



ESTADO PLURINACIONAL DE
BOLIVIA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

DEBATES EDUCATIVOS

**REVISTA DEL
INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS
PLURINACIONAL**

ARTÍCULOS, INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS

**2022
NO. 1**



© De la presente edición

DEBATES EDUCATIVOS

Revista del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional;
artículos, investigación y análisis.

Edgar Pary Chambi

Ministro de Educación

Coordinación, edición, diseño y diagramación:

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2022). Revista No. 1 “Debates Educativos”. Revista del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; artículos, investigación y análisis. Año 2022. No. 1. La Paz.

Depósito legal:

4-3-371-2022 P.O.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

DEBATES EDUCATIVOS

REVISTA DEL
INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS
PLURINACIONAL

ARTÍCULOS - INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS

2022

Índice

Presentación	5
--------------------	---



Debates de la coyuntura: actualización curricular

Percepciones de actualización curricular desde la voz de los actores educativos	
<i>Clemente Cazón Nolasco</i>	9
La planificación centrada en el aprendizaje	
<i>María del Carmen Síles Zenteno</i>	
<i>Rocio Gonzales Medrano</i>	
<i>Sami Esther Soliz Celis</i>	29
La educación inclusiva como instrumento de descolonización	
<i>Norman Gonzalo Vacaflores Sánchez</i>	
<i>José Luis Pumacahua Huasco</i>	33



Reportes de investigaciones

Aproximaciones al estudio de la formación docente en Bolivia	
<i>Luis Fernando Carrión Justiniano</i>	43



Recursos Pedagógicos para el sistema educativo

Escribir cuentos <i>Victor Pinaya Flores</i>	61
Aproximaciones para el debate en torno al estado de situación de la lectura en la educación <i>Alam Nestor Vargas Chacon</i>	69
Metodología para plantear una historia descolonizada <i>Carlos Echazú Cortéz</i>	83



Debates sobre temas concretos en educación

Las artes y la sociedad <i>Verónica Armaza Nuñez</i>	103
Talento extraordinario en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo <i>Marcial Payhuanca Apaza</i>	107
El “vivir bien” en el significado focal de La Educación Técnica Tecnológica y su Relación Intercultural <i>Ariel Gustavo Delgado Mamani</i>	121



Campañas del Ministerio de Educación: la despatriarcalización

Mía, por siempre solo mía, o... <i>Zulema Norah Oroz Carrasco</i>	129
--	-----

Presentación

El Ministerio de Educación, por medio de su Instituto de Investigaciones Pedagógicas plurinacional, da inicio a la publicación de la presente revista académica con el propósito de promover el debate en el Sistema Educativo sobre temas pedagógicos y educativos, en general. Esta intencionalidad se fundamenta en la convicción de que la participación de la comunidad es inherente al modelo educativo. Así se creó la ley y así se construyó el modelo. Para continuar su avance debe seguir promoviendo la participación de toda la comunidad. En ese marco la revista “Debates Educativos” se constituye en uno de los escenarios en los que la participación, mediante el diálogo, la discusión y el debate pueden realizarse.

La presente edición ilustra los diversos objetos que se tienen en mente con la revista. Por un lado, el reporte de investigaciones, terminadas o en curso, pueden ser presentadas a la comunidad. En esta oportunidad, el Coordinador del Instituto, Lic. Fernando Carrión, presenta una parte de su investigación sobre la Formación de Maestros en Bolivia.

Por otro lado, los temas de la coyuntura en educación tienen obviamente su cabida en la revista. La coyuntura actual es la de la actualización curricular. En ese marco, los artículos de Cazón, “percepciones de la actualización curricular desde la voz de los actores educativos”; de Soliz, Siles y Gonzales sobre “la planificación centrada en el aprendizaje” y de Vacaflores y Pumacahua en torno a “La Educación inclusiva como instrumento descolonizador” ilustran los debates que se han venido dando en el Ministerio de Educación sobre la actualización curricular.

En otro orden de cosas, la revista constituirá uno de los medios para que el Instituto de Investigaciones Pedagógicas materialice su misión de proveer al

Sistema Educativo de recursos pedagógicos. Así, por ejemplo, en la edición actual de la revista, se presenta un artículo de Pinaya, “Escribir cuentos” en el que nos relata su rica experiencia, como profesor de primaria, generando metodologías propias para que los estudiantes aprendan y practiquen la lectoescritura. Vargas, a su turno, realiza un interesante análisis sobre la lectura y sus problemáticas en alumnos de secundaria. Echazú, por su lado, expone una “metodología para plantear una historia descolonizada”.

Asimismo, los debates generales que se generan en cada instancia del Ministerio de Educación, para implementar políticas concretas, y que tienen su correlato en el sistema educativo son representadas en esta edición por los artículos de Armaza sobre el Arte y la Sociedad; Payihuanca en relación al Talento Extraordinario y Delgado sobre la relevancia del principio del “vivir bien” para la Educación Técnica Tecnológica.

Finalmente, la revista nos permitirá llevar adelante campañas, como la que se desarrolla hoy en día en relación a la despatriarcalización. Al respecto, se incorpora en la presente edición, el artículo de Oroz “Mía, por siempre sólo mía”.

Así, pues. La cantidad de propósitos a cumplirse y de temáticas a tratarse en esta revista son muy variadas. Es uno mas de los medios que se ponen a disposición de la comunidad educativa para posibilitar su participación y su intervención en los “debates educativos”.

Edgar Pary Chambi
Ministro de Educación



Debates de la coyuntura: actualización curricular



**Clemente Cazón
Nolasco**
*Técnico de Educación
Primaria Comunitaria
Vocacional DGEP*

Percepciones de actualización curricular desde la voz de los actores educativos



Resumen

El Currículo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) responde a una construcción con base en el análisis crítico de la realidad histórica de la educación boliviana, las experiencias educativas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y las grandes reivindicaciones de luchas sociales del pueblo boliviano.

El Ministerio de Educación, en cumplimiento a las resoluciones del “6to Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional”, los acuerdos con la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia CTEUB y la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia CONMERB en 2021 ha considerado prioritaria la tarea de **“Reajuste de Programas de Estudio en el Subsistema Educación Regular: Educación Inicial en Familia Comunitaria EIFC, Educación Primaria Comunitaria Vocacional EPCV y Educación Secundaria Comunitaria Productiva ESCP”**. En el marco de la declaratoria “2022 AÑO DE LA REVOLUCIÓN CULTURAL POR LA DESPATRIARCALIZACIÓN: POR UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA PARA LAS MUJERES” y “Bolivia 2025, Primero la Educación”, ha agendado la Actualización Curricular del Sistema Educativo Plurinacional SEP de manera participativa a través de un equipo técnico responsable liderizado por el Instituto de Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación.

Cabe hacer una aclaración enfática, el proceso se enmarca en el respeto irrestricto de la Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe (EIIP) como política educativa y la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo

Pérez”, la actualización curricular alude específicamente a las políticas curriculares, programas de estudio, en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

En una primera parte abordaré la metodología y las percepciones de los actores educativos como resultado de la evaluación cualitativa al currículo vigente. En una segunda parte, trataré los elementos centrales del proceso de actualización y propuesta técnica curricular de carácter teórico y en la tercera parte, los desafíos de actualización de los actores educativos para la concreción curricular como acompañamiento profesional en las Unidades Educativas.

Metodología de trabajo

En el proceso de actualización, la información fue recogida a través de: análisis documental de reflexión crítica a cargo del Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Primaria (DGEP); grupos focales; evaluación grupal; entrevista con maestras y maestros. Con fines de escuchar percepciones, se recurrió a la participación protagónica desde la voz de los actores educativos del SEP.

Las evaluación grupal y entrevistas a los actores educativos fueron aplicadas por técnicos de la DGEP en dos modalidades o etapas: reuniones vía plataforma y presencial. En la primera, se ha recogido información vía Zoom y Google Meet de 160 participantes de los departamentos de: Beni, Cochabamba, Chuquisaca, Oruro, Pando, Potosí, Tarija y Santa Cruz. En la modalidad presencial han participado 120 maestras y maestros del departamento de La Paz, específicamente para valorar los Programas de Estudio de nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria y en el Nivel Primaria Comunitaria Vocacional.

La técnica de grupos focales ha sido aplicada en los nueve departamentos del país, a cargo de docentes del área de investigación de las Escuela Superiores de Formación de Maestros, con la participación de maestras, maestros, madres y padres de familia, monitoreados por el Equipo Técnico del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional.

Después del acopio de datos y la información, con base en los mismos, se ha procedido a la sistematización de acuerdo al esquema organizado por categorías de análisis referidas sobre fortalezas, debilidades y elementos a mejorar respecto al currículo vigente en trabajo de equipo de la DGEP. El resultado de esta etapa de la evaluación general cualitativa del currículo del SEP constituye la base de análisis documental y generación de la propuesta técnica de actualización curricular.

Percepciones de los actores

Un aspecto central del proceso de actualización fue la evaluación cualitativa del currículo vigente de manera general a través de tres indicadores básicos como guía, por cierto, que no fueron absolutos: fortalezas, debilidades y situaciones a mejorar. Los resultados en Educación Inicial en Familia Comunitaria (EIFC) y Educación Primaria Comunitaria Vocacional (EPCV) son puntuales y consistentes.

Entre las fortalezas, los actores educativos sostienen que “El currículo está basado en un Estado unitario social de derecho Plurinacional”. La mayoría señalan que responde a cuatro problemáticas no resueltas por los sistemas educativos anteriores: i) La condición colonial y neocolonial de la educación. ii) Casi nula articulación entre las políticas educativas y las propuestas para salir de la dependencia económica. iii) La revalorización y reconstitución de los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios. iv) El carácter cognitivista y desarraigado de la educación que siempre estuvo centrada sólo en el aprendizaje y desarrollo cognitivo.

También, surgieron manifestaciones en torno a que el currículo está “Construido sobre un consenso social, elaborado por bolivianas y bolivianos desde sus diversas cosmovisiones”. Asimismo, “Responde a la diversidad de las naciones, pueblos indígenas originario campesinos y afrobolivianos a través de los Currículos Regionalizados”. Estas percepciones afirman la apropiación de las políticas educativas, como diría Mariano Baptista en su postulado la “Revolución Cultural del continente americano” está en pleno avance hacia su consolidación de la transformación educativa.

Entre las debilidades consideramos las siguientes percepciones: “Dificultades en la concreción (práctica pedagógica) de los postulados teóricos del currículo”; “Dificultades para la armonización entre el currículo base y el regionalizado”. Respecto al primero, es una inferencia de que los postulados teóricos tienen que ser explicitados con mayor comprensión para ser internalizados por los actores educativos y sean concretados con acciones pedagógicas en una interacción dinámica e integral. Con referencia al segundo, la experiencia del pasado nos enseña la lección de que el proceso de armonización curricular tiene que ser a través de criterios pedagógicos consensuados.

Las situaciones a mejorar tienen una tendencia metodológica y las percepciones generalizadas en todos los aspectos son las siguientes: “Orientaciones claras para la concreción en la práctica pedagógica, de los postulados teóricos del currículo”; “Orientaciones y concientización para maestras y maestros sobre la importancia de la armonización del currículo base y el regionalizado”. Como se puede apreciar, tienen una estrecha relación con las debilidades manifiestas. A partir de ello, el desafío y común denominador es generar una propuesta curricular en el horizonte que demandan los actores educativos, la realidad actual y las exigencias de la población estudiantil del siglo XXI.

En ese marco, los tiempos de crisis sanitaria que vivimos; las modalidades de atención educativa: presencial, semipresencial y a distancia marcan un hito histórico en Bolivia. A partir de esta realidad y los resultados de la evaluación cualitativa del currículo vigente, la educación está condicionada a no continuar como antes; dando pie a la proyección de alternativas para la recuperación del derecho a la educación y profundización pedagógica en los aprendizajes de la población estudiantil. En esa línea, el currículo actualizado, programas de estudio, deben estar orientados a la profundización pedagógica, considerando cuatro aspectos que son críticos en términos pedagógicos: “El reto de educar a bolivianas y bolivianos del siglo XXI como derecho elemental”; “mayor incidencia en la formación integral, actualización, con el MESCP”; “elaboración de materiales educativos con pertinencia didáctica” y “mejorar el sistema de evaluación – valoración en el SEP”. En este acápite me ocuparé de los dos primeros por cuestiones de pertinencia con la temática.

1. El reto de educar a bolivianas y bolivianos en el siglo XXI como derecho elemental

Como ya dijimos el desafío de políticas curriculares deben anclarse en el horizonte de la educación del siglo XXI. Desde la percepción de los actores, un aspecto candente es que “La propuesta descolonizadora orienta relaciones democráticas entre los sujetos educativos y fortalece la identidad de los miembros de la comunidad educativa”. Este legado histórico de la educación recobra el sentimiento de la plurinacionalidad en un proceso que “Se revaloriza los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originarios de manera complementaria a los conocimientos denominados científicos”. En la escuela que aprende y la sociedad neoliberal, los actores educativos tenemos desafíos y compromisos donde “hay que conocer la cultura, no para dejarse dominar por ella sino para criticarla y transformarla”. (Stenhouse. 1997: 39) En esa línea se viene desarrollando los saberes y conocimientos de las NPIOyA de manera equilibrada con los conocimientos universales.

En la perspectiva de la educación del siglo XXI, la actualización de políticas curriculares, en su organización del currículum, los programas de estudio, metodologías, los estudiantes, maestras y maestros, “la escuela es una institución que enseña, pero debe ser también una organización que aprende”. (Santos Guerra) La institución que aprende escuchando a los problemas sociales: formas de prevención de la violencia, la pérdida de valores; medioambientales de la naturaleza: riesgos de desastres naturales inundaciones, diversos tipos de erosión, sequías, heladas entre otros provocados por la intervención humana; los avances de la tecnología; culturales: educación inclusiva, incorporación de lenguas originarias oficiales, los problemas políticos como la descolonización, despatriarcalización, etc.

En la escuela que aprende del siglo XXI ¿Cuál es la misión fundamental? La respuesta, sin duda tiene que ser “contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados”. (Idem: 15) Para ello, la base curricular postula una tendencia más amplia e inclusiva de persistir en la transformación de los actores educativos

encargados de cambiar sociedades articulados a las modalidades de atención educativa. Como dice la declaración Bolivia 2025 primero la educación, tiene el objetivo de garantizar la educación como derecho elemental sin interrupciones de ninguna naturaleza.

Respecto a lo esencial de la concreción curricular, para maestras y maestros, constituye la de/construcción de los programas de estudio como medios, argumentos, pretextos para lograr aprendizajes expresados en perfiles de salida por nivel y año de escolaridad. Al respecto referido a los objetivos las percepciones son las siguientes:

“Permite el desarrollo de los cuatro énfasis: desarrollo de la lengua de forma oral y escrita, pensamiento lógico matemático, convivencia biocéntrica comunitaria y el desarrollo de las inclinaciones vocacionales productivas, desde la realidad, necesidad y aspiraciones de las y los estudiantes del sistema educativo plurinacional”.

“Fortalece la práctica de valores sociocomunitarios, desarrollando habilidades y actitudes investigativas; incorporando la adquisición de las lenguas originarias y extranjera, enmarcados en normativas de idiomas oficiales a los procesos educativos”.

Como se puede apreciar, los objetivos no solo tienen aceptación teórica, sino la apropiación en la práctica del desarrollo pedagógico en procesos educativos. Resalta los énfasis por la experiencia vivida con la evaluación nacional a cargo del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad Educativa (LLECE) y que la lección aprendida fue y sigue siendo de prioridad la atención a los niveles de lectura comprensiva; ámbitos de la escritura y el pensamiento lógico matemático. En síntesis, una orientación en el horizonte del lenguaje crítico en la educación. El desafío de la lectura como llave de ingreso a las demás áreas de saberes y conocimientos sería como dice Daniel Cassani “Las prácticas de leer y escribir en el siglo XXI no solo son tareas lingüísticas ni procesos pedagógicos, sino también prácticas socioculturales”. Estas prácticas implican tres planos: comprender mensajes en líneas, entre líneas y tras líneas.

Respecto a los objetivos holísticos las voces reflejan que “Permite el desarrollo de las cuatro dimensiones (ser – saber – hacer – decidir), para concretar los contenidos de manera integral y holística”. Además, que “orientan el planteamiento en la concreción del Plan de Desarrollo Curricular (PDC) de manera flexible y amplia, para el proceso de aprendizajes de las y los estudiantes, relacionados con el logro de los perfiles de salida”. De manera categórica el MESCP se ha centrado en los aprendizajes integrales y la premisa es seguir fortaleciendo con los actores educativos en situaciones más metodológicas y técnicas. La educación integra al margen del aula a la comunidad y los demás actores, así como dan cuenta: “En las unidades educativas se viene encarando estrategias a través de Proyectos Socioproductivos como: cuidado al medio ambiente, reforestación de plantas, prevención de riesgos, alimentación saludable, lucha contra formas de violencia que permitan mejorar las condiciones de vida de los seres humanos en relación con la Madre Tierra”. Es también una contribución a los principios del Vivir Bien. Como aluden las voces “Los objetivos deben estar orientados al logro de capacidades, cualidades y potencialidades más allá de escuchar, hablar, leer y escribir como el uso de herramientas tecnológicas”.

En ese marco, los programas de estudio implican la organización de contenidos, objetivos, perfiles de salida, estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje orientados al desarrollo de capacidades, potencialidades, cualidades y habilidades de los estudiantes en un determinado espacio de estos tiempos. También como elementos centrales surgen las preocupaciones respecto a comprensión de los perfiles de salida o de egreso por nivel.

Comprensión de perfiles de salida o egreso

Asumiendo que la actualidad de la educación desafía más al desarrollo de capacidades a través de los contenidos como medios didácticos. Desde esta perspectiva, en el proceso de elaboración de perfiles de salida o “Perfiles de egreso” contempla características académicas y capacidades que deben tener los estudiantes al concluir la educación primaria, durante seis años de estudio. Al respecto Díaz Barriga propone que el perfil de egreso está compuesto por conocimientos, habilidades, actitudes y componentes de una práctica profesional. La preocupación en la voz de los actores es que

“Las capacidades, potencialidades y cualidades del año de escolaridad deben ser precisados, gradualmente, de manera secuencial por trimestres y por áreas coherentes con los campos, objetivo holístico y perfiles de salida”.

La exigencia, sobre los avances sigue vigente, de precisar con pertinencia la gradualidad para que sean factibles en su operativización. Por ejemplo, el pedido de “Mejorar la redacción precisando terminología pertinente y coherente con los objetivos del año de escolaridad y los perfiles de salida”. La redacción pertinente, desde la experiencia, pasa por definir criterios técnicos pedagógicos consensuados que respondan al qué, cómo y para qué de los aprendizajes, resultados logrados en un periodo de formación.

Por su parte, Arnaz plantea que el perfil del egreso está compuesto por: 1. Áreas generales de conocimiento 2. Descripción de tareas, actividades y acciones 3. Delimitación de valores y actitudes adquiridos para un buen desempeño profesional. 4. Destrezas que debe desarrollar. A estos componentes según Gustavo Hawes B., deben acompañar: “Una declaración general que resume los propósitos y el compromiso formativo enmarcado en el sello institucional; una especificación de los ámbitos de realización propios de la profesión con su descripción; una declaración de las competencias asociadas a cada uno de los ámbitos descritos”. (Hawes & Troncoso 2006) En el postulado de ser coherentes y haciendo una comparación con la formación académica, respecto a los perfiles de egreso y no encontrar vestigios específicos, consideramos estos mismos parámetros para educación regular. Estas declaraciones son las que se tienen que operativizar para la elaboración de perfiles de salida por año de escolaridad de los diferentes niveles de educación regular.

Consecuentemente, responder las siguientes cuatro preguntas serán muy útiles para la elaboración de los perfiles de egreso o salida que pretendemos validar en los procesos de la actualización curricular en el nivel inicial, primaria y secundaria del Subsistema de Educación Regular. A modo de ejemplo tomamos en cuenta educación primaria:

1. ¿Un estudiante, al concluir los seis años, de educación primaria qué tiene que conocer, saber, hacer, decidir, de las áreas, campos de saberes y conocimientos?
2. ¿Un estudiante de educación primaria

qué tareas, actividades y acciones debe saber realizar al concluir los seis años? 3. ¿Cómo y a través de qué delimitamos el desarrollo de valores y actitudes adquiridos para un buen desempeño en estudiantes de educación primaria? 4. ¿Un estudiante, al concluir los seis años, de educación primaria qué cualidades, potencialidades, destrezas debe tener desarrolladas?

En este proceso también surge la interrogante ¿Cuáles son los rasgos del perfil de egreso o salida de educación primaria? Entre los rasgos, principalmente consideramos que el **perfil de egreso o perfil de salida** describe los aprendizajes comunes, estándares, que todos los estudiantes deben alcanzar como producto de su formación primaria para desempeñar un papel activo en la sociedad y seguir aprendiendo de la vida, a lo largo de la vida y para la vida. Según otros autores, “El Perfil del egresado es el que contiene los Conocimientos, Habilidades y Actitudes y Destrezas a ser adquiridas por los estudiantes (Acuerdo 279, Planes y Programas de Estudio)”.

A los componentes de un perfil, Gustavo Hawes B., suma tres criterios

1. Coherencia: grado de concordancia respecto de las propuestas institucionales: visión, misión y valores, además de las propuestas formativas o pedagógicas.
2. Pertinencia: en relación a la demandas, externas e internas al currículum, que responda a las demandas sociales sobre la profesión.
3. Viabilidad en la operación: traducción, diseño, instalación, habilitación, implementación, consistencia interna de sus componentes: Competencias y subcompetencias se encuentran articuladas orgánicamente entre sí.

A partir de esas percepciones y concepciones, a continuación, corresponde realizar algunas precisiones acerca de qué estamos entendiendo y asumiendo como perfiles de salida o egreso, que semánticamente tienen la misma connotación conceptual. ¿Qué es el Perfil de egreso? El perfil de egreso se define como el «conjunto de rasgos, capacidades, habilidades, conocimientos y competencias que, aunados a ciertas actitudes, permiten que la persona sea acreditada legalmente por una institución educativa”. (Francisco Morazan, 2015) Por su parte Casarini sostiene que el Perfil de egreso “Se constituye con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridas para satisfacer las necesidades éticas, políticas y económicas en los ámbitos laboral y social, al diseñarlo responde a la pregunta ¿Qué enseñar – aprender?” (Casarini, 2009, p.131).

El perfil de egreso para validar los saberes y conocimientos requiere comprender acerca del desempeño académico o rendimiento estudiantil. En esa línea es fundamental comprender de ¿Qué es el desempeño académico o rendimiento estudiantil? El desempeño académico entendido como el conjunto de transformaciones que se dan en los estudiantes, no sólo en el aspecto cognoscitivo, sino también en las aptitudes, actitudes, competencias, ideales e intereses, a través del proceso enseñanza-aprendizaje que se evidencia en la manera como éstos se enfrentan en la cotidianidad a los retos que le impone su propia existencia y relación con los otros. (Quintero y Orozco, 2013: 9) Como se puede percibir en la postura de los autores, los perfiles de egreso o salida tienen una estrecha relación con el desempeño académico o rendimiento estudiantil. En esa perspectiva y desde la experiencia en la educación boliviana definimos al perfil de salida o de egreso de la siguiente manera:

Perfil de salida es el conjunto de saberes y conocimientos, capacidades, cualidades, potencialidades, habilidades y destrezas descritas concretamente, que las y los estudiantes en procesos de enseñanza y aprendizaje logran alcanzar satisfactoriamente en su desempeño académico al finalizar el año de escolaridad, permitiendo la acreditación legal por una institución educativa y que sean promovidos al siguiente año y/o nivel de educación.

Es decir, el perfil de salida es la descripción de capacidades concretas del futuro egresado para dar respuesta a las necesidades, tendencias indiscutibles y tecnológicas del campo de estudio como conclusión de educación primaria que les permita una transición en óptimas condiciones al nivel de educación secundaria. En síntesis, los perfiles de salida se constituyen en orientadores referentes de las fases de elaboración de los diferentes niveles de planificación de gestión educativa y curricular en los procesos educativos y la evaluación de capacidades, cualidades y potencialidades a través de las dimensiones del ser – saber – hacer – decidir en la gestión pedagógica.

Comprensión de contenidos

En la escuela tradicional, el término “contenido” se ha empleado para referirse a aquello que debe aprenderse acerca de las materias o asignaturas

clásicas: nombres, conceptos, principios, enunciados, teoremas entre otros. Este es un enfoque de los contenidos estrictamente disciplinar y de carácter cognitivo.

En la actualidad, con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo se reconoce la importancia del contenido como medio para la ejercitación del proceso de pensamiento lógico y el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas. Con el avance de la ciencia y tecnología educativa, otra de las interrogantes constantes es la siguiente **¿Qué son los contenidos?** En términos de Maldonado (2005):

Los contenidos son las actividades, las experiencias y los saberes disciplinares. Son todos los eventos con los cuales se aspira a lograr los propósitos de la enseñanza... pueden ser propósito y medio. Propósito cuando se forma para una disciplina o profesión, y medio cuando los contenidos buscan desarrollar las funciones superiores del hombre: el pensamiento, el raciocinio, el juicio, etc.

Las nociones implican todo cuanto hay que aprender para alcanzar unos objetivos que no sólo abarcan las capacidades cognitivas, sino que también incluyen las demás capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social.

En esa línea, en el proceso de evaluación curricular las percepciones de situaciones a mejorar expresan estas experiencias “Los contenidos deben contener saberes disciplinares contextualizados y estar orientados al desarrollo de capacidades, cualidades y potencialidades específicas para cada año de escolaridad”. En el proceso de actualización curricular, la selección de saberes–aprendizajes, “contenidos”, pretendemos enfatizar una visión pedagógica, didáctica entendiendo que los saberes – aprendizajes son elementos integrados en un sistema de factores que conforman el diseño curricular como un instrumento, un recurso o una ayuda para la práctica de la enseñanza y aprendizaje que realiza cada maestra o maestro o equipo de profesionales en las unidades educativas.

