



ESTADO PLURINACIONAL DE
BOLIVIA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

DEBATES EDUCATIVOS

**REVISTA DEL
INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS
PLURINACIONAL**

ARTÍCULOS, INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS

2023
AÑO2. No.3



ESTADO PLURINACIONAL DE
BOLIVIA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

© 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 (2023). Revista “Debates Educativos”. Revista del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; artículos, investigación y análisis. Año 2. No. 3. 2023. La Paz - Bolivia.

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

2023

Índice

Presentación.....	5
La realidad de la educación plurilingüe en Educación Primaria Comunitaria Vocacional <i>Efrain Ajllahuanca Huaycho</i>	7
Intraculturalidad e interculturalidad en la profesionalización de maestros interinos en el sector Weenhayek entre el 2015 -2019 <i>Ángela Sandra Jiménez Vila</i>	14
Alfabetización socioconstructivista adaptada al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo: un estudio con niños de primero de primaria <i>Jacinta Lucy Murillo Kari</i>	37
Un acercamiento al enfoque holístico del MESCP desde el encariñamiento ritual <i>Alfonso Rivera Barja</i>	59
Estudio de caso: Aula Espejo y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo <i>Olimpia Torrejón Alcoba</i>	81
¿Por qué dejamos ver a los hijos películas violentas en una sociedad pacifista? <i>Eloy Omar Siñani Alaro</i> <i>Edwin Saúl Siñani Alaro</i>	95

Una análisis aproximativo al estado de situación de las lenguas indígenas y las políticas públicas del contexto Latinoamericano <i>Alam N. Vargas Chacón</i>	113
Reconstrucción y reflexión analítica para el fortalecimiento de la epistemología plural en procesos investigativos <i>Jaqueline De La Barra Barrientos</i>	141
Marco Constitucional de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingue en Bolivia <i>Instituto de Investigaciones Pedagógicas Purinacional (IIPP)</i>	151

Presentación

Entre uno de los avances significativos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y el conjunto de políticas educativas que fueron implementadas a partir de la Constitución Política del Estado y la Ley No. 070 de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, se encuentra el carácter intracultural, intercultural y plurilingüe que debe asumir la educación en el Sistema Educativo Plurinacional.

Esta característica que asume el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, entre varias otras, constituye un factor clave no solo porque reconoce el valor de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos en el devenir histórico de nuestro país, sino porque también permite enriquecer la educación y su proyección a través de la diversidad y la pluralidad cultural y lingüística.

La historia inmediata nos muestra que si bien esta característica intracultural, intercultural y plurilingüe es una política educativa, su proceso de construcción ha involucrado un alto nivel de participación e involucramiento social, dando lugar a la participación protagónica de diferentes actores y sectores indígenas, campesinos y sociales antes marginados.

En esta edición de la revista “Debates Educativos”, nos place presentar importantes contribuciones al debate desde la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo. Los artículos que nos acompañan en esta oportunidad se han propuesto, en una primera parte, analizar la realidad educativa considerando las diversidades culturales y lingüísticas que coexisten en la educación. Los elementos de análisis que han sido

considerados son el uso de la lengua originaria en la educación, la lectura y escritura, la formación docente en contextos indígena originarios y la interacción cultural. Todos estos elementos proponen una reflexión crítica desde la experiencia de la práctica educativa.

Una segunda parte de esta edición comparte artículos elaborados desde el análisis teórico conceptual en torno al pluralismo epistémico, el enfoque holístico de la educación y las políticas públicas de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el contexto latinoamericano. Finalmente, compartimos, a manera de fuente de investigación, los artículos de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia que hacen referencia al tema de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo, desde una perspectiva integral y holística.

Un aspecto común que destaca esta edición es que el tema de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo es integral y complejo a la vez. Si bien la educación es uno de los factores clave, corresponde profundizar en el análisis desde un abordaje integral.

Les invitamos a leer y compartir cada uno de los artículos con una mirada crítica de la realidad, abriendo espacios de debate y discusión que profundicen mucho más estos temas en los que es preciso continuar avanzando como país y sociedad.

Edgar Pary Chambi
Ministro de Educación

Efraín Ajllahuanca
Huaycho

Director de la Unidad
Educativa “Santiago de
Huata A”

La realidad de la educación plurilingüe en Educación Primaria Comunitaria Vocacional

Resumen

La educación en Bolivia ha tenido cambios y actualizaciones de sus planes y programas de manera continua, respondiendo a los avances de la ciencia y tecnología y también a la realidad educativa en los tiempos de pandemia, lo cual, en cierto modo, ha desnudado la realidad de maestras y maestros ante las herramientas digitales. Por su lado, la educación plurilingüe ha logrado avances significativos y sus resultados se pueden observar en el diálogo de los actores en lengua aimara, pese a que aún existen limitaciones en la escritura por la complejidad de la estructura gramatical de esta lengua. Es la experiencia que este artículo pretende mostrar a través de la mirada directa de un director de una unidad educativa boliviana rural altiplánica.

Palabras clave: educación plurilingüe, lengua originaria, lengua extranjera

Normativas que garantizan la educación plurilingüe en educación primaria

La educación plurilingüe se centra en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, cuyo fundamento se encuentra en la Constitución Política del Estado (2009:5) Art. 5. I. “Son idiomas oficiales del Estado el castellano

y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, [...]”.

La historia de nuestras lenguas originarias, desde la colonia, muestra cómo nos quisieron acallar a título de civilización, privando a las naciones el derecho a la educación plurilingüe, cuya práctica se debe fortalecer sin perder de vista la identidad cultural. En la actualidad el uso de la lengua originaria reside con mayor notoriedad en nuestros adultos mayores, quienes no llegaron a la aculturación del idioma, en cambio los adolescentes por la fuerte influencia de la castellanización se encuentran expuestos a varios fenómenos de aculturación, aunque padre y madre hablen una lengua originaria.

La Ley No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010) señala en el Artículo 7 que “La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación”. Este aspecto es importante ya que en el artículo mencionado se indica que la lengua materna se constituye en “instrumento de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional.”

En este sentido, la maestra y el maestro tienen la obligación de iniciar sus actividades curriculares, durante el proceso de enseñanza, en lengua materna según el contexto. Por otro lado, “La enseñanza de la lengua extranjera se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología pertinente y personal especializado, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional”.

Aunque estos aspectos persisten en la normativa general, muchas maestras y maestros de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, al iniciar sus actividades pedagógicas con actividades cotidianas, como la lectura de 10 minutos, hacen que predomine el uso de la lengua castellana, sin tomar en cuenta la lengua originaria del estudiante.

Entre los objetivos de la Ley No. 070, en su Art. 10, se establece que la educación debe “Lograr habilidades y aptitudes comunicativas trilingües mediante el desarrollo de idiomas indígena originarios, castellano y un extranjero”, lo cual plantea que la maestra y el maestro tienen la obligación de lograr en el proceso de enseñanza y aprendizaje la lectura, la escritura y la oralidad, de manera gradual desde primer año hasta sexto año de escolaridad en las tres lenguas meta.

Una de las limitantes para cumplir este cometido es que entre muchas maestras y maestros no manejan con propiedad la escritura y oralidad de la lengua originaria. Similar situación ocurre con la lengua extranjera, cuyo objetivo es alcanzar un nivel adecuado de escritura y diálogo.

