



ESTADO PLURINACIONAL DE
BOLIVIA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

DEBATES EDUCATIVOS

**REVISTA DEL
INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS
PLURINACIONAL**

ARTÍCULOS, INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS
ACTUALIZACIÓN CURRICULAR

EDICIÓN EXTRAORDINARIA
2022
No.2



© 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. 2 “Debates Educativos”. Revista del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; artículos, investigación y análisis. Año 2022. No. 2. 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
ACTUALIZACIÓN CURRICULAR

2022

Índice

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



Actualización curricular

Necesidad de actualizar el currículo <i>Víctor Pinaya Flores</i>	9
La educación superior universitaria en tiempos de pandemia y la necesidad de la actualización curricular <i>Mario Fuentes Terán</i>	25



Recursos Pedagógicos para el SEP

El ajedrez como herramienta pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático <i>Juan José Jaimes Mamani</i>	43
Pautas para una educación científica, tecnológica y productiva con identidad propia <i>Juan Porfirio Churqui Flores</i>	53
La evaluación, un proceso de aprendizaje integral <i>Rocío Gonzales Medrano</i>	67



Debates de la coyuntura

Maestras, maestros; sus prácticas educativas y concreción del currículo <i>Adela Calizaya Uño</i>	77
--	----

Importancia de la lectura y la escritura en Educación Inicial <i>Sami Esther Soliz Celis</i>	87
Apuntes sobre el programa de sociales <i>Carlos Echazú Cortéz</i>	95



Estudio de casos

Inclusión de estudiantes con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular <i>René Mamani Condori</i>	109
Interacción comunitaria en la gestión de conocimientos <i>Jorge Alberto Paredes</i>	125



Educación Alternativa

La educación alternativa y popular <i>Fernando Reynaldo Yujra Quispe</i>	149
“La Otra Educación” <i>Karel Amira Ponce Borges</i>	157



Problemáticas de actualidad

Avances en la atención educativa a estudiantes con discapacidad visual <i>Elsa Marleny Chavarría Arroyo</i>	167
Efectos COVID-19 en Educación para Pueblos Indígenas en Bolivia durante 2020 y perspectivas de desarrollo 2021 <i>María Salome Mamani Quispe</i>	181

Presentación

El proceso de actualización curricular que lleva adelante el Sistema Educativo Plurinacional ha requerido que los debates que se realizan en este marco tengan un espacio en un número extraordinario de la revista *Debates Educativos*.

El debate público es una característica esencial de un sistema democrático que recurre a esta herramienta para evaluarse a sí mismo y mejorarse continuamente. De este modo, el objetivo de la calidad educativa inspira los debates en nuestro Sistema Educativo.

Algunos artículos, en este número de *Debates Educativos*, se han centrado en el tema de la **Actualización Curricular** en sí misma. Así, Víctor Pinaya escribe su intervención en el debate refiriendo un esbozo histórico de la evolución del currículo, concluyendo en la necesidad de actualizarlo. Por su parte, Mario Terán enfoca la necesidad de la actualización curricular en Educación Superior, luego de la inédita experiencia de la pandemia del Covid.

El requerimiento de proveer **Recursos Pedagógicos** al Sistema Educativo ocupa también una parte en los debates. En este marco, Juan José Jaimés refiere la posibilidad de utilizar el ajedrez en distintos niveles del Sistema Educativo para promover el desarrollo del pensamiento lógico matemático. Juan Churqui, por su lado, nos da pautas para apuntalar una Educación científica, tecnológica y productiva con identidad propia. Por su lado, Rocío Gonzales nos señala la importancia de considerar y utilizar la evaluación en sí misma, como un proceso de aprendizaje integral.

Los **clásicos debates en nuestro Sistema Educativo** se reflejan en la revista mediante el artículo de Sami Soliz en el que se trata la problemática de introducir a los y las menores de nivel inicial en la lectura y escritura. En otro orden de cosas, Adela Calizaya enfoca los problemas de las prácticas educativas de maestros y maestras en la concreción curricular. Carlos Echazú, por su lado, retorna al debate sobre el plan de estudios de Ciencias Sociales.

En el marco del **estudio de casos** se inscriben los artículos de René Mamani y Jorge Alberto Paredes. El primero analiza los esfuerzos de una Unidad Educativa del Subsistema de Educación Regular por implementar la Educación Inclusiva. El segundo refiere la interacción comunitaria de la Unibol Apiaguaki Tupa para la implementación de una granja piscícola en la Comunidad de Pozo del Monte.

La **Educación Alternativa**, por otro lado, produce constantemente debates sobre formas no tradicionales de llevar adelante la educación. Fernando Yujra escribe sobre el rol de la educación alternativa para la transformación Social. Por su parte, Karol Ponce escribe sobre la “Otra” Educación.

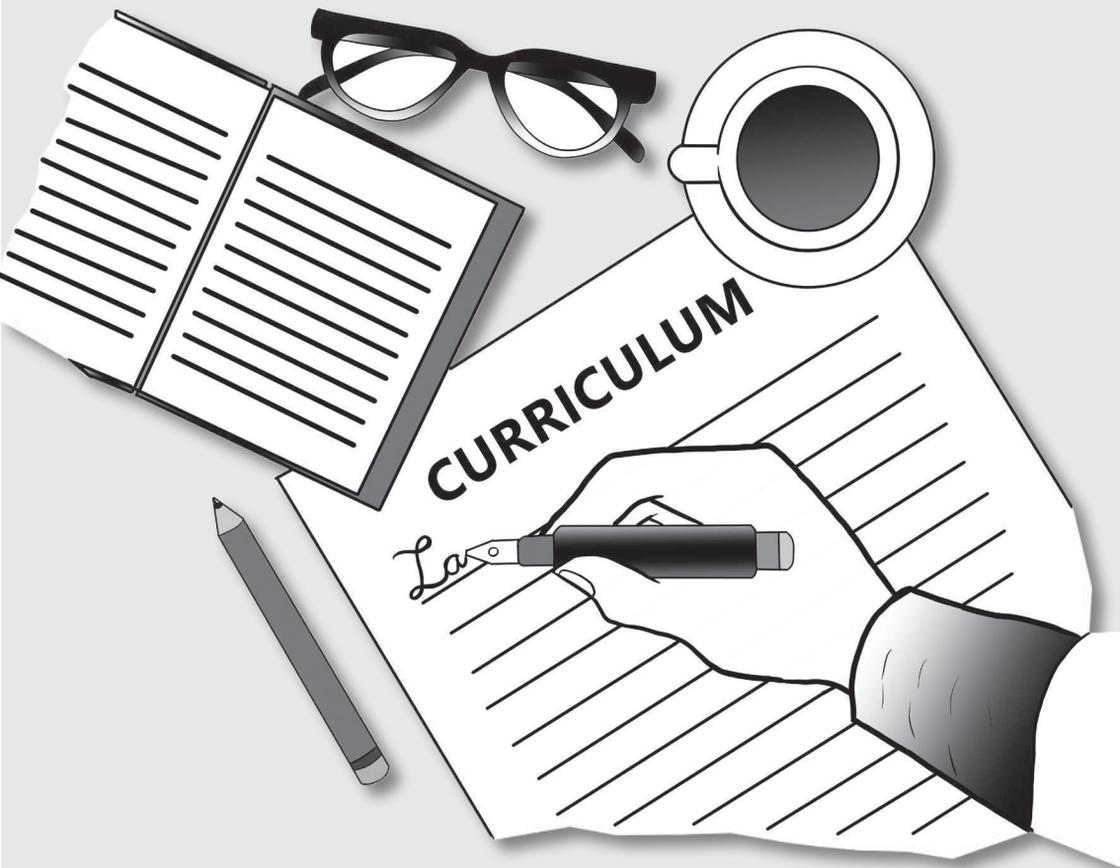
Finalmente, **Problemáticas de actualidad** son abordadas por María Salomé Mamani refiriendo los efectos del Covid para la educación de los pueblos indígenas y por Elsa Chavarría, relatando los avances de la atención en Atención Educativa a estudiantes con discapacidad visual.

Todas las temáticas tratadas en estos debates implican, de uno u otro modo, abordajes que conciernen la actualización curricular. De este modo, la revista Debates Educativos acompaña este proceso.

Edgar Pary Chambi
Ministro de Educación



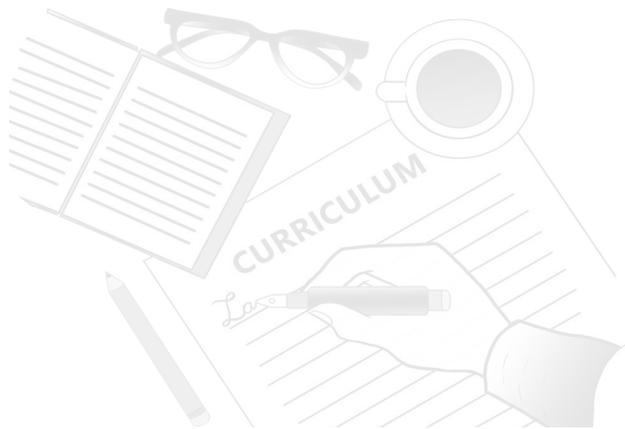
Actualización curricular



Víctor Pinaya Flores

*Técnico en Educación
Primaria Comunitaria
Vocacional DGEP*

**Necesidad de
actualizar el currículo**



Resumen

En el presente escrito se hace una brevísima revisión histórica de la trayectoria en el planteamiento de los elementos curriculares del nuevo Modelo Educativo boliviano, para mostrar en primera instancia, el trabajo fecundo desglosado por la Comisión de Construcción y Elaboración del Nuevo Currículo del Sistema Educativo Nacional, conformada por maestras y maestros (rurales y urbanos), sabios indígena originarios y profesionales de diferentes especialidades; para luego, con base en este análisis, reflexionar sobre la necesidad de actualizar o replantear algunos elementos del actual currículo en vigencia; para lo cual nos basamos en las percepciones recogidas de maestras y maestros y mi propia experiencia de trabajo de aula.

Palabras clave: Elementos curriculares, Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y burocratización de la educación.

La construcción de la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” y la elaboración del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional (SEP) fueron experiencias que marcaron hitos de fundamental importancia en la historia de la educación boliviana.

Ningún acontecimiento, relacionado a la vida de las bolivianas y los bolivianos, había tenido las características del proceso iniciado el 2006; un proceso histórico social-cultural de construcción de una nueva Ley de Educación, con participación de las trabajadoras y los trabajadores agrupados en la Central Obrera Boliviana, maestras y maestros rurales y urbanos, la representación de las naciones y pueblos indígena originarios,

la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, las Fuerzas Armadas, la Policía Boliviana, el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, la Confederación Universitaria Boliviana, la Confederación de Empresarios Privados de Bolivia, la Confederación de Estudiantes de Secundaria de Bolivia, la Junta Nacional de Madres y Padres de Familia, entre otros. En total participaron 22 organizaciones e instituciones con representación nacional.

Posterior a este acontecimiento se conforma la Comisión de Construcción y Elaboración del Nuevo Currículo del Sistema Educativo Nacional, conformada por 90 maestras y maestros (5 rurales y 5 urbanos por departamento), 20 sabios indígena originarios y profesionales de diferentes especialidades.

El nuevo currículo es trabajado en cinco subcomisiones: Niveles Inicial, Primaria y Secundaria, Educación Alternativa y Especial y Formación Docente.

Estas comisiones trabajaron en la ciudad de La Paz, en sesiones caracterizadas por amplias y profundas discusiones de análisis y reflexiones sobre la realidad de nuestra educación y el currículo educativo. En uno de los productos elaborados en una Comisión se lee: “La Educación en Bolivia tuvo varias reformas educativas, en su mayoría impuestas por organismos internacionales que respondían y responden a los intereses de las transnacionales” (2007:5); ésa fue la realidad de nuestro país, donde las decisiones obedecían, no a los intereses del pueblo boliviano, sino a otros intereses ajenos que han socavado la economía, la política y otros aspectos de nuestra realidad. De hecho, la educación no estuvo al margen.

Es en este contexto que quiero discurrir el tema del currículo relacionado a los elementos curriculares de Educación Primaria; éstos, como habíamos señalado, son producto del trabajo de maestras y maestros, sabios indígena originarios y especialistas en diferentes disciplinas.

Nuestro análisis se basa fundamentalmente en los documentos producidos por la Comisión de Construcción y Elaboración del Nuevo Currículo, año 2007 (en siete Tomos); el Compilado de documentos curriculares presentado en el “1er Encuentro Pedagógico” (17 al 21 de noviembre del 2008); los documentos elaborados en posteriores trabajos del año 2009; el “Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional” publicado por el Ministerio

de Educación el año 2012, con el rótulo de “Serie Currículo, documento de trabajo” y las unidades de formación del Programa de Formación Complementaria para Maestros (PROFOCOM), publicados el año 2014.

Nos interesa analizar este proceso de construcción del currículo desde una mirada histórica a objeto de dar cuenta, principalmente sobre los elementos curriculares planteados en este primer trabajo. De hecho, queda claro que el nuevo currículo se inspira en la cosmovisión de las naciones y pueblos indígena originarios y con una perspectiva intercultural; sobre este último hay que afirmar que en la revisión de los mencionados documentos no se advierte alguna intención o rastro de aislamiento o encerramiento solo en lo nuestro; quienes han participado de las diferentes comisiones¹ han tenido siempre una mirada amplia de lo científico y tecnológico, pero asentados en las bases de una educación con identidad propia (intraculturalidad).

En la revisión del documento titulado “Diseño Curricular Base de la Nueva Educación Boliviana; Primera versión sistematizada, Preliminar dic. 2007, encontramos el siguiente planteamiento:

Es en esencia un currículo incluyente y diverso donde todos los bolivianos y bolivianas reciban la educación propia, que con sabiduría inserte los conocimientos universales más avanzados del género humano, junto a la rica tradición cultural y educativa comunitaria del país para que los bolivianos y bolivianas revaloricen y dignifiquen su rica identidad pluricultural y multilingüe que haga realidad la verdadera descolonización cultural.

Era evidente que el pueblo, o sea los sectores excluidos tenían muy en claro lo que querían en relación a la educación²; con claridad se planteaba desde inicio la educación intracultural intercultural plurilingüe; una educación con identidad y abierto a lo más avanzado de la ciencia y la tecnología.

1 Las maestras y maestros participantes de la elaboración del currículo han acreditado amplia trayectoria profesional y en varios casos también sindical, lo mismo los sabios indígena originarios portadores del sentir de sus culturas y de sus saberes y conocimientos milenarios y los profesionales de las diferentes especialidades han sido quienes han visionado lo que sería el Currículo del sistema Educativo Plurinacional.

2 Y lo mismo va a pasar con los otros ámbitos social, político y económico; por ejemplo, Bolivia ha demostrado una y otra vez su musculatura económica en las peores crisis económicas que ha sacudido a nivel internacional, donde los países vecinos incluso han optado ahorrar en moneda boliviana.

Campos de saberes y conocimientos

En cuanto a los elementos curriculares –que nos interesa en esta reflexión– en los primeros documentos concluidos a finales del 2007, ya se habían planteado los Campos de conocimientos (Cosmos y Pensamiento, Comunidad y Sociedad, Vida, Tierra y Territorio y Ciencia, Tecnología y Producción), que a la postre se consolidaría como Campos de Saberes y Conocimientos. Al respecto se menciona:

Los campos son construcciones teórico-metodológicas en que se integran saberes y conocimientos de la realidad material y espiritual del hombre para lograr un enfoque integral de la existencia humana. Las temáticas que se abordan en los campos permiten a los docentes y estudiantes una visión holística de acuerdo a la visión de los diferentes pueblos (2007:30).

En otro documento de la misma fecha se muestra la organización de la estructura o malla curricular por Campos.

Estructura curricular de la Educación Comunitaria Vocacional Campos áreas y disciplinas

Principios	Campos	Áreas	Disciplinas
Descolonizadora-Comunitaria-Productiva- Científica-Laica-Histórico Cultural	Cosmos y Pensamiento	Espiritualidad y Religiones	Espiritualidad y Religiones
	Vida, Tierra y Territorio	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales
	Sociedad y Comunidad	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales
		Comunicación y Lenguaje	Lengua materna
			Segunda lengua
			Lengua extranjera
		Educación Artística	Educación Musical
		Artes Plásticas	
	Cultura Física y Deportiva	Educación Física y Deportes	
	Ciencia, Tecnología y Producción	Matemática	Matemática
Informática NTIC's		Computación	
Tecnológica		Técnica Vocacional	

Fuente: Ministerio de Educación y Culturas 2007:64

Resulta llamativo el planteamiento del área de Educación Artística con sus dos disciplinas: Educación Musical y Artes Plásticas³. El otro aspecto es la propuesta del Campo Ciencia, Tecnología y Producción con sus tres áreas: Matemática, Informática NTICs y Tecnologías. Es importante remarcar este aspecto, por la razón de que ciertos sectores del magisterio y otros intelectuales, han criticado al currículo de ser anticientífico o “pachamamista”. Por lo que aquí se muestra, esas críticas carecen de fundamento, porque el currículo en su planteamiento original, y desde un inicio, había fundamentado el carácter científico e incluso se había propuesto un área relacionada a las Nuevas Tecnologías de Información y comunicación y Tecnologías.

Ejes articuladores

En el mismo documento de los Campos, otro elemento que se había planteado son los ejes articuladores, aunque inicialmente habían sido seis (2007), luego cinco y finalmente cuatro (2008).

Dimensiones: Ser, Saber, Hacer y Decidir

Al respecto, no se encuentra en estos primeros documentos curriculares elaborados el 2007. Tal vez una referencia a los mismos sería la descripción del enfoque integrador del área de Ciencias Naturales de Educación Comunitaria Productiva (Secundaria), en donde se señala:

Es integral en cuanto comprende e integra lo conceptual, procedimental y actitudinal. En el Área de Ciencias Naturales involucra las dimensiones intelectual, social, afectiva, motriz y axiológica del educando; así como a los demás elementos y actores del proceso educativo, y las condiciones del entorno socio-económico y cultural que inciden en el aprendizaje (2007:97, Tomo I).

En esta referencia se puede argüir que la integración de “...lo conceptual, procedimental y actitudinal” está orientado a la formación integral con base a “...las dimensiones intelectual, social, afectiva, motriz y axiológica del educando”, que en términos de comprensión posterior se habría

3 Posteriormente esta propuesta fue desestimada por presiones de índole gremial.

traducido en las cuatro dimensiones que conocemos: Ser, Saber, Hacer, Decidir⁴; Aunque queda claro que éstas –las cuatro dimensiones– no fueron planteadas por la Comisión que trabajó en la elaboración del currículo.

Ya en los documentos posteriores al 2007 si aparece la referencia a las cuatro dimensiones:

En este sentido, los saberes y conocimientos se asumen desde una dimensión holística de la educación. Esto significa que el estudio de los saberes y conocimientos se da en un contexto amplio que lo determina y da sentido, en una relación cíclica y complementaria con las dimensiones del ser, conocer, hacer, decidir para vivir bien y que surgen de contenidos conceptuales, instrumentales-procedimentales y valorativo-actitudinales (2008:31).

La cita corresponde al Compilado de documentos curriculares socializado en el “1er Encuentro Pedagógico” en noviembre del 2008.

La incorporación de las cuatro dimensiones se debe básicamente al trabajo desglosado por el equipo técnico de los diferentes Subsistemas del Ministerio de Educación, que trabajó con base en los elementos planteados por la Comisión de maestras y maestros, sabios indígenas y profesionales en diferentes especialidades.

Temáticas orientadoras y Proyectos socioproductivos

Las temáticas orientadoras fueron incorporadas posterior al 2007. Al respecto, la historia es medianamente larga y tiene que ver con otro elemento que también se incorporó posteriormente; nos referimos al Proyecto Socioproductivo.

En la dinámica de trabajo del equipo técnico se plantearon temáticas o categorías –que guiarían el desarrollo curricular– relacionadas fundamentalmente, a las políticas del Estado Plurinacional y las perspectivas

4 Esto es muestra también del trabajo profundo que han desglosado las maestras y maestros, los sabios indígena originarios y profesionales en las distintas especialidades.

de desarrollo socioproductivo, a los cuales se denominó Proyectos Socioproductivos⁵.

Sin embargo, la crítica surgió en el mismo equipo, fundamentado sobre la naturaleza de los proyectos, que debían responder a realidades concretas y que el planteamiento de un mismo PSP –para un bimestre o semestre respectivamente– para todo el país no era viable. De ahí –no sin amplio debate–, se decide el cambio de denominativo de Proyecto Socioproductivo a Temáticas Orientadoras.

Metodología: Práctica, Teoría, Valoración y Producción

En los documentos del 2007 no se encuentran establecidos, así como se ha llegado a plantear en el desarrollo de posteriores documentos curriculares. Por ejemplo, en un apartado del documento del 2007 encontramos lo siguiente:

Este proceso adopta el enfoque espiral de práctica-teoría-práctica, para que los saberes, conocimientos teóricos así como las prácticas culturales, técnico-tecnológicas se desarrollen, se sistematicen hasta alcanzar los grados científico, técnico y tecnológico, en función a las necesidades e intereses de aprendizaje de los educandos de la comunidad y del país (2007:15). tomo 1

Relacionado al tema que estamos analizando, otro rastro que encontramos es en el Compilado de documentos curriculares presentado en el 1er Encuentro Pedagógico, que en su apartado de objetivos generales se plantea:

Lograr en los estudiantes una formación integral humanística, científica y tecnológica articulada a un enfoque sociocomunitario productivo, desde una relación práctica-teórica-productiva que responda al

5 Estas incorporaciones se hicieron en el trabajo del equipo curricular integrada por los tres niveles del Subsistema de Educación Regular y de Formación Docente. Inicialmente las temáticas orientadoras nacieron con el nombre de proyectos socioproductivos (PSP): en Inicial y Primaria se plantearon cuatro PSPs bimestrales y un anual; en secundaria dos PSPs semestrales y un anual; en ambos casos para cada año de escolaridad.

fortalecimiento, desarrollo y necesidades de su entorno y del país (Ministerio de Educación, 2008:36-37)

En el documento de “Diseño Curricular del Subsistema de Educación Alternativa, Comunitaria, Popular y Diversa”, presentado en el “1er Encuentro Pedagógico, en la descripción de los “ejes articuladores” se lee:

En Educación Popular, Comunitaria y Educación para la Diversidad, los ejes articuladores constituyen un instrumento que genera la articulación de los diferentes campos de saberes, conocimientos, áreas y disciplinas, con la realidad concreta (social, cultural, económica política y productiva), proporcionando marcos conceptuales, metodológicos y actitudinales y permitiendo concretar la práctica, teoría, investigación y producción que contribuya al vivir bien en comunidad (Ministerio de Educación, 2008:95).

Ya en el documento del “Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional” publicado por el Ministerio de Educación el año 2012, se plantea en los siguientes términos:

Metodológicamente podemos establecer que el aprendizaje comunitario se concreta en cuatro criterios de orientación metodológica:

Una educación en la práctica que se expresa en la experiencia (vivencia) y la experimentación (contacto directo con la realidad) [...]. Una construcción teórica que reflexione, resemantice, elabore, sistematice y organice contenidos pertinentes y nuevos, a partir de las experiencias y la experimentación, [...] Un proceso valorador o de la valoración que, como resultado del momento práctico y teórico, facilite la autoevaluación del desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas aplicadas a la vida en cuanto a su uso y pertinencia. [...] La producción integra la práctica, la teoría y la valoración en actividades, procedimientos técnicos y de operación en productos terminados, que muestren su pertinencia como parte del sentido útil del conocimiento... (Ministerio de Educación 2012:22-23).

Por último, referido a este mismo tema, en la Unidad de Formación N° 5 del PROFOCOM⁶, encontramos lo siguiente:

En este sentido, la visión metodológica del nuevo modelo intenta responder a las limitaciones y ausencias de las concepciones educativas que sólo han dirigido su interés al desarrollo del nivel cognitivo del aprendizaje, es decir que han hecho de la teoría y su transmisión la finalidad de la educación.

Es por eso que la visión metodológica del nuevo modelo educativo integra cuatro momentos en su despliegue: Práctica, Teoría, Valoración, Producción, los cuales aparecen separados analíticamente sólo para explicar su especificidad, ya que en un proceso educativo concreto estos momentos metodológicos se despliegan de manera articulada, como un todo; es decir, no se trata de un conjunto de elementos separados que puedan funcionar de manera fragmentaria (Ministerio de Educación 2014:17).

La revisión que hemos hecho sobre este elemento metodológico es interesante, básicamente debido a la trayectoria de su evolución. El 2007 solo se planteó la práctica – teoría – práctica como un enfoque espiral de la educación. Para el 2008, en el documento del Subsistema de Educación Regular, presentado en el 1er Encuentro Pedagógico, se advierte la incorporación o desarrollo planteado en tres elementos: práctica-teórica-productiva, manteniendo la concepción de enfoque; sin embargo, en el documento del Subsistema de Educación Alternativa, presentado en el mismo Encuentro Pedagógico se había planteado cuatro elementos: práctica, teoría, investigación y producción con cierta acepción de metodología.

En el documento citado del año 2012 ya se plantea la práctica, teoría, valoración, producción como “criterios de orientación metodológica” y en el documento del 2014 se plantea los mismos, pero con el significado de “momentos metodológicos”; ésta fue la conceptualización –diríamos final– de la práctica, teoría, valoración y producción y que fue socializado con todo el magisterio nacional, tanto en su difusión mediante documentos, como también en el desarrollo formativo del PROFOCOM.

6 El PROFOCOM, como fue ampliamente conocido en el magisterio nacional, fue el Programa de Formación Complementaria para Maestros, que se inició en agosto del 2012 con la finalidad de formar a las maestras y los maestros en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Objetivo holístico

Al respecto, en la revisión de los documentos del 2007, no se encuentra este elemento curricular; solo alguna referencia a lo holístico en los documentos del área de ciencias naturales (Tomo 2), ciencias sociales (Tomo 3) y técnica vocacional (Tomo 7). En el documento del 2008 igualmente se encuentra solo una referencia a lo holístico en la descripción del apartado de ejes articuladores. En el documento del Currículo Base del 2012, ya se encuentra, así como objetivo holístico; mientras que en la Unidad de Formación N° 4 del PROFOCOM, los objetivos holísticos se desarrollan ligados a las orientaciones para la planificación curricular. En lo que sigue, haremos un breve análisis respecto de la trayectoria del concepto holístico.

En ciencias naturales, encontramos en la descripción de la disciplina de biología con la acepción de enfoque holístico:

...la Biología al principio tuvo una base meramente descriptiva, teórica, formada por miles de hechos, los cuales a su vez procedían de conocimientos universales y observaciones individuales; en cambio hoy en día, con el apoyo de nuevas técnicas y el aporte de otras ciencias, la biología debe ser orientada hacia un enfoque holístico y descolonizador a través del nuevo enfoque de los nuevos contenidos de la disciplina y metodología de trabajo colectivo comunitario... (2007:16).

En ciencias sociales, se plantea en un apartado con título el “enfoque holístico”, en donde se indica:

El propósito del enfoque es la globalidad en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje productivo, [...]. En la etapa de Educación Básica Vocacional, los educandos, tienen el pensamiento sincrético al percibir la realidad como un todo; por ejemplo, cuando se estudia las organizaciones sociales de la comunidad, al contactarse con ellas, podrán entender mejor sus formas de organización, relaciones entre sus miembros... (2007: 4)

En el área de Técnica Vocacional, el término holístico se encuentra en la descripción de su objetivo general: “Orientación sobre alimen-

tación – nutrición integral – holística: física, emocionalmente y espiritual a la familia” (2007: 81-82).

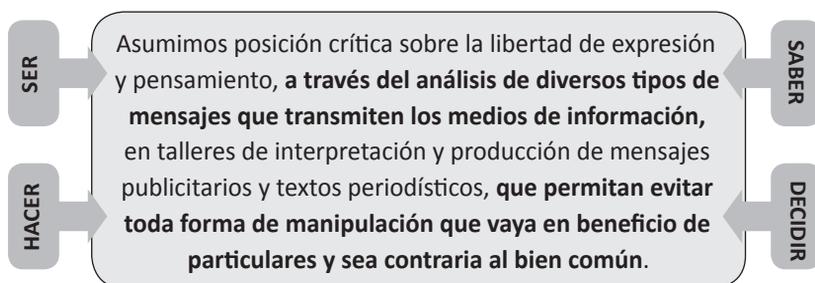
En el documento del 1er Encuentro Pedagógico (2008), encontramos en la descripción de los ejes articuladores del currículo: “Los ejes articuladores se constituyen en centros dinamizadores, integrales, holísticos e interrelacionadores, que surgen para superar la parcelación y fragmentación de los saberes y conocimientos en los procesos educativos” (2008:70).

Finalmente, planteado ya de forma clara como objetivo holístico se encuentra en el Currículo Base publicado como documento de trabajo el año 2012.

En la Unidad de Formación N° 4 del PROFOCOM, el objetivo holístico se muestra más desarrollado en el apartado de los elementos curriculares de la planificación, en donde se indica:

Los objetivos holísticos se orientan a la formación integral y holística de las y los estudiantes, de modo que se constituyen en orientaciones pedagógicas de los procesos educativos de carácter descolonizador, comunitario y productivo que desarrolla cualidades y capacidades del ser humano en sus dimensiones del Ser-Saber-Hacer-Decidir en armonía y complementariedad con la Madre Tierra y el Cosmos (Ministerio de Educación, 2014:30).

En la indicación para su redacción se plantea: “Se expresan en primera persona del plural, tiempo presente y modo indicativo”; planteando el siguiente ejemplo:



Fuente: Ministerio de Educación (2014:31)

De acuerdo a la revisión hecha sobre el objetivo holístico, se puede establecer que éste fue incorporado en el documento del Currículo Base publicado el año 2012. Durante este tiempo, el equipo técnico del Subsistema de Educación Regular trabajó el currículo –en los tres niveles– desarrollando algunos elementos curriculares, los cuales hemos hecho referencia más arriba, como son los proyectos socioproductivos y las temáticas orientadoras; entonces, es en esa etapa que este equipo desarrolló los objetivos holísticos.

No obstante, en un documento curricular de primero de primaria elaborado el 2009 se encuentra, diríamos los primeros trazos de este elemento curricular con el rótulo de objetivos específicos⁷:

Contenido: Nociones de medida

Objetivos específicos	Dimensiones	Contenidos y ejes articuladores*
Rescatamos el uso de medidas ancestrales mediante la utilización de estrategias para realizar cálculos aplicando la práctica cotidiana para fortalecer habilidades de estimación y cálculo en las medidas.	SER	Reconocimiento y valoración del uso de medidas según el contexto cultural.
	SABER	Nociones de medidas. <ul style="list-style-type: none"> • Longitud. • Peso. • Tiempo. • Sistema monetario.
	HACER	Utilización de estrategias para realizar cálculos de estimación de medidas.
	DECIDIR	Empleo de medidas ancestrales y científicas para realizar estimaciones.

Fuente: Ministerio de Educación 2009: 22 (documento de trabajo, versión revisada)

* En este cuadro se quitó tres columnas: orientaciones metodológicas dinamizadoras, evaluación (valoración) y resultados.

Hasta aquí hemos hecho una revisión respecto del desarrollo de los elementos curriculares del nuevo Modelo Educativo, aunque faltaría hacerlo sobre los materiales educativos (análogos, de producción de conocimientos y de la vida) que, aún se sigue utilizando –más que todo por exigencia de la o el director– en la planificación curricular en algunas unidades educativas.

⁷ Entre los años 2009 y 2010 se realizaron dos consultorías de Sistematización de los Planes y Programas de Estudio, en el marco del Programa de Transformación Curricular y Gestión Institucional. Nótese también que, en el cuadro que corresponde al área de matemática de primero de primaria, se habían planteado contenidos para las cuatro dimensiones.

Sin embargo, de todo lo tratado sobre los temas en cuestión nos interesa resaltar de manera breve, algunos aspectos de estos procesos.

La construcción del currículo del Sistema Educativo Plurinacional, es un proceso histórico cultural sin precedentes que involucró a maestras, maestros rurales y urbanos representantes de los nueve departamentos de Bolivia; sabios indígena originarios de 22 naciones y pueblos indígenas conjuntamente los profesionales en diferentes especialidades formados en las universidades. Lo más destacable de este proceso es que no han copiado de ningún país, ni modelo educativo; sino ha sido un proceso de creación y producción genuina de todos los elementos curriculares –y desde una cosmovisión de nuestras naciones y pueblos indígena originarios– que han dado cuerpo al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP)⁸.

Es destacable este hecho por la razón de que, en el pasado, Bolivia siempre había copiado e implantado modelos ajenos a nuestra realidad. Sin embargo, en estas reformas educativas –del pasado– han “trabajado” equipos de profesionales “especialistas” sin ningún aporte propio más que el de reproducir esquemas e incluso documentos de otros países y modelos. Un ejemplo algo fresco en nuestro país, tenemos al Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) del constructivismo (1994). Al respecto Tadeu Da Silva al criticar estas formas de implantar modelos ajenos afirma:

...las reformas educativas vienen acompañadas de dinero y de un modelo similar para todos los países del mundo. Hasta la fecha se están ejecutando más de 70 reformas educativas en el mundo y todas tienen como base de su propuesta al “*constructivismo*” (1999: 7).

Esto es importante mencionarlo, debido a que, quienes han tenido la simple capacidad de copiones no han estado ausentes en las críticas de carácter discriminatorio contra el Modelo Educativo; que, sin duda tiene sus debilidades, que hay que mejorarlos y actualizarlos, luego de aproximadamente 10 años de aplicación.

8 Desde el ámbito económico se dio también lugar a la creación e implementación del Modelo Económico Sociocomunitario Productivo que coincidentemente tiene la misma sigla: MESCP.

Otro aspecto que nos interesa, y que es motivo de la presente reflexión, tiene relación con la puesta en práctica desde la experiencia, precisamente de los elementos curriculares que hemos revisado brevemente.

Estas reflexiones tienen como base las percepciones recogidas en diferentes espacios del magisterio y mi propia experiencia de trabajo en aula en una unidad educativa de Senkata El Alto en las gestiones 2018 al 2021.

Desde esta perspectiva podemos afirmar que, en cierto modo, se ha llegado a burocratizar en algunos aspectos, la implementación del Modelo Educativo; por ejemplo, se han dado casos en el desarrollo del PROFOCOM, donde un equipo de maestras y maestros habían elaborado una planificación curricular que fue rechazada por su facilitador, bajo el argumento de no estar de acuerdo al esquema del Ministerio de Educación.

Sucedan también casos donde la o el Director de unidad educativa, exige que en un Plan de Desarrollo Curricular (PDC) tenga desarrollados los elementos curriculares como: título del PSP, objetivo del PSP, plan de acción del PSP, temática orientadora, perfil de salida, objetivo holístico, contenidos y ejes articuladores, orientaciones metodológicas, recursos o materiales (diferenciando entre los analógicos, de la vida y para la producción de conocimientos), criterios de evaluación (para cada una de las dimensiones), productos o resultados: tangibles e intangibles y bibliografía⁹.

En muchos casos estos planes son rechazados por la razón de que el objetivo holístico no está bien formulado.

Al respecto creemos que la planificación del PDC no debiera representar ningún trabajo moroso y menos ser rehecho por observación de la o el Director, pero en la realidad no sucede tal cosa. Esta tarea de planificar la clase se ha convertido en muchos casos en un reto para la maestra y el maestro, a tal grado que, con base a nuestra propia experiencia de trabajo en aula, podemos proponer que la realización del PDC, simplemente obedece al cumplimiento de la exigencia institucional, principalmente por su carácter burocrático y en algunos casos por lo difícil que resulta redactar el objetivo holístico.

9 La descripción del Plan de Desarrollo Curricular pertenece a una unidad educativa del Distrito Educativo Achocalla-La Paz-2022.

En este contexto, nuestra propuesta es que en la actualización del currículo se analice la posibilidad de mantener el objetivo holístico para el objetivo del nivel educativo y en los otros niveles curriculares se plantee los perfiles de salida por área y año de escolaridad, de forma que la maestra y el maestro sepa con claridad los logros o aprendizajes que debe alcanzar la niña y el niño a la finalización de una gestión escolar.

El otro aspecto que debe reflexionarse es sobre los “contenidos y ejes articuladores”, al respecto queda claro que el propósito fue que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen los ejes articuladores relacionados a los contenidos; sin embargo, de la forma que ha quedado planteado, los contenidos en los programas de estudio no son de fácil comprensión; incluso en muchos casos en un mismo contenido y eje articulador se advierte desde dos hasta cuatro contenidos, lo que le hace confuso.

En mi experiencia de aula, para desarrollar los contenidos del programa de estudios de Primaria, tuve que recurrir a una variedad de textos y el internet para intentar construir determinados contenidos de las áreas. De ahí que es necesario que estos contenidos sean modificados en su forma de planteamiento, donde sean fácilmente comprensibles y otros contenidos actualizados.

Otro detalle es que una mirada matemática de las cantidades de contenidos por área no concuerda con la carga horaria, es decir, existen áreas con 8 horas mes que superan en cantidad de contenidos al área de comunicación y lenguajes que tiene 44 horas mes. Esto junto a otros detalles de los programas de estudio que deberían ser actualizados.

Finalmente será de vital importancia el fortalecimiento de la lectura y escritura al igual que el pensamiento lógico matemático, consideramos que existen las condiciones debido a que estas dos áreas poseen la mayor carga horaria en el plan de estudio de Educación Primaria Comunitaria Vocacional.



Mario Fuentes Terán

*Director General de
Educación Superior
Universitaria – DGE SU*

**La educación superior
universitaria en
tiempos de pandemia
y la necesidad de la
actualización curricular**



Resumen

La pandemia del coronavirus ocasionada por la covid-19, generó crisis en todos los ámbitos de la vida humana. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades académicas presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto epidemial.

El Estado Plurinacional de Bolivia, no fue la excepción en los efectos que ha causado debido a la pandemia de la covid-19 desatando la brecha social, económica y educativa. En ese mismo sentido, otro de los atentados a la educación en sus tres subsistemas fue la flagrante violación al derecho a la educación por el cierre de la gestión académica el año 2020, por el gobierno golpista y fascista perpetrado en el país.

En este contexto crucial, el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Superior Universitaria, se propone agotar todos los mecanismos y esfuerzos para profundizar la calidad educativa, desde las diversas modalidades –presencial, semipresencial, a distancia, virtual– concretando las actividades que atañen y son inherentes a la educación superior universitaria. La urgente necesidad del Rediseño, Ajuste y Actualización Curricular en las Universidades que están bajo la tuición de esta Cartera del Estado.