Amerita considerar criterios técnicos en la selección o determinación en función a que la población estudiantil aprenda de forma relevante

considerando necesario para sobrevivir con éxito a las exigencias de la cultura escolar como complementariedad a los saberes prácticos de la cultura comunitaria. Estas determinaciones corresponden al sistema educativo, recogiendo las experiencias y propuestas de los actores protagonistas del magisterio nacional. El proceso abierto, de actualización todavía en debate conviene realizarlo pensando no sólo desde la lógica de las áreas de conocimiento, “materias”, sino también y principalmente desde las necesidades, los problemas reales y procesos de aprendizaje, por una parte, y por otra, desde un criterio de utilidad de saberes–aprendizajes a la hora de ayudar a comprender y valorar la realidad sociocultural, económica y política de país. Como dicen las voces “El currículo tiene como base las experiencias educativas de las naciones y pueblos indígena originarios, las teorías histórico sociocultural y educación popular liberadora. Permiten trabajar los valores sociocomunitarios del respeto, protección y preservación de la Madre Tierra”. Estamos en tiempos de la puesta en la práctica valores sociocomunitarios, ético morales para una convivencia armoniosa entre seres humanos y en relación con los otros sistemas de vida.

Entonces, la definición de contenidos hasta ahora descompensados favorece al dominio de la materia y en detrimento de los componentes pedagógicos, lo cual va limitando a muchos maestros la experiencia en la utilización del conocimiento como recurso de aprendizaje o simplemente en su transformación de la información. Estos aspectos son necesarios superar y pasar a la potenciación de la reflexión sobre el componente pedagógico de la enseñanza. Es decir, lo que se hace, cómo se hace y para qué con el objeto de conocimiento a fin de crear contextos que favorezcan el aprendizaje. De lo contrario puede ocurrir como postulan Vera, García Peña y Gargallo “será muy difícil crear una cultura profesional que potencie la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo, que son factores básicos en los procesos reales de selección, organización, forma de transmisión y evaluación de los contenidos”. (2008:14)

Siguiendo esta corriente, mucho más recientemente Edgar Morin se queja de que la excesiva fragmentación de los objetos de estudio y del saber ha dado lugar a una inteligencia ciega. «La ciencia se ha vuelto ciega por su incapacidad de controlar, prever, incluso concebir su rol social, por su incapacidad de integrar, articular, reflexionar sus propios conocimientos»

(1994, p. 79). Por ello reclama una lógica de la complejidad de lo que está tejido en conjunto, de lo uno y lo múltiple. (Ídem. Pág. 15) La cultura general es una síntesis sistematizada de saberes y conocimientos que contribuyen al entendimiento, reflexionar crítica y constructivamente, conducirnos en la vida y seguir aprendiendo permanentemente. En definitiva, como señala Vázquez (1999, p. 32) la primera tarea de todo programa educativo es la de «facilitar la indagación del hombre acerca del propio hombre» y en ese sentido cabe defender la primacía de la orientación humanística del currículum, la formación en valores de carácter integral e interdisciplinarios por áreas, campos de saberes y conocimientos.

Criterios para la selección de saberes – aprendizajes (contenidos)

En torno a la elaboración de criterios para seleccionar y organizar los contenidos, existen diversas lógicas. En la propuesta recuperamos aportes relevantes y coherente con las pretensiones de educación primaria desde aquellos saberes – aprendizajes (contenidos) conceptuales que puedan ser sometidos permanentemente a la crítica, orientada a incorporar saberes exigidos por el progreso del área y campos de conocimientos interdisciplinarios que contribuyan a la transformación de la sociedad. En suma, los saberes – aprendizajes deberán ser aplicables a hechos y situaciones de la vida cotidiana, trabajados en códigos conocidos de tal manera que puedan ser cargados de significados. (Contenidos procedimentales). Adecuarse a los intereses y necesidades de los y las estudiantes de manera que puedan asegurar aprendizajes efectivos, de saberes que se juzgan difíciles, pero necesarios. (Contenidos actitudinales). A ello, sumamos la valoración y fortalecimiento de sensaciones, emociones, sentimientos que coadyuven combinar el corazón y la razón, el ser y decidir de las personas.

En la coyuntura actual, nuestra premisa es privilegiar saberes – aprendizajes capaces de crear formas de pensamiento reflexivo y crítico constructivo, nuevas maneras de pensar y estructurar las capacidades que permitan aprendizajes significativos, relevantes y desarrollo del trabajo intelectual; uso adecuado de herramientas intelectuales: bibliografías (textos, diccionario físico y medios digitales), videos, actividades prácticas, exploraciones, investigaciones y experimentaciones de campo, en situ, con la finalidad de superar desigualdades producto de la herencia cultural.

Sin duda, que la construcción de saberes – aprendizajes tienen una antecala anclada en los conocimientos previos que integran aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Las preguntas planteadas por Aebli (1991) son una buena guía para su análisis: ¿Qué saber trae consigo el alumno? ¿Qué saber hacer trae consigo el alumno? ¿Qué intereses y valores o, en general, que motivos le mueven? ¿De qué sensaciones y sentimientos es capaz?

En esta línea, los aprendizajes que las y los estudiantes pueden llegar a realizar en los distintos niveles de escolaridad están condicionados por el grado de desarrollo de sus diferentes capacidades (cognitivas, afectivas, sociales y psicomotoras). Por su parte Gagné considera que en el aprendizaje de los contenidos de una materia determinada pueden estar implicados distintos tipos de capacidades: información verbal, habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, actitudes y habilidades motoras.

En síntesis, la organización adecuada de los programas de estudio, en términos pedagógicos, está orientado responder a las características de los estudiantes, aspectos culturales del contexto; por sobre todo al desarrollo de capacidades, cualidades y potencialidades como formas de producir saberes y conocimientos teórico prácticos en la sociedad actual.

Organización y secuencialidad de saberes – aprendizajes

Entre los principios y criterios técnico pedagógicos postulamos la secuencialidad en la organización de saberes – aprendizajes en el proceso de actualización de programas de estudio del nivel de educación primaria. Consideramos un aspecto clave la adecuada secuenciación en los seis años de escolaridad en este nivel. Entendemos la secuenciación como la aplicación de un conjunto de criterios, que permite tomar decisiones fundamentadas sobre la mejor forma de presentar saberes – aprendizajes (contenidos) y establecer los progresos en su tratamiento a lo largo del tiempo, de forma que favorezca el aprendizaje significativo a los estudiantes por año de escolaridad y nivel.

En nuestra propuesta de actualización curricular utilizamos el término de secuencialidad en un sentido parecido al que atribuye el diccionario de la

lengua española al vocablo «secuencia»; continuidad, sucesión ordenada, serie o sucesión de cosas que guardan cierta relación entre sí. Asimismo, nos apoyamos con la definición más precisa realizada por Eingemann (1981:14): «Una secuencia está constituida por una serie de diversos elementos, que se relacionan mediante una acción recíproca característica, dando lugar a una sucesión lineal, dotada de constancia interna y de especificidad de actuación». En el desarrollo de saberes – aprendizajes, es necesario el establecimiento de una secuencia para que los elementos presentados tengan sentido en las diferentes áreas de saberes y campos de conocimientos del nivel primario.

En el proceso, se deben considerar los que contribuyen referente a contenido social como los de inclusión social, memoria y accesibilidad; multiculturalidad y diversidad, sexualidad – género; de contenido disciplinar como resiliencia, tecnología social, medios tecnológicos, responsabilidad social, vialidad de tránsito, seguridad ciudadana, soberanía alimentaria, literacidad electrónica, educación financiera y contenidos pedagógicos desde la perspectiva que la pedagogía estudia a la educación y la didáctica facilita el aprendizaje.

La actualización curricular contribuye a la funcionalidad de los contenidos como instrumentos para la consecución de los objetivos que no va a depender sólo de una adecuada selección de los contenidos; sino también de una buena organización/secuenciación de los mismos que facilite el aprendizaje. Postulamos que la organización de los contenidos se haga principalmente desde un enfoque globalizador e integrador por los desafíos de la educación en el siglo XXI.

La reorganización implica abandonar como dice Estela Quintar “La lógica civilizatoria que ha hecho un culto de la escuela centrada en la ideología de la teoría y la “verdad” de la ciencia, quitándole la vida en movimiento y la exigencia de descubrimiento y búsqueda permanente desde la realidad de la que somos productores a la vez que producidos”. Asimismo, hay que pensar en responder interrogantes como la siguiente ¿Para qué vamos a enseñar? Creo que ésta es una opción ético-política, uno puede enseñar para la subalternización a los sistemas dominantes o para la autonomía del sujeto asumiendo que vive en sociedades cada vez más heterónomas.

Una opción que implica trabajar para la “minimización” del sujeto –mínimo pensamiento, mínima mirada, mínimo movimiento de la imaginación ... (Ídem.) En cambio, trabajar para el poder de potenciación de todas las capacidades creativas del sujeto, radicalmente humanos y obsesivamente observadores activos de su realidad concreta entendiendo que los límites son desafíos históricos más que reducciones de opciones es nuestro desafío irrenunciable.

La posibilidad de promover sujetos autónomos, potentes, capaces de extender las alas de la imaginación para saber que sí es posible cambiar las propias circunstancias y las de la comunidad en la que se desarrolla, es una opción de trabajo constante asumiendo la conciencia histórica como derecho y deber profesional. El ser autónomo es resultado justamente de saber que somos parte de un sistema que prescribe práctica, imaginarios, normas y reglas que condicionan la vida cotidiana y social. Estas normas y reglas son construcciones sociales con la participación de actores educativos en procesos de reconstrucción desde la comunidad sociocultural, realidad concreta en la que vivimos.

2. Mayor incidencia en la formación integral, actualización, con el MESCP

El proceso de actualización permanente en metodologías y técnicas a maestras y maestros es una constante que surgió en las voces durante el proceso de la evaluación cualitativa del currículo vigente. En ese sentido demandan inquietudes como las siguientes:

“Como maestras y maestros aún nos falta apropiarnos de las orientaciones que nos brindan los objetivos holísticos, referidas a su interpretación con intencionalidad formativa”. “Mayor orientación y capacitación (elaboración de guías, cursos de actualización, talleres en distritos) para poder comprender y cumplir con los perfiles de salida que el año escolar requiere”.

Las inquietudes de los actores educativos coinciden con el planteamiento de Zemelman, “por naturaleza, la pregunta irresuelta todavía es ¿qué es formar sujetos? Para ello, necesitamos clarificar concepciones desde diversas experiencias, como la relación entre conocimiento y conciencia es

un eje central para debatir la formación”. A partir de ello, se puede inferir, los diferentes niveles de formación académica y un sin número de ciclos de talleres de actualización, abordados desde instancias del Ministerio de Educación, todavía no ha logrado generar la conciencia crítica del rol de formadores en los actores educativos.

Como hace referencia también “La persistencia en la continuidad con contenidos parcelados, fragmentados por actores educativos limita la consolidación de aprendizajes contextualizados a desarrollarse en situaciones reales de la vida y con mayor sentido”. Esto es una tarea de maestras/os para superar la educación anclada en la información y dar pie hacia una construcción de aprendizajes, fortaleciendo la creatividad, capacidad de resolución de problemas y desarrollo del pensamiento crítico.

Con los antecedentes, el reto demanda el sentido de recuperar al sujeto, con idea de la conciencia histórica crítica y la voluntad manifiesta. Entonces, en esta realidad ¿Cómo es el sujeto más allá del rol? En la línea de Zemelman la respuesta sería optimista, sin límites y capacidad de construcciones cotidianas. Desde nuestra perspectiva y experiencia es que los sujetos formadores sean guías con convicción, comprometidos con la historia, sus proyecciones de la educación y amplia gama de capacidades y cualidades para formar sujetos en la relación entre sujetos en la vida y para la vida.

Mucho más todavía, entre las relaciones de pensamiento globales y las formas de razonamiento de la cultura indígena de nuestros pueblos en el siglo XXI ¿Cómo formar al sujeto, cuando quien forma se pierde, se mimetiza en sus funciones administrativas y de cumplimiento? Sin duda alguna que en el Estado Plurinacional, caracterizado por la diversidad, la educación tiene que dar el cauce a la posibilidad del pensamiento complejo, a la potenciación de los sujetos desde sus realidades y experiencias de vida.

Los procesos de actualización de actores educativos y la escuela del siglo XXI, como postula Santos Guerra tiene que “contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados”. Asumir la conciencia crítica desde la lectura de la realidad y necesidades es con qué ojos miramos, con qué oídos escuchamos, con

qué corazón sentimos, con qué cabeza interpretamos y juzgamos para atender, contener y transformar la vida escolar. Estas cuestiones son tareas conjuntas, compartidas entre actores, sectores de carácter interinstitucional y de Estado. Según Patricio Bolton, “La definición del rol docente implica procesos comunitarios de formación y de conversión”. En ese sentido, es necesario pensar en procesos formativos de educadores para la lectura de la realidad y la construcción de sentidos; construir procesos educativos de educación para la vida democrática, democratizando la educación.

Las experiencias teóricas y prácticas permiten visionar que, el desarrollo de nuestro trabajo en el futuro, requiere estar en una situación de poder pedagógico, expertos en la educación actual. Esta es la tendencia que debemos asumir en los procesos de actualización priorizando la formación de maestras/os inicial, continua y post gradual permanente. Por la información recopilada, estamos convencidos que las dificultades de la formación, entre el pasado y presente, no proviene de la presencia exterior, sino más bien de la presencia interior materializada en la manera de ser maestras/os de estos tiempos. Para que exista una formación sostenida tiene que anclarse en lo que postula Bassis, “esencialmente una formación y autoformación”. El proceso de formación y autoformación tiene que ser parte del compromiso personal y profesional enmarcados en el nuevo rol de ser maestras y maestros para la educación de estos tiempos.

A manera de síntesis, la actualización curricular es una constante que debería ser parte de la formación profesional a través de distintas formas de evaluación cualitativa que permita asumir criterios técnicos para la valoración de estados actuales de las políticas educativas y curriculares.

El diseño curricular de programas de estudio debe orientarse en la tendencia de priorizar saberes – aprendizajes (contenidos) como medios, pretextos, argumentos para la construcción de saberes y conocimientos en un paso de la educación basada todavía en la información al cómo enseñar y aprender a usar conocimientos propios y universales en complementariedad e interacción de actores del siglo XXI.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Bassis, Henri (1999). *Maestros ¿Formar o transformar?* Gedisa Editores - Barcelona. Ediciones los Amigos del Libro – La Paz.
- Bolton Patricio, (2015). *Educación y transformación social*. Argentina: Editores Stella.
- Casarini, María (1997). *Teoría y diseño curricular*. Trillas - México.
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama - Barcelona.
- Ministerio de Educación (2022). *Planes y Programas de Educación Primaria Comunitaria Vocacional*. La Paz - Bolivia.
- Ministerio de Educación, (2012). *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. Editores – La Paz.
- Morelli, Silvia (coord.) *Políticas Curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos*. Homo Sapiens Ediciones: Buenos Aires.
- Quintar, Estela (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. DF: Cerezo Editores - México.
- Santos, Guerra Miguel Angel (2006) *La escuela que aprende*. Ed. Morata - España.
- Zemelman H. (2010). *Lenguaje y producción de conocimientos en el pensamiento crítico*. DF: Cerezo Editores - México.



María del Carmen Siles Zenteno

Rocio Gonzales Medrano

Sami Esther Soliz Celis

*Técnicas de Educación Inicial en Familia
Comunitaria DGEP*

La planificación centrada en el aprendizaje



Resumen

La reflexión sobre el proceso de planificación centrado en el aprendizaje cobra especial relevancia en comparación con la enseñanza centrada en los contenidos. Es así que los aprendizajes se constituyen en los referentes para plantear un acercamiento a la realidad, comprender las necesidades, diversificar las estrategias y experiencias, para lograr la formación integral que se anhela cuando hablamos de educación.

¿Para qué planificamos?

El abordaje de la planificación en el campo educativo debe guiar la forma de organizar las actividades a lo largo de la gestión educativa, sin embargo, parecería que no es necesaria hacer la pregunta, porque ya está sobreentendida. Y es este el error a tomar en cuenta, porque el mismo nos permitirá reflexionar y analizar, sí la planificación está en función de las y los maestros y el qué se va a enseñar o está en función de las y los niños y el qué aprenderán.

Sin duda la enseñanza y el aprendizaje son procesos que están estrechamente ligados; pero desde nuestra práctica educativa, nuestras preocupaciones y las exigencias, muchas veces lo que nos guía es el desarrollo de cada uno de los contenidos que están en los programas de estudio, lo que marca nuestra forma de planificar, así los contenidos se constituyen en la razón de ser del proceso y los referentes que marcarán el cumplimiento de lo planificado.

Al enfocar nuestra planificación solo en el desarrollo de los contenidos, reducimos nuestra práctica educativa a un proceso burocrático de cumplimiento, eminente técnico, sin tomar en cuenta la realidad de las y los estudiantes, es decir, nos embarcamos en un proceso sin sujeto.

Para superar esta forma de enfocar la práctica de planificar, es fundamental que la planificación se enfoque en los aprendizajes que deben desarrollar las y los estudiantes, esto nos permitirá dar una nueva dirección al proceso educativo, en el cual lo más importante es la formación integral del ser humano y no solo el desarrollo de los contenidos como tal.

Por lo tanto, la planificación debe tomar en cuenta las necesidades de las y los niños, sus formas de interpretar las realidades, sus diferentes maneras de aprender, los tiempos y ritmos que tiene cada uno. En ese sentido es necesario conocer sus intereses y sus expectativas. Esto implica pensar en diferentes formas de diversificar nuestras estrategias, para responder a la diversidad y pensar en nuevas maneras de abordar el proceso formativo, en el cual nuestro rol es acompañarlos a lo largo de su desarrollo.

Es así que la planificación es una oportunidad para conocer y acercarnos a las y los niños, leer su realidad, como dice Bolton (2015) “es mirar la realidad, la cultura de los sujetos con los que se va a trabajar, no es mirar los elementos exteriores, sino el modo en que la vida cotidiana va configurando identidad, conciencia, imaginarios y subjetividad. De tal manera que conocer la realidad es conocer el modo como en ella se construye la identidad de los alumnos”, es un proceso de descubrimiento del otro, como ser humano, es salir de una relación basada en roles de maestro-estudiante, para establecer una relación entre seres humanos que comparten un espacio de formación y transformación de la realidad.

Además, implica dejar de lado la posición de adulto en el mundo, y asumir la tarea fundamental de comprender la realidad desde la posición en la que se encuentran las y los estudiantes, para ello es imprescindible escuchar su voz para enseñar a partir de las necesidades de los que aprenden. Estos espacios de escucha se constituyen en un referente importante para elaborar planificaciones pertinentes que respondan a la realidad en la que viven las y los estudiantes de esta generación.

Cuando escuchamos, somos capaces de repensar en nuestra práctica educativa, innovando, fortaleciendo y adaptándonos a situaciones cambiantes, posibilitando el diálogo con las y los estudiantes y la resolución de problemas. Un maestro que escucha es un maestro que aprende y asume a “la escucha como un acto cultural”, en donde el escuchar

permite “encontrarme, encontrarte, encontrarnos, comunicarnos”. El acto de escuchar como práctica cultural es un ejercicio de formación para la autoidentificación y la identificación social de forma positiva y protagónica. El sujeto se torna consciente de su ser cultural.” (Bolton 2015).

Así, cada planificación se constituye en un proceso de transformación de la realidad, un espacio de reflexión que permitirá mirar a la vida, ofreciendo nuevas experiencias que darán lugar a nuevos aprendizajes y abrir la posibilidad de conocer todo el contexto en el cual están las y los estudiantes y esta realidad va a estar presente en el aula. Cuando empezamos a pensar en el aprendizaje, somos coherentes con el enfoque de la formación integral y nos damos la oportunidad de pensar en cómo el estudiante se va a formar en las cuatro dimensiones del ser, saber, hacer y decidir.

Sin duda, esta forma de la planificación nos permitirá generar espacios de reflexión para garantizar que las y los estudiantes se formen de manera integral, es verdad que en el proceso se tendrá que ajustar, cambiar y adaptar para el desarrollo de sus capacidades, habilidades o potencialidades, en este sentido los contenidos son el pretexto y los medios para desarrollar este proceso formativo, cumpliendo el rol que debe tener, porque en última instancia la formación de un ser humano integral es lo que guía nuestra planificación.

Finalmente, la planificación que se realiza a inicio de gestión, debe invitarnos a pensar inicialmente en qué aprendizajes vamos a lograr a través de las diferentes estrategias y experiencias que posibilitaremos como agentes acompañantes de las y los niños. De tal manera que es importante que tengamos muy claro en enfoque desde el cual abordaremos esta tarea, promoviendo el desarrollo de aprendizajes en las y los estudiantes, para lograr personas críticas, reflexivas y creativas.

■ BIBLIOGRAFÍA

Bolton, Patricio (2015). *Educación y transformación social*. La Crujía. Buenos Aires.



**Norman Gonzalo
Vacaflores Sánchez**
*Psicólogo, Profesional en
Educación Especial*

**José Luis Pumacahua
Huasco**
*Maestro, Profesional en
Educación Especial*

La educación inclusiva como instrumento de descolonización



Resumen

El artículo se centra en explicar por qué la Educación Inclusiva es una política educativa que se constituye en un instrumento de descolonización. El argumento parte de explicar detalladamente las diversas políticas inclusivas que en síntesis garantizan igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones en el marco de un subsistema que es parte del Sistema Educativo Plurinacional. El hecho importante es que las políticas encaminadas a garantizar el derecho a la Educación a poblaciones vulnerables tienden a eliminar la discriminación hacia ellas, de ahí su carácter descolonizador.

La Educación Inclusiva es una categoría amplia que parte del reconocimiento de la diversidad poblacional que encontramos en el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia, pero también de una posición ética y política contra las manifestaciones de desigualdad, exclusión y discriminación de bolivianas y bolivianos por diferentes razones, que obedecen a factores y condiciones distintas.

Según el enfoque social de derechos, todo ser humano que nace en el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia, es sujeto de derechos y tiene derecho a la educación.

La educación en Bolivia, asume la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofertando procesos educativos en función de criterios de oportunidad y pertinencia, personalizándolos si fuera necesario, en un marco dinámico de trabajo para todas y todos, donde la solidaridad, tolerancia, cooperación, reciprocidad, complementariedad y otros valores

socio-comunitarios, se practican y, además, caracterizan las relaciones entre los estudiantes y maestras, maestros, y las que se dan en toda la comunidad educativa.

La diversidad poblacional no es un obstáculo para desarrollar los procesos educativos pertinentes; todo lo contrario, es una fuente de enriquecimiento de las relaciones socio-comunitarias, porque permite un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de los conocimientos que surgen a partir de la convivencia entre personas con distintos valores, cosmovisiones, ideas, percepciones, necesidades educativas, expectativas e intereses, motivaciones, potencialidades, estilos y ritmos de aprendizaje, que favorecen la construcción de las identidades y procesos de pensamiento en relación con el contexto sociocomunitario productivo.

Cada persona, cada niña o niño, para aprehender y procesar la información que recibe, desarrolla una diversidad de estilos de aprendizaje, es decir, formas, modalidades y procedimientos personales que le permiten construir su propia visión del mundo. Cada estudiante tiene sus propios tiempos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; es importante reconocer y adecuar todos los procesos educativos a esos ritmos.

Tanto para la planificación educativa y organización de los apoyos que cada estudiante requiere, es primordial conocer las necesidades educativas, potencialidades, intereses, expectativas, así como limitaciones y dificultades de las y los estudiantes, como referentes de lo que cada uno de ellos requiere y para el logro de los objetivos planificados en los procesos educativos. Se valora la composición poblacional autóctona, así como el origen y el punto de encuentro de las diásporas humanas que la complementan.

Se trata de identificarnos como seres naturales copartícipes de la biodiversidad, comprometidos con la defensa de la vida en nuestra Madre Tierra.

En el desarrollo educativo intra e intercultural y plurilingüe, la educación inclusiva asume y promueve toda forma de comunicación, como medio para el desarrollo del ser y la construcción de saberes y conocimientos integrales, independientemente de las características biopsicosociales de cada

estudiante. Es el reconocimiento de las diversas formas de comunicación que utilizan las y los estudiantes para interrelacionarse armónica y propositivamente con su contexto socio-comunitario, así como desarrollar sus potencialidades productivas y resolver sus problemas.

Los puntos mencionados anteriormente, son aspectos de la diversidad que influyen en los procesos educativos al interior del Sistema Educativo Plurinacional.

Siendo el Estado Boliviano plural así como sus relaciones económico-sociales, la educación también es plural y por lo tanto, inclusiva.

Es parte indisoluble del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, fundamentado en el ejercicio del derecho a la educación para todas y todos, porque brinda respuestas educativas oportunas y pertinentes a las necesidades, expectativas, intereses, ritmos, estilos y potencialidades de aprendizaje de estudiantes que pertenecen a la diversidad de grupos poblacionales y personas que habitan el país.

Si la educación inclusiva como enfoque social de derechos de las personas y los pueblos, es parte esencial del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, ¿cómo se instrumentaliza como medio para la descolonización?

La descolonización en el continente americano permitió que Estados Unidos se libere de Inglaterra, Hispanoamérica de España y Brasil de Portugal. Sin embargo, en los pueblos del territorio Boliviano a pesar de haber experimentado una descolonización e independencia física de España, la colonialidad y el colonialismo interno que heredamos hizo y hace que como personas y pueblos experimentemos discriminación y racismo entre criollos e indígenas y viceversa.

El colonialismo se refiere estrictamente a una estructura de dominación, explotación y opresión que es ejercido por un pueblo o grupo social de diferente identidad sociocultural sobre otro y cuyo sistema político, por lo general, es administrado desde una sede central localizada en otra jurisdicción territorial.

“La colonialidad, si bien está vinculada al colonialismo porque es consecuencia de él, es más profunda y duradera que éste y hace referencia fundamentalmente a la clasificación social que se realiza, en el interior de un estado y sociedad, preponderantemente en base a criterios étnicos y raciales”.

Es evidente que aún hoy en Bolivia, después de un proceso de cambio efectuado con resistencias y represiones tanto imaginarias como simbólicas especialmente en poblaciones, que descienden de poblaciones colonizadoras, por ende, colonizadas, a pesar de la vigencia de normas ya establecidas, vivimos experiencias personales y comunitarias de discriminación y exclusión.