Entre los criterios para el desarrollo del Currículo Regionalizado, se señala que los procesos educativos en las unidades educativas se desarrollarán en las lenguas oficiales del Estado Plurinacional de manera progresiva y según la normativa vigente. Para este efecto, el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC) y los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) tienen el encargo de elaborar textos educativos de apoyo (diccionarios, gramática, cuentos, historias, adivinanzas, cantos, poesías y láminas educativas) que concreten el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Sin embargo, en la práctica educativa, los textos educativos de apoyo en lengua originaria siguen siendo una debilidad, ya que no todas las unidades educativas ni todos los estudiantes y maestros tienen acceso a estos materiales.

Avances de la educación plurilingüe en educación primaria: el caso de la Unidad Educativa “Santiago de Huata A”

En este punto, a partir de un análisis de campo desarrollado con actores educativos de educación primaria, se propone un análisis a la realidad de la educación plurilingüe en este nivel, en concreto en lo referente a la enseñanza aprendizaje del aimara y del inglés. En este sentido, se

describirán algunas estrategias, instrumentos aplicados y un análisis a la realidad de la Unidad Educativa “Santiago de Huata A”, que se encuentra próximo al lago Titicaca, lago sagrado de los incas, perteneciente a la cultura aimara, donde la lengua originaria predominante es el aimara entre la población adulta.

La Ley General No. 269 de Derechos y Políticas Lingüísticas (2012:4), en su Art.4., define de manera clara que “se denomina bilingüe a la persona que ha desarrollado competencias comunicativas en dos idiomas”. Para analizar este aspecto he aplicado un cuestionario a 17 estudiantes de sexto año de Primaria, acerca de la pertinencia de identidad del idioma originario. Los resultados expresan que el 94% de estudiantes se identifica como hablantes de lengua castellana y 6% hablantes de lengua originaria aimara.

Estos datos llaman la atención y cuestionan por qué en las respuestas las y los estudiantes se identifican con la lengua castellana como lengua originaria. Haciendo el análisis a priori se puede señalar que durante el desarrollo de su crecimiento iniciaron con el castellano, también se puede decir que al ingresar a la escuela dejaron de hablar el aimara y que en la unidad educativa, con mucha frecuencia, las interacciones entre los diferentes actores educativos (directivos, maestros, estudiantes) se desarrollaban en castellano, originando como resultado una posible negación de la cultura de los estudiantes adolescentes. Actualmente, los estudiantes expresan que en su familia se habla el aimara con poca frecuencia, además de hacerlo a un nivel interno.

Cuando se pregunta sobre la importancia de hablar el aimara, las y los estudiantes expresan que esta lengua es necesaria para la comunicación con los antepasados, lo que pone en evidencia una conciencia subjetiva en los adolescentes, es decir que sienten su pertinencia porque la sangre que fluye en las venas tiene un carácter emocional de pertinencia hacia su cultura innata.

En el tema de la escritura, el 30% de estudiantes escribe poesías y canciones en aimara, 35% escribe solo palabras en esta lengua, y 35%

no escribe ninguna palabra. Haciendo un análisis más específico de las actividades y cuadernos de los estudiantes, existe un avance significativo en el desarrollo de habilidades lingüísticas de escritura.

Respecto a la lengua extranjera, la Ley No. 269, en su artículo 4, establece que “Es el idioma que no se habla habitualmente en el país y que se aprende como un derecho individual u opción personal”. El aprender el idioma inglés es convivir con nuestros semejantes que viven en otro contexto social, cuyo intercambio de conocimientos nos permite ampliar conocimientos científicos, tecnológicos, interactuar a nivel cultural, construir una convivencia armónica en nuestro planeta. La Resolución Ministerial No. 001/2023, en su artículo 70, establece que “Las y los maestros en los procesos de enseñanza aprendizaje, deben incorporar el uso de la lengua originaria y la lengua extranjera en el proceso educativo”.

Por consiguiente, para el cumplimiento de estos aspectos en la Unidad Educativa “Santiago de Huata A” se han designado dos periodos de lengua originaria y dos periodos de lengua extranjera, que son recuperadas de las horas del área de lenguaje y comunicación. De estas horas de trabajo, 53% de los estudiantes responde que la maestra les enseña la lengua extranjera inglés, el 41% no responde y 6% expresa que aprendieron inglés por medio del uso de equipo tecnológico. Estos resultados no son tan esperanzadores, pues cuando se entabla un diálogo con los estudiantes en lengua extranjera, solo se utilizan saludos y conteo de números de forma oral, siendo el nivel de escritura muy precario y hasta ausente.

En cuanto al desarrollo del plurilingüismo, la Ley No. 269, en su artículo 4, establece que “Se denomina plurilingüe a las comunidades lingüísticas o a las personas que han desarrollado competencias comunicativas en dos o más códigos lingüísticos con diferentes grados de conocimiento y uso”. Cuando analizamos los perfiles de salida del Área de Comunicación y Lenguajes, se identifica que los mismos aún no gozan de logros significativos, ya que la comunicación oral en lengua originaria entre el estudiantado de la unidad educativa no es practicada con frecuencia y la lengua extranjera inglés ni se menciona en el cotidiano vivir.

En cuando a la lectura comprensiva, los niveles de lectura no han sido desarrollados para comprender la información de manera explícita o implícita. En cuando a escritura creativa, existen falencias en la producción de textos, dado que la mayoría de las y los estudiantes produce textos carentes de un propósito comunicativo y también de los criterios de organización de la información como son la coherencia, la cohesión y la legibilidad, además de la estructuración según un tipo de texto determinado. Al utilizar los códigos alfabéticos solo hacen copia fiel de los textos de apoyo y otros medios de información; no existe un análisis y aporte para el desarrollo de habilidades de producción de textos.

Estrategias para lograr el aprendizaje de educación plurilingüe en educación primaria

Cuando se trata de lograr los perfiles de salida que se establecen para educación Primaria comunitaria Vocacional, la maestra y el maestro deben analizar y reflexionar acerca de la sociedad que estamos construyendo en el marco del avance de la ciencia, la tecnología y las propuestas que establecen los planes y programas de estudio.

En consecuencia, dadas las estrategias aplicadas en la unidad educativa, las actividades pedagógicas desarrolladas mediante los trabalenguas, las recitaciones, la elaboración del discurso, las mesas redondas, los sociodramas, los debates, las exposiciones y la producción de textos cortos relacionados con la vida cotidiana deben visibilizar resultados, son, sin embargo, resultados pendientes por observar.

Como otra estrategia asumida por los habitantes adultos, hablantes de la lengua aimara, incluyendo al autor de este artículo, como director de la unidad educativa en cuestión, es la decisión de poner en práctica y priorizar en las interacciones del centro educativo el uso de la lengua inglés los días martes y miércoles. Esto incluye a toda la comunidad educativa, desde el director, maestras, maestros, estudiantes y padres de familia. ¿Cuál es su justificación?, una sociedad que habla una lengua

se apropia con mayor facilidad de esta y los resultados se reflejarán en una nueva edición de la investigación.

Otra estrategia asumida propuesta por la comunidad educativa es el escribir textos cortos con sentido comunicativo, es decir recopilar la riqueza cultural y las costumbres de nuestras comunidades, cuyos textos cortos se conviertan en revistas escolares, haciendo énfasis en la escritura de la lengua originaria y progresivamente escribir el inglés.

Todo eso responde a la consigna de siempre en nuestra unidad educativa: “La educación es tarea de todas y de todos”.

■ BIBLIOGRAFÍA

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009).

Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley No. 070 de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”*.

Gaceta oficial Estado Plurinacional de Bolivia. (2012). *Ley No. 269 Ley general de derechos y políticas lingüísticas*.

Resolución Ministerial 001/2023 del Subsistema de Educación Regular, normas generales para la gestión Educativa (2023). La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2022). *Planes y Programas de Educación Primaria Comunitaria Vocacional*. La Paz, Bolivia.

