos. De estas pachas o mundos necesita la lengua quechua para revitalizarse o regenerarse.

Y hace falta también la *Chakana*, el símbolo de luz, piedra y flores, que conecta las tres pachas: *Janaqpacha*, *Kaypacha* y *Ukhupacha*, para vincular escuela y comunidades quechuas. La *Chakana* que funge de puente conector de la vida, podrá ser construida mediante convenios de beneficio recíproco con las comunidades quechuas, a través de la reestructuración y superación de los horarios de fábrica (y no de labranza), que rigen actualmente la vida de las ESFM; asimismo, con el establecimiento de nexos curriculares entre lengua originaria con las especialidades; mediante convenios de resonancia o difusión con medios de comunicación estatales; vía políticas de corresponsabilidad de docentes, autoridades y comunidades para la revitalización de la lengua quechua. De este modo la Chakana podrá dar luz y sustento al camino entre escuela y comunidad.

Se aprende según necesidad. Se aprende en un contexto determinado (la comunidad) y para un fin claro y visualizado (el trabajo docente con respeto por la lengua y cultura del contexto, que empieza con la Práctica Educativa Comunitaria, PEC).

Se dice, basándose en la teoría de sistemas, que no hay texto sin contexto. Y es cierto, cualquier pieza de una máquina (puedes tomar esta metáfora para cualquier orden de la vida) es un texto que funciona en su contexto. Pero la vida en el aula funciona de modo autónomo a la vida cotidiana del estudiante. Por allí es que se dice que se enseña matemática para resolver problemas que no existen en la vida corriente del estudiante. De modo que la idea de acercar el aula a la vida mediante la elaboración del calendario por los docentes es una manera de estimular la amabilidad del sistema con la sabiduría que anida en la vida de la niñez indígena (Rengifo, 2018: Pág. 8).

La escuela es como un laboratorio experimental. Más allá del empeño de docentes y estudiantes, de las buenas metodologías, de materiales educativos novedosos, la escuela rodeada del mundo castellano, no es la casa y menos la tierra propia de la lengua originaria quechua, por ello no logra prender plenamente ni fluye en la comunicación cotidiana, es como una plantita que apenas crece en las macetas de las casas de cemento, adornando culturalmente los procesos educativos. Sin la casa, sin la comunidad, sin los animalitos, sin

los bosques, sin el trabajo, sin la fiesta, sin los dioses y diosas que nos alientan desde las piedras y la tierra, sin los ríos que nos enseñan cantos, los quechuas no somos nosotros. No en vano el tata Grimaldo dice claramente: “En culturas orales la palabra está fuertemente encarnada en el hecho” (Rengifo, 2018: Pág. 2).

Una lengua sin raíces culturales ni territorio comunitario es mariposa que vuela, con el sorbito de vida de un día feliz, sin saber en qué olvidó, en qué cardos y ortigas de otros idiomas encontrará la muerte ¿Cómo lograremos cultivar de manera perenne nuestro *misk'i simi*? Naturalmente, no basta que los estudiantes aprendan y usen la lengua quechua solamente hasta que aprueben TCLO en tercer año de formación. La continuidad de su uso, no solo depende de la conciencia de los estudiantes, sino de la necesidad y demanda de su uso en el sistema educativo y en contextos donde tenga presencia la comunidad lingüística quechua, que puede ser en las comunidades ancestrales o los espacios urbanos a los que emigran los originarios en busca de fuentes laborales. Este es otro desafío para la concreción de la Ley de Derechos y Políticas Lingüísticas.

Hay pistas claras de lo que se puede lograr cuando establezcamos la chakana entre la escuela y la comunidad. Cuando visitamos Churu, comunidad a la que se llega por el qhapaq ñan desde Tapacari (2015) al ver la forma organizada, hospitalaria y en extremo generosa con la que nos recibieron los comunarios con variada comida, exposición de hermosos tejidos y palabras cálidas de bienvenida, el estudiante Dennis Jiménez dijo admirado: “Por primera vez he visto lo que es el vivir bien; no es palabra vacía y lejana, había sido compartir el alimento de la misma olla, abrazarnos sin conocernos, darnos asiento y demostrarnos que se puede vivir bien con poco.” (Comunicación personal, 2015).

En Raqaypampa (2016) nos recibieron con alojamiento, fútbol en cancha de tierra, feria educativa y palabras de hermandad. Los estudiantes de Cosmovisiones, Filosofías y Psicologías ya no serán los mismos después de ver con sus ojos el valor de ese pueblo que lucha por consolidar su autonomía indígena, luego de presenciar sus esfuerzos educativos por implementar el currículum regionalizado y diversificado recuperando sus antiguas semillas, no olvidarán sus emociones al escuchar el dulce runasimi en los labios sonoros de las niñas y niños de la escuela, exponiendo con fluidez quechua sus hallazgos de la recuperación de saberes de sus abuelas y abuelos sobre la variedad de papa, cebada, trigo y maíz ¿Cuándo será posible una relación de reciprocidad y

alternancia entre escuela y comunidad para fructificar el proceso de revitalización de las lenguas originarias en la ESFM Simón Rodríguez desde la fecundidad del contexto?

Otra pista desconocida por la historia oficial es la vivencia de Marcelo Quiroga Santa Cruz en la comunidad de Karamarka Qullu. En una entrevista realizada por Raúl Salmón, Marcelo Quiroga dijo: “Soy socialista no por mi origen de clase, sino a pesar de mi origen de clase.” (Entrevista por Raúl Salmón, 1978: Pág. 1) Nosotros quisimos saber el fondo de esa afirmación. Entonces, la pregunta con la que llegamos a Karamarka Qullu (2010) con un grupo de estudiantes de la especialidad de Sociales de Paracaya, fue: ¿Cómo es que Marcelo Quiroga Santa Cruz, a pesar de ser hijo del gerente del varón del estaño Patiño, fue socialista y entregó su vida por la causa de los trabajadores de Bolivia? Dice la historia desvelada por don Alfonso Quiroga, hermano mayor de Marcelo Quiroga Santacruz: Cuando el niño Marcelo estaba en el Instituto Americano, se frustró de la educación escolar y pidió descansar un año. Su padre, al ver la determinación del niño, decidió enviarlo como castigo a la hacienda de Karamarka Qullu con la responsabilidad de administrar la finca entregando herramientas y otros enseres a los peones por la mañana y registrando cada detalle de las entregas y recojo al final de la jornada, además, hacía otras tareas pequeñas de mantenimiento en la casa. El Marcelo adolescente cumplió el encargo a cabalidad. Y, sin las obligaciones escolares, tenía tiempo para recorrer el campo, jugaba con los hijos e hijas de los peones, se bañaban en los ríos, hurtaban los duraznos y manzanas de los huertos; comía con las familias, aprendía a quererlos e identificarse con ellos. De acuerdo a la versión de don Alfonso Quiroga: “Es muy posible que este año de vida de Marcelo en la hacienda de Karamarka Qullu junto a la peonada y el trabajo en el campo haya marcado su conciencia y lo que sería él en adelante.” (2010) Esta versión, entre sonrisas y gestos cómplices de añoranza, fue confirmada por campesinos del lugar con un: “*Ari, kaypi tiyakuq*”, (Sí, aquí se vivía) ¿Cuántos Marcelos podrían surgir si trasladamos siquiera por unos meses a los estudiantes de las ESFM a convivir en las comunidades o los centros de trabajo en las ciudades?

En la visita de estudio efectuada al Valle Alto (2022) los estudiantes aprendieron palabras y frases quechuas de los habitantes; la estudiante Giovana Córdova Mollo narra que habló con una señora en la plaza de Ukureña, de quien aprendió las siguientes frases: “Ancha ruphay, llamthukuchkani. Para

manaña kanchu. Kaypi sarata tarpuyku. Wasiyman ripusaq. Wak kutikama”. (*Mollo, 2022, informe de la visita al Valle Alto*) Más aún, la cultura quechua y la historia de los pueblos quechuas que perdura en ese contexto, como fue el caso de Ukureña, donde se visitó el museo en el que las herramientas y utensilios antiguos estaban identificados por letreros escritos en quechua, como: siqraña, ñaqcha (utensilios para peinar el cabello), t’ipina (herramienta de palo para deshojar la mazorca), k’anti (rueca), t’uru manka (olla de barro); donde, además, el director de la Unidad Educativa, Lic. Edwin Guillén Torrico, les explicó el papel del campesinado de Ukureña en la Revolución Nacional de 1952 para recuperar la tierra para quien la trabaja. Estos son casos que se multiplican por 75 estudiantes que participaron de la experiencia. Si en un día pueden aprender tanto, cuánto aprenderían si logramos convivir, durante un mes, dos meses o tres meses al año.

Sobre el aprendizaje en el contexto hay muchísimos casos de experiencias notables. La estudiante Ana María Lazo narra la siguiente experiencia:

Mi nombre es Ana María Lazo. Yo soy de Cocapata. Quiero contar esta experiencia de cómo una compañera ha aprendido quechua. En mi pueblo había un internado, donde venían estudiantes desde lejos, en su gran mayoría solo hablaban castellano. Los fines de semana podían irse a sus pueblos, pero algunos de quedaban. Y, como se quedaban en mi casa, mi mamá mayormente habla quechua, también habla castellano, pero se le olvidaba que la compañera que se quedaba no sabía hablar quechua y como mi mamá le hablaba en quechua, mi compañera le decía: “¿Qué me estás diciendo?” Mi mamá le aclaraba su significado y así mi compañera ha ido aprendiendo con el tiempo. Por ejemplo, en mi casa cocinamos en una cocina que decimos: “q’uncha”, atizamos con leña. Mi mamá le decía: “Llamt’ata apamuy.” (Trae leña), “Phukunata jaywamuyay.” (Pásame el soplete), la phukuna es un tubo para soplar el fogón. Y eso siempre hablaba mi mamá y como hablaba repetidas veces, mi compañera ya sabía a qué se estaba refiriendo. (Comunicación personal, 2022) Sin duda, el contexto enseña y la necesidad demanda un aprendizaje natural, situado y duradero, como se percibe en los casos citados.

Ya el comandante Ernesto Che Guevara decía con pasión: “No debemos acercarnos al pueblo a decir: “Aquí estamos. Venimos a darte la caridad de nuestra presencia, a enseñarte con nuestra ciencia, a demostrarte tus errores, tu incultura, tu falta de conocimientos. Debemos ir con afán investigativo

y con espíritu humilde a aprender en la gran fuente de sabiduría que es el pueblo” (1960). Los grandes personajes históricos van al campo de acción, van al contexto, van donde viven los pueblos; no en vano Elizardo Pérez fue a Warisata a convivir con el ayllu, no llevó a los jóvenes aymaras a la ciudad de La Paz para realizar educación indígenal. En el caso de las ESFM, aunque no es educación indígenal precisamente, no nos podemos quedar en el extremo: el mundo urbano, desarraigando inclusive a muchos de los estudiantes que vienen de las comunidades, como ocurre con los estudiantes de la Modalidad B2 y Modalidad B4, quienes son oriundos de los pueblos originarios. Si emulamos la experiencia de Warisata, aunque sea en breves dosis, tendremos derecho moral de hablar de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez y, naturalmente, tendremos las condiciones para concretar con efectividad y respeto la Ley de Derechos y Políticas Lingüísticas en la formación de maestros.

5. Conclusiones

La formación sobre la identidad cultural y el fondo histórico de la lengua originaria promueve estudiantes con respeto por los ancestros y una actitud favorable para el aprendizaje de la lengua quechua. Sin contexto histórico ni cultural, la lengua originaria puede ser instrumentalizada para fines coloniales.

La enseñanza de la lengua en las ESFM está delimitada por la organización curricular de horarios fragmentados y discontinuos, por otra parte, está condicionada en los límites de los predios de las ESFM, con muy pocas posibilidades reales para vincularse con el contexto cultural y vivencias quechuas. Hace falta el contexto cultural y social, donde la lengua fluya de manera natural, según las necesidades concretas de comunicación y convivencia intercultural.

No es posible aprender efectivamente de manera artificial una lengua, más aún las lenguas originarias que continúan en desventaja cultural y económica en el imaginario social, relegadas en el sistema educativo, no solo en el nivel superior, sino también en primaria y secundaria.

Hace falta la coordinación, el esfuerzo mancomunado interinstitucional y un plan estratégico consensuado para materializar la ley de Políticas y Derechos Lingüísticos, con participación de actores sociales de las mismas naciones originarias.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias, por un bien pedagógico y cultural recíproco, deben acompañar a los pueblos originarios en su proceso de liberación, como podría ser el caso de Raqaypampa.

Referencias bibliográficas

López, Luis Enrique. (1993). Lengua 2. La Paz – Bolivia: UNICEF

Marca, Waldo. (1999). Investigación educativa y tesis de grado, Módulo 9. La Paz – Bolivia: FEJAD.

Rengifo, Grimaldo. (2007). Aprendiendo a leer y escribir con respeto. Perú: PRATEC. Waman Wasi.

Conferencias:

Guevara, Ernesto. (1960-19-Ago). Debemos aprender a eliminar viejos conceptos (Discurso en un congreso de trabajadores de Cuba)

Páginas Web:

<https://www.saraclip.com/investigacion-etnografica/>

Entrevista a Marcelo Quiroga Santa Cruz por Raúl Salmón. (1978).

<https://urgente.bo/noticia/marcelo-quiroga-socialista-pesar-de-mi-origen>

Recuperado el 22/06/2022

Formación y/o deformación complementaria de maestros.

Reflexión respecto a la coyuntura educativa y análisis sobre las experiencias y resultados de dos programas formativos: Programa de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe (P-LEIB-UMSS) y Programa de Formación Complementaria para Maestros en Ejercicio (PROFOCOM)

Wilber Uzares Sabido

Resumen

El presente artículo es el resultado de una reflexión personal y experiencial sobre la coyuntura educativa y la formación de maestros: de INS (Instituto Normal Superior) a ESFM (Escuela Superior de Formación de Maestros) y un análisis crítico/comparativo de los Programas de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe (L-EIB) de la UMSS y del PROFOCOM (Programa de Formación Complementaria para Maestros en Ejercicio). Su naturaleza, resultados positivos, debilidades y amenazas que han tenido durante su desarrollo e implementación.

En el artículo se presenta la descripción del procedimiento metodológico de tipo cualitativo, con la aplicación de sus principales técnicas: observación y entrevista semiestructurada. Está el sustento teórico con conceptos claves del actual modelo educativo. Los resultados y discusión analítica respecto a la formación de maestros, punto medular del artículo, sustentado con evidencias de las técnicas cualitativas de estudio y conjugadas con los conceptos teóricos, a partir de la experiencia del Programa de Licenciatura en EIB y del PROFOCOM.

Palabras clave: Formación de maestros, Formación complementaria, Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

1. Introducción

La reflexión y el análisis que se realiza en el presente artículo, son a partir de la experiencia personal y profesional en los Programas de Formación de Maestros. Por consiguiente, no refleja el criterio institucional de ninguno de los Programas; más al contrario, lo que se vierte acá es responsabilidad enteramente del autor.

En ese sentido, se inicia haciendo referencia a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y a la Educación Intra, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) del actual Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

La EIB, en su sentido amplio y pleno, surge en el país en los años '90 como una política del gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), con Gonzalo Sánchez de Lozada como Presidente de la República. Precisamente, con la Ley Nro. 1565 de la Reforma Educativa de 1994, aparecen la interculturalidad y la participación popular como ejes transversales del sistema educativo. Dicha Ley promulgada el 7 de Julio de 1994 en su artículo 5, título 1 de la Educación Boliviana expresa: “(Artículo 5). Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (Ley de Reforma Educativa 1565, 1994, p. 3).

No obstante, a pesar de esas premisas, se hicieron críticas a esta Reforma porque se consideraba que todavía respondía a intereses foráneos. De ahí que, muchos investigadores y profesionales coinciden en que la Reforma Educativa fracasó porque no trascendió a la práctica educativa y se quedó en el plano discursivo, además que ahondó brechas entre lo rural y urbano. Pues, se consideraba que solamente las áreas rurales tenían que hacer EIB, así aparecieron por ejemplo, los INS en EIB para la formación de maestros normalistas rurales solamente.

En ese entendido, los objetivos formulados para el presente artículo son:

- Analizar la formación y/o deformación complementaria de maestros, a partir de la implementación y resultados de dos programas formativos: P-LEIB de la UMSS y PROFOCOM.

- Reflexionar la coyuntura educativa con su respectivo sustento teórico en relación a los resultados obtenidos en la investigación.
- Presentar los resultados y su discusión analítica que dan cuerpo a la producción científica de este escrito, desde la experiencia del P-LEIB y del PROFOCOM.

El artículo está organizado con los siguientes acápite: Los procedimientos metodológicos y sustentación teórica, donde se explica cómo se realizó el estudio vivencial y los conceptos que sustentan el trabajo. Luego se tienen los resultados a partir de observaciones, testimonios, reflexiones recolectadas, descritas y analizadas, que constituyen el aspecto medular del artículo. En un acápite posterior se enfatiza el análisis y discusión de los hallazgos presentados, orientados a señalar aspectos importantes en la formación de maestros de los dos Programas formativos. Las conclusiones, son reflexiones personales sobre los aspectos más destacados que el artículo aporta al tema en cuestión. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas de las fuentes citadas en el documento.

2. Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

El proceso metodológico fue principalmente de tipo cualitativo, descriptivo y participativo. La recolección productiva de información se dio durante la participación en las diferentes actividades académicas e informales de los Programas de LEIB y PROFOCOM. Se aplicaron técnicas como la observación y la entrevista a personeros universitarios y a maestros que cursaron anteriormente, alguno o ambos Programas formativos.

Ahora bien, acá van los conceptos teóricos primordiales:

¿Qué es la EIB? “La Educación Intercultural Bilingüe tiene ya bastante tiempo como demanda desde las bases de los pueblos originarios para que responda verdaderamente al contexto y a las necesidades de cada una de las regiones (...) Surge como oposición a la larga trayectoria castellanizante de la escuela rural en la época republicana” (Uzares, 2011, p. 23, citado en Uzares, 2018, p. 92).

Surge a principios de la década de los '90, “el equipo de EIB de La Paz manifiesta muy claramente la necesidad de diseñar un programa de formación docente en EBI¹, pero expresa igualmente la necesidad de preparar docentes

1 EBI (Educación Bilingüe Intercultural), con énfasis en el aspecto del bilingüismo, enseñanza

para asumir esta tarea” (Jung & López, 1993, p. 13-14).

Se evidencia, entonces, la necesidad de formar y contar con recursos y talentos humanos en EIB. Posteriormente, a partir de un diagnóstico con los países de Ecuador, Perú y Bolivia los mismos autores señalan: “(La propuesta era) el perfeccionamiento de docentes en materia de EBI a nivel de segunda especialización o post-titulación en un programa de un año y dos meses de duración (...) Podrían postular a este programa todos los docentes que cuenten con título profesional (...), que cuenten con experiencia docente en el medio rural” (Jung & López, 1993, p. 39).

Se va legitimando y concretando la formación en este nuevo paradigma educativo. De esta manera, se crean y funcionan los INS en EIB y otros programas de formación complementaria, tal es el caso de la Licenciatura en EIB, dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, cuya trayectoria se analizará más adelante.

Si bien en nuestra Bolivia la interculturalidad era la prioridad para trabajarla e implementarla en el ámbito educativo, esta quedaba en una nebulosa al ser complicada y ambigua su práctica inmediata. Al respecto Albó & Romero (2004), señalan que esto de la interculturalidad fue más “un saludo a la bandera”. Eso quiere decir, un hecho sin mayor relevancia práctica. Asimismo, como ya mencionaba anteriormente, la interculturalidad fue tergiversada en su accionar solo para el área rural, también el hecho de incorporar una asignatura con el denominativo de Lengua Originaria (LO) o similar ya se consideraba que se estaba practicando la interculturalidad. Del mismo modo, reducir este concepto a la mera folclorización también significa condenarla a su extinción o; en el mejor caso, a minimizarla (Uzares, 2018).