Complementariamente, el colonialismo interno hace relación al poder racista – etnicista que opera dentro un estado o nación, es decir, que en un mismo país un grupo social explota y discrimina a otro no sólo por su diversa posición de clase sino también por sus diversos orígenes y estilos étnico-culturales (*CIPCA 1991*)

También es indudable que a partir de la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, la educación descolonizadora valoriza y legitima los saberes, conocimientos y valores de los pueblos originarios y urbano populares, como expresión de la identidad plurinacional y de sus derechos patrimoniales, incorporando en el currículo los conocimientos pluriculturales del pueblo boliviano, al igual que los conocimientos actualizados del saber latinoamericano y mundial. *Currículo Base del SEP.*

La educación descolonizadora que caracteriza al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, elimina todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica para el acceso, permanencia y conclusión de procesos educativos de todos los bolivianos en el Sistema Educativo Plurinacional, en igualdad de oportunidades y condiciones, a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales postcoloniales, mediante el reconocimiento, revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad libre de toda discriminación y exclusión. (*Ministerio de Educación 2008*)

En ese marco, la educación inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional en una de sus facetas relevantes en la actualidad se concreta a través del ámbito de Educación Especial y la atención educativa para personas y estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario, como poblaciones con necesidades y potencialidades diversas.

No obstante, la educación inclusiva se desarrolla no sólo en el ámbito de Educación Especial sino en ámbitos, modalidades y niveles de los subsistemas de educación regular, alternativa y superior del Sistema Educativo Plurinacional, contribuyendo a la construcción de una sociedad equitativa y a una educación con calidad y pertinencia.

Para ello, la Educación Inclusiva que se constituye en política educativa del Sistema Educativo Plurinacional, se organiza en función de los siguientes principios:

- El cumplimiento del acceso, permanencia y conclusión de procesos educativos de calidad, dentro de los Subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional se deben desarrollar en “igualdad de oportunidades”, eliminando toda forma de discriminación y exclusión que vulneren el derecho a la educación, promoviendo y garantizando que las diversas poblaciones reciban los servicios de educación que consideren pertinente para su formación y realización personal en relación a su contexto social, comunitario y productivo.
- Se trata de atender a la diversidad de los grupos poblacionales según sus necesidades, potencialidades, expectativas e intereses, respetando las diferencias y proporcionando educación para todas y todos en idénticas posibilidades con pertinencia y calidad. La igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, significa que puedan ser detectadas y evaluadas integralmente de forma temprana para que desarrollen procesos educativos inclusivos adecuados a sus características, necesidades y potencialidades, así como en función de una trayectoria educativa inclusiva.
- En el caso de estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje, la igualdad de oportunidades implica la detección temprana e intervención

oportuna, para que se resuelvan las dificultades en modalidades de atención educativa directa e indirecta según las características y necesidades de cada estudiante.

- En estudiantes con Talento Extraordinario, también se trata de lograr una detección temprana y promover el desarrollo equilibrado de las potencialidades extraordinarias para que de forma enriquecida y con una aceleración razonable, logren un máximo desarrollo integral.
- Sin embargo, la Igualdad de Oportunidades no podría plasmarse plenamente sin la Equiparación de Condiciones. Esto significa contar con instituciones educativas de los diferentes Subsistemas, que tengan ciertas condiciones tales como: materiales educativos diversos, mobiliario, equipamiento y otros recursos pertinentes a las características físicas, intelectuales, comunicacionales y personales, que respondan al desarrollo de procesos educativos en corresponsabilidad con todas y todos los actores educativos.
- Otra condición estructural consiste en contar con maestras y maestros formados y actualizados para la atención educativa a la diversidad de estudiantes, porque se constituyen en los mediadores del desarrollo de saberes y conocimientos en el marco educativo, respetando las características socioculturales, económicas, familiares y personales de todos los actores educativos. Esto ha promovido crear y recrear ambientes estimulantes y armónicos para el desarrollo de procesos educativos inclusivos, como características de estas condiciones favorables para desarrollar valores comunitarios y promoviendo el respeto en la convivencia socio-comunitaria.
- Por otra parte, la atención educativa es oportuna porque las respuestas educativas que se desarrollan, se las ejecuta en “tiempo conveniente” a los propósitos de los objetivos educativos y del desarrollo integral de la persona, así como de espacios educativos aptos, con procedimientos que favorecen el alcance de objetivos educativos. El principio de oportunidad en el ámbito de Educación Especial se relaciona con procesos de detección temprana de necesidades educativas, a partir del que se generan respuestas educativas con intervenciones en edades

tempranas o cuando algún factor produce riesgos en el desarrollo integral de cada persona.

Finalmente con relación a los principios de la Educación Inclusiva en el Estado Plurinacional de Bolivia, los procesos educativos oportunos deben ser pertinentes a las características, potencialidades, expectativas, intereses y necesidades educativas, de todas y todos los estudiantes del Sistema Educativo Plurinacional, respetando el desarrollo integral de su ser, su contexto y sus características no sólo personales sino también socioculturales y productivas.

Si estos principios se plasman y realizan en nuestras prácticas educativas cotidianas, y se desarrollan en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones mediante procesos educativos pertinentes y oportunos con calidad educativa sin discriminación, en beneficio de estudiantes de poblaciones diversas como las del ámbito de Educación Especial, estaremos coadyuvando concretamente a la “descolonización” paulatina de pensamientos y sentimientos que experimentan nuestros pueblos, desde el sector educativo.

Esto quiere decir que, cuanto más inclusivo sea el sistema Educativo Plurinacional en todos sus subsistemas, ámbitos y programas, habrá menor carga de colonialidad en sus prácticas y culturas educativas, de tal modo que la educación inclusiva que asumimos no sólo como enfoque pedagógico social y de cumplimiento de derechos, sino como política educativa esencial a los procesos de planificación, desarrollo, evaluación curricular y promoción educativa, se constituye en un “instrumento” clave de la descolonización. El hecho importante es que las políticas encaminadas a garantizar el derecho a la Educación a poblaciones vulnerables tienden a eliminar la discriminación hacia ellas, de ahí su carácter descolonizador.



Reportes de investigaciones



**Luis Fernando Carrión
Justiniano**
*Coordinador del Instituto de
Investigaciones Pedagógicas
Plurinacional*

Aproximaciones al estudio de la formación docente en Bolivia



Resumen

En el presente artículo se realiza un paneo de la bibliografía que existe en Bolivia sobre el tema de la Formación de Maestros y se categoriza el material en 3 tipos de estudio: evaluaciones generales de reformas educativas, estudios que focalizan su atención en la formación inicial de maestros, y estudios de políticas educativas posteriores a la promulgación y en pleno desarrollo de la aplicación de LASEP

Teniendo ese marco de referencia, se realiza una comparación básica entre la Reforma Educativa (RE), implementada por el neoliberalismo, y la implementación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (LASEP) para arribar finalmente en el análisis cuantitativo del crecimiento del personal docente en el Sistema Educativo Plurinacional a modo de ilustrar el impacto de la implementación del LASEP en el magisterio boliviano.

La formación docente o la formación de maestras y maestros, para el contexto nacional, es uno de los campos de estudio que más crecimiento ha tenido en las últimas décadas por cuanto ésta –la formación docente– es uno de los elementos más sensibles, tanto por su carácter estratégico como por su peso para las viabilidades políticas, a la hora de los recurrentes planteamientos de cambio, mejora, reforma, transformación de la educación, independientemente del contexto en el que se lo abarque.

En el contexto boliviano podemos afirmar que, si bien existen algunos estudios sobre políticas educativas, en general, y de formación docente, en particular, éstos son escasos y muy focalizados en algunos puntos de interés.

De la revisión bibliográfica del período 1994-2020, los estudios pueden ser organizados en tres grupos (Carrión, 2021a).

El primer grupo puede denominarse de evaluaciones generales de reformas educativas; se trata de análisis de políticas en curso, referidas a la Ley 1565 de RE.

Destacan en este grupo, en orden cronológico, la memoria del seminario taller organizado por el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas – CEBIAE, cuya publicación fue titulada como “Políticas Educativas en Bolivia” (2000) en el que participaron Beatriz Cajías de la Vega –quien también publicó “Formulación y Aplicación de Políticas Educativas en Bolivia. 1994-1999 (Cajías de la Vega, 2000)–, con un análisis de carácter documental sobre la RE, entonces en curso, y autoridades del Gobierno y del Ministerio de Educación de entonces; además de las participaciones de autoridades educativas, destacan en esta publicación la contradicción entre los objetivos que buscaba el seminario-taller y las ponencias desarrolladas en el mismo: Por un lado, los organizadores del evento destacan la imperiosa necesidad de construir políticas de manera participativa con los actores sociales directamente vinculados al tema educativo y, por otro lado, las ponencias muestran con claridad el centralismo en esferas de gobierno de las decisiones en políticas educativas; es precisamente este contraste el que convierte valioso al documento.

Auspiciada por el mismo CEBIAE, la publicación “Estado de Situación de la Educación en Bolivia” de Pérez S. y Oviedo S. (2002) realiza un balance más completo, técnico y crítico acerca de la implementación de la RE, después de ocho años de su implementación, basándose no sólo en documentación oficial del Gobierno sino también en documentos producidos por la sociedad civil, entre los que destacan los análisis y aportes del Foro Educativo Boliviano. En el documento, Beatriz Pérez y María Oviedo presentan primeramente datos cuantitativos para luego hacer el análisis cualitativo tanto de la educación “formal” –regular o escolarizada– como de la educación alternativa, centrando ambos análisis en tres ejes: el currículo, los docentes y la gestión educativa. El valor de esta publicación radica en la sistematización de las contradicciones de las políticas educativas concebidas

unilateralmente por el Gobierno, con las demandas, miradas y aportes de la sociedad civil para la educación.

Más adelante se publica una evaluación aún más completa, por los diversos tópicos que aborda, y más amplia en el tiempo (1992-2002) de la implementación de la RE; se trata de la traducción del texto “The Bolivian Education Reform 1992-2002: Case Studies in Large-Scale Education Reform” (Contreras y Talavera Simoni, 2003) que en español y para Bolivia se traduce como “Examen Parcial. La reforma educativa boliviana 1992-2002” (Contreras C. y Talavera Simonini, 2004); este documento, como muchos de los estudios que son realizados por encargo, presenta información relevante pero su análisis y valoraciones no están exentas de sesgos, tal como lo demostraron los hechos haciendo que el título y la intensidad de la versión traducida –“Examen Parcial”– aparezca como inadecuado, ya que resultó en realidad una especie de evaluación final de dicha reforma.

El segundo grupo de estudios sobre políticas educativas, está igualmente centrado principalmente en el tiempo de vigencia de la reforma educativa –1994-2002– y se caracteriza por la focalización de la atención a la formación, casi exclusivamente, de la formación inicial –formación de pre-grado– de maestros, quizá por haber sido uno de los tópicos más conflictivos de la reforma educativa.

“Otras voces, otros maestros” (Talavera Simoni, 1999) es un estudio de las repercusiones de las políticas de formación docente en los primeros años de RE; se trata de una investigación de carácter etnográfico en tres unidades educativas de la ciudad de La Paz –el subtítulo de la obra es muy ilustrativo: “Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998”– que muestra la complejidad y contradicciones existentes entre las políticas normadas y las políticas implementadas, destacando la importancia del involucramiento del maestro como garantía para la concreción de enfoques y paradigmas propuestos desde las esferas técnicas y políticas.

Centrado ya no sólo en la realidad de las unidades educativas sino complementando ésta con la práctica de la formación inicial en los Institutos Normales Superiores -INS- donde se desarrollaba la formación de pre-grado de maestros en el marco de la RE, Mario Yapu y Casandra Torrico (Yapu y

Torrigo, 2003) publicaron dos tomos de “En tiempos de reforma educativa” (Yapu, 2003), analizando las políticas educativas desde diversos ángulos a partir de estudios de caso en tres unidades educativas y dos INS.

Muy en la línea de la educación sostenida en gran medida por organismos y cooperación internacional, es necesario destacar en un segundo grupo de estudios la publicación del “Informe de evaluación del Proyecto Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe”, publicado con el título de “Nuevos maestros para Bolivia” (Nucinkis, 2005), estudio que enfatiza en la implementación de la educación intercultural bilingüe, como uno de los pocos elementos originales de la RE y su articulación a la formación inicial de maestros de contextos bilingües.

Con una mirada más amplia, en términos temporales, el Ministerio de Educación y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC, publican “La formación docente en Bolivia” (Lozada Pereira, 2005), un estudio que muestra los avances y estancamientos de la formación docente en Bolivia después de la implementación de la RE.

Más crítico y desde el paradigma de la deconstrucción aplicada a la práctica educativa, el texto “Trasformando la Práctica de Maestros y Maestras desde la deconstrucción” (Anze Obarrio et al., 2000), auspiciado por el CEBIAE, destaca el papel de sujetos de transformación de los docentes y el olvido de dicho papel por parte de los decisores y administradores de las políticas educativas. Una mención especial merece el texto de Rolando Barral, “Reforma Educativa. Más allá de las recetas educativas” (Barral Zegarra, 2005) que con un interés más pedagógico analiza la RE y sus limitaciones a la hora de su aplicación.

Siempre en este segundo grupo de estudios de políticas educativas en Bolivia, con el centro de atención en la formación de maestros, pero ya en contextos de cambio de políticas, de la Ley 1565/1994 a la Ley 070 /2010, destacamos el texto “Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia” (M. Cajías, 2011). Con un valioso recorrido histórico de los principales hitos de la formación docente en Bolivia desde inicios del siglo 20, deja claras las pistas de por qué la formación

de maestros ha estado siempre en el debate educativo del país y cómo es uno de los ejes estratégicos para cualquier intento de transformación de la educación. Con base a este estudio y con la participación de Magdalena Cajías, la publicación “Formación Docente” (Ministerio de Educación. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, 2012) publica una sistematización de la mesa temática sobre políticas educativas en las que se contrastan aquellas aplicadas por la RE y las, entonces, novísimas políticas de formación docente enmarcadas en la Constitución Política del Estado de 2009 y la nueva Ley de Educación de 2010.

En este grupo se destaca también la publicación “Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia. Entre la descolonización y las movilizaciones” (Lopes Cardozo, 2012), en la que se exponen las tensiones, contradicciones, resistencias y motivaciones de los cambios de las políticas educativas, centradas en la formación inicial de maestros, así como el interés inusitado que despertó en investigadores internacionales la originalidad de la LASEP, de los cuales éste es uno de los pocos ejemplos que llegaron a traducirse al español.

Por último, siempre en el grupo de estudios de políticas educativas con foco en la formación de maestros, se encuentra el texto “Revolución Educativa con Revolución Docente” (Ministerio de Educación - Bolivia, 2016a) con dos ediciones en español y una en inglés, mismo que presenta de manera sistemática y detallada las políticas de formación docente en el marco de la LASEP articulada a las políticas de profesión docente de este período. El documento presenta además información y data relevante de procesos y resultados en la formación inicial, continua, pos gradual y complementaria de maestros.

El tercer grupo lo constituyen documentos sobre las políticas educativas posteriores a la promulgación y en pleno desarrollo de la aplicación de la LASEP; se tiene conocimiento de varios estudios en curso—especialmente en programas de posgrado— que abordan el estudio de las políticas educativas del período posterior al 2010; sin embargo, aquellos concluidos son escasos aún. Entre ellos destacamos, en orden cronológico el análisis comparativo entre la versión original y la Ley 070 promulgada, titulado “Miseria de la

Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez en su Fase de Implementación” (Patzí Paco, 2014) documento crítico a las nuevas políticas educativas basado en las ideas y procesos que el autor fue elaborando en su corto paso a cargo del Ministerio de Educación.

Un documento destacable es el análisis comparativo entre la RE y la LASEP realizado por Jiovanny Samanamud, titulado “Rupturas y Diferencias entre la Ley de Reforma Educativa (1565) y la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez (070): Un Balance Comparativo” (Samanamud Ávila, 2017); el documento presenta no sólo la caracterización de ambas políticas educativas, traducidas en normas y acciones, sino sobre todo los diferentes posicionamientos y comprensiones del papel de la educación respecto a la sociedad y cómo dichos posicionamientos son fundamentales no sólo a la hora de definir las políticas educativas sino también la forma en que marcan profundamente el estilo de gestión de las políticas a la hora de encarar su aplicación.

El Programa de Formación Complementaria - PROFOCOM ha sido la instancia de mayor producción educativa en la historia de la educación en Bolivia, no sólo en lo referido a documentos curriculares, de gestión educativa y de formación del personal del Sistema Educativo Plurinacional en general, sino también en análisis –caracterizados por su carácter de amplia participación– de las políticas educativas en su concepción y aplicación. Entre diversos documentos destacan tres: “Sujetos, realidad y producción de conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo I. Potencialidades, límites y posibilidades de la transformación de la educación en Bolivia” (Ministerio de Educación-Bolivia, 2016b); “Sujetos, realidad y producción de conocimientos en el MESCP II. Potencialidades, límites y posibilidades de la transformación de la Gestión Educativa en Bolivia” (Ministerio de Educación - Bolivia, 2017c); “Elementos para leer la transformación de la realidad educativa en Bolivia. Estudio preliminar sobre las percepciones de maestras y maestros acerca de la concreción de la Ley N° 070” (Ministerio de Educación - Bolivia, 2017a). La actitud crítica y a la vez propositiva desde diversos actores educativos, es el valor principal de los mencionados documentos.

Los estudios y análisis de políticas educativas en Bolivia son escasos, diversos, dispersos, poco desarrollados y con niveles de abordaje que van

desde las simples compilaciones a estudios en profundidad con claridad de posicionamientos epistemológicos, pasando por trabajos “por encargo”, igualmente importantes por la información que contienen. Lo evidente es que en el contexto boliviano la investigación sobre políticas educativas aún está dando sus primeros pasos y abriéndose camino mostrando la importancia de contar con lecturas, comprensiones y análisis de este campo y objeto de estudio tan relevante y pertinente para el presente y el futuro de un Estado Plurinacional aún en construcción¹.

La formación de maestros en Bolivia: contexto y marco normativo

Las grandes diferencias existentes entre la RE y la LASEP encuentran su explicación en la diversidad de contextos, puntos de partida y horizontes a los que cada una de ellas responde: Si la Ley 1565 de 1994, responde a un “paquete” de reformas con pretensiones de homogeneización de políticas económicas en la región, asumida y propiciada por organismos de financiamiento internacional; la Ley 070 de 2010, es parte de un proceso social interno traducido en la re-fundación de Bolivia como Estado Plurinacional mediante una Asamblea Constituyente, incluidos sus antecedentes y discusiones hasta su promulgación en 2009. La primera, parte y se explica, entonces, desde las miradas foráneas de la realidad boliviana; la segunda, parte y se explica desde las miradas internas para la renovación de la realidad boliviana (Carrión, 2021b).

Si bien esta diferencia sustancial muestra lo diverso de los enfoques, principios y orientaciones prácticas de ambos procesos de transformación de la educación boliviana, explican principalmente la diferencia del peso histórico y cultural de cada una. Es precisamente ese peso el que va

1 Para investigadores e interesados en la educación en Bolivia es importante destacar la abundante y bien organizada colección de textos que recuperaron documentos valiosos de la historia de la educación en Bolivia, realizada y dirigida por el Lic. Roberto Aguilar Gómez (Ministro de Educación 2008-2019). Toda la colección, en formato impreso y digital, constituye una fuente valiosa para infinidad de estudios. Destacamos sólo algunos de ellos: “Legislación Educativa Boliviana 1825-2014”, Palizza Ledezma (2015); “Historia de la educación en Bolivia a través de las Memorias del Ministerio de Educación 1826-1998” Arce Martínez (2015); “Pliegos petitorios y acuerdos. Ministerio de Educación y CONMERB-CTEUB 2006-2016” Ministerio de Educación - Bolivia (2017b); “Construcción de la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (edición digital) Chávez L. (2019); entre muchos otros.

a permear todos los elementos que hacen a la política educativa y a los cambios del sistema educativo del país: currículo, organización académica y administrativa, instancias de participación, peso relativo de los actores, condiciones educativas y, obviamente, el personal docente y su formación.

Las profundas diferencias de fundamentación, comprensión, enfoque y visión del papel de la educación en la sociedad y de la formación docente en la educación, entre ambos períodos se traducen en cinco principales elementos completamente novedosos en la LASEP, no sólo en comparación a lo establecido en la RE sino en comparación con otros sistemas educativos de la región:

- a. Respeto a la naturaleza y características específicas de la profesión de maestros.
- b. Exclusividad de la formación de maestros a cargo del Ministerio de Educación, a través de sus instancias operativas.
- c. Visión integral de la formación de maestros (formación inicial, continua, postgradual y complementaria)
- d. Formación de maestros como parte del Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional.

Jerarquización laboral y académica de la profesión docente.

Las dimensiones y complejidad del magisterio boliviano

A continuación se presentará un breve análisis de lo que significa el Magisterio Boliviano en términos cuantitativos; para ello presentamos información de enero de 2006, cuando se cierra definitivamente la etapa neoliberal y el MAS-IPSP asume el gobierno, y de abril de 2019², luego del proceso de transición al Estado Plurinacional y casi 9 años después de la promulgación de la LASEP.

2 Abril de 2019, son los últimos datos a los que se pudo tener acceso.

Tabla 1

Cantidad de maestros, por categoría, enero de 2006

Por Categoría		Maestros							
Departamento	Interinos	Quinta	Cuarta	Tercera	Segunda	Primera	Cero	Mérito	Total
Chuquisaca	1.078	2.549	999	661	576	471	519	1.035	7.888
La Paz	2.623	12.095	4.613	3.023	3.082	2.787	2.420	3.276	33.919
Cochabamba	3.076	6.010	1.905	1.189	1.392	1.050	1.313	2.842	18.777
Oruro	307	1.810	943	795	773	596	611	967	6.802
Potosí	1.847	3.559	1.362	1.166	948	875	629	966	11.352
Tarija	640	1.420	574	456	429	444	496	946	5.405
Santa Cruz	5.989	7.383	2.243	1.563	1.557	1.138	1.375	2.176	23.424
Beni	2.325	1.788	415	308	301	116	219	359	5.831
Pando	499	313	48	42	37	27	18	47	1.031
Total Nacional	18.384	36.927	13.102	9.203	9.095	7.504	7.600	12.614	114.429
%	16,07%	32,27%	1,45%	8,04%	7,95%	6,56%	6,64%	11,02%	100,00%

Fuente: UGP-SEP, Ministerio de Educación, reportes estadísticos internos.

Tabla 2

Cantidad de maestros, por categoría, abril de 2019

Por Categoría		Maestros							
Departamento	Sin categoría	Quinta	Cuarta	Tercera	Segunda	Primera	Cero	Mérito	Total
Chuquisaca	73	2.120	1.218	1.430	1.161	1.104	852	1.383	9.341
La Paz	48	9.391	4.526	5.064	4.936	5.261	3.435	6.535	39.196
Cochabamba	183	6.617	3.154	3.393	3.032	2.743	1.663	3.560	24.345
Oruro	9	1.793	767	817	875	959	901	1.882	8.003
Potosí	51	3.440	1.710	1.932	1.651	1.539	1.284	2.245	13.852
Tarija	71	1.910	824	958	912	781	567	1.334	7.357
Santa Cruz	370	12.015	4.108	4.096	2.733	2.433	1.925	3.077	30.757
Beni	156	3.822	958	783	525	379	297	462	7.382
Pando	26	1.302	286	219	93	71	40	64	2.101
Total Nacional	987	42.410	17.551	18.692	15.918	15.270	10.964	20.542	142.334
%	0,69%	29,80%	12,33%	13,13%	11,18%	10,73%	7,70%	14,43%	100,00%

Fuente: UGP-SEP, Ministerio de Educación, reportes estadísticos internos.

El primer dato que es necesario subrayar, a partir de la lectura comparativa de los cuadros anteriores, es el crecimiento del magisterio activo en 27.903 maestros (los datos muestran personas, no ítems) en 13 años. En términos de inversión educativa ello representa un crecimiento mayor ya que, como

veremos más adelante, el incremento de ítems fue superior a los 40 mil (Tabla 2), parte de los cuales se tradujeron en nuevos docentes y parte en saldar deudas históricas como la nivelación de horas a maestros que trabajaban más horas que las que les eran reconocidas en sus salarios.

En temas de formación docente se debe destacar el dato relacionado a los maestros interinos; la atención con formación y acreditación a maestros interinos comenzó con la RE, estando contemplada en la Ley 1565 (ver la Tabla 2), pero los resultados fueron mínimos e incluso con aumento en el número de interinos. Con la LASEP y el fortalecimiento de la estructura de formación de maestros, este segmento del magisterio fue atendido principalmente por el Programa de Profesionalización de Maestros Interinos - PPMI y, luego, por el Programa de Nivelación Académica para los casos rezagados, hasta quitar esa categoría de maestros en las estadísticas, como se aprecia en la Tabla 4. Este aspecto también fue trabajado desde la carrera docente, ya que se establecieron normas consensuadas para evitar el ingreso de nuevos maestros interinos, situación que fue posible gracias a la titulación e inserción laboral de nuevos maestros egresados de las ESFM de acuerdo a las necesidades de los departamentos y distritos educativos.

Tabla 3

Cantidad de maestros, por “Sub Sistema” y Nivel, enero de 2006

Por Categoría	Maestros				
Departamento	Inicial	Primaria	Secundaria	Alternativa	Total
Chuquisaca	332	5.530	1.591	435	7.888
La Paz	1.117	22.823	8.507	1.472	33.919
Cochabamba	763	13.001	4.236	777	18.777
Oruro	272	4.368	1.887	275	6.802
Potosí	534	8.369	2.093	356	11.352
Tarija	242	3.628	1.125	410	5.405
Santa Cruz	1.171	16.511	4.621	1.121	23.424
Beni	298	4.114	1.079	340	5.831
Pando	45	749	174	63	1.031
Total Nacional	4.774	79.093	25.313	5.249	114.429
%	4,17%	69,12%	22,12%	4,59%	100,00%

Fuente: UGP-SEP, Ministerio de Educación, reportes estadísticos internos.