Intraculturalidad e interculturalidad en la profesionalización de maestros interinos en el sector Weenhayek entre el 2015 -2019

Resumen

El presente artículo aborda la experiencia de la formación docente del pueblo Weenhayek a través del Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI) mediante la descripción de algunos acontecimientos analizados para explicar cómo ha actuado la educación en el panorama integral del pueblo Weenhayek. Esta tarea plantea un enfoque particular puesto que estamos aproximándonos a una nación indígena con una cultura ancestral y con una trayectoria particular por la construcción de una identidad particular en su educación. La educación dentro del contexto del pueblo Weenhayek vino formalizándose en el sistema educativo boliviano desde los años setenta y con mayor intensidad desde la Reforma Educativa de 1995 y la implementación de la educación bilingüe. Cabe destacar que, sobre la base del trabajo instaurado por la Misión Sueca, que actuaba significativamente en su organización social desde los años cincuenta, se han formado los primeros profesores bilingües desde los años ochenta. Otra consideración por destacar es que el pueblo Weenhayek logró incorporar un calendario escolar regionalizado en 1999, haciendo que sus actividades escolares coincidan con las actividades y el calendario de la pesca, entre mayo junio y julio, que es una de las principales actividades económicas y socioculturales de su

comunidad, lo cual fortalece también su identidad cultural. El calendario escolar Weenhayek es único en el país: el año escolar inicia en agosto y termina en el mes de abril de la siguiente gestión, entrando en vacaciones desde mayo a julio. El pueblo Weenhayek presenta características estructurales y socioeconómicas complejas que impactan en sus condiciones escolares, lo cual genera barreras que limitan el logro de muchos objetivos a nivel de calidad educativa. La formación de maestras y maestros con identidad y pertenencia cultural ha significado un importante avance en medio de este panorama social y cultural del pueblo Weenhayek. El relato de todas esas experiencias expresa de qué manera se ha generado el tránsito hacia el nuevo modelo educativo, a los proyectos socio comunitarios productivos y a la educación inter e intra cultural, donde confluyen las dimensiones educativas bolivianas de la nueva legislación puestas en práctica.

Palabras clave: Pueblo Weenhayek; maestros interinos; PPMI; educación intracultural, intercultural y plurilingüe; gestión educativa, gestión curricular

Introducción

La promulgación de la Ley N° 70 de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010) constituyó el comienzo de un proyecto de transformación del sistema educativo boliviano en un nuevo contexto histórico de cambio social del país, cristalizado en una nueva Constitución Política del Estado Plurinacional (2009). En esta situación, la nueva legislación educativa tenía múltiples desafíos que afrontar en diversas dimensiones, entre otros, este nuevo panorama jurídico dio lugar a la concepción e implementación de un nuevo modelo educativo.

La experiencia histórica y el análisis de los administradores de la educación apuntaron a una centralidad estratégica: la de los maestros y maestras. Ellos fueron y son considerados el elemento fundamental para llevar adelante un nuevo modelo educativo y todo lo que aquello significa.

Por su parte y entre otros problemas, el magisterio venía arrastrando desde hace algunas décadas un serio problema con respecto a la proporción significativa de maestros y maestras que no contaban con una formación profesional y que alcanzaban aproximadamente a veinte mil maestros denominados “interinos”¹, que como señala el Reglamento del Escalafón Nacional del Magisterio en su Artículo 9º: “Son maestros interinos los que, careciendo de formación pedagógica regular, ingresan en el servicio docente en forma provisional, por razones de emergencia y a falta de elemento debidamente capacitado”.

De manera simultánea a la elaboración y discusión de la nueva legislación, se iniciaron algunas acciones, las cuales se convirtieron en políticas educativas para ofrecer una formación profesional a este conglomerado del magisterio.

Con este propósito, desde la gestión 2008 hasta la gestión 2011 se desarrolló el Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI) en su primera fase, llegando a profesionalizar a más de cinco mil maestros que se encontraban en esta condición en Bolivia. Y a partir de la gestión 2012 se inició una segunda fase que incorporaba de manera prioritaria a la profesionalización de los maestros interinos de los pueblos indígenas originarios y maestros de zonas de difícil acceso (Resolución Ministerial No. 767 del 6 de noviembre de 2012).

Como parte de esta segunda fase, se benefició a los maestros interinos del Pueblo Weenhayek, uno de los pueblos indígenas originarios

1 Se denomina “maestro interino” al maestro que ejerce la carrera del magisterio en las unidades educativas fiscales, de convenio y privadas, con todas las prerrogativas de un maestro normalista. El maestro interino no tiene formación académica en una Escuela Superior de Formación de Maestros, en la mayoría de los casos el maestro interino tiene formación empírica y está calificado por su experticia.

En muchos casos, los maestros interinos cubrieron espacios laborales en escuelas donde un maestro no quiso trabajar o no se le permitió trabajar por situación de barreras culturales y sociales como el caso del idioma originario y también por la distancia geográfica, como en zonas de difícil acceso.

Esta situación generalmente se daba en el nivel de educación primaria, lo que no ocurrió en el nivel secundario, donde se incorporaron al ejercicio docente a jóvenes profesionales universitarios, como licenciados en ciencias exactas, en bellas artes o en alguna especialidad en ciencias sociales y humanísticas. De esta manera, se podría afirmar que el maestro de secundaria tiene formación científica, aunque no necesariamente pedagógica.

reconocidos en la nueva Constitución que habita entre los municipios de Villa Montes y Yacuiba del Departamento de Tarija, constituido por una treintena de comunidades con 5.315 habitantes según el censo de 2012 del Instituto Nacional de Estadística (INE) y que viven a lo largo del margen derecho del río Pilcomayo.

De esta forma, veinticinco maestros originarios del pueblo Weenhayek de la especialidad de primaria comunitaria vocacional fueron beneficiados, después de cinco años de estudio, con una modalidad semipresencial en los periodos de descanso pedagógico de invierno y fin de gestión escolar, obteniendo su Título en Provisión Nacional de Licenciatura en Educación Primaria Comunitaria Vocacional, uno como maestro de Religiones y Espiritualidades. A este número se añadieron veinte maestros más denominados castellanos, es decir “no originarios”, pero que trabajaban en este sector y que se beneficiaron con esta profesionalización. De esta manera, este distrito educativo, que en el departamento de Tarija era el que tenía mayor cantidad de maestros interinos, prácticamente quedó en cero interinos².

El PPMI capturó la histórica demanda de los pueblos indígenas originarios por una educación propia e intercultural bilingüe, puesto que otorgó una formación docente formal a maestros originarios de las comunidades indígenas, así como a maestros no weenhayek que trabajaban en escuelas dentro de su territorio.

El PPMI se convirtió en un programa de avanzada y experimental que terminó siendo referente y modelo para el programa de formación

2 Con la implementación de la ley 1565 de Reforma Educativa a partir del 7 de julio de 1994, se ejecuta el PEIB (Programa de Educación Intercultural Bilingüe), se comienza con la alfabetización bilingüe de los líderes de las comunidades, posteriormente los maestros de primaria, que en ese entonces se denominó primer ciclo de primer a tercer año de escolaridad en las escuelas pertenecientes a pueblos indígenas y originarios. El maestro debía tener dominio de su lengua originaria, ahí es que se incorpora a jóvenes bachilleres de las mismas comunidades para ser maestros en este nivel de escolaridad.