La anterior EIB, con la Constitución Política del Estado (CPE) se amplía a otros conceptos y se convierte en EIIP, que a decir de un buen entendedor “es la misma cholita con otra pollera”. De igual manera, la Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” promulgada el año 2010 en el capítulo I, artículo 1, parágrafo 6 plantea que “La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo” (Ministerio de Educación, 2010, p. 2).

en dos lenguas y es una política del país hermano del Perú. En Bolivia teníamos la EIB (Educación Intercultural Bilingüe), con mayor énfasis en el componente intercultural.

Entonces, la EIIP también tiene una connotación importante, ya que la intraculturalidad apunta a conocer y a valorar primero la propia cultura. De ahí recién uno es capaz de conocer e interactuar con otras culturas y aproximarse a ese ideal de la interculturalidad. Aunque no olvidemos que la interculturalidad también trae conflictos y confrontaciones, “la interculturalidad no es solamente la relación entre culturas, sino la relación entre culturas en conflicto y que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial” (Moya, 2009, p. 29).

Ello es parte de la cultura, de su dinamicidad. No podemos concebir a una cultura estática y pasiva ante la influencia y bombardeo foráneo.

De esta manera, si bien la normativa legal está dada para la implementación de la política educativa con el enfoque de la EIB y actualmente EIIP, en los distintos niveles de formación, especialmente en la formación de maestros, también presenta dificultades y oposiciones.

Así también en la EIB, aunque el énfasis está en el componente de la interculturalidad, el mayor avance se dio en la educación bilingüe con experiencias de logros y resultados concretos. La EIIP se legitima cuando busca promover la enseñanza y aprendizaje en varias lenguas.

Ahora bien, tanto la EIB como la EIIP tienen su propia posición política e ideológica. Recordemos que la EIB nació y se desarrolló en una coyuntura distinta a la actual, con un gobierno neoliberal y de la derecha. Aun así, programas de formación en este ámbito académico como la Licenciatura Especial en EIB para maestros normalistas y el PROEIB Andes² para maestros y profesionales indígenas a nivel de maestría y especialidad, ambos dependientes de la UMSS y con trayectorias de más de 20 años, fueron y son un referente importante para las políticas que se emanaba desde el Ministerio de Educación, con un gran capital de producción intelectual y bibliográfica. (Uzares, 2018, p. 93)

Evidentemente, no faltan quienes consideran que la “acuñación” de la EIB en el ámbito educativo no fue más que para acallar las demandas crecientes de una

2 PROEIB Andes: Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos. Institución académica que forma en el marco de la EIB a nivel de maestría y de especialidad en la UMSS, dirigido a profesionales indígenas de diferentes países de Latinoamérica. También desarrolla otros cursos como: Liderazgo indígena, Proyectos sociocomunitarios. Fue gestionado e implementado por el conocido intelectual sobre estudios indígenas y sociolingüísticos Dr. Luis Enrique López-Hurtado.

educación pertinente a los pueblos indígenas originarios; es decir, solo como un “adorno” del sistema educativo y dirigida exclusivamente al área rural. Pero una verdadera interculturalidad tiene que ser de ida y vuelta, es decir también en las ciudades.

Si el cálculo para la EIB fue ese, pues fracasó. Esto debido al continuo proceso de trabajo de personas, profesionales, intelectuales, instituciones académicas y organizaciones indígenas como los CEPO's (Concejo Educativo de los Pueblos Originarios), que demostraron capacidad, compromiso y resultados concretos en su implementación, aunque, se recalca nuevamente que la interculturalidad tiene que seguir profundizando con la diversidad de pensamientos y de cosmovisiones, que hacen a nuestra sociedad también diversa.

En su accionar, la EIB abrió paso a la consolidación de la EIIP y del actual MESCP, conceptos que son necesarios de aclarar y explicar desde la concepción del autor. Primero desmenuzándolos por partes y luego verlo como un todo, un sistema completo donde los subsistemas o elementos interactúan y se influyen entre sí. Veamos:

- **La educación sociocomunitaria;** se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje social e histórico. Es el aporte del famoso psicólogo ruso Lev Semenovich Vigotzky, su teoría consiste en que el aprendizaje es social y busca rescatar la historia local, los conocimientos y saberes del entorno inmediato para complementarlo con la enseñanza formal. Lo que se pretende es alcanzar el diálogo intercultural entre lo local y lo occidental, que la escuela incorpore el cosmocimiento³ del contexto en el aprendizaje formal y en el currículo; pero también, que la escuela salga a la comunidad para interactuar con ella.
- **La educación productiva;** a entender del autor es el concepto que mayor conflicto y ambigüedad ha traído entre los actores educativos, principalmente entre los maestros. Las cuestionantes principales que se oían con frecuencia eran: ¿Cómo hacemos educación productiva? ¿Qué hay que producir? ¿Vamos a tener huertos como en el campo? Esas y otras inquietudes son legítimas al tratarse de un concepto abstracto con ciertas dificultades en su concreción. La educación productiva apunta a una producción material, esta puede ser con un huerto escolar, una educación

3 Cosmocimiento: concepto que se refiere a la complementariedad entre el cosmos y el conocimiento.

técnica y tecnológica; pero también está la producción intelectual con estudios, investigaciones, sistematizaciones, teorías propias.

El principal referente de una educación sociocomunitaria productiva es la Escuela ayllu de Warisata, donde se fortalece la cohesión al interior de la comunidad, cualificando incesantemente la identidad de todos sus miembros.

3. Resultados y discusión analítica

Formación de maestros

Bolivia es el único país donde la formación de profesores se da en instituciones denominadas ESFM y que están administradas por el gobierno, a través del Ministerio de Educación, aunque algunas han sido administradas por Universidades con buenos resultados. En otras partes del mundo esta formación se imparte exclusivamente en las Universidades. Esto trae algunos desencuentros entre universitarios y normalistas, donde se limita la participación de unos en los espacios de otros. Se pierde la prioridad, cual es la cualidad educativa y la cualificación de los talentos humanos para esta tarea tan importante. Aun así, podemos encontrar profesionales universitarios desempeñándose en la educación formal pública en distintos niveles, pero señalados y quizás hasta estigmatizados.

Las políticas de formación docente por parte del Estado fueron fragmentadas y no se plantearon en el marco de un sistema integrado. Las Normales y las Universidades funcionaron por su lado y sin visión de sistema, menos de futuro. Resultado de esto es la acentuación de la división del trabajo en el campo educativo: los investigadores, los tecnólogos y los operarios. Los primeros investigan sin tomar en cuenta las prioridades sociales; los segundos diseñan proyectos a veces sin investigar y sin vinculación con la práctica pedagógica; los terceros aplican programas cual si fueran recetas. Al final todos hacen lo que les parece. (Barral, 2004, p. 190)

Si pretendemos alcanzar el ideal de interculturalidad hay mucho todavía por trabajar en la tolerancia y selección adecuada de los mejores talentos humanos para la educación.

De Instituto Normal Superior (INS) a Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM)

La formación de maestros hasta el año 2009 y los que egresaron los tres años siguientes se desarrollaban en los INS, donde el estudio comprendía tres años y se graduaron como maestros normalistas de primaria o una especialidad de secundaria. Solo en el área rural se implementaron INS EIB, como si la Educación Intercultural Bilingüe fuera solo para el campo, es un ejemplo más de la colonización con este modelo educativo. Los INS otorgaban el grado académico de técnico superior. Los profesores que deseaban continuar formándose lo hacían por voluntad propia estudiando alguna Licenciatura en las Universidades, sean estas públicas o privadas, con una duración de cuatro a cinco semestres y en diversas áreas, según la oferta académica y la preferencia del maestro.

Seguramente ante esa demanda de cualificar la formación de los maestros se implementaron desde el año 2010 las ESFM en lugar de los INS; es decir, los INS se transformaron en ESFM. La formación ahora dura cinco años, es a nivel licenciatura y cuentan con un nuevo currículo con campos y áreas.

Su inicio, y aun hasta hoy, está lleno de tropiezos y dificultades. Sus autoridades administrativas y docentes no tenían la menor idea, por ejemplo, de cómo evaluar a los estudiantes y llevar adelante el proceso formativo. Fue todo un desafío, se recuerda a un docente de una Escuela Normal que comentaba: “Es todo un desafío, no sabemos cómo vamos a evaluar a los alumnos, no nos dan lineamientos, ni hay reglamentos. Estamos improvisando nomás, ¿qué podemos hacer?” (Entrevista PIA-Docente ESFM San Luis de Sacaca, Mar. 2015).

Al respecto, Rolando Barral explica:

(...) El maestro debe ser: mediador, iniciador, modelador, organizador, intercultural, etc. (...) El maestro no es concebido como investigador, es un simple aplicador de currículas diseñados por otros (...) Creo que hay mucho por investigar en educación y así apoyarnos más en las investigaciones que en la opinión (...) La dignificación de la profesión docente significa formar, capacitar, actualizar y especializar, para esto se deben crear condiciones objetivas necesarias. (Barral, 2004, p. 132-133)

Una vez que se implementaron las ESFM, la cuestionante entre las autoridades educativas fue ¿Y ahora qué hacemos con los Normalistas? Después

de una reflexión se decidió implementar un Programa complementario para “nivelarlos” en este nuevo MESCP, cuál fue el PROFOCOM.

Ahora presentamos un análisis comparativo entre ambos Programas de formación de maestros:

A) Experiencia del Programa de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe (P-LEIB)

1. Antecedentes

Según el Reglamento de Modalidades de Titulación del Programa de Licenciatura en EIB (2013), entre los años 1995 y 1999 funcionó la primera versión de esta Licenciatura al interior de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, perteneciente a la Universidad Mayor de San Simón, con un currículo diferente al que actualmente desarrolla el Programa. El plan de estudios no contemplaba materias de lengua originaria, muy poco se trabajaban los elementos de EIB de aula, la modalidad de asistencia era presencial (de lunes a viernes) siendo esta promoción mayoritariamente maestras y maestros del área urbana.

Con el fin de dar mayor cobertura a los alumnos del área rural, la Cooperación Belga, representada por el cooperante APEFE, presentó un nuevo proyecto a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en el que se detallaba el nuevo enfoque curricular de la Licenciatura en EIB y, sobre todo, las materias nuevas dirigidas a brindar elementos de apoyo en el trabajo de aula. Respecto a la modalidad de asistencia, ésta tuvo un carácter semipresencial, posibilitando establecer metodologías de trabajo constructivista, con el acceso de educadores que se desempeñaban profesionalmente en contextos rurales (Reglamento de Modalidades de Titulación del P-LEIB, 2013).

De esta manera, a principios del año 2000, nace una nueva versión de la Licenciatura Especial en EIB en la UMSS de la ciudad de Cochabamba, como un Programa de formación continua para profesores en ejercicio apoyado por: la APEFE, la Cooperación de la Comunidad Valonia-Bruselas (Bélgica), y el Ministerio de Educación de Bolivia. Todo ello gracias al Convenio Específico de Cooperación entre la UMSS (Bolivia) y la UMH (Bélgica).

En ese escenario, las actividades académicas en el Programa iniciaron con un número considerable de estudiantes, divididos en dos grupos paralelos. La

experiencia profesional y la actitud de compromiso que caracterizaba a los participantes de entonces fue un gran aporte que coadyuvó en la superación de percances que en ese momento se presentaban. Por ejemplo, resalta el hecho de que la mayoría realizaba grandes esfuerzos por asistir a las clases, pues debían viajar desde pueblos y provincias de los departamentos de Potosí, Oruro, La Paz y otros hacia la ciudad de Cochabamba, lo que demuestra la vocación y el compromiso de complementar su formación.

Posteriormente, como resultado de las primeras experiencias consolidadas al interior del Programa, surgió la necesidad de realizar un Ajuste Curricular, orientado a “iniciar procesos de cambio educativo en la propia práctica educativa de las escuelas y, para ello, se complementa contenidos que den cuenta de un conocimiento profundo de la cultura escolar y la cultura del profesorado, ya que sin ese componente será poco efectivo iniciar procesos de profundización de la propia Reforma Educativa y cambio educativo” (P L-EIB, 2006, p. 2, citado en Reglamento Modalidades de Titulación P-LEIB, 2013, p. 6).

Debido al éxito del Programa el crecimiento vegetativo y la demanda de participantes fue creciendo, se replicó la experiencia formativa en otras latitudes del país, como en Beni, Potosí, Yapacaní, Escoma, Titicachi. Era y es un Programa autofinanciado, lo que conlleva ventajas y desventajas. Actualmente, y desde el año 2013, las políticas gubernamentales han mermado la afluencia de participantes en la Licenciatura en EIB, al extremo de que en la gestión 2014 se inscribió a un solo grupo entre los que figuran no solo maestros normalistas, sino también otros profesionales ligados al campo educativo y que desean estudiar en el Programa. La gestión 2015 ya no se inscribió a nuevos postulantes. Se vivió un proceso de reestructuración académica para continuar aportando con el capital de investigaciones y producciones, así como la experiencia adquirida en el quehacer educativo. Las gestiones académicas 2021 y 2022 se reabrieron las inscripciones para postulantes interesados en formarse en el Programa.

2. Producción intelectual: referente de consulta valorada

Desde sus inicios el Programa de LEIB asumió con responsabilidad, seriedad y compromiso la formación complementaria de maestros normalistas a nivel Licenciatura. Su característica principal es la sistematización y producción de conocimientos a través de investigaciones. Así lo afirman autoridades de la Facultad: “El aporte que yo veo más importante de la EIB a los estudiantes de

la Facultad sería la producción, las investigaciones que han hecho en el campo de la interculturalidad. Ahí nos pueden apoyar mucho, mira que ahora ya los estudiantes no quieren hacer tesis, prefieren otras modalidades para titularse. Saber investigar es muy importantes en nuestra área” (Entrevista MA Direc. Cs Educ., Mayo 2014). Por su parte, la Directora de Trabajo Social también comentaba al respecto: “Si, yo creo que la EIB nos ayudaría mucho en esto de la investigación cualitativa. Por ejemplo, para el trabajador social es muy importante partir de un diagnóstico, de las causas de un problema social. Ahí estaría el aporte de la EIB” (Entrevista RL Direc. Trab. Social, Mayo 2014).

Precisamente la cantidad y calidad de trabajos de grado, así como la cantidad de titulados del Programa dan cuenta de ello. Son producciones importantes in situ, donde los participantes se desempeñan laboralmente.

Las modalidades de titulación en el Programa de LEIB son:

- **Tesis de grado;** es una investigación profunda del algún fenómeno/problemática en el ámbito socioeducativo y bajo el paraguas de la EIB. Asimismo, es “...un trabajo de investigación, documental o de campo, sistemáticamente ejecutado de acuerdo a métodos de las ciencias sociales” (FHCE 2008: Art. 1, citado en Reglamento Modalidades de Titulación, 2013, p. 7), a través del cual el profesional en EIB complementa sus competencias teóricas, investigativas y metodológico-procedimentales a ser aplicadas al interior de los ámbitos educativos escolarizados.
- **Proyecto de grado;** comprende dos partes importantes y claramente definidas: un diagnóstico participativo para conocer la demanda principal de un contexto y/o comunidad, y una propuesta que permita solucionar o, en su defecto, por lo menos mejorar dicha demanda en un tiempo próximo.

“En consecuencia, sentar que esta modalidad es una propuesta de mejoramiento y/o transformación de una realidad sustentada en una práctica y un saber científico”. (P L-EIB, s/a, Art. 2, citado en Reglamento Modalidades de Titulación Programa LEIB, 2013, p. 8)

- **Sistematización de experiencias pedagógicas;** una modalidad de titulación innovadora, adecuada y pertinente para aquellos que ya tienen acumulada una experiencia laboral. Por las características del Programa, los participantes en la mayoría de los casos cuentan con un capital de experiencias pedagógicas que bien pueden ser sistematizadas. “(...) Se

suscribe en una lógica de producción de conocimiento local basado en las vivencias. En el marco del pluralismo epistemológico, la experiencia personal es tomada como una fuente fundamental de conocimiento” (P L-EIB, 2011, Art. 3, citado en Reglamento Modalidades de Titulación, 2013, p. 9).

Básicamente consiste en sistematizar y analizar las experiencias personales vividas por los maestros en la práctica pedagógica, para identificar las lecciones aprendidas de dicha experiencia. Por consiguiente, resulta oportuno mencionar que presenta las siguientes características: “a) Se basa en el relato y sistematización de la experiencia empírica del actor-autor; b) Se reconoce y valora el carácter subjetivo de la persona, c) El relato de la experiencia no parte de un marco conceptual preestablecido ni se inscribe necesariamente en una corriente teórica, es la práctica la que provee insumos para la producción de conocimiento” (op. cit., Art. 4 y 5).

La capitalización de experiencias pedagógicas (nombre con el cual nació esta modalidad) trajo, por supuesto, temores y recelo para su aprobación en el Honorable Consejo Facultativo (HCF). Suponía salir del esquema de la Universidad colonial y su redacción coloquial sustentada en teoría “universal”. “Ha sido un bum! No entendían y hasta ahora yo creo que no entienden siempre que también hay conocimientos en las personas, en la experiencia que van acumulando. No ha sido fácil aprobar, se tardó mucho, nos obstaculizaron. Pero al final se aprobó, aunque con otro nombre” (Entrevista RZ Ex Coord. y Docente Programa LEIB, Oct. 2013).

Este logro fue otro pequeño paso más para la descolonización de la educación superior; pues, sale del paradigma positivista de la Universidad colonial, al construir teorías propias desde el conocimiento y experiencia del actor educativo. Es más, se sostiene que esta modalidad fue y es un referente importante para la sistematización de experiencias innovadoras que emplearon para titularse los participantes del PROFOCOM, obviamente con características particulares.

Es así que el Programa produce, no solo investigaciones y sistematizaciones de los participantes, sino también otras producciones intelectuales por parte del equipo docente, conformado por cierto, por lingüistas, pedagogos, psicólogos, comunicadores, sociólogos y profesores, quienes constantemente están formándose e intercambiando criterios respecto a temas educativos y

participando de diversas actividades académicas como foros, seminarios, talleres, etc. De interés para ir profundizando la EIB y la actual EIIP.

3. Reconocimiento al aporte y experiencia del Programa de Licenciatura en EIB

En todo este tiempo transcurrido, el Programa ha alcanzado importantes logros y resultados: trayectoria, aporte a la coyuntura educativa, producción, titulados, muchos de los cuales se desempeñan en puestos estratégicos y de poder en el campo educativo.

Si bien el reconocimiento al Programa no ha sido con grandes plaquetas, medallas o actos bulliciosos. Este ha sido más simbólico e implícito, quizás por ello más rico y motivador. Son los propios participantes quienes reconocen la calidad formativa y de sus docentes: “Aquí es buena la formación, nada que ver con otras como el PROFOCOM (...) Aquí aprendemos harto, nos formamos y aprendemos aplicando en nuestros trabajos” (Entrevista JP Tesista P-LEIB, 25 Jun. 2018). Uno de los docentes del Programa que también participa en el PROFOCOM señala lo siguiente: “Metodológicamente la Licenciatura en EIB ha ido proporcionándoles herramientas, muchos validados, no solo el deber ser, sino con un recorrido, haciendo, equivocándonos (...)” (Entrevista AEC, 07 Nov. 2019). Por su parte, la secretaría administrativa del Programa quien conoce a fondo su funcionamiento expresa: “Este Programa siempre ha tratado de profundizar la coyuntura educativa que vivimos desde la realidad de los maestros, se enriquecen, debaten en base a esas experiencias. Ahora, la cuestión de introducir los saberes en los contenidos hace que vuelvan al Programa para llevar al PROFOCOM, no sé si ahí les habrán dado. Aquí los saberes locales no se tratan de folclorizar, algunos lo reflexionan ya en su aula. Dicen (los participantes) mil veces la EIB” (Entrevista DCh. Secret. Programa LEIB, Oct. 2017).