De hecho la transición entre fundamentación y estructuración curricular, requiere un proceso de reflexión y discusión de los ejes problemáticos encontrados en la fundamentación, a partir de los

cuales se orientan las energías hacia la fase de estructuración curricular. Este componente se traduce en el desempeño esperado de los egresados, certificado por la institución formadora, en términos de las habilitaciones logradas en el proceso formativo, representando el compromiso social de la institución en el logro de las competencias adquiridas en el curso de un itinerario formativo o plan de formación. No quepa duda, que los procesos del rediseño curricular en las universidades privadas de Bolivia, se adscriben a un modelo basado en el logro de resultados de aprendizajes y competencias considerando la integralidad en los procesos de la formación universitaria.

Bolivia requiere un perfil profesional coherente con el desarrollo y las necesidades como Estado. En ese sentido las Universidades Privadas de Bolivia, Universidades Indígenas Bolivianas y las Universidades de régimen Especial, deben colocar al ser humano en el centro de las preocupaciones del quehacer universitario. Por consiguiente, cada Universidad deberá dar prioridad a la formación integral del estudiante, e insistir en la cooperación e integración de los saberes, a fin que alcancen una formación integral, comprometido con el desarrollo de la sociedad y del país en su conjunto.

Palabras clave: *Pandemia, rediseño curricular, ajuste curricular, y actualización curricular.*

La pandemia un retroceso en la calidad educativa universitaria

La pandemia del coronavirus ocasionada por la covid-19, generó crisis en todos los ámbitos de la vida humana. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades académicas presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto epidemial. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a partir de mayo del año 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela, universidades y entidades educativas de manera global. De ellos, al menos 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe.

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países de la región han adoptado ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud, el bienestar integral de las y los estudiantes.

El Estado Plurinacional de Bolivia, no fue la excepción en los efectos que ha causado debido a la pandemia de la covid-19 desatando la brecha social, económica y educativa. En ese mismo sentido, otro de los atentados a la educación en sus tres subsistemas fue la flagrante violación al derecho a la educación por el cierre de la gestión académica el año 2020, por el gobierno golpista y fascista perpetrado en el país.

No obstante, la pandemia también se convirtió en una oportunidad para profundizar en el desarrollo de las estructuras digitales de las universidades y de unidades educativas. Hay costos severos si no se mira de manera crítica las implicaciones que tienen para las instituciones, los estudiantes y sus familias, en términos de garantizar de manera equitativa el derecho a la educación para todos los grupos sociales. A la vez, no podemos negar que, desde los sectores empresariales, con la digitalización de la universidad, se intenta no solo ampliar su mercado, sino también, las concepciones de sociedad y vida que están implícitas en las ofertas educativas y tecnológicas que ofrecen a las instituciones educativas.

La virtualidad hace que se eluda la riqueza del diálogo y el desarrollo crítico que se genera con el contacto presencial y cara a cara de los estudiantes con sus docentes y con sus pares, que se aprecia tanto en las aulas como en los diferentes espacios de encuentro de las instituciones universitarias; además, el valor de la práctica en los procesos de formación profesional en el pregrado se constituye substancial para el ejercicio y el desenvolvimiento profesional.

No cabe duda, que, en la vida universitaria, la riqueza de esta comunicación permite valorar la vida social y política del entorno en el cual se encuentran las universidades. El reto más importante será imaginar la universidad en

la pos pandemia, pero también la sociedad, su relación con su entorno, el cuidado de sí mismo y el de los otros; pues, se trata de pensarnos solidarios; pero siempre en una visión crítica frente a las desigualdades, y en la búsqueda de oportunidades, para poder poner en juego nuestras capacidades humanas, socioculturales y con sentido comunitario de vivir con los demás.

En este contexto crucial, el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Superior Universitaria, se propone agotar todos los mecanismos y esfuerzos para profundizar la calidad educativa, desde las diversas modalidades –presencial, semipresencial, a distancia, virtual– concretando las actividades que atañen y son inherentes a la educación superior universitaria.

La urgente necesidad del Rediseño Curricular en las Universidades Privadas de Bolivia

En el marco del contexto del postpandemia, surge la urgente necesidad en las universidades del Sistema Educativo Plurinacional, aplicar el proceso de rediseño o innovación curricular, considerando su fundamentación en la necesidad de responder a los cambios del entorno sociocultural, que exige a las universidades adaptar sus procesos formativos bajo una exigencia de mayor pertinencia y mejor calidad de los programas académicos.

Estos procesos curriculares en rediseño, corresponden a una evaluación o redefinición de los Perfiles Profesionales de las carreras de pregrado y por lo tanto una redefinición de los planes de estudio que puedan dar cumplimiento a los perfiles definidos. Se considera necesario rediseñar una carrera por diferentes factores, una es cuando se detecta que los planes de estudio están desactualizados y son poco pertinentes a las necesidades de la sociedad y otra por los cambios en el viraje del mundo en temas educativos a causa de la pandemia del COVID 19; el rediseño tiene un promedio de aplicación de aproximadamente un año; cuenta con etapas definidas y requiere acompañamiento técnico para su realización. También el Reglamento General de Universidades Privadas estipula lo siguiente:

La Universidad Privada, como consecuencia de la evaluación curricular, podrá rediseñar el plan curricular de una carrera de pregrado, una vez que haya graduado a una cohorte de profesionales y deberá rediseñar

la misma al término del segundo ciclo de la carrera, entendiéndose por ciclo el tiempo para formar una cohorte de profesionales. (Educación, 2012, pág. 74)

El rediseño curricular es un proceso de planificación, construcción y actualización del plan de estudios de una carrera o programa, a partir del cual se establecen los propósitos formativos; se organiza la trayectoria formativa, los resultados de aprendizaje y las competencias a desarrollar, para el logro de un perfil del titulado o profesionalización en el marco del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia.

La capacidad del currículum en el proceso del rediseño curricular para responder a las necesidades del medio, no tiene qué ser pasiva, sino proactiva, basada en las necesidades y demanda de perfiles profesionales en el contexto socioeconómico, sociocultural, productivo del Estado.

El currículum debe orientarse, desde una perspectiva holística, al desarrollo de las distintas potencialidades, características y necesidades del estudiante a fin de formarlo y capacitarlo para que pueda desempeñarse eficientemente en el campo profesional, el trabajo, en su vida personal y social colectiva. Por otra parte, el currículum debe asumirse como un compromiso de toda la comunidad de la institución en un sentido participativo y comunitario. De allí que no puede ser trabajo de una sola persona o de un equipo homogéneo; quienes vayan a estar comprometidos en su ejecución deben participar activamente en su diseño, caso contrario los operadores, ejecutores y actores claves llevarían por otro horizonte quizá desacertadamente.

El rediseño curricular requiere participación activa de los distintos actores involucrados en la formación: *docentes, estudiantes, empleadores, egresados, directivos de los programas (interno), también es necesario y sustancial la participación de empresas, instituciones, públicas privadas que estén relacionadas al programa (externo)*. Se deben crear espacios de participación donde tengan presencia los miembros de la comunidad educativa directamente o a través de sus representantes. La construcción colectiva comunitaria participativa del rediseño curricular es la clave del éxito para lograr la calidad en los procesos de formación académica y concretar el logro de profesionalizar con los perfiles de profesionales requeridos.

Así, la estructuración curricular se concibe como un proceso técnico y colectivo enmarcado en una dinámica social y cultural determinada, en la cual convergen, se articulan, relacionan y jerarquizan los resultados de la fundamentación como un todo al servicio de la formación profesional integral en las Universidades Privadas del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia.

Una manifestación del aseguramiento de la calidad de la educación universitaria está dada por los procesos de revisión del currículum, los cuales pueden originarse en una actualización requerida por necesidades tales como mejorar el proceso de control, incluir cambios producidos en la disciplina profesional y/o incluir cambios en las estrategias de enseñanza. Si el nivel de cambios al currículum es leve, puede ser que una actualización a los programas de actividad curricular sea suficiente; pero si los cambios son profundos, será necesario realizar un rediseño curricular.

La definición y la orientación del Reglamento General de Universidades Privadas de Bolivia, claramente indica: “como consecuencia de la evaluación curricular, podrá rediseñar el plan curricular de una Carrera de pregrado, una vez que haya graduado a una cohorte de profesionales y deberá rediseñar la misma al término del segundo ciclo de la Carrera, entendiéndose por ciclo el tiempo para formar una cohorte de profesionales”, debiendo cumplir los requisitos establecidos en el Artículo 44 del Reglamento General de Universidades Privadas D.S. 1433:

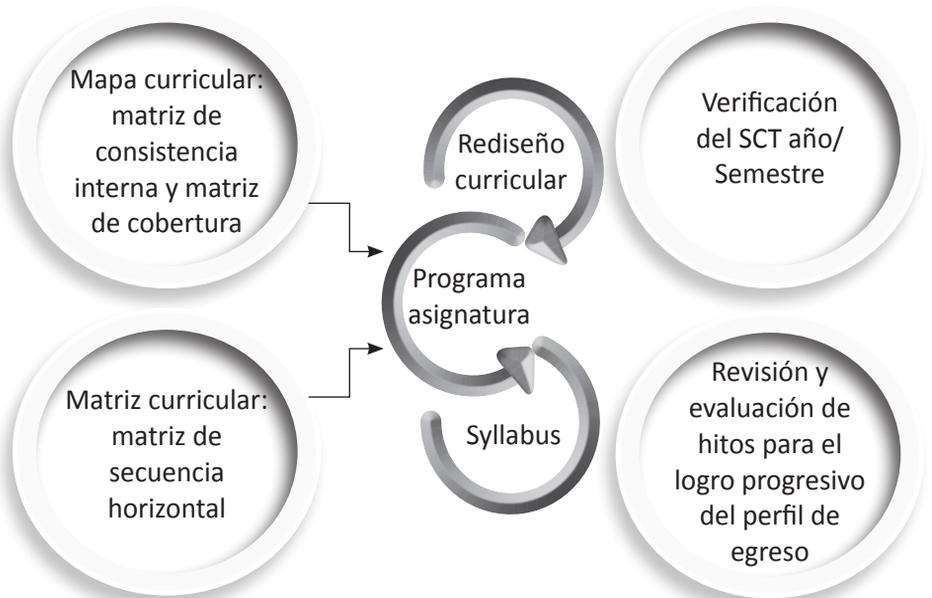
Mostrar en la justificación el Rediseño Curricular en base a los resultados de la Evaluación Curricular realizada al Programa Académico de Pregrado, el porqué del proyecto considerando la sustentación teórica de la disciplina, los antecedentes históricos de la misma y la necesidad de la actualización en función del desarrollo del contexto. (Educación, 2012, pág. 74)

El proyecto de formación debe basarse en ideas que le den fundamento (sobre qué es la educación superior, sobre el tipo de actividades que se pueden realizar con los estudiantes, sobre cuestiones de organización de espacios y recursos, sobre cómo evaluar el desempeño de los estudiantes, etc.) y debería articularse en una propuesta que se ajuste tanto a las condiciones de los sujetos a los que va dirigido como a las características de

los estudios que se ofrecen y a las circunstancias institucionales en que se desarrollará.

Está claro que el currículum es un compromiso que asume la institución y, por tanto, debe ser sustentado por un plan de estudios bien estructurado según las exigencias del perfil de egreso y perfil profesional para el que se está formando a los estudiantes. Para tal efecto, la exposición de los motivos y de los supuestos del re-diseño, como consecuencia del análisis de los resultados de la Evaluación Curricular y cómo estos sustentan la propuesta académica debe ser clara.

El rediseño o arquitectura curricular es la base para abocarse ahora a la elaboración de programas de actividad curricular, revisión y complementación de mapas de competencias y resultados de aprendizaje, y confección de syllabus. Estas etapas del proceso pueden dar origen a rediseño del currículum, por lo cual son consideradas recursivas.



Fuente: Elaboración Propia.

La transición entre fundamentación y estructuración curricular, requiere un proceso de reflexión y discusión de los ejes problemáticos encontrados en la fundamentación, a partir de los cuales se orientan las energías hacia la fase de estructuración curricular. La clasificación y categorización de las necesidades a resolver desde el currículum, son importantes no sólo para hacerlas operativas sino para definir un sistema de prioridades, teniendo en cuenta que los procesos de la realidad cambian continuamente, mucho más cuando a nivel mundial la pandemia del COVID 19, hizo que cambien estructuras y modalidades del proceso de enseñanza–aprendizaje, obligando muchas veces a asumir las clases virtuales.

Este componente se traduce en el desempeño esperado de los egresados, certificado por la institución formadora, en términos de las habilitaciones logradas en el proceso formativo, representando el compromiso social de la institución en el logro de las competencias adquiridas en el curso de un itinerario formativo o plan de formación.

Uno de los elementos fundamentales para abordar el rediseño curricular es comprender que se trata de una responsabilidad compartida, lo que exige la participación de los diferentes actores, por lo cual se insiste en sugerir que se implementen estrategias que permitan la participación de estudiantes, egresados, empleadores, asociaciones gremiales, profesionales, grupos sociales, empresas estratégicas privadas y/o públicas.

No quepa duda, que los procesos del rediseño curricular en las universidades privadas de Bolivia, se adscriben a un modelo basado en el logro de resultados de aprendizajes y competencias considerando la integralidad en los procesos de la formación universitaria.

Sin embargo, el desarrollo de competencias requiere un plan de actuación debidamente organizado que oriente todas las actividades formativas en su dirección, las que a su vez deben estar integradas y entrelazadas para garantizar la mayor eficiencia en el proceso formativo.

Uno de los cambios principales en el currículum universitario está en el planteamiento del mismo como un rediseño curricular que produzca un auténtico proyecto formativo integrado, es decir, un plan pensado y

diseñado en su totalidad; que tiene la finalidad de obtener mejoras en la formación de las personas que participen en estos procesos.

Pensar en el trabajo por competencias implica también la integración de saberes y la integración del proceso académico de forma transversal. Por ello la competencia se fomenta a través de varias actividades curriculares o asignaturas de manera intencionada, lo que lleva al conocimiento de las dinámicas de trabajo de las asignaturas precedentes, posteriores y paralelas en el plan de estudios. Además, depende de la formación y el compromiso pleno de los facilitadores, docentes o profesores que regenten en las casas superiores de estudios, considerando y teniendo clara la figura de la formación por competencias.

El marco institucional que contextualiza el rediseño curricular

Las Universidades Privadas de Bolivia, deben colocar al ser humano en el centro de las preocupaciones del quehacer universitario. Por consiguiente, cada Universidad deberá dar prioridad a la formación integral del estudiante, e insistir en la cooperación e integración de los saberes, a fin que alcancen una formación integral, comprometido con el desarrollo de la sociedad y del país en su conjunto.

Por otra parte, cada universidad deberá contar con su Plan Estratégico Institucional que plantee como objetivo estratégico, el aseguramiento de la calidad de los programas de pregrado, y deberán estar articulados a las políticas públicas del Estado: Agenda Patriótica, Plan de Desarrollo Económico y Social y otros planes referentes a la formación universitaria.

El rediseño curricular, no debería ser considerado como camisa de fuerza, sino, contemplar en sus procesos las siguientes características:

Pertinencia: relación armónica entre el currículum, el Plan Estratégico Institucional y las exigencias del entorno de la sociedad boliviana y pensar en la internacionalización¹ de la educación superior universitaria.

1 Internacionalización de la educación superior, es un proceso que fomenta los lazos de cooperación e integración de las Instituciones de Educación Superior (IES) con sus pares en otros lugares del mundo, con el fin de alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional. <https://www.entrelibros.co/blog/que-es-eso-de-la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior/>

Coherencia: lógica relación de las distintas áreas del currículum las que deberán estar equilibradas, secuenciadas e integradas entre sí.

Flexibilidad: posibilidad que otorga el currículum para favorecer su periódica adecuación, la movilidad y autonomía estudiantil, el avance curricular y el reconocimiento de estudios.

El rediseño curricular de las carreras y programas considera los siguientes criterios prácticos de alineamiento, los cuales permiten evaluar la efectiva implementación del Modelo Educativo:

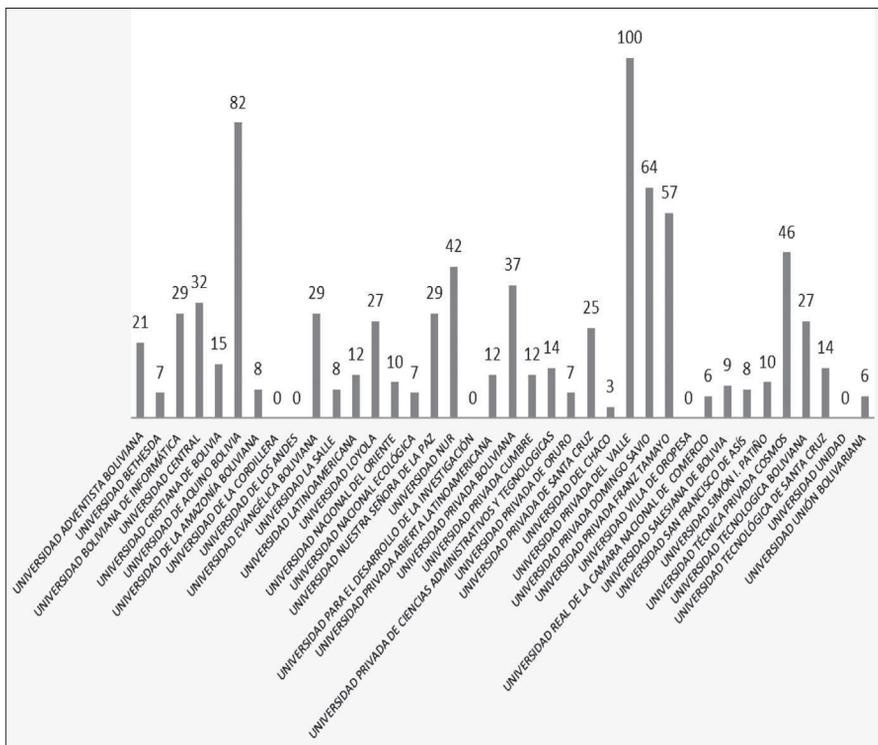
- Perfil de egreso formulado por competencias, con sus respectivos niveles de dominio, validado interna y externamente.
- Mapas de competencias: matriz de consistencia interna, matriz de cobertura y matriz de secuencias horizontales.
- Programas de actividades curriculares diseñados según la contribución al perfil de egreso.
- Docencia centrada en el aprendizaje, mediante el uso de metodologías activas y completas.

Mecanismos de seguimiento del avance en el logro del perfil de egreso.

Estos criterios se aplicarán de manera flexible, atendiendo las especificidades de cada nivel de estudios, cada disciplina y profesión, y cada modalidad de dictación.

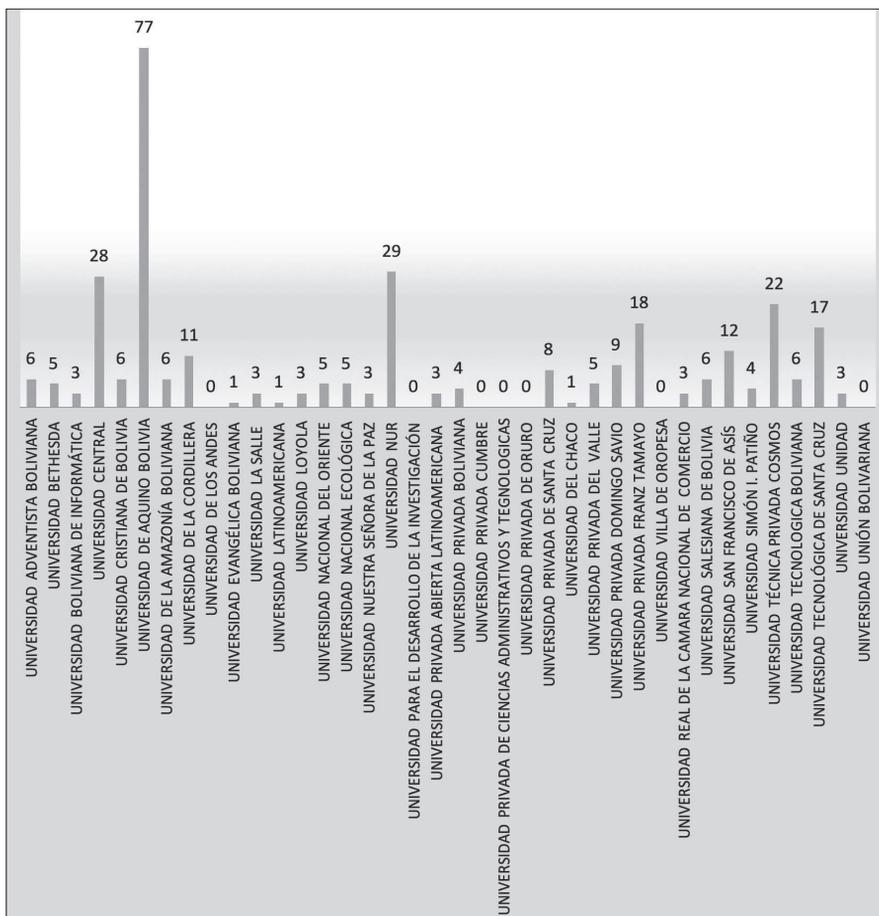
Por tanto, este artículo, plantea las etapas, procesos y subprocesos a desarrollar para llevar adelante el rediseño curricular de las carreras de pregrado, en concordancia con los postulados de cada Universidad Privada de Bolivia, que permitirá operativizar el trabajo de las comisiones responsables al interior de las carreras, en este proceso trazado. En consecuencia, desarrollamos en detalle sobre los programas con rediseño, programas sin rediseño y carreras a ser rediseñadas en las Universidades Privadas de Bolivia:

Programas con rediseño



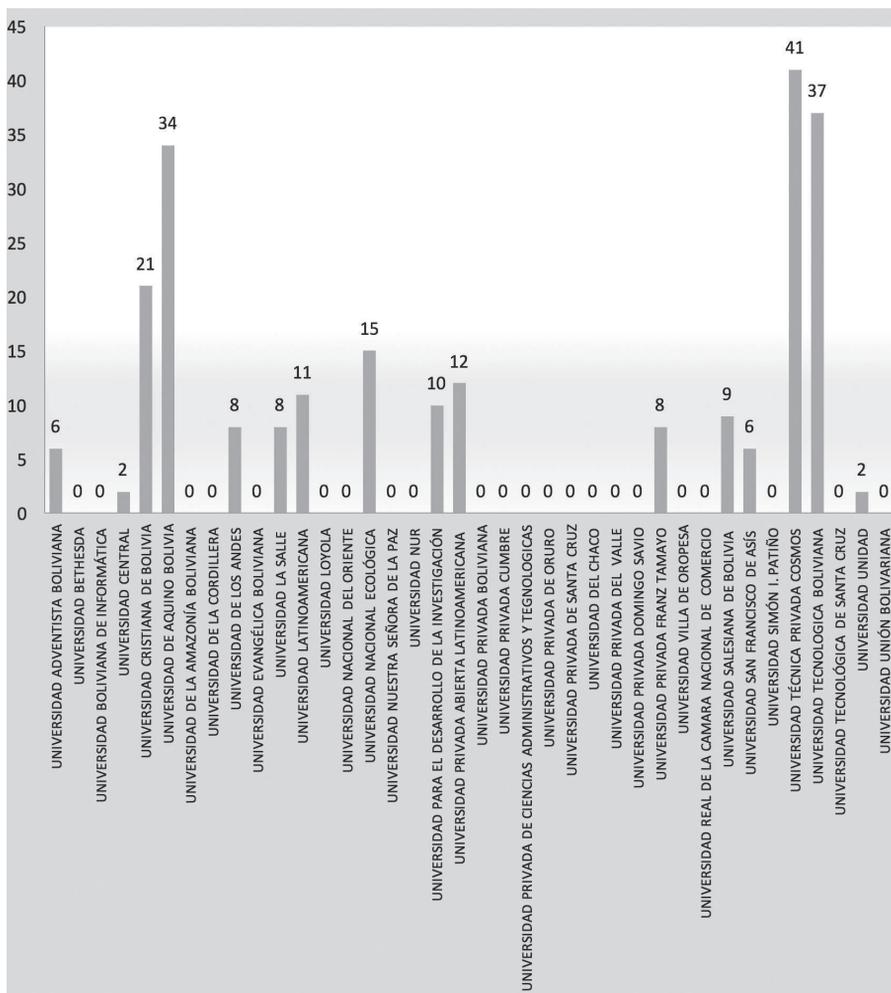
Fuente: Elaboración propia.

Programas sin rediseño



Fuente: Elaboración propia.

Programas a rediseñar



Fuente: Elaboración propia.

A manera de conclusión

La situación de la coyuntura actual en el ámbito de la salud en postpandemia, amerita recuperar la calidad académica universitaria con una nueva configuración de enfoques, criterios de calidad y debate centrado en los perfiles profesionales.

Por tanto, las metodologías de rediseño curricular operativizan los fundamentos epistemológicos y pedagógicos, y permiten organizar el conocimiento y canalizar y orientar los pasos para su consecución en las carreras actualizadas de acuerdo a la realidad social. Los procesos de los rediseños curriculares que conlleva cada carrera en la Universidades Privadas de Bolivia, discurren a través de un conjunto de etapas relacionadas de manera lógica y sistémica que permiten la articulación de los diferentes criterios basados en el perfil profesional, en atención a las necesidades del contexto y a la aplicación de la normativa que regula a estas casas superiores de estudios.

La metodología se basa en dos momentos, el de los aspectos esenciales a considerar que garanticen rediseños bajo los parámetros de calidad, y el que comprende la organización curricular con políticas públicas que se plantee como estado. El despliegue de los procesos de concreción de los rediseños curriculares debe caracterizarse por una práctica sistemática y por la creatividad de las autoridades e instituciones al diseñar el currículo y en la ejecución y control de este proceso, a fin de propiciar la creación de una cultura de alto desempeño que fomente procesos de mejora continua de la educación superior universitaria privada.

El rediseño, desarrollo y evaluación del currículo deben ser considerados como procesos cíclicos, por lo que las instituciones de educación superior son responsables de crear sistemas de gestión de calidad académica, que garanticen la retroalimentación, monitoreo y evaluación permanente de cada una de estas etapas, propiciando la actualización e innovación curricular, en atención a las necesidades del contexto y en procura del aseguramiento de la oferta académica subrayando los perfiles profesionales. Para garantizar el rediseño curricular de las carreras, se requiere realizar estudios de viabilidad, que determinen la existencia de las condiciones necesarias

para el cumplimiento de los objetivos de la carrera. Se deberá considerar el talento humano, recursos materiales y tecnológicos, infraestructura, capacidad instalada, presupuesto, recursos bibliográficos, físicos y digitales, entre otros, que permitan cumplir con el perfil de egreso propuesto.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Díaz-Barriga, F. (2012).** *Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación.* Revista Iberoamericana de Educación Superior, 3(7), pp. 23-40.
- Gallo, D. (2007).** *El concepto de Pedagogía en la obra pedagógica de Rafael Flores Ochoa.* Colombia, Medellín: Universidad de Antioquía.
- González, S. & Zea, A. (2011).** *Metodología para el Diseño de Proyectos Curriculares por Competencias Profesionales Integradas.* México, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Ministerio de Educación (2012).** *Reglamento General de Universidades Privadas de Bolivia.* La Paz.



Recursos Pedagógicos para el SEP



**Juan José Jaimes
Mamani**

*Profesional en Educación
Secundaria. Comunidad y
Sociedad*

El ajedrez como herramienta pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático



Resumen

El ajedrez, en todas sus facetas, es una herramienta pedagógica trascendental para la formación integral de las y los estudiantes, porque promueve el desarrollo del pensamiento lógico matemático y la práctica de valores, siendo beneficioso para la persona que lo practica, ya sea por recreación como así también para quien lo realiza de manera intensa como un jugador de competición.

En ese sentido es importante su análisis en el proceso de actualización curricular, debido a que existen grandes experiencias de la incorporación del ajedrez en la práctica educativa, por diferentes países que mejoraron notablemente el rendimiento académico de los estudiantes como así también por algunas unidades educativas de nuestro Estado Plurinacional de Bolivia. El presente documento otorga algunos ejemplos de la aplicación del ajedrez en la concreción de una educación enfocada al desarrollo de capacidades, cualidades y potencialidades.

Palabras clave: *Ajedrez, herramienta pedagógica, pensamiento lógico matemático y habilidades ajedrecísticas.*

El ajedrez es considerado por muchos como arte, ciencia, juego y cultura, pero sobre todo es una herramienta pedagógica que desarrolla el pensamiento lógico matemático a través del juego, por ese motivo, es importante analizar y proponer contenidos que promuevan el desarrollo de capacidades, cualidades y potencialidades, es decir contenidos que desarrollen la formación integral de las y los estudiantes.

El pensamiento lógico matemático no es algo exclusivo que se desarrolle en el área de matemática sino una necesidad fundamental en la formación integral de los estudiantes que debe ser promovido por las diferentes áreas de saberes y conocimientos. La práctica del ajedrez fortalece el intelecto, desarrolla el pensamiento lógico matemático, promueve valores y fortalece la comprensión lectora, por ese motivo en muchos países lo consideran como una estrategia pedagógica de aplicación obligatoria en el aula. Es así que se debe analizar seriamente el ajedrez escolar como una de las mejores alternativas para enseñar a los estudiantes a pensar, analizar y buscar la mejor alternativa (en ajedrez movimiento) para la solución de un problema.

En el siguiente acápite, se presenta una experiencia educativa del Distrito Educativo de Villazón, realizado en la gestión 2013.

Experiencia educativa de la aplicación del ajedrez en el aula

Durante la gestión 2013, como parte del grupo 24 del Módulo 10 del PROFOCOM, se sistematizó una experiencia educativa como maestro de matemática denominada “IMPLEMENTACIÓN DEL JUEGO DEL AJEDREZ COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA”.

La experiencia se desarrolló en la Unidad Educativa Mcal. Andrés de Santa Cruz de la Comunidad Educativa de Chosconty ubicada a 30 Km de la ciudad de Villazón del departamento de Potosí en las gestiones 2011, 2012 y 2013, con grandes resultados en la formación académica y deportiva de los estudiantes. El objetivo no fue simplemente la preparación de estudiantes para que representen a la unidad educativa en los Juegos Deportivos Estudiantiles Plurinacionales “Presidente Evo” y otros campeonatos regionales y departamentales de ajedrez (como se realizó en su momento) si no, promover la formación integral de los estudiantes a través de la práctica de este deporte.

Como extracto de la experiencia de sistematización podemos rescatar el siguiente texto:

“A partir de la gestión 2012 se empezó a impartir clases de ajedrez a los estudiantes de 1ro a 4to de Educación Secundaria Comunitaria Productiva, como una disciplina dentro del área de matemática, considerando un periodo semanal”.

La incorporación de manera formal en el HORARIO de la unidad educativa, genera que el estudiante le de mas seriedad a la práctica del ajedrez y desarrolle su pensamiento lógico-matemático jugando. En tal sentido, en función a la experiencia se puede identificar dos tipos de estudiantes:

1. Estudiantes aficionados al ajedrez.
2. Estudiantes que se proyectan como jugadores de competición.

1. Estudiantes aficionados al ajedrez

Se considera como estudiantes aficionados a quienes asumen la práctica del ajedrez como recreación, conocen las reglas del deporte ciencia, pero juegan ocasionalmente. Para incentivar, motivar y desarrollar el pensamiento lógico en las unidades educativas a través de la práctica del ajedrez no es necesario un maestro especialista en ajedrez. Las maestras y maestros, con conocimientos mínimos en reglas del ajedrez, movimiento de piezas y capacitación previa, pueden aplicar el ajedrez como herramienta en el aula.

El objetivo del presente documento no es convertir a todos nuestros estudiantes en jugadores profesionales de ajedrez, sino desarrollar el pensamiento lógico-matemático a través de la práctica del ajedrez.

2. Estudiantes que se proyectan como jugadores de competición

Un jugador de competición es aquel estudiante que asume la práctica del ajedrez de manera competitiva, por lo que requiere una práctica más intensa y preparación específica, en función al análisis de libros de aperturas, medio juego, combinaciones y otros.

Un jugador de competición puede desarrollar rápidamente sus habilidades ajedrecísticas con disciplina y el apoyo de maestros con conocimientos en la práctica del ajedrez.

Materiales a utilizar

La implementación de la práctica del ajedrez en las unidades educativas, no requiere de mucho presupuesto, debido a que los tableros y fichas de

ajedrez se pueden elaborar con materiales del contexto o en todo caso se puede realizar la adquisición de los mismos a precios accesibles.

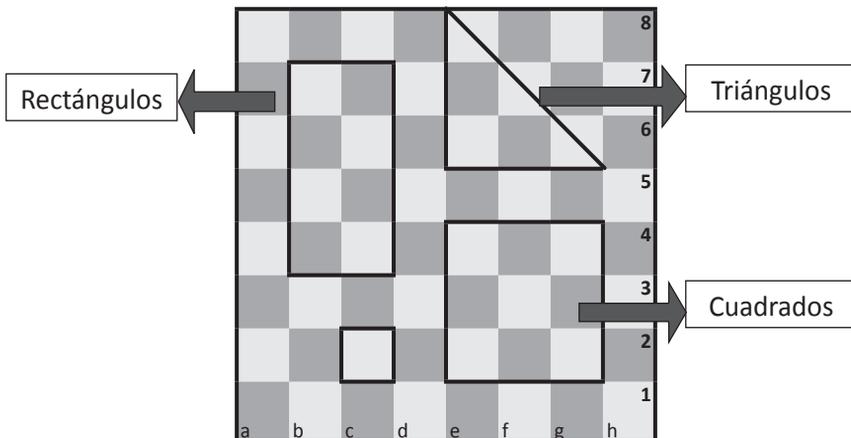
En la enseñanza del ajedrez, la maestra o maestro puede utilizar una computadora y proyector con diferentes aplicaciones como Chess Base, Lichess u otros, o en todo caso un tablero mural de ajedrez. Los relojes de ajedrez se pueden adquirir de diferentes características y precios, pero existe en la actualidad aplicaciones de celulares y programas de computadoras que pueden aplicarse para que los estudiantes se habitúen a la aplicación del reloj en partidas de ajedrez.

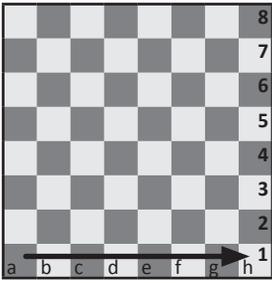
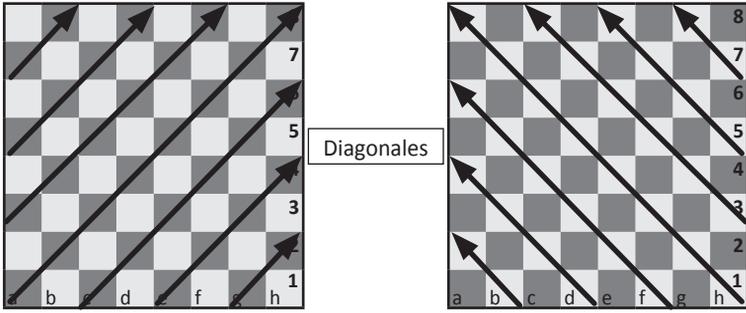
Algunos ejemplos de aplicación del ajedrez en contenidos curriculares de educación inicial, primaria y secundaria

En la concreción curricular se puede utilizar los elementos de un tablero y piezas de ajedrez para desarrollar diferentes contenidos, aquí propondremos algunos de ellos:

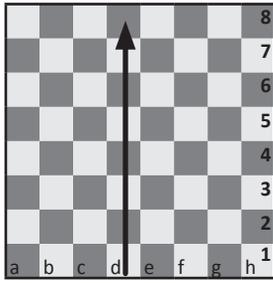
- **La geometría en el tablero de ajedrez**

El tablero de ajedrez es geométrico por lo que se puede enseñar en Educación Inicial en Familia Comunitaria y Primaria Comunitaria Vocacional la conformación de cuadrados rectángulos, líneas horizontales, verticales diagonales, lateralidad, etc.

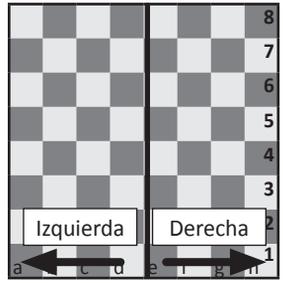




Líneas horizontales



Líneas verticales



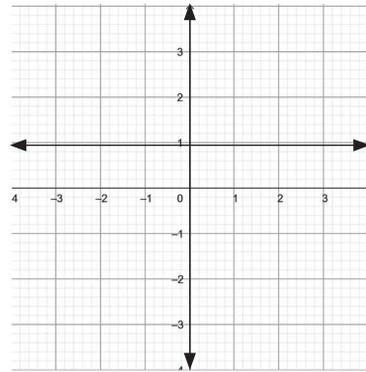
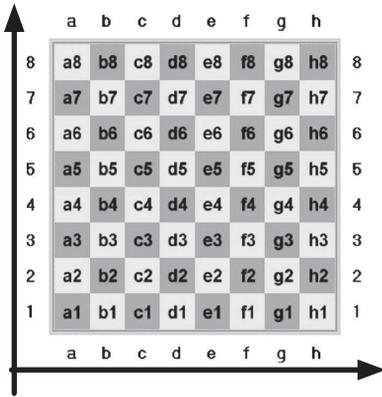
La Lateralidad considerando la simetría del tablero (izquierda y derecha)

• **Movimiento de las piezas de ajedrez**

El movimiento de las piezas tiene formas geométricas, por lo que se puede fortalecer los conocimientos de líneas rectas, horizontales, verticales y diagonales de los estudiantes de los primeros años de escolaridad de Educación Primaria Comunitaria Vocacional.

• **La notación algebraica de las partidas de ajedrez**

La notación algebraica del ajedrez permite representar la secuencia de jugadas de una partida, básicamente el tablero se convierte en un sistema de referencia en el cual podemos abordar la distancia de un punto a otro, al igual que el primer cuadrante del plano cartesiano en Geometría Analítica.