De ese modo, el pueblo Weenhayek incorpora un porcentaje considerable de jóvenes bachilleres de los dos colegios secundarios: “Misión Sueca” de la comunidad de Capirendita y “Aplicación Bilingüe Weenhayek” de Villa Montes. Estos jóvenes fueron a trabajar al núcleo educativo Silataits’its que abarca a 22 unidades educativas y al núcleo Crevaux Norte con 7 unidades educativas denominadas “asociadas”, extendidas en su territorio sobre los márgenes del río Pilcomayo.

complementaria que se llevó a cabo posteriormente y que le otorgó licenciatura a todo el magisterio boliviano.

Así como varias de las acciones llevadas a cabo para la transformación educativa, el PPMI se constituyó en uno de los programas, sino el más importante proceso de formación docente, en una pieza básica para la implementación del nuevo modelo educativo, que todavía aguarda ser estudiado desde el campo de la investigación educativa con el propósito de reflexionar críticamente sobre estas experiencias.

¿Por qué abordar la profesionalización de los maestros weenhayek?

Estudiar el caso del Programa de Profesionalización de Maestros Interinos en el sector Weenhayek de Villa Montes surge como una necesidad real que despierta especial interés, debido a que el Ministerio de Educación de nuestro país ejecutó varios programas para beneficiar a maestras y maestros, pero con una evaluación aún pendiente de ser participativa. Una evaluación de esta naturaleza tendría el objeto de conocer sus incidencias y tomar decisiones informadas para determinar su continuidad, transformación o cierre.

En este sentido, aunque nuestra investigación no versa sobre una estrategia teórica metodológica evaluativa, por el contrario, se trata de un estudio comprensivo, puede proveer indirectamente de insumos exploratorios y descriptivos sobre los cuales se pueda desarrollar críticamente una mayor producción del conocimiento educativo local.

La formación docente supone un tema central en cuanto a que está articulada tanto con la calidad, como con la desigualdad educativa, ya que una buena formación profesional genera condiciones para la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como también en la formación de una mayor cantidad de maestras y maestros formados que contribuyan a la reducción de desigualdades de la calidad educativa entre regiones o escuelas (OREALC/UNESCO, 2013). En este horizonte,

el tema de la formación docente viene siendo estudiado desde hace considerable tiempo a nivel regional, así como también, aunque en menor intensidad a nivel nacional.

Algunos de los principales trabajos sobre la formación de maestros bolivianos se han concentrado en la historia del magisterio y su formación con acento en sus condiciones laborales (Talavera, 2011), así como en las características del sistema de formación de maestros (Lozada, 2005) o también enfocándose con énfasis en la formación para un nivel específico (Yapu y Torrico, 2003) y en la transformación de sus instituciones de formación (Cajías, 2011) a partir de diversas metodologías como el análisis documental, histórico, entrevistas y etnografías.

Complementariamente cabe destacar una reciente publicación del estudio de la OREALC-UNESCO sobre un análisis del currículo de primaria como estudio de caso nacional y comparativo, en el cual se acentúan tanto fortalezas como deficiencias del nuevo currículo (OREALC-UNESCO, 2020).

Asimismo, cabe advertir que faltan estudios acerca del proceso de formación de maestras y maestros desarrollado en el marco de la nueva legislación educativa boliviana, tanto a nivel de formación inicial como en servicio. Aunque cabe resaltar la existencia de las publicaciones realizadas por el Ministerio de Educación respecto a las memorias sobre el trabajo de transformación educativa de la formación docente desde la visión gubernamental, donde se explicitan las bases que se argumentarían para la realización de las transformaciones y el énfasis en una nueva formación docente en las ESFM y de la profesionalización de los maestros normalistas e interinos (Bolivia, 2016).

Con todo, podemos identificar que aún no se cuentan con estudios sobre el acompañamiento al proceso de estas transformaciones en sentido estricto, sean desde vertientes oficiales o académicas y en especial sobre el proceso de formación en servicio acontecido tanto en el PPMI como en el PROFOCOM.

Corren la misma suerte los estudios sobre el caso de la profesionalización de los maestros weenhayek, aunque se debe resaltar que existen abordajes indirectos a la educación desde estudios antropológicos y en especial, el valioso trabajo del antropólogo Alvarsson (2012) que aborda con rigurosidad etnográfica y etnológica la dimensión educativa weenhayek como parte de su cultura, revelando aspectos notables de su experiencia educacional. No obstante, se trata de un estudio realizado hasta el primer quinquenio del presente siglo entre 2002 y 2006 y que por motivos lógicos, no logra alcanzar a la implementación de la nueva legislación educativa. De todas maneras, su trabajo nos presenta una imprescindible historia de la educación weenhayek a la luz de su lugar en el proceso de reconstrucción de su identidad cultural y educación bilingüe.

En este horizonte, nuestra investigación se plantea abordar el proceso de formación de maestros interinos en el PPMI de forma exploratoria y descriptiva, a partir del análisis de las sistematizaciones realizadas en el proceso de formación de maestros interinos en el mencionado programa, el cual, como sostuvimos constantemente, se constituye en un fenómeno con una valiosa potencia heurística, puesto que los relatos de experiencias de sistematización operan como una forma de textos auto etnográficos.

Sistematización y concreción curricular

Las sistematizaciones de la concreción curricular van a revelarnos, en parte, lo que acontece en las aulas, es decir, cómo, en el contexto de los weenhayek, se lleva adelante la gestión educativa en su concreción cotidiana, pedagógica (dimensiones del proceso de enseñanza aprendizaje: ser, saber, hacer y decidir) e institucional (administrativa y curricular: práctica, teoría, valoración, producción), como experiencia escolar práctica (Rockwell, 2009), que contrasta el modelo abstracto educativo en la praxis.

Rockwell (2018) nos orienta para pensar que las culturas escolares pueden ser estudiadas a partir de tres planos: la larga historia,

la historia acumulada de lo cotidiano y la co-construcción de lo cotidiano, del presente, como una alternativa para poder articular los macroprocesos y los micro procesos educativos e ir más allá de la dicotomía. Nos dice que con su propuesta está “proponiendo mirar la cotidianeidad escolar actual como cultura acumulada y en creación. Estoy proponiendo abordar la dimensión histórica de la compleja vida escolar actual” (Rockwell, 2018, p. 184).

De esta forma, continua Rockwell (2018), “El análisis de la cotidianeidad actual debe hacerse desde luego a la luz de estudios de la historia social de la escuela. Es necesario explorar aquellos elementos del pasado que han dejado huellas en la cultura escolar actual” (Rockwell, 2018, p. 184).

El Programa de Formación de Maestros Interinos (PPMI)

Este programa resalta el lugar central que ocupó tanto el proceso de profesionalización dentro de la implementación del nuevo modelo educativo, así como específicamente en lo valioso de la experiencia de sistematización del desenvolvimiento de la concreción curricular como parte del proceso de formación en servicio en el PPMI.

Como adelantamos, el PPMI operó como un programa de formación inicial y en servicio de forma concatenada, fungiendo como dispositivo para la implementación del nuevo modelo educativo, puesto que vehiculó las primeras experiencias de formación en el nuevo currículo, casi simultáneamente a su implementación en las nuevas ESFM, así como también sistematizaba la concreción del desenvolvimiento curricular acontecido en estas experiencias mediante sus trabajos finales de graduación.

Por cierto, eran estos trabajos de sistematización los que ensamblaban diversas dimensiones del nuevo modelo educativo, ya que explicitaban las experiencias que llevaban al aula cotidiana todo el diseño abstracto de la legislación educativa.

De esta manera, las sistematizaciones se constituyeron en una parte fundamental de la formación de maestras y maestros y también de la gestión educativa, entanto que operaron como parte del desenvolvimiento curricular articulados a los Proyectos Socio-Comunitarios Productivos (PSP) de cada unidad educativa, en los cuales se definían los objetivos holísticos de las comunidades escolares.