Tabla 4

Cantidad de maestros, por Sub Sistema y Nivel, abril de 2019

Por Categoría	Maestros						Total
	Departamento	Inicial	Primaria	Secundaria	Alternativa Adultos	Alternativa Especial	
Chuquisaca	521	4.610	3.591	519	99	1	9.341
La Paz	2.286	18.171	16.976	1.496	229	38	39.196
Cochabamba	1.629	11.392	10.154	929	232	9	24.345
Oruro	568	3.516	3.454	342	88	35	8.003
Potosí	783	7.160	5.356	427	84	42	13.852
Tarija	527	3.481	2.816	377	149	7	7.357
Santa Cruz	2.139	14.823	12.088	1.235	448	24	30.757
Beni	488	4.040	2.366	393	78	17	7.382
Pando	149	1.012	779	117	39	5	2.101
Total Nacional	9.090	68.205	57.580	5.835	1.446	178	142.334
%	6,39%	47,92%	40,45%	4,10%	1,02%	0,13%	100,00%

Fuente: UGP-SEP, Ministerio de Educación, reportes estadísticos internos.

De los cuadros anteriores se destaca el crecimiento de la cantidad de maestras en el nivel inicial y secundario –la disminución de maestros de primaria responde a situaciones demográficas como la disminución de la tasa de natalidad– que, en ambos casos duplican su número; también destaca el crecimiento y la especialización de docentes para el Sub Sistema de Educación Alternativa y Especial. Desde la formación docente es preciso mencionar la apertura de especialidades como inicial, especialidades para secundaria y para alternativa y especial que no fueron atendidas en el período de la RE, situación que derivó, como lo veremos más adelante, en la presencia desproporcionada de maestros de primaria y los consecuentes nombramientos de maestros sin pertinencia académica o de maestros interinos y un número muy grande de maestros titulados sin cargo. Esta situación se afrontó con una planificación detallada de los procesos de admisión, oferta académica e inserción laboral de los titulados de las ESFM y con programas como el Programa de Especialización y Actualización de Maestros de Secundaria - PEAMS, el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros - PROFOCOM y el Programa

de Adecuación y Complementación para el Ejercicio Docente - PROACED. El conjunto de dichas acciones logró garantizar maestros con pertinencia académica. Especial mención merece el caso de educación alternativa y especial, cuyas especialidades fueron incorporadas por primera vez con la transformación de las ESFM.

El breve análisis de los datos cuantitativos del Magisterio Boliviano muestra las dimensiones y la complejidad de lo que implican las políticas de profesión docente y aquellas de formación docente. Cualquier política o programa vinculado a la atención al magisterio implica inversiones considerables y una logística compleja y detallada.

Tanto el análisis cualitativo como aquel cuantitativo son imprescindibles a la hora de buscar comprender, estudiar la formación docente en Bolivia. La información mostrada en este texto pretende invitar a superar las simples afirmaciones de “opinólogos” y pseudo expertos que, a la hora de abordar estos temas, suelen hacerlo basados en prejuicios o lugares comunes, saltando la búsqueda y el análisis de información que, en el caso del Sistema Educativo Plurinacional, no sólo es accesible sino también abundante.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Anze Obarrio, R., Marca Barrientos, M., Oviedo Spreuli, M. y Perez Sandoval, B. (2000). *Transformano la Práctica de Maestros y Maestras desde la deconstrucción* [Encuadernado]. CEBIAE.
- Arce Martínez, R. C. (Ed.). (2015). *Historia de la educación en Bolivia a través de las Memorias del Ministerio de Educación 1826 - 1998*. Ministerio de Educación.
- Barral Zegarra, R. (2005). *Reforma educativa: Más allá de las recetas pedagógicas* (4ª ed.). Comunidad Científica en Educación “Ayni Ruway”.
- Cajías, B. (2000). Políticas educativas en Bolivia. En A. Sejas Delgado (Ed.), *Políticas educativas en Bolivia: Seminario Taller. Memoria* (pp. 11–34). CEBIAE.
- Cajías, M. (2011). *Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*. FUNDACIÓN PIEB.
- Cajías de la Vega, B. (2000). *Formulación y Aplicación de Políticas Educativas en Bolivia. 1994 - 1999*. CEBIAE.

- Carrión Justiniano, L.F. (2021a). *Las demandas sindicales del Magisterio Boliviano como fuente para el análisis de políticas educativas en el período 1994 – 2014*. Investigación doctoral en curso. CEPIES - UMSA
- Carrión Justiniano L.F. (2021b) The Educational System of the Plurinational State of Bolivia. In: Jornitz S., Parreira do Amaral M. (eds) *The Education Systems of the Americas*. Global Education Systems. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93443-3_41-1
- Carrión Justiniano, L.F. (2021c). *Formación y acompañamiento a los docentes en la ruralidad. Retos y temas pendientes*. Publicación en curso. AVSF - Ecuador.
- Chávez L., M. d. P. (Ed.). (2019). *Construcción de la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. Ministerio de Educación.
- Contreras, M. E. y Talavera Simoni, M. L. (2003). *The Bolivian Education Reform 1992-2002: Case Studies in Large-Scale Education Reform*. World Bank.
- Contreras C., M. F. y Talavera Simonini, M. L. (2004). *Examen parcial: La reforma educativa boliviana 1992 - 2002* [Encuadernado]. FUNDACIÓN PIEB.
- Ley 1565 Reforma Educativa. (1994, 7 de julio). Congreso Nacional de Bolivia.
- Ley 070 de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. (2010, 20 de diciembre). Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia.
- Lopes Cardozo, M. T. (2012). *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia: Entre la descolonización y las movilizaciones*. Universiteit van Amsterdam; IS Academie; Embajada del Reino de los Países Bajos; FUNDACIÓN PIEB.
- Lozada Pereira, B. (2005). *La formación docente en Bolivia*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (1999). *Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Primario*. Ministerio de Educación Cultura y Deportes.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2000). *Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Inicial*. Ministerio de Educación Cultura y Deportes.
- Ministerio de Educación - Bolivia. (2011). *Currículo de Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación - Bolivia. (2013). *Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros / Unidades Académicas*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación - Bolivia (Ed.). (2016a). *Revolución Educativa con Revolución Docente* (2ª ed.). Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación - Bolivia (Ed.). (2016b). *Sujetos, realidad y producción de conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo I: Potencialidades límites y posibilidades de la transformación de la educación en Bolivia*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación - Bolivia (Ed.). (2017a). *Elementos para leer la transformación de la realidad educativa en Bolivia: Estudio preliminar sobre las percepciones de maestras y maestros acerca de la concreción de la Ley N° 070*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación - Bolivia (Ed.). (2017b). *Pliegos petitorios y acuerdos. Ministerio de Educación y CONMERB - CTEUB 2006 -2016*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación - Bolivia (Ed.). (2017c). *Sujetos, realidad y producción de conocimientos en el MESCP II: Potencialidades, límites y posibilidades de la transformación de la Gestión Educativa en Bolivia*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación - Bolivia. (2018). *Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros / Unidades Académicas. Versión 2018*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional. (2012). *Formación docente: Sistematización de la mesa temática*. Ministerio de Educación; Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; DANIDA; FUNDACIÓN PIEB.
- Nucinkis, N. (2005). *Nuevos maestros para Bolivia*. UIE.UNESCO y GTZ.
- Palizza Ledezma, R. (Ed.). (2015). *Legislación Educativa Boliviana 1825 - 2014*. Ministerio de Educación.
- Patzi Paco, F. (2014). *Miseria de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez en su Fase de Implementación: Análisis comparativo entre la versión original y la ley 070 promulgada*. Vicuña.
- Pérez S., B. y Oviedo S., M. (2002). *Estado de situación de la educación en Bolivia*. CEBIAE.
- Samanamud Ávila, J. E. (2017). *Rupturas y diferencias entre la ley de Reforma Educativa (1565) y la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez (070): Un balance comparativo* [Tesis de Maestría]. Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia - UPIEB, La Paz, Bolivia.
- Talavera Simoni, M. L. (1999). *Otras voces, otros maestros: Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma*

Educativa, ciudad de La Paz, 1997 - 1998. PIEB/SINERGIA.

UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2007).

Educación de Calidad para Todos. Un asunto de Derechos Humanos: Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC).

Yapu, M. (2003). *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa: Estudio de dos centros de formación docente* (Vol. 2). FUNDACIÓN PIEB.

Yapu, M. y Torrico, C. (2003). *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa: Enseñanza de lectoescritura y socialización* (Vol. 1) [Encuadernado]. FUNDACIÓN PIEB.



Recursos Pedagógicos para el sistema educativo



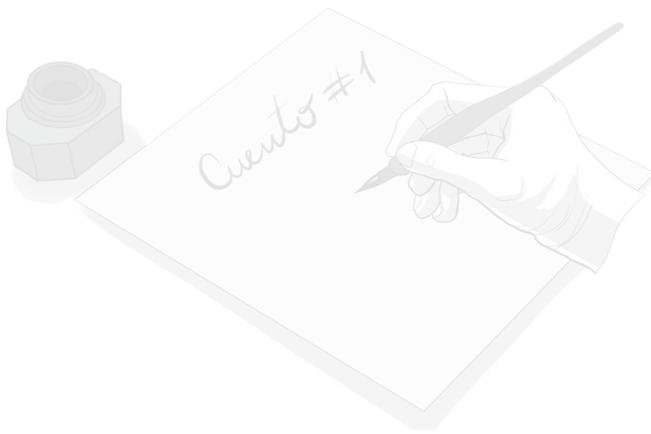
Victor Pinaya Flores

Técnico de Educación

Primaria Comunitaria

Vocacional DGEP

Escribir cuentos



Resumen

El autor cuenta su experiencia de cómo comenzó a escribir cuentos para niños, siendo profesor de primaria, en una escuela rural. Deja el aula y sale a campo abierto con los niños y se inspira en el paisaje para relatarles historias inventadas espontáneamente, detenerse en un momento definitorio de su historia y dejar que los niños concluyan la historia. El método aplicado por el autor facilita que los niños se identifiquen con su realidad, promueve la imaginación y sobre todo, inculca la lectoescritura y el razonamiento lógico.

A veces, ocurre que cuando nos encontramos con una página en blanco, con la intención de escribir algo, ya sea para realizar una tarea asignada en la institución que estudiamos, o simplemente para redactar una nota a nuestro superior o cualquier otro tipo de texto, no sabemos cómo empezar.

No obstante, el dominio de esta técnica es una necesidad y requisito para quienes estamos relacionados con la profesión del magisterio y los procesos de enseñanza de niñas, niños y jóvenes principalmente.

En el contexto de una sociedad alfabetizada, la escritura junto a la lectura, son capacidades importantes que se ha encomendado desarrollar a la escuela; de modo que, el dominio de las destrezas en el uso de esta técnica, se presenta como una exigencia para desarrollar estas habilidades en nuestros estudiantes.

Desde esta perspectiva, quiero compartir una experiencia personal como maestro, en el uso de cuentos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la producción de textos de aprendizaje.

La iniciativa, surge por la motivación de un compañero de trabajo quién me manifestó - sería bueno que compartas con tus colegas tu experiencia de escribir cuentos; esto, a raíz de que había incorporado varios cuentos en el texto de aprendizaje de primero de Primaria para el primer trimestre de esta gestión en los textos que fueron distribuidos por el Ministerio de Educación.

En este marco, con la finalidad de motivar a las colegas maestras y maestros, no solo a escribir cuentos sino, a producir textos de distintos géneros literarios y científicos, que fortalezcan nuestro desarrollo profesional, describiré brevemente una experiencia en la creación de cuentos.

Inicié mi trabajo docente con un curso multigrado de segundo y tercer año de primaria; como recursos educativos solo contaba con la tiza, pizarra y almohadilla; el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje exigía bastante dinamismo y creatividad para atender a dos cursos.

Para variar la rutina de la clase en el aula, salíamos al amplio contexto natural que rodeaba a la escuela, ahí se me ocurrió enseñar la invasión chilena al puerto de Antofagasta en versión de cuento; les dije, -ahora les voy a contar un cuento; y empecé a contarles dicha historia y luego terminamos el tema con una dramatización de lo ocurrido en aquel fatídico acontecimiento.

En otras ocasiones, al ver que las niñas y niños mostraban cierto cansancio, desmotivación o distracción, se me ocurría contarles un cuento; pero la ocurrencia del cuento era espontanea, no era un cuento que había leído en algún texto. Para esto, imaginaba algún paisaje de los tantos que había vivido en mi infancia y otros lugares que conocía por alrededores de la escuela; por ejemplo, alguna vez empecé diciendo: – era un día soleado, hacía muuuucha calor, a lo lejos se veían unas ovejitas comiendo pasto tranquiillamente; ¡de repente; se apareció un zorro! Y les preguntaba a las niñas y niños ¿qué creen que hicieron las ovejitas? Las respuestas eran diversas, en ocasiones una o un niño se ponía de pie para expresar el desenlace del cuento. Este

desenlace estaba relacionado siempre a su experiencia previa. En este caso, ellos estaban familiarizados con las ovejas y sabían que los zorros atacaban y se comían a las ovejas. Para dar continuidad al cuento, yo asumía el mejor desenlace expresado por alguna niña o niño; y así continuaba con el cuento, hasta otro suceso donde daba lugar nuevamente a que intervengan las y los estudiantes.

Entonces, en mi carrera de maestro de Primaria, el cuento ha sido un recurso educativo que he utilizado, con el propósito de motivar y para enseñar ciertos contenidos. La particularidad es que siempre eran cuentos nacidos espontáneamente; no escritos por algún autor.

De parte de las niñas y niños, los cuentos así desarrollados, promueven particularmente, el desarrollo de la expresión oral, la imaginación y el pensamiento lógico.

De acuerdo a estas experiencias, es probable sostener, que los cuentos atraen de forma natural a las niñas y los niños; y cuando se les da la oportunidad de aportar o continuar el cuento, ellas y ellos participan activamente expresando de forma oral, la continuidad del cuento; y esa continuidad tiene un suceso lógico, es decir, tiene sentido; por ejemplo, en el caso de la repentina aparición del zorro, mayormente las respuestas eran que las ovejas han escapado. Pero, ocurrían también respuestas muy imaginativas, como que el “uwija turu” (oveja macho con cuernos), se ha parado frente al zorro haciendo que más bien escape éste.

En posteriores experiencias con cuentos, trabajamos también la producción escrita. Una característica de mi experiencia educativa fue salir al contexto; no reducirme al aula¹; con este propósito, aprovechaba cualquier acontecimiento o lo que se presentaba y que podía ser objeto de traducirlo en cuento; por ejemplo, en una ocasión cuando nos encontrábamos en la cancha de la zona, observamos que del garaje de la Subalcaldía, salía una volqueta, luego salió otra y finalmente salió una pala mecánica, todas de color amarillo.

1 Este hecho era altamente valorado por mi Director. La experiencia en cuestión tuvo lugar en una escuela de Senkata-El Alto-La Paz (2018-2001).

Todas las niñas y niños se volcaron a observar a las máquinas y realizando diversos comentarios sobre lo que estaban observando; ahí aproveche para preguntarles ¿qué son? La mayoría conocía la volqueta pero pocos respondieron respecto de la pala mecánica.

Y en seguida les dije; ¿para qué sirven; dónde estarán yendo?

Las respuestas eran diversas; pero lo que más llamó mi atención fue que algunos niños decían que las volquetas están yendo al derrumbe de Caranavi² y que la pala mecánica está yendo a ayudar. Entonces, con mucho entusiasmo repliqué esta versión del derrumbe de Caranavi.

Luego aparecieron en escena, tres motociclistas de la Alcaldía del El Alto que pasaron raudamente por un costado de la cancha en donde nos encontrábamos; y les formulé la pregunta ¿qué son?; ¿dónde estarán yendo? Nuevamente las niñas y niños hicieron volar su imaginación y dejaban escuchar una variedad de respuestas. Claro, todas y todos coincidieron que eran motos o motociclistas.

Escuché atentamente a las diferentes expresiones de las niñas y niños; era interesante ver, cómo construían oralmente sucesos alrededor de los tres motociclistas; luego de haber dejado que den rienda suelta a sus imaginaciones, les dije; - ahora vamos a volver al aula y vamos a escribir un cuento; los que deseen lo hacen sobre las dos volquetas y la pala mecánica y los otros pueden hacer sobre los tres motociclistas.

En el aula, algunos trabajaron el cuento, con su compañera o compañero de al lado y otros solos. Luego de un tiempo en que veía que la mayoría ya había concluido, algunos en media página y otros una página entera, les pedí que me muestren su trabajo.

Fue muy interesante ver la producción escrita del cuento³; por ejemplo, una niña escribió: que la volqueta fue a ayudar al derrumbe de Caranavi y cayó al barranco y el chofer resultó herido; que lo llevaron al hospital de

2 El desastre ocurrió en abril del 2019.

3 Por cuestión de espacio inserto un intento de resumen de dos cuentos producidos por las niñas y niños.

Viacha y no pudieron salvarle la vida y murió sin saber que su esposa estaba esperando un hijo.

Respecto de los motociclistas un niño escribió: que los motociclistas fueron a una carrera de motos y uno de ellos se accidentó gravemente y lo llevaron al hospital; la moto llevaron a un taller en donde la arreglaron y pintaron de color rojo.

Desde esta perspectiva, se puede plantear que trabajar con cuentos tiene este doble beneficio, al margen de otras que se pudieran esgrimir en otro trabajo más amplio. Uno, resulta interesante para las niñas y niños y los motiva a producir textos de forma escrita. Y dos, contribuye enormemente al desarrollo de la expresión oral y escrita, la imaginación y el pensamiento lógico, y precisamente estas son capacidades básicas e importantes que debemos desarrollar quienes trabajamos con niñas y niños de este nivel educativo.

Pasando al tema de mi experiencia de escribir cuentos para los textos de aprendizaje del primer año de Primaria, iniciaré indicando, que nadie puede dar lo que no tiene o nadie puede enseñar lo que no sabe; es decir, si las maestras y maestros queremos efectivamente que nuestros estudiantes gusten de la escritura –y lo mismo vale para la lectura– nosotros, en primer lugar debemos gustar de la escritura y producir textos, y aquí, el escribir cuentos es una posibilidad, entre muchas otras, para poder desarrollar esta capacidad.

En esta perspectiva, cuando tuvimos la ocasión de aportar en la producción del texto de aprendizaje de primero de Primaria, al inicio, nos enfrentamos al reto de desarrollar el tema de la enseñanza de las vocales. De hecho, sabía que, en el marco del Modelo Educativo actual, estaba descartada la posibilidad de enfocar bajo una metodología alfabética o silábica, por lo que pensé y di vueltas de cómo plantear el desarrollo de los cinco grafemas. En este ínterin de cosas, acudí a un compañero de trabajo para conversar sobre el tema, quién me refirió la experiencia de Paulo Freyre, es decir el método de las palabras generadoras. Esta idea era interesante.

Como resultado de estas conversaciones, tenía cierta certeza de cómo enfocar el desarrollo de las cinco vocales; sin embargo, la otra dificultad

era encontrar un texto significativo para las niñas y los niños, de donde pueda derivar cada una de las vocales. Al no encontrar un texto con estas características, se me ocurrió escribir un cuento en donde pueda incorporar las cinco letras⁴; aun así, seguía la dificultad, debido a que cada palabra que contenga una vocal debiera ser significativa; por lo que se me ocurrió escribir el cuento: “La gran fiesta” (Ministerio de Educación; 2022;14) con los personajes: gallo **Arnoldo**, pato **Elmo**, loro **Ismael**, conejo **Ostin** y la paloma **Urco**.

De este modo, planteamos el desarrollo de las cinco vocales bajo el enfoque de las palabras generadoras.

No obstante, el ejemplo en cuestión no está al margen de las críticas en sentido que los mencionados animales no siempre poseen nombres como se han nombrado en el cuento.

Pero lo que aquí quiero compartir es, por una parte, una forma de encarar nuestro trabajo; de enseñar a través de recursos que sean llamativos o despierten interés en las niñas y los niños.

De otro lado, quiero expresarles a las y los colegas maestros que no es difícil perderle el miedo a escribir, a producir textos; como expresaba al inicio de este escrito, muchas veces, cuando nos enfrentamos a la tarea de escribir algo, no sabemos cómo empezar con los primeros trazos en la hoja en blanco o una pantalla vacía. Quizás una de las mayores dificultades sea la parte normativa; es decir la academia nos ha demarcado ciertas reglas de escritura, no podemos escribir como sea, sino, debemos sujetarnos a una estructura y otras condiciones gramaticales que debemos respetar en la producción de textos; si bien esto es cierto, la sugerencia es empezar a escribir como sea, como se nos vengán las ideas; anotar en el papel en blanco o en la pantalla vacía todo lo que se nos ocurra respecto del tipo de texto que deseamos producir, luego, en un segundo momento vamos a mejorarlo, es decir, lo revisaremos cuantas veces se nos ocurra hasta que veamos que nuestro texto expresa adecuadamente lo que queremos transmitir y sea medianamente claro el mensaje del mismo.

4 En el texto de aprendizaje de primero de primaria del primer trimestre 2022 escribimos siete cuentos.

Incluso –como lo hacen los grandes escritores– no debemos dudar para pasar nuestro texto, a algún compañero para que pueda leerlo y sugerir mejoras.

Probablemente el otro obstáculo para escribir, es la idea que se nos ha grabado de que solo cierto grupo de privilegiados pueden escribir textos; y nosotros a causa del tipo de educación memorística y repetitiva recibida no estamos en la capacidad de hacerlo.

Indudablemente, estas dificultades salen a relucir en diferentes ámbitos de nuestras vidas, por ejemplo, son conocidas las quejas de la docencia universitaria respecto de las y los bachilleres que inician su carrera universitaria, en sentido que los mismos presentan serias falencias en la escritura y lectura; el magisterio no queda al margen de estas falencias, lo cual puede advertirse en las situaciones que tenemos de escribir nuestras experiencias para el ascenso de categoría o lo que fue la experiencia de producir el trabajo de grado en el desarrollo del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros.

En este marco, nuestra reflexión apunta a no tenerle miedo a la escritura, de producir textos. Proponemos que, en la medida que las maestras y los maestros disfrutemos del placer de leer y escribir vamos a contagiar a nuestros estudiantes el gusto por la lectura y la escritura; de lo contrario, si en nuestra condición de maestras y maestros, vamos a seguir cargando estas dificultades es poco probable que podamos desarrollar adecuadamente las habilidades de leer y escribir en nuestros estudiantes.

Finalmente, recordar que la lectura y escritura constituyen la puerta de entrada hacia las otras áreas o disciplinas; en la medida que nuestros estudiantes posean estas capacidades, podrán acceder con mucha más facilidad a la comprensión de todo lo que les enseñamos en la escuela.

Colegas, termino invitándoles a perderle el miedo a la escritura. No es muy difícil escribir cuentos y cualquier tipo de textos.



**Alam Nestor Vargas
Chacon**
*Técnico del Instituto de
Investigaciones Pedagógicas
Plurinacional*

Aproximaciones para el debate en torno al estado de situación de la lectura en la educación



Resumen

El presente artículo propone elementos de análisis en torno a la situación de la lectura en el contexto educativo específico de la educación secundaria; además de las preocupaciones evidentes en torno a este tema, se ciernen y proponen algunas otras preocupaciones desde otro enfoque y desde otros escenarios que también forman parte del complejo proceso de los hechos educativos.

A partir de la ubicación de estos otros escenarios posibles y válidos en el hecho educativo, se describen las posibles situaciones y trasfondos que implican los procesos de lectura en los protagonistas educativos, con lo cual se pretende provocar otras miradas de análisis a los procesos de lectura. Una primera parte aborda las posibles situaciones y posibles implicaciones que tienen los procesos de lectura en el contexto de la educación secundaria; tales situaciones son analizadas desde una mirada poco tradicional y pocas veces pensada, pero que en el fondo exigen un posicionamiento crítico y reflexivo acerca de esta situación. Una segunda y última parte propone las posibilidades de comprensión que se esgrimen en torno a esta situación, desde la reflexión de algunos autores que, en la misma línea, ponen en debate un análisis crítico profundo de esta situación.

Introducción

La lectura es un tema de interés común no solo para el ámbito educativo, sino para la sociedad en su conjunto, tanto por razones que son evidentes por sí mismas, como por razones que no siempre se perciben a simple vista, como

el valor histórico y las posibilidades de construcción social que contiene. La lectura es un tema que trasciende el ámbito formal de la educación, es decir, no se lee solamente para cumplir formalidades académicas. La lectura posibilita la comunicación entre personas, permite transmitir y construir historias, cultura, y hasta trascender espacios y tiempos, sin embargo, penosamente, cuando toca evaluar cómo nos encontramos como sociedad en cuanto a lectura, pareciera que el análisis tiende a ser reduccionista.

La primera mirada es hacia el escenario de las Unidades Educativas, y dentro de ellas, la labor que desarrollan las maestras y maestros de Primaria o del Área de Comunicación y Lenguajes. Los criterios de análisis más frecuentes –por no decir tradicionales– se discurren en torno a las y los estudiantes y cuánto leen. ¿Será este foco y este criterio suficiente para situar un escenario integral de análisis?, es decir, ¿el problema estará solamente en el escenario de las y los estudiantes y cuánto leen?, si fuera así, el problema se resolvería con incrementar cuantitativamente las lecturas a las y los estudiantes, que lean más, pero en el fondo ¿qué resolvería el hecho de las y los estudiantes que lean más?

El tema de la lectura es un tema complejo que no podría ser abordado desde una mirada simplista y reduccionista. Existen varios factores que constituyen un escenario integral en los procesos de lectura; así como también un conjunto integral de situaciones que derivan de dichos procesos.

Para no caer en reduccionismos simplistas ni en generalidades extensas y difusas, el presente artículo propone dos nodos de análisis. El primero se sitúa en el escenario de la vivencia y experiencia de las y los protagonistas educativos. Para estudiantes y maestros, ¿qué es lo que parecería representar los procesos de lectura?, ¿cuáles son los resultados que parecerían esperar? Un segundo nodo es un análisis construido a partir de investigaciones realizadas en este ámbito del desarrollo de la lectura y las implicaciones biopsicosociales que representa en los procesos de aprendizaje.