Otro aporte importante del Programa de LEIB y, por supuesto también del PROEIB Andes, es que se ha tomado como referente para desarrollar el modelo Facultativo. Es así que también está coadyuvando en la descolonización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, donde los principios de una educación superior descolonizadora, intra e intercultural y sociocomunitaria productiva se plasman en la mentalidad y actitud de docentes y estudiantes universitarios. “Estoy trabajando con un equipo de docentes para

interculturalizar la Facultad (...)” (Entrevista VLP Director Depto. de Posgrado FHCE, Ago. 2014). Recientemente, también el Director Académico de la FHCE en una reunión con el equipo docente del P-LEIB expresaba:

En la Facultad la innovación pedagógica, el modelo facultativo justamente salió de las discusiones del PROEIB y de la EIB. El modelo educativo de la Facultad ya se ha aprobado por el HCF, desde el 2016 tiene que implementarse con las transversales: interculturalidad, bilingüismo, investigación-acción, etc. He visto todo un trámite para el reconocimiento a la EIB por su aporte al campo de la educación. También he visto sus trabajos de grado, tienen rica información in situ. Ese es mi reclamo ¿Cómo capitalizar esas experiencias? ¿Cómo recuperar esos hallazgos? Esa rica información no se ha podido socializar. (Observación participante Dir. Académico JLC FHCE Reunión equipo docente Programa LEIB, 13 Nov. 2015)

Las flores que echa al Director Académico de la Facultad al Programa son bien recibidas. Empero, en tanto se materialicen e implementen las propuestas académicas que las comisiones de docentes trabajaron se estará en situación de vigilia.

- Más adelante, en la misma reunión el coordinador del Programa solicita: Queremos solicitarle para el reconocimiento a los 15 años de aporte de la EIB, una resolución rectoral que es más factible.
- El Director Académico acepta: Si, no hay problema. Inclusive en la semana Facultativa debemos hacer un reconocimiento a nivel Facultativo. (Observación participante Dir. Académico JLC FHCE Reunión equipo docente Programa LEIB, 13 Nov. 2015)

Recién ahora se hace un reconocimiento a nivel Facultativo y Universitario, reconocimiento muy bien merecido a la larga trayectoria y resultados obtenidos por el P-LEIB en estos más de 20 años de trabajo ininterrumpido.

4. Obstáculos, dificultades y oposición: una oportunidad de proyección futura para desarrollar nuevas propuestas formativas transdisciplinarias

El Programa de Licenciatura en EIB surge en un momento preciso y oportuno, luego de la promulgación y puesta en vigencia de la Ley de Reforma Educativa 1565 del año 1994, donde sus ejes transversales eran justamente la

interculturalidad y la participación. De ahí el próspero desarrollo del Programa en los años posteriores. Si bien al inicio era necesario difundir el Programa, sus características y beneficiarios; después, su prestigio y pertinencia le antecedió. Así, los postulantes llegaban de diferentes latitudes del país a inscribirse y formarse como Licenciados en Educación Intercultural Bilingüe.

No obstante, hubo y hasta hoy existen dificultades y obstáculos. En un primer momento por las propias autoridades facultativas de turno; pues, a pesar del recorrido y resultados alcanzados continúa siendo un Programa. A esto se suma cierta dejadez de coordinadores y algunos docentes que se conformaron con la bonanza respecto a la masiva afluencia de postulantes y no gestionaron para la conversión a una Carrera plena dentro de la Facultad, a pesar de cumplir los requerimientos necesarios. “Ya debíamos ser una Carrera, nos hemos dormido. Hasta ahora nos autofinanciamos y recién ahorita estamos viendo cómo afecta esto. Otras con dos titulados han sido Carrera y nosotros con ciento y tantos... nada!” (Observación participante DAB Reunión Equipo Docente P-LEIB, Feb. 2014).

Hasta ahora el Programa es invisibilizado y minimizado, no se lo contempla en diferentes aspectos: académicos, logísticos, de infraestructura, de ítem (solo la secretaria goza de un ítem y recientemente, fruto de largas gestiones y negociaciones), tanto coordinador cuanto docentes son consultores, sin ningún tipo de beneficio social. Al respecto una ex coordinadora comentaba: “Somos como inquilinos, ni oficina tenemos, estamos en este cuchitril” (Observación participante MA Reunión Equipo Docente P-LEIB, Feb. 2014). Otro miembro del equipo también se sumaba a este punto: “He visto la distribución de ambientes en el edificio nuevo y no figuramos, ojala que ahí tengamos ambientes, hay que hacer gestión” (Observación participante VA Reunión Equipo Docente P-LEIB, Feb. 2014). Además, por ahora, el equipo docente es numeroso (más de 30) en relación a los participantes del Programa y de estos solo un 50% realmente está comprometido y participa de su reestructuración.

El Programa es autofinanciado; es decir, corre con todos sus gastos operativos. Aun así, el trámite burocrático para desembolsar dichos fondos con la Dirección Administrativa y Contable de la Facultad, así como con la Dirección Administrativa Financiera (DAF) se torna largo y agotador.

Por otro lado, un obstáculo mayor que se está viviendo nace a partir de la promulgación de la Ley educativa 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, el

MESCP y sus políticas. Lo cual resulta paradójico, ya que antes de tornarse en un obstáculo para el Programa este debía ser un brazo operativo más por el cúmulo de experiencias que ha vivido en estos más de 20 años de servicio académico. Desde la normativa legal, se promueve la formación de maestros como una atribución solo del Estado, a través de las ESFM y otros Programas formativos, inclusive a nivel de posgrado en la Universidad Pedagógica. Sin embargo, el P-LEIB se respalda en la CPE que pregonaba la formación complementaria.

A pesar de esas limitaciones y políticas legales, más no legítimas, el Programa continuó funcionando porque todavía existen participantes que desean formarse en esta coyuntura y por convicción personal, no por obligación. Así lo manifiesta la secretaria: “La primera fase (del PROFOCOM) no afectó mucho al Programa, la segunda y tercera fase afectó. Algunos participantes nos comentaban que sus directores les decían que el cartón del Programa (de EIB) nos les serviría, solo lo que viene del PROFOCOM. Esto sobre todo a inicios del 2013” (Entrevista DCh. Secret. Programa LEIB, 07 Nov. 2015). De esta manera, lamentablemente la gestión académica 2014 el número de participantes para primer semestre se redujo considerablemente, aunque reitero que estos no solo son maestros, sino también otros profesionales que se dedican a la docencia en instituciones de educación superior, como el Instituto “Álvarez Plata” (INCOS), la Universidad Indígena Boliviana Quechua “Casimiro Huanca” (UNIBOL) de Chimoré. “Me inscribí a este Programa porque quiero entender este nuevo modelo educativo comunitario y cómo va a aportar en la Carrera de Contaduría del INCOS, nunca es tarde para seguir formándose” (Entrevista JS, Participante 2do semestre P-LEIB, Jun. 2015). En la gestión 2015 ya no se abrió una nueva versión, debido a que el número de postulantes que deseaban acceder al Programa era muy reducido y no justificaba los gastos operativos.

Ante estas dificultades y oposiciones, tanto internas (de la Facultad y Universidad), cuanto externas (desde el gobierno central a través del Ministerio de Educación y sus diferentes Programas), a partir del 2013 el equipo docente a la cabeza de su coordinador de turno se reunió, formó comisiones de trabajo, se planteó y desarrolló otras propuestas formativas transdisciplinarias. A saber: una Licenciatura en Interculturalidad y Lengua Originaria Quechua y un Técnico Superior en Investigación Social Aplicada, dirigidos a estudiantes de las distintas Carreras de la Facultad: Psicología, Ciencias de la Educación, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Comunicación Social y Trabajo Social, también a otros profesionales previo cumplimiento de ciertos

requisitos y que sientan la necesidad de complementar su formación académica y llenar vacíos en estas áreas.

¿Por qué la investigación? Porque con relación a los diferentes problemas socioeducativos, psicopedagógicos, se debe producir, crear y recrear conocimientos para encarar y resolver problemas; investigar es resolver los problemas y no solo publicar escritos o hacer consultorías. Por ello, la ciencia es subversiva porque rompe dogmas, prejuicios y esquemas. La ciencia y la investigación son procesos de creación, recreación y no mera repetición. (Barral, 2004, p. 8)

Esa es la proyección que tiene el Programa de LEIB. Sabemos que el camino para esto es largo y espinoso. Pero ¿Qué proceso serio y pertinente lo es?

Se rescata la postura de una docente y ex coordinadora del Programa que valientemente exclamaba: “Ya! Sí ahora ya no podemos trabajar con profesores hay que morir con dignidad. Hagamos otras cosas, plantearemos otras propuestas viendo la necesidad de formación que hay en el medio” (Observación participante MA Reunión Equipo Docente Programa LEIB, Feb. 2016).

Por tanto, se parte de la premisa de que una crisis no debe ser vista como negativa necesariamente, ni como el final trágico e irreversible a un proceso, sino como una oportunidad para echar mano de la creatividad, inteligencia e innovación que se pregona en las aulas y trascender a la práctica real con la implementación de procesos formativos pertinentes a la coyuntura actual y al proceso de cambio que estamos viviendo, ya que el capital de experiencias y conocimientos adquiridos por el Programa de LEIB durante estos más de 20 años no pueden quedar en el olvido.

B) Desarrollo del Programa de Formación Complementaria para Maestros en Ejercicio (PROFOCOM)

1. Política gubernamental

La política de implementación de un Programa de formación complementaria gestada desde el gobierno, a través del Ministerio de Educación y sus diferentes estamentos, dirigida a cualificar el desempeño docente de por si es oportuno y digno de aplaudirse. Así nace, precisamente, el (PROFOCOM), con el slogan de “Revolución educativa”. Dicho Programa tiene el propósito de implementar el MESCP en la comunidad educativa. Para ello, complementa la formación de

los maestros a nivel de Licenciatura (aunque también existe el componente de Maestría) en este modelo.

La estructura del plan de estudios está conformada por cuatro semestres de clases presenciales y no presenciales, 16 módulos de formación distribuidos en cuatro módulos por semestre. Concluyen con la elaboración y presentación de un trabajo de grado denominado “Sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras”, que se realiza entre dos a cuatro participantes. El PROFOCM constaba de tres fases en su inicio: la primera fase inició actividades el año 2013 y concluyó con la graduación de unos cuatro mil nuevos Licenciados en octubre del 2014. La segunda fase concluyó con otros miles de graduados en septiembre y octubre del año 2015. La tercera fase tuvo su conclusión durante el primer semestre del 2016. Con lo cual debía culminar este Programa. Sin embargo, por diversos motivos se desarrolló una cuarta fase.

El título que se otorga es de Licenciatura, pero en el marco del PROFOCOM por la Universidad Pedagógica y avalada por el Ministerio de Educación ¿A qué se refiere realmente esto? ¿Cuál es la connotación y/o limitaciones que tiene? Ahora bien, se va a realizar un ejercicio de análisis reflexivo, quizás hasta deconstructivo (se refiere a la lectura crítica, al análisis del discurso para encontrar paradojas en el texto, su autor principal es Jacques Derridá) de este proceso formativo, tomando en cuenta los aspectos positivos y los aspectos negativos. Si bien esta taxonomía es muy tácita y rígida se considera que dará luces para la discusión, el debate y la construcción de criterios con nuevos posicionamientos.

2. Aspectos positivos

Se reitera que la formación complementaria de maestros y de manera permanente es positiva, tanto para el educador como para el estudiante y la comunidad toda. Resulta urgente cualificar el desempeño del maestro para un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí que se considera los siguientes aspectos positivos del PROFOCOM:

- **Es parte de la construcción política del Estado Plurinacional de Bolivia;** donde los estudiantes piensen por sí mismos, aprendan haciendo y sean partícipes de esa construcción, la educación centrada en el estudiante y en el contexto. “Ahora la educación tiene que hacer que los estudiantes participen, trabajen, aprendan a hacer algo y sean productivos, rescatando

la lengua nativa y otros” (Entrevista VV Coordinador PROFOCOM ESFM Simón Rodríguez, May. 2015). Sobre esto un colega plantea lo siguiente: “El PROFOCOM, un Programa así por el Estado es acertado en la perspectiva de mostrar con la educación los principios ideológicos que maneja el gobierno ese momento, hay que asumir...” (Entrevista ACR Docente Universitario y del PROFOCOM, 07 Nov. 2015).

- **Es pertinente y oportuno;** una orientación de sentido para superar la colonialidad material y mental. Nace como una demanda de educación pertinente y sociocomunitaria productiva.
- **Buen material bibliográfico;** específicamente los cuadernillos de las diferentes unidades de formación del Programa son una síntesis de temas, lecturas, actividades para los tres momentos que conforman una unidad de formación: presencial, de concreción educativa, y de socialización y evaluación. “En el PROFOCOM tienen buenos textos, el gobierno les ha querido dar el marco filosófico, cultural, antropológico, eso se puede ver” (Entrevista DCh. Secret. Programa LEIB, Oct. 2015).

Asimismo, durante otro acontecimiento:

- ¿En el PROFOCOM tienen buen material, has revisado?
- Uy sí, Claro que es buen material! Como han contratado infinidad de consultores para eso, pero no saben aprovecharlo” (Entrevista RZ Ex Coord. y Docente Programa LEIB, 13 Sep. 2015).

Al margen de que otros profesionales consultores hayan elaborado el material educativo y bibliográfico, esto no cambia el hecho de su riqueza y síntesis teórica, a pesar de las falencias en su uso durante el desarrollo del PROFOCOM.

- **Flexibilidad de horarios;** las sesiones presenciales son los días Sábados y Domingos durante ocho horas. El segundo momento de seguimiento a la concreción educativa en cada unidad de formación se fija en un día hábil, previo consenso entre el facilitador y los participantes.
- **Implementación inmediata;** como los maestros que participan en el Programa están en función docente, se les motiva para la implementación inmediata, permanente y procesual de las temáticas abordadas con los educandos en cada uno de los módulos. “Eso nos diferencia de otras Licenciaturas, aquí (en el PROFOCOM) se implementa en aula lo

que se aprende en las unidades de formación” (Entrevista RL Secret. Administrativa. PROFOCOM ESFM Simón Rodríguez, Jun. 2015). Empero, en la tercera fase la mayoría de los profesores que participan del Programa no estaban en función docente, de ahí que tienen grandes dificultades para implementar el MESCP e inclusive para realizar los trabajos en grupos.

- **Es parte del proceso para superar la crítica al sistema educativo;** por lo menos ese es el discurso que manejan administrativos y coordinadores del Programa: “Con el PROFOCOM ya se va a ver resultados de que los alumnos aprenden mejor y ya van a estar más preparados para ingresar a la Universidad. Tanta crítica nos hace a los maestros...” (Entrevista CM Coordinador PROFOCOM ESFM Simón Rodríguez, Sep. 2014). A casi 8 años de esa afirmación, se ve que la calidad educativa es deficiente y esto es corroborado con los datos de quienes logran ingresar a la universidad pública, en algunas facultades y carreras de alta demanda.
- **La formación complementaria es gratuita, por lo menos al principio;** esa es la principal motivación para seguir el curso a comparación de otras instituciones y Universidades. Solamente se cancela Bs. 100 por semestre, aunque al final para los trámites de titulación los costos suben: “Nos han dicho que todo era gratis. Ahora que ya he defendido estoy tramitando y me dicen que debo pagar no sé cuánto por la defensa y otro es del título ¿Cuánto será que me va a costar todo? (Entrevista ART Participante 1ra fase, Abr. 2015).
- **Vislumbra nuevos desafíos en el MESCP;** en el PROFOCOM se reconoce que falta mucho por construir, aunque ya se dio un gran paso para transformar la realidad educativa.
- **Clima organizacional agradable y ameno;** personalmente el ambiente institucional de trabajo fue amigable y cortés con varios administrativos, colegas facilitadores y participantes del Programa. No así para muchos participantes de diferentes grupos, ya que ser atendidos para aclarar sus dudas se convertía en un “calvario”, al final salían aún más confundidos por la ambigüedad de información y confusión entre los mismos administrativos.

3. Aspectos negativos

El autor del artículo fue invitado a participar de este proceso formativo como facilitador de la primera fase en el componente de Licenciatura, con gran expectativa y energía se asumió el compromiso. Pero una vez interiorizado y conociendo más a fondo el Programa se tuvo muchas inquietudes y cuestionantes, atreviéndose a externalizarlas en ciertos momentos y situaciones, lo que seguramente trajo algunos recelos y desencuentros con algunos administrativos. A continuación, se describe de manera objetiva aspectos negativos apreciados durante el tiempo que se compartió en el PROFOCOM y que continuaron arrastrándose hasta la cuarta fase:

- **Informalidad e improvisación para las diferentes actividades;** muchas veces las fechas de las sesiones presenciales y fijadas en un calendario académico eran postergadas uno o dos días antes de la fecha prevista. Entonces quedaba en manos del facilitador comunicar a sus participantes esta situación y ver la forma de hacerlo, ya que la tecnología con aplicaciones de mensajería instantánea como el WhatsApp, aún no era de uso general como ahora. Cada facilitador cuenta con dos o hasta cuatro grupos a su cargo, en cada grupo se tiene entre 40 y 45 participantes. Imagínense entonces la tarea titánica de comunicarse, por lo menos con representantes de cada grupo, al interior del grupo grande. A pesar del acceso a los diferentes medios de comunicación, esta se tornaba muy limitada, peor aún la coordinación que debía existir entre la Unidad Académica y el Ministerio de Educación.
- **Formación académica deficiente;** a pesar de que la primera sesión presencial es de ocho horas, el segundo momento de concreción de por lo menos cuatro y la socialización/evaluación también de cuatro horas, haciendo un total de 16 horas en cada unidad de formación, este resulta insuficiente para abordar con calidad y solvencia los contenidos temáticos. Tener ahí a los participantes, muchos de los cuales en edad de jubilarse, donde además algunos facilitadores no conocen dinámicas ni estrategias de enseñanza y aprendizaje para trabajar con ellos, despierta algunos malestares: “Ay es aburrido pues! Con la anterior facilitadora grave nos aburríamos, nos tenía sentados, hasta no dormíamos” (Entrevista JLV Participante 1ra Fase PROFOCOM, May. 2015). Por su parte la secretaria del Programa de LEIB expresaba el sentimiento de los participantes de

ambos Programas: “A partir de lo que comentaban los estudiantes, el PROFOCOM es como el ‘*flojocom*’ y el ‘*zofocom*’, son términos que han ido mencionando. Pero también dependiendo de quién es el facilitador, habían buenos y otros que no conocían ni habían leído el cuadernillo. De ahí que los participantes valoran más a la EIB” (Entrevista DCh. Secret. Programa LEIB, Oct. 2015). A esto se suma que los cuadernillos de cada unidad de formación se convierten en un material dogmático e indiscutible: “En el PROFOCOM hay una línea, donde tienen que estar pegados a un guión, a un libreto que les dice lo que hay que hacer al pie de la letra. Es el texto que elabora el Ministerio de Educación, cumplir el desarrollo de eso. Su debilidad es que tampoco hay evaluación, es un vacío la reproducción de prácticas de manejo de conocimientos” (Entrevista ACR Docente Universitario y del PROFOCOM, 07 Nov. 2015). La aprehensión de los contenidos temáticos no llega a ser significativo para los participantes, quienes no logran implementarlo en su práctica educativa. Lo cual es paradójico con los principios del MESCP.