Operaciones con el valor de las piezas de ajedrez

Se puede plantear operaciones aritméticas aplicando el valor de las piezas de ajedrez de ajedrez:

Pieza	Valor	Pieza	Valor
	= 1		= 3
	= 3		= 5
	= 9		Indeterminado

Considerando el valor absoluto de las piezas, se puede realizar las siguientes operaciones:

- Sumas y restas considerando el valor absoluto de las piezas de ajedrez:

$$\text{Pawn} + \text{Pawn} - \text{Pawn} = 1$$

También se puede realizar operaciones de suma y resta considerando el valor numérico de cada una de las piezas:



Se reemplaza el valor de la Dama que equivale a 9 y el valor de la Torre que es 5 y se realiza la diferencia.

- Términos semejantes en el álgebra.
- Problemas de razonamiento a partir de problemas determinados mate en uno, en dos, en tres. Con el objetivo que los estudiantes analicen y piensen, se estimulen.

• **Progresiones geométricas a partir de la historia del ajedrez**

Se puede considerar en progresiones y sucesiones, una de las famosas leyendas de la creación del ajedrez que se resuelve con progresiones geométricas:

Cuenta que lo inventó un Sabio a pedido de un Rey que quería distraerse de la muerte de su hijo. El día que el Sabio se fue, el Rey le dijo que le pidiera un regalo. El Sabio pidió un grano de trigo por el primer casillero del tablero de ajedrez, dos por el segundo, cuatro por el tercero, y así duplicando el valor anterior por cada una de las 64 casillas. El Rey creyó que el Sabio se burlaba de su generosidad, por lo que se llevó una buena sorpresa cuando sus matemáticos le dijeron que no alcanzaba con todos los trigos del mundo para pagar esa petición. La leyenda sirve para mostrar de manera sencilla todos los secretos matemáticos que el tablero de ajedrez guarda en su interior...(Fierro-2021)

A través de la historia las piezas de ajedrez fueron cambiando su forma considerado el imperio de la época, por ejemplo, se cambiaron los elefantes por caballos, torres y castillos en lugar de carruajes, etc. Sin duda una manera interesante de abordar la historia, a través de la evolución del ajedrez.

Propuesta de contenidos que pueden desarrollarse en educación primaria

Es importante considerar como un complemento importante en el área de matemática en Educación Primaria con una asignación de 4 horas pedagógicas mensuales en su carga horaria es decir 1 hora pedagógica por semana, donde se podrían desarrollar los siguientes contenidos:

1. Análisis del Movimiento de las piezas de ajedrez.
2. Elementos del tablero de ajedrez.
3. Contenidos generales de apertura, medio juego y finales.
4. Razonamiento para la conclusión de una partida.
 - Mate de dama contra Rey
 - Mate de dos torre contra Rey
 - Mate de torre contra Rey
 - Mate de dos alfil contra Rey
 - Mate en una jugada
 - Mate en dos jugadas
 - Mate en tres jugadas
5. Análisis de combinaciones
 - Mate pastor
 - Mate philidor
 - Mate de la coz
6. Errores en una partida
7. Táctica
 - Clavadas
 - Jaque a la descubierta
 - Rayos x
8. Teoría de aperturas y defensas

Propuesta de incorporación de carga horaria

Se propone en el plan de estudios de Educación Primaria Comunitaria Vocacional la incorporación de 4 horas en el área de matemática para EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO A TRAVÉS DEL AJEDREZ DE CARÁCTER OPTATIVO.

	Áreas Curriculares	AÑOS DE ESCOLARIDAD						TOTAL	
		1	2	3	4	5	6		
Vida Tierra y Territorio	Ciencias Naturales	8	8	8	8	8	8	48	
Comunidad y Sociedad	Comunicación y Lenguajes	44	44	36	36	36	36	232	
	Ciencias Sociales	8	8	8	8	8	8	48	
	Artes Plásticas	8	8	8	8	8	8	48	
	Educación Física y Deportes	8	8	8	8	8	8	48	
	Educación Musical	8	8	8	8	8	8	48	
Ciencia Tecnología y Producción	Matemática	Matemática	16	16	24	24	24	24	128
		Desarrollo del pensamiento lógico matemático a través del ajedrez (optativo)	4	4	4	4	4	4	24
	Técnica y Tecnología	8	8	8	8	8	8	48	
Cosmos y Pensamiento	Valores Espiritualidades y Religiones	8	8	8	8	8	8	48	
Total		120	120	120	120	120	120	720	

Lo ideal sería que se incorpore de manera obligatoria la aplicación del ajedrez como herramienta pedagógica en las unidades educativas, pero inicialmente podría implementarse de manera optativa en Educación Primaria Comunitaria Vocacional como un complemento en el área de matemática para fortalecer el desarrollo del pensamiento lógico matemático.

Este documento ponemos a consideración de nuestros colegas maestros con el objetivo de buscar alternativas que desarrollen capacidades, cualidades y potencialidades para la concreción de la formación integral de los estudiantes.

“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”.

Albert Einstein



**Juan Porfirio
Churqui Flores**

*Profesional – Científica y
Tecnológica DGCyT*

Pautas para una educación científica, tecnológica y productiva con identidad propia



Resumen

El presente artículo pretende mostrar algunas pautas para que los temas de investigación en educación científica, tecnológica y productiva sean pertinentes a la realidad de cada contexto y acorde al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, por lo que considera que las temáticas de investigación deban ser reales y surgidas de un proceso participativo de la escuela y comunidad, para ese propósito propone implementar un proceso de autodiagnóstico comunitario o análisis crítico de la realidad a través de preguntas problematizadoras, que tiene como objetivo identificar las necesidades, problemáticas, vocaciones productivas, y potencialidades territoriales para que puedan ser resueltas a través de la investigación.

Para la implementación de los temas de investigación propone un proceso metodológico que comienza con la práctica, es decir, del contacto con nuestro sujeto de estudio (tema de investigación), consiguientemente la realización del experimento, entrevista, encuesta o lo que demande el tema, ésta puede ser desarrollada en el aula, taller, laboratorio, campo de producción o en la naturaleza misma; luego viene la teorización, que consiste en ordenar, organizar, clasificar, analizar e interpretar los datos registrados en la práctica y escribir en términos propios, que luego de un proceso de reflexión, valoración y de considerar que los resultados de la investigación son de impacto y beneficio para la comunidad, estas puedan ser implementadas en la producción tangible o intangible, cuidando que las tecnologías y materiales que se utilicen en su proceso sean limpias y no dañen la salud, sino más bien promueva la vida.

Palabras clave: *Autodiagnóstico comunitario, vocaciones productivas, potencialidades territoriales, educación técnica tecnológica y educación productiva.*

Las metodologías de educación en ciencias

Son diversos los métodos de investigación científica implantados desde el mundo occidental, en procura de buscar respuestas o generar nuevos conocimientos científicos, considerándose asimismo como la única válida y aplicable en todas las culturas del planeta con el denominativo de conocimiento “universal”, negando las otras formas de generar saberes y conocimientos, como las criadas a lo largo de la vida en las culturas originarias milenarias.

Las culturas milenarias para su subsistencia como parte de la naturaleza viva, han generado saberes y conocimientos en las ramas de la medicina, agropecuaria, alimentación, tejidos y textiles, artes, cosmovisiones, espiritualidades, valores y principios ético morales en una convivencia armónica con el otro, y que también han trascendido a otras culturas del otro lado, especialmente por su carácter de cuidado de la naturaleza y todas las formas de vida existentes en ella.

De la misma manera en educación básica, son diversas las metodologías de educación en ciencias generadas en otros contextos y traídas como propuestas novedosas para la socialización y apropiación del conocimiento científico, que en su aplicación no han dado los resultados esperados debido a sus enfoques, metodologías y ausencia de su contextualización.

La educación en ciencias para su aplicación en un determinado contexto, debe ser adecuada a esa nueva realidad y acompañar los modelos educativos, sus fundamentos, enfoques y metodologías establecidas por las políticas educativas estatales, evitando de esa manera el divorcio de la ciencia de la producción, de la educación, del cuidado y la reproducción de la vida.

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo de la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, desde su concepción enfatiza

una educación integral y holística para el desarrollo de las cualidades, capacidades y potencialidades creativas del ser humano (desarrollo equilibrado de las dimensiones humanas SER – SABER – HACER – DECIR), para los que plantea orientaciones metodológicas a partir de la práctica, teoría, valoración y producción.

En esa línea, todo el sistema educativo desde el nivel inicial hasta el superior es Científico, Técnico, Tecnológico y Productivo.

La educación científica, técnica, tecnológica y productiva en el MESCP

La finalidad de la educación científica, técnica, tecnológica y productiva del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, es desarrollar en las y los estudiantes las capacidades científicas e investigativas pertinentes a su realidad, romper con la dependencia económica, y que ésta a la vez contribuya a la mentalidad transformadora de la producción con sentido crítico, también promover los emprendimientos productivos y el cuidado de la vida. En ese marco, tiene las siguientes características:

- **Educación científica**, porque se educa a las y los estudiantes en el desarrollo de las capacidades científicas e investigativas para el cuidado de la vida, la Madre Tierra y el Cosmos, asimismo, para comprender y explicar con pertinencia las causas y efectos de los fenómenos naturales y sociales que en ella ocurren, en una relación armónica y complementaria con los saberes y conocimientos propios y de la diversidad cultural.
- **Educación técnica tecnológica**, porque se educa para crear tecnologías propias que faciliten las actividades productivas, transformación o industrialización de las bondades naturales a través de la aplicación de las técnicas, tecnologías, saberes y conocimientos, tomando en cuenta, además aspectos económicos, sociales, culturales y el cuidado de la madre tierra, con la finalidad de generar bienes tangibles o intangibles para la satisfacción de necesidades y solución de problemáticas de la comunidad.

- **Educación productiva**, porque desde la educación se desarrolla las capacidades y potencialidades creativas y el talento transformador de la realidad en las y los estudiantes. Toma sentido y valor ético cuando ésta se traduce en resultados concretos (producción tangible o intangible), material o inmaterial de beneficio social y comunitario, que se desarrolla con el aporte de las ciencias (campos y áreas de saberes y conocimientos).
 - **Producto tangible**, es resultado de la combinación del talento creativo transformador con la aplicación de las ciencias y tecnologías, que se traduce en un producto tecnológico material innovativo o inventivo de impacto y de beneficio social. Los productos tangibles son aquellos que por su característica física y según su utilidad tienen forma, textura, tamaño, volumen, densidad.
 - **Producto intangible**, resultado de la combinación del talento creativo transformador, traducido en un producto inmaterial como: la creación de una composición musical, cuento ensayo, diseño, arte, programación, investigación, o el desarrollo de una habilidad extraordinaria física o deportiva y otros.

Criterios para una estructura de educación científica, tecnológica y productiva pertinente a la realidad

En la escuela, al ser parte indivisible de la comunidad, donde el proceso educativo se desarrolla de manera participativa y comunitaria, se aprende en y para la comunidad con el aporte de las ciencias, tecnologías, saberes y conocimientos propios y de la diversidad cultural.

En tal sentido, los temas de investigación deben surgir de la realidad en un proceso participativo, donde la escuela y la comunidad reflejen o identifiquen sus demandas, sus necesidades insatisfechas, las problemáticas que la aquejan, el fortalecimiento de sus vocaciones productivas, o a la transformación de sus potencialidades territoriales en beneficio social comunitario. Deben ser discutidos, consensuados y priorizados en los grupos de trabajo comunitario o investigativo, para lo que se plantea el autodiagnóstico comunitario o el análisis crítico de la realidad como estrategia, a través de preguntas problematizadoras que guíen ese propósito.

Los temas priorizados de ese proceso, se convertirán en potenciales sujetos de investigación que, a través de un proceso metodológico propio y acorde al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, estos puedan ser implementados en la escuela y comunidad con sentido productivo y cuidado de la vida.

Pregunta problematizadora

Son interrogantes que plantean un problema contextualizado, y tienen como objetivos¹:

- Motivar y captar la atención de los estudiantes frente a su proceso formativo.
- Fomentar la investigación y generar nuevos conocimientos y competencias.
- Ser “motores” que impulsan la búsqueda y creación de un nuevo saber en el aula”

Una pregunta problematizadora puede ser de diferentes tipos y características dependiendo del objetivo o de lo que se desea lograr.

En nuestro caso, las preguntas problematizadoras son interrogantes o cuestionamientos que nos permiten, identificar las necesidades, problemáticas, vocaciones productivas y potencialidades territoriales de nuestro entorno, con el apoyo de técnicas adecuadas para ese propósito.

¿Qué entendemos por necesidad, problemática, vocación productiva y potencialidad territorial?

Son dimensiones de análisis o estudio de la realidad que caracterizamos como:

Necesidad, son carencias, ausencia o falta de algo como ser: abrigo. Vestimenta, alimentación, agua, equipos y medios tecnológicos, conectividad, caminos, infraestructuras, equipamientos tecnológicos,

1 file:///C:/Users/jchurqui/Downloads/PREGUNTAS%20PROBLEMATIZADORAS.pdf

y otros, que de manera inmediata o mediatamente pueden ser resueltos.

Problemática, son consecuencias de las acciones humanas como ser: contaminación ambiental, cambio climático, desastres naturales, sequía, deforestación, plagas, enfermedades, alcoholismo, drogadicción, violencia, racismo, discriminación, y otros, que su tratamiento y solución requieren de un proceso largo.

Vocaciones productivas, son actividades productivas a las que cotidianamente se dedican las familias, la comunidad y sociedad, como ser: agricultura, crianza y cuidado de animales, transformación de alimentos, comercio, transporte, construcción, artes, artesanías, salud, educación, turismo y otros. A la hora de identificarlos, es necesario detallar minuciosamente, para que ninguna propuesta sea dejada de lado.

Potencialidades territoriales, son las bondades naturales en potencia con las que cuenta una comunidad, municipio o región como ser: forestal; agua en grandes cantidades en ríos, lagunas o lagos en las que se puede implementar la actividad piscícola; territorio potencialmente minero y que no esté siendo trabajado de manera adecuada; municipio con yacimiento de sal, donde se podría transformar o industrializar; por la característica geográfica en el territorio municipal existe mucha corriente de viento donde se podría implementar un parque eólico para generar energía; territorio municipal con mucha actividad volcánica donde se podría aprovechar la energía geotérmica; puede ser también territorio con gran potencial para otros cultivos agrícolas distintos a las que produce la comunidad y que el cambio productivo podría dar mejores resultados; o el municipio cuenta con grandes potencialidades en tecnologías ancestrales lo cual podría ser un gran aporte para la transformación de la producción. Es decir, las potencialidades territoriales son aquellas que yacen intocadas en el municipio, pero que su implementación, como una nueva actividad productiva podría incrementar o transformar los ingresos económicos para el beneficio de la comunidad, municipio o región, con la aclaración de que este proceso no implique contaminación o la destrucción de la naturaleza, sino más bien la reproducción de la vida.

Conceptualización de autodiagnóstico comunitario

El autodiagnóstico comunitario es un proceso de análisis crítico e identificación interna de cualidades y potencialidades materiales (naturales y transformados) e inmateriales (sentimientos, pensamientos, actitudes y otros). Este proceso nos permite diagnosticarnos a nosotros mismos, es decir, mirarnos a nosotros mismos desde adentro, porque solamente nosotros sabemos, pensamos, sentimos y conocemos nuestra realidad, de lo que tenemos y de lo que nos hace falta; tenemos mucho que decir de nuestro entorno y también mucho que proponer a partir de nuestra experiencia, por tanto, es diferente al diagnóstico.

El diagnóstico, es como aquel médico (agente externo) el que diagnostica y evalúa al otro desde su mirada, desde afuera para adentro, que es lo mismo que desde lo lejos sin conocer su realidad.

El proceso de autodiagnóstico comunitario o análisis crítico de la realidad a través de preguntas problematizadoras

Ahora que conocemos el autodiagnóstico y las cuatro dimensiones de análisis de la realidad, y con la ayuda de preguntas problematizadoras, podremos identificar con precisión nuestras propias necesidades, también las problemáticas que afectan a nuestro municipio, así como las vocaciones productivas de nuestras familias y comunidad, también podemos analizar y conocer las potencialidades territoriales de nuestro entorno comunitario o municipio.

El autodiagnóstico, por su importancia, debe ser realizado de manera participativa y democrática entre representantes de todas las organizaciones o instituciones vivas que conforman la comunidad, municipio y la escuela, porque cada participante miembro de la comunidad, que conoce muy bien su realidad, tiene algo que decirnos y también puede proponer cómo enfrentarlas cada una de ellas.

En tal sentido, las siguientes preguntas problematizadoras pueden ayudarnos a identificar las necesidades, problemáticas, vocaciones productivas y potencialidades territoriales.

¿Qué necesidades urgentes tenemos en la comunidad y cómo podríamos resolverlas?

¿Qué problemáticas aquejan a nuestra comunidad o municipio y cómo podemos enfrentarlas?

¿Cuáles son nuestras vocaciones productivas, que dificultades tenemos y cómo podemos mejorarlas?

¿Qué potencialidades tiene el territorio de nuestro municipio, qué actividades podemos implementar para transformarlo o industrializar en beneficio de nuestra comunidad?

Priorización de temas de investigación

Del autodiagnóstico comunitario o análisis crítico de la realidad, en sus distintas dimensiones, con seguridad surgirán una gran cantidad (listado grande) de necesidades insatisfechas, problemáticas que agobian a la comunidad, vocaciones productivas que requieren ser fortalecidas y potencialidades territoriales que yacen intocadas hasta la actualidad y requieren ser transformadas, las cuales no podrían ser investigadas y resueltas en su totalidad por ser muy grande la cantidad de temas, por lo que, con la ayuda de ciertas técnicas se debe priorizar e identificar las más importantes o urgentes, que al final serán temáticas o sujetos potenciales de investigación a ser realizadas por la escuela y comunidad.

Los momentos metodológicos de desarrollo curricular y los procesos metodológicos de investigación acorde al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Los momentos metodológicos de desarrollo curricular del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, ha desarrollado una metodología de desarrollo curricular propia denominada “momentos metodológicos”, donde toda actividad curricular comienza de la práctica que genera teoría, y estas a la vez, en un proceso de reflexión y valoración

confluyen en la producción de conocimientos propios y pertinentes a cada realidad, coherentes con el tema desarrollado.

En ese marco, la **práctica** está entendida como la observación del entorno, el contacto directo con la realidad, la experiencia y la experimentación; la **teoría** como la construcción teórica que es sistematizada, organizada en contenidos nuevos y pertinentes que emerge de la práctica; la **valoración** como un proceso de reflexión de los momentos práctico y teórico; la concreción de la **producción**, son actividades y procedimientos prácticos, teóricos, valorativos, que permiten generar productos o bienes tangibles o intangibles útiles para la comunidad, integrando creativamente los saberes y conocimientos provenientes de diferentes áreas y campos.

“Por tanto, los procesos educativos son de carácter práctico-teórico-valorativo-productivo y se desarrollan en espacios productivos, constituidos en el aula, en los talleres, laboratorios, gabinetes, campos deportivos, campos de producción y el entorno sociocomunitario en general. Estos espacios se integran y complementan a partir de un sentido básico de desarrollo de iniciativas, esfuerzo, sociabilidad y responsabilidad, donde el trabajo productivo es una acción dinámica y creativa, y no se reduce a una experiencia mecánica, técnica y utilitarista”².

Los procesos metodológicos adecuadas a la investigación en educación

De los temas priorizados en el proceso de autodiagnóstico comunitario o análisis crítico de la realidad, debe seleccionarse uno en consenso de interés investigativo, el cual será nuestro tema de investigación o sujeto de estudio, que será implementado de manera participativa en la escuela y comunidad.

La actividad investigativa debe comenzarse desde la práctica, para lo cual nos pondremos en interacción o en contacto con nuestro sujeto de estudio (tema de investigación), que podría desarrollarse en el aula, taller, laboratorio, campo de producción o la naturaleza misma, dependiendo del tema de estudio. Si esta requiere realizar experimentos tendrá que realizarse con el

2 Ministerio de Educación (2012) Currículo Base del Subsistema de Educación Regular.

apoyo de instrumentos o herramientas (escritos, cámaras fotográficas, grabadoras y otros) que nos permitan recoger toda la información que surja de la actividad práctica, y si el tema de investigación demanda realizar entrevistas o encuestas habrá que constituirse en el lugar y tomar contacto con la o con el sujeto indicado. Todas las actividades prácticas deben ser realizadas de manera colaborativa entre las y los estudiantes de la escuela en relación con los miembros de la comunidad; las actividades prácticas del proceso investigativo, pueden ser complementadas con interacciones y visitas programadas a las instituciones dedicadas a la investigación o entrevistas a miembros de la comunidad que así se consideren necesarios, esto podría ayudar a las y los estudiantes a una mejor comprensión y fortalecer nuestro tema de investigación. Completada la actividad práctica nos constituimos en la escuela o gabinete para sistematizar y teorizar la experiencia vivida.

La teorización consiste en ordenar, organizar, clasificar, analizar e interpretar los datos registrados en los instrumentos o herramientas de apoyo o de recojo de información de la práctica realizada, con los cuales escribiremos el contenido teórico en nuestros propios términos, es decir, en nuestro propio lenguaje, detallando desde el principio hasta el final, en ella indicaremos la actividad realizada, los fenómenos observados, nuestras debilidades, los resultados encontrados o a los que se arribó; en el proceso final de teorización, con la finalidad de enriquecer nuestra producción y que ésta pueda comprenderse mejor, puede ser complementada con otras fuentes de información primarias o secundarias. A esta forma de producir teoría, se denomina producción teórica propia y pertinente a nuestra realidad.

Luego entre todas y todos los estudiantes y la comunidad, en un proceso valorativo, reflexionaremos sobre la actividad práctica vivida, así como también, del proceso de la teorización. Este proceso valorativo puede ser realizado con el apoyo de preguntas, por ejemplo: ¿si los instrumentos o herramientas utilizados fueron adecuados?, ¿Qué dificultades hemos tenido en la realización de la práctica?, ¿Qué pudo haber afectado para que consigamos estos resultados?, ¿Por qué sucedió?, ¿será necesario repetir alguna otra actividad?, ¿valió la pena realizar esta actividad investigativa?, ¿tendrán impacto los resultados de la investigación en la comunidad?, y si los resultados son satisfactorios y estamos seguros de que su implementación contribuirá a la comunidad, iremos al siguiente paso que es la producción.

El proceso de producción contempla los tres momentos (práctico, teórico, valorativo), que, reflexionado entre todas y todos sobre su impacto y utilidad social de los resultados mostrados anteriormente en la parte teórica de la investigación, es decir, si los resultados solucionan parte o la totalidad de una necesidad o problemática de la comunidad, entonces valdrá la pena su implementación.

La implementación de los procesos de producción tangible o intangible, debe ser decidida y consensuada entre todas y todos, considerando para ello, las condiciones de espacio, aspectos técnicos, tecnológicos, económicos y materiales, y que su proceso no dañe la salud, sino más bien promueva la vida y su preservación.

Infraestructuras, equipamientos y materiales de apoyo a la investigación

Se entiende por infraestructura, al lugar donde se realiza la investigación, ésta puede ser: el patio de la escuela, aula, espacio o taller productivo, campo de producción, laboratorio, campo deportivo, o el medio natural o social, es decir, es el espacio donde sea pertinente realizar actividades investigativas.

Los equipamientos pueden ser clasificados en: maquinarias, equipos, herramientas e instrumentos de precisión, acordes al área y tema de investigación.

Los materiales pueden ser: naturales que se obtienen de la naturaleza, sintéticos, elaborados, sustancias químicas o reactivos y otros fungibles.

Intermediación en el proceso investigativo

Por la diversidad de temas de investigación priorizados, y puesto que muchos de ellos, por su complejidad, no puedan ser implementados, en ese caso, la maestra o maestro puede recurrir a otros terceros entendidos en el tema, quienes podrían realizar parte o la totalidad del trabajo de investigación, y la o el maestro pasaría a ser intermediadora, lo que significa

que debe planificar, organizar, contactar a especialistas para la realización de la investigación, lo importante es que se pueda cumplir con el objetivo.

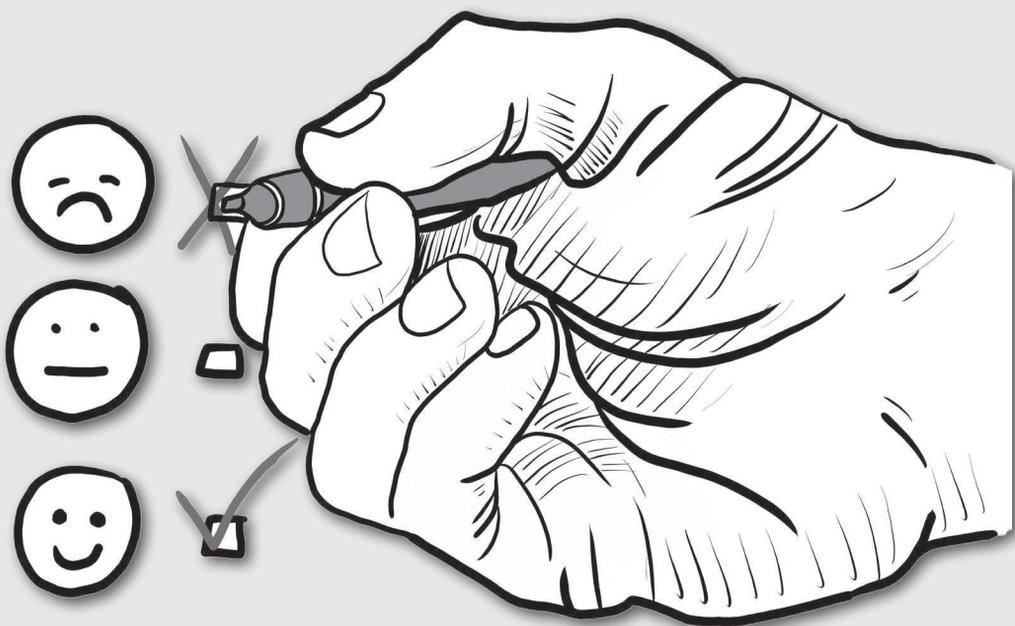
Interacción complementaria o visitas planificadas en el proceso investigativo

El proceso de investigación muchas veces requiere ampliar información, por lo que es necesario planificar visitas de intercambio de experiencias con otras instituciones como las unidades educativas que cuentan con las condiciones de laboratorio y materiales, instituciones dedicadas a la investigación, o en caso necesario realizar entrevista o encuesta con algún miembro de la comunidad, u observar los fenómenos que ocurren en medio natural o social, siempre y cuando ésta aporte a nuestro trabajo.

Fin, pertinencia e impacto de una investigación

La finalidad de esta propuesta, es desarrollar en las y los estudiantes las capacidades científicas, investigativas y productivas, preparándolos a resolver situaciones concretas de la vida, y mucho mejor si está relacionada con la solución de sus necesidades o problemáticas reales de su entorno inmediato, o al fortalecimiento de la vocación productiva de su comunidad, y, porque no, a la transformación de sus potencialidades territoriales.

Una temática de investigación que surge de un proceso participativo, toma sentido y pertinencia, lo que las y los estudiantes deben apropiarse desde tempranas edades, para que tengan conciencia de que todo lo que se hace sea útil para el cuidado de la vida, la comunidad y la Madre Tierra, y no hacer libre elección de temas de investigación que muchas veces carecen de sentido.



**Rocío Gonzales
Medrano**

*Técnica en Educación
Inicial en Familia
Comunitaria*

La evaluación, un proceso de aprendizaje integral



Resumen

Son reflexiones sobre la resignificación de la evaluación desde un sentido formativo, que favorezca el aprendizaje de los estudiantes. Que se convierta en una herramienta de aprendizaje, más que ser una herramienta punitiva y sancionadora.

Palabras clave: *Evaluación, formación, aprendizaje y retroalimentación.*

El sentido de la evaluación

¿A quién evaluamos, cuando evaluamos?, ¿para qué evaluamos?, son preguntas que deberíamos realizar, que nos deberían guiar en la reflexión sobre la evaluación y el sentido que tiene dentro del proceso formativo de los estudiantes; además de reflexionar sobre las experiencias que les permitimos vivir a los estudiantes. Sin duda a partir de nuestra misma experiencia, cuando nos hablan de evaluación, la percepción inicial que surge es la de un espacio en el cual se sanciona, o se percibe un sentido de miedo; pero habría que pensar ¿porque se le tiene miedo a la evaluación?, ¿cuáles son estas experiencias que la escuela como institución generó?, ¿por qué la evaluación se asocia al miedo?, ¿cuál ha sido la intencionalidad asociada a la evaluación?, ¿qué es lo que nos tocaría a nosotros cambiar y transformar?

Cuando hablamos de evaluación generalmente viene a nuestra mente la aplicación de las pruebas o los exámenes, pero: ¿qué miden estas pruebas?, ¿benefician los resultados a los estudiantes?, ¿cómo mejoran estas pruebas

el proceso de formación de las niñas y niños?, ¿es la evaluación medir el conocimiento acumulado? Sin duda la historia de la escuela y sus prácticas, nos han acostumbrado a hacer las cosas por obligación o por motivaciones extrínsecas.

En ese sentido, la evaluación y el miedo que genera tiene que ver con los resultados como: la reprobación, la carga social de la familia frente a un resultado desfavorable, la permanencia en el sistema y otras implicaciones en la autoestima de los estudiantes. La función histórica que ha dado la escuela a la evaluación, es la de selección y jerarquización de los estudiantes, clasificándolos, en este sentido no fue un elemento de inclusión.

Estas experiencias han construido en los estudiantes la razón de estudiar, es decir para aprobar el examen, este tipo de evaluaciones no garantiza un aprendizaje que permanece en el tiempo y que tenga algún sentido para el estudiante, los aprendizajes que se van a lograr de esta manera simplemente son aprendizajes momentáneos.

El reto para cada uno de los docentes, es cambiar nuestra forma de entender la evaluación, lo que no se reduce solamente a un cambio de instrumentos y de técnicas de evaluación, sino que supone primero un cambio de actitud frente a la evaluación y de comprenderla desde un carácter formativo y un espacio de aprendizaje.

Es necesario darle nuevos sentidos a la evaluación desde una mirada más cualitativa, que permita realizar un acompañamiento a la formación integral de cada estudiante.

Evaluación desde una perspectiva formativa

Deberíamos reflexionar sobre una evaluación más cualitativa, formativa y de acompañamiento; lo que nos debe guiar es la formación de un ser humano, que pueda aprender a relacionarse con sus compañeros, con otras personas, con el medio y con otros sistemas de vida; entonces si tenemos en cuenta qué queremos en cuanto a la formación, la evaluación, valorará la capacidad de relacionarse.

Una evaluación formativa permite generar espacios de reflexión en la comunidad y en nosotros como docentes, sobre lo que estamos haciendo para que los niños se formen integralmente, y cómo estamos acompañando este proceso. Debemos seguir reflexionando y preguntarnos ¿qué hacemos para que la evaluación tenga un carácter de acompañamiento?

Esto nos permitirá focalizarnos en el proceso en lugar de los resultados, pero también la apertura a la reflexión sobre aquellos aprendizajes en relación coherente con la vida del estudiante. La resignificación de la evaluación desde un sentido formativo favorecerá que podamos identificar las potencialidades que tiene el estudiante, partiendo de esta línea base para poder hacer de esta una experiencia formativa, es decir partir desde las potencialidades, y no limitarnos en las debilidades presentes en el aula.

Hay que reflexionar sobre qué experiencias estamos haciendo vivir a los estudiantes ¿cuál es la labor de la evaluación?, ¿desde qué valores se la desarrolla?

Evaluación para generar procesos de aprendizaje

Ver a la evaluación de una manera distinta, es darle nuevos sentidos, uno de los cuales nos puede apoyar a generar procesos de aprendizaje, es decir, que le sirva al estudiante para seguir aprendiendo. En este sentido, la evaluación se convertiría en una herramienta que promueva los procesos formativos de los estudiantes.

Sin embargo, la evaluación no sólo debe ser considerada desde su parte técnica, sino desde lo que produce como efecto en cada uno de los seres humanos a los cuales acompañamos, que son nuestros estudiantes. En ese caso, no solo nos preocuparemos por las herramientas, y los resultados, sino que veremos los efectos que causará en el proceso de aprendizaje.

Por ello la generación de procesos de aprendizaje, se la hará desde una mirada cualitativa de la evaluación, porque una mirada solo cuantitativa del proceso reforzará la lógica competitiva y de comparación. La evaluación podríamos concebirla como un fenómeno destinado al aprendizaje y no solo como la comprobación de la adquisición de este aprendizaje, como dice

Santos Guerra (2013). Se la puede considerar un instrumento de mejora, como un camino que va a conducir a la transformación de la práctica, en ese entendido es una evaluación que se focaliza en el estudiante como persona.

No tendría sentido evaluar desde la lógica de jerarquizar, generar temor, castigar o sancionar, pues más bien nos debería permitir mejorar los aprendizajes, aprender dentro de este proceso y generar espacios de una formación integral para los estudiantes (Santos Guerra, 2013). Entonces, la evaluación cobraría un nuevo sentido, como una herramienta que promueve el aprendizaje, favoreciendo que el estudiante sea parte del proceso desde la reflexión del mismo.

La autoevaluación, espacio de retroalimentación dialógico entre el docente y estudiante

Si consideramos su carácter formativo, es necesario que ofrezcamos a los estudiantes espacios reflexivos de sus propios aprendizajes, para que los mismos tomen conciencia de su proceso formativo, desde la identificación autónoma de las debilidades y fortalezas, del cómo se aprende, no solo de lo que se aprende. Esto les permite encontrar la mejor manera de acercarse al conocimiento.

Si en el espacio de autoevaluación el estudiante se ve involucrado activamente, su proceso de aprendizaje será más efectivo, generará que él se comprometa con el mismo, favoreciendo su motivación y autoestima; pues debe encarar y proponer formas para lograrlo. Se evitará en este sentido la falta de interés por el estudio o aprendizaje escolar, como hace referencia Pérez (1997), convirtiéndolo en el protagonista de su aprendizaje.

Asimismo, este espacio formativo involucra la presencia y el consenso claro de los objetivos de aprendizaje con los estudiantes, así ellos lo asumen como su meta a cumplir, identificando, creando acciones y estrategias que se alineen con la promoción de la autonomía en el aprendizaje.

Este espacio formativo de reflexión sobre el propio aprendizaje, en el cual se van identificando las debilidades y fortalezas, también retroalimentará al docente, a través de éste, podrá identificar si se ha cumplido o no con

el objetivo planteando y así readecuar el proceso formativo y modificar las metodologías y estrategias que utiliza.

La evaluación, desde esta perspectiva se convierte en una herramienta que nos servirá para poder repensar la didáctica, es decir poder readecuar estrategias, ambientes, materiales, formas de desarrollar una clase, formas de recuperar lo que ha aprendido el estudiante; convirtiendo a la evaluación en un proceso de acompañamiento de la formación de un ser humano. Por ello es necesario generar espacios de autoevaluación de forma permanente dentro del aula, lo que favorecerá una retroalimentación oportuna y pertinente, así como la comprobación progresiva de los aprendizajes (Castillo y Cabrerizo, 2003).

Se debe considerar también, que la autoevaluación como espacio de reflexión autocrítica y de retroalimentación entre estudiante y docente, es considerada como la única evaluación genuina, como lo menciona Rueda (2010) *“con frecuencia es denotada, desde la perspectiva de numerosos autores, como la única evaluación genuina dado que quien la práctica debe de comprender e interiorizar las razones y sentidos de su evaluación.”*

Evaluación para la inclusión

Esta forma de entender la evaluación, parte desde la certeza de que todo estudiante es capaz de aprender de diferentes formas, desarrollándose plenamente en función de sus múltiples capacidades. Entonces, una evaluación como una herramienta de inclusión, es aquella que respeta y valora las diferencias.

En ese marco un examen único, igual para todos, lo que promueve es la homogeneidad, pues en base a un mismo nivel preestablecido se valora a todos los estudiantes, “una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende fácilmente cuando se evalúa del mismo modo a todos), nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva” (Casanova, 2011).

Si consideramos que cada ser humano es distinto en cuanto a la forma de aprender, la forma de comprender la realidad, la forma de relacionarse

con los otros y que también en esas distintas formas de relacionarnos, de comprender y de entender el mundo, también se han ido desarrollando distintas habilidades. Desde esta consideración, el plantear un solo tipo de evaluación estándar, no nos permitiría responder a la realidad heterogénea que se vive en nuestras aulas.

Una evaluación para la inclusión no tiene por finalidad clasificar, ni comparar, sino identificar el tipo de ayudas y recursos que los estudiantes necesitan para su proceso formativo. (C Dick y R Blanco, 2012). Sin duda ésta nos desafía a diversificar nuestras maneras de realizar la evaluación, utilizar esta herramienta como una posibilidad de conocer a los estudiantes, y de acompañar estos diversos procesos desde una mirada inclusiva.

A manera de conclusión

Sin duda la transformación de la evaluación, implicará que le dotemos de nuevos sentidos, los cuales serán fruto de espacios de reflexión, que permitan identificar el condicionamiento que generó en el proceso de aprendizaje, así como la comprensión crítica de las consecuencias que produjo la evaluación en la formación de los estudiantes.

Nos presenta el desafío de reinventarla como una herramienta de acompañamiento, que genere aprendizajes, que favorece la inclusión, además del fortalecimiento de la autonomía del estudiante.

■ BIBLIOGRAFÍA

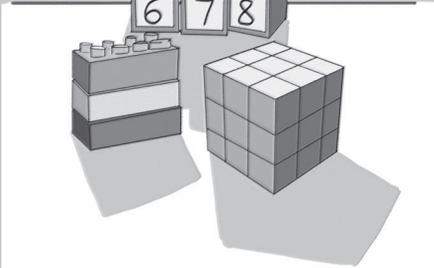
Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4(1), pp. 78-89.

Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2003). Evaluación educativa y promoción escolar. Madrid: Pearson Education.

Duk, C. y Blanco, R. (2012). Documento de Estudio curso de formación “Estrategias de Diversificación de la Enseñanza”. Ministerio de Educación de Chile.

Moreno Olivos, Tiburcio. (2022). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. Revista iberoamericana de educación, fuente: superior *versión On-line* ISSN 2007-2872

- Pérez, L. (1997). La evaluación dentro del proceso enseñanza- aprendizaje. Recuperado el 25 de abril de 2011, de [http:// www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/academia/11/sec_4.htm](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/academia/11/sec_4.htm)
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes entre dos lógicas. Buenos Aires, Argentina.
- Rueda Beltrán, Mario. (2010). Autoevaluación y autonomía. Perfiles Educativos | vol. XXXII, núm. 130,2010 | IISUE-UNAM | Editorial. Fuente: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n130/v32n130a1.pdf>
- Tapia, Jesús Alonso. (1992). Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención. Facultad de Psicología Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad autónoma de Madrid. Fuente: <http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/publicaciones/castellano/cap1.pdf>
- Santos M. (2021). Evaluar es comprender de la concepción técnica a la dimensión crítica. Fuente: <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i30.0>
- Santos M. (2022). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. A. Capítulo II, L.
- Zamudio Tobar, Gladys. (27,7,2022). Evaluación subjetividad. Fuente:file:///C:/Users/ROCIO/Downloads/EVALUACION%20%20SUBJETIVIDAD.