Por otra parte, es necesario resaltar que el caso de la formación de maestros del pueblo Weenhayek en el PPMI requiere de un abordaje especial, puesto que estamos aproximándonos a una nación indígena con su propia cultura ancestral y con una trayectoria particular en su devenir como nación y pueblo indígena originario (NIPOC) y de su educación propia.

En este sentido, es importante destacar que la educación del pueblo Weenhayek vino formalizándose en el sistema educativo boliviano desde los años setenta y con mayor intensidad desde la Reforma Educativa de 1995 y la implementación de la educación bilingüe, aunque se debe destacar que sobre la base del trabajo instaurado por la Misión Sueca que actuaba significativamente en su organización social desde los años cincuenta y también en la formación de sus primeros profesores bilingües desde los años ochenta (Alvarsson, 2012).

Otra consideración a destacar es que el pueblo Weenhayek consiguió en 1999, como casi ningún otro caso, su propio calendario escolar regionalizado, haciendo que sus actividades escolares coincidan con las actividades y el calendario de la pesca, entre mayo, junio y julio, que es una de las principales actividades económicas y socioculturales de su comunidad, lo que fortalece también a su identidad cultural. El calendario Weenhayek es único en el país, en este sentido, el año escolar inicia en agosto y termina en el mes de abril de la siguiente gestión, entrando en vacaciones desde mayo a julio.

Con todo, la educación del pueblo Weenhayek todavía se encuentra en las difíciles condiciones estructurales y socioeconómicas de su contexto,

que impactan en sus condiciones escolares, que parecerían ser las principales barreras para la consolidación de una calidad educativa.

En suma, las sistematizaciones desarrolladas en el caso de la formación de maestros weenhayek en el PPMI relatan algunas de las varias experiencias que se concretizaban en las actividades en el aula, que comprendían tanto al nuevo modelo educativo, a los proyectos socio comunitarios productivos y a la educación inter e intra cultural, haciendo que confluya en estas experiencias una síntesis de la totalidad de las dimensiones educativas de la nueva legislación puestas en práctica.

En tal sentido, una aproximación a las sistematizaciones nos podría ayudar a empezar a revelar en parte cómo aconteció el proceso de trasmisión del nuevo modelo educativo en la formación de maestros y cómo el nuevo modelo educativo se concretó dentro de las aulas.

Por todo lo anteriormente expuesto, como parte del análisis sostenemos la hipótesis que los participantes de la especialidad primaria comunitaria vocacional del sector Weenhayek que actúan en escuelas del territorio Weenhayek han implementado la concreción del nuevo modelo educativo boliviano mediante del Programa de Profesionalización de Maestros Interinos.

En este sentido, abordamos como variable independiente a la profesionalización de maestros y como variable dependiente al proceso de concreción del nuevo modelo educativo.

El contexto social y lingüístico de los weenhayek

La investigación académica de Gates (2013) nos brinda una valiosa aproximación a la experiencia de aula en la educación intercultural bilingüe weenhayek a partir de una etnografía escolar desde una perspectiva comparada con el caso Wichi en Argentina, destacando una valiosa mayor autonomía del caso weenhayek boliviano con respecto al sistema educativo estatal, aunque en desmedro de sus resultados

pedagógicos. De la misma forma, este trabajo de campo fue realizado hasta 2011 cuando aún no se había comenzado a implementar la nueva legislación, aunque nos aporta significativamente con observaciones realizadas exclusivamente desde una mirada de la etnografía escolar.

Por su parte, Alvarsson (2012, p. 23-24) resalta que:

- “Los ‘weenhayek son cazadores-recolectores y pescadores amerindios del bosque seco tropical del norte del Gran Chaco. Su población alcanza a unos 3.000 individuos, la gran mayoría en Bolivia. Los ‘weenhayek pertenecen a una entidad lingüística llamada “mataca”, o últimamente, en Argentina, wichí, que en total asciende a unas 40.000 personas (...) que hablan lenguas similares o dialectos relacionados (Lunt 1999:5). Sus parientes lingüísticos más cercanos son los chorote, los mak’á, los nivaklé (chulupí), y, a una distancia cultural algo más considerable, los pilagá y toba (Braunstein 1993:4 y ss., Alvarsson 1988:32 ss. y Métraux 1946).
- Los ‘weenhayek subsisten de recolección, pesca y caza. Por siglos han complementado estas actividades con migraciones de trabajo (Fock 1966–1967) para obtener alimentos básicos, especialmente maíz, y durante el siglo XX, dinero efectivo y mercadería de consumidores occidentales. Esas migraciones han cesado casi por completo después de la mecanización de los ingenios en Argentina en los años 1960 (op. cit. Vol. 1, 9.2.) y han sido sustituidos por trabajos espontáneos como jornaleros”.
- En primera instancia es importante señalar que la educación tradicional indígena tiene particularidades especiales con respecto a la educación moderna, como nos señala Alvarsson (2012, p. 16).
- La educación tradicional entre los ‘weenhayek se ha basado en narraciones nocturnas de cuentos, de prueba y error individual, y por aprendizaje por medio de la participación. La literatura oral ‘weenhayek contiene información inmensa, tanto sobre ecología, etología, zoología, botánica, historia, geografía y religión, como de las éticas de la conducta humana (Alvarsson 1982).

- Un niño ‘weenhayek que trata de imitar actividades de los mayores es tratado con una paciencia enorme, pero nunca es obligado a hacer algo. La misma condición se aplica a las calificaciones profesionales en la recolección, la pesca y la caza. Aprender haciendo, sin ningún tipo de instrucción no deseada, ha sido la regla. Todavía en la década de los años 1970, un adolescente promedio ‘weenhayek había acumulado un conocimiento impresionante por ejemplo de su medio ambiente”.
- De hecho, “dentro de la antropología cultural, aprendizaje en general y enculturación en particular, son vistos como fundamentales para la adaptación humana, así como para la producción y la reproducción de la cultura y de la sociedad” (Alvarsson, 2012, p. 18).

De esta manera, se ha hecho posible distinguir convencionalmente entre una educación formal e informal:

La dicotomía indicada por los términos educación “informal” y “formal”, usados arriba, se envuelve en la línea de estudio que se centra en “modos de educación.” La “educación informal” se ha caracterizado como “no verbal” y “conservadora”, en contraste con la “enseñanza formal” que se ha descrito como “verbal” y “creativa”. Este último se supone ocurrir en contextos “quitados de ocasiones de uso y de acentuar la adquisición de principios y habilidades que se pueden generalizar a través de contextos” (Pelissier 1991:87–88).

Esto conduce a la situación donde enseñanza, como actividad “formal”, tiende a substituir la instrucción tradicional formal, más que las informales. Sin embargo, la escuela también quita tiempo de la enseñanza informal, por lo tanto, de alguna manera la está minando. Un ejemplo es técnicas de pesca; otra es habilidades de artesanía — ambas esenciales para las actividades de subsistencia entre los ‘weenhayek. (Alvarsson, 2012, p. 20)

Una las características principales de la cultura Weenhayek es la conservación de su lengua y “la entidad lingüística wichi-‘weenhayek

tradicionalmente ha sido clasificada como una de las lenguas pertenecientes a la rama matak-mak'á:" (Alvarsson, 2012, p. 36). Su lengua posee serias implicaciones para la conservación de sus prácticas culturales, así como también para sus prácticas intelectuales.