2. Los procesos de lectura desde la vivencia y experiencia de los protagonistas educativos

A partir de la observación a situaciones educativas en el contexto de Educación Secundaria Comunitaria Productiva, se han identificado ciertas carac-

terísticas que podrían calificarse como circunstanciales, pero que también proponen pistas importantes para una aproximación situacional de cómo se viven los procesos de la lectura en la experiencia de las y los estudiantes y sus maestros. Cabe advertir que ninguna afirmación debe tomarse como una aseveración conclusiva que pretende definir una situación, sino como una interpretación perceptiva que intenta abrir el análisis y el debate.

¿Cuáles parecerían ser los fines en torno a los cuales se desarrollan los procesos de lectura?

En el contexto de la práctica educativa, una gran parte de estudiantes de secundaria asume la lectura como una formalidad propia de la educación. Las maestras y maestros, a través de actividades, solicitan a los estudiantes abordar ciertas lecturas, como parte de su planificación curricular, a lo cual cada estudiante usualmente también responde con formalidad del cumplimiento: “leo porque la maestra nos ha dado la tarea de leer este texto”.

Este escenario, el cual es una tendencia para el desarrollo de los procesos de lectura en educación secundaria, pone en evidencia que una de las primeras motivaciones pasa por la formalidad del cumplimiento escolar. Cuando se pretende indagar acerca de los fines o propósitos de la lectura, es decir, ¿para qué se lee?, la mayoría de respuestas inmediatas tratan de justificar una actitud de cumplimiento inmediato a las tareas asignadas por la maestra o maestro.

Pareciera ser, que el ejercicio de la lectura, para una gran parte de estudiantes, se justifica en la necesidad de cumplir con las tareas o consignas dadas por la maestra o maestro, situando al “cumplimiento” como un fin en sí mismo, lo cual se convierte en una motivación extrínseca, ajena -en muchos casos a la voluntad del estudiante. Como no podía ser de otro modo, estas características hacen que la motivación a la lectura sea ajena y efímera, pues en cuanto se concluya con la lectura, la finalidad habría sido “cumplida”, dejando en un sinsentido el proseguir con la lectura de un texto específico.

Estas características, que también podrían comprenderse como una débil motivación intrínseca, hacen que las y los estudiantes no construyan otros fines y propósitos más allá de los inmediatos, asumiendo la lectura como un

proceso mecánico de decodificación, que concluye cuando se ha cumplido con las formalidades explícitas de la tarea.

Los resultados de este proceso, bajo esta lógica de cumplimiento a la formalidad, se traducen en que las y los estudiantes podrían asumir fines que también son efímeros e inmediatos, como elaborar resúmenes o reproducir contenidos textuales en evaluaciones, presentar tareas, exposiciones, entre otros. Estas situaciones son entendidas como fines en sí mismos y no como medios para fines superiores en la formación integral de la persona. La elaboración de un resumen, una evaluación, una exposición, representan medios para la construcción de conocimientos o el fortalecimiento de otras capacidades en el estudiante.

Estas características descritas en las motivaciones o propósitos intrínsecos en el desarrollo de una lectura, entre las y los estudiantes, es posible de identificar cuando en conversaciones informales se aborda cuestiones como el ¿para qué leen, qué propósito tiene leer tal o cual texto? Las respuestas inmediatas, en muchos casos, se circunscriben a cumplir con aquello que ha pedido la maestra o maestro, por ejemplo: “para presentar la tarea”, “para el examen”, “para presentar el resumen”, “para aprender”. Este tipo de respuestas, ponen en evidencia que reducir la lectura a una práctica mecanizada, inmediata y limitada al cumplimiento formal de actividades escolares.

Ante este panorama, surge la cuestión inmediata de que si la lectura debe o no provocar otro tipo de motivaciones y propósitos más allá de los exclusivamente formales que se construyen en el desarrollo de procesos educativos. Es decir, es suficiente pedirles a los estudiantes que lean un texto, con el propósito de que se cumplan tareas, presenten resúmenes, se preparen para un examen, preparen una exposición, o ¿será posible construir y plantear otro tipo de propósitos para la lectura?

El análisis de esta posibilidad de construir otro tipo de motivaciones en la lectura, exige una mirada mucho más amplia que trasciende la temporalidad y espacialidad del cumplimiento formal de tareas escolares. Una alternativa inmediata que se puede identificar entre los estudiantes de secundaria, es la motivación del placer o gusto hacia algunas lecturas. Ante la pregunta ¿te

gusta leer?, la mayor parte de las respuestas apunta a un “no, no me gusta mucho leer”, pero si preguntamos ¿hay algún libro que te haya gustado leer?, la respuesta es otra, tanto por la temática de la lectura o porque la trama propone episodios con los cuales el estudiante se auto-identifica o le parecen agradables de leer.

Si bien algunos géneros literarios o textos específicos despiertan gustos particulares o cierto nivel de placer entre los estudiantes de secundaria, aquello no implica la construcción inmediata de motivaciones, entendidas como un proceso de consolidación consciente de propósitos (McClelland, 1989). A un estudiante de secundaria, le puede agradar o atraer la lectura de un texto, pero si en torno al mismo no se construyen propósitos conscientes, que posteriormente se traduzcan en actitudes y resultados, la lectura asume un rol de entretenimiento que podría o no ser profundizada y traducida en procesos metacognitivos que posibiliten asumir el control y regulación de la construcción de conocimientos propios.

Esta situación, si bien abre la posibilidad que el estudiante pueda construir motivaciones más allá de la formalidad escolar, superando un tipo de lectura mecanizada, inmediata y limitada al cumplimiento, también es cierto que esta posibilidad es circunstancial y condicionada a las características personales del estudiante, si tiene o no hábito por la lectura, si tiene o no gusto por el tipo de lectura, si se identifica o no con la lectura, etcétera.

¿Cuál son las formas más habituales de desarrollar procesos de lectura?

Cuando hablamos de las formas habituales de desarrollar procesos de lectura, nos referimos al cómo leen las y los estudiantes, cuáles son las características físicas evidentes que manifiestan en el acto de lectura.

En el contexto de la práctica educativa, como anteriormente se menciona, los procesos de lectura son desarrollados a partir de consignas o tareas establecidas por la maestra o maestro, en el marco de una planificación curricular. En este panorama, la mayor parte de las respuestas efectivas de los estudiantes se traduce en procesos de lectura individual, que, por cierto, es la forma más habitual y conocida entre los estudiantes.

Ante la pregunta ¿habitualmente, de qué forma lees?, los estudiantes de secundaria describen situaciones como: “leo solo”, “leo en silencio”, “leo en lugares donde no me interrumpen”. Estas situaciones denotan que, para ellos, la actividad de leer se encuentra íntimamente ligado a la concentración y memoria. Leen en silencio, de forma individual, en lugares libres de ruido, con el objeto de que la lectura impregne sus fibras cognitivas y, en cierta medida, memoricen parte o toda la lectura, con el propósito de responder efectivamente a la consigna establecida por la maestra o maestro. Tanto la repetición sistemática de esta práctica, como los criterios que han sido instalados en el imaginario colectivo, esta tendencia que se percibe frecuentemente, prioriza como principal indicador de lectura, la capacidad memorística y de repetición del estudiante, lo cual se traduce en actividades específicas, como: elaborar un resumen, realizar una evaluación, desarrollar un cuestionario, entre otras; “haber leído bien” involucra implícitamente para el estudiante, recordar lo leído de la manera más fiel posible.

Si bien esta tendencia se asocia al desarrollo de capacidades cognitivas importantes en todo proceso educativo, una posible exacerbación de este modo de comprender la lectura involucra riesgos reduccionistas para el proceso educativo. Uno de aquellos principales riesgos es desarrollar procesos conductistas que limitan el escenario educativo a una relación de maestra o maestro y estudiante, mediados por el cumplimiento de consignas que frecuentemente se traducen en la reproducción total o parcial de la lectura.

Dentro de este margen el interés del estudiante se sitúa en responder medianamente con efectividad a las consignas que la maestra o maestro ha establecido como pertinentes en su planificación curricular. “Leo para dar un buen examen”, “Leo para hacer bien la tarea”, son, entre otras, algunas motivaciones implícitas que asume el estudiante en el acto de leer un texto.

En otro tipo de situaciones pedagógicas, donde la consigna establecida por la maestra o maestro se orienta a desarrollar actividades de tipo grupal o comunitario, como por ejemplo una exposición, se percibe que entre los estudiantes la forma más empleada de lectura es también la forma individual. En el modo más acostumbrado de organización, cada estudiante asume una parte del trabajo, lee y desarrolla parte de la actividad en forma individual, para luego unirlo y presentarlo a la maestra o maestro.

Si bien cada maestra y maestro, a través de su planificación curricular, establece un objetivo holístico y orientaciones metodológicas para el desarrollo de toda actividad, aquellas que están vinculadas a procesos de lectura tienen una fuerte tendencia de cumplimiento y desarrollo individual, por parte de los estudiantes. Se percibe que entre los estudiantes no es frecuente el desarrollo de espacios de discusión y debate espontáneo en torno a la comprensión e interpretación crítica de textos de lectura; pareciera ser que los procesos de lectura y la construcción de conocimientos no se sitúan en un escenario comunitario de diálogo, sino en la aprehensión individual de narrativas y conceptos que son mediados eventualmente por textos de lectura.

¿A qué capacidades se apunta desarrollar a través de la lectura?

En el contexto de la práctica educativa, un factor de particular preocupación en los hechos, es que cada estudiante debería responder con efectividad a las tareas o actividades propuestas por la maestra o maestro. Se espera que cada estudiante cumpla con la presentación formal de la o las actividades propuestas y, al mismo tiempo, que las mismas hayan sido realizadas bajo los criterios establecidos, es decir, que el estudiante “presente su tarea o actividad” y que éstas “estén bien elaboradas”.

Dentro de este contexto, donde el cumplimiento de actividades y consignas escolares se sitúa como una prioridad, se percibe nuevamente el riesgo latente de reducir la lectura a procesos mecanizados de decodificación de texto, relegando posibilidades de desarrollar otras capacidades individuales y comunitarias a través de la lectura. Cuando, a partir de una lectura, se proponen actividades que solamente se traducen en la elaboración o reelaboración de textos, ya sea través de un resumen, un cuestionario u otra actividad similar, el potencial pedagógico de la lectura puede verse reducido a una reproducción guiada de contenidos textuales de la lectura.

Esta situación, que es observable en la experiencia de algunos estudiantes de secundaria, ratifica la presencia de una visión individual de la lectura y la presunción de que este proceso puede aportar solamente en el fortalecimiento de capacidades inmediatas como la velocidad y comprensión lectora. De ahí que una visión bastante difundida acerca de la

lectura, supone que la lectura en profundidad de textos debe ser abordada prioritariamente en el Área de Comunicación y Lenguajes, mientras que otras Áreas como Matemática, Física-Química, Educación Musical, Ciencias Sociales, entre otros, asumen que una lectura informativa es suficiente para los fines educativos que se persigue.

En gran parte de las situaciones de lectura, una consigna que establecen las maestras y maestros y que se identifica con bastante frecuencia es la elaboración de resúmenes, lo cual enfatiza una característica individual y de reproducción de contenidos, en el desarrollo de los procesos de lectura. Similar situación ocurre en actividades como la resolución de cuestionarios o evaluaciones donde la tendencia también es la reproducción individual de ideas o conceptos que aborda el texto.

Contrario a lo que propone la metacognición, por lo menos en su definición, como una capacidad de conciencia y autorregulación de los procesos de aprendizaje, (Osse Bustingorry & Jaramillo Mora, 2008), gran parte de las experiencias que se observan en el ámbito de educación secundaria, limitan los procesos de aprendizaje a un cumplimiento de consignas establecidas por la maestra o maestro. En el peor de las situaciones, los estudiantes pueden llegar a reproducir conceptos teóricos, de forma mecánica, y cumplir con las consignas, sin una conciencia propia de qué capacidades están siendo fortalecidas.

Cuando se consulta acerca de los propósitos u objetivos que las maestras y maestros usualmente persiguen a partir de las diferentes actividades y consignas de lectura que establecen, lo más frecuente es escuchar propósitos vinculados al fortalecimiento de capacidades como: elaborar un resumen, elaborar una síntesis, comprender conceptos o teorías, conocer fechas y hechos históricos. No obstante, pese a las tareas y actividades que proponen y desarrollan, se percibe en una parte de los estudiantes, debilidades en la capacidad de elaborar resúmenes y síntesis, además de la capacidad de construir y sustentar argumentos a partir de un análisis crítico a lecturas específicas.

En un análisis desde la perspectiva de Paulo Freire, los procesos de lectura que se desarrollan en un contexto en el que se prioriza el cumplimiento

formal de tareas y consignas escolares, no posibilita la construcción de una conciencia crítica de la realidad (Freire, *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*, 1999), lo cual enfatiza una visión acerca de la educación que prioriza los procesos de transferencia de conocimientos, antes que la construcción comunitaria de aprendizajes.

El desarrollo de procesos mecanizados de lectura, aleja a los estudiantes de la posibilidad desarrollar y fortalecer otras capacidades, pero principalmente asumir una conciencia propia acerca del proceso educativo y de la realidad en la que se encuentra. Preponderar un modo de lectura mecanizada focaliza prioritariamente el desarrollo de capacidades de velocidad y comprensión lectora, es decir, que las y los estudiantes lean mucho más rápido y adquieran mayor comprensión, sin considerar la posibilidad de construir una conciencia crítica propia en torno a otras capacidades que podría desarrollar el estudiante, tanto de forma individual como comunitaria.

Algunas generalidades desde el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo – MESCP

En el marco de la Ley No. 070 de la Educación, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo MESCP establece algunos lineamientos y orientaciones que conviene traerlos a colación con el propósito de proponer una autocrítica en torno al estado de situación en el que se desarrollan los actuales procesos de lectura de textos en el ámbito de Educación Secundaria.

En este breve análisis, no se abordan todos los aspectos que hacen y caracterizan al MESCP, sino aquellos aspectos generales que se encuentran vinculados a las características que más adelante se proponen para el fortalecimiento de la lectura y la construcción de comunidades de diálogo.

Un primer aspecto que cabe señalar es, que el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo constituye un camino y no una meta en cuanto prototipo al cual deben adecuarse todos los procesos educativos. Este sentido de camino, cada maestra y maestro construye experiencias educativas propias, de acuerdo a las características del contexto en el que se desarrolla el proceso. El MESCP más que una receta es un conjunto de criterios y orientaciones que propone diferentes posibilidades de horizonte

educativo, que se adapta a las particularidades y necesidades propias del contexto.

En este sentido, es bastante complejo deducir qué es lo que debería hacer cada maestra o maestro, pero lo que no debería es reproducir procesos de forma mecánica y ajena, esperando que la repetición sistemática diera lugar a resultados inmediatos. Cada maestra y maestro, conforme las características del contexto, debiera construir didácticas y pedagogías propias que respondan a aquellas características educativas propias.

El recurso de la lectura, no debiera comprenderse y aplicarse únicamente para el desarrollo mecánico de procesos de fortalecimiento de comprensión lectora, ni solamente para la realización de actividades de reproducción total o parcial de teorías o conceptos, sino como un medio a través del cual se pueden desarrollar diferentes posibilidades de construcción de conocimientos y experiencias educativas.

Otra característica particular del MESCP es su cualidad de construcción comunitaria y participativa. El MESCP no es resultado de la reflexión teórico individual de uno o algunos maestros o expertos, es resultado de una convivencia educativa con conciencia plural, histórica y espacial. Cada contexto y sus protagonistas aportan desde su realidad e historia a la comprensión de la educación y cómo debe construirse esta.

Un elemento que asume el MESCP respecto de los procesos educativos, es la posibilidad de la transformación de realidades, lo cual involucra un alto protagonismo no solo individual de quienes conforman la comunidad, sino un protagonismo comunitario, en el entendido que el desarrollo de procesos educativos debiera movilizar y construir una conciencia comunitaria de participación. La educación no solo forma y transforma realidades individuales, sino realidades comunitarias.

El MESCP no prioriza como valor único la cualificación individual de los estudiantes, sino también la construcción de una conciencia crítica que le permita a cada estudiante constituirse en sujetos protagonistas de la transformación social. Lejos de una visión capitalista, la educación no representa una acumulación de conocimientos para un eventual beneficio

propio, sino que propicia la construcción de posibilidades de transformación social, en el horizonte del vivir bien.

En este marco, el desarrollo de procesos de lectura, no podrían valorarse y evaluarse únicamente desde una perspectiva individual de cuánto ha comprendido el estudiante, o cuán rápido lee, porque en tal caso solamente se estaría evaluando capacidades individuales, lo cual no es malo, pero no es suficiente, desde el enfoque del MESP. Las actividades y procesos de lectura, desde el enfoque del MESP, asumen diversas posibilidades de construcción y transformación comunitaria, que, desde las características propias de cada contexto, podrían aportar significativamente en la transformación social.

Otra cualidad que propone el MESP es la descolonización en el desarrollo de procesos educativos, entendiendo aquello no como una negación de la teoría y ciencia construida durante y después de la colonización, sino como aquella posibilidad de construir conocimientos y aprendizajes pertinentes que respondan a las características y realidades de cada contexto particular, lo cual involucra una amplia posibilidad y necesidad de recuperar y revalorizar cualidades que hacen a la identidad cultural propia.

La descolonización abre la posibilidad de construir aprendizajes y conocimientos pertinentes a la identidad cultural e histórica de un contexto, tomando en cuenta los diferentes factores vigentes que la ciencia y el conocimiento ofrecen, situación que contraviene el extremo de sobredimensionar un horizonte educativo anclado en el extranjero, en lo ajeno.

Este aspecto que propone el MESP, en el ámbito de la lectura, exige un profundo análisis que permita debatir sobre cuál podría ser el horizonte educativo que se persigue a través del desarrollo de los procesos de lectura, tomando en cuenta los diferentes factores que caracterizan al contexto. Es decir, por qué, para qué, cómo desarrollar los procesos de lectura en un contexto específico, aspectos que exigen construir una conciencia crítica en torno a los procesos. No se trata de repetir mecánicamente actividades, estrategias, guías, entre otros, sino de construir herramientas propias que respondan a realidades y expectativas también propias acerca de los procesos de lectura.

Implicaciones críticas desde la pedagogía y la psicopedagogía

Desde la experiencia y el análisis de Paulo Freire, los procesos de lectura involucran y exigen un alto proceso de conciencia crítica que pueda distanciar al lector de un proceso mecanizado y desarraigado. En toda lectura hay “alguien que dice algo”, con lo cual la comprensión del texto va más allá de solamente una comprensión mecánica o un proceso de memorización.

Una de las críticas profundas que se realiza a la educación bancaria pasa por un presupuesto metodológico de asumir los procesos de lectura con “ingenuidad” y de forma mecanizada. La memorización, se presenta como una consecuencia de esta forma de lectura, con lo cual se asume una posición pasiva frente a una realidad (Freire, La importancia de leer y el proceso de liberación, 1984)

Esta crítica pone de manifiesto la posibilidad de que toda lectura se puede asumir como un instrumento de diálogo, discusión y debate. Desde la realidad y la comprensión del mundo que caracterizan al lector, su sentido crítico es el que podría posibilitar este diálogo.

Esta situación, que parecería ser explicada desde el nivel de comprensión crítica de la lectura, es, en realidad, una cuestión mucho más compleja. Es decir, ¿cómo se llega a un nivel de comprensión crítica? No se trata de una cuestión solamente cuantitativa de la lectura, sino de un proceso complejo de construcción de categorías desde otros escenarios comunitarios de diálogo y discusión.

Desde el punto de vista de la teoría crítica y el desarrollo de procesos psicológicos, propuesto por Vigostky (2009) el desarrollo de las categorías cognitivas y los procesos superiores de aprendizaje pasa por procesos complejos de experiencias sociales, lo cual también se manifiesta en escenarios similares.

Esta situación pone en tela de juicio los procesos y evaluación de los resultados de la lectura desde un punto de vista eminentemente cognitivo. ¿Se podría proponer otras alternativas de desarrollar procesos de lectura? ¿se pueden leer en comunidad? ¿se puede proponer otras alternativas no lineales de lectura? ¿se puede dialogar y discutir con y partir del texto? ¿se podría evaluar la lectura desde otras formas de diálogo?

A manera de conclusiones

Las experiencias educativas y científicas, dan cuenta de una amplia posibilidad de re-situar los procesos de lectura en el ámbito de la educación. Otras formas de lectura son posibles, pero un primer paso es la problematización de esta situación que es propia de los procesos educativos.

Los procesos de lectura son procesos que implican resultados que van más allá de elementos cognitivos o la construcción de categorías mentales, ya sea por inercia o la repetición cuantitativa de procesos.

En este mismo contexto, la evaluación y el analizar los procesos de lectura también pueden ser planteados fuera de un centro tradicional de los procesos cognitivos o cuantitativos. Existen otras formas de pensar los procesos de lectura, lo cual exige un profundo sentido crítico. Abrir esta posibilidad e instalar este debate es por sí mismo un gran avance.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o aprender a aprender: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-modernas da Teoria Vigotskiana*. Brasil: Autores Associados.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Iztapalapa: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Aplicación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Santiago: UNESCO.
- Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 187-197.
- Vigostky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores: interacción entre enseñanza y desarrollo*. Cuba: Editorial Universitaria.



Carlos Echazú Cortéz
Especialista IIPP
Políticas Educativas

Metodología para plantear una historia descolonizada



Resumen

El artículo se propone determinar qué implicaría descolonizar la historia y en ese marco, se señalan 3 modos de abordar la historia y se definen 5 planteamientos metodológicos. Por un lado, se sostiene que el enfoque con el que se observan los procesos históricos debería ser el de los pueblos indígenas que fueron colonizados. Consiguientemente, el estudio de la sociedad colonial no puede ser el estudio de una sociedad que se construye, sino de sociedades que se destruyen. A la vez, el estudio del desarrollo de la sociedad boliviana la muestra impregnada por las instituciones coloniales que sobrevivieron a la Independencia, especialmente la principal de ellas, la división de castas. La metodología del estudio descolonizado de la historia debe superar la lógica positivista de memorizar hechos, más bien formular planteamientos críticos, problematizadores, contextualizadores, interpretativos y reveladores de hechos ocultados, entre otros. En el artículo se ilustran estos procedimientos.

A partir de la promulgación de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez existe una ambición nueva en la enseñanza de historia de Bolivia en nuestras Unidades Educativas. Esta nueva aspiración emerge de las ideas que inspiraron la ley. El fundamento más importante que existía en los movimientos sociales que impulsaron la nueva política educativa era la necesidad de descolonizar la educación. Si bien, el principio descolonizador se refiere a todas las áreas del quehacer educativo, es decir, no sólo al técnico pedagógico, sino también administrativo y de gestión, existen obviamente algunas áreas y campos de conocimiento que son, en mayor medida que otras, las señaladas para

descolonizarse. Entre todas estas áreas, obviamente, la historia tiene una posición preponderante.

Enfoque descolonizador

A partir de esa constatación, emerge la necesidad de definir concretamente qué implicaría descolonizar la historia. Inicialmente, un primer sentido común apunta al enfoque que debería tener la historia. Eso quiere decir que la mirada a los diversos procesos históricos debería enfocarse desde la perspectiva de los pueblos indígenas, es decir, los colonizados. Se trata de contar la historia desde su perspectiva. Consecuentemente, la historia idealizada de grandes aventuras de héroes que descubrieron un nuevo mundo y trajeron la civilización y salvación a los habitantes “salvajes” de este mundo debe ser reemplazada por la visión de las civilizaciones que vivían en este continente y vieron a su población víctima de exterminios y esclavización y sus culturas aniquiladas producto de una invasión que llevaron adelante los conquistadores¹. Este posicionamiento tiene ya una primera consecuencia práctica para el programa de estudios de historia. El tema de la colonia no debe comenzar con los trajines de Colon para conseguir el financiamiento para su viaje, así como el desgastado cuento de la reina que vendió sus joyas. Más bien debería comenzar con las impresiones de los nativos del continente al ver llegar desde el mar a los conquistadores, al estilo que Gabino Palomares y Amparo Ochoa lo han pensado en su canción, “La maldición de Malinche”:

Del mar los vieron llegar
 Mis hermanos emplumados, eran los hombres barbados
 de la profecía esperada.
 Se oyó la voz del monarca, de que el Dios había llegado
 y les abrimos la puerta,
 por temor a lo ignorado.

1 Esta misma idea es expresada por Secundino Quispe Loza a momento de explicar el procedimiento de su artículo MIRADAS HACIA LA DESCOLONIZACIÓN UNIVERSAL: “Abordando el análisis crítico reflexivo que hemos desarrollado, se realizó una lectura profunda, reflexiva, como punto de partida, sobre los acontecimientos trascendentales, revolucionarios, históricos en el mundo universal, desde la otra visión y enfoque de la realidad social, económica, histórica y cultural de las múltiples civilizaciones y culturas en el mundo. Ello es imprescindible para la desestructuración de la herencia colonial de ideas y concepciones estructuradas europeas hacia los pueblos originarios del Abya Yala. La colonización pareciera estar estampada en la memoria a mediano y largo plazo”, en *Provocaciones docentes* (2016), pág. 131.

Iban montados en bestias,
como demonios del mal, iban con fuego en las manos
Y cubiertos de metal

Esta postura tiene una función pedagógica muy profunda. Como es sabido, la historia, más que ninguna otra ciencia, coadyuva a la formación de una identidad². Cuando la historia es contada con Colón como protagonista, con aventuras y supuestas “misiones salvadoras” a cuestas, los estudiantes tienden naturalmente a identificarse con él. Además, los “salvajes” que Colón encuentra en sus viajes resultan ser sus enemigos. Son el “otro”, es decir, la contraparte en su aventura. Es pues natural que los estudiantes se identifiquen con él y vean a los indígenas del lugar, con las características de “salvajes”, como a los extraños y malignos hombres y mujeres habitantes de un exótico mundo desconocido. Difícilmente algún estudiante podría identificarse con ellos.

Y, por el contrario, cuando enfocamos a un mundo en desarrollo, con sus civilizaciones, sus instituciones, sus culturas y costumbres, su cosmovisión, sus grandes logros en arquitectura, en arte, en agricultura, en artesanía, etc, y lo vemos, de repente, invadido por hombres extraños que asesinan gente sin ningún tipo de escrúpulo y están tan sedientos de oro, que se pelean y matan por éste entre ellos mismos, nos ponemos obviamente en la situación de los habitantes de esas civilizaciones.