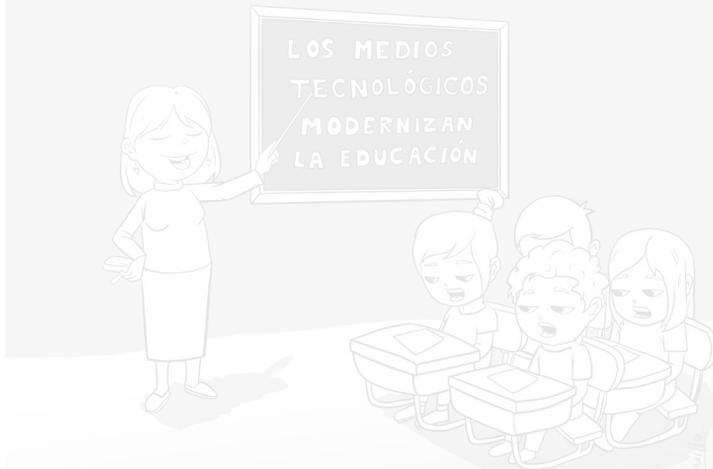
Debates de la coyuntura



Adela Calizaya Uño

*Facilitadora docente en
el Programa Integral de
Nivelación y Mejora de
Aprendizajes*

**Maestras, maestros;
sus prácticas
educativas y concreción
del currículo**



Resumen

El tema del currículo, visto como un todo social y la posibilidad del alcanzar un horizonte, pasa necesariamente por configurar a los sujetos y sus relaciones, las cuales en muchos casos niegan o están en contra (de forma inconsciente) del proyecto de comunidad. En base a esa idea es que se propone reflexionar algunos argumentos y situaciones de maestras y maestros que se enfrentaron a la concreción del MESP.

Las estructuras mentales e idiosincrasias¹ de los sujetos, que son producto de procesos históricamente determinados, se constituyen en enclaves que desde lo concreto imposibilitan avanzar en la descolonización, por lo menos en gran parte del magisterio, los criterios de Madre Tierra, descolonización, lo intra e intercultural se convirtieron muletillas destinadas a camuflar el retorno paulatino a las viejas prácticas educativas o en el peor de los casos se constituyen en espejismos que buscan complacer el sentido burocrático de las autoridades.

Sin embargo, la articulación efectiva y pertinente de los sujetos con la realidad, sus problemas, necesidades y posibilidades se constituye en la alternativa para dotar de sentido a nuestro quehacer como maestras y maestros, ese darse cuenta es el punto de inicio para la toma de conciencia acerca del contexto y el otro.

1 Entenderemos la idiosincrasia como el conjunto de ideas, pensamientos, comportamientos, y actitudes de un individuo, o un colectivo en relación a otro. Incurriríamos en un equívoco si naturalizamos nuestros pensamientos, comportamientos y actitudes en relación a los otros. Esta característica nunca se la debe ver como natural o lo naturalizado y mucho menos como lo dado, sino como lo construido históricamente, el producto de relacionamientos en un contexto históricamente determinado.

Palabras Clave: *Práctica Educativa, prácticas docentes, estructuras mentales, currículo y Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.*

Prácticas Educativas carentes de sujetos y sentido transformador

El reflexionar y repensar nuestras prácticas educativas en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, debe ser uno de los puntos de partida para la evaluación y actualización del currículo. En ese entendido, para analizar las prácticas educativas es importante plantearlas como proceso² mediadas por las idiosincrasias de las y los maestros; entendidas como producto de procesos históricos que marcaron sus vidas fuera y dentro de los espacios educativos.

En esa línea de reflexión, es importante preguntarnos ¿Cuánto del currículo y de los planes y programas de estudio he concretado? ¿Cómo lo he hecho?, ¿de qué manera fui dejando de lado mis prácticas tradicionales? O en cambio ¿Cómo mis prácticas educativas tradicionales, arraigadas históricamente, no me permiten transformarme para enfrentar el quehacer educativo? En muchos casos, estas preguntas no forman parte del quehacer reflexivo de maestras y maestros. En cambio, cuando se sienten interpelados y sus prácticas tradicionales se desequilibran; su discurso termina cuestionando al otro, la autocrítica y reflexión se dilatan. Un ejemplo de lo planteado se expresa cuando maestras y maestros exponen una serie de quejas y observaciones ante el desafío de una formación continua, criterios como: los textos propuestos son muy abstractos, piden que narre mi experiencia y no me enseñan a producir conocimientos, los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas no son científicos).

2 Como un primer acercamiento al criterio de Proceso educativo, estableceremos que hacemos alusión al relacionamiento entre: sujeto maestra/o, estudiantes, contexto, medios y/o recurso y el mensaje o contenido. Donde las *intencionalidades* como las *direccionales* dependen de las y los sujetos, los cuales pueden o no ser conscientes de ese accionar pero en esencia son expresión de estructuras mentales establecidas históricamente.

Por lo tanto, lo pertinente será diagnosticar el proceso de concreción del currículo³ del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). Desde la promulgación de la Ley Educativa 070, Avelino Siñani - Elizardo Pérez hasta la gestión 2019, el Estado Plurinacional de Bolivia, por medio del Ministerio de Educación, puso en marcha una serie de acciones focalizadas a la concreción del MESCP, para ello uno de sus objetivos fue la jerarquización y capacitación de maestras y maestros en ejercicio, por medio de diversos Programas e instancias (se destaca el PROFOCOM-SEP⁴ por su alcance y objetivos) de esta manera interiorizar en la y el maestro los criterios fundamentales del MESCP. Al respecto las metas alcanzadas son satisfactorias con más del 90% de titulados, entre maestras y maestros. Entonces, una conclusión preliminar lógica sería plantear que “la concreción del currículo del MESCP cambió la realidad educativa boliviana, la forma de relacionamiento y aprender, que ahora es posible hablar de procesos educativos orientados a la producción de conocimientos desde los diversos contextos de las y los estudiante”. Este pensamiento se desmorona cuando es contrastado con la realidad, es cierto que las y los maestros, mientras desarrollaban su proceso formativo complementario, fueron transformando

3 Una aclaración necesaria es el redimensionar el criterio de currículo. Se masificó la idea de equiparar o asumir como sinónimos el currículo con el apartado que hace referencia a los planes y programas, los cuales a su vez se fueron reduciendo a un listado de contenidos generales, que en su intención de ser generales y potenciar la *autonomía de las y los maestros*, fomentan a la exposición de definiciones y/o procedimientos mecánicos y repetitivos.

Sin embargo, cuando nos referimos al currículo hacemos alusión al análisis crítico de una realidad compleja, históricamente determinada, donde cada uno de sus aspectos y/o estamentos se articulan y configuran el estado de situación de la actualidad educativa. Además presentará la finalidad y objetivos a los que responde el diseño del Sistema educativo, sobre los cuales se asume un enfoque pedagógico y que se concreta al interior del proceso educativo.

Es importante la referencia anterior para dejar en claro dos criterios acerca del sentido de la educación, el primero: Un Sistema Educativo responde a una determinada forma de visualizar la realidad social, por lo tanto, coincidiremos con Freire en que la educación puede servir para someter o para liberar y en ese entendido hablamos de un acto político del cual muchas veces no somos conscientes.

En esa ruta de análisis un segundo criterio será de carácter categorial y por lo tanto metodológico: El currículo expresa los aspectos generales y de sentido acerca de lo educativo y los planes y programas plantean lo específico en cuanto a la concreción de ese sentido; hablamos de una relación dinámica y dialéctica entre lo general (currículo) y lo particular (planes y programas), el primero nos establece el ¿para qué? o cuál es el horizonte que estamos construyendo o debemos alcanzar y el segundo nos establece lo particular, es decir los contenidos. De esa reflexión es que podemos establecer que los contenidos son importantes en cuanto se constituyen en medios para lograr el horizonte u objetivo trazado.

4 Programa de Formación Complementaria, para Actores educativos del Sistema Educativo Plurinacional.

su práctica educativa, el fenómeno es que estas acciones, en muchos casos, permanecieron hasta el momento de la defensa de sus Productos de Sistematización.

De entrada, este panorama resulta totalmente adverso y es posible que terminemos desmereciendo los avances en cuanto a la Política Educativa ejecutada desde 2012, idea que no es correcta, es cierto que maestras y maestros se apropiaron del MESP, la interrogante es ¿Cuáles los aspectos que fueron interiorizados por las y los maestros y cómo se los encara al interior de su práctica educativa? En el diálogo con estos actores, a nivel nacional, es evidente que su dominio en el marco del MESP responde de manera directa a las exigencias de tipo burocrático articuladas a su quehacer educativo.

“La tensión que van sintiendo los maestros es, en este sentido, producto de la experiencia y de una “presión” por seguir desarrollando aquello que ya se ha vivido en la experiencia. Esta “presión” de la que hablamos tiene que ver con un ambiente donde se ha generalizado, por lo menos han ido ganando espacio, los elementos más operativos del MESP, como el PSP, la planificación (PAB, PDC) y otros que van planteando una marcada presencia en la vida cotidiana de los maestros, sumado a una fuerza concreta vinculada a la implementación del MESP, el hecho de que “la implementación del MESP también es algo que se tiene que cumplir”, presión concreta que reproducen algunos actores (autoridades) y que generan una relación compleja entre el maestro y el proceso de concreción del MESP, lo que sumado a la presión de los padres que exigen mayores niveles de desempeño de los maestros, genera las percepciones sobre su trabajo educativo y el MESP.”⁵

Sin embargo, las ideas fuerza que van resonando hasta este momento, en cuanto a la apropiación del currículo del MESP son tensión, cumplir y burocracia; resaltar que ninguna de ellas tiene directa relación con la práctica educativa en concreto, hablamos del trabajo con las y los estudiantes, en todo caso tocan por el borde la idea de planificación; la planificación como

5 Ministerio de Educación (2017). “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”. La Paz, Bolivia, p. 86.

acto de cumplimiento, que tiene su antecedente en una sobreexigencia carente de sentido pedagógico y se circunscribe en una lógica de ejercicio de poder vertical, burocracia que naturaliza la violencia simbólica y deja de lado su rol principal que es lo curricular educativo para subsumirse en lo enteramente administrativo.

Ese ejercicio de poder termina invisibilizando el horizonte comunitario para anteponer el beneficio individual. Entonces, es posible afirmar que la apropiación del MESP únicamente es formal en gran parte de maestras y maestros, los cuales frente a la pérdida de práctica reflexiva y autocrítica que requiere el ser maestra/o y como resultado de sus prácticas repetitivas se excusan en la incomprensión de los Planes y Programas, o terminan adjetivando al MESP como pachamamista, contraponiéndolo con el cientificismo convertido en dogma. En todo caso, gran parte de maestras y maestros continúan reproduciendo contenidos de manera repetitiva, mecánica, memorística y descontextualizada, ya sea por la comodidad que se tiene en la rutina y la repetición de sus actividades “nada es más decadente actuar como si todo estuviese en un orden perfecto, como si lo único importante fuese repetir...”⁶ Está claro que la mejor manera de dominar a un pueblo es subsumirlo en la rutina, la misma que requiere como gran esfuerzo el ser acrítico. Este escenario responde a una forma de concepción del mundo que se adscribe al sistema capitalista, pero es más deshumanizante. Para hacer una analogía, recordemos la película tiempos modernos de Charles Chaplin, en ella encontramos el escenario de una fábrica donde los obreros se encuentran absortos en el quehacer rutinario, todos organizados en un orden acompasado, donde lo diferente, el que cuestiona ese orden termina siendo excluido pues no es funcional, en todo caso el que piensa no es funcional al sistema; eso es lo que pretende y pretendió desde siempre la política educativa bancaria y con más fuerza la tendencia constructivista de la educación.

Entonces, nos enfrentamos a un problema neurálgico, el cual no se remite solo a la incomprensión del sentido o la esencia del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, sino a las estructuras mentales de las y los sujetos. Nos referimos al cómo percibimos y vivimos la realidad del contexto

6 Fischer: *Necesidad del arte*, p. 86.

y dentro de ella la finalidad y/o sentido con el cual establecemos nuestras relaciones con los otros sujetos, pero sobretodo con la naturaleza y el contexto. Esos aspectos, fueron relegados a un segundo plano o en el peor de los casos fueron obviados a la hora de planificar la concreción del MESCP, se presupuso que el cambio del currículo implicaría de manera directa la concientización y la transformación de las estructuras mentales de los sujetos, hecho rebatido por la realidad.

Todo lo expresado es posible deducirlo en los siguientes testimonios de maestras y maestros que concretaron el MESCP:

“... lamentablemente nosotros terminamos siendo los culpables, pero viendo desde el punto de vista de mis estudiantes, como yo los veo, ellos están aprendiendo, pero lo superficial, lo de encima, no podemos profundizar los contenidos, como le decía eso es lo malo. **(Maestro del departamento de Beni).**

Nuestras universidades no van a buscar lo que la Ley está buscando, que es hacer que el estudiante tenga un aprendizaje significativo. Como le daba el ejemplo, antes de empezar con un Logaritmo, con el contenido que usted vio en mis documentos, yo al estudiante le puedo enseñar qué es un Logaritmo, demostrarle con una gráfica y demostrarle que un Logaritmo se aplica en varias ciencias; y eso me cubre el tiempo en el que yo puedo abarcar ese contenido. Pero ya después de eso, debo coger otro tema, otro contenido, pero lamentablemente no he podido profundizar. Entonces, en la universidad el docente no le va a decir qué es un Logaritmo, sino le van a tomar una prueba, donde va a haber ecuaciones algorítmicas que tal vez ni yo he podido abarcar. **(Maestro del departamento de La Paz)**⁷

Lo expuesto aporta desde su connotación dos aspectos del quehacer y las estructuras mentales de las y los maestros en el actual contexto, por un lado tenemos la visión fragmentada con la cual van configurando la práctica docente, hablamos de la relación metódica que tienen los diversos momentos metodológicos, los cuales se los concibe como pasos uno después del otro y no como procesos interrelacionados, por supuesto que entrar a este

7 Idem p.87 “Elementos para leer la transformación de la realidad educativa en Bolivia”.

tema no es la intención del documento sino poder establecer que la práctica docente estuvo enmarcada a la repetición de conceptos y definiciones establecidas en los textos de aprendizajes donde la o el maestro se limitó al rol de medio masificador y homogeneizador de las y los estudiantes, en ese contexto está claro que el contenido termina siendo el relevante o el foco de atención, se negó a la experiencia y su potencial para la producción de conocimientos, pues visto en perspectiva política son los países supuestamente desarrollados los llamados a generar conocimientos, por lo tanto son dueños de la ciencia y nosotros terminamos siendo los consumidores de esos conocimientos, nos limitamos a repetir con la falsa idea de que con ese acto nuestras escuelas o maestros hacen ciencia, aspecto parecido sucede con nuestras universidades. Entonces negamos las potencialidades de las y los estudiantes o creemos que el que repite mejor sin importar la utilidad de ese conocimiento en la realidad, es el mejor de nuestros estudiantes.

Ligado a este hecho tenemos el tema de la transitabilidad, también expresado en el segundo testimonio. Entendemos falsamente que preparar a los estudiantes para la Universidad significa que puedan repetir y/o replicar de memoria determinados conocimientos, idea equivocada, se trata de proporcionar a las y los estudiantes las herramientas metódicas para que pueda organizar su pensamiento a partir de su relación con la realidad o el contexto inmediato y desde ese nivel pueda proyectarse y proyectar sus ideas, pero está claro que la mayoría de las prácticas docentes no son conscientes de este proceso y por lo tanto tampoco configuran la idea de autonomía del sujeto, sea estudiante o del mismo docente, entonces otra vez caemos en la idea de dependencia, donde nos conformamos con salir medianamente de ese círculo alcanzando espacios de poder.

Para dibujar lo expresado y plantearlo desde la visión de Zemelman es posible señalar que “El desafío reside en no encerrar el uso del lenguaje en los parámetros de los significados establecidos haciéndole perder sus capacidades para construir sentidos evitando la inercia de reducir...”⁸ lo mismo pasa con las prácticas de las y los maestros en relación con las y los estudiantes, terminamos reduciéndolos evitando sus posibilidades de re significar el mundo, su contexto; les cerramos los ojos para que no sean

8 Zemelman H.: El ángel de la historia: determinación en la condición humana p.57

conscientes de sus necesidades, problemas y potencialidades, los hacemos inconscientes de sus procesos históricos como sujetos comunitarios.

Sin embargo, maestras y maestros por no encontrarle sentido a las nuevas visiones de un currículo y darse la oportunidad de indagar, experimentar las nuevas propuestas terminan negando la posibilidad de convertirse en sujetos críticos y reflexivos. Así también tenemos maestras y maestros que ayudaron a construir un currículo, comprenden el sentido recitan cada uno de los términos, enfoques, objetivos y elementos pero presentan dificultades en la concreción vuelve a lo tradicional, no obstante existen maestras y maestros que desde sus prácticas le han ido dando sentido a cada uno de los elementos curriculares⁹, no debió ser fácil aventurarse a una nueva propuesta, la cual careció de claridad, con muchos elementos nuevos, en muchos casos difíciles de entender y peor comprenderlos o verlos concretizados, por ejemplo el Proyecto Socioproductivo el cual terminó en activismo, como comprender las necesidades y potencialidades de la comunidad y por supuesto tenerlos que articular con los contenidos.

No obstante, en muchas unidades educativas el equipo de maestras y maestros hicieron esfuerzos de conocer, comprender y darle sentido a un currículo y a los planes y programas los cuales exigía a maestras y maestros un trabajo integral, holístico y comunitario, de esa manera fueron potenciándose “El hombre expresa un orden, pero no se limita a sus condiciones, ya que el hombre, desde su misma humanidad, tiene la necesidad de traspasar todos los límites”¹⁰. Esto pasó con muchas maestras y maestros que desde resignificar sus prácticas en busca de sentido concreto demostraron la transformación de la realidad de los sujetos estudiantes como de la comunidad en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Las ideas de Talavera desde su libro ¿Como se inician los maestros en su profesión? (pág. 48) de M Talavera S (1994) nos da a conocer que en

9 Los elementos curriculares considerados para nuestra planificación son: la temática orientadora, objetivo holístico, contenidos y ejes articuladores, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y resultados o productos. Ministerio de Educación (2014). Unidad de Formación No. 4. “Medios de Enseñanza en el Aprendizaje Comunitario Planificación Curricular”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia. Pag 27

10 Zemelman H.: El ángel de la historia: determinación en la condición humana p.95

muchos casos, los saberes y conocimientos de las y los maestros no circula abiertamente esto puede ser por falta de confianza, por ego profesional o tal vez por la lógica de la competitividad pero, van copiando estrategias y actividades en muchos casos sin reflexión de los mismos, en este mismo escrito nos muestra el trabajo colectivo que hay en diferentes unidades educativas de donde surgen las reflexiones o reorientaciones de sus prácticas y en muchos casos conversan de la situación de sus estudiantes de los logros académicos pero también de las dificultades y problemas sociales, económicos y de salud.

Todo el panorama descrito nos posiciona nuevamente frente a un problema estructural el cual es la colonialidad arraigada en nuestras estructuras mentales. La interrogante es ¿cómo salir de este actuar naturalizado? Las respuestas casi siempre pasan por las ideas de descolonización, pero está claro que al interior del magisterio se convirtieron en muchos casos en muletillas para justificar en las planificaciones, y para las autoridades, que se está trabajando con el MESCP. Siendo de esa manera, está claro que, en esencia, el tema de los problemas de la educación no pasan por el currículo, sino por los sujetos y sus estructuras mentales afincadas, en otras palabras el trabajo y desafío radica en el cómo hacemos vivir la experiencia del MESCP desde la experiencia misma y no como expresión de poder.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Ministerio de Educación (2017). *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 Nº 070*. La Paz, Bolivia.
- Fischer, Ernst (1976). *La necesidad del arte*. Barcelona
- Zelman, Hugo (2007). *El ángel de la historia: determinación en la condición humana*. Barcelona
- Ministerio de Educación (2014). *Unidad de Formación No. 4. Medios de Enseñanza en el Aprendizaje Comunitario Planificación Curricular. Cuadernos de Formación Continua*. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Talavera, María Luisa (1994). *¿Cómo se inician los maestros en su profesión?* La Paz, Bolivia.



**Sami Esther Soliz
Celis**

*Técnica en Educación
Inicial en Familia
Comunitaria*

Importancia de la lectura y la escritura en Educación Inicial



Resumen

Se propone un diálogo sobre el desarrollo de la lectura y la escritura no convencional en Educación Inicial, desde el enriquecimiento del ambiente que fomente la curiosidad por explorar desde temprana edad los libros, un acercamiento al mundo escrito a partir de las experiencias cotidianas, que se convierten en pasos preliminares al desarrollo de la lengua escrita.

Palabras clave: *Educación inicial, lenguaje oral, escucha, conciencia fonológica, lectura y escritura.*

¿Se debe enseñar a leer y escribir en educación inicial?

Esta es una pregunta muy frecuente, en estos últimos años; la sociedad exige que se enseñe a leer y escribir a niñas y niños en Educación Inicial. La pregunta que surge desde una exigencia externa, está mal planteada; porque está centrada en la enseñanza formal de los códigos, centrada en las acciones de la maestra, olvidando que el aprendizaje de la lectura y escritura inicia con la curiosidad por la exploración de los libros y las diversas experiencias con la lengua escrita que están presentes en el diario vivir.

Esta exigencia ha hecho que en diversas Unidades Educativas del país, maestras y maestros hayan empezado a enseñar a leer y escribir en el Nivel Inicial. Sin embargo, cabe hacernos las siguientes preguntas ¿cuál es la finalidad o propósito?, ¿con qué sentido lo hacen?, desde la experiencia, lo que se vive es una primarización del Nivel. En ese sentido se van reforzando

actividades como la memorización alfabética, y otras prácticas como la copia de sílabas, que poco aportarán al desarrollo del lenguaje escrito.

Se ha ido generando entre las Unidades Educativas una competencia sobre quien enseña a leer y escribir, reforzada por la catalogación que hace la comunidad al considerar como la mejor a la institución que logra este objetivo. Estos procesos no responden a los intereses que las niñas y niños tienen a esta edad. No cabe duda que es cierto que es necesario preparar a los niños para el desarrollo del lenguaje escrito; ¿pero será este el camino a seguir?

Otra pregunta que también debemos plantearnos es ¿están preparadas las niñas y los niños para leer y escribir? la interrogante la dejamos abierta, pues dependerá de la diversidad de aprendizajes con los que llegan las niñas y niños al nivel, de las diversas experiencias que han vivido en su contexto.

En contraposición, existe mucha preocupación en las maestras y maestros del Nivel, porque consideran que la lectura y escritura deberían ser trabajadas en el nivel primario, ya que se asume que en el nivel inicial existen otras tareas a fortalecer, como el abordaje de la escucha, el habla y los precursores de la lectura y escritura, sin la necesidad de forzar este proceso, comprendiendo que cada niño tiene su tiempo y un ritmo distinto.

Es necesario considerar también que existen otros aprendizajes centrales que deben fortalecerse como: el desarrollo de la psicomotricidad, la afectividad, el pensamiento lógico matemático, trabajar la independencia y fortalecer el lenguaje oral. Se debe considerar que no todas las niñas y niños están preparados en el nivel inicial para el aprendizaje formal de la lectura y escritura. Por esta razón, existe la necesidad de generar experiencias en las cuales las niñas y niños disfruten de textos narrados, juegos de palabras, formando un vínculo afectivo con los libros.

Asimismo, existe preocupación en las maestras y maestros del nivel primario, que consideran que en inicial no se debería enseñar las letras, porque los niños llegan confundidos al primero año de primaria. Esto se debe a la diversidad de formas que se tienen para enseñar a leer y escribir, generando en los niños la falta de motivación para superar las confusiones.

De esta forma, el nivel inicial debe ocuparse de fortalecer las habilidades necesarias que estimulen la adquisición de la lectura y escritura.

Ahora bien, si comprendemos la enseñanza de la lectura y escritura como el hecho de memorizar el alfabeto y realizar los trazos de las palabras sin sentido comunicativo, el camino se constituye en erróneo para el nivel inicial; recomendándose postergar este aprendizaje para el nivel primario. Sin embargo, si se comprende que las niñas y los niños aprenden a leer y escribir para comunicarse en diversas situaciones, es aconsejable iniciar este proceso antes de ingresar a la etapa escolar formal; así desde bebés podemos darles la posibilidad de interactuar con los libros de forma amigable, favoreciendo así el descubrimiento de significados.

Al respecto, coincidimos con el siguiente postulado que dice: “el jardín de niños debería permitir a todos los niños la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente más rico en escrituras: escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos; intentar escribir (sin estar necesariamente copiando un modelo); intentar leer utilizando datos contextuales, reconociendo semejanzas y diferencias en las series de letras; jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras” (Ferreiro en Penas, Ruta de la Maestra 2001:118). Desde esta perspectiva, si cambiáramos la pregunta centrada en el aprendizaje nos planteamos lo siguiente: ¿se debe permitir que las niñas y los niños aprendan la lengua escrita? La respuesta sería sí, si se debe aprender a leer y escribir en educación inicial, respetando las propias formas de interpretación y representación del lenguaje escrito, propiciando acciones que motiven, fomenten y enseñen a las niñas y niños el gusto, crear hábitos por la lectura.

La lectura y escritura desde la actualización curricular

Históricamente y hasta nuestros días existe una debilidad en la comprensión lectora y la producción escrita, por lo que es necesario encararla desde edades tempranas del desarrollo de las niñas y niños. Por ello el acercamiento al lenguaje escrito en el nivel inicial es fundamental, partiendo desde procesos no convencionales que serán la base de procesos más formales en el nivel primario.

Entonces ¿Qué contenidos se ha de incluir en el currículo? A partir de la lectura de la realidad de nuestro país, la intención educativa busca la recuperación y mejora de los aprendizajes. Así como refleja el documento Bolivia 2025, Primero la Educación, “es tiempo de pensar y actuar por la educación, todas y todos tenemos un papel y un aporte importante para llegar al bicentenario con una educación de calidad para vivir bien”. Este enunciado apunta al desarrollo integral del ser humano, fomentando la lectura, formando personas que les guste leer, sean autónomos en la selección de lecturas y logren mayores niveles de comprensión textual, inferencia y crítica.

Dando respuesta a la pregunta inicial, no se trata de incorporar contenidos de lectura a los programas de estudio, sino priorizar la comunicación oral y escrita a través del desarrollo de capacidades, habilidades cognitivas y psicosociales en los diferentes Campos de Saberes y Conocimientos en el marco del enfoque comunicativo e integral.

La capacidad de leer y comprender textos leídos es una de las habilidades fundamentales que debemos lograr por los beneficios que conlleva en la vida adulta. A ello, asociamos la confianza en participaciones activas en la sociedad, expresión de mayores competencias y habilidades de lectura y escritura.

La actualización del currículo toma en cuenta diferentes estrategias para el fortalecimiento integral de niñas y niños: desarrollar habilidades como el dominio del cuerpo, control del movimiento, coordinación y agilidad visual, el desarrollo del lenguaje oral, la atención, concentración, estimular la imaginación y la capacidad de la escucha; los cuales nos permitirán el desarrollo a la iniciación de la lectura y escritura.

Como primer momento en educación inicial, se desarrollarán aprendizajes en lenguaje oral como inicio a la lectura y escritura, la conciencia fonológica y la ampliación del vocabulario, estableciendo un acercamiento a los códigos escritos y la decodificación de significados. Estos elementos, nos invitan a iniciar acciones para familiarizarnos con el lenguaje más rápidamente y así inculcar en nuestros niños el hábito de lectura.

Las maestras y los maestros de educación inicial tienen un rol principal en la iniciación a la lectura y escritura, con la generación de espacios en los cuales se pueda experimentar el sentido comunicativo del lenguaje escrito, generando un vínculo afectivo con este aprendizaje. En ese sentido, se pueden desarrollar diversas estrategias como leer diariamente con las niñas y los niños, favorecer que estén en contacto con los libros, observar las páginas, imitar al que está leyendo (jugar a leer), escuchar a los adultos que leen en voz alta, realizar deducciones o hipótesis de lo que pasará en el cuento, comprender de quién o de qué se trata el cuento y plasmar a través del dibujo, sin ingresar al código escrito.

El objetivo principal de iniciar con la lectura en este nivel es orientar a la recreación de manera lúdica, despertando la curiosidad y el placer a través de acciones que sean agradables, donde el docente lea y cuente diversas historias utilizando libros con ilustraciones atractivas. El uso de imágenes es fundamental, las cuales motivarán a los niños a aventurarse a la lectura, permitiendo conocer de manera visual y escrita infiriendo los pasajes de la historia leída y logren sacar sus propias hipótesis y conclusiones.

Asimismo, la participación de la familia es importante, el hogar es el primer espacio donde se inicia a la lectura y se estimulan las primeras experiencias a través del ejemplo, como: leer el periódico, cuentos, recetas, historias de manera lúdica fortaleciendo los vínculos afectivos y convirtiendo la lectura en un momento de diversión compartida más que el cumplimiento de una tarea tediosa. Leer no debe ser una obligación.

Disfrute de la lectura en educación inicial

La práctica de lectura inicia desde la escucha, el desarrollo de la conciencia fonológica, la exploración, el interés y la comprensión gradual de los textos gráficos y escritos que representan significados relevantes y contextualizados. Aprender a escuchar implica hacerse conscientes de la existencia de sí mismo y del otro como sujeto concreto, la idea de Lenkersdorf (2008), en este sentido, es que la escucha activa significa prestar atención y concentrarse en el mensaje de la persona que está hablando. Al mismo tiempo, ser capaz de ofrecer una respuesta; esto favorecerá a la asimilación de contenidos y al proceso de aprendizaje. No es lo mismo oír que escuchar lo que están

diciendo; esto debe ser aprendido por las niñas y los niños desde la etapa infantil.

El desarrollo de la conciencia fonológica, hace referencia a la capacidad de dominar los sonidos de la lengua, palabras, frases y rimas. Esto implica distinguir y producir sonidos diversos y saber discriminarlos, la misma se convertirá en un predictor de la lectura y escritura. Introducir a las niñas y los niños al mundo de los sonidos permite acompañarlos en el proceso de adquisición del habla. En este sentido, resulta necesario diferenciar dos elementos: el sonido del fonema y el nombre de la letra para favorecer la conciencia fonológica a partir de los sonidos.

Animar a leer es fundamental para las niñas y los niños, y no se debe perder de vista los acercamientos al mundo del lenguaje escrito; éstos favorecen la motivación por leer desde un modo lúdico y placentero; desarrollan la capacidad de atención, memoria y concentración en las niñas y niños, ejercita el cerebro y estimula la creatividad e imaginación. Es necesario generar diversas estrategias para que los niños entren en contacto con los libros de forma natural, creando ambientes donde se sientan cómodos, siendo una acción divertida la lectura y no una actividad obligatoria.

En ese sentido, tomamos como importantes tres momentos para la lectura:

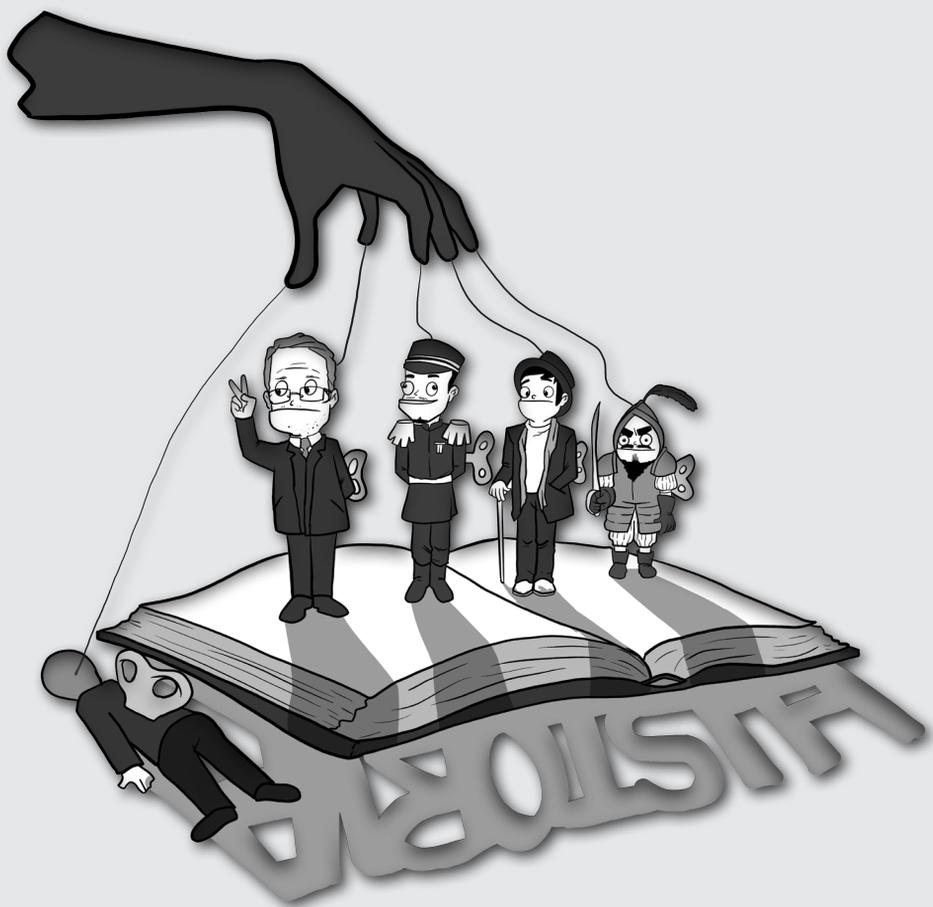
- Preparación a la lectura; se produce antes de la lectura, se debe crear un ambiente de empatía, que permita la creación de lazos afectivos con el acto lector.
- Lectura en acción; se da durante la lectura, los niños se ponen en contacto con diversos textos, lo que facilitará su acercamiento al proceso lector, desde estrategias como: la maestra lee, jugar a leer y otras estrategias.
- Después de la lectura, las niñas y los niños podrán realizar la narración, interpretación, dramatización y otros que favorecerán la comprensión.

Finalmente, es necesario fortalecer desde diversas actividades el desarrollo de las formas propias de escritura, que surgen a partir de la iniciativa que tienen las niñas y niños por expresarse, desde una escritura libre en la que utiliza el dibujo, rasgo, ícono, para comunicar sus deseos o vivencias

y a la expresión oral con un sentido comunicativo. Los maestros tienen que acompañar este proceso y darle una función práctica, creativa y comunicativa del lenguaje escrito, evitando el llenado de hojas con letras que no tienen ningún sentido, perdiendo el objetivo al cual se debe llegar en el desarrollo integral de las niñas y los niños y al trabajo de Educación Inicial. Por todo ello, resulta necesaria la apertura al diálogo y al consenso sobre estos procesos, tan importantes en la práctica de maestra y maestros del nivel inicial.

■ BIBLIOGRAFÍA

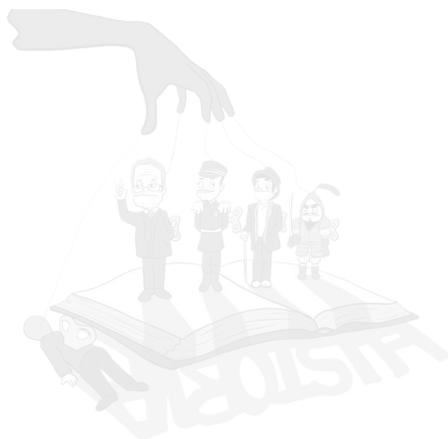
- Ferreiro, E. (2001). El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. *Alfabetización, teoría y práctica*, 118-122.
- Lenkersdorf Schmidt, Karl Heinz Herman (2008). Aprender a escuchar. Enseñanzas Maya –Tojolabales. México. Plaza y Valdez, S. A. de C.
- Ministerio de Educación. (2019). Compendio Formativo “Especialidad en Educación Inicial en Familia Comunitaria en el MESCP” – 1er Semestre. La Paz, Bolivia.



Carlos Echazú Cortéz

*Especialista IIPP
Políticas Educativas*

Apuntes sobre el programa de sociales



Resumen

En el artículo se encara el problema de la diversidad del plan de estudios de Ciencias Sociales, consecuencia de agrupación de varias disciplinas sociales en esa área. La consecuencia ha sido la fragmentación de las temáticas, de tal modo que han perdido su propio contexto. Adicionalmente, el mismo tratamiento de diversos temas centrales ha sido caracterizado por un “abordaje fragmentario”, característico del enfoque positivista. Este tipo de abordajes traen consigo el efecto nocivo de la memorización como la única vía posible de asimilar tratamientos fragmentados de las temáticas. En ese marco se plantea el enfoque descolonizador como alternativa para superar los enfoques tradicionales.

Palabras clave: *Diversidad, abordaje fragmentario, enfoque positivista y descolonización.*

El programa de Ciencias Sociales en la currícula secundaria del Subsistema de Educación Regular, tiene varias problemáticas que enfrentar. En primer lugar, existe un arraigado prejuicio en el magisterio en torno a que esta materia, y otras humanísticas, no serían científicas. Eso se puede advertir claramente cuando se escuchan voces en relación a que “Sociales debería ceder carga horaria a las materias científicas”.

Al respecto, e independientemente de que el tema de la distribución de carga horaria deba discutirse periódicamente, la consideración de las Ciencias Sociales y otras Ciencias Humanísticas como materias “no científicas” es

algo que debe erradicarse del magisterio, pues esas opiniones adolecen justamente de cientificidad. El ser humano aborda el estudio de todo su entorno y lo hace, entre otras cosas, con metodologías y sistematizaciones que le dan el carácter científico. El hecho de que en los distintos ámbitos, los fenómenos a estudiarse y los objetos de estudio tengan diverso carácter, hace que el tipo de estudio y de acercamiento, varíe, y eso no hace a unas materias más científicas que otras, simplemente son distintas. Esto es un abc para cualquier académico y el magisterio debe despojarse de sus prejuicios, puesto que no corresponde a un sector dedicado justamente a la Educación, forme sus criterios en base a prejuicios.