La relación entre el lenguaje y la cultura ha sido ampliamente discutida. Aquí basta con decir que no considero que sean entidades inseparables, pero que una lengua indígena es una herramienta epistemológica insuperable para el pueblo en cuestión cuando se trata de llevar a cabo actividades de subsistencia y para la descripción de o la referencia a las características culturales. Como veremos más adelante, la lengua 'weenhayek sigue siendo un instrumento muy activo en el mantenimiento y la reforma de una determinada identidad 'weenhayek. (Alvarsson, 2012, p. 33)

Complementariamente, los weenhayek han desarrollado otros sistemas de comunicación:

El lenguaje no sólo se utiliza para comunicación. Y la comunicación no sólo se realiza a través del lenguaje. La situación es compleja, a nivel mundial, así como entre los pueblos del Gran Chaco. Los 'weenhayek son cazadores y recolectores. Esto significa que el lenguaje humano no siempre es el mejor medio. Cuando una presa presuntiva se encuentra muy cerca, hablar rara vez es una opción. Por lo tanto, muchos pueblos cazadores, y el 'weenhayek constituye ninguna excepción, han desarrollado gritos y sonidos parecidos a los de animales para transmitir los mensajes necesarios sin recurrir al lenguaje hablado. Varios visitantes y trabajadores de campo han sido debidamente impresionados por los mecanismos de comunicación de los pueblos 'weenhayek-wichí. (Alvarsson, 2012, p. 38) Asimismo, el uso de su lengua ha sido importante a nivel ontológico para autodefinirse, como señala Alvarsson (2012, p. 41) "el idioma no sólo comunica mensajes semánticos. Es bien conocido, especialmente entre los sociolingüistas, que también se utiliza para un número de otros propósitos, entre ellos para definir la identidad de uno". De esta forma, "esta tendencia se acentúa a través de la

misma denominación ‘weenhayek wikiyí. Como hemos visto, esta es una auto-denominación bastante antigua (véase más arriba). Sin embargo, mis informantes dicen ser conscientes de un pasado aún más lejano, antes de que se cambiara a este nombre”.

En 1984, Celestino Máánhyejas Gómez dijo que “Antes, solíamos llamarnos “Olhaamelh (‘nosotros’ y ‘nos’, primera persona, plural), pero ahora nos llamamos pueblo ‘weenhayek o los ‘weenhayeyh (aproximadamente ‘los diferentes’ en plural), porque somos diferentes del resto. ¡No somos como los demás!”” (Alvarsson, 2012, p. 44).

Con todo, la cultura y la lengua Weenhayek aún está en proceso de fortalecimiento y sobre todo por su estrecha y compleja relación con el español:

En el caso del ‘weenhayek contemporáneo, la relación con otras lenguas amerindias es de poca importancia práctica. La amenaza mayor al ‘weenhayek es el español. El ‘weenhayek vive rodeado de gente de habla español. El idioma oficial de Bolivia y la Argentina es el español. El idioma comercial también es el español. Y, también la lengua franca entre los grupos indígenas es el español. Así, la relación entre el ‘weenhayek y el español, es con mucho, lo más importante para la supervivencia de la lengua” (Alvarsson, 2012, p. 44-45).

En suma, la preservación de la lengua es de suma importancia ya que ella guarda sus conocimientos:

Así, el idioma es en sí mismo, un reservorio de conocimiento local, de técnicas determinadas, y de etnocencia. Al compilar un libro de zoología local para estudiantes de escuelas ‘weenhayek, descubrí que los científicos occidentales, como yo esperaba, sabían más sobre los animales grandes y conocidos del Gran Chaco que los indígenas. Ellos habían sido estudiados por especialistas pagados para hacer precisamente eso y nada más. Pero cuando llegué a animales menos conocidos, me encontré con que los ‘weenhayek a menudo sabían más que el biólogo, incluso en campos donde el conocimiento era

“inútil” para su subsistencia, por ejemplo, de lo que esos animales se alimentan, cuántas crías tienen, etc.” (Alvarsson 2004)

El conocimiento local de repente superó el conocimiento académico. Una dificultad en la transferencia de conocimientos locales a las lenguas occidentales es la diferencia en taxonomías. En ‘weenhayek no hay nomen absoluto por tan sólo “plantas” o incluso por “naturaleza”. Como en muchos otros idiomas de recolectores, están faltando, probablemente porque son dados por sentados, o porque no hay tal necesidad en sus taxonomías. (Alvarsson, 2012, p. 64-65)

En sugerente ejemplo, Alvarsson (2012, p. 65) explicita que “Para ilustrar la diferencia entre dos de las lenguas “locales” en el área, ‘weenhayek y español, he elegido la esfera de las abejas y las avispas. Aquí, de inmediato surge un problema taxonómico. Mientras el español habla de “especies de insectos”, el ‘weenhayek clasifica “mieles”, no las abejas o avispas”.

Y en definitiva la lengua reguarda también las prácticas socioculturales tradicionales, asegurando su organización colectiva: “El lenguaje por lo tanto refleja la sociedad. El lenguaje, sin embargo, también es preceptivo, diciéndole a la gente qué hacer y qué pensar de ello” (Alvarsson, 2012, p. 69).

Por otro lado, las políticas de formación docente de educación regular en tanto que políticas educativas hacen parte de las políticas públicas, por tanto, pueden ser analizadas como sugiere Vaillant (2013), aproximándonos a sus principales fases de elaboración, implementación e institucionalización de las políticas públicas.

De esta manera, nuestro análisis se enfoca en sentido amplio, en el proceso de la implementación del PPMI. No obstante, de la misma forma, el PPMI vehicula también la implementación de una otra política educativa simultánea, la implementación de la nueva legislación educativa con la consiguiente concreción del nuevo currículo en el marco de una también nueva gestión educativa.

Para comprender esta nueva gestión educativa es preciso denotar que el paso del paradigma de la administración escolar al de la gestión educativa estratégica (IIPE-UNESCO, 2000; Cassasus, 2002) conlleva una serie de transformaciones fundamentales de concepción y prácticas, entre otras, promueve ahondar en la valorización de la dimensión pedagógica como parte de la gestión, que dentro de la gestión educativa convencional ha sido generalmente subalternada o dejada de lado, posibilitando que las particularidades de las comunidades escolares puedan exigir una mayor participación en la gestión educativa (IIPE-UNESCO, 2000; Cassasus, 2002).

Por cierto, el paradigma de la gestión educativa estratégica en la educación boliviana ha venido siendo considerado progresivamente desde la reforma educativa, aunque también ha sido retomado con mayor énfasis y explícitamente por el nuevo modelo educativo boliviano (Bolivia, s/d, p. 29-52), en parte, según el Ministerio de Educación, como una propia reivindicación del magisterio (Bolivia, s/d, p. 53-82).

En este sentido, el nuevo paradigma de gestión educativa estratégica ha sido vehiculado en el nuevo modelo educativo, entre otras dimensiones, por intermedio de la forma de Gestión Educativa Intra e Intercultural Bilingüe, entendida como la participación de la comunidad escolar ampliada en la gestión educativa (Bolivia, s/d, p. 50).

De esta manera, la cultura escolar se incluye en la gestión educativa curricular (Bolivia, s/d, p. 72), a partir de su participación en relaciones de horizontalidad (Bolivia, s/d, p.93) en una administración educativa compleja que articula las políticas educativas con la autonomía indígena originaria y la participación social comunitaria en la forma de una gestión educativa para el vivir bien en equilibrio con el medio ambiente, con la *Pachamama*.