La identificación, de la que derivará luego la identidad, depende entonces de la empatía que el estudiante sienta por los personajes de la historia, y demás está decir, que esa empatía dependerá, en sumo grado, del enfoque con el que se aborde ésta. Ahí radica entonces la clave de la historia como generadora de una identidad de la comunidad.

Del mismo modo, el enfoque descolonizado sobre la estructura de la sociedad colonial no debería ser la visión de un mundo que se construye, con misiones que traen el evangelio para la “salvación” de los habitantes de estos territorios y una civilización que se levanta constituyendo autoridad,

2 Un artículo muy ilustrativo al respecto es “La enseñanza de la historia una herramienta clave para la construcción de la identidad nacional” de Guamán Gómez, Verónica y otros en la Revista Universidad y Sociedad. Vol. 12 N.5. Cienfuegos Sept- Oct. 2020

por medio de virreinos, instaurando orden, por medio de corregidores, sobre una sociedad “salvaje y sin ley”. Ese ha sido el enfoque tradicional de la historia colonizada. Por el contrario, la historia descolonizada a contarse es la de civilizaciones que se destruyen con la invasión y conquista española. De este modo, corresponde describir los procesos de desestructuración del ayllu, principal institución indígena, mediante el sometimiento de su autoridad, el curaca, y la distorsión de sus funciones; el mismo efecto tienen encomiendas y reparticiones, adaptando el ayllu a las necesidades de extracción de recursos, así como de sometimiento y sobreexplotación de la población indígena. Por su parte, las reducciones implicaron el traslado de la población indígena, lejos de sus tierras para encapsularlos en aldeas en las cercanías de las ciudades de los españoles para ser utilizados como proveedores de productos agrícolas, así como de fuerza de trabajo para sus obras. De este modo, se destruyó al ayllu y/o se lo transformó en una entidad al servicio de los requerimientos colonizadores.

Otra institución distorsionada al extremo de ser transformada en una institución semiesclavista fue la Mita. Mientras que en el Incaico constituía una institución que regulaba la distribución del trabajo común entre los ayllus, en la colonia se convirtió en una institución de provisión de fuerza de trabajo semi esclavo para las minas. De este modo, no sólo se destruyó la Mita incásica, sino también el ayllu, pues los indígenas huían de sus comunidades por temor a ser reclutados para esta labor explotadora.

Debe quedar entonces muy claro para los estudiantes que, cuando los españoles llegan a América no construyen una civilización sobre una sociedad “salvaje”. Más bien, destruyen las instituciones existentes sobre las que se erguían civilizaciones y Estados y sobre sus escombros construyen sus propias instituciones cuyas características principales se sustentaban en la sobreexplotación de la fuerza de trabajo indígena, el sometimiento de las comunidades y la liquidación de sus culturas.

La emergencia de las autoridades coloniales debe ser comprendida desde esta óptica. Los virreinos, y con ellos las demás autoridades subalternas, no emergen para “desarrollar civilización”, ni mucho menos. Más bien tienen propósitos específicos en construir mecanismos de sometimiento

de la población, extracción de recursos naturales, sobreexplotación de la fuerza de trabajo y aniquilamiento de las culturas de los pueblos originarios. Importa entonces develar como las instituciones coloniales se orientan cada una de ellas a cumplir algunos de estos fines específicos. Por eso es que la sociedad colonial en América, como toda otra colonia, es una sociedad deformada, que estructura sus instituciones para cumplir los requerimientos de su metrópoli.

El panorama no estaría completo sin embargo, si no se develara el profundo efecto estructural que legó, a larguísimo plazo, el orden social que impuso la sociedad colonial. El hecho es que la llegada de españoles, junto con el aniquilamiento y destrucción de las instituciones de las civilizaciones indígenas, así como la imposición de otras instituciones expoliadoras generó a la postre un sistema de castas. Este sistema castizo es uno de los más rígidos de la historia universal, tal vez solo superado por el sistema de castas de la India. De este modo, la sociedad se estratificó en distintas castas, encontrándose los españoles en la cúspide de la pirámide social, seguidos por criollos, mestizos, indígenas y finalmente esclavos africanos. La segregación social, cultural, política, económica a la que dio lugar este sistema de castas se impregnó tan fuertemente en la sociedad hasta convertirse en su característica básica³.

Es importante que los estudiantes comprendan que esa sociedad de castas hoy pervive, si bien atenuada, en los prejuicios profundamente arraigados en la población. En rigor, el sistema de castas es la institución colonial que, más que ninguna otra, ha tenido la fuerza para sobrevivir, después de casi 200 años de abolida la colonia. Veamos; es muy conocido, que varias instituciones típicamente coloniales pervivieron después de proclamada la república. Considérese, por ejemplo, el tributo indigenal, un impuesto racista pues gravaba únicamente a una de las castas, la indígena, y se los gravaba justamente porque eran indígenas. Es un supuesto “derecho de conquista” que la corona española imponía a los habitantes originarios de este continente. Ahora bien, una vez proclamada la república, los

3 Al respecto Nicómedes Sejas sostiene: “La división social y étnica de la sociedad boliviana corresponde al orden colonial, su continuación durante la república es el colonialismo interno. El colonialismo interno revela una dinámica de la estructura socioeconómica y política, como la simple prolongación del régimen colonial”. Sejas, Nicómedes. “Katarismo y Descolonización. La emergencia democrática del indio”. Pág. 10.

libertadores, Bolívar y Sucre, hicieron esfuerzos por abolirlo, sin embargo eso no fue posible, porque el suprimirlo implicaba reemplazarlo por otros impuestos que alcanzaran a las otras castas de la sociedad. Es sabido que las castas españolas y criollas se opusieron férreamente a esa reforma por considerar “ofensivo” que de ese modo se los equiparara a los indígenas. Por ese motivo, la reforma fracasó y el tributo racista y colonial estuvo presente durante prácticamente todo el siglo XIX, constituyendo un pilar fundamental de las finanzas del Estado. Finalmente fue reemplazado a finales del siglo.

Otra institución típicamente colonial que pervivió mucho tiempo después de fundada la república fue la servidumbre y el pongueaje en las haciendas. Se trataba obviamente de una institución colonial, en la que la fuerza de trabajo indígena es utilizada gratuitamente por el hacendado propietario de tierras a cambio de permitirle hacerse una humilde choza en los predios de su hacienda y cultivar para su provecho unos cuantos metros cuadrados de tierra. La servidumbre implicaba además una larga lista de servicios domésticos que el pongo y su familia tenían el deber de prestarle al terrateniente. Como es sabido, esta institución colonial fue legalmente abolida recién en 1953 con la Reforma Agraria, es decir 128 años después de declarada la independencia de la República y formalmente abolida la colonia. Después de eso comienza un tortuoso proceso por expropiar tierras a los hacendados y entregarlas a los campesinos que se extenderá durante décadas durante la segunda mitad del siglo XX. Aún hoy se denuncia la existencia de comunidades cautivas en provincias alejadas del chaco y el oriente boliviano, donde permanece vigente la servidumbre.

Es esencial que el estudiante tenga en mente la supervivencia de estas instituciones coloniales para que comprenda el contenido de la política de descolonización. De lo que se trata fundamentalmente es de eliminar esas instituciones. De ahí que resulte imprescindible considerar la supervivencia de la principal institución social de la colonia, hoy en día, casi 200 años después de la proclamación de Bolivia como Estado independiente; vale decir, el sistema de castas pervive en Bolivia, ciertamente mediatizado, atenuado, mitigado, pero vigente en el racismo y la fuerte discriminación imperante en el país. Por eso es que la ley contra el racismo y toda forma de discriminación es la principal política descolonizadora en el país.

En síntesis, el contenido expuesto debería servirle al estudiante para comprender: 1. Qué implica un enfoque descolonizador de la historia, 2. Cómo la historia repercute en el presente y 3. La necesidad que se tiene de emprender una política descolonizadora en nuestro país. En ese marco, la elaboración de una historia descolonizada, es una parte importante de la política descolonizadora.

Descolonizar la mente

Entre todas las maneras de descolonizar la historia, la que mayores efectos debería tener es la de cambiar la forma de pensar. Se trata evidentemente de un reto importante porque atañe a temas de epistemología, así como de metodología⁴. Para enfrentar esta forma de descolonizar, habrá que determinar primero ¿cuál es la forma colonizada de pensar?

Los procesos de colonización no implican “solamente” expoliación de recursos y sobreexplotación de fuerza de trabajo, sino también, y sobre todo, opresión cultural⁵. Producto de ese proceso, la mente colonizada es aquella que sobrevalua lo que viene de afuera (desde la metrópoli colonizadora) y menosprecia lo propio. De este modo, la opresión cultural genera lógicamente un claro complejo de inferioridad. Esa es la base de una mente colonizada. La consecuencia obvia de este complejo consiste, en lo que al estudio de la historia se refiere, que asume de modo completamente acrítico el enfoque de la historia del colonizador. De este modo, todo lo que proviene desde esta visión es considerado verdadero, por lo que no puede ser objeto de cuestionamientos. Siendo entonces que los planteamientos son aceptados (dados por ciertos) a priori no se requiere ningún proceso de asimilación más que la memoria. Por esta razón, el método de estudio

4 Con esta misma idea en mente, José Luis López señala “el proceso de dominación colonial, no ha sido sólo material y físico o económico, ha sido también cognitivo, en el sentido del conocimiento; en otras palabras, la dominación no ha sido sólo de los cuerpos de los dominados, sino también de sus mentes.” López, José Luis. Desafíos para la descolonización en Bolivia, en Descolonización en Bolivia. Análisis y Debates. Compilador Marcelo Lara. Pás. 97,98.

5 Al respecto, Karina Herrera Miller dice: “La colonización se instituye en más que un orden económico y político-administrativo entre países colonizadores y territorios colonizados; erige un modo de relación interhumana, entre subjetividades, profundamente marcado por la negación del otro, por mecanismos de violencia física y simbólica orientados a la homogenización desde la lógica occidental y la destrucción de todo aquello extraño a ella”. Herrera Miller, Karina. “Descolonización e Interculturalidad”. Pág. 19.

fundamental de la mente colonizada y que ha primado abrumadoramente en el estudio de la historia tradicional es la memorización. El estudiante ha aprendido a memorizar nombres de presidentes y fechas históricas.

Este modo de estudiar la historia tiene su correlato en una tendencia metodológica nacida justamente en las potencias colonizadoras del llamado mundo occidental y se ajusta precisamente al modelo arriba descrito, se trata del positivismo. Según esta perspectiva, que en sus momentos tuvo pretensión de ciencia, de lo que se trataba era de captar hechos verídicos, objetivos, verificables y con ellos elaborar el relato histórico. Con esta concepción en mente, se formuló aquella conocida definición, según la cual, la historia “es el recuento ordenado y cronológico de los hechos más importantes acontecidos en el pasado”. Bajo esa lógica, no había más que enumerar los hechos y los estudiantes no tenían otra opción que memorizarlos para poder retenerlos. Efectivamente, si los hechos enumerados no guardan una relación o lógica entre ellos, pues no queda otro camino que memorizarlos, para poder asimilarlos de algún modo. De esta manera, se abandonaba la pretensión más importante que debe tener el estudio de un fenómeno, vale decir, el comprenderlo.

Esta noción metodológica (si se puede llamarla así) encaja perfectamente con la pretensión colonizadora que, en rigor, es la misma de todo sujeto opresor, es decir, que los oprimidos no comprendan su historia y, por lo tanto, tampoco su situación. Es la manera más efectiva de mantenerlos subyugados.

El planteamiento precedente debería tener un primer efecto en las determinaciones para la elaboración del plan de estudios de historia en secundaria, si de descolonizar la historia se trata. Se debe abandonar aquella infructuosa y dañina tradición de considerar que la historia es el recuento de la sucesión de presidentes y obligar a los estudiantes a memorizar nombres y fechas. Más bien debería elaborarse una periodización de la historia de Bolivia y abordar los períodos como temas que se estudien con metodologías determinadas que provean a las y los estudiantes explicaciones de los procesos históricos de tal modo que puedan comprenderlos.

A continuación se esbozan diversos planteamientos metodológicos con los que se puede encarar el estudio de procesos históricos. Por su

intencionalidad de proveer explicación, en lugar de fomentar una inútil memorización, dichas metodologías son descolonizadoras.

Planteamiento crítico

Un planteamiento crítico es aquel que cuestiona lo que se tiene por cierto. Este planteamiento es descolonizador por excelencia, dado que la colonización del pensamiento supone justamente eliminar en el sujeto colonizado su capacidad de cuestionar los parámetros y supuestos que el sistema colonial da por ciertos.

El currículo de secundaria señala que el enfoque en el planteamiento de los temas debe ser crítico, entendiendo por esto *“una búsqueda constante de una explicación crítica que sustente los procesos de deconstrucción y reconstrucción de procesos socio-históricos”*⁶. Esto implica incentivar en el estudiante una determinada actitud frente a la ciencia que la y lo lleve a comprender que los instrumentos teóricos que se desarrollan para interpretar la realidad no son verdades absolutas y eternas. Por el contrario, son solamente instrumentos teórico-metodológicos que nos sirven para emprender el estudio de la realidad. Así pues, es importante que las y los estudiantes vislumbren que, después de avances de la ciencia, estos instrumentos pueden mostrarse inexactos e incluso erróneos. En este marco, en la temática referente a la **“Evolución de la especie humana”**, inserta en el segundo trimestre del primer año de escolaridad de los textos de aprendizaje de la gestión 2022⁷, se ilustra al estudiante cómo los nuevos conocimientos que se han adquirido en los últimos tiempos han desvirtuado completamente la definición tradicional que se tenía sobre la prehistoria, como el período que va desde la *“aparición del ser humano en la tierra hasta la invención de la escritura”*⁸. De este modo, introduciendo al estudiante sobre el desarrollo de determinados homínidos se le demuestra que uno de los parámetros de la definición de prehistoria –la aparición del ser humano en la tierra– es un proceso que se extiende a lo largo de por

6 Ministerio de Educación (2022). Subsistema de Educación Regular. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. “Programas de Estudio. La Paz, Bolivia. Pág. 26.

7 Ministerio de Educación (2022). Subsistema de Educación Regular. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. “Texto de aprendizaje”. 1er. Año, segundo y tercer trimestre. La Paz, Bolivia. Págs. 62-65.

8 Vázquez, Ma de la Luz; Gómez, Consuelo; Lugo, Carolina (2002) Historia Universal 1. De la antigüedad al Renacimiento. Limusa Noriega Editores. Pág. 16. México, 2002

lo menos dos millones de años y que dentro de ese proceso se presentan características del desarrollo de la pintura que obviamente están asociados al desarrollo de la escritura, por lo que el segundo punto de referencia del esquema también cae.

Lo importante de todo esto es que además de avanzar la temática de la “evolución de la especie humana”, se ha mostrado a los estudiantes como se descomponen instrumentos teóricos que de cuando en cuando desarrolla la ciencia y, por lo tanto, comprende que no son verdades eternas a las que no se puede cuestionar. Un dogma muy acentuado en la educación tradicional cae entonces, el dogma de la infalibilidad de la ciencia. Eso da lugar a la y el estudiante a saber que no todo lo que se le presenta como ciencia, necesariamente es verdad.

De este modo, el planteamiento crítico es uno de los procedimientos con los que se debería reemplazar el estudio descriptivo promotor de la memorización.

Planteamiento problematizador

Lo que se pretende con los planteamientos problematizadores es incentivar al estudioso de la historia a buscar explicaciones a los acontecimientos históricos. Son planteamientos descolonizadores en la medida en que incentivan una reflexión sobre los sucesos de la historia y, por ende, actúan en contra de una memorización acrítica.

Este tipo de planteamiento de los procesos históricos consiste en ilustrar las problemáticas en la que se encontraban insertos determinados protagonistas de la historia. De este modo, comprendiendo las problemáticas, se comprende porque actuaron como lo hicieron en las circunstancias históricas en las que se encontraban. Un buen modo de ilustrar el procedimiento es el siguiente:

*Una vez que Sucre hubo vencido en la batalla de Ayacucho se vio inmerso en el siguiente **problema**: Debía llevar su ejército al Alto Perú para enfrentar al último reducto de las fuerzas realistas en América que se encontraban en este territorio al mando del General Pedro Antonio Olañeta. Había cierto temor que esas fuerzas, por el momento débiles,*

fueran reforzadas desde España por los puertos de Atacama. Por eso debía actuar pronto. Sin embargo, pese a haber solicitado repetidamente las respectivas instrucciones de Bolívar, éstas no llegaron nunca.

*En su mente, avizoraba un **segundo problema**, cuando penetrara con su ejército al Alto Perú, llevando consigo al ejército vencedor de Ayacucho, se tornaría de hecho en la autoridad en este territorio y debería actuar como tal y tomar determinaciones sobre el futuro del mismo. Sin embargo ¿qué debería hacer sobre un territorio que tanto argentinos como peruanos lo pretendían y además donde existían tendencias autonomistas?, ¿Cómo enfrentar las presiones que vendrían de todos estos lados, esperando ser favorecidos por él, siendo que personalmente, ni como comandante del ejército, tenía intereses sobre el tema?*

Cómo se puede ver, el planteamiento, así como está formulado, explica la circunstancia en la que el protagonista de la historia se ve envuelto y se comprende la problemática del momento. Acá no se trata entonces de memorizar nada, por el contrario, se trata de comprender, por lo que el estudiante, tendrá mayor facilidad para asimilar el tema.

Planteamiento contextualizador

Una de las características básicas del pensamiento colonizado es aislar los hechos de tal modo que se muestren inconexos con otros. De este modo, no siendo posible relacionar unos hechos con otros, los fenómenos pierden sus causas y sus contenidos. Por esta razón, los planteamientos contextualizadores son descolonizadores en la medida en que ponen al descubierto las relaciones que guardan unos hechos con otros y, de este modo, se revelan los contenidos de los procesos históricos. Por esta razón, el contexto en el que se produce un hecho o un proceso histórico determinado tiene una fuerza explicativa poderosísima y se torna, consiguientemente en una herramienta muy útil para la construcción de interpretaciones de los acontecimientos. De este modo, se supera con creces las visiones de los acontecimientos que se presentan encerrados, aislados y sin relación con otros factores. Así, proveyendo al estudiante de instrumentos de interpretación, se estimula su espíritu crítico en sus estudios de la historia.

En este marco, el texto de aprendizaje correspondiente al segundo trimestre del sexto año de escolaridad de la gestión 2022⁹, aborda el tema de las dictaduras militares en Bolivia y en América Latina. Se ha optado por plantear el tema comenzando por el fin de la Segunda Guerra Mundial y la conformación de dos bloques de poderes que se enfrentaron en la denominada Guerra Fría. Se ilustra como este proceso se vio entrecruzado con la descolonización de Asia y África y la relación de estos procesos con la revolución china y la consiguiente radicalización de la descolonización. Se inserta a la revolución cubana en este proceso, así como al surgimiento de grupos guerrilleros en el continente. Entonces, se ilustra el surgimiento de la Doctrina de Seguridad Nacional en el marco del Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR) y la escuela de las Américas como ente encargado de combatir los denominados “grupos subversivos”. Hasta ese momento, un primer ciclo de dictaduras militares en la década del 60 tiene su obvia explicación. Posteriormente la emergencia de regímenes progresistas como el de Allende en Chile, el de Torres en Bolivia y el de Velasco Alvarado en el Perú dan lugar a la respuesta de parte de las fuerzas conservadoras en un segundo y radicalizado ciclo de dictaduras militares durante la década del 70, entre cuyas características figura el Plan Cóndor, un inédito programa de terrorismo de Estado de alcance internacional.

En este esquema de presentación de la temática se ilustra entonces como el contexto internacional tiene efectos determinantes para el proceso histórico nacional. Se demuestra cómo pudieron surgir de modo simultáneo en la región dictaduras militares que no solamente tenían las mismas características, sino que coordinaban su política. Finalmente y sobre todo, se dota a las y los estudiantes de una herramienta metodológica fundamental para el análisis de los procesos históricos, vale decir, la inserción de un proceso nacional dentro del contexto general de los procesos históricos internacionales.

Planteamiento develador de sucesos ocultados

Otra forma de entender críticamente la historia consiste en comprender que ésta además de ciencia es factor de poder, en tanto, los gobernantes

9 Ministerio de Educación (2022). Subsistema de Educación Regular. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. “Texto de aprendizaje”. 5to año, segundo y tercer trimestre. La Paz, Bolivia. Págs. 50, 51.

—en todos los tiempos y en todas las latitudes— han desarrollado sus versiones de la historia, para buscar en ellas legitimidad a la emergencia y mantenimiento de su poder. Así se comprende la famosa frase, según la cual “la historia es siempre contada por los vencedores”. Pero bien, además de versiones de la historia están los otros “recursos” a los que recurren gobernantes para que sus versiones aparezcan como coherentes. Entre estos recursos, con frecuencia se ocultan sucesos y/o acontecimientos que desafían la coherencia de sus versiones e interpretaciones de la historia. ¿Ha ocurrido eso en la historia de Bolivia? Claro que sí, veamos:

En el texto del segundo trimestre del quinto año de la gestión 2022, en el capítulo referido a la Guerra del Pacífico, se ha introducido un acápite con el título ¿Por qué fue ignorada la Batalla de Canchas Blancas? En este texto se pone en conocimiento de los estudiantes que sólo 100 años después de ocurrida la Guerra del Pacífico, es decir, recién en la década del 70 del siglo XX, la opinión pública boliviana pudo tener noticia de la batalla de Canchas Blancas. Hasta entonces, creímos que la única defensa que los bolivianos hicimos de nuestro territorio fue la batalla de Calama, en la que Abaroa y sus compañeros se inmolaron heroicamente. Después de eso, las otras batallas conocidas de la guerra fueron Pisagua, San Francisco, Tarapacá, el Alto de la Alianza, todas ellas, en territorio peruano. La pregunta que surge entonces es ¿por qué razón, los bolivianos no supimos que nuestros valerosos defensores en aquél momento aciago expulsaron al ejército invasor que venía penetrando muy adentro de lo que actualmente es nuestro territorio en la batalla de Canchas Blancas? El hecho es que recién 100 años después pudo salir a la luz pública el diario de campaña del oficial Ezequiel Apodaca quien, junto con otros valientes oficiales de la quinta división enfrentaron a su comandante, Narciso Campero, para que les permitiera partir hacia el territorio al que, según reconocimientos de indígenas del lugar, venía aproximándose una tropa enemiga. ¿Por qué razón Campero no quiso cumplir con su deber de ir a enfrentar al enemigo?, pues tenía la pretensión de llevar más bien su tropa a Oruro para dar un golpe de Estado al presidente Daza y retirar a Bolivia de la Guerra, conforme se lo había requerido Aniceto Arce, el principal empresario Boliviano de la minería de la Plata y socio de varios empresarios chilenos. La historia contó luego que el presidente Campero

se enfrentó contra el vicepresidente Arce porque “si pretendía continuar la Guerra”. El hecho contundente e irrefutable es, sin embargo, que Bolivia no retornó a la guerra después de la batalla del Alto de la Alianza. Ahí están claramente descubiertas las razones por las que el presidente Campero debía ocultar que ocurrió una batalla en Canchas Blancas, la que él esquivó, para llevar a su tropa a dar un golpe de Estado.

Después de este tratamiento de la temática, el espíritu crítico de las y los estudiantes debería verse estimulado cuando comprendan que la historia está muy relacionada al ejercicio del poder y que, al final de cuentas, las versiones de la historia responden a intereses políticos de fuerzas contendientes en la sociedad. Esta comprensión debería alejarlos de los dogmas de la historia que pretenden contar relatos absolutos y cerrados. Más bien, su perspectiva debería abrirse, para llevarlos a evaluar distintas explicaciones de los procesos históricos.

Planteamientos interpretativos

Ahora bien, sacudiéndonos de los enfoques tradicionales, promovemos una actitud crítica en el estudiantado también desde la práctica de poner los temas a estudiarse en discusión. La historia no es el recuento de “datos verdaderos y únicos” que deban ser memorizados sin ninguna posibilidad de cuestionarlos y objetarlos. Por el contrario, la historia debe ser discutida por la comunidad, porque esa discusión provee distintas interpretaciones sobre los procesos y acontecimientos históricos.

Una manera muy común de discutir los temas históricos son las recensiones de libros en los que se discuten temas históricos por parte de la comunidad. No es que en Bolivia no se discuta la historia, claro que se lo hace, pero esa discusión no ha llegado a las aulas de nuestras Unidades Educativas. Pues bien, ahora se trata de llevarles a los estudiantes esas discusiones. En este marco, el texto del segundo trimestre de cuarto año aborda la temática de la guerra independentista. A este capítulo se le ha introducido un acápite denominado “**reversionistas en la historia de la independencia**”¹⁰. Acá se hace referencia al ya célebre libro de José Luís Roca, “Ni con Lima, ni con

10 Ministerio de Educación (2022) Subsistema de Educación Regular. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. “Texto de Aprendizaje”. 4to año, segundo y tercer trimestre. La Paz, Bolivia. Pág. 48.

Buenos Aires”¹¹. En este texto, Roca plantea una tesis que remueve lo que hasta el momento se ha considerado una noción indiscutible de esta guerra, vale decir el hecho de que en ella se enfrentaron patriotas contra realistas. Roca sostiene que esta es una visión maniquea y por lo tanto falsa de la Guerra independentista. Según él, existen muchos pasajes de la guerra en la que se enfrentaron entre quienes fueron considerados realistas o entre los que eran considerados patriotas, o finalmente, personajes considerados tradicionalmente realistas, llamados libertadores, por el mismísimo Simón Bolívar, como es el caso de Pedro Antonio Olañeta. En el texto de aprendizaje se enfrenta la postura de José Luís Roca y se afirma que si bien es cierto que la guerra fue muy compleja y que tuvo muchas “vueltas y revueltas”, al final de cuentas se resume que antes de la guerra éramos colonia, y después de ella somos independientes, por lo tanto, más allá de todos los vericuetos, así como de traiciones de la guerra, ésta enfrentó, como tendencias principales, a patriotas contra realistas. También se afirma que la visión de los revisionistas (José Luís Roca, entre ellos) no ha dado una visión general que pueda explicar de forma alternativa las tendencias generales de la guerra. Por esta razón, su visión es débil, en el sentido de faltarle poder explicativo de la guerra en su conjunto.