- ¿Formación o deformación? La gran mayoría de los facilitadores no están formados en el MESCP, el hecho de haber pasado por el PROFOCOM, sea como participante o como facilitador no los acredita necesariamente. Por tanto, mal podrían regentar y compartir las unidades de formación. Muchos de los facilitadores Normalistas hicieron alguna Licenciatura anteriormente y pasaron a ser facilitadores con ítem. Por otro lado están los facilitadores consultores a contrato, profesionales universitarios por lo general, que en la mayoría de los casos sí cuentan con el perfil profesional requerido. Los consultores, como bien conocemos, no gozan de ningún beneficio, el pago demora de seis a doce meses cuando menos. Este utilitarismo a otros profesionales es temporal, mientras sean útiles, una vez que existan participantes egresados del PROFOCOM estos pasan a ser facilitadores y los consultores pueden ser reemplazados inmediatamente sin previo aviso. Tampoco se puede opinar y criticar abiertamente de manera constructiva para superar las falencias, ya que estaría estigmatizado. Así, se ve nomás la contradicción paradójica entre el discurso y la práctica en este MESCP; pues más allá de practicar lo sociocomunitario, se muestran excluyentes descalificando a otros profesionales con formación y experiencia.

Veamos una opinión crítica sobre esto:

Para los facilitadores consultores no es ético, se da el utilitarismo. Se usa a la U (Universidad) para entrar en un paralelismo que va más allá de la concepción del Estado. Por tanto, eso se traduce no en la profundización de contenidos, sino es más de carácter ideológico, no a lo pedagógico sino a la ideología del Estado (...) En mi opinión es bastante interesante el enfoque holístico, pero en lo metodológico hay contradicciones. No se ha podido agarrar lo holístico para implementar. Nunca podemos aterrizar. Esas contradicciones veo yo. (Entrevista ACR Docente Universitario y del PROFOCOM, 07 Nov. 2015)

Se aprecia la urgencia de la concreción real y oportuna. Del mismo modo, la participación en este curso en la gran mayoría de los casos es por obligación o equivocación (como señalan algunos), y no por convicción y motivación propia. Ello ocasiona bajo aprovechamiento de los módulos, priorizando el cumplimiento del horario presencial para retirarse. Adjetivos como el “*flojocom*”, “*zofocom*” y el “*aburricom*”, entre otros, han sido creados por los mismos participantes en alusión directa al Programa que no colma las expectativas de participantes, facilitadores, ni de las propias autoridades educativas. “Además este es un Programa represivo, si no haces el curso estas fuera! Ahí hay contradicción de actitudes y metodologías. Ejemplo, se habla de que la interculturalidad es trascendental para afirmar identidades y ante ese discurso te plantean una actitud de ‘Si no está de acuerdo, Váyase!’” (Entrevista ACR Docente Universitario y del PROFOCOM, 07 Nov. 2015). A propósito, un participante expresa su sentir: “Yo no quería inscribirme, aparte de que no estoy de acuerdo con esta reforma educativa ya estoy acostumbrado a un ritmo de enseñanza y es difícil cambiar pues. Mi director me ha dicho que si no me inscribo pierdo mi ítem, así de fácil. Entonces no me quedaba otra. A ver pues, que sale” (Entrevista ZL Participante 1ra Fase PROFOCOM, Jul. 2015). Veamos otro testimonio similar de una participante del Programa de LEIB-UMSS que estaba realizando su tesis de grado y que también participa del PROFOCOM en la segunda fase: “Creo que lo voy a dejar mi tesis de la EIB, estamos con esto de la sistematización del PROFOCOM y no hay tiempo. Además el director y otros colegas dicen que otras Licenciaturas que no sean del PROFOCOM ya no van a valer, que va ser en vano nomas” (Entrevista JR Tesista Programa LEIB y Participante 2da Fase PROFOCOM, Jun. 2015). Del mismo modo, otra participante de la tercera fase refiere: “Cada vez nos cambian de facilitadores, de grupos y ahorita que

ya estamos en el módulo cinco, siguen inscribiendo. La anterior facilitadora les hacía aprobar nomas a todos, aunque no hagan sus trabajos ni nada, igual aprobaban” (Entrevista JH Participante PROFOCOM 3ra fase, Jun. 2015). Estas evidencias dan cuenta de la naturaleza coercitiva para inscribirse y participar del PROFOCOM, donde las autoridades educativas intermedias, tales como directores distritales y de unidades educativas se convierten en operadores de este proceso sutilmente obligatorio.

- **Trabajos de grado deficientes;** la sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras es la modalidad para, una vez elaborada, pasar a su exposición en 20 a 25 minutos, con lo cual se gradúan del Programa. Dicho documento académico puede ser elaborado por dos o hasta cuatro integrantes. En la primera fase se construyó una estructura para el documento, pero frecuentemente habían cambios y adecuaciones que venían desde la ciudad de La Paz y cambiaba toda la estructura, ello conllevaba volver a trabajar y adecuar con cada equipo de sistematización produciendo un desgaste en los participantes, priorizando más la forma y no el fondo del documento. Con esa experiencia de la primera fase y las lecciones aprendidas, cualquiera diría que la segunda y tercera fase estarían mejor, sin tantas improvisaciones ni cambios repentinos. Mas no fue así, se continuaba tropezando con los mismos problemas y dificultades que, se reitera, desgastan al facilitador y más aún a los participantes.

Por tanto, lo que agota y cansa a los participantes es que no existe una línea clara para la sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras. Como se pudo apreciar, algunos acápite importantes de este documento son: objetivo holístico, preguntas descriptivas e interpretativas, relato individual, análisis colectivo y conclusiones. Ello ha vislumbrado las falencias y dificultades de los educadores para escribir, redactar y sistematizar sus experiencias, sumado a esto la “imposibilidad” del facilitador para atender adecuadamente a cada uno de los equipos de sistematización por la gran cantidad y los constantes cambios en la estructura del trabajo. Se llegó inclusive a considerar para la exposición pública del trabajo, solamente la cantidad de hojas transcritas, que llegue mínimamente a diez páginas de relato individual. En un primer momento, para el relato individual la estructura contemplaba veinte páginas, luego quince y, finalmente al ver las dificultades de los maestros, se redujo a solamente diez páginas. Ese era el criterio para la defensa, las diez páginas, no se consideraba la coherencia entre los objetivos planteados, el relato individual y colectivo y

las conclusiones ¿Qué calidad de trabajos se estaban exponiendo para graduarse como Licenciados? La respuesta es obvia. Veamos: en las exposiciones de la primera fase donde el autor de este artículo participó como tribunal, el presidente de mesa que era Director Distrital (representante del Ministerio de Educación) indicaba a los miembros del jurado: “A ver, contaremos de todos los empastados, si su relato de cada uno llega a diez páginas que pasen nomás. ¿Para qué nos vamos a hacer lío? Si apenas llegan a ocho o nueve páginas que aumenten, tienen que redondear a diez y van a defender en el segundo momento” (Observación participante Presentación Trabajos de Grado 1ra fase, Sep. 2014). Quienes evalúan los trabajos son también, en su mayoría, maestros normalistas en función de autoridad o de facilitadores. Al respecto un colega facilitador a contrato comenta su apreciación: “Yo reclamaba bastante para cuidar la calidad académica, pero eso no importa allá. Les dije inclusive que entre gitanos no se pueden leer las manos. No sé si me habrán entendido, porque entre ellos se evalúan y se aprueban, así nomás es” (Entrevista VA Facilitador PROFOCOM, Oct. 2015).

Uno de los participantes de la primera fase, un día después de la exposición de su equipo exclamaba con cierta satisfacción: “Tanta huevada para eso! La defensa no ha durado ni quince minutos, por sorteo le ha salido a mi colega, yo ni he hablado. Y ahora ya soy Licenciado ja, ja, ja!” (Observación participante EQ Participante 1ra Fase PROFOCOM, Oct. 2014). Se sorteaba entre los integrantes para que uno solo exponga el trabajo, posteriormente los demás podían complementar durante el momento de las preguntas que formulaban los miembros del tribunal.

Como asesor de estos trabajos, con casi veinte equipos de sistematización en la primera fase del PROFOCOM, se trabajó de manera comprometida, tratando de cuidar la forma y el fondo de los documentos académicos, con sesiones maratónicas de días íntegros y en diferentes lugares. Asimismo, como tribunal de otras sistematizaciones se pudo apreciar la incoherencia entre los objetivos planteados y los relatos; peor aún, errores ortográficos y de redacción. Lo único rescatable e importante, por cierto, es que son documentos que sistematizan la experiencia pedagógica y se tornan en teorías vivas y conocimientos propios.

- **“El que mucho abarca, poco aprieta”**; a grito de “Revolución educativa!” se ha desarrollado el PROFOCOM y se ha pretendido profesionalizar a nivel superior a miles y miles de maestros normalistas en todo el territorio

nacional, con unidades académicas y sedes en las ciudades, capitales y algunas provincias, en las áreas rurales en los colegios o donde se pueda. Precisamente esta pretensión no calculó las fuerzas, los recursos, los talentos humanos y logísticos para esta ardua, titánica, pero a la vez importante tarea como es la educación y la cualificación de los profesores. “Tienen buen material, pero así para formarlos así en masa, hace que no se entiendan bien esas bases” (Entrevista DCh. Secret. Programa LEIB, Oct. 2015). Se considera que al final es un “regalo” de cartones y títulos porque la formación y los trabajos de grado así lo demuestran. Sin embargo, el costo para los participantes es alto: tiempo, desgaste de energía, descuido a sus actividades laborales y familiares. “Tanto estoy con estos trabajos del PROFOCOM que hasta he descuidado la enseñanza de mis alumnos, no se puede implementar todo. En las noches voy a casa de mis colegas a hacer los trabajos y ya mi esposo me ha dicho que me quede ahí nomás ya, que mucho salgo y no estoy en mi casa. ¡Hasta quizás me divorcie por el PROFOCOM! (Entrevista CM Participante 1ra Fase PROFOCOM, Ago. 2015).

Volviendo a las cuestionantes anteriores, ¿Qué significa realmente el Diploma Académico otorgado que reza: “...Licenciatura en el marco del PROFOCOM...”? ¿Es una Licenciatura especial con connotación solo para el magisterio? “Para muchos maestros debería ser más como un curso de capacitación y no como Licenciatura, especialmente para los participantes del Programa de LEIB” (Entrevista DCh. Secret. Programa LEIB, Oct. 2015). Veamos una observación dialógica entre un docente universitario que también se desempeñaba por muchos años como docente normalista y algunos participantes del PROFOCOM de la primera fase que se reunían con el autor de este documento académico para revisar su trabajo de grado en inmediaciones de la UMSS:

- Varios de los participantes reconocen y saludan a un docente de Psicología: Buen día Lic. ¿También trabaja aquí en la U?
- El docente responde: Buen día. Si, trabajo aquí. Y ustedes ¿qué están haciendo?
- Uno contesta: Estamos con nuestro tutor, con esto de la Sistematización de experiencias para el PROFOCOM pues, Licenciado.

- El docente comenta con cierto reproche: Ah! ¿Y cómo van? Porque he visto algunos trabajos y nada que ver. ¿Cuándo han visto una tesis de diez hojas?
- El participante del PROFOCOM asiente: Si Licen, pero es una Licenciatura del “*Profocomcito*” nomás pues. Además, estamos obligados a hacer.
- El docente finaliza reflexionando: Ya, pero ¿a ver si viene una auditoría académica? ¡Estamos jodidos! A ver, no podrían compararse con un Licenciado de Chile, Argentina. ¿Dónde se ha visto así? Solo en Bolivia pasan estas cosas. Realmente estamos mal, hartos hay que mejorar! (Observación participante Predios UMSS, Sep. 2015)

El comentario y la reflexión de este catedrático universitario y también docente normalista, aunque con cierta carga de ironía es el sentir de la comunidad académica a nivel Bolivia. El PROFOCOM ha sido muy cuestionado por su naturaleza misma. Creo que todos estamos de acuerdo en complementar y cualificar la formación de los educadores, pero esto tiene que ser con responsabilidad y calidad académica, no una política pensada y ejecutada con tantas improvisaciones. Tal vez el título de Licenciatura le queda muy grande a ese proceso formativo, al respecto también existían voces de que debía ser más una acreditación como un curso aprobado para este MESP.

Otro fenómeno curioso es la meritocracia: el título es lo fundamental, no la formación, la vocación y el compromiso. Los méritos están por encima de la persona, la acartonada idea del título sobre el estudio y el servicio. La meritocracia no resolverá la crisis de la educación: pueden haber doctores, magísteres, licenciados (...) La educación debe parir de la comunidad para llegar a ella y no del título, el mérito y el lucro. Una Reforma educativa no se mide por la cantidad de licenciados y posgraduados a nivel superior, sino por la cobertura y la oportunidad educativa en el conjunto de la población. (Barral, 2004, p. 21)

Sin embargo, más allá del título que se ha denigrado con el PROFOCOM, la persona y/o el profesional tiene que hacer al título y no al revés. De esta manera, no se justifica la inversión de tiempo y otros recursos porque al final todo sigue

igual. Si bien este es un proceso, ya tendríamos que estar dando muestras claras de un avance en la concreción del MESCP.

4. Conclusiones

Las conclusiones, a manera de reflexiones finales que abren nuevas interrogantes, parte de la pregunta: ¿Dónde y cómo estamos ahora? Y los desafíos futuros e inmediatos que nos toca asumir. Ello, a partir de los resultados y la discusión generada en este artículo científico.

Si ejercitamos un análisis profundo y objetivo, veremos que la situación muy poco ha cambiado. El hecho de contar con un marco normativo legal es un avance, pero corremos el riesgo de que se quede en el plano prescriptivo y muy poco trascienda a la praxis real educativa por la falta de reglamentos más específicos y compromiso de los actores educativos.

Del mismo modo, hasta ahora no se ha evaluado el impacto que está teniendo el PROFOCOM, no se está haciendo siquiera algún seguimiento a los egresados de dicho Programa y ya son cuatro fases de graduación. ¿Dónde está la “Revolución educativa”? ¿Es una mera folclorización? Una forma de hacer seguimiento podría ser la presentación de informes mensuales o bimestrales con fuentes de verificación y evidencias, sin tanta carga burocrática.

Así, el momento histórico es propicio para generar cambios macros desde el aula, desde la educación. Pero se tropieza todavía con intereses mezquinos de algunos estamentos educativos.

Por consiguiente, se deduce que en el PROFOCOM y en otros Programas inclusive a nivel de posgrado como los que oferta la Universidad Pedagógica, no interesa mucho la calidad ni la excelencia académica, es suficiente que este modelo se encuentre en el discurso de los participantes. Lo educativo pasa al plano político y se pierde su naturaleza.

Es loable, necesaria y pertinente la formación complementaria, posgradual y constante actualización del profesorado, pero no se trata solamente de una mera meritocracia y acumulación de cartones; sino, de implementar y trascender en la práctica educativa con resultados óptimos en una educación integral y significativa de los educandos y que influye en el desarrollo comunitario.

Todos estos avances que se han tenido: estudios, investigaciones, Programas de formación y otros, son pasos en esto de la descolonización. Hay que aplaudir

estas políticas e iniciativas de diferentes sectores sociales y educativos. No obstante, es preciso que hagamos las cosas bien, no se trata de regalar títulos si en la realidad práctica las cosas continúan igual.

Parafraseando en Enrique Richard, las verdaderas revoluciones se gestan en el aula, desde las bases, desde la educación y desde el conocimiento. Es así que el futuro de la educación, en sentido amplio, está en la cosmovisión originaria con la formación del hombre comunitario, la convivencia armónica con la naturaleza, la reciprocidad en las relaciones. De ahí recién podremos hablar de “Revolución educativa”, con resultados concretos de este proceso.

Efectivamente, en este marco se da la urgencia de la inter y transdisciplinariedad, romper con esa segmentación del conocimiento, buscando rescatar la integralidad y complementariedad de las ciencias. La diversificación curricular, por ejemplo, es un desafío para incorporar los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas que respondan a las necesidades locales y regionales de aprendizaje. Pero no solo incorporar conocimientos locales al currículo, sino también llevar la institución educativa a la comunidad, esa es la circularidad; es decir, un Programa de formación cualquiera trae conocimientos de la comunidad y también sale a la comunidad.

Finalmente, si bien este proceso de cambio es irreversible, no de un partido político sino de las bases y organizaciones sociales, hay que encarar la revolución educativa con responsabilidad, ética y compromiso para obtener resultados tangibles y que no sea un gasto insulso de recursos económicos, de energías y de políticas, que bien pueden implementarse para contar con una educación pertinente a nuestra diversidad cultural y acercarnos al vivir bien.

Referencias bibliográficas

Albó, X. y Romero, Ruperto (2004). *Interculturalidad M5: Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores (INS) Públicos de Bolivia*. La Paz-Bolivia: Mimeo.

Barral, R. (2004). *Reforma educativa: Más allá de las recetas pedagógicas. Propuestas desde la Patria, la comunidad y la práctica*. La Paz-Bolivia: Ediciones Comunidad Científica en Educación “Ayni Ruway”.

Honorable Congreso Nacional de la República (1994). *Ley de Reforma Educativa N° 1565*. La Paz-Bolivia: Gaceta oficial.

Jung, I. y López, L. E. (1993). *La formación de especialistas en educación bilingüe intercultural en América Latina (Sub-región andina)*. Lima-Perú. Mimeo.

López, L. E. y Küper, W. (2004). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Cochabamba-Bolivia: Editora H&P.

Ministerio de Educación (2010). *Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”*. La Paz-Bolivia: Gaceta Oficial del Estado Plurinacional.

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (Editor) *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). La Paz-Bolivia: Plural Editores.

Programa de Licenciatura en EIB-UMSS (2013). *Reglamento Modalidades de Titulación. Normas para la elaboración de documentos de titulación*. Cochabamba-Bolivia: FHCE-UMSS.

Uzares Sabido, W. (2011). *Percepción y práctica discursiva entre los actores educativos referidas a la EIB, en la Unidad Académica de Formación de Maestros “San Luis” de Sacaca*. (Tesis de Maestría en EIB). PROEIB Andes, UMSS, Cochabamba-Bolivia.

(2018). La coyuntura educativa y los desafíos futuros: de la reflexión a la mejora de la praxis educativa. En Revista especializada *Huellas Pedagógicas N° 6* (pp. 91-98). Sucre-Bolivia: Ministerio de Educación-Universidad Pedagógica.

Aproximación a la valoración crítica de la formación docente inicial, continua y postgradual del Modelo Sociocomunitario Productivo

Oscar David Velasco Pereira¹

Ricardo López Martínez

Resumen

El presente artículo asume como objetivo “establecer una aproximación crítica al proceso de formación docente inicial, post gradual y continua del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) de la ley 070, a partir de la consulta a los actores, que permita tener una primera valoración crítica del tema”.

Este estudio utilizó como procedimiento metodológico a una encuesta en línea, eligiendo una muestra no probabilística basada en la “conveniencia o de sujetos disponibles”, un grupo de discusión y la revisión documental sobre el tema.

Las conclusiones más relevantes del estudio, en relación a la formación docente inicial evidencian que las motivaciones en la elección de la carrera docente son la “vocación de servicio” y el “gusto por compartir y enseñar”, que corresponden a motivaciones de tipo pedagógico-vocacionales. Además, que la mayoría de los docentes consultados reconoce haber recibido los conocimientos y herramientas necesarias para el desempeño adecuado de la profesión docente. Sin embargo, el plan de estudios enfatiza en aspectos más teóricos donde la formación didáctica pedagógica tiene un porcentaje inferior que la formación básica común. Otro aspecto que resalta, es que la formación debería mejorar en la formación disciplinar, y fortalecer es el uso de tecnologías aplicadas a la educación.

¹ Ambos investigadores trabajan en la Fundación Sedes Sapientiae (Ex-Normal Católica).