Ahora bien, desprejuiciado de este modo el debate, puede encararse la discusión de la distribución de carga horaria en la que es legítimo que se vea la necesidad de la reconfiguración, cuando unas materias tienen bastante mayor cantidad de horas que otras.

La diversidad del plan de estudios

Un segundo problema que tiene la materia de Ciencias Sociales es su enorme diversidad, pues confluyen en ella varias disciplinas científicas, como ser, historia, antropología, geopolítica, economía, cívica, entre otras. Por otro lado, se exige de parte de la sociedad que se aborden diversas temáticas de la actualidad, pues (con razón) se considera que los estudiantes deben conocer esas temáticas. Finalmente (y para el colmo, podría decirse) aparecen, desde una tradición muy antigua, algunas temáticas que no pertenecen propiamente a las Ciencias Sociales, como Astronomía, para dar un ejemplo. Entonces, cuando se insertan temáticas de todas estas disciplinas en un mismo plan de estudios, al mismo tiempo, se produce esta diversidad que hace que las temáticas aparezcan fragmentadas, con difusa o ninguna conexión de unas con otras. El resultado es que las temáticas, cuando no han seguido una secuencia de su propio ámbito, quedan descontextualizadas. Consiguientemente, las y los estudiantes tienen obviamente dificultad para comprenderlas. Esto incide negativamente en su aprendizaje, puesto que al tener dificultad para comprender las temáticas, recurren a la memorización, teniendo un efecto negativo en la

calidad educativa. Por estas razones el currículo base recomienda *“evitar la tendencia a educar desde lo fragmentario”*.¹

Respecto a todos estos problemas, cabe tomar distintas determinaciones. Por un lado, cabe romper con esa larga tradición en la que se ha incorporado a la materia de Ciencias Sociales, temáticas que no son propiamente del área y más bien corresponden a otras áreas. Sociales ya tiene bastante problema con acomodar distintas disciplinas en un mismo programa de estudio, como para abordar disciplinas que no son de su pertinencia. El caso más claro al respecto, es la tradición de comenzar el estudio de las Ciencias Sociales a través de la Astronomía. Esta disciplina no tiene en absoluto relación con Ciencias Sociales, puesto que independientemente del objeto de estudio que se le quiera asignar a Sociales, desde distintos enfoques, de uno u otro modo, deberá contemplar relaciones entre seres humanos. La Astronomía no contempla, en absoluto, el fenómeno de relaciones sociales. Por otro lado, las temáticas de Astronomía son abordadas por las áreas a las que, en rigor, pertenecen, es decir, Ciencias Naturales. Por esta razón, la primera determinación que se debería adoptar es retirar del plan de estudios de Ciencias Sociales, todas las temáticas que pertenecen a la astronomía.

Algo parecido, si bien no idéntico, ocurre con Geografía. Esta ciencia pertenece al ámbito de las Ciencias Naturales, en tanto y cuanto, el ser humano no interviene. Evidentemente, existen ámbitos en el estudio de la Geografía en la que la naturaleza se desenvuelve sin intervención alguna del ser humano. En esa medida, la geografía no pertenece a las Ciencias Sociales y debe permanecer como un área de las Ciencias Naturales. Por otro lado, existen disciplinas de la geografía en las que el ser humano, si interviene, por ejemplo, la geopolítica, la geografía económica, para nombrar sólo algunas. En esa medida, esas áreas, si pertenecen a las Ciencias Sociales, puesto que el ser humano tiene interrelación con la naturaleza y deben mantenerse en la materia de Ciencias Sociales.

Por otro lado, ha existido también una larga tradición de incorporar al plan de estudios temas que atañen estrictamente a la historia de la religión

1 Ministerio de Educación (2018). Licenciatura en el MESP: Formación complementaria para Maestras y Maestros. Compendio Formativo. 1er y 2do semestres. La Paz, Bolivia. Pág. 32.

católica y sus vertientes. De este modo, se ha tratado, por ejemplo, el denominado Cisma de occidente, que ha dado lugar a la reforma protestante. Así también en el tema de la Colonia se le ha dado amplio espacio a las misiones de jesuitas, franciscanos u otras órdenes². Al respecto, cabe señalar que estas temáticas tienen su ubicación natural en el campo de Valores, Espiritualidades y Religiones. El área de Sociales debería incorporar estas temáticas sólo en la medida en que las instituciones religiosas tienen efectos en el orden político y social. La Inquisición, por ejemplo, tuvo efectos trascendentales en la represión de los pueblos indígenas y otros y en esa medida, si debería ser tratada. Por lo demás, la religión católica y sus vertientes, deben ser abordadas en el área de Valores. Esta sugerencia tiene también su fundamento en el carácter laico del Estado y de ahí que el tema de las religiones deba ser encarado sin que se dé predominancia a una religión respecto a otras.

Ahora bien, toda esta crítica a la diversidad de disciplinas y temáticas insertas en el plan de estudios de Ciencias Sociales parecería ir contra el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que, ciertamente busca integrar diferentes áreas y disciplinas. Sin embargo, así como están planteadas, no están integradas las áreas y temáticas, más bien aparecen sobrepuestas unas sobre otras, sin guardar relación. La idea básica de la integración de las áreas es que las temáticas sean comprendidas en su multidimensionalidad, tal como se presentan en la realidad. Por el contrario, el plan de estudios presenta temáticas fragmentadas y el efecto pedagógico de esa fragmentación es altamente nocivo, como se argumentará en el siguiente acápite referido específicamente al tema.

Por estas razones, una segunda determinación respecto al asunto de la diversidad implica que cada tema debe ser tratado en su contexto, y en su secuencia histórica y/o lógica, en la medida de lo posible. Para obtener eso, habrá que mantener el contexto temático, dentro de cada trimestre. La diversidad de temas y áreas aparecerá a lo largo del programa en los años de escolaridad y entre ellos, pero por lo menos los trimestres deberían

2 Ministerio de Educación (2022). Subsistema de Educación Regular Educación Secundaria Comunitaria Productiva. "Programas de Estudio". La Paz, Bolivia. Pág. 29

mantener un mismo contexto. Si se asume esa determinación, se aminorará, por lo menos de algún modo, el problema de la diversidad y fragmentación de las temáticas.

Una manera alternativa de abordar el problema es tomar un aspecto de la temática tratada para realizar la derivación a otra temática. De este modo, por lo menos en parte, se mantiene el contexto de un aspecto de la temática. Este procedimiento puede ser necesario especialmente en los momentos en los que se requiera abordar las temáticas emergentes, es decir, aquellas temáticas de actualidad que la comunidad ha requerido que se inserten en los programas de estudio.

Abordaje fragmentario y anecdótico de temáticas importantes

Otro de los problemas que tiene el plan de estudios de Ciencias Sociales es, como ya se ha mencionado, un tratamiento fragmentario, y a momentos anecdótico, de varias temáticas. Así, por ejemplo, el tema de la Independencia es tratado a lo largo de 4 trimestres, si se tiene en cuenta también los antecedentes (2do y 3er trimestres de 3er año y 1er y 2do trimestres del 4to año)³. Se ha organizado la temática en varios temas pero ninguno de ellos, y tampoco en conjunto, ofrecen una visión panorámica y coherente del tema. Más aún varios de los puntos tratados son anecdóticos. Es esta manera de tratar un tema la que hemos llamado *abordaje fragmentario*. Esta tendencia refuerza aún su carácter cuando los temas son intercalados con otros con los que no tienen relación. De este modo, la fragmentación del tema se ha consumado completamente. Esto trae consigo consecuencias graves para la asimilación de los temas por parte de los estudiantes. Siendo que no se tiene el contexto, debido justamente a la fragmentación, entonces, lo más común es que los estudiantes procedan a memorizar las temáticas, sin comprenderlas en realidad.

Para corregir este problema, lo recomendable es abordar toda la temática en un solo trimestre, sin intercalarla con otras problemáticas, pero, además,

3 Ministerio de Educación (2022). Subsistema de Educación Regular Secundaria Comunitaria Productiva. "Programas de Estudio". La Paz, Bolivia. Págs. 29-31

y sobre todo, esbozar un panorama general con los diversos momentos, las lógicas de cada uno y la relación entre ellas. De este modo, se da paso finalmente a la interpretación, que es lo que se debe aspirar a que los estudiantes realicen.

También es un abordaje fragmentario el que se dedica a la Guerra del Pacífico. El tema ha sido denominado “La guerra del pacífico y el problema del enclaustramiento marítimo”. Ciertamente, el tema comienza con varios antecedentes, lo que es bueno porque así se produce un contexto. Sin embargo, al momento de abordar la guerra en sí misma, el plan de estudios se refiere con un punto al que denomina “desarrollo”. Se deja entonces al criterio del docente el modo de enfrentar la explicación de la guerra. Obviamente, no se trata de relatar batallas, pero el curso que siguió la guerra tiene importancia vital para su interpretación. Por ejemplo, un prejuicio muy acentuado sobre la guerra es aquél que sostiene que el Perú entró a la Guerra para defender a Bolivia. Ese prejuicio, desarrollado especialmente desde cierta tendencia historiográfica peruana, y asumida muy acriticamente por otra tendencia Boliviana, es muy falso. La falsedad se la puede descubrir muy fácilmente cuando se tiene una noción clara del curso de la Guerra con todas sus etapas y campañas. Entonces se tiene que no existió ni un solo soldado peruano muerto en Bolivia defendiendo este territorio. En cambio, todos los soldados bolivianos muertos en las batallas de Pisagua, San Francisco, Tarapacá y el Alto de la Alianza lo hicieron en territorio peruano defendiéndolo. Entonces uno se pregunta si no es más adecuado decir que fue más bien Bolivia la que defendió al Perú. Como se puede ver, es sólo el enfoque panorámico el que posibilita pasar de la descripción a la interpretación. Por eso es necesario que el plan de estudios esboce las etapas de la guerra, las diferentes campañas y por qué y cómo una etapa deriva de la otra. Así se tiene una visión coherente del tema y puede procederse al debate sobre las diversas interpretaciones de la guerra.

La necesidad de abandonar el enfoque positivista

El abordaje fragmentario al que se refiere el anterior acápite es, en rigor, una expresión de la metodología positivista de la historia. Como es sabido,

esta metodología ha definido la historia como *“el recuento ordenado y cronológico de hechos importantes acaecidos en el pasado”*. Lo característico de esta visión, como se puede apreciar, está en el “recuento de hechos”. Acá no se tiene en cuenta el contexto de los acontecimientos históricos, ni existe la pretensión de explicar cuáles son las causas y las consecuencias de los procesos históricos, menos de entender el carácter que tienen. Por lo tanto, al estudiante, no se le da la posibilidad de comprender cómo y por qué acontecen los hechos y qué consecuencias tienen. Tampoco se los inserta en sus respectivos contextos, por lo que el estudiante no tiene más que memorizar los “hechos contados”.

Esta metodología tiene una tradición bastante larga en nuestra historia y lastimosamente ha sido retomada en el plan de estudios vigente, pese a que se manifestaba la intención de descolonizar la historia. El “recuento de hechos” se manifiesta en la sucesión de presidentes. De este modo, el estudiante se ve obligado a memorizar nombres de los presidentes, los años de sus mandatos y, cuando más, algunas medidas relevantes de sus respectivas gestiones. Esta metodología, tan característica del positivismo, es plasmada en el primer semestre del quinto año, donde se señalan como puntos del tema “Gobiernos caudillistas” al “Gobierno del Mariscal José Ballivián”, “Gobierno de Manuel Isidoro Belzu”, “Gobierno dictatorial de José María Linares”, “Gobierno de Mariano Melgarejo”, “Gobierno de Agustín Morales”, Gobierno de Tomás Frías”. En el segundo trimestre, se continúa con la sucesión de gestiones presidenciales “Gobierno de Hilarión Daza” y más adelante, en siguientes temas, “Gobierno de Severo Fernández Alonso,...”, “Gobierno de Ismael Montes”⁴. Así pues, la expresión más típica del positivismo en la historia está reflejada fielmente en el plan de estudios.

La necesidad de abandonar este enfoque positivista emerge de la importante pretensión pedagógica que el estudiante pueda superar la memorización de los temas, para pasar a la interpretación y de allí a la comprensión de los fenómenos estudiados. Una manera común de hacer eso es periodizar la historia y estudiar cada período con sus características propias que lo

4 Ministerio de Educación (2022). Subsistema de Educación Regular Educación Secundaria Comunitaria Productiva. “Programas de Estudio”. La Paz, Bolivia. Pág. 33.

diferencian de los demás, así como un período deriva del otro y luego desemboca en uno siguiente. Así surgen las causas y consecuencias de los procesos históricos y de allí se abre paso a la comprensión de éstos.

La descolonización

Otro reto para el área de sociales consiste en la demanda de descolonización. El área es la que mayores requerimientos tiene para descolonizarse, pues es justamente ésta la que coadyuva de modo más importante a la formación de la identidad. Veamos:

Las comunidades humanas forman su identidad a partir de sus rasgos culturales comunes y de los aconteceres y procesos históricos en los que sus miembros han ido formando conciencia de su pertenencia a la misma comunidad. Esa conciencia se fortalece cuando la comunidad, mediante su relato histórico, transfiere a las generaciones jóvenes sus experiencias vividas como un conjunto homogéneo de personas diferenciadas de otras comunidades. En este contexto, la comunidad manifiesta su autodeterminación o su tendencia hacia ella. Este último es el factor político en la formación de la identidad de una comunidad. De ahí que las historias de las comunidades se concentren sobre todo en los factores políticos que justamente se refieren a los aspectos claves en el desarrollo de la identidad.

Ahora bien, por lo argumentado líneas arriba, la identidad de una comunidad solamente puede consolidarse en la medida en que la historia sea enfocada desde una visión de sí misma. Una comunidad no podrá ver su identidad desarrollada si es que su propia historia es enfocada desde el ángulo de otras comunidades. Eso es justamente lo que ha pasado con la Historia de la colonia española en América. Cuando esa historia comienza con el mal denominado “descubrimiento” lo que se está haciendo es justamente ver la historia de nuestras comunidades desde el ángulo de la otra comunidad, es decir, desde el ángulo de los españoles. Por esta razón, la primera y principal forma de descolonizar la historia es realizar un ajuste de cuentas con nuestra historia tradicional y comenzar a estudiar la historia desde nuestro propio ángulo. Nuestra historia no comienza con Colón llegando

a América y “descubriéndonos”. Nuestra historia comienza mucho antes, con el desarrollo de nuestras civilizaciones nativas y, posteriormente mucho después, la súbita llegada de invasores que destruyeron nuestras sociedades, en su insaciable búsqueda de oro.

Por estas razones fundamentales, nuestros planes de estudio de ciencias sociales y de historia deben cambiar sus enfoques. Se trata de erradicar a Colón y sus pseudo aventuras idealizadas de nuestros planes de estudio. En lugar de relatar la historia desde el ángulo de quienes venían en las carabelas y avistaron tierra, más bien enfocarla desde la mirada de quienes, estando en la costa, avistaron la llegada de *extraños hombres*⁵ en esas grandes naves.

Ahora bien, el comportamiento de estos extraños hombres, que llegaron allende los mares, está ampliamente documentado en las crónicas de Guamán Poma de Ayala, Bartolomé de las Casas y varios otros cronistas. Se podría argumentar que el planteamiento es contradictorio, pues recurrimos a las fuentes que ellos generaron para contar nuestra historia. Sin embargo, el asunto tiene otra implicación más importante aún. Ciertamente, recurrimos a sus fuentes para relatar los genocidios que cometieron, así como la destrucción de nuestras sociedades. El título de la obra de Bartolomé de las Casas, la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, es realmente significativo en este contexto.

Evidentemente, la segunda noción de la historia descolonizada es el análisis de la destrucción de las instituciones de las sociedades de los pueblos y naciones originarios para construir, sobre esos escombros, una sociedad dependiente de su metrópoli, más aún, una sociedad extractora de recursos para servir los requerimientos del centro colonial, una sociedad opresora y explotadora de la población nativa.

Por esas razones, la historia de la independencia tiene un enfoque particular desde el punto de vista descolonizado. Se trata de distinguir dos proyectos revolucionarios; uno de ellos es el proyecto de revolución separatista de

5 El concepto de “extraños hombres” es vital, pues se refiere a “los otros” en la historia de la comunidad.

los criollos, y el segundo es el proyecto de revolución social de los pueblos originarios. El primer proyecto, el de los criollos, pretendía simplemente expulsar a los españoles de estas tierras, para encumbrarse ellos mismos en su lugar, en el poder político, manteniendo, sin embargo, los mecanismos e instituciones y opresión y explotación coloniales. Por el otro lado, el proyecto de Revolución social de los indígenas, no sólo buscaba expulsar a los españoles, sino también erradicar todos esos mecanismos de explotación y opresión coloniales, tales como la mita, la encomienda, la servidumbre, etc.

El entramado de luchas sociales se desarrolló en todo el continente con estos dos proyectos, entrelazándose a veces, o separándose, en otros momentos. Es una lucha compleja que concluirá con el triunfo de la revolución criolla y la derrota de la revolución social. De ella emergen las repúblicas oligárquicas que son fruto del triunfo criollo. Por eso, heredan de la sociedad colonial, prácticamente todas las estructuras sociales, políticas y económicas. Con esas guías orientadoras en mente, debe reconstruirse nuestra historia, para ser realmente una historia descolonizada.

Otro aspecto importante en los esfuerzos por fortalecer a la historia como instrumento descolonizador y, así mismo, potenciador de la identidad, está en la necesidad de incorporar al plan de estudios temas de la Historia de América Latina. El programa actual prácticamente ignora estas temáticas. En este contexto es importante que nuestros estudiantes adquieran conciencia de que somos parte de un conjunto mayor de pueblos que han tenido y tienen las mismas luchas sociales y políticas que nosotros y que en conjunto aspiramos al gran objetivo de la Patria Grande.

Metodológicamente, como se ha expresado en acápites anteriores, de lo que se trata fundamentalmente es abandonar aquella forma repetitiva y memorística de estudiar la historia y pasar a los planos interpretativos, reflexivos y críticos. La historia debe convertirse, desde las Unidades Educativas, en un amplio campo de debate. Es la mejor vía de la descolonización de la historia.

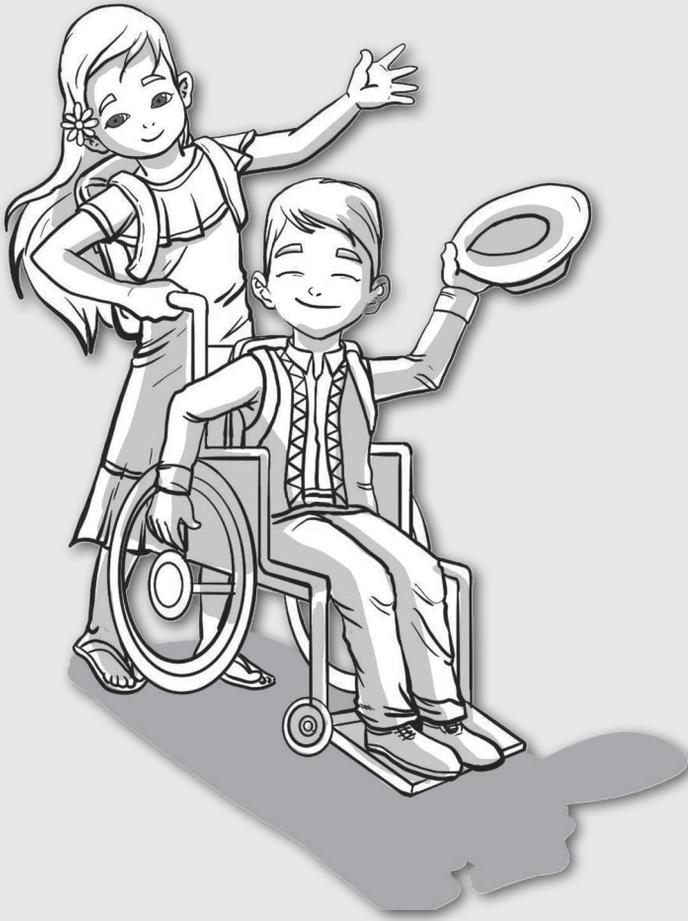
■ BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación (2018). Licenciatura en el MESCP: Formación complementaria para maestras y maestros. Compendio Formativo. 1er y 2do semestres. La Paz, Bolivia.

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



Estudio de casos



René Mamani Condori

*Director General de
Educación Primaria DGEP*

Inclusión de estudiantes con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular



Resumen

Las personas con discapacidad son las más vulneradas de nuestra sociedad, tropiezan con una variedad de barreras que les impiden ejercer sus derechos y una real inclusión en la sociedad. En el ámbito educativo, sin embargo hay leyes y normas que favorecen la inclusión de las niñas y niños con discapacidad leve en el Sistema de Educación Regular, y les posibilitan ejercer el derecho a la educación con alto grado de pertinencia y en igualdad de condiciones que sus similares, además, de una atención individualizada para satisfacer sus necesidades educativas.

En este sentido, las normas en vigencia están orientadas con el propósito de generar una real inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares. En este estudio sucinto, se hace conocer las dificultades y los logros que atravesaron las y los maestros en atención y apoyo en los procesos educativos de estudiantes con discapacidad. Las reflexiones se concentran en la evaluación de los procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad, como también se refieren las vicisitudes respecto a la transferencia de una cultura homogeneizadora en las unidades educativas a una cultura de atención a la diversidad.

Este problema se ha identificado por iniciativa propia de los docentes, quienes se han dado la tarea de comprender el problema en toda su dimensión, y una vez concebido, se han generado alternativas de solución, y que, para este cometido, se ha determinado generar

espacios de capacitación al personal docente a través del taller pedagógico de evaluación de procesos de aprendizaje a estudiantes con discapacidad.

El compromiso con la formación constante y actualización para enfrentar nuevos desafíos de las maestras y maestros es digno de subrayar. Es necesario superar nuevos desafíos desde los escenarios de la práctica educativa, lo que, sin duda, promueve mejorar en el desempeño pedagógico de las y los maestros. El taller pedagógico se constituyó en un escenario propicio y apropiado para compartir experiencias y conocimientos que permitan superar la inadecuada evaluación de procesos de aprendizaje de los educandos con discapacidad.

Palabras clave: *Discapacidad leve, evaluación, inclusión, adaptaciones curriculares y sensibilización.*

Las personas con discapacidad han pertenecido a los grupos más desfavorecidos de la sociedad. En la mayoría de los casos están impedidos de acceso a todo tipo de servicio y de atención por parte de los Estados y de la sociedad. La exclusión a este sector de la sociedad está vinculada con mayores porcentajes en la pobreza, menores niveles de instrucción y menor inserción en ámbito laboral. Para revertir esta situación, desde hace más de cinco décadas, las organizaciones sociales, culturales, educativas, a través de sus representantes, han demandado ante organizaciones internacionales y regionales, que tienen competencias en el ámbito educativo, que las personas con discapacidad accedan a ejercer su derecho a la educación, pedidos que fueron atendidos a través de resoluciones y recomendaciones, en las que conminaron a los gobiernos de Estado para que faciliten el acceso de personas con discapacidad al sistema de educación regular.

En este contexto, es necesario resaltar que “El informe de Warnock 1978, marca un antes y un después en lo referente a la educación de personas con discapacidad. Propuso que la educación no debe convertir a una persona con necesidades educativas especiales en “normal”, sino aceptarlo tal como es, con sus necesidades y con los mismos derechos que los demás tienen;

ofreciéndoles las oportunidades y los servicios que puedan desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas.” (Pg.16)

La educación para personas con discapacidad se fue convirtiendo en un tema de especial interés a nivel mundial, por lo que se desarrollaron distintas conferencias y eventos a nivel internacional, con el fin de homogenizar la educación en favor de las personas con discapacidad. La declaración de Salamanca determina que las escuelas ordinarias deben transformarse en inclusivas y deben tener la capacidad de educar a todos los niños y niñas de su comunidad. La declaración Mundial de Educación para Todos de Jomtiem establece la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, y enfatiza que la educación es un derecho básico humano y fundamental.

Como efecto de esta declaración de una organización internacional, en Bolivia (2001), se ha desarrollado la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. La principal recomendación consistió en: “fortalecer los procesos de integración a la escuela común de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, salvaguardando su dignidad, evitando cualquier tipo de discriminación y proporcionándoles las ayudas especializadas, necesarias a fin de que construyan aprendizajes de calidad”. (Justiniano, 2004, pg. 93).

En esta línea, la Ley N° 223, de 2 de marzo de 2012, para Personas con Discapacidad, tiene por objeto garantizar a las personas con discapacidad, el ejercicio pleno de sus derechos y deberes en igualdad de condiciones y equiparación de oportunidades, trato preferente bajo un sistema de protección integral. En su artículo 10° establece “El Estado Plurinacional de Bolivia garantiza el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo Plurinacional, en el marco de la educación inclusiva e integral” pg. 2.

Además, en la Ley N° 070 de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez garantiza el acceso de personas con necesidades educativas especiales al Subsistema de la Educación Regular, donde reciban una atención adecuada, que responda a las posibilidades de aprendizaje de cada beneficiario. Además, el Estado garantiza una real inserción a la sociedad y garantiza una fuente laboral.

Es necesario subrayar que las organizaciones internacionales a favor del derecho a la educación de estudiantes con discapacidad, y los avances que se reflejan en las leyes del Estado Plurinacional de Bolivia, es una apertura significativa que se promueve a estudiantes con discapacidad leve en las aulas regulares del Sistema Educativo Plurinacional.

En acato a las normas que regulan el Sistema Educativo Plurinacional, Fe y Alegría, a través de algunas de sus unidades educativas, generó apertura a estudiantes con discapacidad leve en las aulas regulares. Es el caso de la Unidad Educativa “Santo Tomás”, que se encuentra en la zona La Portada de la ciudad de La Paz, que tiene experiencias de más de diez años. A continuación, se refieren sus dificultades y aciertos en atención a estudiantes con discapacidad leve. Antes de abordar sobre esta experiencia vivida, subrayar que el Subsistema de Educación Alternativa y Especial tiene la tuición de generar políticas y estrategias educativas en atención a estudiantes con discapacidad grave y muy grave, que, para ello, genera una atención directa en Centros de Educación Especial, y para los estudiantes con discapacidad leve se transfiere al Sistema de Educación Regular, mediante una atención indirecta.

Por lo expuesto, la Unidad Educativa “Santo Tomás” del Nivel Primario Comunitario Vocacional, pese de no contar con las condiciones requeridas, asume la atención a estudiantes con discapacidad leve, desde hace más de una década. En un principio se atravesó por rechazo vehemente de las maestras y maestros, de algunos padres de familia y de estudiantes. Los profesores manifestaron que no podían asumir esta responsabilidad a falta de preparación en atención a estudiantes con discapacidad. Además, han sostenido que la infraestructura escolar no era la más apropiada porque presentaban barreras arquitectónicas, ni se contaba con los materiales didácticos adecuados, incluso algunos docentes demostraron temor a algunos educandos con discapacidad, manifestando que son agresivos y provocarían problemas en el desarrollo de las actividades curriculares.

También se ha manifestado el rechazo a estudiantes con discapacidad en las aulas regulares de parte de algunas madres y padres de familia, debido

a que consideraban que la atención a estudiantes con discapacidad debería ser atendida en otras instituciones especializadas. Se manifestaron muchos reclamos, y las explicaciones de las autoridades apaciguaron estas molestias.

Asimismo, los estudiantes del aula regular también manifestaron su rechazo a estudiantes con discapacidad. Esta situación se generó especialmente en la ausencia momentánea del aula de maestras y maestros. Estas actitudes han provocado malestar en las interacciones sociales entre estudiantes. Con este tipo de actitudes se ha generado un ambiente de trabajo inadecuado en el aula, aunque con el transcurso del tiempo, a raíz de las campañas de sensibilización, se fue disminuyendo el rechazo manifestado.

En todo el proceso de apertura a estudiantes con discapacidad, se identificó desde su inicio la dificultad de la permanencia en las aulas regulares a raíz del proceso pedagógico: la evaluación de los procesos de aprendizajes, las adaptaciones curriculares, el uso de materiales didácticos, el uso de medios tecnológicos como apoyo, entre otros aspectos. En la práctica pedagógica se demanda una atención personalizada para cada estudiante con discapacidad, ya sea intelectual, sensorial o física.

La demanda principal manifiesta de maestras y maestros consistió en la evaluación de los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes con discapacidad. Al respecto se demandó por parte de maestras y maestros el interés de capacitación y actualización sobre los procesos de evaluación de aprendizajes de las y los estudiantes con discapacidad. Sostuvieron algunos maestros que, si esa dificultad no se supera, la oferta educativa no sería pertinente, ni significativa; en lugar de una ayuda oportuna, se provocaría comportamientos adversos, de rechazo a las actividades curriculares. En todo caso, se esfumaría toda posibilidad de aprendizaje en los educandos, y la unidad educativa, no estaría en condiciones de responder a las demandas de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Guidugli respecto a la evaluación sostiene:

“Parte inseparable del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no es algo que viene al final del mismo, es un proceso permanente y sistemático

de reflexión y valoración de la práctica pedagógica que orienta, regula y mejora la práctica educativa, ofreciendo de esta forma la ayuda pedagógica adecuada al alumno, considerándolo de manera integral, y tomando en cuenta todos los elementos del proceso educativo". (pg. 48).

Por la importancia que reviste la evaluación de los procesos de aprendizaje a estudiantes con discapacidad, como un medio apropiado para transferir de una integración educativa a una real inclusión en las aulas regulares, se reflexiona a continuación y se comparten las experiencias vividas y lecciones aprendidas en atención a estudiantes con discapacidad.

Es necesario enfatizar, que la falta de evaluación adecuada y oportuna de los procesos de aprendizaje, conllevaría el trabajo del docente con una oferta educativa descontextualizada, porque las estrategias de aprendizaje, la selección de materiales, las planificaciones diferenciadas no concordarían con las expectativas de aprendizaje de los educandos con discapacidad; la toma de decisiones pedagógicas sería improvisada, y no saldría fruto de la evaluación de los procesos de aprendizaje de los educandos, en la que deberían manifestarse los logros y dificultades. Por estas razones, debe planificarse una ayuda pedagógica oportuna y significativa en el proceso de formación integral de las y los estudiantes.

La improvisación en el quehacer el educativo provoca frustración en los beneficiarios y con mayor razón en los estudiantes con discapacidad. Por lo expuesto, no hay razones que impidan realizar evaluaciones de aprendizajes de los estudiantes. Además, cuando las actividades no están planificadas de acuerdo a las posibilidades de aprendizajes de los educandos con discapacidad, se genera el rechazo de parte del beneficiario y con el tiempo no puede sentirse a gusto en la escuela. Para evitar todo ello, optaría quedarse en casa o en otro lugar, lo que significa que abandonaría la unidad educativa.

Para evitar estos inconvenientes, las maestras y maestros de la unidad educativa se propusieron realizar cursos, talleres pedagógicos, seminarios, entre otros para mejorar el apoyo a los procesos de aprendizaje de los

estudiantes con discapacidad. Especialmente el compartir conocimientos y experiencias de atención, como la ayuda de los profesionales, equipos de trabajo, la colaboración entre todos los actores educativos, fueron esenciales para generar procesos adecuados en la formación integral de las y los estudiantes con discapacidad.

Por lo expuesto, se hace necesario compartir los desafíos asumidos por las maestras y maestros de la unidad educativa con todos los actores comprometidos con la educación de las nuevas generaciones y con el propósito de generar estrategias adecuadas para una real inclusión de las y los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares del Subsistema de Educación Regular. En este contexto, el proceso de sensibilización es de vital importancia para todos los actores educativos, capacitación y actualización mediante talleres pedagógicos, trabajo colaborativo, y el seguimiento y acompañamiento de los integrantes de la comisión pedagógica y de la dirección, entre los aspectos que promueven transferir de una cultura educativa homogeneizadora a una cultura de atención a la diversidad.

La sensibilización a los actores educativos de la comunidad fue esencial para la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares de la unidad educativa. Las campañas a favor de inclusión de estudiantes con discapacidad se reflejaron en los periódicos murales, como en las horas cívicas, se resaltaron mensajes de integración y tolerancia a la diversidad; en las reuniones con las madres y padres de familia se abordaron en un espacio sobre el derecho a la educación que tienen todas las personas. Con los estudiantes se generó ayuda unos a otros, inclusión en los equipos de trabajo de acuerdo a la posibilidad de los estudiantes con discapacidad. Las maestras y maestros promovieran la inclusión en todas las actividades escolares. Por su parte la dirección, en coordinación con la Junta Escolar, generó espacios de diálogo y reflexión sobre el derecho a la educación de todas las personas, especialmente de niñas y niños con discapacidad.

Por su parte el personal docente y administrativo, demandaron desde su práctica pedagógica superar la inadecuada evaluación o falta de valoración de los procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad que

conlleva interpretaciones equivocadas, como: que no pueden aprender o que no se puede generar una ayuda oportuna y significativa en el proceso de construcción de aprendizaje de los beneficiarios. Ante este desafío, deciden capacitarse y actualizarse mediante talleres pedagógicos sobre la evaluación de los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes con discapacidad.

La capacitación y actualización sobre este aspecto de la práctica pedagógica, es de importancia por las siguientes razones. La evaluación se comprende como un recurso pedagógico que coadyuva en la formación integral de las y los estudiantes, así también, la selección de contenidos, el uso adecuado de los materiales didácticos, la metodología de trabajo, el acompañamiento y seguimiento en los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. Tomar decisiones oportunas sobre el apoyo que se le brinda a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, es relevante para generar un apoyo oportuno y personalizado a favor de estudiantes con discapacidad en su grado leve. “La evaluación permite recoger información respecto a las dificultades y logros que las y los estudiantes van alcanzando en el desarrollo de las capacidades, cualidades y potencialidades (dimensiones del SER – SABER – HACER - DECIDIR) como resultado de la acción educativa y la influencia del contexto sociocultural o la realidad cotidiana” (Ministerio de Educación 2014,14)

A raíz del apoyo que se les brinda a estudiantes con discapacidad, se expresan algunas inquietudes que inciden en el proceso de evaluación de las y los estudiantes con discapacidad. En este contexto se consideran algunas lecciones aprendidas, desde la práctica pedagógica, la que se sustenta con los aportes teóricos respecto a la atención que se les brinda.

“La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos con discapacidad leve, en aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptaciones curriculares significativas, deben efectuarse tomando en cuenta como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados para ellos”. (Asociación Americana de Psicología, 2019)

Con preferencia la evaluación de aprendizajes de educandos con discapacidad leve debe estar vinculada permanentemente al proceso de enseñanza y aprendizaje. “La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales radica con más énfasis en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje para comprender las reacciones, situaciones de los alumnos, aspectos de su evolución dificultades que puedan encontrar” (Sánchez y Torres, 2002, pg. 117).

En esta perspectiva, la evaluación ofrece un conocimiento sobre los alumnos y sobre sus procesos de aprendizaje en contextos determinados. La evaluación desgajada del proceso de enseñanza y aprendizaje pierde su valor formativo.

Las calificaciones obtenidas por los alumnos en las áreas o materias de adaptación se expresan en los mismos términos y escalas previstos en las correspondientes órdenes legales y establecidas para las diferentes etapas educativas.

En cuanto a las estrategias de evaluación, es necesario considerar que los estudiantes aprenden en momentos y modos distintos, esto significa que, para mejorar los estilos de aprendizaje, se hace necesario conocer sus puntos fuertes y débiles. En tal sentido, es responsabilidad del docente identificar los talentos y limitaciones, las que permitirán elaborar nuevas alternativas de trabajo pedagógico con el propósito de subsanar las deficiencias e impulsar los logros.

Las estrategias creativas de evaluación deben ser aplicadas teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje. Al respecto, Guidugli sostiene (2000) que se debe “evaluar a estudiantes con necesidades educativas especiales, considerando las condiciones personales que tiene cada uno. Permitir que muestren que son capaces de resolver situaciones problemáticas y aplicar lo aprendido en el momento oportuno; ayudar a los educandos a identificar y estimular sus logros y a reflexionar sobre sus errores; trascender a los educandos, seguridad y compromiso; estimular la capacidad de pensar; utilizar técnicas e instrumentos funcionales, prácticos

y diferenciados; Desarrollar el proceso de evaluación como una experiencia más en el aula y no como una prueba”. (pg.5).

Por lo expuesto, es necesario identificar el objeto de la evaluación. Es de importancia que las maestras y maestros concentren la evaluación de los procesos de aprendizaje en dos ámbitos: el estudiante con discapacidad y el contexto de aprendizaje. Respecto al estudiante, abordar de manera sostenida sus procesos de aprendizaje, con las estrategias que son particulares y de acuerdo al tipo de discapacidad, el nivel de ayuda que requiere y fundamentalmente, con la ayuda de la familia, así también, promover la motivación para cumplir con sus deberes en la unidad educativa. Respecto a contextos de aprendizaje, estos son la familia, las relaciones e interacciones con su medio social (amigos, compañeros) y el contexto escolar.

Para recabar información de estos escenarios de aprendizaje es necesario recogerla de fuentes confiables, luego reflexionarlas en colaboración con los colegas de trabajo, llegar a formular conclusiones y tomar las acciones correspondientes para generar una oferta educativa a través de las adaptaciones curriculares.

La detección de los conocimientos previos que trae consigo el estudiante y las demandas de necesidades de aprendizaje son de mucha importancia para planificar proyectos educativos y seleccionar contenidos. La información obtenida del diagnóstico también permitirá conocer el grado de discapacidad que atraviesa el estudiante, factor esencial para la toma de decisiones pedagógicas del docente. En función a estos resultados, se realizará las adaptaciones curriculares, las que pueden ser: no significativas y significativas.

No significativas: “Los ajustes afectan a algunos de los elementos del currículo, pero sin que estos ajustes conduzcan a la eliminación de los aprendizajes más esenciales o nucleares del currículo, y, por lo tanto, no tienen repercusiones en la promoción del ciclo a otro en la promoción del nivel de los alumnos” (Guidugli, 2000, pg. 59).

Significativas: Las adaptaciones significativas consisten en efectuar “... modificaciones sustanciales en los elementos prescriptivos del currículo, lo cual puede tener repercusiones a la larga en la promoción de los alumnos de un ciclo a otro o en la promoción del nivel primario” (Guidugli, 2000, pg. 61).