Ahora bien, más allá de la postura que los estudiantes y maestras y maestros deseen adoptar respecto a la discusión del tema en sí mismo, está la experiencia de haber discutido la historia y las diversas interpretaciones expuestas. De este modo, se espera que los estudiantes comprendan que no se trata en absoluto de memorizar hechos, más bien de interpretar los acontecimientos y procesos y comprender que éstos pueden tener variadas interpretaciones y enfoques. De esta manera se incentivará a los estudiantes a valorar distintos hechos en el contexto de los procesos para advertir el significado que éstos tienen en el marco de procesos históricos generales.

A modo de conclusión

En síntesis, sostenemos que una historia descolonizadora es aquella cuyo enfoque es la mirada de los pueblos y naciones oprimidas sobre los

11 Roca, José Luís (2007). “Ni con Lima, ni con Buenos Aires”. Plural Editores. IFEA. La Paz, 2007.

procesos históricos. Esta perspectiva genera una identificación determinada que está destinada a lograr la identidad de los estudiantes con los pueblos y naciones originarios de este continente. Metodológicamente apunta a desembarazarse de la dañina práctica de memorizar y más bien apunta a una labor científica que se oriente a la comprensión del fenómeno estudiado, por medio de planteamientos críticos, problematizadores, contextualizadores, interpretativos, develadores de sucesos ocultados, entre otros. Por esta razón, todo procedimiento que se oriente a razonar y reflexionar es descolonizador.

■ BIBLIOGRAFÍA

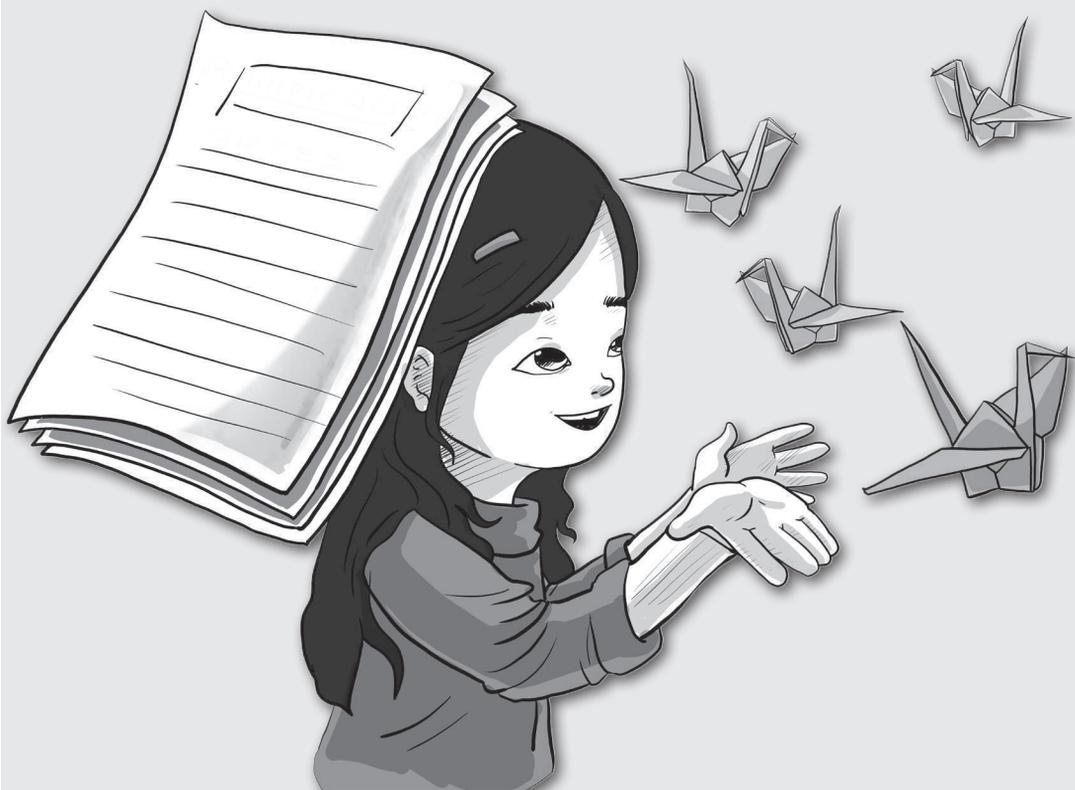
- Guamán Gómez, Verónica y otros (2020) “La enseñanza de la historia una herramienta clave para la construcción de la identidad nacional” en la Revista Universidad y Sociedad. Vol. 12 N.5. Cienfuegos Sept- Oct. 2020
- Herrera Miller, Karina (2015). “Descolonización e Interculturalidad”, La Paz
- López, José Luís (2011). “Desafíos para la descolonización en Bolivia” en Descolonización en Bolivia. Análisis y Debates. Compilador Marcelo Lara. Latinas Editores. Oruro, 2011.
- Ministerio de Educación (2016) Revista N. 2 “PRO-VOCACIONES DOCENTES”. Revista de reflexión y análisis de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros. Año 2016. N.2, La Paz. Quispe Loza, Secundino. “Miradas hacia la descolonización universal”.
- Ministerio de Educación (2022). Subsistema de Educación Regular. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. “Texto de aprendizaje”. 1er. Año, segundo y tercer trimestre. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (2022) Subsistema de Educación Regular. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. “Texto de Aprendizaje”. 4to año, segundo y tercer trimestre. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (2022). Subsistema de Educación Regular. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. “Texto de aprendizaje”. 5to año, segundo y tercer trimestre. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (2022). Subsistema de Educación Regular. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. “Programas de Estudio. La Paz, Bolivia.
- Roca, José Luís (2007). “Ni con Lima, ni con Buenos Aires”. Plural Editores. IFEA. La Paz, 2007.

Sejas, Nicómedes (2014). “Katarismo y Descolonización. La emergencia democrática del indio”. Stigma, 2014.

Vázquez, Ma de la Luz; Gómez, Consuelo; Lugo, Carolina (2002) Historia Universal 1. De la antigüedad al Renacimiento. Limusa Noriega Editores. México, 2002.



Debates sobre temas concretos en educación



Verónica Armaza Nuñez

Encargada de Formación

Artística

Dirección General de Educación

Técnica, Tecnológica, Lingüística

y Artística

Las artes y la sociedad



El pensamiento del héroe nacional cubano José Martí dijo: “Que es el arte, sino el modo más corto de llegar al triunfo de la verdad y de ponerla a la vez, de manera que perdure y centellee en la mente y en los corazones” dicha frase ha constituido la guía para el diseño y la puesta en práctica de la educación artística en Cuba.

Resumen

Se plantea la tesis en torno a que la consideración del arte sólo como un forma de entretenimiento, que no aporta a la sociedad, es parte de un pensamiento colonial. De ahí se pone de relieve la importancia que la ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez, le ha dado al Arte, incorporándolo en el subsistema de educación superior como una profesión. La educación intra e intercultural, que recupera los saberes de nuestros pueblos, es posible de forma especial mediante la formación artística, de ahí, entre otras cosas, su aporte a la sociedad.

Las Artes en Bolivia, han sido consideradas como un entretenimiento, como algo que no contribuye a la sociedad, estas problemáticas vinieron no solo con un pensamiento colonial, sino que fueron totalmente de exclusión, tanto así que se dio más importancia al conocimiento universal, dejando a un lado nuestros conocimientos y saberes propios. Es así que la educación se basó más en un modelo memorístico y de dependencia económica con un desenlace de profesionales sin vocación.

Este pensamiento dio paso a que se vea al artista como alguien incapaz de “producir” esa materia prima que la sociedad esperaba, sin darse cuenta que lo que produce es inconmensurable.

Esto se debe a que en nuestra sociedad, el arte ha ocupado un lugar secundario, sin embargo, siempre fue un elemento primordial para las manifestaciones sensitivas, ¿cómo poder enseñar aquello que es efímero y no lo tocas?, ¿cómo poder enseñar ese “sentir”?, pues ahí entra esa complejidad de comprender el Arte, de una manera racional y otra oculta que se encuentra en el mismo ser humano; por eso es importante conocer a un “Artista” y la diferencia con una persona que se ha formado en una especialidad artística.

Cabe mencionar que una vez que se reconoce la Formación Artística en el Sistema Educativo a través de la Ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez, se incorpora por primera vez en Bolivia la formación profesional en carreras artísticas, un hecho significativo, histórico y justo para un sector que no pudo por años ser considerado como una profesión.

Las perspectivas de las sociedades modernas consideran que estudiar arte en el extranjero es mejor que el que ha estudiado acá, sin embargo, programas académicos de instituciones de formación artística han logrado alcanzar niveles altísimos de formación, quizás una de las limitantes siempre sean los recursos escasos en lo que refiere a infraestructura, equipamiento u otros elementos que no permiten ese acceso a la formación artística.

Estas visiones nos conducen a cuestionar el tipo de educación que hemos recibido y la valoración de las culturas, ¿Cómo llevar adelante un proceso formativo intercultural, intracultural y transformador?, teniendo en cuenta que a la par tenemos a los medios de comunicación que nos conducen a una desvalorización de lo nuestro, haciéndonos creer que lo de afuera siempre será mejor.

El aporte del arte a la construcción de una sociedad se visualiza precisamente en la trascendencia de las obras artísticas, aquellas que conservan ese mensaje y no son comerciales.

Por eso es importante “Educar desde el Arte”, ya que proporciona las herramientas necesarias para recuperar, re-significar y trascender más allá de una época determinada, logrando alcanzar transformaciones significativas y descolonizadoras.

Facilitar el acceso a las artes, a la cultura, constituye un avance de transformación social; mejorar las condiciones de la formación, promoviendo una producción artística, crear enfoques pedagógicos que vinculen la investigación con la creación, permitirán impulsar una Formación Artística de calidad, con identidad cultural.

El lenguaje de las artes cumple ese papel preponderante en el desarrollo de las habilidades, de las capacidades, de las percepciones, de la reflexión y de la creatividad, ahí la diferencia entre formar “artistas” o desarrollar “seres humanos integrales”; por eso es importante hacer la diferencia entre la formación en las Instituciones especializadas en arte que se denominaría “Formación Artística” y la educación integral en las Unidades Educativas que se denominaría “Educación Artística”. Ambas son de vital importancia ya que la Educación artística promueve la vocacionalidad y la comprensión de las cosas, mientras que la Formación Artística promueve la producción y creación artística.

Siendo la Educación un hecho social y el Arte ese encuentro de tejidos sociales, ese espacio para el diálogo e intercambio de saberes, es muy importante que exista una articulación entre ambos ya que coadyuvan a la construcción de memoria e identidad a través de “El Sentir” que desarrolla esa poética pedagógica para la soberanía del país.

¡Educar es un Arte, el Arte del Vivir Bien!



Marcial Payihuanca
Apaza

*Maestro, Profesional en
Atención a Estudiante con
Talento Extraordinario
DGEE*

**Talento
extraordinario en el
Modelo Educativo
Sociocomunitario
Productivo**



Resumen

El artículo se plantea como objeto definir el talento extraordinario en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, para lo que hace uso de referencias teóricas del ámbito internacional, pero a la vez, teniendo como referencia la normativa boliviana y el contexto de la realidad nacional como sociedad subdesarrollada y dependiente.

¿A quiénes se considera estudiantes con Talento Extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional según el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo?; mediante análisis e interpretación de percepciones sociales en diversos contextos, bibliografía, normativas vigentes y documentos oficiales; mediante entrevistas con personas relacionadas en el área se pretende interpretar y reconstruir concepciones sobre el talento extraordinario en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Al respecto, alta información que establezca a quiénes se considera estudiantes con Talento Extraordinario, qué características presentan, cómo los percibe la sociedad y cómo se debería considerar o reconocer.

Concepciones históricas e internacionales

Por vez primera aparece Galton (1869) con su publicación “Talento hereditario y carácter” y luego Catell (1890), Binet y Simón (1904) y Terman (1916) aparecen con el rótulo de “inteligencia muy superior” y con éste el de “superdotado” citado en Ministerio de Educación (2021).

En la misma línea “los niveles como excepcionalmente dotado” (Coeficiente intelectual, CI, de 150 y superior), “severamente y profundamente dotado”

(CI 180 y superior) son reflejados por (Webb, Meckstroth & Tlan, 1982), y “moderadamente dotado”, son asignados basándose en criterios especificados para seccionar los resultados de la prueba de inteligencia (Morelock & Feldman, 1997; Newland, 1976 citado en Ministerio de Educación 2021).

En la antigüedad a estas personas se las nominaba sabias: el sabio se encarnaba en aquellos que daban un uso original a cualquier arte u oficio; además de saber, el sabio debía tener experiencia; porque no separaba lo teórico de lo empírico, ni el conocimiento de la ética; a ésta persona también se le llamaba hombre prudente. En aquella época, desde el pensamiento aristotélico, el saber se orientaba a realizar la perfección y alcanzar la felicidad humana (Ospina, 2004 citado en Ministerio de Educación (2021)).

Mónks y Masón (1993) citado en Ministerio de Educación (2021). plantean cuatro modelos de explicación:

a) Modelos de capacidades

- Énfasis en Cociente Intelectual (CI). Uno de sus exponentes fue Terman (1916) quien utilizó el término de superdotado para referirse a los sujetos con un CI mayor que 130 puntos.
- 2% de la población.
- Estudios de seguimiento, evidencian la insuficiencia de la inteligencia, para garantizar un desempeño notable y adecuado de dichos sujetos.

b) Modelos orientados al rendimiento

- Alcanza rendimientos altos o tener logros creativos.
- Superdotación, Renzulli (1994), propuso la Teoría de los Tres Anillos; en ella se enfocó al estudio de tres factores: a) habilidad por encima de la media, b) compromiso con la tarea y c) creatividad.
- Talento extraordinario no es CI; si no es Habilidad + Creatividad y Compromiso con la tarea.

- Su modelo enfatiza las características personales, sin considerar la influencia que ejercen los factores ambientales en el desempeño notable y en la productividad.
- c) Modelos cognitivos.
- Son procesos cualitativos en la elaboración y procesamiento de la información.
 - Robert Sternberg (1985), determina la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de sujetos inteligentes en diferentes situaciones y ambientes.
- d) Modelos socioculturales.
- Mónks (1988), Tannebaum (1986) y Gagné (1985) afirman que la superdotación se desarrolla por medio del intercambio favorable de los factores individuales y socio ambientales.
 - Los contextos, individuales y socio ambientales, condicionan las necesidades, resultados del comportamiento humano y determinan qué tipos de productos son considerados valiosos o dignos de un reconocimiento especial.
 - El modelo de Mónks, definió la superdotación como Interdependencia Trídica; es decir: la suma de factores internos (Trídica) y externos (Interdependencia).
 - Factores internos “Trídica”: Habilidad o inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea.
 - Factores externos “Interdependencia”: Contexto inmediato del estudiante relacionado al rendimiento y posibilidades de éxito. Compañeros, familia, amigos, docentes.

Tannebaum citado en Ministerio de Educación (2021) define la superdotación como el potencial para llegar a lograr realizaciones críticamente aclamadas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética. En su modelo de aprendizaje social propone cinco factores que deben coincidir para que el potencial pueda ser expresado.

F. Gagné (1991-2000 citado en Ministerio de Educación (2021), en su Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento, definió la superdotación como la posesión y el uso de habilidades naturales (denominadas aptitudes o dotaciones) que, sin haber recibido una formación sistemática, se manifiestan de manera espontánea en al menos un dominio de aptitud significativa.

- **Superdotación:** posesión y uso de habilidades, aptitudes naturales del sujeto.
- **Talento:** Aprendizaje, entrenamiento y práctica, se convierten en talentos expresados. Es la transformación progresiva de las aptitudes naturales, mediada por factores neurobiopsicosocioculturales (catalizadores estímulos, motivaciones intrapersonales y ambientales).

En tanto propone cinco dominios de aptitud: intelectual, creativa, socio afectiva, perceptual motora y otros; genéticas y ambientales. Identifica cinco campos de la actividad humana en donde se manifiesta la superdotación y el talento: la ciencia, la tecnología, el deporte, la acción social y el arte.

Interpretando la normativa boliviana

La Constitución Política del Estado establece que “toda niña, niño y adolescente con talento natural destacado tiene derecho a ser atendido educativamente con métodos de formación y aprendizaje que le permitan el mayor desarrollo de sus aptitudes y destrezas”. Además, “promoverá y garantizará la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con talentos extraordinarios en el aprendizaje, bajo la misma estructura, principios y valores del sistema educativo, y establecerá una organización y desarrollo curricular especial” (Gaceta oficial 2009), en este sentido, Ley de la Educación N° 70 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, establece la Educación Especial: “Comprende las acciones destinadas a promover y consolidar la educación inclusiva para personas con discapacidad, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional” (Gaceta oficial 2010).

En esa línea, talento natural destacado se refiere a niños, niñas y adolescentes superdotados que mediante las acciones sistemáticas pertinentes y oportunas desarrollan integralmente el talento extraordinario general o específico.

Los objetivos de la Educación Alternativa y Especial son: “Desarrollar políticas, planes, programas y proyectos educativos de atención a las personas con talentos extraordinarios” (Art. 17, 4). En ese sentido, el Ministerio de Educación deberá plantear y desarrollar acciones que favorezcan en la identificación, atención y promoción de estudiantes con talento extraordinario.

Desde la aplicación de la Ley de la Educación N° 70 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” ya se cuenta con una estructura de la Educación Especial, por otro lado, establece que la Educación Especial “responde de manera oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de personas con discapacidad, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario, desarrollando sus acciones en articulación con los subsistemas de Educación Regular, Alternativa y Superior de Formación Profesional” (Gaceta oficial 2010).

En relación a la atención, la Ley de la Educación N° 70 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” establece que: “En el caso de los estudiantes de excelente aprovechamiento, podrán acceder a becas, y toda niña, niño y adolescente con talento natural destacado, tendrá derecho a recibir una educación que le permita desarrollar sus aptitudes y destrezas” (Ministerio de Educación 2010).

Talento Extraordinario en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

El modelo educativo responde a las problemáticas que no han sido atendidas o a cuestiones irresueltas por los anteriores modelos educativos. En ese sentido, el sistema educativo se propone transformar las problemáticas irresueltas por la educación del pasado y estas pueden agruparse en las siguientes:

- Condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana.
- Condición de dependencia económica.
- Ausencia de valoración de los saberes y conocimiento.
- Educación cognitivista y desarraigada.

Cuando hablamos de Condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana, nos referimos a una relación internacional, en la que una nación ejerce dominio sobre otras naciones. En ese contexto, la educación da mayor valor a lo intelectual que manual e impone arbitrariamente una lengua “castellana” como la única lengua oficial; por ello el Sistema Educativo debe permitir superar y transformar estas problemáticas de dependencia, es decir, de esas relaciones de desigualdad, dominio internacional, la jerarquía de conocimiento supuestamente universal, legítimo, lo que implica que los conocimientos locales, considerados como meros saberes locales, se excluyen o, en el mejor de los casos, se incluyen subordinados.

Las relaciones de dominación y dependencia económica internacional benefician y enriquecen a los poderes centrales, por medio de la extracción de recursos a nivel mundial y empobrece a otros que viven una economía distorsionada por atender al mercado mundial, siendo, por ejemplo, exportadores de materias primas, al tener matrices productivas monoproductoras. En ese contexto, la educación de perfil colonial se distancia de la realidad; concentrándose solamente en el aula, aísla a la escuela de su contexto de modo que no es consciente de esta realidad de dependencia económica de la realidad boliviana, ni plantea ninguna articulación o incidencia para transformarla. Esto significa una separación de la manera de concebir la educación y su articulación a proyectos y políticas de despliegue económico en una realidad como la que vive el país. Por ello, la educación deberá transformar esa realidad de dependencia y dominación económica, buscando la transformación desde la misma comunidad.

En Bolivia desde siempre ha prevalecido una valoración desmesurada de los conocimientos e instituciones de otros contextos y una ausencia de producción y valoración de los saberes y conocimientos locales. Esos conocimientos locales adquirieron un valor como saberes y folclore, pero

nunca a la par del conocimiento científico, que sigue siendo considerado como el único con validez. En la actualidad, esos conocimientos no sólo son considerados como saberes locales, de uso sólo para los pueblos indígenas, sino que se está empezando a reconocer. En ese contexto, la educación deberá permitir producir conocimientos, emprender la creación de obras intelectuales, productos extraordinarios, desarrollar habilidades en el contexto inmediato.

La educación cognitivista y desarraigada es sumamente naturalizada en la educación boliviana que se da en mera trasmisión de información, y en el mejor de los casos una formación de las personas, pero que nunca se plantea como una actividad que transforma a las personas, haciéndolas parte de una situación y contexto. Es decir que se trató de una educación desvinculada, meramente cognitivista, transmisora, desarraigada. Lo que hace es que el proceso educativo se vuelva estático, pasivo, se centre en los contenidos, por más alejados y repetitivos que sean.

En ese contexto, la educación debe transformar a las personas, comunidades, localidades, barrios para vivir bien en comunidad.

Por los precedentes analizados, se concluye con la definición del “Estudiante con Talento Extraordinario” del siguiente modo:

El Estudiante con Talento Extraordinario, de acuerdo al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, es el recurso humano estratégico que posee de manera excepcional a sus pares, una ventaja natural de capacidades, habilidades, aptitudes y destrezas para producir obra intelectual innovadora (invento) tangible o intangible no común, para transformar la vida de las personas, localidad, barrio y coadyuvar en la resolución de problemáticas científicas, tecnológicas, humanística-socioculturales, artísticas y deportivas de la realidad boliviana para vivir bien, como resultado de la motivación, investigación, creatividad, invención y perseverancia en el contexto Sociocomunitario Productivo.

En ese contexto, es aquel estudiante que presenta un mayor desarrollo de capacidades superiores, transformadoras, potencialidades, aptitudes y

habilidades extraordinarias a las esperadas por encima de su edad y/o año de escolaridad, en uno o varios campos, áreas de saberes y conocimientos en relación a las dimensiones del ser humano, en los procesos educativos comunitarios e inclusivos.

Perspectivas de Talento Extraordinario desde la sociedad boliviana

De acuerdo a Ministerio de Educación (2021) y entrevistas a profesionales relacionados al área de Talento Extraordinario, campos del conocimiento y actividad humana; se visibilizan tres tipos de Talento Extraordinario:

- La persona con **Talento Extraordinario General**, es aquella o aquel estudiante que demuestra un desempeño diferencial positivo de capacidades transformadoras altas o superiores, potencialidades, aptitudes y habilidades o cualidades extraordinarias en todos los campos, áreas de saberes y conocimientos en equilibrio con todas las dimensiones del ser. Ministerio de Educación (2021).
- La persona con **Talento Extraordinario Específico**, será aquella o aquel estudiante que demuestra un desempeño diferencial positivo de capacidades transformadoras, potencialidades productivas, aptitudes y habilidades o cualidades extraordinarias en un campo o área del conocimiento en promedio y equilibrio con todas las dimensiones del ser, pudiendo presentarse en uno de los campos o áreas de la actividad humana. Ministerio de Educación (2021).
- La persona con **Doble excepcionalidad**, será aquella o aquel estudiante con alguna limitación sensorial, física motora u otro, que demuestra un desempeño diferenciado positivo de capacidades transformadoras, potencialidades productivas, aptitudes, habilidades o cualidades extraordinarias en un campo de la actividad humana o área del conocimiento en equilibrio con todas las dimensiones del ser, pudiendo presentarse en un campo o área de la actividad humana. Ministerio de Educación (2021).

En ese marco, el talento específico y de doble excepcionalidad, se desenvuelven en los cuatro campos y áreas del conocimiento y actividad humana, estos son:

- **Científico-tecnológico.** Es el campo en el que destaca el desempeño extraordinario, capacidades transformadoras, potencialidades productivas en las áreas de lógica-matemática, física, química, biología, geografía, informática, robótica, electrónica, entre otras. Ministerio de Educación (2021).
- **Humanístico-sociocultural.** Campo de la actividad humana en el que destaca el desempeño extraordinario, capacidades transformadoras, potencialidades productivas en las áreas socioculturales (ideales, valores, religión, creencias, tradiciones, lenguaje y comunicación), acontecimientos históricos y problemas sociales, entre otros. Ministerio de Educación (2021).
- **Artístico.** Campo de la actividad humana artística en el que sobresale el nivel de desempeño, capacidades transformadoras, potencialidades productivas y habilidades extraordinarias en las áreas de música, danza, artes visuales y teatro, en el que se destaca la sensibilidad, la destreza y la facilidad en la expresión de la obra intelectual. Ministerio de Educación (2021).
- **Deportiva.** Campo de la actividad humana deportiva, en el que sobresale el nivel de desempeño, capacidades, potencialidades y habilidades extraordinarias motrices, condicionales y específicas en las áreas y disciplinas deportivas competitivas que realizan actividades complejas para alcanzar el objetivo. Ministerio de Educación (2021).