En relación a la formación docente continua y postgradual, la mayoría de los docentes encuestados manifiesta que es importante porque “a mayor formación docente mayor será la calidad educativa”. Sin embargo, pese a los esfuerzos que ha realizado el Ministerio de Educación a través de las instancias de formación continua y postgradual, “no es reconocida, no hay incentivos, no hay motivación, no hay reconocimientos al esfuerzo que realizan en beneficio de los estudiantes”. Esto constituye una debilidad de los procesos de formación continua y postgradual que el MESCP debe resolver.

Palabras clave: formación docente inicial, formación docente continua, formación docente postgradual.

1. Introducción

El presente trabajo refleja el producto de una investigación exploratoria sobre un tema neurálgico en educación: la formación docente, que constituye un factor clave en la calidad educativa.

Este estudio forma parte de los temas propuestos por la Revista Subversiones N° 9, que tiene como tema central “Los resultados de la implementación de la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

El trabajo en su desarrollo comprende un primer apartado dedicado a la precisión de los aspectos metodológicos y el sustento teórico del tema; en el segundo apartado está la presentación de los resultados de la información recogida, organizada en dos categorías: la percepción de la formación docente inicial y la percepción de la formación docente continua y postgradual desarrollada por el Ministerio de Educación a través de las instancias responsables de esos procesos formativos: Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFMs), Unidad de Formación Continua (UNEFECO), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Programa de Formación Complementaria para Maestros/as (PROFOCOM). Luego se presenta la discusión de los aspectos analizados y finalmente está el planteamiento de las conclusiones.

Agradecemos a los maestros/as que colaboraron en esta investigación al proporcionar la información valiosa que nos permitió llevar a término este trabajo.

2. Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

2.1. Procedimientos metodológicos

El presente artículo asume como objetivo “establecer una aproximación crítica al proceso de formación docente inicial, post gradual y continua del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) de la ley 070, a partir de la consulta a los actores, que permita tener una primera valoración crítica del tema”.

Para este efecto se utilizó como procedimiento metodológico a una encuesta en línea y un grupo de discusión que permitió recoger la percepción de los docentes de diferentes generaciones formativas, para que expresen su opinión en relación a dos aspectos: percepción sobre la formación docente inicial y su percepción sobre la formación continua y postgradual.

La población definida para la investigación fueron los docentes (maestros), en ejercicio. Siendo una población numerosa se eligió una muestra no probabilística basada en la “conveniencia o de sujetos disponibles” (Ozten y Manterola, 2017), puesto que por la distancia y posibilidad de ubicarlos en su lugar de trabajo se eligió la opción de una encuesta y un grupo de discusión en línea, que nos permitió recoger la opinión de un grupo de 190 personas, considerando que se trata de una fase exploratoria del estudio.

Complementariamente se realizó la revisión documental sobre el tema, que nos permitió situar teóricamente la investigación en el ámbito de la Ley 070 y el Modelo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

Entre los datos que caracterizan a la población elegida resalta que la mayoría pertenecen a 8 centros de formación docente, de los cuales 6 son públicos y 2 privados; más de la mitad son docentes del nivel secundario (de varias especialidades); otro porcentaje importante son de primaria y en menor proporción de educación inicial, primaria y secundaria; la mitad de los encuestados tienen una formación con nivel de licenciatura, seguido por un porcentaje similar entre el nivel de especialidad y maestría; siendo el porcentaje menor la formación de maestro/a con título normalista, equivalente al técnico superior. Finalmente, la mayoría de los encuestados trabajan en diferentes distritos de la Ciudad de Cochabamba, algunos en distritos de Potosí, Oruro, Santa Cruz y Pando.

2.2. Sustentación teórica

2.2.1. La formación docente

Por formación docente se entiende “todo proceso, formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica, que incluye la carrera que conduce a la obtención del título y posteriormente los cursos de actualización y de postgrado” (Alves, 2003).

El docente es un profesional cuya práctica cotidiana está llena de incógnitas que no se responden con fórmulas preconcebidas y que le exigen la estructuración de sus conocimientos, habilidades y valores para resolver diariamente la problemática que se le presenta en el espacio educativo. Por ello es importante reflexionar sobre lo que supone la acción docente en el marco de su aporte a la formación de las nuevas generaciones y la transformación social, porque de la calidad de la formación que haya recibido dependerá la calidad de los procesos educativos que desarrolle en el aula (Alves, 2003).

2.2.2. Factores que determinan la vocación docente

La elección de la vocación o profesión docente no es una cuestión tan simple como podría parecer, incluso con un conocimiento preciso de los intereses, aptitudes y personalidad de la persona, hay otros factores que influyen en el momento de la elección, desde la suerte o la casualidad y las necesidades del mercado de trabajo seguro, hasta el ambiente familiar o los medios económicos de que se dispone para lograr una preparación adecuada. En otras épocas y hasta hoy en día se repite aún las profesiones acostumbraban pasar automáticamente de padres a hijos; pero en, en cambio, existen una serie de factores que condicionan la elección de vocación docente, como son: la clase social, el interés por un determinado tipo de producción, la aspiración a un cierto tipo de remuneración y a la posesión de bienes económicos, el deseo de alcanzar una categoría sindical – político – social o el prestigio que proporciona la profesión entre otros.

Según Mayra Elizondo (1997) no todos estos factores tienen relación con lo ideal (vocación y cualidades requeridas), pero nos ayudan a comprender los múltiples factores que difieren de una persona a otra.

Sin embargo, Martha del Pino de la Fuente (2016) coincide con Mayra Elizondo (1997), al afirmar que la familia, el factor económico, el mercado de

trabajo, además de las redes sociales, las necesidades de la sociedad constituyen los factores que influyen en la elección de la carrera docente como profesión.

Mieke T.A. Lopes Cardozo, hizo un interesante estudio respecto a la formación docente, recogió del acervo popular la disyuntiva de los maestros “de vocación, equivocación y ocasión”. Son de “ocasión”, quienes ingresaron al magisterio por interés únicamente por la estabilidad laboral. Son de “equivocación”, aquellos que al terminar su formación escolar no tuvieron una adecuada orientación para seguir estudios superiores e ingresaron a formarse en las normales sin intención plena. Finalmente son de “vocación”, quienes consciente e intencionalmente ingresaron a la carrera docente a partir de aptitudes propias que encontraron afines a las exigencias del trabajo en aula (Lopes, 2012).

2.2.3. La formación docente en el marco del MESCP

La Ley Educativa N° 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez, aprobada el 20 de diciembre de 2010, nos plantea el MESCP, en respuesta a las problemáticas, las demandas y necesidades que se tiene en la educación boliviana que no han sido resueltas.

El MESCP tiene cuatro bases fundamentales: 1) La experiencia de los pueblos indígena originarios, 2) La Escuela Ayllu Warisata, 3) La teoría histórica cultural de Vygotsky y 4) La experiencia de la educación popular liberadora Latinoamericana de Paulo Freire.

El MESCP, asume las cuatro problemáticas específicas de la educación en Bolivia: 1) la condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana, 2) la condición de dependencia económica, 3) la ausencia de la valoración de los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios, y 4) la educación cognitivista y desarraigada.

Las bases fundamentales y problemáticas mencionadas sirvieron de fundamentos para construir el currículo en los diferentes niveles, incluido en la Formación Docente de Maestros y Maestras, tanto en la Formación Inicial, Continua y Postgradual.

A continuación, describimos brevemente las características de la formación inicial, continua y postgradual de maestros.

2.2.4. La formación docente inicial en el MESP

De acuerdo al Reglamento de las ESFM (2018), la formación de maestros:

Es el proceso de formación profesional en las dimensiones pedagógica, sociocultural y comunitaria, destinada a formar Maestras y Maestros para el Subsistema de Educación Regular, Subsistema de Educación Alternativa y Especial, y Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros dependientes del Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional (Art. 4).

Este proceso de formación profesional plantea como perfil de egreso varias habilidades para el docente en cuatro dimensiones mencionadas en el Art. 5 del Reglamento.

El perfil de egreso es exigente porque le asigna al docente muchos desafíos, que es obligación también de las instancias superiores y la sociedad en su conjunto.

La Formación Inicial de acuerdo al Art. 9 del Reglamento mencionado al inicio de este apartado especifica las siguientes características:

- Se desarrolla **a través de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras** y Maestros.
- El **currículo único** de la formación inicial de Maestras y Maestros, comprende la formación general y especializada en cinco años de estudio con grado académico de licenciatura.
- El **currículo está organizado en campos de conocimiento y ejes articuladores**, basados en los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva y plurilingüe desarrollando el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad la identidad cultural y el proceso sociohistórico del país.
- La **gestión institucional** de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas, se realizará **a través del personal directivo**, quienes deberán ser profesionales con grado superior al que otorgan las Escuelas.

- **El desarrollo del proceso educativo** en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros se realizará **a través del personal docente** con Título Profesional de Maestra o Maestro y Grado Académico igual o superior al grado que oferta la Institución.
- La **inserción laboral** de las y los egresados de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros **está garantizada por el Estado Plurinacional**, de acuerdo a las necesidades de docencia del Sistema Educativo Plurinacional y conforme a la normativa vigente.
- El **tiempo de formación comprende cinco años** a cuya conclusión y cumplimiento de todos los requisitos establecidos se otorga **el grado académico de Licenciatura**.

Las ESFM conforman el sistema nacional de formación docente, bajo intuición del Ministerio de Educación y forman maestros para los subsistemas de educación regular, alternativa y especial.

La formación inicial de los docentes está dividida en dos ámbitos grandes: formación general y especializada. La formación general comprende el 33.3 % de la carrera y consta de 1.760 horas académicas, mientras que la formación especializada corresponde al 66.7%, con 3.520 horas, según los datos del Ministerio de Educación de Bolivia (2011). A su vez la formación general se subdivide en dos ámbitos: la formación básica común y la formación didáctica pedagógica. La formación especializada considera unidades de formación según el área de especialidad a la cual se suman el área de Investigación Educativa y Producción de Conocimientos en los diferentes semestres. Además de los dos ámbitos se contempla los Talleres Complementarios de Formación Integral, que se puede ver en el siguiente cuadro con el ejemplo de la Licenciatura en Educación Primaria:

Cuadro N° 1 *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*

Ámbitos	Sub Ámbitos	Unidades de formación	Carga horaria	Total y Porcentaje
Formación General	Formación Básica Común	11 unidades de formación	1.180 Hrs.	1.560 Hrs 29,5%
	Formación Didáctica Pedagógica	4 unidades de formación	380 Hrs.	

Formación Especializada	Área de especialidad	24 unidades de formación	3.060 Hrs.	3.660 Hrs 69,3%
	Investigación Educativa y Producción de Conocimientos	5 unidades de Formación	600 Hrs.	
Talleres Complementarios de Formación Integral		4 unidades de formación	60 Hrs.	60 Hrs. 1.1%
TOTAL		48 unidades de formación	5.280	5.280

Fuente: Elaboración Propia.

Como se puede evidenciar en el cuadro el ámbito de formación especializada tiene una fuerte carga horaria, que en la distribución llega a desarrollarse de 3 a 9 Unidades de Formación y una carga horaria de 1.200 Hrs, que combina el sistema anualizado (los dos primeros años) y el sistema semestralizado desde el tercer año, para facilitar el desarrollo de las prácticas pre profesionales.

En la Ley 070 se ha establecido, además, que el 20% de la admisión a la formación docente sea para los aspirantes que pertenecen a Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, Afrobolivianos e Interculturales. (Art. 36).

2.2.5. Caracterización de la formación docente continua y postgradual

El Art.7 del Reglamento de las ESFM (2018) ubica la formación continua y postgradual de maestros como parte de la estructura de la formación profesional docente, cuya finalidad es garantizar el cumplimiento de los objetivos de la formación profesional de maestros/as. Para este propósito han sido creadas las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) y sus Unidades Académicas por el Ministerio de Educación, quien ha creado también la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFECO) (Art.16), que organiza cursos cortos, conocidos como Itinerarios Formativos. Abordan temas relacionados con políticas educativas, con necesidades de los maestros y con prioridades locales y sectoriales: lenguas originarias, didácticas específicas, uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación.

Además, está la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que se encarga de los procesos de formación postgradual con diversas ofertas formativas a nivel de diplomados, especialidades, maestría y doctorados.

También existen otros programas transitorios, cuentan con una estructura organizativa que contribuye a desarrollar las potencialidades y capacidades de su personal, de acuerdo a normativa vigente. El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM), surge como la base para la orientación a fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio, mediante el desarrollo de un proceso formativo que posibilite la concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en el aula, en la escuela y en la comunidad, aportando de esta manera en la consolidación del Estado Plurinacional de Bolivia.

3. Resultados

El procesamiento de la información recogida en la encuesta en línea realizada fue organizado en dos categorías: 1) Percepción sobre la formación docente inicial y 2) Percepción sobre la formación docente continua y postgradual, que ahora presentamos con los aspectos más relevantes identificados.

3.1. Percepción sobre la formación docente inicial

Esta primera categoría está compuesta por cinco subcategorías que a continuación se presentan con la descripción de los aspectos más relevantes.

3.1.1. Motivaciones para elegir la carrera docente

En relación a las motivaciones para elegir la carrera docente, por las respuestas de los encuestados la mayoría de tuvo como motivación para elegir la carrera docente la “vocación de servicio” (31,6%), seguido por el “gusto por compartir y enseñar (21.05%), luego la necesidad de “apoyar a las comunidades”(15.8%) y con igual porcentaje de las motivaciones de , seguir el modelo de otra persona (15.8%) , el ayudar a descubrir a Dios en las cosas (5.2%), formar a las futuras generaciones (5.2%) y el gusto por los números y formas de enseñar matemáticas” (5.2%).

A partir de los datos podemos concluir que la mayoría de los docentes eligió la carrera por “vocación de servicio” y por “el gusto por compartir y enseñar”, y otras motivaciones que coinciden con la finalidad de la profesión elegida. Además, no observamos que ninguno haya argumentado otro tipo de motivaciones que estén en contra con la profesión docente.

3.1.2. La carrera docente como espacio de realización personal

Según las respuestas de los encuestados, todos coinciden en que la carrera docente es su espacio de realización personal a partir de diferentes argumentos:

- Es un espacio de formación para la vida, de realización personal y profesional (36,8%);
- Por qué me gusta trabajar con niños y niñas y la satisfacción de verlos aprender (31.5%);
- La interacción con los estudiantes me motiva a mejorar de forma permanente mi trabajo. (15,7%).
- Lo poquito o mucho que se dice al estudiante, algo queda en ellos (10,5%);
- Se concretan muchos objetivos planteados por el bienestar de la comunidad (5,3%)

Los diferentes argumentos planteados evidencian que para este grupo de docentes el ser docente constituye su espacio de realización personal y profesional, que ven con satisfacción el haber hecho una buena elección de su carrera profesional.

3.1.3. Suficiencia en la formación docente recibida

Según las respuestas de los encuestados, la mayoría (84,2%) coinciden en haber recibido los conocimientos y herramientas necesarias para el desempeño adecuado de la profesión docente, mientras que existe un 15,7% que reconoce que no recibió lo necesario.

Entre los argumentos de quienes reconocen la formación recibida están:

- La mayoría de las materias eran de especialidad;
- Me brindaron las bases para mí desempeño;
- Teóricamente sí;
- Tuve la fortuna de tener más que excelentes docentes;
- Me permitió afrontar todos los cambios que se produjeron y producen en el ámbito académico;
- Conocimientos sólidos y buenas herramientas y junto a la experiencia ganada con los años de trabajo;

- Nos enseñaron las bases para ser un maestro, las normas y técnicas aplicaciones en la enseñanza.
- “He salido el 2009 y considero que he salido preparada para afrontar el trabajo y un buen desempeño”. (Grupo focal, 30/07/22)
- “En mi trabajo me sirvió de mucho el haber aprendido las nuevas tecnologías, la verdad fue muy práctico para mi, a diferencia de otros colegas, que habían egresado de diferentes instituciones a nivel nacional”. (Grupo focal, 30/07/22)

Los argumentos de quienes consideran que no recibieron lo necesario para su desempeño están:

- Faltaba más práctica;
- Formación muy básica, sólo nos enseñaron contenidos y no su aplicabilidad en el aula;
- Pudo haber sido mucho mejor;
- Tal vez porque no tenían experiencia.

Esta respuesta se complementa con la siguiente en que especifica los aspectos en los que se considera insuficiente la formación recibida.

3.1.4. Aspectos insuficientes de la formación recibida

Según las respuestas de los encuestados existe un contraste en las opiniones respecto a la satisfacción de la formación recibida.

Por un lado, está el porcentaje del 42,1% de quienes afirman que en la formación recibida **faltaron algunos aspectos** como:

- Conocimientos prácticos, quizá más didáctica y estrategias, o sabes cómo empezar a llevar adelante tu clase, en las planificaciones, y la aplicación de dinámicas de clases.
- Herramientas tecnológicas
- Falta de seguimiento
- El tiempo asignado fue corto
- La especialidad siempre tendrá debilidades

- No saber cómo transmitir sus conocimientos, experiencias
- “Preparación para las prácticas docentes en las instituciones educativas” (Grupo focal, 30/07/22)
- “Se requiere que los docentes sean de la especialidad” (Grupo focal, 30/07/22)
- “Implementar la tecnología en todas las Normales, es muy importante” (Grupo focal, 30/07/22)
- “la formación personal, hay maestros que aún tienen dificultades que no han superado” (Grupo focal, 30/07/22)

Por otro lado, están quienes reconocen **haber recibido lo suficiente** en un porcentaje de 57,9%, porque:

- Porque te enseñan para la vida
- Me brindó insumos básicos sobre la especialidad.
- Nos formaron de manera satisfactoria por que la católica nos brindó todo lo que necesitamos para ser docentes proactivos formándonos en todos los aspectos necesarios
- Creo que consideraron ciencia, salud y espiritualidad.

3.1.5. En qué aspectos considera que la formación docente inicial actual debería mejorar

Por las respuestas de los encuestados podemos señalar que los aspectos que deberían mejorarse en la formación docente actual son los siguientes, por orden de importancia:

- La formación disciplinar, contenidos especializados (52,9%)
- Formación Personal (10,5%)
- En didáctica, saber cómo llegar al estudiante, estrategias (10,5%).
- Uso de tecnologías aplicadas a la educación (10,5%).
- La práctica de valores y principios de nuestras comunidades (5.2%)
- Formación de compromiso o vocación (5.2%)

- Estudio psicopedagógico, Neuroeducación y Adaptaciones curriculares. (5.2%)
- “Se destine más tiempo a la práctica docente” (Grupo focal, 30/07/22)

3.2. Percepción sobre la formación docente continua y postgradual

Esta segunda categoría está compuesta por siete subcategorías que a continuación se presentan con la descripción de los aspectos más relevantes.

3.2.1. Importancia tiene la formación continua y postgradual

Respecto a la importancia de la formación docente continua, existen diferentes argumentos como:

- La mayoría manifiesta (63%) que es importante para el uso de nuevas estrategias y para adquirir herramientas para enseñar mejor.
- Porque permite mejorar la práctica profesional y más que todo en el aula (16%).
- Es importante responder a las nuevas generaciones y a los cambios (11%).
- Es importante como autoformación (5%).
- Importante para consolidar la formación inicial (5%).
- El tiempo y lo económico no permite la Formación continua y lo posgradual (5%).

Sin lugar a dudas la situación de emergencia mundial por la pandemia Covid-19 fue un factor determinante en la opinión de los encuestados, porque la mayoría subrayó la importancia del uso de nuevas estrategias y herramientas para enseñar mejor a los cambios

3.2.2. Relación existe entre la formación docente y la calidad educativa

Según los datos la mayoría manifiestan que hay bastante relación de importancia entre la formación docente y la calidad educativa (53%). Algunos incluso consideran que a mayor formación docente mayor calidad educativa (26%)

También manifiestan que la formación docente es personal, pero depende de las condiciones que se tenga para desarrollar la enseñanza-aprendizaje, como la infraestructura y otros (21%).