Una efectiva adaptación curricular significativa trasciende en toda la práctica pedagógica, porque requiere de ajustes o modificaciones en la infraestructura y en todas las actividades de la gestión curricular. Esta determinación se aplica cuando un estudiante con discapacidad no es capaz de alcanzar los objetivos básicos.

Las adaptaciones curriculares son los insumos esenciales para evaluar los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes, especialmente las habilidades sociales que le permitan integrarse en las condiciones favorables a la sociedad. En este contexto, es necesario evaluar el grado de profundidad de las capacidades básicas para el procesamiento de la información, lo que significa atención, concentración, motivación, compromiso, etc. En el proceso de evaluación es necesario resaltar el desarrollo de habilidades para la adaptación social, como también la interacción con sus semejantes, las destrezas de comunicación, entre otros, que permitan una real inclusión en aula y la inclusión en la sociedad. Los instrumentos para evaluar que se sugieren son: la observación, los cuestionarios, las entrevistas, el análisis de las actividades educativas del estudiante, etc. Asimismo, es necesario elaborar pruebas e instrumentos adecuados a la realidad del estudiante, como son: pruebas pedagógicas, registros de observación y hojas de seguimiento.

Así mismo, es necesario registrar la información obtenida de los procesos de aprendizaje del estudiante con discapacidad en el expediente académico, en el que se reflejará por las dificultades que atraviesa, obstáculos y logros obtenidos. Esta información es de vital importancia para los padres de familia, profesores, autoridades educativas, etc. Es más importante para los profesores, porque tendrán toda la información académica del estudiante. Los futuros docentes de educandos con discapacidad brindarán un apoyo

oportuno y adecuado, porque contarán con la información pertinente y que refleje las demandas e intereses de aprendizaje de cada educando. Además, cuando el estudiante decida cambiarse a otra institución educativa o se traslade a otra ciudad con transferencia, el expediente académico será de mucha utilidad para su futuro docente, porque el apoyo pedagógico será más pertinente y adecuado a las posibilidades de aprendizaje del estudiante. Por lo descrito, la evaluación de aprendizajes a educandos con discapacidad leve se constituye en un aporte práctico, porque los resultados de la evaluación se registran en el expediente académico.

El registro de los resultados de evaluación de aprendizajes de los educandos con discapacidad es también de mucha importancia para el equipo multidisciplinario (profesionales de distintas especialidades) para que coadyuven de manera acertada, al margen de los docentes, en la inserción de los educandos con discapacidad a la sociedad y en condiciones favorables.

Por todo lo expuesto, es necesario resaltar que para una atención efectiva a estudiantes con discapacidad es necesario coordinar con los profesionales que trabajan en Centro de Educación Especial, próximo a la unidad educativa, y si es posible contar con un profesor de aula de apoyo, especialistas en atención a estudiantes con discapacidad. En este marco, resulta afortunado contar con ese profesional para una real inclusión de niñas y niños en las aulas regulares de la unidad educativa.

Este trabajo con alto grado de compromiso en atención a la diversidad se fue desvaneciendo con la llegada de la Covid – 19, pandemia que se extendió por todo el mundo, de la que nuestro país no fue ajeno. La sociedad soportó la agresividad de la pandemia, y los más damnificados fueron las y los estudiantes con discapacidad, especialmente en sus procesos de aprendizajes. En ese mismo sentido, repercutió la ruptura constitucional, en la que se determinó la clausura de la gestión educativa de 2020. De este acontecimiento político, los más perjudicados fueron los estudiantes, en especial los estudiantes con discapacidad, pues no participaron de las clases virtuales, ni de la modalidad semipresencial. Una vez restaurado el proceso democrático, desde las autoridades educativas, actores comprometidos con

la educación de las nuevas generaciones, se impulsa la recuperación de la educación.

En la parte conclusiva es necesario resaltar los siguientes aspectos que favorecen la real inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas del Subsistema de Educación Regular: el proceso de sensibilización a todos los actores de la comunidad educativa, la perseverancia y las campañas sostenidas reducen la exclusión de las y los estudiantes con discapacidad de las aulas regulares.

La capacitación mediante sesiones de reflexión e intercambio de experiencias fueron esenciales para la atención a la diversidad. Los talleres pedagógicos, al convertirse en escenarios de intercambio de experiencias, de reflexión y de dialogo, desde los problemas de la práctica educativa fueron orientados a mejorar el desempeño profesional. De este modo, las maestras y maestros reflexionaron desde los problemas que se atraviesa en la atención y apoyo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Por ello, la capacitación fue una de las vías apropiadas, porque se constituye en un escenario de aprendizaje teórico y práctico sobre las necesidades, demandas y expectativas que se originaron de la atención a los procesos de aprendizaje en el contexto de la educación inclusiva.

Las evaluaciones de los procesos de aprendizaje se han constituido en una herramienta de trabajo pedagógico, que permitió identificar las demandas, intereses y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Así mismo, la evaluación integral, el apoyo y compromiso de las familias que tienen hijos con discapacidad fueron esenciales en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares.

Es indispensable evaluar los procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad leve; una valoración diferenciada, se orienta y se aplica en función a las adaptaciones curriculares individuales, donde se reflejan los intereses y expectativas de aprendizaje de los educandos con discapacidad. Cada educando con discapacidad requiere de una adaptación curricular individualizada. En ella se contempla la oferta de contenidos, metodología

de trabajo pedagógico y los procedimientos que permitirán evaluar los procesos de aprendizaje.

Estas adaptaciones se efectúan bajo la orientación del plan curricular oficial de grado y de acuerdo a las posibilidades de aprendizaje del educando en cuestión. En este contexto, los resultados de la evaluación de los procesos de aprendizajes de los educandos con discapacidad son de importancia porque permiten planificar las adaptaciones curriculares adecuadas a las posibilidades de aprendizaje de los educandos.

En todo caso, desde un enfoque pedagógico, es necesario trabajar desde las potencialidades de los estudiantes con discapacidad, desde sus habilidades, más que desde sus déficits. Es primordial generar una alianza estratégica entre maestros y las familias de estudiantes.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de junio de 1994.
- Guidugli, Susana, (2000). Adaptaciones curriculares para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Lima – Perú: Quebecor Perú S.A.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Foro consultivo. Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. (Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990).
- Ministerio de Educación y Culturas, (2014). Unidad de Formación Nro. 7 “Evaluación Participativa en los Procesos Educativos”. La Paz – Bolivia.
- Ministerio de Educación y Culturas, (2011). Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. La Paz - Bolivia: U.P.S.
- Ley Nro. 223. Ley General para Personas con Discapacidad, de 2 de marzo de 2012.
- Decreto Supremo Nro. 1893 de 12 de febrero de 2014. Reglamento de la Ley 223.
- Sánchez, Antonio, Torres, José Antonio, (2002). Educación Especial. Madrid – España: Lerko Print S.A.



**Jorge Alberto
Paredes**

*Instituto de Investigaciones
UNIBOL Guaraní y
Pueblos de Tierras Bajas
“Apiaguaiki Tüpa”
Ivo Machareti*

Interacción comunitaria en la gestión de conocimientos

Producción de peces en la comunidad Pozo del Monte



Resumen

Desde el 2015 la UNIBOL Guarani “APIAGUAIKI TÛPA” comenzó un proceso de interacción comunitaria en la comunidad Pozo del Monte a través de la implementación de granjas piscícolas con el soporte técnico de profesionales de la Carrera de Ecopiscicultura y estudiantes que realizan prácticas de campo como parte de su formación universitaria.

La comunidad Pozo del Monte cuenta con 199 habitantes que se dedican principalmente a la agricultura y a la crianza de animales menores, siendo considerados productores de subsistencia. La comunidad cuenta con una posta sanitaria, escuela y agua potable como parte de los servicios básicos que reciben las ocho comunidades que conforman el municipio de Boyuibe en el Departamento de Santa Cruz.

A partir de la identificación de condiciones potenciales para la incorporación de la actividad piscícola, como parte del sistema productivo comunitario, se realiza un levantamiento de información y se incursiona en una propuesta productiva con la siembra de peces.

Después de 7 años de haber iniciado esta experiencia productiva comunitaria, la UNIBOL Guarani “APIAGUAIKI TÛPA”, propone realizar la presente sistematización, con el objetivo de recuperar la experiencia en el marco de las políticas institucionales de interacción comunitaria, valoración de los saberes ancestrales y los sistemas productivos de la vida comunitaria.

Palabras clave: *Interacción comunitaria, piscicultura, sistemas productivos de vida comunitaria, Pozo de Monte y Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.*

Para el 2015 la siembra de peces y su crianza en pozas o atajados en el chaco significaba una novedad, no menos que ahora, pero actualmente y poco a poco, se comienza a visibilizar esta actividad como una alternativa para la diversificación de la producción, generación de nuevos ingresos y lo que es más importante, aportar a la nutrición, principalmente de la niñez, con sus conocidos componentes altamente ricos en proteínas, amplia variedad de vitaminas y minerales.

Para la carrera de Ecopiscicultura, difundir las bondades de esta actividad productiva y sus alcances como alternativa para el desarrollo, principalmente de poblaciones vulnerables y empobrecidas, constituyó la principal motivación para establecer sinergias con las comunidades indígenas, para sentar las bases que proyecten la piscicultura como una estrategia propia, que favorezca la participación activa de las familias, recuperación de conocimientos ancestrales, contribuir a la seguridad y soberanía alimentaria diversificando sus sistemas productivos tradicionales y el empoderamiento de sus organizaciones en la gestión y manejo territorial.

Con la visión institucional clara y la actitud comprometida de los docentes de la carrera junto al apoyo decidido de su director, se dio comienzo a una gran iniciativa que transformó y reorientó el caminar de la formación en piscicultura desde la UNIBOL Guaraní “APIAGUAIKI TÛPA”. Este ideal momento, se generó luego de la siembra de peces en pozas habilitadas y administradas exclusivamente por la universidad, en las que por condiciones climáticas y buen manejo, se reprodujeron alevines en gran cantidad y rebasaban la capacidad de dichas pozas, generando una preocupación y un desafío institucional que requería de criterios técnicos y una logística oportuna. Tal como lo manifiesta Pablo Humaza: “Contábamos con alevines que requerían ser trasladados a lugares que reúnan las condiciones mínimas para la crianza de peces en estanques y para esto primeramente se conformó un equipo técnico conformado por docentes”.

Esta situación emergente propició amplios debates y análisis entre los docentes y las autoridades universitarias, considerando los aspectos técnicos y logísticos necesarios para el traslado, provisión de alimentos, asistencia técnica y capacitación, coordinación con las organizaciones

comunales, etc. Sin embargo, una de las principales preocupaciones fue la identificación de comunidades donde se cuente con una fuente de agua y las condiciones para la cría de peces en estanques. La decisión para definir las comunidades, no fue una tarea sencilla, pese a que en la mayoría de las comunidades se cuenta con atajados, sin embargo, no todos cuentan con las condiciones idóneas, sea por el bajo caudal de agua, uso tradicional destinado a los animales, características del agua, entre otros aspectos técnicos, sumados a los aspectos sociales y culturales que presentaban desconfianza e inseguridad ante tan inusual propuesta, que demandaba una atención adicional a las que se tiene con los cultivos tradicionales y la crianza de animales, dicho de otra manera: “...*nosotros teníamos los especímenes y ellos tenían atajados*”. Pablo Humaza

En un primer momento de la estrategia definida institucionalmente, se realizó un recorrido por diversas comunidades de zonas guaraníes cercanas a las instalaciones de la universidad en la comunidad de Ivo, priorizando las comunidades de Machareti, Gran Kaipendi Kaarovaicho, Gutierrez, Villamontes y Yacuiba, constatando que no en todas era posible la siembra de peces, por las consideraciones técnicas y sociales antes mencionadas.

El equipo técnico, luego de la inspección y valoración de las comunidades visitadas, se decidió el traslado de alevines a las comunidades de Isipotindi, Machareti, Ipita y la represa, como un segundo momento de la estrategia en acuerdo con las autoridades comunales y siguiendo una planificación que especificaba tiempos, responsabilidades de la universidad y la comunidad, definición de recursos y aportes de ambas partes.

La expectativa generada motivó la participación de las familias en todas las actividades desarrolladas, sustentada por la vocación de servicio del equipo técnico, empatía con los problemas comunales y principalmente por su predisposición a compartir conocimientos y generar espacios de aprendizaje-enseñanza, a partir de acciones prácticas y de fácil apropiación.

Luego de esta primera intervención y contando aún con alevines que requerían ser trasladados, se tomó la decisión de visitar la comunidad Pozo del Monte ubicada en el Municipio de Boyuibe, próxima al centro urbano, con acceso carretero y cercana a los predios de la universidad.

La comunidad Pozo del Monte reunía las condiciones necesarias para la siembra de peces, puesto que contaba con un gran atajado, con suficiente recurso hídrico, constante en todo el año y cercano a las viviendas de la comunidad. No obstante, pese a las explicaciones dadas por los técnicos a la asamblea comunal y el interés demostrado por la mayoría de las familias, traducido como curiosidad por conocer esta alternativa productiva, solo tres familias se comprometieron a llevar adelante el emprendimiento.

A partir de un acuerdo verbal con el Mburuvicha de la comunidad y el compromiso de las familias comprometidas, se organizó el traslado de alevines y la provisión inicial de alimentos, a cargo del equipo técnico conformado por docentes, al que luego se sumarían estudiantes que estaban cursando semestres que en su plan curricular desarrollaban contenidos que requerían prácticas en la crianza de peces en el marco de las políticas de interacción comunitaria, para establecer un contacto directo con la realidad y aprender de la vivencia y conocimientos propios de las comunidades.

Los alevines sembrados corresponden a la especie denominada carpa, especie muy difundida por su capacidad de adaptación, fácil manejo en pozas, alta tasa de reproducción y principalmente muy agradable al paladar y de amplio uso en la gastronomía, asemejando su sabor y textura a la especie sábalo muy conocida en toda la región del Chaco.

La rápida adaptación de los peces y la dedicación de las personas involucradas, facilitó grandemente el proceso de capacitación y aumentaron las visitas del equipo técnico, que acudía presuroso ante el llamado del Mburuvicha, preocupado por situaciones emergentes, como la presencia de enfermedades o la provisión de alimentos. Todas las actividades realizadas culminaban con una reunión donde se compartían aprendizajes, dudas, iniciativas y se programaba la siguiente actividad, definiendo tareas, temas, tiempos y recursos.

Los esfuerzos y dedicación invertidos en las gestiones 2015 dieron sus primeros frutos con la cosecha realizada en la gestión 2016, consiguiendo algo más de 600 kilos que fueron distribuidos a toda la comunidad. A cada familia se le entregó un promedio de 20 kilos, hecho que elevó el interés y la motivación principalmente de las madres de familias, que vieron al instante una alternativa para la alimentación de sus hijos.

Este incipiente interés generó la necesidad de profundizar en el conocimiento de las propiedades nutricionales del pescado, así como las diversas formas de prepararlo para su consumo.

La decidida apropiación de la iniciativa, llamó la atención de otras instituciones aliadas como el PDA y el Gobierno Municipal de Boyuibe, con los cuales se firmó un convenio para las gestiones 2017-2018 con el objetivo de propiciar una interacción entre la carrera Ecopiscicultura y la comunidad Pozo del Monte para el manejo y producción de peces como alternativa alimenticia.

El convenio constituyó la herramienta fundamental para el cumplimiento de los compromisos acordados, participación de docentes y estudiantes, disponibilidad de recursos y sobre todo el involucramiento del conjunto de las familias de la comunidad, que decidieron por mayoría que la producción sea destinada al almuerzo de los estudiantes de la escuela.

La apropiación de las actividades por parte de todos los miembros de la comunidad, incluyendo a los niños y jóvenes, permitió dar respuesta a todos los problemas que se iban presentando en el transcurso del ciclo productivo, haciendo uso de sus propios conocimientos culturales validados en la práctica y reconocidos como aportes al manejo de peces en estanques y en condiciones particulares que presenta la región del Chaco, debido al déficit de agua y baja impermeabilidad del suelo.

Las actividades fueron continuas mientras duró el convenio, una vez concluido, las instituciones involucradas dejaron que la comunidad siguiera su camino de manera independiente, habiendo constatado la capacidad de gestión desarrollada.

La comunidad ha incorporado la piscicultura como parte de su sistema productivo y se replantea nuevos desafíos para el crecimiento de la misma, con la construcción de nuevas pozas y la incursión en procesos de comercialización en mercados locales y regionales.

Para la UNIBOL Guaraní y particularmente para la carrera de Ecopiscicultura la experiencia en Pozo del Monte, constituye un paso importante y significativo en la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y profundiza de manera vivencial el sentido de la interacción comunitaria, entendida como el elemento sustancial en el proceso de aprendizaje-enseñanza que parte

de la práctica y el análisis crítico de la realidad en contacto directo con las comunidades indígenas, portadoras de una ciencia ancestral que se manifiesta en la búsqueda constante de soluciones que contribuyan a la armonía de la multidimensional vida comunitaria.

Interlocutores - Participantes

En la Comunidad Pozo del Monte se comenzó con cinco familias con el respaldo y participación del Mburuvicha de la comunidad. El Mburuvicha don Pedro Moreno organiza a los comunarios en grupos de trabajo.

En el transcurso del tiempo se contó con un promedio de 25 familias, principalmente se reconoce la participación de las mujeres que liderizaron el aprovechamiento gastronómico y la presentación en ferias locales. Además, se contó con la participación de 20 estudiantes entre nivel primario y secundario acompañados de la directiva de la junta escolar conformada por 3 señoras que participaron de manera constante.

Asimismo, participaron estudiantes universitarios de la UNIBOL Guaraní del 2do a 8vo semestre de manera continua junto a sus docentes, en distintas oportunidades y según las asignaturas.

Actividades principales

“Distribuir alevines a las comunidades y aprovechar de promocionar a la carrera, considerando que la piscicultura es una actividad nueva y desconocida como una alternativa de desarrollo dio comienzo a la idea de buscar comunidades potenciales, que dispongan de fuentes de agua que permitan sembrar peces. Walberto Taboada – docente ECO

Los acuerdos establecidos entre la comunidad y la universidad propiciaron visitas continuas de docentes y estudiantes, que permitió la realización de diversas actividades relacionadas a procesos de intercambio práctico de conocimientos sobre la generación y desarrollo de tecnologías productivas apropiadas para una piscicultura comunitaria, fortalecimiento organizativo, valoración de conocimientos y prácticas culturales, aprovechamiento nutricional y gastronomía, además de la gestión institucional para la vinculación y aporte de los actores sociales aliados.

Las actividades principales realizadas en el marco de la interacción comunitaria fueron las siguientes:

- Identificación de fuentes de agua en comunidades
- Reuniones de coordinación con la comunidad
- Selección, preparación y establecimiento de las pozas de engorde
- Control de la calidad de las pozas de engorde (nivel de oxígeno, transparencia, nivel de acidez o alcalinidad) y abonamiento.
- Traslado de los alevines
- Recepción y siembra de los alevines
- Provisión de alimentos y alimentación de los peces
- Control de la densidad poblacional
- Sanidad y control de enfermedades
- Cosecha
- Procesamiento (faenado, eviscerado, descabezado)
- Capacitación sobre la transformación de la carne de pescado
- Distribución y consumo

Las actividades fueron siempre coordinadas con el Mburuvicha de la comunidad y el responsable de producción, persona clave, encargada de la atención del criadero y contacto directo con el equipo técnico de la universidad.

A medida que la población fue interesándose fueron surgiendo demandas de capacitación, principalmente sobre temas relacionados a la transformación y formas de consumo. Se vio como prioritario aportar a la alimentación de los niños en la escuela, como parte del desayuno o almuerzo escolar.

“Era la primera vez que probaban el sabor del pescado carpa y sentían que este tenía un sabor un poco dulzón... esto motivo a compartir formas de consumirlo convirtiendo la carne en hamburguesas y albóndigas, generando un alto interés principalmente de las mamás que veía un potencial producto nutricional para sus hijos que iban a la escuela”.
Pablo Humaza docente ECO.



Foto: Angélica Alcoba

La necesidad de transformar y consumir la carne de los peces, demandó actividades de capacitación práctica sobre los cuidados en el faenado y deshuesado de las unidades, previendo que estos serían consumidos principalmente por niños.

La capacitación sobre nutrición propició el encuentro con otros actores sociales que se interesaron y apoyaron el proceso, de esta manera se contó con el apoyo del PDA institución que contribuyó con la capacitación de los padres de familia a través de la junta escolar.

Gestión institucional: el convenio

La comunidad, luego de los resultados obtenidos de manera espontánea en la primera fase de implementación, motivó a sus autoridades a gestionar la continuidad de la experiencia, convocando a las instituciones aliadas a la formalización de las proyecciones a través de un convenio, que para el equipo técnico significaba un acuerdo para fortalecer el área productiva comunal con la incorporación de un rubro nuevo siendo ellos productores tradicionalmente agrícolas.

La presencia de las autoridades comunales en la universidad solicitando la continuación de la actividad piscícola, impulsó a la firma de un convenio que comprometiera al Municipio de Boyuibe.

El convenio propuesto para la gestión 2017 – 2018 se planteó como objetivo general el de propiciar la interacción entre la carrera de Ecopiscicultura y las comunidades del Municipio Autónomo de Boyuibe, para el desarrollo de una alternativa de producción de alimentos mediante el manejo y producción de peces.

El convenio propuso además continuar con la experiencia en la comunidad de Santiesteban, Pozo de Monte e incorporar al Pueblo Benemérito, beneficiarias también de acciones de capacitación y acompañamiento técnico en piscicultura comunitaria.

La UNIBOL Guaraní asumió el compromiso de capacitar a todos los comunarios, asistencia técnica, participación de estudiantes universitarios, elaboración de proyectos y administración de la producción, estableciendo que el 90% de la misma iría directamente a la comunidad y un 10% destinado para fines investigativos de la universidad.

El Municipio se comprometió con el aprovisionamiento de materiales necesarios para la producción, designar a una persona de la comunidad para la atención, cuidado y alimentación de los peces, gestionar la provisión de agua en las pozas establecidas y participar en todos los eventos de capacitación.

La comunidad a través de sus autoridades es responsable del cumplimiento de los compromisos, asumiendo sus roles de coordinación en la toma de decisiones conjuntas con las autoridades municipales y universitarias. *“Las familias se sintieron fortalecidas porque tenían capacidad de producir y aportar, no solo eran receptoras de apoyos institucionales, más bien eran capaces de producir y contribuir a desafíos conjuntos en las mismas condiciones”.* Walberto Taboada – docente ECO.

La Junta Escolar jugó un papel importante en la articulación de actividades que beneficiaban la provisión de alimentos para el desayuno y almuerzo escolar, definiendo roles y responsabilidades para la preparación de alimentos, eventos de capacitación y participación en ferias donde se exponían los avances de esta alternativa productiva, como una iniciativa propia y autónoma.

Luego de cumplir el tiempo previsto del Convenio, la pregunta que se hizo la comunidad fue: ¿Qué sigue para adelante? y la respuesta del Equipo técnico fue: “ustedes ya están preparados”.

Temáticas de capacitación

“Si llevamos peces y acompañamos un tiempo, se identifica que avanzamos cuando se apropian y lo pueden realizar solos”. Pablo Humaza – Docente ECO.

Consecuentemente con la proyección convenida entre la universidad y la comunidad se estableció que en dos años los comunarios estarían preparados para hacerse cargo de la actividad. La comunidad delegó la responsabilidad a su responsable de producción, según su estructura organizativa, a quien se le proporcionó los aspectos esenciales y conocimientos necesarios para llevar adelante la producción piscícola.

Sin embargo, la demanda de capacitación por parte de las y los comunarios dio origen a un plan de capacitación propuesto para la realización de eventos bimensuales, con la siguiente estructura de contenidos:

- Identificación de las características de la piscicultura y apreciación desde la mirada guaraní complementada con la mirada técnica académica.
- Siembra de peces en pozas.
- Manejo y desarrollo tecnológico en la crianza de peces.
- Importancia nutricional del consumo de carne de pescado.
- Producción, transformación y consumo.



Foto: Angélica Alcoba

La capacitación dejó a su paso muchos aprendizajes, dudas y desafíos. Como todo proceso de capacitación nunca será suficiente y planteará nuevos temas demandando la ampliación de los acuerdos institucionales, así como la masificación y réplica de lo “aprehendido” con otros actores similares.

Conocimientos desarrollados

- Los estudiantes de 1er, 4to y 8vo, semestre visitaron la comunidad Isipotindi para la cosecha de peces (carpa común y carpa espejo), según características encontradas en la primera redada en la poza; se evaluó que el crecimiento de los peces no fue la esperada ya que mostraron signo de no desarrollo, crecimiento lento.
- Una de las razones por el déficit de crecimiento es debido a la sobrepoblación existente ya que inicialmente en esta poza que tiene una dimensión de 40 x 70 m, fueron sembrados 8000 alevines. Así mismo se evidenció que los alimentos naturales del lugar (Plancton) es escaso, mostrando una turbidez física (10 cm) a causa de sedimentos en suspensión. Angélica Alcoba – Docente ECO
- Que los estanques o atajados no se sequen fue el aspecto más visible para que la gente se apropie de la crianza de peces.
- Esta es una propuesta que podría dar una alternativa a regiones con periodos largos de sequía, puesto que la presencia de peces genera una impermeabilidad del lecho de los atajados, lo que impide la infiltración.
- La comunidad incorporó sus conocimientos culturales en el manejo de su sistema productivo: utilizando plantas para el control de plagas y enfermedades de los peces (se utilizó el amarguillo para tratar una enfermedad propia del carpa o tilapia así como el uso de cactus para aclarar el agua enturbada) En nuestras visitas identificamos que las “carpa” tenían un parásito que perfora el estómago y desaparece cuando culmina el ciclo. Esta enfermedad le da mal aspecto a la carne y fue alertada por los comunarios que nos cuestionaron del porque los peces tenían un agujero en su estómago.
- Con el conocimiento técnico de la presencia de esta enfermedad característica de estos peces, llevamos antibióticos y medicamentos que disponíamos en la universidad. A lo que una señora dijo NO. Vamos

a curarlos como curamos al ganado. Para esto tenemos al amarguillo o *arakuarembiu* (*arakuää* – charata tembiu alimento – comida de las charatas). Recogimos las ramas y hojas y las machacamos... seleccionamos una poza pequeña para hacer la prueba. No le hizo nada al agua solo le cambio el color. Nosotros medimos el PH. Se hizo un tratamiento utilizando plantas medicinales y baños incorporando sal.

- El agua con las plantas cambió de color y para aclarar se utilizó una penca de opuntia tradicionalmente sirve para aclarar el agua. Se recolectó como una arroba de la penca y se machuca. Luego se echa al agua y se sedimenta totalmente.
- La UNIBOL Guaraní proporcionó alimentos para los peces en un primer momento... pero cuando estos escasearon la comunidad asumió la responsabilidad de la alimentación incorporando productos de su producción como el maíz convertido en “mote” para luego de ser hervidos proporcionárselos a los peces. De la misma manera se hizo hervir “kumanda” o frejol que fue entregado como alimento complementario directamente en los estanques o criaderos. En ese momento no se contaba con la máquina moladora para elaborar alimento. La comunidad se propuso hacer hervir maíz como mote y con un poco de sal se les dio de alimento a los peces. Esta dieta les cambió la estructura y coloración de los peces. Se aumentó el peso y el tamaño. Las personas que les tocaba la cosecha e ingesta del día, alertaron sobre los cambios en la textura y color de la carne de los pescados.
- Para las familias, así como para instituciones de apoyo como el PDA, incorporar la carne de pescado en la dieta principalmente de los niños significaba una gran oportunidad para fortalecer la nutrición y contribuir a la seguridad alimentaria.

Interacción comunitaria y educación universitaria

Los estudiantes, en este proceso participan en la construcción de conocimientos a través espacios de observación de la realidad a través de la interacción comunitaria, reflexionan críticamente junto a sus pares y docentes sobre la realidad observada, incorporan nuevos conocimientos y aplican sus aprendizajes en espacios productivos diseñados pedagógicamente.

La interacción comunitaria plantea un escenario de intercambio de relaciones e interacciones, tanto de hacer y conocer, como de sentir. Esas relaciones estructuradas a partir de aspectos culturales, intereses y necesidades determinarán la manera como posicionen sus interacciones con agentes externos a la comunidad. Es la comunidad donde empieza el trabajo comunitario, con ella se construyen procesos psicosociales de transformación. En el trabajo con la comunidad, se halla la integración e identificación mutua entre la institución y los grupos sociales o comunidades que tienen alguna relación directa o indirecta con ella. Es en este proceso que los agentes externos (Ej. docentes y estudiantes universitarios) deben conocer los elementos, problemas, necesidades y recursos de la comunidad, ello permitirá estructurar intervenciones coherentes, pertinentes y sostenibles.

Como parte de una tendencia mundial, las universidades generan acciones para la convivencia y el intercambio cultural. Esta relación se fundamenta en la comunión de la ciencia y el arte en el proceso de formación profesional del individuo en un período determinado, su propósito es el de complementar la enseñanza universitaria mediante la creación de un ambiente de interrelación comunitaria y de permanencia temporal para los estudiantes. Una de las características representativas de la interacción universitaria es la de propiciar un vínculo permanente entre ciencia y arte, estableciéndose como el centro de acopio de las costumbres y tradiciones interpersonales, también se la considera como un foro de debate y transmisión de experiencias y anécdotas de la vida cotidiana, intelectual y profesional.

Desde la UNIBOL Guaraní “APIAGUAIKI TÛPA”, la interacción comunitaria expresada en el documento de organización curricular de la institución, hace referencia a las prácticas que los estudiantes realizan para afianzar e internalizar los conocimientos específicos de su formación, así como las acciones que vinculan a los estudiantes con la realidad comunitaria.

Esta área de formación profesional conlleva en si dos dimensiones eminentemente prácticas; por un lado, las de orden técnico tecnológico que involucran actividades de aplicación sobre la base de contenidos teóricos; es decir, la recreación de habilidades y destrezas manuales durante el análisis y síntesis del objeto mismo de estudio. Por otra parte, las cualidades sociales y culturales que son promovidas desde las asignaturas de orden transversal y lingüístico, condicionan el involucramiento de las carreras con

las comunidades, centros experimentales, módulos de producción y entre otros espacios de formación práctica, pero no únicamente con la finalidad asistencialista o de inspección panorámica (observación pasiva) -condición habitual en las universidades clásicas- sino desde una perspectiva de interacción recíproca; vale decir, que la comunidad universitaria en su conjunto también rescata aquellos conocimientos y experiencias tecnológicas orientadas a la producción en todos sus niveles agrícola, pecuaria, piscícola, etc. (Documento de Organización Curricular UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, 2011, p. 31)

Inicialmente, las actividades de interacción comunitaria se realizaron bajo un modelo institucional que integró a autoridades, docentes y estudiantes en los procesos de relación con las comunidades, mismos que se fueron transformando con el transcurrir del tiempo y la distribución de nuevas responsabilidades al interior de la estructura administrativa y académica.

Esta modalidad de aprendizaje fue delineada para la concreción del proceso formativo, constituyéndose en una experiencia innovadora que involucró a todos los actores de la comunidad universitaria. Sin embargo, con el crecimiento de la estructura administrativa y las proyecciones académicas, las estrategias para la interacción comunitaria, fueron cambiando hacia actividades internas de la universidad, disminuyendo aquellas que propiciaban el encuentro con las comunidades.

La interacción comunitaria en los últimos años fue cambiando de orientación, debido a los requerimientos que suponía la instalación de su nueva infraestructura en la comunidad de Ivo, privilegiando acciones destinadas al mantenimiento y adecuación de los ambientes, así como actividades que dinamicen la convivencia entre los actores de la institución. Esta situación favoreció el desarrollo de aprendizajes en valores, como la responsabilidad y el trabajo en equipo, sin embargo, progresivamente fueron desvinculadas de lo estrictamente académico y consideradas sólo como actividades complementarias.

La interacción comunitaria, desde la percepción de los docentes contribuyó a la concreción del diálogo de saberes, que en el contexto de la comunidad universitaria se expresa en la convivencia pluricultural de todos los actores, al compartir acciones colectivas y recuperación de

saberes, conocimientos y valores en contacto con la comunidad. Estos aspectos son valorados en el desarrollo de los procesos pedagógicos evaluados periódicamente. La interacción comunitaria se puede entender como el intercambio de conocimientos entre la información que maneja la universidad y la que tiene la comunidad. Ambos aprovechan sus conocimientos y experiencias particulares. Mas allá del trabajo físico es el intercambio de conocimientos que se intercambian entre iguales. La interacción es lo que nos une con los territorios y esta tiene que ser continua. Walberto Taboada – Docente ECO.

Desde la carrera de Ingeniería en Ecopiscicultura las prácticas se vincularon naturalmente a las comunidades y su potencial productivo, en tanto, el diseño de esta carrera se relaciona directamente con el manejo de los recursos naturales y los planes de gestión territorial indígena. *La interacción comunitaria desde la acción universitaria no es “llevar” es “compartir” conocimientos para crecer juntos en una visión de desarrollo integral (productiva, económica, salud, social, cultural, organizativo) La interacción es un paso muy grande porque permite llegar hasta las comunidades en busca de respuestas y la gente se apropia de la universidad. Martin Arias.*



Foto: Angélica Alcoba

Resultados de la experiencia

- Incorporación de la mano de obra familiar: roles de cada miembro.
- Integración productiva de la piscicultura comunitaria con actividades agropecuarias tradicionales: producción y productividad de los sistemas integrados a la vida comunitaria.
- Adopción de nuevos procesos tecnológicos.
- Cambios en los patrones de alimentación: disponibilidad de proteínas y nutrientes.
- Innovación y solidaridad en la vida comunitaria.
- El intercambio de conocimientos entre estudiantes nuevos y la comunidad. Aprenden prácticas propias de pesca (caminan con la malla y cuando sienten a los peces los sacan afuera)
- La apropiación de los conocimientos y prácticas reconociendo su utilidad hace que la población busque soluciones a los problemas que encuentra.
- El resultado alcanzado es haber compartido conocimientos sobre el faenado, cortes y preparación de derivados de la carne del pescado (extracción de espinas, preparación de filetes, albóndigas). Se ha incorporado en su gastronomía y dieta familiar.
- Las madres se han apoderado de la propuesta alimenticia a partir de los peces, no necesitan mucha inversión para obtener la carne.
- Ya están encaminados en la producción de peces.
- Potencial formativo, manejo de recursos, gestión.

Lecciones aprendidas

Las propuestas que se construyen desde la carrera se ajustan o adecuan a cada realidad y lenguaje de las comunidades.

- Lo que marcó definitivamente la relación con la comunidad fue la puntualidad de los comunarios y su organización para cumplir con los compromisos. Si no llegamos a la hora citada todos se dispersan para realizar sus actividades particulares y reprograman la próxima reunión.

Esta es una lección aprendida... nos enseñaron a ser cumplidos con los compromisos.

- Este comportamiento es particular de las familias de Pozo del Monte, a diferencia de otras comunidades cercanas... se organizan y cumplen todos con los compromisos.
- Nosotros lo que hicimos fue apoyarlos en lo que ellos iban detectando como necesidad: instalación de una antena, camino, electricidad, etc.
- Los peces fueron solo un pretexto para caminar juntos hacia el desarrollo de la comunidad.
- El trabajo fue desarrollándose de acuerdo a lo que requerían, nosotros fuimos con los estudiantes y organizamos actividades donde se incorporaban un estudiante y un comunario, sea para el intercambio de conocimientos como para actividades prácticas...
- El éxito se debe a la actitud de las personas y a la apropiación de las responsabilidades: ¿qué le hace falta a los peces, para su alimentación?, ¿qué necesitan? y planificar las actividades.
- Todo lo han decidido y organizado en asambleas comunales. En estos espacios se autocriticaban, motivaban y definían responsabilidades. Si la UNIBOL Guaraní no viene, nosotros tenemos que hacernos cargo.



Foto: Angélica Alcoba

Dificultades

Las principales dificultades expresadas por los docentes de la UNIBOL Guaraní, es el incumplimiento de los compromisos en fechas y horas acordadas por no contar con la logística necesaria (movilidad, combustible, alimentación).

Otra dificultad al momento de capacitar y desarrollar habilidades prácticas, es la ausencia de materiales como la moledora de carne, balanzas, cortadores, entre otros materiales y utensilios necesarios para la preparación de derivados de la carne de pescado.

Sin embargo, todas estas falencias han sido subsanadas por la resolución de los comunarios que se han ingeniado para resolver los problemas emergentes y buscar apoyo en comunidades vecinas.

Conclusiones

Esta investigación recoge de manera esquemática las prácticas educativas y productivas desarrolladas por la carrera de Ecopiscicultura en el marco de un proceso de interacción comunitaria como estrategia de aprendizaje-enseñanza directamente en contacto con la realidad y sus actores sociales.

La producción piscícola en estanques y con manejo comunitario se convierte en una alternativa de desarrollo para comunidades empobrecidas del chaco boliviano. No obstante, se tiene que profundizar en aspectos básicos como la producción sistemática de alevines, adaptación de especies propias y foráneas, producción de alimentos, estrategias de distribución, consumo y comercialización.

La apropiación de la propuesta genera expectativas tanto comunales como institucionales, que deben ser exploradas y desarrolladas, acordes a las políticas de seguridad y soberanía alimentaria, como principio articulador de acciones que fortalezcan la organización propia, el rescate de conocimientos y el aumento de ingresos económicos familiares, así como la ampliación de las pozas destinadas a esta actividad productiva.

La implantación de pozas piscícolas comunitarias, debe mantener un enfoque de espacios de aprendizaje colectivo, considerando en ello, el involucramiento de la familia en su conjunto, y teniendo en cuenta la división de tareas de forma adecuada según los valores y prácticas de convivencia en la vida comunitaria.

La identificación de los actores participantes o interlocutores, debe considerar entre sus criterios de selección el liderazgo positivo de los comunarios, dado que estos servirán de ejemplos y referencia para el desarrollo productivo, social, comercial y tecnológico, pudiendo convertirse en formador de formadores hacia la gestión territorial y el autogobierno.

Las prácticas piscícolas, dentro de una comunidad, deben considerar entre sus componentes y de manera prioritaria –dependiendo la especie que se integre en el sistema– que la provisión de alimento para peces debe ser provista por los productos y subproductos de las actividades agrícolas (maíz, kumanda, etc.) que se desarrollan en la misma, ello permitirá aprovechar los productos generados en la granja de mejor forma y no generar dependencia por un alimento balanceado comercial que en muchos casos puede ser complicada su accesibilidad tanto por la oferta del mismo como por su precio.