De hecho, el nuevo modelo boliviano de gestión educativa se sintetiza en la articulación entre gestión administrativa institucional, gestión curricular y gestión comunitaria (Bolivia, s/d, p. 114), con estructuras

horizontales y descentralizadas, con una gestión educativa comunitaria que incluye a los saberes locales por medio de la concreción de un currículo regionalizado (el currículo indígena), así como también enmarcado en cada Proyecto Socio Comunitario Productivo (PSP) escolar local, que vehicula una síntesis concreta de la gestión educativa intra e inter cultural bilingüe, haciendo con que cada comunidad escolar, escuela y comunidad ampliada, proyecte su propia gestión educativa de acuerdo a sus propios intereses contextuales.

De esta forma, los Proyectos Sociocomunitarios Productivos (PSP) se convierten en un aspecto fundamental de la concreción del nuevo modelo educativo.

Unidades educativas de primaria del pueblo Weenhayek

Nuestra área de estudio comprende a la educación en escuelas primarias del pueblo originario Weenhayek del departamento de Tarija, que corresponden geográficamente al área rural del municipio de Villa Montes, un sistema educativo constituido fundamentalmente por dos colegios secundarios: Misión Sueca de la comunidad de Capirendita y el de Aplicación Bilingüe Weenhayek de Villa Montes, así como al núcleo educativo Silataits'its (Buenas Nuevas) que abarca a veinte dos (22) unidades educativas y al núcleo Crevaux Norte con siete (7) unidades educativas, denominadas asociadas.

Recolección de información

Nuestras fuentes documentales de información fueron las sistematizaciones, entendidas como documentos públicos. Con un total de ocho (8) sistematizaciones que contienen los setenta y ocho (78) relatos de las experiencias de concreción de veinte (20) maestros y maestras weenhayek que trabajan en el territorio Weenhayek y que participaron del PPMI.

Nuestro instrumento de recolección de información fueron las sistematizaciones presentadas como trabajo final del plan académico del PPMI, que contaban en su interior con relatos de la experiencia de

concreción curricular. Los relatos fueron constituidos por la descripción de las actividades que los maestros hicieron en sus prácticas de concreción.

Es importante resaltar que el PPMI utilizó como una estrategia metodológica importante la utilización de la grabación de los relatos, así como actividades de registro de campo en las jornadas, las cuales se constituyeron en fuentes para la escritura de los relatos de los maestros, incluso el depósito de las sistematizaciones se realizó adjuntando en formato digital a estas grabaciones. Asimismo, los registros también fueron incorporados como parte de las sistematizaciones. En este sentido, los relatos operan como una forma de método auto etnográfico muy valioso para la investigación social y educativa, sobre todo para el análisis cualitativo de estas experiencias.

Procedimiento

En este horizonte procedimos a analizar nuestra información mediante el análisis cualitativo de contenido de los textos contenidos en cada uno de los relatos elegidos en nuestra muestra.

Primeramente, recuperamos todas las sistematizaciones donde se encontraba la participación de maestros weenhayek que participaron del PPMI. A partir de esto, seleccionamos los maestros weenhayek de quienes no eran weenhayek del nivel de primaria comunitaria.

En segunda instancia, sistematizamos los relatos de los maestros según cursos con los que se realizó la experiencia de concreción, escuela respectiva, PSP respectivo, género y experiencia laboral de los participantes.

En tercera instancia, clasificamos cada uno de los PSP de cada maestro weenhayek participante del PPMI de nivel primaria comunitaria según su pertenencia a cada escuela, a partir de los contenidos textuales de los títulos de los PSP de forma inductiva sistematizando cada actividad descrita y realizada en estas experiencias.

En cuarta instancia, clasificamos cada uno de los relatos de cada maestro weenhayek participante del PPMI de nivel primario comunitario, según campo de saber.

En última instancia, codificamos de forma abierta los contenidos textuales de los relatos de forma inductiva adjudicando una categoría que sintetizara cada actividad descrita y realizada en estas experiencias de cada uno de los 24 relatos seleccionados, procurando encontrar la estrategia pedagógica central que habían utilizado para desarrollar la concreción de la educación intra cultural, que a nuestro modo de ver, reunía todos los contenidos de conocimiento basados en saberes tradicionales y locales. Para esto solo nos concentramos en los 24 relatos correspondientes al área de Comunicación y lenguajes.

Posteriormente procedimos al análisis interpretativo de nuestra categorización como un todo de las actividades y contenidos observados entre los relatos de maestros weenhayek.

Caracterización de los participantes

La historia de la profesionalización de los maestros weenhayek, como adelantamos párrafos más arriba, inició hace ya bastante tiempo, desde los años cincuenta, pero se intensificó a partir de los ochentas, con la formación de los primeros maestros bilingües dando lugar a la creación de la escuela de aplicación bilingüe fundada por los misioneros suecos en 1986 y reconocida oficialmente en 1991, quienes por cierto se transformaron en los primeros maestros interinos en un total de tres en el año 1993, asignándoles ítems como interinos del Ministerio de Educación y aumentando progresivamente durante toda la década de los noventa. Consiguientemente fueron algunos de estos primeros maestros quienes obtuvieron los primeros diplomas como egresados de las Normales al haber dado sus exámenes en estas Normales (Alvarsson, 2012). Con todo, simultáneamente se seguían creando ítems para interinos y este sector continuó creciendo progresivamente.

Cuando se implementó el PPMI, se tuvo un total de 12 maestras mujeres y 9 hombres, maestros y maestras interinos weenhayek de unidades educativas Weenhayek, haciendo un total de 21, quienes al finalizar el programa se convirtieron en maestros formados en una ESFM con nivel de licenciatura.

La mayoría de los participantes venían aleccionando con relativa antigüedad, ya que el requisito para participar del PPMI era de 52 boletas de pago mensuales o contratos continuos, que corresponden a 4 años y 4 meses de experiencia como maestros interinos (R. M. Nº 767, 6/11/2012). No obstante, en los casos en los que se cuenta con información de su antigüedad registrada en los relatos analizados, se puede evidenciar que varias de las maestras y maestros contaban con más años de antigüedad a los requeridos por el PPMI, oscilando entre 5 y 19 años. Es decir, que se trababan de maestros con mediana y amplia experiencia en aula con educación bilingüe. Asimismo, contaban con edades adultas, con más de 60 años incluso en algún caso.

Alrededor de la mitad de las sistematizaciones se realizaron con los cursos iniciales de primero a tercero años de escolaridad en los que se implementaba una educación bilingüe en su primera lengua weenhayek principalmente, así como también la otra mitad con cursos de cuarto a quinto.

Con los datos que tenemos, el promedio de estudiantes con los que se realizaron las sistematizaciones y relatos fue de alrededor de 12 estudiantes, por lo que eran aulas con una cantidad mucho menor a las que se tiene en el área urbana y en muchas de las comunidades intermedias rurales. Esta situación facilitó el trabajo en general, ya que el maestro o maestra podía dedicarse con mayor tiempo a cada estudiante y llevar la dinámica pedagógica con mayor facilidad.

Los proyectos sociocomunitarios productivos de las escuelas de los maestros weenhayek participantes del PPMI

El PPMI ha tenido a nivel territorial una amplia cobertura, al menos si se toma la gran extensión que tiene el territorio Weenhayek, alcanzando a

14 unidades educativas en 14 localidades de un total de 29 localidades y unidades educativas weenhayek, con un mínimo de 1 participante por cada unidad educativa y un máximo de 6. Las distancias entre una y otra localidad son consideradamente lejanas y aisladas. De hecho, los cursos de las unidades educativas durante el PPMI se realizaban en los 2 núcleos centrales para facilitar la concentración de los maestros correspondientes a comunidades distantes.