3.2.3. Suficiencia de la formación recibida para garantizar una educación de calidad

Los datos recogidos nos muestran que la mayoría (84%) manifiesta que **la formación recibida no es suficiente**, argumentando que:

- Falta un mayor espacio, porque la infraestructura es insuficiente como los laboratorios, tecnología, muebles, etc.
- No es suficiente, porque actualmente los maestros se están formando como activistas políticos y no maestros con visión de servicio.

Sin embargo, algunos manifiestan que “para empezar es suficiente”, pero reconocen que “falta tener tecnología y hay carencia de valores” (16%).

3.2.4. Reconocimiento del Estado y la sociedad a la formación continua y postgradual de maestros

La mayoría (84%) menciona que no es reconocida, son olvidados, no hay incentivos, no hay motivación, no hay reconocimientos al esfuerzo que realizan en beneficio de los estudiantes; “si eres licenciado, magister, el sueldo es el mismo y para ser autoridad educativa u otro todo es muñeca política”.

Otros, reconocen que la formación continua y postgradual es un sacrificio personal (6%) y que no cuenta porque la educación ya no es como antes, porque se perdieron los valores en la educación y en la casa (5%).

Sólo un porcentaje bajo (5%) considera que sí es reconocida, pero no especifica claramente el porqué.

3.2.5. Seguimiento a la implementación de la formación continua y postgradual en la práctica educativa

Según los datos la mayoría (68%) considera que “a la formación continua y postgradual no existe nada de apoyo”, mucho menos un adecuado seguimiento en la implementación en la práctica educativa; “todo queda en el papel, aunque tienen la formación hacen lo mismo, no aplican”.

Otro porcentaje (16%) manifiesta que hay algún intento de seguimiento, pero queda a un lado solo en la buena intención.

Para otros (11%), si existe seguimiento pero es más personal en su aplicación o bien manifiestan (5%) que es muy mínimo, porque algún director hace el seguimiento, pero no es el adecuado como debe ser.

3.2.6. Utilidad práctica de la formación continua recibida del Ministerio

Según los datos de la encuesta una mayoría que (47%), manifiesta que la formación recibida por el PROFOCOM, UNEFCO, UPN, es parcial, porque no se mejoró en la práctica; para su aplicación falta lo didáctico, lo disciplinar, y las herramientas tecnológicas; además está politizada y se encierra en la Ley 070. Esta percepción es ratificada por las opiniones del grupo focal:

El Profocom, para todos los normalistas, ha sido una oportunidad para conseguir una licenciatura, que es un grado académico que todos los maestros aspiramos...he quedado muy desencantada del Profocom, porque para el nivel inicial no ha habido lo necesario; siempre nos pedían adecuar a inicial lo de primaria. Siendo un programa del Ministerio de Educación, debía ser más preparado. (Grupo focal, 30/07/22)

Otro porcentaje (42%) indica que son útiles, para mejorar en la práctica educativa y administrativa, así como el desarrollo de las estrategias, para los espacios de diálogo y la reflexión sobre la práctica.

Evidentemente nos sirve porque cumple con los requerimientos de la Reforma que vivimos con la ley Avelino Siñani, pero pienso no más que se debe dar la preparación necesaria con temas y temáticas, estrategias adecuadas. (Grupo focal, 30/07/22)

Estos cursos que lanza UNEFCO, de alguna u otra forma ayudan a aquellos maestros que no tienen el conocimiento necesario, en cursos sobre tecnología por ejemplo y otros. (Grupo focal, 30/07/22)

La parte de las TICs ha fortalecido y en idiomas, lengua originaria, aymara quechua, solamente en lo básico; ya no había la opción de ir más allá. (Grupo focal, 30/07/22)

Sólo un porcentaje pequeño (11%) manifiestan que no participaron de ninguna de las instituciones de formación, porque consideran que hay más dudas que certezas para su aplicación.

3.2.7. Otros factores consideran necesario tomar en cuenta para mejorar la calidad educativa

Según los datos recogidos, los factores necesarios a tomar en cuenta para una educación de calidad son:

- Lo más importante para mejorar la calidad educativa es la **formación de los docentes** (38%), formar en valores ético morales, para el trato humano que se practique en toda la comunidad educativa como la calidez, brindar las condiciones de vida para crecer y vivir, dentro,
- Para otro porcentaje (21%), también está el implementar la **investigación**, para la producción del material educativo y más que todo tener un buen plan de estudios, un currículum con contenidos relevantes;
- Es necesario implementar herramientas para la aplicación de la tecnología en el aula (16%);
- Es esencial la participación de toda la comunidad educativa como los padres de familia, niños y de las autoridades (11%);
- Sería bueno reconocer el nivel de formación docente y mejorar su salario (5%);
- Tener una norma o Ley para la evaluación de la Ley educativa (5%);
- El Ministerio de Educación, las DDE y la federación de maestros deberían de estar al servicio de la calidad educativa y no al servicio político (5%).
- Para brindar una formación integral, es necesario que el maestro tenga, acceso a la formación docente, a **encontrarse a sí mismo**, a tener talleres, cursos de psicología, porque sabemos muy bien que en el transcurso de la vida, en el hogar y las experiencias, lamentablemente hay situaciones difíciles, que a veces no sabemos manejar y llevamos problemas a las unidades educativas. (Grupo focal, 30/07/22)

- “Lo que nosotras buscamos, es que nos ayuden en las técnicas que debemos utilizar, eso que decía una colega, que la práctica hace al docente”. (Grupo focal, 30/07/22)

4. Discusión

A partir de los referentes teóricos presentados y la información recogida planteamos los siguientes puntos de análisis considerando las dos categorías asumidas en la investigación: aproximación a la valoración de la formación docente inicial y aproximación a la valoración de la formación continua y postgradual.

4.1. Aproximación a la valoración de la formación docente inicial

4.1.1. En relación a la vocación a la carrera docente como espacio de realización personal

Uno de los primeros aspectos que resalta en el análisis es que las motivaciones más importantes de elección de la carrera docente en los encuestados son la “vocación de servicio” (31,6%), seguido por el “gusto por compartir y enseñar” (21,05%), que coincide con uno de los factores que determinan la vocación docente según Mieke Lopes, quien ubica la “vocación de servicio” y el “gusto por compartir y enseñar” entre las motivaciones pedagógico-vocacionales (Lopes, 2012), que constituyen, según el autor, el 44% de las motivaciones de los estudiantes que eligen la carrera docente.

A lo mencionado debemos añadir que esas motivaciones coinciden también con la percepción de los encuestados cuando manifiestan que la profesión docente “constituye su espacio de realización personal y profesional”, con diversas expresiones.

Este es un aspecto que Lopes (2012) denomina “potencial no aprovechado” de los docentes en servicio activo y de quienes están en proceso de formación, que bien podría capitalizarse para llevar su preparación con motivaciones vinculadas a la recuperación del valor social de la profesión docente.

4.1.2. En relación a la satisfacción de la formación docente inicial recibida

Respecto a la satisfacción de la formación docente inicial recibida, por la información recogida, la mayoría (84,2%) de los docentes encuestados reconoce

haber recibido los conocimientos y herramientas necesarias para el desempeño adecuado de la profesión docente, argumentando varias razones que justifican su opinión.

Sin embargo, aunque el porcentaje es menor (15,7%), llama la atención que los aspectos insuficientes señalados también coincidan con aquellos en los que debería mejorar la formación docente inicial actual, que se pueden ver en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 2 Aspectos insuficientes y que debería mejorar la formación docente inicial

Aspectos insuficientes de la formación recibida	Aspectos en que la formación docente inicial actual debería mejorar
<ul style="list-style-type: none"> - Faltaba más práctica; conocimientos prácticos, quizá más didáctica y estrategias, o sabes cómo empezar a llevar adelante tu clase, en las planificaciones, y la aplicación de dinámicas de clases. - Formación muy básica, sólo nos enseñaron contenidos y no su aplicabilidad en el aula; - Herramientas tecnológicas - Falta de seguimiento - El tiempo asignado fue corto - La especialidad siempre tendrá debilidades. - No saber cómo transmitir sus conocimientos, experiencias 	<ul style="list-style-type: none"> - La formación disciplinar, contenidos especializados (52,9%) - Formación Personal (10,5%) - En didáctica, saber cómo llegar al estudiante, estrategias (10,5%). - Uso de tecnologías aplicadas a la educación (10,5%). - La práctica de valores y principios de nuestras comunidades (5.2%) - Formación de compromiso o vocación (5.2%) - Estudio psicopedagógico, Neuroeducación y Adaptaciones curriculares. (5.2%)

Los aspectos en los que se debe mejorar el proceso de formación docente inicial, en orden de prioridad, tienen una fundamentación a partir del análisis del plan de estudios que se viene desarrollando en las ESFM's desde la gestión 2010, que enfatiza en todo el proceso en aspectos **más teóricos que prácticos**, puesto que la formación didáctica pedagógica en todo el plan de formación sólo tiene 4 unidades de formación en relación a las 11 unidades de formación de la formación básica común, que ocupa el 7.1 % de la Formación General.

Otro aspecto que resalta, es que la formación debería mejorar en la **formación disciplinar**, que sin bien cuenta en un porcentaje total de 69.3% del plan de

estudios, de la revisión minuciosa por ejemplo en la especialidad de Educación Primaria, se puede evidenciar que los campos de conocimiento tienen sólo 3 unidades de formación distribuidas en los 5 años de formación. Este aspecto coincide con la percepción de los encuestados cuando plantean que la formación recibida es “básica, sólo nos enseñaron contenidos y no su aplicabilidad en el aula” y que “el tiempo asignado fue corto”, además que “la especialidad siempre tendrá debilidades”.

Entre otros aspectos relevantes, está, el “**uso de tecnologías aplicadas a la educación** (10,5%)”, que tiene total fundamentación considerando que, en la formación docente inicial actual, sólo existe una unidad de formación específicamente dedicada a la formación en el manejo de herramientas tecnológicas. La importancia de la formación en este aspecto se pudo evidenciar con total claridad durante las dos gestiones (2020 y 2021) en las que la situación de la pandemia obligó a todo el sistema educativo adecuarse a las exigencias de la educación virtual, situación que lamentablemente llevó incluso a clausurar el año escolar en la gestión 2020 porque no existían las condiciones tecnológicas requeridas, ni las capacidades instaladas en la mayoría de los docentes.

4.2. Aproximación a la valoración de la formación continua y postgradual

En relación a la valoración de la formación continua y postgradual, por la información recogida podemos concluir que la mayoría (63%) manifiesta que **es importante** para el uso de nuevas estrategias y para adquirir herramientas para: enseñar mejor, responder a las exigencias de las nuevas generaciones y a los cambios de la sociedad. Además, la mayoría considera que “**a mayor formación docente mayor será la calidad educativa**”, identificándose como factor clave de la calidad educativa, junto con otros aspectos como la infraestructura, laboratorios, tecnología, muebles, etc.

Pese a los esfuerzos que ha realizado el Ministerio de Educación a través de las instancias de formación continua y postgradual como la UNEFCO y la UPN e incluso el PROFOCOM, la mayoría de los docentes encuestados (84%) menciona que la formación continua de los maestros “**no es reconocida, son olvidados, no hay incentivos, no hay motivación, no hay reconocimientos al esfuerzo que realizan en beneficio de los estudiantes**”; “si eres licenciado, magister, el sueldo es el mismo y para ser autoridad educativa u otro todo es

muñeca política”, lo que nos muestra que hace falta pensar en otras estrategias que permitan un mejor reconocimiento y valoración social y económica para el sector del magisterio boliviano.

Esta percepción se completa con que la mayoría (68%) considera que “a la formación continua y postgradual no existe nada de apoyo”, mucho menos un adecuado seguimiento en la implementación en la práctica educativa; “todo queda en el papel, aunque tienen la formación hacen lo mismo, no aplican”. Esto **constituye una debilidad** de los procesos de formación continua y postgradual **que el MESCP debe resolver** si se quiere realmente aportar en el impacto de los procesos desarrollados.

Finalmente, entre los otros aspectos que hacen falta para mejorar la calidad educativa, los encuestados resaltan la “implementación de la investigación” para la producción del material educativo y más que todo tener un buen plan de estudios, un currículum con contenidos relevantes”. No cabe duda que hace falta una mejor formación en el ámbito de la investigación educativa, porque constituye un factor clave para la construcción de nuevos conocimientos y para validar las múltiples experiencias educativas que se generan en el aula y que se pierden por falta de “metodologías y habilidades investigativas” no desarrolladas, ni fomento a la producción intelectual.

5. Conclusiones

A partir de la investigación realizada, en su fase exploratoria, consideramos que los aportes más relevantes de la misma se focalizan en los siguientes aspectos.

a) En relación a la formación docente inicial:

- Se puede evidenciar que las **motivaciones en la elección de la carrera docente** son la “vocación de servicio” y el “gusto por compartir y enseñar”, que **corresponden a motivaciones de tipo pedagógico-vocacionales**, que son parte de los factores que determinan la vocación docente (Lopes, 2012) y que constituyen “un potencial no aprovechado” en los docentes en ejercicio y estudiantes en formación docente.
- Respecto a la satisfacción de la formación docente inicial recibida, la mayoría de los docentes encuestados reconoce haber recibido los

conocimientos y herramientas necesarias para el desempeño adecuado de la profesión docente. Sin embargo, a partir del análisis del plan de estudios que se viene desarrollando en las ESFM's enfatiza en aspectos **más teóricos que prácticos**, donde la formación didáctica pedagógica tiene un porcentaje inferior que la formación básica común, ocupando sólo el 7.1 % de la Formación General.

- Otro aspecto que resalta, es que la formación debería mejorar en la **formación disciplinar**, que sin bien cuenta en un porcentaje total de 69.3% del plan de estudios, la distribución de las áreas de especialidad tiene pocas unidades de formación distribuidas en los 5 años de formación.
- Otro aspecto relevante, necesario a fortalecer es **el uso de tecnologías aplicadas a la educación**, ya que en la formación docente inicial actual, sólo existe una unidad de formación específicamente dedicada a la formación en el manejo de herramientas tecnológicas.

b) En relación a la formación docente continua y postgradual:

- La mayoría de los docentes encuestados manifiesta que **es importante** para el uso de nuevas estrategias, adquirir herramientas que les permitan enseñar mejor, responder a las exigencias de las nuevas generaciones y a adecuarse a los cambios de la sociedad, porque **“a mayor formación docente mayor será la calidad educativa”**.
- Pese a los esfuerzos que ha realizado el Ministerio de Educación a través de las instancias de **formación continua y postgradual** la mayoría de los docentes encuestados menciona que la formación continua de los maestros **“no es reconocida**, son olvidados, no hay incentivos, no hay motivación, no hay reconocimientos al esfuerzo que realizan en beneficio de los estudiantes”. Esto **constituye una debilidad** de los procesos de formación continua y postgradual **que el MESCP debe resolver**.
- Otro aspecto que hacen falta para mejorar la calidad educativa, es la “implementación de la investigación”

Referencias bibliográficas

Alves, Elizabeth (2003) “La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula”. En: Investigación y Postgrado [online]. 2003, Vol.18, N°1, pp.36-45.

Del Pino, María (2016) *Factores que influyen en la elección de la carrera del magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.

Elizondo, Mayra Iliana (1997) *Factores que influyen en la elección de la docencia como actividad profesional a nivel medio superior*. Tesis de Maestría Monterrey Nuevo León - México.

García, Ana María, MARDESICH, María Luz y VELASCO, Oscar David (2012). *Un desafío para la educación: formar docentes (La formación docente en Bolivia)*. Editorial Académica Española: España.

González, Olivia (2017) “Formación de docentes en el estado Plurinacional de Bolivia”. En: Congreso Nacional de Investigación Educativa (Ponencia). San Luis Potosí.

Lopez, Mieke T.A. (2012) *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia: Entre la descolonización y las movilizaciones*. La Paz: Universiteit van Amsterdam; IS Academie; Embajada del Reino de los Países Bajos; Fundación PIEB, 2012.

Ministerio de Educación (2018). *Compendio de normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras/Unidades Académicas*. La Paz, Bolivia.

Ozten, Tamara y Manterola, Carlos (2017) “Técnicas de muestreo sobre una población a estudio”. En: Int. J. Morphol, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.

**GESTIÓN DE LA FORMACIÓN
INICIAL DE MAESTROS**

Gestión académica en educación superior desde el Modelo Sociocomunitario Productivo

Daniel Morales Ticona¹

Resumen

El presente artículo surge de un proceso de sistematización de la experiencia como Director Académico de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Manuel Ascencio Villarroel”, cuyo objetivo central es mostrar los desafíos de una gestión académica de tres años (2015 – 2017), que pasa por un proceso de construcción colectiva, concreción y consolidación del modelo educativo vigente en formación de maestros. Todo proceso de cambio educativo requiere de tiempo y sobre todo vocación y compromiso social de parte de los directivos, personal docente y estudiantes. Es fundamental la apropiación del enfoque teórico y metodológico del modelo educativo.

La sistematización tiene una base teórica de enfoque cualitativo porque la forma de recabar información está en base a reuniones comunitarias de fines de gestión, entre directivos, docentes y representación de estudiantes, donde se identificaron logros y dificultades; sin embargo, para fines de redacción del artículo fue un proceso de reflexión riguroso de los actores educativos que implementaron el trabajo en aula. Una de las técnicas de acompañamiento fue la observación participante en el proceso de concreción curricular y entrevista, las que han sido la base para el informe final de las gestiones académicas arriba mencionadas.

Entre los principales resultados se mencionan los siguientes: un aspecto fundamental para tener éxito en toda gestión académica, es mantener el clima

1 Es maestro, fue docente de unidades educativas de Bolivia, fue docente en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Warisata” y Director Académico en las ESFMs “Ismael Montes” de Vacas (2011 -2014); “Manuel Ascencio Villarroel” (2015 – 2017) y “Simón Rodríguez” (2018 – 2020). Actualmente docente en la ESFM “Manuel Ascencio Villarroel”.

institucional de convivencia comunitaria entre directivos, personal docente y administrativo, la que permitió un trabajo de compromiso social de buen desempeño profesional. Por otra, la organización de comisiones de apoyo a la gestión académica, generando micro proyectos de mejora para la calidad educativa, además de proyectos productivos en el marco del enfoque del modelo educativo. Otro aporte de construcción y concreción pedagógico curricular es el trabajo comunitario en los niveles de planificación, concreción curricular, acompañamiento y seguimiento a la gestión académicas, siendo el instrumento fundamental el diálogo, los consensos, vocación y compromiso profesional orientados hacia la excelencia académica institucional en la formación de maestros.

Uno de los pilares fundamentales fue la investigación educativa, que transversaliza el desarrollo curricular en todo el proceso formativo. En este proceso se tuvieron productos como: la elaboración de textos didactizados, sistematizaciones en el enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP) como modalidad de graduación; artículos de opinión y ensayos con temáticas de la realidad del contexto, que se han identificado durante la práctica educativa comunitaria (PEC) en las unidades educativas; potencialidades y problemáticas socioeducativas y productivas. Por otro lado, producción de textos literarios en lengua castellana y lengua originaria. Un aporte histórico importante fue la presentación de una obra teatral de calle, titulado: “La muerte del líder Martín Uchu”, quien fue ejecutado en la localidad de Toco del Valle Alto, hecho histórico invisibilizado en la historia boliviana. Esta actividad contó con la participación de muchas instituciones públicas, militares y educativas.