Es importante considerar, la integración directa de los sistemas piscícolas y los sistemas agrícolas antes que la integración directa de las actividades piscícolas con las de crianza de algún animal, esto con el fin de optimizar el uso del agua y de asegurar una calidad de la misma para el cultivo de peces, teniendo como una ventaja que los productos que se generen en la misma sean inocuos, y con estas características aumentar la producción, consumo y posibilidades de ingresar a mercados locales, regionales y nacionales.

La asistencia técnica y la capacitación en temas productivos y de gestión deben tener un enfoque de manejo integral del sistema productivo comunitario y sus alcances con las economías externas, fortaleciendo las capacidades productivas y de gestión de los comunarios hacia la autogestión y gestión territorial.

Las instituciones deben brindar el soporte para el fortalecimiento de las capacidades comunales que viabilicen iniciativas, actividades y planes para la consolidación y difusión de la piscicultura comunitaria.

La interacción comunitaria en el marco de la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en la Educación Universitaria Indígena, requiere generar instrumentos y herramientas de apoyo inicial que contribuyan al desarrollo de conocimientos, tecnologías, estructuras organizativas que garanticen la sostenibilidad del modelo y de continuidad a las prácticas culturales que armonizan la vida comunitaria.

Recomendaciones

- Identificar los principales problemas y dificultades que ha confrontado la interacción comunitaria durante su realización, discutiendo y señalando las modificaciones y/o complementaciones que habría que realizar a los enfoques, estrategias y actividades para responder más adecuadamente a las necesidades y/o problemas identificados.
- Identificar y analizar los principales valores vehiculados a través de la interacción comunitaria, en particular aquellos aspectos relacionados con la economía solidaria, la equidad socioambiental, y la gestión ambiental. ¿En qué medida sus principios de base han sido considerados en el proyecto, tomando en cuenta que el proyecto es de naturaleza asociativa e incorpora componentes relacionados a la preservación de la calidad ambiental?
- Identificar y analizar las problemáticas relacionadas a la explotación tradicional de los recursos ictícolas (pesca tradicional) y su relación con la seguridad alimentaria y la biodiversidad en los territorios indígenas, discutiendo los efectos e impactos que puede tener la implementación de la piscicultura comunitaria.
- Identificar, analizar y discutir el grado de adopción, apropiación y dependencia de las mejoras tecnológicas realizadas en la interacción comunitaria. ¿En qué medida estas prácticas continuarán una vez que finalice la asistencia técnica? ¿En qué medidas estas prácticas se ajustan o adecuan a prácticas propias de los indígenas?

- Analizar los mecanismos de relación e interdependencia de los módulos piscícolas frente a los otros actores. ¿Cuál es el grado de dependencia de las asociaciones de piscicultores en relación a los sectores (proveedores de alevinos, asistencia técnica, alimentos, comercializadores, etc.)? ¿En qué medida estas interacciones influyen en el logro de las metas y objetivos de la piscicultura comunitaria?



Educación Alternativa



**Fernando Reynaldo
Yujra Quispe**

*Director General de
Educación de Adultos
DGEA*

**La educación
alternativa y popular
Una alternativa para la
transformación social**



Resumen

El presente artículo nos permite entender la concepción de la Educación Popular en nuestro Estado y en Latinoamérica, guiados por grandes mentores precursores de la Educación liberadora como: Paulo Freire, Enrique Dussel, Oscar Jara, Carlos Nuñez, Lola Cendales, Rafael Bautista digno representante boliviano.

¿Qué se entiende por Educación Popular?

*Inicialmente es importante contextualizar la **Educación Popular** en Bolivia y Latinoamérica. En Bolivia inicia con la independización de nuestro país impulsada por Simón Rodríguez; sin embargo, en el contexto Latinoamericano, particularmente en Brasil, inicia con el denominativo de la Cultura Popular, Comunicación Popular e Investigación Popular. Luego de un largo camino, Paulo Freire, por los años 50, la denomina **Educación Liberadora** y a partir de los años 60 denota el nombre de Educación Popular.*

*Existen distintas tendencias y enfoques de la **Educación Popular**, entendida como un movimiento educativo o pedagogía emergente, que busca responder a las necesidades, demandas e intereses de los sectores populares y movimientos sociales de las comunidades, barrios, Tenta (guaraní – lugar o zona) u otros grupos sociales que fueron excluidos. Lo que interesa a este movimiento educativo es el cambio y la transformación social de estos sectores; su énfasis está en la democratización y acceso a la educación.*

Palabras clave: *Educación, liberar, oprimir, diálogo, memoria, historia, comunidad y transformación.*

La **Educación Popular** tiene como punto de partida la “**transformación del proyecto político e histórico**” que busca la “**transformación social**”, ambos necesariamente deben ir acompañadas desde la educación para esa transformación; caso contrario, se pierde o diluye el proyecto y no se consolida la resolución de las problemáticas de la realidad, ni se logra el propósito que tienen las familias y comunidades.

La **Educación Popular** está vinculada a la realidad y al contexto; es una educación útil para procesos de transformación social. Su prioridad por atender las necesidades, exigencias e intereses colectivos de los sectores sociales populares es relevante; rechaza todo aquello que vaya en contra de ello.

En el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, la Educación Alternativa en Bolivia adoptó el enfoque de **Educación Popular**, por ser una educación dirigida a organizaciones, comunidades, familias y personas de los sectores populares. En el marco de la profundización del modelo educativo propio del Estado Plurinacional de Bolivia, luego de la ruptura institucional y la pandemia del Covid-19, requiere una transformación social, en esa perspectiva la **Educación Alternativa y Popular** debe marcar un nuevo horizonte político hacia la consolidación del Estado Plurinacional.

¿Cuál es la intencionalidad de la Educación Alternativa y Popular en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo?

Toda educación responde a una intencionalidad: liberar u oprimir; en ese escenario se presenta cuatro intencionalidades:

- **Intencionalidad Política**, que pretende potenciar capacidades, habilidades y destrezas, reflexión, construcción de nuevos conceptos, asimismo construir una sociedad en términos de democracia y de participación comunitaria. Esta intencionalidad coadyuvará a buscar la

plurinacionalidad del sujeto (construcción del sujeto), para construir sujetos políticos y con relaciones democráticas en la coyuntura actual que se vive en el país.

- **Intencionalidad Ética**, busca la inclusión de sectores populares y pueblos indígenas que fueron excluidos en lo cultural, educativo, político y religioso, o por otras situaciones como la pertenencia étnica, edad, condición social, entre otros. Desde la Educación Popular se incentiva a la construcción de algo diferente, un proyecto social e histórico diferente, que empiece por dar valor al pensar, sentir y actuar colectivo y comunitario de los sectores populares, quienes a través de la historia siempre han sido los menos favorecidos.
- **Intencionalidad Emancipadora**, los Centros Educativos formen participantes/estudiantes con pensamiento crítico/autónomo, descolonizadora y desmercantilizadora, a partir de sus saberes y conocimientos que permitan el diálogo con otros saberes de la diversidad (diálogo de saberes – diálogo cultural – negociación cultural), espacio educativo que permita que aflore emociones, convicciones, saberes e intereses. Todas estas acciones se orientan hacia la construcción de una sociedad crítica, analítica y reflexiva, donde los participantes se sientan capaces de construir su propia opinión y argumento ante la realidad y su construcción, desechando una educación de conocimientos consumistas o sucursaleros (educación bancaria).
- **Intencionalidad Cultural**, donde la expresión y manifestación de los hechos se fortalece a través del arte y la comunicación, esto tiene que ver mucho con nuestros modos de vivir, con nuestra interpretación de la vida; con la proyección y percepción del futuro, con nuestra manera de entender el devenir, y el vínculo que éstos tienen con procesos culturales, artísticos y comunicativos. Por lo tanto, en la actualidad la Educación Popular tiene un entramado de lo educativo, cultural y comunicativo, entrelazadas en la comunidad y en el barrio. Este entramado afecta los sistemas de poder y modos de vida, a partir de ello se potencia la Educación Popular, construyendo un horizonte sólido, a través de la sistematización de experiencias.

¿Cuál es la estrategia de la Educación Alternativa y Popular en el Marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo?

La **Educación Popular** tiene como estrategias la **participación comunitaria** y de diálogo cultural, se plantea dos espacios:

- **Diálogo Conversacional**, donde a partir de una reunión de amigos/amigas, reunión familiar u otros, emergen temáticas espontáneas o casuales de gran importancia social, cultural y educativa, permitiendo el intercambio de ideas y criterios entre los sujetos.
- **Diálogo en Educación**, como proceso **participativo comunitario**, caracterizado por ser un proceso planificado e intencional en la formación de participantes/estudiantes con criterio propio. Este proceso requiere que los sujetos tomen **confianza, humildad, amor y esperanza**. En el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, no existe primero un saber científico, tecnológico, artístico o religioso; lo adverso, lo primero que existe es el saber comunitario, el saber de todos. **Según Sergio Martinic**, el saber popular está constituido por *“los conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sectores subalternos de la sociedad para explicar y comprender su experiencia”*.

La relación maestra/o – participante en el marco de lo participativo comunitario, construye saberes: reconocer que el participante sabe, pero llega al límite, y el o la maestro/a orienta para la búsqueda del nuevo saber, con todo ello cultiva la curiosidad del participante (cultivar un pensamiento crítico-conocimiento emancipador) y posterior incidencia en la realidad comunitaria.

¿Cuál es la historicidad de la Educación Alternativa y Popular en el Marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo?

La Educación **Alternativa y Popular** indaga la historia del origen; es el rastreo del pasado para llegar al presente. La historia se hace en el presente,

“uno indaga el pasado para vivir el presente”, la indagación como proceso formativo en la práctica en un contexto determinado, permite la integralidad de las áreas de saberes y conocimientos (matemática, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, comunicación y lenguajes), este proceso se realiza desde una historia crítica en diálogo de saberes o diálogo cultural.

En **Educación Alternativa y Popular** la historia trata de esclarecer el presente y vislumbrar qué hacer en el futuro; nuestras élites privilegiaron la **historia del bronce** en los monumentos y la educación fue el medio para tergiversar esa historia (historia, ciencia y tecnología). Por ello, en la historia de nuestros pueblos, aparecen militares, sacerdotes y otros extranjeros como actores importantes, sin haber contribuido a la construcción social y cultural de la verdadera historia, transformación y sueño de nuestros pueblos originarios. En respuesta a ello, la **Educación Alternativa y Popular** viabiliza la búsqueda de una historia construida desde abajo, visibilizando la realidad fidedigna, una historia crítica, transformadora y emancipadora. En esta construcción los participantes de los Centros de Educación Alternativa se convierten en sujetos constructores de la historia crítica de nuestros pueblos.

¿La Educación Alternativa y Popular puede dar un proyecto educativo, social e histórico sin recuperar la historia?

Sin recuperar nuestra verdadera historia, es muy difícil construir el proyecto de transformación social, cultural, económico, político del Estado Plurinacional, porque la memoria histórica es el sustento y la base, a partir de la cual se construye el nuevo ideal de la persona plurinacional.

En la **educación Alternativa y Popular Comunitaria**, la memoria histórica es el cimiento para construir el futuro, por eso nuestros ancestros filosóficamente decían que *“hay que construir el presente mirando atrás - pasado y adelante-futuro”*.

¿Se genera conocimiento desde la Educación Alternativa y Popular Comunitaria?

Toda educación genera conocimiento, más aún desde la **Educación Alternativa** que trabaja con la población mayor a 15 años, jóvenes y adultos que vienen al Centro Educativo con experiencias de la vida y de trabajo; estos saberes y conocimientos son complementados con otros conocimientos de la diversidad y a ello se hace un potenciamiento de sus capacidades, habilidades y destrezas, estos conocimientos nuevamente son aplicados a su vida cotidiana. En consecuencia, la Educación Popular, en términos de conocimientos, es una *“educación en la vida y para la vida”*.

¿La Educación Alternativa y Popular tiene validez científica?

Los que desarrollamos la **Educación Alternativa y Popular** no tenemos por qué compararnos con nadie, porque lo que determina su validez, es la incidencia positiva, propositiva y transformadora que causa en la sociedad, con resultados en beneficio de la sociedad, en particular de los sectores más necesitados. La Educación Alternativa y Popular contribuye al potenciamiento social, empoderamiento, erradicación de la violencia; coadyuva a la construcción de una nueva sociedad para el Vivir Bien, entonces es científica. Por ello la Educación Alternativa, como una alternativa educativa en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, busca una educación descolonizadora, despatriarcalizadora, emancipadora, productiva territorial y empoderadora de la justicia con liderazgo, para dar respuesta a las organizaciones, comunidades, familias y personas de los sectores populares, en la perspectiva del Sumaq Kawsay (Vivir Bien) en un Estado Plurinacional.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Cendales. L. (En ConFyAnza).(2013, 30 de enero). LA EDUCACIÓN POPULAR II Parte 2 /3 (Video). You Tube. <https://youtu.be/OCfQltwL28Y>
- Cendales. L. (En ConFyAnza).(2013, 30 de enero). LA EDUCACIÓN POPULAR II Parte,3/3 (Video). You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=Ru1Me-Zmp-s>

- Dussel, E. (2019). *Pedagogía crítica, humanismo y descolonización*. <https://youtu.be/sWg94cBYDrM>
- Dussel, E. (2018). *Decolonialidad y Educación-Buen Vivir*. Recuperado en <https://youtu.be/ORjRc1BWjs>
- Jara, O. (2019). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Costa Rica.
- Mariño, G. Cendales, L. (2015). *La Educación Popular una propuesta de transformación educativa*. Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educación. (2018). *Ley N° 070 de 20 de diciembre de 2010, Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"*.
- Rodríguez, M. (2018). *Avances de la Educación Popular*. La Paz, Bolivia.



**Karel Amira Ponce
Borges**

*Profesional en Educación
Secundaria EPJA*

**“La Otra Educación”
Una educación por las aulas
de la vida**



“La educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo”. (Paulo Freire)

Resumen

*Este escrito plantea la necesidad de reflexionar profundamente sobre la **“Otra Educación”** en **la comprensión de la educación como hecho histórico/social comunitario**; es decir, de la **relación entre la educación formal y no formal**, aquella que sucede fuera de las cuatro paredes **“EL AULA”**, y se **centra en el aprendizaje comunitario**, en los saberes y **conocimientos colectivos**, en el encuentro del conocimiento con la vida cotidiana, **una educación por las aulas de la vida**, donde el aprendizaje **adquiere sentido a través de las experiencias y vivencias** de todas las personas.*

*Es esencial profundizar **las distintas formas de HACER educación, de PENSAR educación, de cómo desarrollar procesos educativos en diferentes espacios**. Como hacer educación en el barrio, el campo, el sindicato, la comunidad, en contextos de encierro...Una educación por las **AULAS DE LA VIDA**, que nos **permita aprender del otro, de su sentir y pensar, de su cultura y filosofía, de su historia de vida...***

*En estos tiempos de cambio, **se debe pensar en una educación para la vida**, es preciso **mirar las otras pedagogías y las otras educaciones** las que realmente tienen sentido, y significancia, **las que responden a las necesidades y demandas de los pueblos** para ser mejores personas cada día encaminadas hacia el Buen Vivir.*

Palabras clave: *Educación, amor, pensamiento crítico, ética, liberación, emancipación, esperanza, identidad y transformación.*

¿Qué tipo de educación queremos?

“Los hombres y mujeres se educan en comunión, mediatizados/as por el mundo” (Paulo Freire)

La educación es fundamental para el desarrollo y avance de las naciones, pero, *¿qué tipo de educación queremos?, ¿cómo desarrollamos los procesos educativos y cuál es el horizonte al que debemos llegar?*

Entre los años 60 y 80 se hablaba de “la otra educación” caracterizada por el hacer crítico, la reflexión, la creación y la innovación. Autores como Paulo Freire, destacado impulsor de la Pedagogía Alternativa, profundizaba la Educación Popular y Pedagogía del Amor, donde acentuaba las prácticas educativas desarrolladas con pasión, plasmando su pensamiento en la frase: “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”.

La educación debe irse transformando en relación al cambio social, económico y político de cada país. Pensar en otras formas de hacer educación, es pensar en las poblaciones vulnerables, en sus necesidades y en su diversidad, es entonces que concebiremos la esencia de la “Otra Educación”, aquella educación que incluye, empodera y transforma vidas de las personas, familias y comunidades. El pensarnos como ESTADO, es un acto decolonial que fortalece nuestras raíces e identidades culturales.

Ahora más que nunca es necesaria la Otra Educación, ahora es el momento de derribar los muros del Colonialismo y el Capitalismo que solo consumen y destruyen nuestra ciencia, nuestra filosofía, despojándonos de lo esencial y trascendental nuestra IDENTIDAD.

Más allá de la escuela, por las aulas de la vida...se encuentran las otras educaciones, aquellas que profundizan y calan profundamente en la vida de las personas, aquellas que cambian para siempre la vida de un niño, de un adolescente, de un joven, de un adulto, las otras educaciones van transformando la vida de las comunidades, de los pueblos de las naciones,

consolidan saberes, experiencias, revitalizan el Arte y la Cultura como el Alma de cada pueblo y sobre todo rescatan la dignidad, la solidaridad, la complementariedad y las espiritualidades como esencia del SER, se profundiza el SENTIR en cada historia de vida narrada y se FORTALECEN ideales, esperanzas, sueños y proyectos futuros, a partir de experiencias colectivas, TEJIENDO hermandades desde la DIVERSIDAD.

Es la educación que queremos si nos PENSAMOS COMO PAÍS, como hermanos, con todas nuestras diferencias e igualdades, con toda nuestra riqueza cultural, con la sabiduría ancestral de nuestros abuelos, de esos seres sabios que atesoran EXPERIENCIA, CONSEJOS, FILOSOFÍA, MEMORIA HISTÓRICA, PACIENCIA, SERENIDAD, AMOR E IDENTIDAD, PENSARNOS COMO ESTADO PLURINACIONAL, es un desafío pendiente y un horizonte al que debemos llegar HACIENDO UNA EDUCACIÓN DISTINTA, pensar una educación en DIVERSOS espacios, UNA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD.

¿Entonces qué debe cambiar?

En el contexto actual, marcado por la pandemia, el confinamiento, y un fuerte impacto que marcó y fragmentó a nuestro país la gestión 2019 y 2020, tenemos la valiosa oportunidad de analizar y REPENSAR los currículos, los cuales deben atender las problemáticas que se viven a diario en el aula, en la familia, en el barrio, en la comunidad, así como responder a las exigencias del mundo en que vivimos.

Quienes hemos estado y estamos con el corazón, el alma y la vida en las aulas, en las escuelas, en los Centros Educativos, en las Organizaciones y Comunidades, quienes estamos cerca al PUEBLO, es decir, con niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, somos quienes los conocemos, VEMOS, ESCUCHAMOS Y SENTIMOS; con ellos dialogamos y nos enteramos de sus historias de vida; disfrutamos de su alegría, de sus risas y su llanto y sentimos su sufrir, escuchamos sus voces y vivimos intensamente su realidad porque sabemos de sus carencias, necesidades y sus potencialidades.

Al lugar de encuentro para HACER EDUCACIÓN, se le ha llamado escuela, sin embargo, más allá de la escuela, están otros espacios donde también se

hace educación, donde nos conocemos y reconocemos, donde identificamos nuestras raíces, nuestra cultura y nuestra VERDADERA concepción, más allá donde está la COMUNIDAD, donde aprendemos JUNTOS, allá en cada pueblo, en cada familia, en cada sector se encuentra la EDUCACIÓN POPULAR, la que brota de las mismas raíces comunitarias, aquella que ESCUCHA AL PUEBLO, la que SE HACE DESDE EL PUEBLO, RESPETANDO LA DIVERSIDAD, CON ÉTICA Y JUSTICIA SOCIAL.

Cambemos entonces la forma de HACER EDUCACIÓN, como maestras y maestros/facilitadores vamos identificando el contexto y el lugar de encuentro para HACER EDUCACIÓN, por tanto, como protagonistas de cambio, afrontar el desafío de crear OTRAS EDUCACIONES, pensar en un MODELO EDUCATIVO DE VIDA que responda a las necesidades, demandas y exigencias de nuestras comunidades. Recuperando LA VOCES, como un derecho y herramienta de lucha, recuperando LA ESPERANZA CRÍTICA, EL DIÁLOGO, como herramienta para el entendimiento entre LA PLURICULTURALIDAD. Los ACUERDOS, EL COMPARTIR, EL PENSAR, EL SENTIR...

Desarrollemos entonces, una educación INTEGRAL, ahondando la MEMORIA HISTÓRICA, desarrollemos la RESPONSABILIDAD, los SUEÑOS, la CREATIVIDAD y la IMAGINACIÓN.

Recuperemos la HISTORIA, los SABERES, las CULTURAS, la IDENTIDAD, las VIVENCIAS de las COMUNIDADES para poder CONSTRUIR la CONCIENCIA CRÍTICA, ÉTICA Y POLÍTICA. Recuperemos también el DIÁLOGO, la TERNURA y la ESPERANZA, como herramientas claves para construir... ¡UNA EDUCACIÓN LIBERADORA!

¿Qué formación requieren nuestras generaciones?

“Un buen maestro puede cambiar para siempre la vida de un niño. Una escuela puede cambiar la vida de una comunidad. La educación puede cambiar un país”.

Como cita la frase anterior, la EDUCACIÓN PUEDE TRANSFORMAR SOCIEDADES, la tarea es de todos los que estamos involucrados en HACER

EDUCACIÓN, esto nos invita a REPENSAR sobre los CONTENIDOS, pero no solo los contenidos sino también en la METODOLOGÍA, el cómo se desarrolla o imparte la enseñanza; es decir, HACER ARTE con la EDUCACIÓN.

El término ¡PROFE!, nos recuerda a aquella persona que se convirtió en “nuestro PROFE”, en mayúsculas. Aquel o aquella maestra que consiguió despertar nuestra curiosidad y nuestra pasión por aprender, lo más importante en HACER EDUCACIÓN es la CALIDAD HUMANA y el COMPROMISO de los MAESTROS con sus ESTUDIANTES.

Desde las prácticas más creativas e innovadoras, hasta las situaciones más duras que se viven en los diversos espacios educativos, se van plasmando experiencias como lecciones de vida que solo la pasión y el compromiso de los maestros por su trabajo marcan una verdadera diferencia en la vida de las personas.

Es fundamental implicar la PEDAGOGÍA DEL AMOR, en cada espacio educativo y comunitario, a partir de la atención EMOCIONAL y AFECTIVA, conocer las realidades que atraviesan nuestros estudiantes, orientar y motivar a lo largo de la vida, manteniendo su ESPERANZA VIVA, la esperanza de cumplir con sus metas y proyectos de vida. Solo entonces se dará paso a la formación INTEGRAL que se quiere llegar, una formación desde su historia, desde su lengua, desde su cultura, reconociendo la identidad propia de cada pueblo.

Hacer una educación más allá del pupitre, el aula y los contenidos, que encuentre la motivación para emprender un camino en la vida, que forme seres con más HUMANIDAD, capaces de TRANSFORMAR el mundo. Es la formación que requieren nuestras generaciones.

¿Qué tipo de sociedad queremos construir?

“No vamos a resignarnos con esta sociedad en que vivimos, no vamos a caer en el conformismo, no vamos a quedarnos simplemente desesperados. Vamos a construir nuestra capacidad de ‘esperanzar’, como decía Paulo Freire, y esa capacidad está en la medida en que tenemos capacidad de mirar más lejos, más profundo y más colectivamente”. (Oscar Jara,

sociólogo, educador popular y presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe – CEAAL)

Oscar Jara, con la cita anterior nos inspira profundamente e invita a REPENSAR la forma de hacer educación, no podemos resignarnos y quedarnos en el “HOY” sin un PASADO, un pasado que nos devuelve LA ESPERANZA, LA VIDA, LA HISTORIA Y LA IDENTIDAD.

Como afirma Paulo Freire, “La educación sola no cambia la sociedad. Pero, tampoco sin ella la sociedad cambia” ... Se hace urgente la tarea de concebir una educación más crítica, reflexiva, dialógica, creadora, consciente y humanizadora, lo que requiere de un gran compromiso, el compromiso está en todas y todos por una educación esencialmente LIBERADORA, EMANCIPADORA Y TRANSFORMADORA, capaz de liberarnos de toda OPRESIÓN, que pueda transformar vidas y sociedades desde la reflexión, el diálogo, el pensamiento crítico; desde la capacidad de amar, cuestionar, discernir, imaginar y accionar...

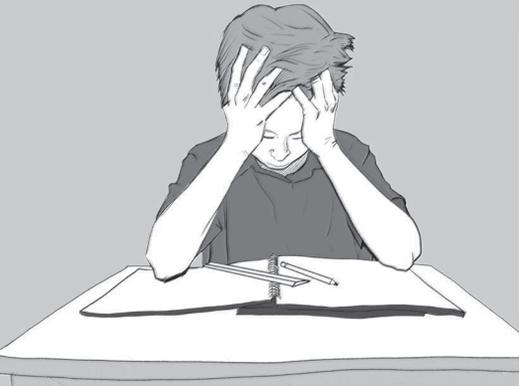
Cada concepto y términos plasmados en el contenido de este artículo, nos muestran el camino hacia una EDUCACIÓN LIBERADORA, que toma en cuenta a la COMUNIDAD, a las VOCES Y SABIDURÍAS COLECTIVAS de cada pueblo, reconociéndonos como ESTADO PLURINACIONAL, proyectándonos hacia la búsqueda por una educación para la libertad.

Amigo lector, te invito a que realices un recorrido histórico al pasado y puedas extraer lo trascendental de cada episodio y juntos encontrar la mejor manera de hacer educación desde la “OTRA EDUCACIÓN”.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Cendales. L. (En ConFyAnza). (2013, 30 de enero). LA EDUCACIÓN POPULAR II Parte 1 /3 (Video). You Tube. https://youtu.be/zt3orSI_FdU
- Colmenares. K, Bautista. R, Grosfóguel. R. (Mincyt Venezuela). (2022, 17 de agosto). Encuentro con mujeres en la ciencia para el abordaje de la salud y la vida. (Video). You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=roGrICf5pcA>

- Dussel, E. (2018). *La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía*. Recuperado en https://youtu.be/4O4_Iskqai8
- Dussel, E. (2018). *Decolonialidad y Educación-Buen Vivir*. Recuperado en <https://youtu.be/ORjRc1BWjs>
- Freire, P. (2018). *La pedagogía del amor. Adaptado en 28413-Texto 20 del artículo-62362-1-10-20190323.pdf*
- Jara, O. (2019). *Educación para la Libertad: Por una Educación Emancipadora y Garante de Derechos*. São Paulo, Brasil.
- Jara, O. (Copevi Ac). (2020, 24 de mayo). Conversatorio con Óscar Jara sobre Educación Popular (Video). You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=w93m5MkYqAI>
- Pensar como país.(Mincyt Venezuela). (2022, 17 de agosto). Bautizo de la colección editorial. (Video). You tube. <https://www.youtube.com/watch?v=Bmceu6C3vgA>



Problemáticas de actualidad



**Elsa Marleny Chavarría
Arroyo**

*Directora General de
Educación Especial DGEE*

Avances en la atención educativa a estudiantes con discapacidad visual



“Lo mejor y lo más bonito de esta vida no puede verse ni tocarse, debe sentirse con el corazón.”

Resumen

El presente texto refleja los avances sustanciales que existen en el proceso de inclusión educativa tomando como punto de partida el análisis de estudiantes con discapacidad visual. Se inicia con una breve reflexión sobre los elementos normativos vigentes, tomando en cuenta la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, leyes vigentes y lineamientos para la atención educativa a personas con discapacidad, para posteriormente reflexionar sobre la familia y su rol en el proceso formativo, ambos son considerados como elementos básicos para plantearnos un proceso de atención a la discapacidad visual en aula. A partir de dicha reflexión inicial se abordan los procesos de adquisición de funciones básicas y superiores, siendo un primer acercamiento “el juego”. Por último, se rescatan aspectos concernientes a los tipos de adaptaciones curriculares de tipo central y adaptaciones periféricas, desglosando cada una de ellas, para terminar con el reto de incorporar la tiflotecnología al proceso de enseñanza.

Palabras clave: *Educación inclusiva, discapacidad visual, adaptaciones curriculares y familia.*

Hablar de educación inclusiva actualmente, se ha convertido en un reto. En la medida en la que trabajemos desarrollando la inclusión en todos los subsistemas educativos, ámbitos y programas en nuestro país se asemejará más a un instrumento de descolonización que a un mero enfoque pedagógico. La palabra inclusión implica un salto importante en la resignificación de la palabra “*discapacidad*”, ya que, a lo largo de la atención brindada a personas con discapacidad se atravesaron periodos basados en modelos médicos de rehabilitación, la educación especial institucionalizada, así como la integración educativa.

Con la transformación producida por el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, en algo más de una década, se puso en marcha la educación inclusiva, por lo que es imprescindible preguntar: ¿Es fácil hacer *educación inclusiva*? La respuesta a esta pregunta la tenemos que dar en aula, ya que no siempre es fácil para el docente de educación regular dar una atención oportuna y pertinente a la población, puesto que nos enfrentamos a una serie de desafíos tanto pedagógicos como personales, respecto a la atención que debemos brindar. Si nunca se ha tenido contacto con personas con discapacidad visual, puede resultar un tanto chocante la manera en la que transmitimos la información, como docentes estamos preparados para atender al común de nuestros estudiantes, no se nos prepara a fondo para dar respuestas apropiadas a cada una de las discapacidades, por lo que es un reto poder formarnos a nosotros mismos y aprender respecto a sus necesidades, incluso estudiantes que tienen dificultades en el aprendizaje o talento extraordinario. En el presente artículo, reflexionamos la labor del docente, su relación con las etapas de aprendizaje y desarrollo de adaptaciones curriculares, en un periodo coyuntural de actualización de lineamientos curriculares para la población.

I

Al iniciar el proceso de adaptaciones curriculares, todo docente debe tener bien presente que “No se encuentra solo”. Lo primero es conocer a cabalidad las normativas vigentes en cuanto a educación especial, comprendiendo inicialmente que las personas con discapacidad, deben estar registradas y ser atendidas en coordinación con Centros de Educación Especial en lo posible, de esta forma pueden contar con la doble matriculación y tener la

atención tanto directa como indirecta. El segundo punto que debe analizarse es la familia, comprender su estructura y particularidades, y la factibilidad de incorporación dentro el proceso educativo, ya que ellos son el apoyo con el que contaremos para reforzar los procesos de aprendizaje en el hogar.

Iniciando con el primer punto, debemos preguntarnos *¿Cuál es la ventaja de tener una doble matriculación?* Los centros de educación especial acreditados para atender los diferentes tipos de discapacidad cuentan con docentes de especialidad, que mediante una atención itinerante pueden acompañar los procesos educativos de nuestros estudiantes con discapacidad visual, brindar una sensibilización a la comunidad educativa y, al mismo tiempo, capacitación en el uso de sistema Braille y las adaptaciones correspondientes en el aula, en coordinación con los docentes de aula. Es lo que implica trabajar en una educación inclusiva, el trabajo conjunto del docente con todos los miembros de la comunidad en favor de aquellos que lo necesiten, a diferencia de la mirada tradicional y asistencialista que teníamos.

El Currículo Específico para atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad Visual (2021, pág. 36) en su atención en la modalidad indirecta señala que el apoyo educativo se constituye en un conjunto de programas y estrategias traducidas en apoyos como:

- Adaptaciones de materiales educativos en alto y bajo relieve.
- Transcripción del formato de escritura en tinta o visual a la escritura y lectura en sistema braille.
- Capacitación y orientación pedagógica permanente a maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional.
- Procesos de sensibilización a las comunidades educativas y sociedad.
- Aplicación de metodologías y evaluaciones accesibles.
- Seguimiento Itinerante en Unidades y Centros Educativos.
- Lectura y Escritura Braille avanzado en signografía matemática, química, musicografía, razonamiento lógico matemático y ábaco.
- Eficiencia visual y otros.

Conforme a la Guía Metodológica de planificación Educativa en Centros de Educación Especial – Documento de Trabajo (2022), los maestros que realizan el trabajo de inclusión educativa y apoyo en dicha modalidad deben realizar una valoración y control de los procesos educativos desarrollados mediante una “Ficha de Seguimiento”, la cual debe estar compuesta mínimamente por los siguientes aspectos:

- Datos Generales: Fecha, hora, lugar.
- Puntos a tratar o actividades desarrolladas.
- Información Adicional.
- Acuerdos o resultados.
- Conclusiones
- Firma de los participantes, con visto bueno de dirección de la Unidad Educativa Inclusiva y el Centro de Educación Especial.

Como se puede apreciar, estos aspectos garantizan que el trabajo desarrollado sea coordinado entre los actores educativos y no parta de una decisión unilateral, esto puede ser considerado un gran avance en comparación con los lineamientos establecidos en la primera versión de los Lineamientos Curriculares para educación Especial, donde no se especificaban los instrumentos que pueden ser empleados. Estas mejoras se deben en gran medida a las iniciativas docentes en aula, los cuales vieron la necesidad de realizar una sistematización del trabajo que se realizaba durante la atención indirecta.

Trabajar en comunidad para el desarrollo de una atención oportuna y pertinente entre los diferentes subsistemas de educación permite al estudiante alcanzar una formación holística que facilitará su formación hasta llegar a una profesionalización adecuada.

Una vez que las bases de la atención a las personas con discapacidad visual están establecidas, debemos poder centrarnos en las características individuales del estudiante, poder realizar un diagnóstico pleno de las condiciones bajo las cuales el estudiante es incluido a la Unidad Educativa. Al respecto la Constitución Política del Estado nos señala:

I. La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla. II. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación. III. El sistema educativo está compuesto por las instituciones educativas fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio. (Bolivia Leyes, 2019)

No se le puede negar a nadie la posibilidad de estudiar y es así que las personas con discapacidad en muchos casos son incluidas a las aulas regulares sin ninguna discriminación, lo que es correcto; sin embargo, el Código de Familia en su artículo Nº 261 nos señala:

Al hijo que adolezca de alguna enfermedad o deficiencia física o mental debe dársele una educación adecuada a su estado. (Bolivia Leyes, 2014)

En este punto la familia cobra una importancia plena, considerando que son el primer filtro de detección de signos de riesgo, lo que representaría brindar mayor apoyo, estimulación temprana y determinar apoyo con los Centros de Educación Especial, los Centros Integrales Multisectoriales y Equipos multidisciplinarios varios, el proceso de inclusión iniciando en Educación Especial en Modalidad Directa o Educación Regular con apoyo en Modalidad Indirecta, o quizás ambos.

Hace algo más de diez años, previo al MESCP he conocido muchas familias que no brindaban la atención debida a sus hijos en su momento, relegando la formación de sus hijos por años, estancados en un proceso de duelo irresoluto, queriendo inscribirlos a educación regular o especial a la edad de diez años o más, lo que representaba una necesidad particular para su atención, ya que es posible iniciar un proceso formativo-educativo a cualquier edad, pero el proceso suele requerir más tiempo de planificación, intervención y un compromiso activo entre todos los actores educativos.

Se dice que la familia es el núcleo de la sociedad por que las mismas forjan valores, costumbres, generan identidad, por lo que, si las creencias se

encuentran alteradas o influenciadas negativamente, dichos pensamientos pueden fácilmente influenciar el desarrollo de los hijos y más si los mismos tienen un grado de discapacidad, limitando las posibilidades en su atención. Al respecto Ministerio de Educación (2012) justamente detalla que algunas familias suelen sentir dos tipos de depresión: la depresión narcisista, la que brinda un golpe a la autoestima del madre o el padre y la depresión culposa, la que se vive con un matiz de castigo por alguna falta de los padres.

El proceso de aceptación de la discapacidad en la familia suele pasar por un Shock Emocional, la aceptación relativa, la negación y la adaptación positiva o negativa, pudiendo superarse de forma positiva; sin embargo, hay familias que no logran salir de algunos estadios y se atascan en espirales cuya salida más frecuente suele ser el divorcio o la separación (Redacción Uppers, 2021). No es de extrañar que Sagarnaga (2019) en su investigación señale que entre 2011 y 2017 hubo 50.666 matrimonios con un número de disoluciones matrimoniales del 17.793, de donde concluye que siete de cada 10 matrimonios acaban en divorcio.

No se pueden obviar estas situaciones al momento de intervenir en las adaptaciones curriculares, toda vez que la realidad es tan divergente y plural que requiere toda la capacidad y profesionalismo de los maestros al momento de intervenir.

II

Los primeros aspectos a tener en cuenta en cuanto al proceso de atención de la discapacidad visual en el aula, es entender que la discapacidad es simplemente una condición y una variable de las muchas que podemos encontrar en cada uno de nuestros estudiantes. Partir del punto que todos nuestros estudiantes requieren una atención individualizada en lo que refiere a mejorar sus procesos de aprendizaje, razón por la cual el hablar de adecuaciones en el aula no está ligado únicamente a la discapacidad, dificultades del aprendizaje o talento extraordinario. Se responde a la diversidad de nuestra aula, considerando al ser humano complejo al que se debe abordar de manera holística. De ahí que se nos señale que la educación:

Coadyuva al mejoramiento de la atención educativa a través de sus modalidades directa e indirecta, aplicando prácticas inclusivas con metodologías específicas, adecuaciones y adaptaciones curriculares, estrategias de acceso y todo recurso educativo que facilite el desarrollo integral, con el fin de alcanzar la inclusión social para Vivir Bien. *Lineamientos de Educación Inclusiva del Ámbito de Educación Especial, 2013, Ministerio de Educación.*

Antes de hablar de estas adaptaciones curriculares, se debe comprender que el aprendizaje está basado en el desarrollo de funciones básicas y superiores. Cuando hablamos de funciones básicas, nos referimos a:

Ciertas “habilidades cognitivas” las cuales permiten que llevemos a cabo nuestras tareas cotidianas, como por ejemplo, el saber hacia dónde nos dirigimos, percibir los cambios que ocurren en nuestro entorno, poner el foco de nuestra atención en donde lo deseamos, tomar decisiones sencillas e importantes, recordar que es lo que tenemos que hacer durante el día, reconocer los sonidos, calcular cuánto es lo que tenemos que pagar al hacer la compra, entre muchas otras acciones más básicas e indispensables en nuestra vida cotidiana. (Glober, 2019)

Entre estas funciones básicas nos encontramos con la sensación y percepción, la memoria, la atención. Estos son los cimientos sobre los cuales se construyen las funciones cognitivas superiores, es decir que no podemos pretender complejizar los aprendizajes si algunas de estas bases se encuentran alteradas.