En ese sentido, los procesos de detección, identificación y atención a estudiantes con Talento extraordinario en niveles primaria y secundaria, se desarrollan de acuerdo al siguiente:

Campos	Áreas	Escuelas mentoras con el denominativo de productos o habilidades extraordinarias
Científica Tecnológica	Lógica-matemática, física, química, biología, geografía, astronomía, astrofísica, informática, robótica, electrónica, entre otras.	<p>Robótica, aplicación o software, cálculo mental aplicado, electrónica, electricidad, mecánica automotriz, electromecánica, carpintería industrial en madera – metal, diseño y maquetación de proyectos construcciones, transformación de materia prima, alimentos, productos agropecuarios, invención de artefacto electrónico, herramientas, materiales, insumos y otras innovaciones científica - tecnológicas.</p> <p>Referencia de Edades: Iniciación (5-8), desarrollo (9-15) y rendimiento (16 años en adelante)</p>
Humanística Sociocultural	Socioculturales, ideales, valores, religión, creencias, tradiciones, lenguaje y comunicación, acontecimientos históricos y problemas sociales.	<p>Poliglota o multilingüe, producción de obras literarias, recuperación de saberes ancestrales, interpretación de signos o indicadores naturales, proyectos de transformación familiar, local, social y otros.</p>
Artístico	Artes plásticas	<p>Pintura, Escultura, Origami, Arte Originaria, Artesanías, Dibujo Técnico-Artístico, Diseño Publicidad y otros.</p> <p>Referencia de Edades: Iniciación (3-8), desarrollo (9-13) y rendimiento (14 años en adelante)</p>
	Artes musicales	<p>Obra Musical con instrumentos de cuerda, electrónicas, viento, percusión, coro, canto, danza, composición, arreglos musicales y otros.</p> <p>Referencia de Edades: Iniciación (3-8), desarrollo (9-13) y rendimiento (13 años en adelante)</p>
Deportiva	Disciplinas deportivas competitivas y deporte-ciencia (habilidades innatas potenciales y signos de alto rendimiento).	<p>Habilidades motrices (esquema corporal, lateralidad, tiempo, espacio, equilibrio, ritmo, referentes físicos)</p> <p>Habilidades condicionales (capacidades físicas, fuerza, velocidad, resistencia, aeróbica)</p> <p>Habilidades específicas: Aptitudes, técnicas, tácticas, estrategias extraordinarias en una de las disciplinas deportivas y otros.</p> <p>Referencia de Edades: Iniciación (4-8), desarrollo (9-12) y rendimiento (13 años en adelante)</p>

Fuente: Ministerio de Educación (2021)

Conclusiones

El Estudiante con Talento Extraordinario, de acuerdo al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y el Enfoque de Educación Inclusiva, es el recurso humano estratégico que posee de manera excepcional a sus pares, una ventaja natural de capacidades, habilidades, aptitudes y destrezas para producir obra intelectual innovadora (invento) tangible o intangible no común denominado “producto extraordinario”, para transformar la vida de las personas, localidad, barrio y coadyuvar en la resolución de problemáticas científicas, tecnológicas, humanística-socioculturales, artísticas y deportivas de la realidad boliviana para vivir bien, como resultado de la motivación, investigación, creatividad, invención y perseverancia en el contexto Sociocomunitario Productivo.

En ese contexto, se define como aquel estudiante que presenta un mayor desarrollo de capacidades superiores, transformadoras, potencialidades, aptitudes y habilidades extraordinarias a las esperadas por encima de su edad y/o año de escolaridad, en uno o varios campos, áreas de saberes y conocimientos en relación a las dimensiones del ser humano, en los procesos educativos comunitarios e inclusivos.

El estudiante con cociente intelectual superior o alta, tiene una alta motivación para el aprendizaje en lo que le gusta (compromiso en la tarea); con buena capacidad creativa (originalidad de ideas y preguntas, curiosidad intelectual, capacidad de crear y de solucionar problemas, independencia de pensamiento); mayor madurez en los procesamientos de información (referidos a la percepción y memoria) y un desarrollo de la capacidad meta cognitiva (capacidad de autoconocimiento, auto planificación, autocontrol, autorregulación). De esta manera, existe una relación óptima entre la habilidad general, aptitudes especiales, factores no intelectuales, apoyo ambiental y oportunidad, en concordancia con el enfoque sociocultural al cual hacemos referencia.

Los estudiantes demuestran potencialidad extraordinaria a partir de la demostración de poseer, de manera excepcional a sus pares, una ventaja natural de capacidades, habilidades, aptitudes y destrezas innovadora y

transformadora en la creación de un producto, obra intelectual o habilidad extraordinaria.

En la misma línea, los estudiantes destacan habilidades extraordinarias, entendidas como cualidad, destreza y aptitud natural de desempeño que le permite alcanzar logros, productos y resultados excepcionales o no comunes.

Estos estudiantes, como producto extraordinario, presentan obra intelectual innovadora (invento) tangible o intangible no común, que busca transformar la vida de las personas, localidad, barrio y coadyuvar a la resolución de problemáticas científicas, tecnológicas, humanística-socioculturales, artísticas y deportivas de la realidad boliviana para vivir bien en comunidad, como resultado de la motivación, indagación, creatividad, invención y perseverancia en el contexto Sociocomunitario Productivo.

Además, se considera un recurso humano estratégico para la transformación de problemáticas y aspectos de sub desarrollo en los campos: Científico, tecnológico, humanístico-sociocultural, artística y deportiva.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Gaceta oficial de Bolivia, Constitución Política del Estado, La Paz -Bolivia. 2009.
- Ministerio de Educación, Currículo base del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz, Bolivia. 2010.
- Ministerio de Educación, Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. La Paz, Bolivia. 2010.
- Ministerio de Educación, Lineamientos curriculares y metodológicos de Educación Inclusiva del Ámbito de Educación Especial”. La Paz, Bolivia. 2012.
- Ministerio de Educación (2014). Unidad de Formación No.1. “Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación, Reglamento del Programa de Atención Integral a Estudiantes con Talento Extraordinario en el SEP”. La Paz, Bolivia. 2021.
- Ministerio de Educación, Programa de Atención Integral a Estudiantes con Talento Extraordinario en el SEP”. La Paz, Bolivia. 2021.

Piter Henry Escobar Callejas, Elaboración de Artículos Científico, Año: 2018, Primera Edición, La Paz - Bolivia.

Sánchez Manzano Ernesto, Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid Ministerio de Educación y Cultura; Consejería de Educación y Cultura de la CAM; Fundación CEIM; Fundación RICH. Madrid. 1999.



**Ariel Gustavo Delgado
Mamani**

*Profesional-Escuelas Superiores
Tecnológicas Desarrollo
Curricular DGESTTLA*

El “vivir bien” en el significado focal de La Educación Técnica Tecnológica y su Relación Intercultural



Resumen:

Desde la vigencia de la “nueva” Constitución, el concepto de “vivir bien” adquirió protagonismo en la discusión pública y en las reivindicaciones de los pueblos. Su reconocimiento no fue accidental ni de una mera creación y durante el proceso constituyente denotó ciertos debates reflexivos. Empero, enfrenta críticas por su empleo simbólico sin mayor repercusión práctica en todos los ámbitos de convivencia y con insuficiente profundización jurídica y iusfilosófica. El presente artículo se propone identificar razones prácticas del concepto que permitan exhibir la vasta riqueza no excluyente que permite el “vivir bien” con otros conceptos y su relación a la Educación Técnica Tecnológica.

1. El “Vivir Bien” y su reconocimiento

La Constitución boliviana ha generado numerosas contribuciones en el orden jurídico no sólo por el apoyo destacable de la jurisprudencia constitucional, sino y sobre todo, por su riqueza de elementos deónticos o prescriptivos que se han extendido de manera evidente en la convivencia de ésta comunidad política, en lo social y en la convivencia con la comunidad y su relación con el Estado.

Por ejemplo, en el artículo 8 constitucional que establece: *“1. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón),*

suma qamaña (“vivir bien”), *ñandereko* (vida armoniosa), *teko kavi* (vida buena), *ivi maraei* (tierra sin mal) y *qhapaj ñan* (camino o vida noble) ...”. En ésta cláusula confluye un reconocimiento de directrices prescriptivas de naciones y pueblos originarios heterogéneos pero que gravitan en la búsqueda de lo bueno y de evitar lo malo, puesto que en los primeros donde se señala una prescripción negativa (no ser flojo, mentiroso ni ladrón) alude a evitar comportamientos obstructivos de lo bueno. Los otros componentes reconocidos plantean la búsqueda del bien y que más allá de las fronteras de idioma, o territorio de donde estas expresiones emanan o incluso en su traducción que pueda resultar sólo aproximada, plantean en común que se debe buscar lo bueno: una vida buena o un bien para todos. En ese sentido, en el servicio público, el vivir bien tiene que ver con el comportamiento del servidor público, con la aplicación de este principio fundamental del Estado a las actividades cotidianas del servidor público.

2. Aproximación a la comprensión del término “vivir bien” desde una Educación Intercultural

A propósito del concepto del “vivir bien”, se ha generado cierta producción bibliográfica reciente que centralmente exhibe dos concepciones que no necesariamente se diferencian o separan, sino que guardan ciertas interacciones:

El “vivir bien” como plenitud y de filosofía ancestral. Se han visto aproximaciones del “vivir bien” que trasciende a alguna nación en una percepción andina; por ejemplo, Fernando Huanacuni plantea que “los términos utilizados en español para describir el *suma qamaña* (aymara) o *sumak kawsay* (quechua) son “vivir bien”, utilizado en Bolivia, y *buen vivir*, utilizado en Ecuador [...]. Desde la cosmovisión aymara, “del *jaya mara aru*” o “*jaqi aru*”, “*suma qamaña*” se traduce [...] *Suma: plenitud, sublime, excelente, magnífico, hermoso. Qamaña: vivir, convivir, estar siendo, ser estando. Entonces, la traducción que más se aproxima [...]* es “vida en plenitud”. Actualmente se traduce como “vivir bien”. Pero este alcance no se agota ahí, pues plantea que la concepción de vida plena resulta notoria en

los pueblos amazónicos incluyendo su noción de que el concepto del “vivir bien” implica “Volver a la Maloca” referida al saber ancestral y la armonía con el medio; o el “Teko Kavi” como significado guaraní de vida buena. A su vez, estas aproximaciones no podrían limitarse a países determinados, sino que el “vivir bien” en aymara pudiera encerrar un principio: “para “vivir bien” o vivir en plenitud, primero hay que estar bien” (suma qamañatakija, sumanqañaw), que resulta afín en pueblos como el Mapuche (Chile) con la comprensión de la Madre Tierra (Ñuqe Mapu), o el pueblo Kolla de Argentina de la búsqueda de la vida en armonía. También en ésta corriente puede identificarse la tesis de David Choquehuanca entre otros pensadores.

Es decir aun con el término que en muchos casos puede acarrear “vaguedad”, el significado es importante comprenderlo desde lo que el usuario espera y a partir de esto relacionarlo con el enfoque intercultural hacia la Educación Superior particularmente con los Institutos Técnicos, Tecnológicos. En ese entendido, considerando que las ciencia de estudio en la formación técnica tecnológica es Universal su relación con las culturas a partir de conocimientos saberes internos entre culturas y relacionarlas con el conocimiento Universal.

Es decir tenemos culturas cuyos conocimientos en agricultura, veterinaria, que son propios de las costumbres puede relacionarse y fortalecerse con los saberes universales, pero siempre desde la perspectiva del diálogo, la reciprocidad hacia un enfoque del “vivir bien” como se explicaba líneas arriba.

Cuando nos referimos a culturas estamos con la perspectiva de miradas, de visiones que nos ayudan a comprender la realidad física, social de otra manera, estas perspectivas se complementan con el conocimiento universal y a partir de ello fortalecer el “vivir bien” desde una educación integradora, intercultural y con conocimientos propios en tecnología.

3. Conclusiones

En el presente artículo difícilmente se podría exhibir con plenitud la relevancia central del “vivir bien” con el resto de los elementos de la

razonabilidad práctica que le brindan normatividad a la Constitución Boliviana. Sin embargo, a manera de conclusión, que no implique la culminación del debate –sino que debe empezarse–, puede decirse que el “vivir bien” no queda debilitado por las críticas es que no se sabe que criticar a las que fue sometida, no obstante los desarrollos sobre el concepto no resultarán suficientes si se limitan a una comprensión simplemente crítica, es decir que su desarrollo central requiere de las reflexiones ético-normativas donde **el bien cumple un rol protagónico**, pues éste no sólo es el elemento al que se inclina todo ser humano y donde resulta necesaria la convivencia y la colaboración con el empleo de la razón para conocer realidades objetivas, sino que es el elemento cohesionador que fundamenta la normatividad de todo el derecho, y por supuesto, la constitución.

Respecto a su relación con lo intercultural y la Educación Técnica y Tecnológica los enfoques de “vivir bien” van de la mano con la interacción de miradas, visiones entre culturas, es la de favorecer que las personas amplíen y desarrollen todas las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para desenvolverse como individuos que viven en constante interacción con otros, en cada pequeño espacio en el que realizan sus actividades; y también como ciudadanos en interacción con otras personas que vienen de culturas diversas, siendo partícipes activos y conscientes de la interdependencia entre sí mismos y los otros y entre todos con el ambiente que les rodea.

■ BIBLIOGRAFÍA

- ALBO, XAVIER (2011). “Suma Qamaña: “vivir bien” ¿Cómo medirlo?” En Farah, I. y Vasapollo, L. (Eds). *“vivir bien”: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDESUMSA/Sapienza/Oxfam, pp. 139-140.
- ARTARAZ, KEPA. (2013). *“vivir bien”, entre utopía y realidad*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.18: 99-117, enero-junio.
- ATIENZA, M. (2017). *Filosofía del Derecho y Transformación Social*. Trotta.
- BEUCHOT, M. (1984) “El pensamiento y su relación con el lenguaje, en: Crítica, vol. XVI, N° d 46, México.



Campañas del Ministerio de Educación: la despatriarcalización



**Zulema Norah Oroz
Carrasco**
*Encargada de Formación
Profesional de la Dirección
General de Educación Especial*

 **Mía, por siempre** 
solo mía, o ...



Resumen

El artículo hace una revisión de los datos de violencia contra la mujer en Bolivia, relacionando las emociones y la emergencia de actos violentos, que actualmente a pesar de las normativas continúan presentándose e incrementándose. Plantea la necesidad de identificar acciones desde las instituciones educativas, de manera que se avance en el desarrollo de habilidades de control de la impulsividad y fortalecer la respuesta asertiva.

Introducción

Según datos de la Fiscalía General del Estado, para 2021, el delito de violencia familiar o violencia doméstica y el de abuso sexual fueron los que más se presentaron entre los casos referidos a delitos en razón de género. En el primer semestre de 2022, según datos de la Fiscalía Especializada en Delitos Contra la Vida, los casos de violencia contra la mujer, atendidos por el Ministerio Público, fueron 24.918, incrementándose en relación a 2021, especialmente en La Paz, Santa Cruz y Cochabamba. El mismo informe estableció que los tipos de violencia como la sexual y la familiar se incrementaron en comparación al año anterior¹.

Mientras que leemos en los medios de comunicación que, para la presente gestión, aproximadamente, son 26 casos diarios que se presentan por violencia hacia las mujeres, en otros indican que más de 4300 casos de

1 Datos de Correo del Sur Digital, 11/07/2022 12:23 – Sucre. https://correodelsur.com/seguridad/20220711_se-incrementan-en-12-los-casos-de-violencia-contra-la-mujer-en-bolivia.html

violencia sexual se han registrado en el país, según la directora de la fiscalía especializada en delitos en razón de género y juvenil².

En el país los datos son alarmantes, y, si bien la legislación actual busca aminorar la existencia de casos de feminicidio y todas las violencias en razón de género, como la Ley Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia Ley N° 348, que tiene el objeto de *establecer mecanismos, medidas y políticas integrales de prevención, atención, protección y reparación a las mujeres en situación de violencia, así como la persecución y sanción de los agresores, con el fin de garantizar a las mujeres una vida digna y el ejercicio pleno de sus derechos para Vivir Bien*. El registro de casos nos permite cuestionar si realmente estamos avanzando en la eliminación de acciones violentas hacia las mujeres, o si, verdaderamente, para la mirada patriarcal la mujer constituye un ser sobre el cual el varón tiene el derecho y potestad porque es suya.

La lucha contra las violencias hacia las mujeres es permanente, se registra en distintos espacios, pareciera que, a pesar del endurecimiento de la normativa y la difusión masiva de las consecuencias, aún queda mucho por avanzar. La presente gestión ha sido declarada como el Año por la Revolución para la Despatriarcalización: Por una Vida libre de Violencia Contra las Mujeres. Esto debe impulsar a fortalecer las acciones desde la comunidad para que los datos estadísticos no nos asignen un lugar deshonoroso en el ranking de países con más violencia en la región.

¿Es Bolivia un país con temperamento violento?

Los datos estadísticos visibilizan que en nuestra sociedad se presentan diferentes tipos de violencia, que tiene características complejas, con factores o situaciones que parecieran indicar que la sociedad está predispuesta a la violencia, y particularmente, a la violencia contra las mujeres. Las cifras que se registran indican que, a pesar del endurecimiento de la normativa para casos de violencia contra la mujer, los casos siguen incrementándose.

2 Encabeza la nómina el abuso sexual con 1372 casos seguido de violación a niña, niño o adolescente y 686 casos de estupro. https://eldeber.com.bo/pais/mas-de-4300-casos-de-violencia-sexual-se-han-registrado-en-bolivia-en-lo-que-va-de-2022_281139

Los estudios referidos a los orígenes de la violencia, se dirigen, entre otras causas, a la desocupación, subempleo, crisis de valores entre otros, como hechos que profundizan la inseguridad y violencia, no solo para mujeres, pero que afectan a la población de niñas, niños y mujeres.

La violencia hacia las mujeres se asienta en la construcción social sobre los roles de género, que se genera desde el interior de la familia, constituida como la célula básica de la sociedad, en la cual se le asignó a la mujer las actividades domésticas y en el ámbito privado, mientras que a los varones se les asignaron actividades productivas y públicas. Todo ello también apoyadas en referencias sobre las características biológicas, de manera que se identificó a la mujer como el “género débil”, confinándola a labores domésticas en la familia, limitando las oportunidades en la profesionalización y la realización personal.

Esta inconsulta e inicial asignación de roles, configuró relaciones asimétricas de poder, que hasta ahora se manifiestan en desigualdades económicas, sociales, culturales, políticas entre otras, estableciendo una irreal supremacía masculina, favoreciendo el ejercicio de poder, control, maltrato o intimidación por parte de los varones frente a las mujeres, es más, asignándoles el derecho de “controlar, educar y castigarlas”, donde la violencia es el mecanismo utilizado para la resolución de conflictos, someter o anular la voluntad de otro ser humano.

Esta diferencia de roles, hasta hace unos años, no era cuestionada en lo más mínimo en el mundo, es más, era reproducida en los espacios familiares, educativos, medios de comunicación, y otras instancias, fue en la década del 70, en el siglo XX cuando se empieza a cuestionar y analizar la violencia contra las mujeres como un fenómeno multidimensional que trasciende el espacio privado familiar, Reconociendo que constituye una violación del ejercicio de derechos y constituye un problema de salud pública.

Revisar los datos estadísticos o las noticias, nos plantea la duda de cómo estamos formando a las futuras generaciones, además de cuestionarnos sobre cuáles son las acciones a seguir. Desde el ámbito de educación, cómo evitamos que la incapacidad para controlar las reacciones impulsivas del ser humano, se manifieste en actos violentos contra otra persona, sea niña, adolescente o adulta.

Entonces, nos queda la duda sobre ¿qué hacer?, ¿cómo prevenir situaciones de violencia hacia la mujer?, ¿dónde estamos fallando? ¿qué nos queda por hacer para prevenir, controlar y atender las manifestaciones de violencia contra las mujeres en Bolivia?

Emociones y violencia

Las emociones no constituyen una categoría idéntica a los sentimientos, estos últimos hacen referencia a un fenómeno que es intrínseco al ser humano, y no afecta al espacio externo, mientras que las emociones están relacionadas con una respuesta primaria, visceral o casi refleja que se manifiesta a nivel fisiológico y cognitivo, en interacción con el entorno, permiten que el individuo afronte diferentes situaciones.

El complejo de las emociones es algo característico del ser humano, la capacidad de adaptarse a partir de la reacción fisiológica y cognitiva frente a una situación, implica la emergencia de acciones y pensamientos que permiten la convivencia en un contexto determinado.

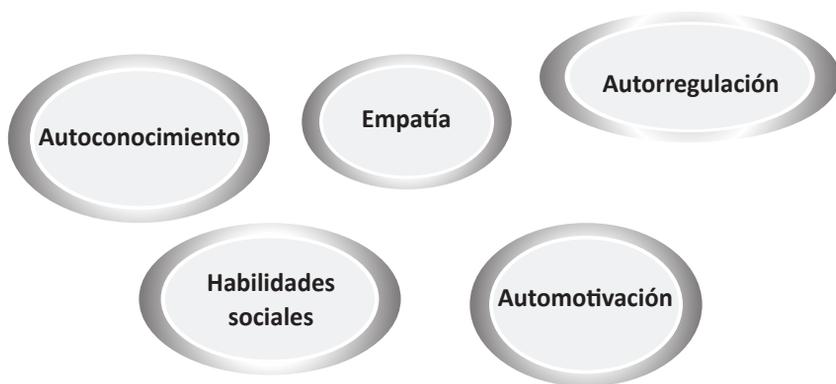
Este conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes para tomar conciencia, comprender, expresar y regular las emociones, podría ser entendida como una competencia emocional, de manera que el control de la impulsividad, el cuidar de sí mismo, en suma, tomar conciencia sobre las emociones, entender o conocer las expresiones faciales y su emergencia en determinadas situaciones para asumir responsabilidad frente a diversas situaciones.

Autores como Howard Garner, David Goleman, Mayer, Salovey, en su tiempo, plantearon aspectos referidos a la inteligencia emocional, entendiéndose a la habilidad que se desarrolla a lo largo de toda la vida, para reconocer las emociones, esta habilidad no se registra numéricamente o en palabras.

Esta inteligencia permite orientar el pensamiento y acción propios, el individuo es capaz de expresar emociones de manera eficaz y en interacción con su contexto. Por tanto, deducimos que esta habilidad es aprendida y moldeada inicialmente por el ambiente en el que el niño o niña se desarrolla, de esta manera podremos identificar que es muy importante el primer espacio educativo que se tiene, como la familia.

Que las niñas y niños aprendan a controlar la intensidad de las emociones, considerando el contexto cultural y social, aprender a regular las emociones con base a los antecedentes, conocer cómo te sientes, cómo no quieres sentirte y así anticipar la situación, ayuda a centrarse en el acontecimiento y encontrar alternativa para expresar de manera asertiva estas emociones.

De acuerdo a Goleman (1995), la inteligencia emocional tiene cinco componentes, estos permiten analizar la expresión de emociones en la interacción social:



Entonces, ¿es posible Educar las emociones?

El fenómeno de las violencias, en el contexto actual, requiere identificar acciones concretas y puntuales a desarrollarse en el espacio familiar, educativo, laboral, recreativo, en suma, en todo, puesto que desde un enfoque estructural y multidimensional de lo que conlleva este fenómeno, requiere plantear acciones para la prevención fundamentalmente, así como las tareas para la sanción y contención.

Un sistema educativo centrado más en el desarrollo de habilidades y competencias para resolver operaciones, el razonamiento lógico, con énfasis en el puntaje como indicador de ser o no exitosa o exitoso es menos probable que permita el desarrollo y expresión de emociones positivas. Sin embargo, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo plantea el ser como parte de las dimensiones del ser humano, esto implica comprender que los

procesos educativos se desarrollen de manera holística, siendo necesario planificar actividades curriculares que posibiliten el desarrollo de las habilidades de regulación de las emociones en el marco del respeto a los demás.

Desarrollar actividades que favorezcan entender que las emociones influyen en el comportamiento, y, que para comprender cómo somos, es necesario entender cómo nos adaptamos a los cambios en el entorno, cómo nuestras emociones influyen en los procesos de socialización e interacción con los demás, es decir, identificar que las habilidades cognitivas no solo se restringen a la resolución de problemas matemáticos, o decodificación de mensajes escritos, sino, y quizá mucho más importante, es el desarrollo de habilidades para interactuar con los iguales y desarrollo del respeto al otro como parte de mi comunidad.

Todo esto no se desarrollará con incluir un contenido o una unidad de formación en el currículo, sino, en la habilidad que la maestra y maestro tengan para la planificación y desarrollo curricular, identificando estrategias metodológicas, que favorezcan el desarrollo de habilidades de regulación de las emociones a medida que la niña o niño van avanzando, para constituirse en un adulto o adulta responsable de sus emociones en respeto a los demás y el contexto.

Un elemento inicial a aplicar es el juego, tomada como estrategia para desarrollar habilidades de interacción entre niñas y niños, fortaleciendo no solo aspectos psicomotores o cognitivos, sino, el desarrollo de relaciones sociales, la expresión de emociones positivas y reacciones asertivas frente a situaciones de ganar o perder, sin temor al fracaso.

Si bien el juego puede ser una estrategia para desarrollar actividades formativas, aplicable a cualquier edad. Para estudiantes adolescentes también será necesario encontrar actividades que permitan fortalecer y apoyarles en su desarrollo socioemocional, control de la impulsividad, debido a los procesos biológicos que atraviesan, fortaleciendo además el trabajo en equipo.

A nivel educativo, el recreo, es el espacio de interacción donde se desarrollan diferentes situaciones que visibilizan las habilidades para expresar emociones que tienen las y los niños, constituye un momento en

el que manifiestan los modelos que traen desde la familia, es por ello la importancia de observar estos espacios.

Y finalmente, cabe preguntarnos, ¿cuál el rol de las madres y padres para configurar o aportar en el desarrollo de la competencia emocional de las hijas e hijos? Los estilos de crianza que tiene la familia debieran permitir y favorecer el desarrollo de competencias emocionales en niñas, niños y adolescentes. Entonces, el espacio educativo formal debiera incluir entre las actividades el apoyar a madres y padres para mejorar habilidades personales y sociales sobre la expresión de emociones además de brindar estrategias y oportunidades de reflexión sobre situaciones que limitan la expresión de emociones positivas u otras que naturalizan las conductas violentas.

Vale la pena establecer acciones concretas desde las instituciones educativas para construir comunidades de respeto, que no naturalicen la violencia, y donde las mujeres dejen de ser vistas como propiedad.

■ BIBLIOGRAFÍA

Bisquerra, R. (2002). *La competencia emocional*. Barcelona. Ed. Praxis.

Goleman, D. (1995), *Inteligencia Emocional*. Buenos Aires, Ed Kairos.

Gonzales, R. y Villanueva L., (20214). *Recursos para educar en emociones, de la teoría a la acción*. España. Ed. Pirámide.

[versión electrónica] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=564128>

<https://nuso.org/articulo/el-machismo-mito-de-la-supremacia-masculina/>
(consulta en 20 de julio 2022)

<https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-mujer> (consulta en 21 de julio 2022)

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152006000100010&lng=es&nrm=iso (consultado en 22 de julio 2022)

<https://correodelsur.com/>

<https://eldeber.com.bo/pais/>