Otra de las acciones de impacto hacia el contexto de las unidades educativas del Valle Alto, son programas de actualización docente con temáticas, como: planificación, estrategias de aprendizajes y evaluación de aprendizajes. En esta misma línea de impacto a los municipios del contexto, se han promovido realizar campañas de aseo de los municipios de Tarata, Cliza y San Benito, donde participaron estudiantes de las unidades educativas, personal de las alcaldías y la Escuela Militar de Sargentos. Fue una actividad de impacto, ya que nuestro proyecto socioproductivo (PSP) fue: “Por un medio ambiente limpio y saludable”, promoviendo desde los Concejos Municipales participantes, generar resoluciones municipales para realizar limpieza mensual con participación comunitaria con todas las instituciones del municipio.

Palabras claves: *Gestión académica participativa – concreción curricular – reflexión pedagógica.*

1. Introducción

El presente artículo tiene el propósito de mostrar los procesos de construcción y consolidación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo desde la Gestión Académica, como el eje central y transformador de los procesos formativos en educación superior de formación de maestros. La experiencia refleja una gestión de tres años en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Manuel Ascencio Villarreal”, ubicada en la localidad de Paracaya del municipio de San Benito, provincia de Punata.

El artículo muestra ese proceso de concreción, de vivenciar la experiencia de reflexión acerca de este proceso para asumir de manera crítica y autocrítica logros y dificultades que se vivió en la institución. Este proceso de construcción se fortalece con el esfuerzo colectivo de los actores educativos, sean estos internos o externos, que tiene directa relación con la educación.

Con relación a investigaciones o experiencias de gestión académica muy poco se sabe desde las escuelas de formación para maestros, ya que el Ministerio de Educación ha priorizado la mejora de la calidad educativa desde las unidades educativas, en el subsistema de educación regular, mediante sistematizaciones de gestión institucional. Gracias al Programa de Formación Complementaria para Maestros (PROFOCOM), donde siempre, en las socializaciones públicas, mostraban acciones inherentes como: organizar, planificar y los procesos de concreción en el aula y con resultados positivos. Sin embargo, no se mostró procesos de reflexión crítica de la realidad para fortalecer la calidad educativa desde una mirada de gestión comunitaria y participativa.

La gestión no se tiene que ver como un asunto meramente administrativo, sino, desde lo político – ético (Ministerio de Educación, 2017), que tiene un sentido transformador de la realidad educativa. Desde esa idea de gestión de posicionamiento y compromiso profesional, que son el diálogo y los consensos los instrumentos de comunicación; partiendo desde una lectura crítica de la realidad institucional para proyectar un proceso sistemático con responsabilidad profesional de los actores educativos.

En este artículo lo que se pretende es mostrar ese proceso de concreción desde la visión de gestión académica participativa. El punto de partida siempre

será una mirada crítica de la realidad institucional, donde se han considerado las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas para encarar un proyecto académico curricular en la formación de maestros.

Este proceso de construcción pasa por aspectos, como: la organización, planificación, concreción curricular y acompañamiento y seguimiento al trabajo de aula de los docentes en las diferentes especialidades. Un proceso permanente de reuniones de reflexión pedagógica comunitaria del trabajo de aula, orientados a la descolonización del proceso didáctico y finalizar como resultados de la evaluación institucional, ver logros en la consolidación del modelo educativo vigente, como también replantear mejoras al modelo desde lo pedagógico curricular como ser: mallas curriculares, cargas horarias y mejora de las condiciones de infraestructura de acuerdo a las especialidades.

2. Procedimientos metodológicos y sustentación teórica.

El artículo es producto de un proceso de sistematización de experiencia (Morales, 2017) como director académico de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Manuel Ascencio Villarroel” y el análisis reflexivo, auto-reflexivo comunitario entre los actores del proceso de gestión académica, siendo los siguientes: Asesor legal, equipo de sistematización, docentes de la institución y estudiantes entrevistados sobre los procesos académicos en las especialidades que oferta en las gestiones 2015 – 2017.

La motivación de sistematización tiene dos fuentes: la primera, la formación complementaria en el “PROFOCOM” y la segunda, en el marco de las atribuciones y funciones de gestión académica, que tiene como fundamento teórico en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo de la Ley 070 “Elizardo Pérez – Avelino Siñani”, donde se da la orientación de gestión administrativa y académico curricular. Esta Ley se complementa operativamente en el Compendio Normativo de Escuelas Superiores de Formación de Maestros (1918). Es un documento donde se explican las bases fundamentales para el fortalecimiento y transformación institucional en la formación de maestros.

La sistematización está bajo el enfoque cualitativo, ya que el proceso de sistematización y los resultados esperados, tiene como base las técnicas de observación, el diálogo y análisis documental de los actores educativos, como: planes de desarrollo institucional, niveles de planificación y concreción curricular y normativo.

La epistemología cualitativa que plantea, Kemmis (1989) como modelo de investigación acción, es el marco teórico fundamental para implementar el modelo de gestión académica, acorde al enfoque pedagógico de la Ley 070. El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados que son: **planificación, acción, observación y reflexión**. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral auto-reflexiva de conocimiento y acción entre los actores.

A continuación, se explica de manera detallada acciones emprendidas en las cuatro etapas, según, Kemmis (1989).

La etapa de la **planificación** se inicia con una “idea general” con el propósito de mejorar la gestión académica en la educación superior de formación de maestros. Este proceso tiene como punto de partida el diagnóstico socioparticipativo con la participación de los actores educativos, tanto externos e internos: externos, las autoridades de la comunidad, instituciones públicas, organizaciones sociales legalmente establecidas en el municipio; internos, personal administrativo, docente y de servicio de la institución.

A partir de los resultados del diagnóstico, es que se inicia con la planificación de otros niveles de planificación: el Proyecto Educativo Institucional Comunitario (PEIC), que tiene vigencia de tres años; el Plan Operativo de Gestión Académica (POGA), donde se establecen los planes de concreción curricular; el Proyecto Socioproductivo (PSP), con diagnóstico a nivel de los municipios del Valle Alto (10 Distritos Educativos); el Plan Integral de Fase I y II (semestralizado) y finalmente los Planes de Desarrollo Curricular (PDC), documentos principales para la sistematización del proceso y para llegar a resultados previstos de acuerdo a los objetivos establecidos en dichos planes.

La **acción** es la etapa de la implementación de los niveles y concreción curricular. La acción está controlada, se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica de la gestión académica. Esta etapa de la acción tiene como apoyo otras instancias organizativas: el Consejo Académico, instancia que hace cumplir la normativa relacionada con el desarrollo académico y dar solución a necesidades y problemáticas que se presentan en la institución. La implementación de dichos documentos de planificación y reflexión permanente, es la base para el proceso de sistematización y observar, potencialidades,

necesidades y problemática para replantear permanentemente en el proceso de la gestión.

La **observación** recae sobre la acción, ésta se controla y registra a través de la observación. La información obtenida permitió identificar evidencias o pruebas para comprender si la mejora ha tenido impacto. La observación implica la recogida y análisis de datos relacionados con todos los aspectos de la gestión académica. Este proceso tiene relación con el acompañamiento y seguimiento al desarrollo curricular con aplicación de instrumentos, como: observación de clases de manera presencial, mediante una ficha descriptiva del tema que se desarrolla el o la docente. Una vez concluida, diálogo donde se reflexiona sobre logros, dificultades y propuestas de mejoras para las próximas clases y posterior socialización con otros docentes sobre aspectos comunes de reajuste de estrategias, materiales y criterios de valoración en el proceso de aplicación de las orientaciones metodológicas (práctica, teoría, valoración y producción).

La **reflexión** es el momento de centrarse en interpretar la información. Es importante distinguir entre la acción, que no siempre logra sus propósitos, y la investigación acción que puede mostrar el “significado” de una práctica para que otros puedan aprender de ella. Es el momento de reflexionar de manera comunitaria de todo cuanto se ha planificado, del cómo se ha implementado y cómo nos damos cuenta que se ha mejorado la gestión académica comunitaria.

La reflexión es el conjunto de tareas de extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación a los efectos o consecuencias del plan de acción. Es el proceso de extraer el significado de los datos; implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresar que hace posible socializar los resultados en reuniones de carácter académico. En otras palabras, tienen relación con la evaluación institucional, donde se debe identificar fortalezas y debilidades que permita una reflexión comunitaria de causa común, cuyo objetivo central es cualificar la formación profesional de maestros hacia la excelencia académica. Este proceso es cíclico, ya que semestralmente y cada nueva gestión siempre existe los reajustes de los procesos de gestión académica.

En resumen, la metodología tiene dos componentes importantes: la primera como enfoque y modelo teórico de gestión académica, está sustentada en el Modelo Sociocomunitario Productivo y por otra, el proceso de investigación aplicada a la gestión académica, tiene como enfoque cualitativo y como método

investigación acción participativa y como técnica e instrumentos, tienen como base la observación, el diálogo, la reflexiones comunitaria, la auto-reflexión y entrevistas con los actores educativos a través de reuniones de análisis pedagógico con participación de representantes de los estudiantes.

3. Resultados.

Los resultados tienen directa relación con las actividades planificadas en el marco de las funciones de la Dirección Académica que están estipuladas en el Compendio Normativo, cuyo fundamento teórico está en el Modelo Sociocomunitario Productivo y entre los resultados prácticos, que se explican a continuación.

3.1. Planificando de manera comunitaria

De acuerdo a los lineamientos curriculares, desde el modelo educativo, es el trabajo comunitario, donde los docentes de las especialidades aportan ideas, experiencias vividas en el trabajo de aula. Uno de los resultados es la planificación de los diferentes niveles de concreción curricular de manera compartida, comunitaria. Inicialmente el proyecto socioproductivo (PSP), considerada como la herramienta metodológica del modelo educativo vigente, donde participaron actores educativos desde la comunidad, personal directivo, docentes y estudiantes en sus diferentes etapas en su elaboración e implementación. Como resultado del proceso de reflexión colectiva se tuvo el proyecto denominado: “Por una vida saludable sin contaminación para vivir bien” El PSP es el centro que dinamiza el desarrollo curricular integral y holístico. permea todas las unidades de formación de especialidad y formación general en darle sentido a los contenidos para comprender mejor la realidad educativa en un contexto dado, en este caso el Valle Alto de Cochabamba. (Ministerio de Educación, 2016)

Un segundo nivel de planificación, según el Ministerio de Educación (2014) son: el Plan Integral de Fase I y el Plan de Desarrollo Curricular (PDC). El trabajo se ha planificado por especialidades y docentes de formación general, que son de lengua originaria e investigación educativa y producción de conocimientos. Los documentos referenciales para su planificación son: currículo base, currículo regionalizado y el diversificado como fuentes para seleccionar contenidos mínimos del desarrollo curricular. El producto final es socializado en reunión general para conocimiento y sugerencias de los asistentes y posterior

presentación a Dirección Académica y socialización a los estudiantes.

Otro de los aportes del desarrollo curricular fue la aplicación de las orientaciones metodológicas, siendo: práctica, teoría, valoración y producción, espacios donde se generan aprendizajes en la formación docente.

3.2. Observación participativa en el trabajo en aula como estrategia de seguimiento.

Una vez concluida con el periodo de planificación, se ha realizado el seguimiento al desarrollo curricular, para lo cual se ha establecido un cronograma de implementación. La principal actividad de seguimiento fue la observación en aula a los docentes que trabajan en el primero y tercer año de formación en las tres especialidades. El instrumento que permitió hacer una valoración cualitativa fue la lista de cotejos y ficha de observación.

Una vez iniciada las clases, se ha programado por muestreo la observación en aula. Esta actividad permitió identificar fortalezas y debilidades en la implementación del modelo educativo. En este proceso se tuvo limitaciones porque no siempre ha permitido observar toda una unidad temática, que implica por lo menos de dos a cuatro semanas de trabajo en aula.

En la institución se contó con 20 docentes, por lo que no se permitió el tiempo necesario para tener criterio metodológico con mayor claridad; sin embargo, se tuvo información necesaria desde la entrevista con los estudiantes, la misma que permitió tener criterios cercanos a la realidad del trabajo en aula.

En la mayoría de los docentes, el trabajo fue tomar un texto base para trabajar algunos contenidos el docente repartía el texto por capítulos o páginas para que lean o en algunos casos el docente ha estructurado un texto compilado. Posteriormente, cada grupo exponían el tema y sobre eso el docente ampliaba y profundizaba el tema, en algunos casos solamente la exposición de los estudiantes era suficiente para su posterior evaluación de los contenidos desarrollados en el bimestre.

Al ver esta realidad se ha establecido sesiones pedagógicas de orientación metodológica para el desarrollo de las diferentes unidades temáticas, pero no fue suficiente, por tanto, se ha optado por otra estrategia crítica de autorreflexión que a continuación de detalla.

3.3. Reflexión pedagógica de manera comunitaria sobre la práctica de aula.

Una vez realizado el inicio del seguimiento, se ha programado sesiones de reflexión pedagógica para profundizar la metodología a través de la explicación de la lógica del proceso didáctico del plan de desarrollo curricular de manera semestral y fue como sigue:

De acuerdo al enfoque teórico del Ministerio de Educación (2017) y con ayuda de esquemas gráficos, se explicó de la siguiente manera: primero se debe identificar o seleccionar un acontecimiento, hecho o problema relacionado con el PSP que están tipificadas en las causas, luego, formular el objetivo holístico y selección de contenidos; posteriormente se debe articular los otros elementos curriculares: ejes articuladores, temáticas orientadoras para seleccionar actividades de aprendizaje mediante las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación. La **práctica** debe ser el espacio de reflexión vivencial sobre el acontecimiento para comprender la “realidad” en ese momento. La **teoría** son lecturas de textos seleccionados que nos permiten mentalmente, articular el acontecimiento y ayuda a entender el hecho motivo de estudio. La **valoración** es el momento de la socialización y reflexión colectiva entre la realidad del acontecimiento y los contenidos de los textos, dando opiniones, percepciones y además de diferenciar saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios (NPIOs) y los universales. Por último, la **producción**, que implica la acción política a partir de un posicionamiento ideológico, produciendo conocimientos mediante textos escritos, videos, etc. Como producto del desarrollo curricular de aula, donde la investigación transversaliza a todas las especialidades a partir del PSP., esta explicación generó reflexión crítica y que se den cuenta los docentes, la lógica de la metodología que conduce a profundizar y consolidar el modelo en la formación docente.

En otra sesión pedagógica, se ha orientado respecto al desarrollo curricular en los primeros años en cada una de las especialidades y sea válido para el tercer año. La sesión está centrada en cómo analizar los textos bases que el Ministerio de Educación ha establecido como parte del desarrollo curricular. Inicialmente se ha explicado que los textos se deben problematizar mediante preguntas, para tal efecto, el docente debe identificar el problema, el objetivo y la hipótesis del autor, aspectos que se pueden encontrar en una lectura rápida en la introducción, prólogo, resumen, epílogo y título de la estructura del texto.

Debe ser contextualizado por el docente considerando el lugar y el contexto histórico en el que fue escrito, la misma que permitirá optimizar el tiempo. Esta primera parte debe ser vital para analizar el texto y luego articular al PSP de la institución u otras temáticas orientadoras que nos permitan el diseño curricular base.

Por último, se ha sugerido reformular las actividades del PSP en función del tiempo por especialidades para que se pueda visibilizar en el desarrollo curricular. Esta actividad debe tener relación íntima con la investigación, elaborando un proyecto de investigación de acuerdo al año de formación y que al final permita una feria educativa transdisciplinaria donde se muestre el tema de investigación, la metodología, articulado al PSP y el producto, como resultado de la implementación del plan de desarrollo curricular.

Viendo estas debilidades y para ir comprendiendo mejor la metodología, la Dirección Académica ha programado y desarrollado talleres de reflexión teórica sobre la descolonización en la educación superior, temática que fue con la participación del Viceministro de descolonización, haciendo hincapié sobre los procesos de colonización desde la conquista, actitudes colonizantes durante la época republicana, desde las instituciones, como: la familia, la escuela, la sociedad que se observan en las relaciones sociales, además incorporando los temas de: valores culturales y religiosos, racismo y despatriarcalización. En la última parte hizo énfasis en los procesos de descolonización desde la educación superior y el nuevo rol del docente para consolidar el proceso de cambio que el pueblo clama en la actual coyuntura.

En segunda parte, en mi condición de Director Académico hice una reflexión histórica del rol del docente en el trabajo de aula, haciendo comparaciones de los modelos de docencia a partir del trabajo en aula, puntualizando la metodología de antes y la actual de la Ley 070 y en la última parte se ha explicado de cómo se está implementando los procesos formativos en el marco del modelo: una articulación de los niveles de planificación los elementos curriculares, donde la investigación transversaliza el desarrollo curricular para la producción de conocimientos en las diferentes especialidades.

Por otro lado, no solamente se hace seguimiento a los docentes, también a los estudiantes en los siguientes aspectos: asistencia, aprovechamiento bimestral y su comportamiento; para eso se solicita el informe del responsable

de la especialidad para que en base a una matriz, puedan elevar nombre de estudiantes para su posterior reunión de análisis juntamente con los docentes de la especialidad y escuchar el porqué de los resultados para evitar problemas de reprobaciones y deserción al finalizar el año escolar. Esta actividad, permitió reflexionar a los estudiantes de cambiar y mejorar en su proceso formativo de los próximos bimestres.

3.4. El estudio de la clase como estrategia de reflexión individual y equipo de docentes.

Aprovechando la experiencia japonesa en Bolivia, (Guía de estudio pedagógico interno, 2010) el estudio de la clase tiene **tres momentos**: la **primera** planificación de la clase y es la base para los dos siguientes momentos; el **segundo** momento es el desarrollo de la clase a partir de la planificación en el aula que es la parte central del proceso formativo de enseñanza y de aprendizaje, que interesa estudiar a partir de la observación; el **tercero**, es la reflexión comunitaria de la clase desarrollada, donde se analiza el ciclo del estudio del proceso formativo entre el docente y el observador. El análisis, las conclusiones y las recomendaciones emergentes fueron la base para iniciar un nuevo ciclo del proceso formativo de la clase. Este proceso cíclico será siempre la estrategia para mejorar el trabajo en el aula en el marco del modelo educativo.

3.5. Actividades de impacto hacia el contexto de la comunidad.

3.5.1. Actividades de impacto histórico y regional: escenificación del teatro de calle:

Como parte del trabajo institucional se han realizado dos actividades que merecen ser mencionadas. La primera se ha realizado con los docentes y estudiantes de las especialidades de Ciencias Sociales y Biología Geografía. La participación del Lic. José Castro fue encomiable porque presentó el proyecto: “Sublevación del líder indígena Martín Uchu”, hecho histórico ignorado, puesto que dicho líder fue ejecutado en la plaza de Toco. El proyecto suscitó preocupación e investigación por parte de los docentes de la Unidad Educativa “Padre Ambrossini”. La gestión se realizó mediante el Municipio de Toco, por intermedio de la Unidad de Desarrollo Humano y la Dirección Distrital Toco, quien una vez aprobada el proyecto de la ESFM “Manuel Ascencio Villarroel”, instruyó investigar el hecho histórico y cuando visitamos al Director de la

U.E. “Padre Ambrosini” nos manifestó que nadie sabía que el líder Martín Uchu había sido ejecutado en la plaza de Toco. Los docentes y estudiantes se movilizaron para tener algún texto sobre dicho proyecto, pero no fue posible encontrar relatos históricos.

La preparación fue coordinada por la Dirección Académica y el Lic. José Castro. Los actores para las escenas fueron: estudiantes de la institución, soldados del cuartel de Tolata, estudiantes de la Unidad Educativa “Padre Ambrosini” y como instituciones coauspiciadoras la Honorable Alcaldía Municipal de Toco y la Dirección Distrital de Educación Toco. El teatro de calle se realizó el día 8 de octubre en presencia de los directivos de la institución, autoridades del municipio e invitados de los municipios aledaños. Uno de los objetivos fue entregar los resultados a los diferentes municipios y puedan incorporar en sus calendarios anuales al líder indígena y a los Distritos Educativos del Valle Alto, además de un resumen del hecho histórico para que se pueda incorporar al currículo diversificado. De esta manera la recuperación de saberes y conocimientos históricos son un aporte como parte esencial para la descolonización de la ciencia de historiadores que han ignorado la memoria colectiva de nuestros pueblos.