Las funciones cognitivas superiores “...son los que se llevan a cabo después de los básicos y se encargan de integrar la información con la que ya se cuenta previamente al máximo. Generalmente se trata de procesos conscientes y requieren de un esfuerzo mental mayor para llevarlos a cabo. Por ello, vamos a describirte los procesos cognitivos más importantes en la educación” (Glober, 2019).

Dentro de estas funciones cognitivas superiores podemos nombrar al lenguaje “...como la capacidad que tenemos todos los seres humanos para emitir y comprender los sonidos, palabras, frases y letras con una intención

comunicativa en la sociedad. También podemos mencionar a la motivación, la creatividad, la imaginación y obviamente el aprendizaje”. (Rivas, 2019)

Desarrollar estas funciones básicas y superiores parece de inicio complicado, más cuando lo ponemos en perspectiva y nos encontramos con una diversidad de estudiantes en el aula. Independientemente de la edad en la que trabajemos, el juego siempre será una manera natural de abordar el aprendizaje. Esto nos lo remarca Soledad Rueda:

Quando jugamos, la razón ya no es tan áspera, se alía con la risa y el bienestar; somos libres de movernos ligeros, siguiendo un ritmo y armonía naturales que van de la mano con el juego, sin siquiera haberlo pensado. (Rueda, 2016, pág. 7)

Una descripción más genérica la encontramos en los aportes de Arráez, que menciona que “Jugar es para todo niño una necesidad esencial y la herramienta principal que le permitirá conocerse a sí mismo y el mundo al que pertenece. La psicomotricidad propone un modelo diferente de acercarse al niño desde el respeto a sus necesidades, su manera de ser y de expresarse” (Arráez, 2005, pág. 24)

Estos principios de juego están vinculados al deleite y al placer del niño, la representación del mundo mediante el simbolismo del mismo y el desarrollo psicomotriz y la coordinación óculo-manual. Estos principios nos sirven para poder orientar nuestra enseñanza y actividades dentro de lo que es la educación en el aula.

III

Ahora el punto central *¿Qué tipo de adaptaciones debería realizar para los estudiantes con discapacidad visual?* Tomando en cuenta todo lo expuesto hasta el momento, nos encontramos listos para abordar los aspectos implicados en las adaptaciones curriculares como tal. Cuando hablamos de adaptaciones curriculares debemos tener en cuenta que pueden ser esencialmente de dos tipos: Adaptaciones Centrales y Adaptaciones Periféricas.

La adaptación central del currículo está ligada al contenido y se clasifica en (Educación, 2015, pág. 22):

- **Contenidos educativos:** Introducción de contenidos específicos complementarios y/o alternativos, eliminación de contenidos nucleares del currículo base.
- **Metodología:** Introducción de técnicas y procedimientos complementarios a la metodología del MESP.
- **Evaluación:** Introducción de criterios de evaluación específicos, eliminación de criterios de evaluación generales, adaptación de criterios de evaluación comunes en relación a los instrumentos, materiales, tiempos y otros elementos.

Las adaptaciones de Elementos Periféricos del Currículo son aquellas acciones que de forma indirecta influyen en los procesos educativos y son (Educación, 2015, pág. 22):

- **Organización:** Reorganización de agrupamientos, organización didáctica, organización del espacio.
- **Procedimientos didácticos y actividades:** Introducción de actividades alternativas o complementarias a las previstas, modificación del nivel de complejidad de las actividades, uso de facilitadores para la realización de las tareas, modificación de los materiales seleccionados y adaptación de los materiales.
- **Recursos y métodos de acceso a la comunicación:** Existen recursos y métodos de acceso a la comunicación oral, puesto que los procesos de pensamiento y aprendizaje, así como los procesos educativos se organizan en función y desarrollo del lenguaje. Estos, deben adecuarse a las características de los estudiantes, lo que posibilita su convivencia activa, armónica y productiva. Entre los más conocidos se presentan:
 - Lectura labial: Percibir el mensaje a través de los movimientos y posiciones de los órganos fono-articulatorios, sólo se pueden reconocer palabras que se conocen y no solamente se puede aplicar a la atención educativa de personas sordas sino de personas con discapacidad múltiple.

- La palabra completada (LPC): Utilización manual de ocho configuraciones es un método eminentemente oral en el sentido de que su objetivo es complementar la lectura labial, para ello, combina la lectura labiofacial con ocho configuraciones de la mano que se ejecutan en tres posiciones distintas respecto al rostro, LPC es un sistema fonético que representa lo que se oye y habla, y no lo que se escribe. La información obtenida únicamente a través de las posiciones de la mano no es suficiente para la emisión ni recepción del mensaje. Se precisa la simultaneidad bocamano. Los complementos manuales, también llamados kinemas, están desprovistos de contenido lingüístico, es decir, no tienen ningún significado al margen de la lectura labial. Es un complemento al habla y por tanto adquiere significado en combinación con ella, pues facilita la lectura labial al visualizar los fonemas no visibles y suprimir las ambigüedades.
- Sistema Braille: Código de escritura en relieve y lectura táctil para personas con discapacidad visual basada en combinaciones de seis puntos dispuestos en una matriz de dos columnas y tres filas que se percibe mediante el tacto.
- Sistema Pictográfico de Comunicación S.P.C.: Pictogramas sencillos que representan la realidad, fáciles de aprender y reproducir. Puede utilizarse de edades tempranas y permite una comunicación telegráfica y concreta. Sistema de Comunicación por intercambio de imágenes: Uso de tarjetas en las que hay símbolos de objetos o actividades deseadas que se muestran para establecer el intercambio comunicativo.
- Sistema Bliss: Combina símbolos pictográficos, ideográficos, arbitrarios y compuestos, que permiten partir de símbolos simples para obtener otros más complejos.
- El enfoque bilingüe bicultural parte del reconocimiento de la LSB como la primera lengua de las personas Sorda, el proceso educativo dentro de este enfoque se caracteriza por priorizar el aprendizaje de la lengua de señas como medio fundamental para el desarrollo de la identidad, la cultura, el pensamiento y los valores, así mismo plantea el aprendizaje de una segunda lengua oral en su modalidad escrita.

- **Adaptaciones de acceso:** Se refiere a las adaptaciones de los elementos humanos y su organización; las mismas están basadas en los principios de dinamismo y flexibilidad, características que son referencia para organizar a los estudiantes con y/o sin necesidades educativas para promover las relaciones e interacciones entre los actores educativos de manera inclusiva.
- **Adaptaciones de los espacios físicos:** Consiste en la modificación y/o supresión de barreras arquitectónicas del entorno físico, del transporte y tránsito peatonal con la finalidad de garantizar la transitabilidad y accesibilidad segura de las/os estudiantes a todos los espacios y ambientes educativos, (se tiene que considerar la señalización adecuada, escaleras, rampas, pasamanos, pasillos, puertas, luz, acústica, en comedores, talleres, baños y todos los espacios que utilizan las y los estudiantes).
- **Adaptaciones de materiales, mobiliario y equipamiento:** Consiste en facilitar materiales educativos y didácticos específicos y/o adaptados de acuerdo a las necesidades educativas del estudiante. También se debe considerar mobiliario, equipamiento, manejo de herramientas, utensilios y medios en general apropiados a las edades, características físicas y sensoriales de los estudiantes, para facilitar el acceso a diversos procesos educativos. Dentro de las adaptaciones de materiales y equipamiento, también se encuentran las ayudas técnicas y tecnológicas, por ejemplo, las computadoras adaptadas para estudiantes con parálisis cerebral, software para estudiantes ciegos, programas informáticos para el desarrollo del lenguaje para que pueda expresar sus deseos, sentimientos, opiniones, dar a conocer su propia personalidad y sobre todo, para que mejore su autoestima y otros beneficios que facilitan el desarrollo integral.
- **Adaptación del tiempo:** (Tiempo para conseguir los objetivos educativos); No todos los estudiantes desarrollan las mismas actividades en el mismo tiempo (considerando los estilos y ritmos de aprendizaje) para lograr el objetivo será necesario adaptar el tiempo que implica: Organización de la actividad en el Aula, Desarrollo de Planes Educativos Individualizados y Tareas fuera y dentro del aula.

Los criterios de aplicación de adaptaciones centrales como periféricas, son bastante amplias para el docente de educación especial y de regular. Es un reto personal el realizar nuestras actividades conforme a las necesidades y particularidades de nuestros estudiantes. La formación continua y el uso de materiales apropiados es un arte del quehacer docente, por lo que las posibilidades son limitadas únicamente por la creatividad de cada uno. Uno no puede dejar de aprender si pretende dedicarse a enseñar, es parte de nuestra vocación docente.

El reto actualmente se centra en adecuar también las nuevas tecnologías al proceso de aprendizaje de las personas con discapacidad visual, algunas consideraciones al respecto pueden ser las que nos señala Sanz, cuando nos mencionan que:

Quando trabajamos con tiflotecnología debemos realizar inicialmente un análisis de la situación anterior a la deficiencia visual, al igual que se debe considerar el resto de visión y problemas asociados a actividades que realiza y que ha dejado de realizar. Este análisis va más que todo enfocado a establecer necesidades e intereses. (Sanz, 2014)

Los mencionados autores, indican también que todo programa de entrenamiento debe ser plenamente individualizado y se debe brindar una explicación de contenidos a los sujetos participantes de la experiencia, de ser necesario aplicar mecanismos de repetición de la información hasta alcanzar la comprensión de los contenidos, antes de brindar explicación de nuevos. Al mismo tiempo, se debe tener presente que existen condicionantes para el proceso de aprendizaje como:

- Conciencia de qué les puede aportar la tiflotecnología y dificultades asociadas.
- Variables propias de todo aprendizaje (memoria, motivación, capacidad, etc.)
- Expectativas de mejora funcional.
- Desconocimiento de las técnicas necesarias para la tiflotecnología (mecanografía, Braille, etc.)

Se han de valorar las posibilidades de los distintos recursos, así como las condiciones de los potenciales usuarios para conseguir un mejor aprovechamiento, ya que con las pautas presentadas en el presente trabajo, el docente puede tener una idea organizada de lo que implica el trabajar con personas con discapacidad visual en el aula, siempre con el compromiso de brindar una educación oportuna y pertinente a todos nuestros estudiantes.



**María Salome
Mamani Quispe**

*Directora General de
Educación Secundaria
DGES*

**Efectos COVID-19
en Educación para
Pueblos Indígenas en
Bolivia durante 2020
y perspectivas de
desarrollo 2021**



Resumen

En el presente artículo analizaremos los efectos provocados por la COVID-19 en los pueblos indígenas de Bolivia, específicamente en los sectores rurales alejados de los centros urbanos constituyéndose en uno de los sectores más vulnerables por la falta de atención en cuanto a metodologías educativas y la falta de tecnología.

En Bolivia esta situación ha sido agravada en 2020 por un gobierno de facto que no solo no ha brindado las condiciones mínimas en cuanto a salud y menos a educación, especialmente a los pueblos indígenas en las regiones rurales.

Esta crisis ha agravado las disparidades educativas preexistentes al reducir las oportunidades que tienen muchos de los niños, los jóvenes y los adultos más vulnerables (los habitantes de zonas pobres y rurales) para continuar con su aprendizaje. Las pérdidas en materia de aprendizaje también amenazan con riesgo de extenderse más allá de la generación actual y echar por tierra los progresos realizados en las últimas décadas.

En este escenario se muestran las perspectivas educativas planteadas en la gestión 2021 para la recuperación del derecho a la educación.

Palabras clave: *Colonización y desterritorialización, diversidad indígena, modalidades de atención educativa y crisis sanitaria.*

1. Procesos históricos de colonización y desterritorialización de los pueblos indígenas

Para empezar, primero debemos comprender la importancia de los procesos históricos de colonización y desterritorialización en el desarrollo de las políticas de Estado sobre los pueblos indígenas. Las conquistas militares, económicas, religiosas y culturales de las Américas que comenzaron en el siglo XVI por aventureros, comerciantes, misioneros, conquistadores y otros europeos fueron hitos esenciales para las formas futuras en que los pueblos nativos definieron sus propias identidades, así como las formas en las que consideraban su sentido de pertenencia dentro y fuera de sus comunidades de origen. También crearon perspectivas divisionales y, en muchos aspectos, jerárquicas, clasistas e incluso raciales de las relaciones que se forjarían entre estas comunidades y las hegemonías no nativas o mestizas que llegaron a gobernarlas, muchas de las cuales permanecen en su lugar hasta el día de hoy.

El florecimiento de las colonias europeas en las Américas entre los siglos XVII y XIX, e incluso a principios del siglo XX en algunas zonas, significó un flagrante proceso de alteración y reconfiguración de las normas territoriales, culturales, políticas, económicas y sociales preexistentes para los pueblos indígenas, que habitaban estos espacios mucho antes de la llegada de los europeos (Todorov 1999).

La expropiación de recursos naturales presentes en las Américas, la esclavitud y servidumbre por contrato de sus pueblos, los eventos de despoblación masiva experimentados por las poblaciones nativas en muchas áreas debido a las enfermedades europeas, así como la aplicación de los discursos teológicos y filosóficos de la era de la Ilustración por parte de los colonizadores sobre la supuesta naturaleza física y características cognitivas de los nativos americanos, que hasta cierto punto perduran en los Estados latinoamericanos de hoy en día.

La era poscolonial trajo consigo la agitación turbulenta de las fronteras territoriales y políticas, que afectó aún más la vida de los pueblos indígenas. En toda América Latina, la creación de límites territoriales formales, órganos de gobierno indígenas autónomos y prácticas de reasentamiento o desplazamiento interno, entre otros desarrollos burocráticos, fueron el resultado de cambios políticos idiosincrásicos experimentados en toda la

región (Dawson 2015). Estos procesos nacieron, en algunos casos, de actos de independencia de las antiguas colonias de sus opresores europeos, mientras que, en otros, resultaron del posterior reacomodo de territorios y fronteras entre Estados independientes recién fundados (como la utopía bolivariana de la Gran Colombia fundada a principios del siglo XIX).

Actualmente, los sentimientos de inseguridad general y violencia perpetuados por los grupos paramilitares y narcotraficantes en toda la región que han afectado directamente a las poblaciones nativas durante décadas continúan (Kay 2001). A lo largo de estos procesos, las fronteras políticas no nativas se mapearon inevitablemente sobre rangos territoriales indígenas preexistentes y sus divisiones históricas sociolingüísticas y políticas asociadas, lo que incluso provocó que los miembros de algunas comunidades indígenas se encontraran en lados opuestos de nuevas fronteras internacionales, por ejemplo, comunidades Aymaras en el Sur de Perú, Oeste de Bolivia y Norte de Chile. Estas realidades han influido directamente en las múltiples formas en que el Estado interactúa hoy con sus poblaciones nativas y son notables en términos de dilucidar las formas en que estas comunidades han vivido la pandemia de COVID-19.

2. Diversidad Indígena en Bolivia

Bolivia se caracteriza por su núcleo indígena, con la mayoría de su población perteneciente a más de 50 grupos etnolingüísticos diferentes y viviendo en los más variados ecosistemas, desde el gélido altiplano, hasta las llanuras y los bosques húmedos del Amazonas. Aunque se le conoce principalmente como una nación andina, gran parte del territorio de Bolivia y sus etnias son amazónicas. Los grupos andinos de quechuas y aymaras representan unos pocos millones de personas, mientras que otros grupos consisten en poblaciones más reducidas. Asimismo, algunos grupos mantienen por completo sus prácticas culturales tradicionales, mientras que otros han sufrido procesos de aculturación más intensos y efectivos. Aun así, Bolivia sigue siendo un país de mayoría indígena.

A pesar de las dificultades de cuantificar la población indígena apoyándose en datos lingüísticos que excluyen a los niños menores de 6 años así como a partes de la población que han dejado de hablar la lengua indígena, Xavier Albó ha realizado un importante estudio sociolingüístico, patrocinado por

UNICEF. Entre los principales hallazgos de la investigación se encuentra el hecho importante de que va aumentando el número de hablantes de castellano y, en menor medida, desciende el número de hablantes de “lengua vernácula”, monolingües.

Esto significa que adquirir habilidades bilingües, incluso en situaciones diglósicas, no significa necesariamente sufrir la pérdida de la lengua materna. Esto se evidencia en numerosas situaciones, entre ellas las zonas tradicionales aymaras y la zona guaraní. En este último caso, más del 95 por ciento de la población habla guaraní, a pesar de que el 55 por ciento también conoce castellano (Albó, 1995, Vol. II: 4).

3. Comprensión de la autonomía indígena en América Latina antes del COVID-19

Para los pueblos indígenas de América Latina, el territorio está directamente relacionado con el concepto de identidad (Ramírez 2017). Los conflictos históricos entre el Estado y las poblaciones nativas por el control del territorio y los recursos naturales asociados han plagado a la región durante décadas, incluso siglos, en algunas áreas. ¿Qué significa esto para las relaciones entre el Estado y estas comunidades en tiempos de crisis? El precedente histórico de la ratificación del Convenio núm. 169 proporciona un importante paso para discutir cuestiones de autonomía indígena y soberanía territorial en toda la región que también han afectado la respuesta del Estado a la pandemia de COVID-19 en estas áreas.

La Resolución de Naciones Unidas 61/295: Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007, 4), incluso especifica en su artículo 4 que “los pueblos indígenas, en el ejercicio de su derecho a la autodeterminación, tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en materias relativas a sus asuntos internos y locales, así como en las formas y medios para financiar sus funciones autónomas”. Sin embargo, esto se complica inevitablemente por las estructuras preexistentes de autoridad hegemónica y desigualdad socioeconómica que han existido desde el período colonial y que, de muchas maneras, impiden la manifestación exitosa de la prosperidad política, económica y sociocultural dentro de las comunidades indígenas. El resultado, al menos antes del inicio de la pandemia, fue aparentemente una mezcla de informes que ensalzaban las victorias legales, sociales o morales de los pueblos originarios en sus batallas por los derechos territoriales,

culturales y humanos contra el Estado o las corporaciones internacionales o lamentando el continuo sufrimiento de las poblaciones nativas bajo estas y otras fuerzas externas.

4. Crisis sanitaria en el Estado Plurinacional de Bolivia

El 17 de marzo de 2020, el gobierno de Bolivia declaró el estado de emergencia en respuesta a la pandemia COVID-19 a través del Decreto Supremo No. 4196 (Añez Chávez 2020), que declaró una estricta cuarentena para todo el país en el Capítulo II Artículo 4 y 5 del decreto.

La cuarentena nacional fue originalmente programada para un período que comenzaría el 17 de marzo de 2020 hasta el 31 de marzo de 2020, pero se extendió y eventualmente suspendió en finales de 2020, respondiendo al inevitable aumento de casos de coronavirus en todo el país, pero también reaccionando a las críticas con respecto a su gravedad percibida y su impacto socioeconómico negativo prolongado (Molina 2020). La cuarentena incluso afectó las elecciones presidenciales bolivianas de 2020, que originalmente debían ocurrir el 3 de mayo de 2020, pero fueron suspendidas dos veces por el Tribunal Supremo Electoral de Bolivia, y las elecciones reales se llevaron a cabo el 18 de octubre de 2020, luego de la protesta pública sobre lo que sucedió, muchos percibieron como un aplazamiento prolongado intencional y políticamente motivado del proceso democrático (“Bolivia ya tiene fecha” 2020).

En este periodo se tuvo limitado acceso a alimentos, medicamentos y combustible; muchos de ellos no pudieron cobrar bonos ni contar con el acceso a canastas familiares por barreras geográficas, económicas, además falta de acceso a documentos de identidad.

El 12 de marzo el Ministerio de Educación, mediante Instructivo IT/DM No.0014/2020, declaró la suspensión total de las labores educativas, sin alternativas, quedando 2,870,794 niños niñas privados del derecho a educación.

El Decreto Supremo N° 4260 (06-VI), establece modalidades educativas (virtual, a distancia, semipresencial); no incluye acciones específicas para estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, adaptación de Currículos regionalizados, etc.

El 31 de julio, mediante Resolución Ministerial 050/2020 se clausura el año escolar 2020, con lo cual concluye la gestión escolar 2020.

Tabla 1. Medidas para la continuidad educativa

	ARGENTINA	BAHAMAS	BARBADOS	BEUCE	BOLIVIA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	ECUADOR	EL SALVADOR	GUATEMALA	GUYANAS	HAITI	HONDURAS	JAMAICA	MÉXICO	NICARAGUA	PANAMÁ	PARAGUAY	PERÚ	REP. DOM.	SURINAM	TRI. Y TOBAGO	URUGUAY	VENEZUELA
PLATAFORMAS DE APRENDIZAJE		x	x			x										x						x		x	x	
CONTENIDO DIGITAL	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x
MATERIAL FÍSICO O REDES SOCIALES	x	x					x	x	x	x	x	x	x		x	x			x	x	x	x				
TV O RADIO	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x
ESCUELAS ABIERTAS																		x								

Fuente: Datos recopilados por la División de Educación del BID 2020

En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste. Sin embargo, en Bolivia de acuerdo a datos recopilados por la División de Educación del BID 2020 según la Tabla 1 se observa que solo se planteó plataformas digitales para la conexión remota, algo irreal en comunidades indígenas rurales.

Pero, ¿cuáles son las realidades reales vividas por los pueblos originarios que viven en Bolivia durante la pandemia de COVID-19? El 4 de junio de 2020, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) expresó su preocupación por la vulnerabilidad de los pueblos indígenas bolivianos, en particular de aquellas comunidades aisladas que viven en la cuenca amazónica y tienen solo contacto periférico con forasteros. En su declaración oficial, la CIDH recomendó que los Estados cuyas fronteras albergan poblaciones nativas ubicadas en la Amazonía “respeten las medidas de autoaislamiento adoptadas por las comunidades indígenas, ya sean tradicionales o nacidas de la pandemia como barreras sanitarias, además de brindarles materiales de protección personal de manera segura” (CIDH 2020). Este tipo de medidas están destinadas a limitar la exposición al COVID-19, pero el impacto real del virus en estas comunidades, altamente aislada, sigue siendo en gran parte desconocido, dado que el Ministerio de Salud y Deportes de Bolivia no incluye, como hace el gobierno mexicano, a la variable de autoidentificación étnica en sus informes epidemiológicos. En

cambio, las tasas de infección, recuperación y mortalidad se organizan por departamento, lo que solo permite inferencias vagas sobre estas estadísticas entre las poblaciones nativas (INLASA 2020).

Las respuestas a la pandemia dentro de las propias comunidades indígenas han sido variadas, pero en muchos sentidos reflejan conceptos de autonomía, sostenibilidad, supervivencia económica y cultural, e incluso el rechazo a las políticas oficiales del Estado. Los miembros Aymaras, que viven en los Andes bolivianos, han comenzado a realizar peregrinaciones lideradas por chamanes locales a las cimas de las montañas circundantes para hacer ofrendas a la Pachamama, o Madre Tierra, quien creen que creó el coronavirus como castigo porque está enojada con la humanidad por el abuso y explotación de la naturaleza (“Indígenas bolivianos” 2020), queman artículos de sacrificio como fetos de llama, dibujos del virus y de personas que han muerto, así como alimentos y alcohol. Luego entierran las cenizas mientras agradecen a los antepasados y le piden a la Pachamama que acabe con el virus para todo el mundo.

En el régimen de la autoproclamada presidenta Jeanine Áñez, ante la compleja situación epidemiológica en el país sudamericano, adopta medidas para combatir la pandemia que, aún sin llegar a todas las personas, deja fuera a los asentamientos originarios que representan el 48,3 por ciento de la población.

El presidente de la Central de Pueblos Étnicos Mojeños de Beni, Héctor Tamo, reveló a principios de mes una carta enviada a Áñez donde exigen la coordinación de acciones preventivas en esas localidades.

‘Nosotros exigimos que se cumpla lo que hemos escrito en nuestro documento, porque los pueblos indígenas estamos como si nos hubieran olvidado, estamos a la merced de cualquier enfermedad que pudiera venir y más de este virus que ha llegado a nuestro país’, precisó Tamo.

En el departamento de Beni, miembros de los distintos grupos indígenas como las tribus Tsimane y Mojeño, junto con representantes de organizaciones locales que representan a mujeres indígenas y campesinos, trabajaron junto a la Secretaría Departamental de Desarrollo Indígena del Gobierno Autónomo Departamental de Beni para elaborar un plan de acción para combatir el virus. Titledo “Fortalecimiento del sistema sanitario en comunidades indígenas rurales, para la defensa y protección de sus derechos

de salud, con énfasis en COVID-19, en el Departamento del Beni” (2020), el documento brinda lineamientos, metodologías y acciones definitivas para combatir la pandemia en las comunidades nativas del departamento.

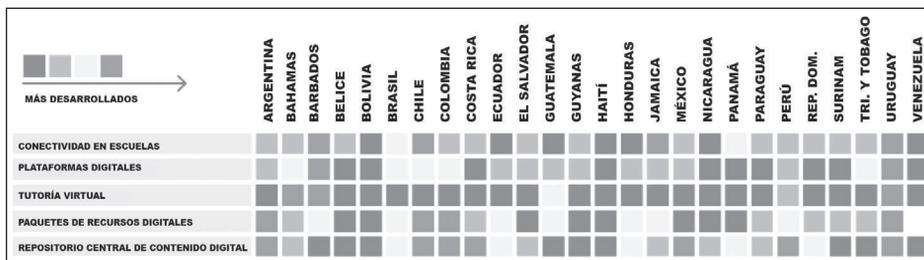
4.1 Niñez indígena y brechas

Según datos de UNICEF 2020, la pobreza extrema es de 25.9% en población indígena, frente a 9.1% en población no indígena y la esperanza de vida en pueblos indígenas 49 años, frente a 68 años a nivel nacional. Los años de escolaridad indígena, 5.6 frente a 11.2 nacional no indígena (IUDAPE 2018). También 3 de cada 100 padres ha acompañado alguna vez a su hijo o hija al médico. Las brechas en el acceso a tecnologías: Internet: 16.2% a nivel nacional y 0,6% rural acceso a computadora: 25% nacional y 6% rural.

4.2 Condiciones iniciales de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED)

El nivel de desarrollo de los SIGED muestra qué tan preparados están los sistemas educativos para ofrecer soluciones digitales para la continuidad educativa durante la emergencia. La Tabla 2 resume algunas condiciones digitales de base observadas previo al cierre de escuelas. Desde antes de la pandemia, muy pocos países contaban con conectividad o con herramientas digitales para apoyar el proceso de enseñanza en el contexto escolar. Es importante que las medidas para la continuidad del proceso de aprendizaje tomen en cuenta la capacidad de los gobiernos de proveer soluciones digitales a todo el sistema, aún más en el contexto de emergencia donde los ministerios educativos no están operando en su capacidad regular.

Tabla 2. Condiciones digitales de base de los SIGED



Fuente: SIGED y datos recopilados por la División de Educación del BID 2020

Se observa en la tabla 2 que Bolivia está en rojo (la tonalidad más oscura), es decir en la escala es el que menos desarrollo tiene.

Esta interrupción sin precedentes de la educación está lejos de haber terminado, esta pandemia ha provocado la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos a nivel mundial, según datos de la ONU de 2020 ha afectado a casi 1.600 millones de alumnos en más de 190 países en todos los continentes, los cierres de escuelas y otros centros de enseñanza han afectado al 94% de los estudiantes de todo el mundo, una cifra que asciende al 99% en países de ingreso bajo y mediano bajo.

5. Conclusiones: Perspectivas de Desarrollo

5.1 Propuestas Educativas con un gobierno democráticamente constituido en 2021

La pandemia COVID-19 ha creado una mirada de desafíos de política para el gobierno, sobre todo en lo que respecta a las formas en que se identifican los diferentes factores socioculturales, políticos y económicos que influyen en la propagación del contagio y las formas en el que regula la propagación incontrolada del virus. Estos desafíos se complican aún más por las discusiones de larga data sobre el papel de las metodologías educativas del gobierno en las comunidades indígenas en general, y específicamente sobre las características y límites de dichos discursos burocráticos.

De estos debates surgen muchas preguntas, tales como:

- ¿Cuáles son los límites y obligaciones del Estado en el desarrollo e implementación de metodologías y políticas educativas orientadas a las comunidades nativas?
- ¿Tiene el Estado la legitimidad y autoridad institucional para recomendar cursos de acción o intervenir directamente en estas comunidades, especialmente en tiempos de crisis?
- ¿Cuáles son las mejores prácticas, si las hay, para construir relaciones positivas y de beneficio mutuo entre el Estado y las poblaciones nativas?

Con el fin de abordar estas y otras preguntas, se ha brindado aquí un pequeño vistazo de las formas en que las metodologías educativas y

políticas específicas creadas y promovidas por el Estado con respecto a la pandemia de COVID-19 han afectado la vida y los medios de subsistencia de los pueblos indígenas. Los esfuerzos, así como las respuestas de los pueblos indígenas, se clasifican en las siguientes áreas:

5.2 Reconociendo la indigeneidad

El gobierno reconoce en cierta medida —a través de sus diversos protocolos, planes de acción o decretos— la presencia activa de poblaciones indígenas dentro de sus territorios y la importancia de desarrollar estrategias para combatir la pandemia que específicamente tomen en cuenta sus tradiciones culturales únicas, fronteras territoriales y organizaciones sociopolíticas preexistentes. Sin embargo, parece que ninguna de las iniciativas de vacunación nacional se creó en consulta directa con las comunidades indígenas.

5.3 Desarrollar planes de acción viables

El gobierno de Bolivia en 2021 ha implementado programas de ayuda económica y humanitaria dirigidos específicamente a los miembros de las comunidades indígenas. A diferencia de México, al momento de escribir este artículo, no ha esbozado un plan de ayuda específico para los pueblos nativos. El Estado mexicano ha traducido y puesto a disposición ampliamente, al menos en línea, todos sus recursos de prevención de COVID-19, pero no sus recursos de vacunación. El gobierno ha desarrollado protocolos que enumeran pautas específicas y estrategias comunitarias para prevenir e identificar el contagio. El plan nacional de vacunación de Bolivia reconoce las circunstancias únicas en las que viven los miembros de muchas comunidades indígenas y han desarrollado estrategias logísticas para distribuir la vacuna. La eficacia general de estas estrategias está sujeta a debate.

5.4 Respeto a la autonomía territorial indígena

En Bolivia, las comunidades nativas, o instituciones no gubernamentales locales administradas por pueblos indígenas, han creado sus propios protocolos e implementado sus propios planes de acción para enfrentar la pandemia de COVID-19. Se ha reconocido públicamente la importancia de mantener la estructura operativa de las fronteras territoriales indígenas para prevenir la propagación del virus, y los líderes de muchos grupos

indígenas parecen estar de acuerdo con esta estrategia. El gobierno también ha expresado la importancia de hacer un esfuerzo general concertado para limitar el contacto con las comunidades nativas, excepto para brindar la asistencia médica necesaria. Sin embargo, algunos grupos nativos han expresado su descontento por la inacción percibida del Estado y la falta de apoyo viable para las comunidades afectadas por la pandemia. Otros rechazan rotundamente las intervenciones del Estado, especialmente en lo que respecta a las campañas nacionales de vacunación.

5.5 Transparencia estatal en materia de estadísticas epidemiológicas

El Estado de Bolivia sí incluye variables de identificación étnica en sus informes epidemiológicos oficiales. En todos los casos, estos informes se basan, en gran medida, en informes de los propios hospitales y clínicas y es posible que no refleje la realidad real de la pandemia en las comunidades nativas.

Este artículo ha delineado las formas en que se ha manejado la pandemia de COVID-19 (hasta ahora) en comunidades indígenas. Los conceptos de autonomía y territorio cobran gran importancia aquí, específicamente al pensar en las estrategias que ha empleado el Estado en la interacción con las poblaciones nativas. En algunos casos, el Estado reconoce el valor sociocultural y político de la autonomía indígena, consultándoles directamente al presentar iniciativas federales ya aprobadas sobre la pandemia y respetando sus decisiones independientes. Sin embargo, en general, no se ha considerado activamente las opiniones indígenas sobre el desarrollo de estrategias estatales viables para combatir la pandemia en sus comunidades, y esto ha sido motivo de conflicto y desconfianza, especialmente en lo que respecta a los programas de vacunación. Las comunidades indígenas también han invocado el concepto de territorio para defenderse literalmente del virus cerrando fronteras e incluso rechazando la asistencia médica patrocinada por el Estado. Las consecuencias, tanto de las políticas estatales COVID-19 como de las respuestas e iniciativas de los pueblos indígenas, continuarán desarrollándose en los próximos años.

En síntesis, la actual pandemia de COVID-19 plantea retos importantes para los sistemas educativos y sociales de los países de la región, que deberán abordarse de manera articulada.

El acceso desigual a los recursos necesarios para el aprendizaje y a modalidades de educación a distancia de buena calidad, hace que estas pérdidas en capital humano estén concentradas en los grupos más vulnerables de la población: niños y jóvenes en zonas rurales con baja conectividad y que por lo tanto tienen acceso a modalidades de educación a distancia menos efectivas; niños en hogares pobres que tienen dificultad para asegurar una alimentación básica o un espacio para estudiar, o que aún en zonas con acceso a internet, no cuentan con dispositivos electrónicos suficientes para acceder a la educación remota por medio de herramientas digitales; niños en hogares monoparentales o con bajo nivel educativo donde los padres no pueden ofrecer acompañamiento ni un ambiente propicio para el estudio. Adicionalmente, los niños de poblaciones indígenas y aquellos en condición de discapacidad también se verán afectados de manera desproporcionada en la medida en que las soluciones de educación a distancia no se ajusten a su lenguaje o necesidades para el aprendizaje. De ahí la necesidad de focalizar esfuerzos para asegurar la continuidad del aprendizaje en los niños y jóvenes más vulnerables.

También deja lecciones valiosas acerca de lo que es realmente prioritario para la vida en comunidad. Estos retos y estas lecciones nos brindan hoy la posibilidad de replantearnos el propósito de la educación y su papel en el sostenimiento de la vida y la dignidad humanas, para que nadie se quede atrás. En otras palabras, al tiempo que los países examinan la mejor manera de abordar las incertidumbres y reabrir sus instituciones de enseñanza en condiciones de seguridad, esta crisis ofrece una oportunidad sin precedentes para aumentar la capacidad de recuperación de los sistemas educativos nacionales y transformarlos en sistemas equitativos e inclusivos que contribuyan al cumplimiento del compromiso colectivo para un desarrollo educativo sostenible integral.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Añez Chavez, Jeanine. 2020a. "Decreto Supremo No. 4199." CEDIB. Accessed on January 13, 2021, https://cedib.org/post_type_leyes/decreto-supremo-n-4199/
- Añez Chavez, Jeanine. 2020b. "COVID-19 Death Threat to Bolivian Amazon's Indigenous Peoples." *TeleSur*, Junio 4, <https://www.telesurenglish.net/news/COVID-19-Death-Threat-to-Bolivian-Amazons-Indigenous-Peoples-20200604-0005.html>

- Barabas, Alicia M. 2006. *Dones, dueños y santos: ensayo sobre religiones en Oaxaca*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- “Bolivia aboga por el acceso universal a vacunas Covid.” 2021. *El País*, February 24, https://elpais.bo/nacional/20210224_bolivia-aboga-por-el-acceso-universal-a-vacunas-covid.html
- Bolivia tv. 2021. “Vacunación a comunidades indígenas de Pando.” Facebook Video, 03:37, May 26. <https://www.facebook.com/BoliviavtOficial/videos/vacunaci%C3%B3n-a-comunidades-ind%C3%ADgenas-de-pando/471912387245578/>
- “Bolivia ya tiene fecha ‘definitiva, inamovible e impostergable’ para elecciones.” *DW*, August 14, <https://www.dw.com/es/bolivia-ya-tiene-fecha-definitiva-inamovible-e-impostergable-para-elecciones/a-54563232>
- “Covid-19: pueblos indígenas de Bolivia en cercanía con Brasil se declaran en emergencia.” 2021. *La Palabra del Beni*, April 8, <https://lapalabradelbeni.com.bo/nacional/covid-19-pueblos-indigenas-de-bolivia-en-cercania-con-brasil-se-declaran-en-emergencia/>
- Gobierno Autónomo Departamental del Beni. 2020. “Plan de acción ‘Fortalecimiento del sistema sanitario en pueblos indígenas originarios campesinos, para la defensa y protección de sus derechos a la salud, con énfasis en COVID-19, en el Departamento del Beni’.” Reliefweb. Accessed on January 13, 2020. <https://reliefweb.int/report/bolivia-plurinational-state/plan-de-acci-n-fortalecimiento-del-sistema-sanitario-en-pueblos>
- “Indigenous Bolivians Pray to Pachamama to End Pandemic.” 2020. *DW*, October 9, <https://www.dw.com/en/indigenous-bolivians-pray-to-pachamama-to-end-pandemic/av-54884160>
- Ministerio de Defensa de Bolivia. 2020. “Gobierno inicia segunda fase del Plan de Mitigación contra los efectos del COVID-19 para pueblos indígenas y originarios.” *Mindef*. Accessed on December 20, 2020. <https://www.mindef.gob.bo/mindef/node/4104>
- Ministerio de Salud y Deportes de Bolivia. 2020. “Gobierno define protocolo de atención a pueblos indígenas en la lucha contra el COVID-19.” *Minsalud*. Accessed on January 11, 2021. <https://www.minsalud.gob.bo/4133-gobierno-define-protocolo-de-atencion-a-pueblos-indigenas-en-la-lucha-contra-el-covid-19>
- Ministerio de Salud y Deportes de Bolivia. 2021. “Plan para la vacunación contra el coronavirus COVID-19.” *OISS*. Accessed on May 24, 2021. <https://oiss.org/wp-content/uploads/2021/04/PLAN-DE-VACUNA-COVID19.pdf>
- Molina, Fernando. 2020. “Bolivia enfrenta un duro rebrote de la covid-19 sin recurrir a una nueva cuarentena.” *El País*, December 28, <https://elpais.com/sociedad/2020-12-29/bolivia-enfrenta-un-duro-rebote-de-la-covid-19-sin-recurrir-a-una-nueva-cuarentena.html>
- Ivy Alana Rieger, “COVID-19 and Indigenous Communities in Latin America: A Comparative Analysis of State Public Policy Strategies in México, Bolivia, and Colombia”, *Revista de Estudios Sociales*, 78 | 10, Online since 04 November 2021, connection on 12 November 2021.



INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS
PLURINACIONAL