3.5.2. Campañas de limpieza en el valle alto.

Otra de las actividades de impacto hacia la comunidad fue convocar a una campaña de limpieza, denominada: “Por un Valle Alto limpio y saludable para vivir bien”. La actividad se ha generado en los municipios de: San Benito, Punata, Cliza y Tarata. Inicialmente presentamos notas a los municipios, instituciones encargadas sobre este tema y después a los Directores Distritales de Educación para que se pueda encarar de manera coordinada. La ESFM solamente fue de la iniciativa, de la coordinación con la unidad educativa y la Alcaldía Municipal con las organizaciones sociales del municipio.

En los municipios de San Benito y Punata no se tuvo el éxito esperado. Sin embargo, el 30 de octubre se realizó en el municipio de Tarata, donde se tuvo una respuesta favorable, participaron estudiantes de unidades educativas, soldados de la Escuela de Sargentos “Maximiliano Paredes” y vecinos, gracias a la convocatoria de los responsables del cuidado del medio ambiente del Municipio, donde han manifestado que está en pie declarar bajo una Ley Municipal realizar limpieza cada 30 de cada mes, esta actividad nos pareció importante para el cuidado de la Madre Tierra.

Por otro lado, en el municipio de Cliza se realizó el 6 de noviembre, con participación de las unidades educativas, instituciones y pobladores de dichos municipios, actividad que fue verificada por una comisión del ESFMs, y la prensa local. Esta es una primera actividad de acercamiento a los municipios, la próxima gestión se seguirá promoviendo estas y otras actividades de manera comunitaria en el marco del modelo educativo.

Otra de las actividades relevantes en la gestión pasada, fue la participación de nuestros estudiantes en el evento académico nacional estudiantil, que es auspiciado por la CEFOM – B la gestión 2016 se llevó a cabo en la ESFM “Ismael Montes” donde la participación de dos estudiantes permitió obtener el tercer lugar en la elaboración de textos didactizados. En la gestión 2017 se llevó a cabo en la ESFM “Clara Parada de Pinto” en la ciudad de Trinidad, donde participaron las estudiantes de Inicial en Familia Comunitaria, obteniendo el cuarto lugar a nivel nacional y primeros de Cochabamba. Esos galardones a nivel académico son resultados del proceso de formación de nuestros estudiantes del que nos sentimos honrados con las dos menciones a nivel nacional.

3.5.3. La institución educativa como espacio de relacionamiento entre sujetos

De acuerdo a la matriculación de los estudiantes en la institución educativa asisten jóvenes y señoritas de contextos diversos. En un mapeo realizado, se pudo establecer que el 45% viene del Valle Bajo, 35% del Valle Alto, el 15% de otras provincias del departamento de Cochabamba y el 5% de otros departamentos. (Diagnóstico institucional, 2015)

Viendo esta realidad, la institución es un espacio de relacionamiento porque se comparten vivencias en las aulas, en los internados, en las actividades culturales, deportivas y otras. Asimismo, los docentes acompañamos este proceso de interacción en los procesos formativos. La relación entre los directivos, docentes, personal docente y administrativo; se trabaja en un clima institucional saludable, además, la lengua de comunicación es bilingüe, quechua y castellano.

Por último, en el marco de las relaciones interinstitucionales, se ha organizado a nivel departamental una comisión pedagógica con el objetivo de planificar e implementar programas de fortalecimiento docente con temáticas específicas. Dicha actividad se realiza a la cabeza de la Dirección Departamental

de Educación, Universidad Pedagógica, PROFOCOM, ESFMS y UNEFCO, instancias autorizadas para realizar procesos formativos complementarios, donde nuestra institución ha implementando talleres con directores y docentes de las unidades educativas del Valle Alto, actividad de impacto en el contexto donde se ubica nuestra institución, como parte de las políticas de nuestra institución.

4. Discusión.

4.1. Funcionamiento de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros.

Para mejor comprensión del funcionamiento de la Escuelas Superiores de Formación de Maestros, es importante una breve contextualización de la parte normativa. Las instituciones superiores de formación de maestros, son unidades desconcentradas dependientes de la Dirección General de Formación de Maestros del Ministerio de Educación, de acuerdo a la estructura establecida en el compendio normativo, el Reglamento General de Funcionamiento. (Ministerio de Educación. 2018) Tiene niveles de participación comunitaria en Consejos Educativos, siendo: Consejo Comunitario Institucional, donde participan los directivos de la institución y organizaciones vivas del municipio. El Consejo Institucional, bajo la dirección del Director General de la Institución y el Consejo Académico, que tiene como responsable al Director Académico con representación de docentes y estudiantes.

En este artículo se hace énfasis en la gestión académica participativa en el marco de la Ley 070 Elizardo Pérez – Avelino Siñani, considerado lo académico como el corazón del proceso de transformación de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, donde debe coadyuvar lo administrativo como instancia de coordinación con las instituciones del contexto y la Dirección General de Formación de Maestros. Tiene como atribución suprema: “Liderar, planificar, organizar, desarrollar, coordinar y evaluar la gestión académica de la Escuela Superior de Formación de Maestros. (Compendio Normativo, 2018. p, 67) Tiene como instancia de participación y control es el Consejo Académico, cuyo propósito fundamental es:

“Instancia máxima que regula y toma decisiones con respecto a la gestión académico – curricular (...) el desarrollo técnico pedagógico, los planes, proyectos, investigación educativa y producción de conocimientos (IEPC) y Práctica Educativa Comunitaria (PEC)(...) El principal propósito es deliberar

y resolver temas, regulares o excepcionales referentes a la gestión académica curricular que garantice a las Escuelas Superiores de Formación de Maestros en centros de excelencia académica” (Compendio Normativo, 2018, Art. 19, p. 260)

En este marco, la gestión académica no tiene orientación de motivación personal, ni solamente aspiración profesional; sino, compromiso social con la institución. Las instituciones no se reducen a la infraestructura ni a la normativa que la sustenta (Ministerio de Educación, 2017); sino son los sujetos que la conforman y las relaciones que se generan en el proceso pedagógico.

El presente análisis, desde la función de la dirección académica está sustentada en el enfoque teórico del modelo educativo vigente: “gestión educativa integral en la práctica del gestor” Los ejes centrales y orientadores de este proceso son: lo político – ético, lo técnico pedagógico, la convivencia y lo técnico administrativo (Ministerio de educación, 2016). Ahora corresponde realizar el análisis desde el eje técnico pedagógico, sin desmerecer que los otros ejes son coadyuvantes a la gestión académica.

4.2. Cómo construimos y generamos procesos de gestión pedagógico curricular desde las aulas.

La construcción del modelo educativo es un esfuerzo de directivos y docentes a través de talleres nacionales auspiciados por la Dirección General de Formación de Maestros, donde se hizo aportes para la concreción en las aulas, desde la estructuración de las mallas curriculares, contenidos por especialidades, las orientaciones metodológicas y la evaluación de aprendizajes en el marco del modelo educativo establecidas en la Ley 070.

Por tanto, un primer elemento de reflexión es “lectura crítica de la realidad” (aporte de Freire) donde se visualiza tres realidades: el contexto, la institución y trabajo de aula. En los tres espacios de reflexión institucional se han identificado de manera participativa con los actores educativos: potencialidades, necesidades y problemáticas, las mismas que son la base fundamental para la planificación curricular. De acuerdo a los niveles de planificación y concreción curricular, se tienen los siguientes documentos para el trabajo de aula; el proyecto socioproductivo (PSP), el Plan Anual Integrado (PAI) y el Plan de Desarrollo Curricular (PDC) semestralizado.

El proceso de concreción del trabajo en aula implica una auto-reflexión permanente del maestro y otros actores desde la experiencia, el análisis y la reflexión teórica. Uno de los aspectos centrales del modelo educativo es el proyecto socioproductivo (PSP) una estrategia metodológica transformadora que tiene dos ámbitos bien definidos: **lo social y pedagógico curricular**.

De acuerdo al análisis teórico y metodológico del PSP, es el eje articulador entre la realidad y el desarrollo curricular, que implica reflexionar sobre la vida cotidiana del entorno. En esta reflexión, el PSP tiene uno de los ámbitos claves para su implementación: el ámbito social, donde se visibiliza o manifiesta la participación de actores externos del proceso educativo que tienen directa relación con la educación. El proyecto no debe ser autorreferencial de la unidad educativa, sino trascendente hacia la comunidad.

Al respecto, el Ministerio de Educación (2016) en una de sus documentos manifiesta:

“Un PSP no es una elaboración de la Unidad Educativa. Un PSP surge y se desarrolla con la coparticipación de los diferentes sujetos de la comunidad educativa. Esto quiere decir, que el PSP no tiene sentido si se elabora sólo por los/as maestros/as, aun si ellos tienen la mejor voluntad y realizan un diagnóstico profundo sobre la realidad de su comunidad, el PSP pierde credibilidad porque no ha involucrado a los actores/sujetos de la comunidad educativa”

Por tanto, la participación de los actores internos y externos (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia, instituciones públicas y organizaciones sociales), tiene que ser plenas y de compromiso social para una verdadera implementación del PSP, de lo contrario, siempre será vista como una actividad extracurricular.

Cuando no existe la participación de todos los actores socioeducativos (escuela y comunidad) en la escuela, es porque no existe el compromiso ni la corresponsabilidad en la ejecución de las actividades transformadoras del PSP, por tanto, se convierte en una actividad extraescolar, desconectado de la realidad externa, con el riesgo de una desconexión de la escuela con su contexto, típica de una educación clásica y tradicional.

Otro de los ámbitos importantes es lo pedagógico, que articula los procesos educativos a la realidad del contexto mediante el PSP, o sea los contenidos curriculares a las actividades del PSP que les da sentido y pertinencia a los

procesos educativos; de lo contrario se sigue en la lógica de una educación tradicional, tal cual manifiesta la fundamentación teórica del Ministerio de Educación (2016) como una de sus características del modelo educativo:

“(...) el PSP no agota su desarrollo en lo curricular, en la selección de contenidos para la elaboración del plan anual, sino que la problemática del PSP orienta todo el conjunto de procesos educativos, de modo que no se desarrolla un tema porque está en el currículo, sino que para seguir comprendiendo y transformando el problema al que responde el PSP, se trabaja uno u otros contenidos”.

Una de las etapas claves para la implementación del PSP es la planificación: la articulación entre los niveles de planificación curricular: currículo base, currículo regionalizado y diversificado. Una vez revisada dichos documentos, se tiene que articular a los niveles de concreción curricular: el Plan Anual Semestralizado y el Plan de Desarrollo Curricular (PDCs) es la parte metodológica que debe ser comprendida y aplicada de acuerdo al marco teórico referencial establecido. Esta etapa debe ser muy bien planificada a inicios de la gestión académica y reajustada semestralmente.

Al respecto la base teórica del modelo expresa, según *Ministerio de Educación, 2015*:

“La planificación de desarrollo curricular o de clase se despliega de la planificación anual, a su vez éstas se interrelacionan plenamente con el Proyecto Socioproductivo el cual responde a las demandas, necesidades y problemáticas de la comunidad o contexto. Así, la planificación curricular se convierte en la instancia articuladora de los currículos base y regionalizado; en este sentido, el currículo diversificado será concretizado en la planificación a partir de las experiencias y realidades de maestras, maestros y estudiantes”

Por otro lado, esta etapa implica otras actividades más operativas, que son la articulación de los contenidos curriculares con las actividades del PSP al PDC, mediante las orientaciones metodológicas, donde se precisan las acciones; asimismo, los otros elementos curriculares: objetivo, materiales educativos y evaluación, que deben orientar este proceso de concreción en el aula. Esta afirmación se corrobora con la siguiente cita del Ministerio de Educación (2016)

“¿Para qué aplicamos esos momentos metodológicos? No solamente para mejorar dificultades de aprendizaje, o hacerlo más eficiente, sino sobre todo para formar personas más integrales y para apostar por una transformación de las

personas y de la realidad construida por ellos y en la que también son creados por ella misma”

Esta explicación fundamentada tiene relación con la implementación, profundización y consolidación del modelo educativo sociocomunitario. La aplicación creativa, productiva, transformadora es el camino conducente a la descolonización. Para llegar a esta meta pedagógica es importante la producción de conocimientos mediante investigación que debe partir desde una lectura de la realidad crítica y autocrítica.

Una vez concluida con el periodo de planificación, los docentes han ido implementado lo planificado de acuerdo a los semestres. Para tener un criterio más real y técnico se ha realizado el seguimiento al desarrollo curricular, para lo cual se ha establecido un cronograma de visita en aula. La principal actividad de acompañamiento y seguimiento fue la observación en aula a los docentes que trabajan en el primero y tercer año de formación en las tres especialidades. El instrumento que permitió hacer una valoración cualitativa fue la observación participante, que tuvo estricta relación con los elementos curriculares del trabajo de aula.

Otra de las acciones pedagógicas, es la reflexión colectiva de los procesos didácticos del trabajo de aula. Es una actividad de auto-reflexión y autoformación pedagógica, denominado “estudio pedagógico comunitario”, que tiene por objetivo de orientar y resignificar procesos didácticos de manera colectiva entre los docentes. Como resultado del seguimiento en aula, se identifican: logro y dificultades en pos de mejorar de la calidad educativa. La estrategia dio resultados positivos porque se esa manera mejorar los procesos formativos en educación superior. No es un proceso fácil, sino se tienen confianza entre los docentes y un clima saludable a nivel institución; tampoco, todos los colegas participan de manera comprometida; sino, sólo por cumplimiento.

Una de las actividades como aporte al currículo fue la presentación de un teatro de calle del líder indígena “Martín Uchu”, quien fue ejecutado en la plaza de la localidad de Toco. Este hecho histórico fue escenificado con el municipio de Toco, Dirección Distrital Toco, unidad educativa Padre Ambrosini, personal del cuartel “Uztaris” de Tolata y estudiantes de Ciencias Sociales de la ESFM “Manuel Ascencio Villarroel”, hecho histórico invisibilizado hasta el momento.

4.3. Cuestionante al modelo desde la visión administrativa y de gestión pedagógico curricular

En esta estructura, hay la necesidad de aclarar que el Consejo Institucional Comunitario, donde participan representantes de la comunidad, organizaciones sociales y representantes de instituciones públicas del contexto, no es funcional como se establece en la normativa, donde uno de sus atribuciones es: *“promover consensos entre los diferentes actores de la educación para la definición e implementación de políticas educativas institucionales, comprendiendo que la educación es un bien común y responsabilidad de todas y todos”* (Compendio Normativo, Art. 10. inciso. d) De acuerdo a reuniones donde algunas veces se presentan, manifiestan que sus hijos no estudian en la institución, pese a que la comunidad ha cedido terrenos; por otra, no consideran que es un beneficio para la comunidad; es más, no tienen la buena predisposición de legalizar los documentos de tenencia a nombre del Ministerio de Educación.

Otro de los aspectos que no favorece es el cambio permanente del personal docente, sea por razones de compulsión o institucionalización cada tres años. Este hecho cuarta el proceso emprendido desde un principio. Cada personal que se incorpora se tiene que apropiarse de la dinámica del trabajo.

Por último, la institución no tiene los recursos económicos para hacer inversión a nivel productivo, si se realizó fue con recursos propios de los estudiantes. El presupuesto es insuficiente, ya que no es posible programar otras actividades como la investigación, ya que apenas alcanza para gastos administrativos.

Cabe aclarar que el artículo es sistematización antes de la pandemia COVID 19 y estoy seguro que la realidad cambiaría porque al igual que los docentes del subsistema regular, se habría tenido dificultades en la incorporación de algunas herramientas tecnológicas en el desarrollo curricular; sin embargo, también la responsabilidad de asistencia a distancia de parte de los estudiantes, ya que muchos tienen residencia en provincias y siempre será una dificultad la parte económica y la deficiente señal del servicio de internet en algunas regiones.

5. Conclusiones.

Desarrollada la experiencia se puede deducir lecciones aprendidas y logros importantes en el proceso de sistematización que a continuación se detallan:

Establecer un clima institucional horizontal, de consenso, de tolerancia, de trabajo comunitario, de complementariedad y otros valores han permitido la implementación de toda una experiencia en el marco del modelo educativo.

Planificación e implementación en trabajo comunitario entre docentes de la especialidad en el proceso del desarrollo curricular, aspecto positivo que ha incidido en visibilizar productos intermedios y de esta manera no se disperse los trabajos por unidades de formación.

La autoformación y reflexión pedagógica colectiva como base para un trabajo comunitario que nos ha permitido avanzar en la concreción del modelo educativo.

Las sesiones pedagógicas de reflexión comunitaria han permitido establecer consenso, criterios técnico pedagógicos de construcción colectiva del modelo educativo.

La articulación de los elementos curriculares en el desarrollo curricular ha permitido la comprensión y concreción del modelo educativo articulados al PSP como estrategia metodológica del desarrollo curricular.

Otro aspecto relevante es la transdisciplinariedad como metodología en el desarrollo curricular, donde la investigación es la base para la producción de conocimientos desde las diferentes especialidades.

La implementación del modelo educativo requiere de decisión política de parte de los actores sociales y compromiso social de parte de los docentes, directivos; de lo contrario siempre se verá como algo difícil con discurso de inaplicabilidad y retrógrada al ritmo del avance de la ciencia y la tecnología.

Las actividades de impacto hacia la comunidad son las campañas de limpieza que se han promovido en algunos municipios del Valle Alto: San Benito, Tarata, Punata y Cliza para generar actitudes y valores del cuidado de la Madre Tierra.

Un aspecto a mejorar es el horario mosaico y la carga horaria de 96 horas mensuales no se presta para una educación en el marco del modelo educativo, por tanto, requiere el replanteo de una forma diferente del horario de trabajo comunitario, de lo contrario seguirá el trabajo individual y desintegrado de los docentes.

El compendio normativo debe ser ajustado al modelo, debiendo no ser punitivo, ni genere centralismo desde la Dirección General de Formación

de Maestros, porque los reglamentos se deben adecuar al modelo educativo para cualificar la formación docente y alcanzar el objetivo supremo, que es la excelencia académica.

Referencias Bibliográficas

Ministerio de Educación (2010) Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” La Paz, Bolivia

Ministerio de Educación (2014). *Unidad de Formación N° 4 “Medios de Enseñanza en el Aprendizaje Comunitario. Planificación Curricular”* Cuaderno de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia

Ministerio de Educación (2016). “*Gestión curricular en el modelo educativo sociocomunitario productivo*”. La Paz, Bolivia

Ministerio de Educación (2016). “*Gestión, participación sociocomunitaria*”. La Paz, Bolivia

Ministerio de Educación (2018) “*Compendio de normativo para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas*”. La Paz, Bolivia

Ministerio de Educación (2016). Unidad de Formación Nro. 9 “*Proyecto Socioproductivo*”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2010) “*Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza Escolar*” PROMECA. La Paz, Bolivia

Ministerio de Educación (2017) Compendio Unidades de Formación – PROFOCOM. “*Modelo Educativo Sociocomunitario productivo*”- Sub Sistema de Educación Regular. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Morales, D; Claros, F. (2017) “*Proceso de Gestión Institucional Comunitario*”. Informe de sistematización. Universidad Pedagógica, Cochabamba, Bolivia.

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de diciembre de 2022
en Talleres Gráficos Kipus
Telfs.: 4731074 - 4582716



FACULTAD
HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UMSA | **Editorial**
HUMANIDADES



Funproeib
Andes

SAIH

Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Investigaciones