Se debe resaltar que la expansión de unidades educativas en el territorio Weenhayek comenzó paulatinamente desde los ochentas. Por motivos demográficos, sociales o estrategias políticas, se han ido creando nuevas comunidades. Con todo, muchas de las unidades educativas tienen cierta antigüedad, como la de Aplicación Bilingüe ubicada en la periferia de Villa Montes o la de La Misión Sueca en Capirendita o la de Crevaux, unidades educativas presentes en las poblaciones con mayor población.

A manera de conclusión

Cuando observamos las estrategias pedagógicas y didácticas usadas por maestras y maestros weenhayek para la concreción en general y, en particular, para la recuperación y revalorización de lo intra cultural, podemos señalar que la principal estrategia fue haber ido en busca de los sabios o personas de las comunidades para conversar con ellos acerca de la cultura tradicional, los mitos, los cuentos, relatos orales, de la lengua, las costumbres. De esta manera, se ha revalorizado en general a la cultura weenhayek, así como también a sus ancianos y su sabiduría como parte del conocimiento oficial.

Asimismo, también se realizaron varias actividades que tenían por objeto salir del aula y la escuela para dar paseos por cada comunidad, sea para visitar lugares geográficos, ríos o para observar la naturaleza, animales o plantas específicas de la región, haciendo que estas actividades sean bases motivadoras para trabajar los contenidos en el aula.

Otro punto por resaltar es que una cantidad significativa de experiencias de transformación hayan versado y aplicado el uso de la lengua

weenhayek, sea practicándola como medio de comunicación de las actividades realizadas, sea para revitalizarla, recuperarla, mediante la lectura y escucha de relatos, cuentos, enseñanza de la gramática, el abecedario, traducciones al español.

A través de los cuentos, relatos orales, se han rescatado y aprendido sobre los héroes mitológicos weenhayek, así como la sabiduría weenhayek mediante las moralejas que dejaban estas narrativas. También se han rescatado conocimientos sobre los juegos tradicionales.

Por otra parte, las sistematizaciones también han resaltado la parte de elaborar materiales didácticos con los propios estudiantes, en forma de carteles, paleógrafos, con base en todas estas experiencias de diálogo con los ancianos.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Alvarsson, A. (2012). “Ver y Aprender”. Efectos socioculturales de la educación tradicional y bilingüe. *Etnografía Weenhayek*, Volumen 5. Uppsala: Universidad de Uppsala, DiCA Nº 15.
- Bardin, L. (1995). *Análisis de Contenido*. Lisboa: Ediciones 70.
- Ministerio de Educación (2017). *Memoria Institucional 2016*. La Paz.
- Ministerio de Educación (2016). *Revolución Educativa con Revolución Docente*. Colección Revolución Educativa. La Paz.
- Ministerio de Educación (2011). *Gestión y Planificación Educativa*. Unidad de Formación ESFM. Dirección General de Formación de Maestros. La Paz.
- Cajías, M. (2014). La transformación curricular en Ciencias Sociales e Historia en las políticas educativas actuales. *Estudios Bolivianos*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés. La Paz: UMSA, v. 20, p. 133-141.
- Cassasus, J. (2002). Problemas de la Gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. En: *Em Aberto*, Brasilia, v. 19, n. 75, p. 49-69.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial universidad de Antioquia.

- Gates, Z. (2013). *Implementación del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Pueblo Wichi-Weenhayek. Comparación a ambos lados de la frontera argentino-boliviana*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. FLACSO, Ecuador. Quito.
- IIPE-UNESCO. (2000). *Gestión Educativa Estratégica*. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires.
- Lozada, B. (2005). *La formación docente en Bolivia*. La Paz: UNESCO.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Yapu. M. y Torrico, C. (2003). *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa. Enseñanza y socialización*. Tomo I. Bolivia: PIEB.

Alfabetización socioconstructivista adaptada al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo: un estudio con niños de primero de primaria

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo describir y analizar una experiencia de alfabetización realizada con niños de primero de primaria en dos unidades educativas públicas de la ciudad de La Paz. Dicha experiencia está basada en el enfoque socioconstructivista adaptado al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). Se trata de un estudio cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo que utiliza la observación participante y los documentos teóricos y experiencias similares como fuentes de información. Los resultados muestran que niñas y niños lograron alfabetizarse a partir de la construcción de sus propios aprendizajes, tomando como motivación permanente la lúdica didáctica y las guías de aprendizaje que están enmarcadas en mensajes y palabras significativas para el estudiante, sin llegar al silabeo, fonética o letras sueltas como normalmente se desarrolla con los métodos tradicionales. El aprendizaje fue desarrollado por inmersión provocando permanentemente procesos reflexivos y de análisis de situaciones problemáticas. Asimismo, el aprendizaje se desarrolló desde las propias experiencias y conocimientos de los estudiantes, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje. La experiencia también muestra que niñas y niños con capacidades diferentes, así como los migrantes podrían adaptarse sin mayor

dificultad a esta metodología porque las características en las que se desarrolla hacen que sea inclusiva. Otro elemento para destacar es el tiempo, puesto que niñas y niños lograron desarrollar sus capacidades lectoras y escritoras acordes a su nivel y contexto en cuatro meses, lo que normalmente dura un año con los métodos tradicionales por la secuencia de enseñanza de letras que estos demandan. Se concluye que la alfabetización socioconstructivista adaptada al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es una propuesta pedagógica pertinente, eficaz y significativa para las niñas y los niños porque respeta su diversidad cultural, lingüística y cognitiva.

Palabras clave: alfabetización, socioconstructivismo en la alfabetización, Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, interacción social, evaluación

Introducción

La alfabetización es un proceso fundamental para el desarrollo humano, social y educativo de las personas. Se entiende como la capacidad de leer y escribir diversos tipos de textos con sentido crítico y creativo, así como de participar activamente en las prácticas sociales del lenguaje (UNESCO, 2006). La alfabetización implica no solo el dominio de un código escrito, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, afectivas y culturales que permiten a las personas construir su identidad, expresar sus ideas, interactuar con los demás y acceder al conocimiento.

La alfabetización es un derecho humano básico y una condición indispensable para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Sin embargo, según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 (UNESCO, 2020), hay más de 750 millones de personas analfabetas en el mundo, de las cuales dos tercios son mujeres. Además, hay más de 250 millones de niños que no han adquirido las capacidades básicas de lectura y escritura al finalizar la educación primaria. Estas cifras evidencian la persistencia de una brecha educativa que afecta especialmente a los sectores más vulnerables y excluidos de la sociedad.

Por otro lado, las pruebas ERCE - UNESCO de la gestión 2019 afirman que el 45,3% de estudiantes de 3er grado no alcanzaron a desarrollar las habilidades mínimas de lectura y escritura. En 6to grado esta cifra es mayor, el 60% de estudiantes presenta serias dificultades para leer, comprender y escribir textos de forma clara y coherente. Además, el porcentaje de estudiantes con bajo desempeño aumentó con relación a las pruebas anteriores. Esto se convierte en un serio problema para las futuras generaciones, puesto que podrían verse limitados a las oportunidades de las nuevas generaciones que son parte de un mundo digital cada vez más cambiante.

En este contexto, se hace necesario repensar las formas de enseñar y aprender a leer y escribir en los primeros años escolares, buscando propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades, intereses y características de las niñas y niños, así como a las demandas y desafíos del mundo actual. Es un error pretender enseñar a estudiantes del siglo XXI con métodos del siglo XIX.

Una de estas propuestas es la alfabetización socioconstructivista, adaptada al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). El socioconstructivismo se basa en los principios teóricos del constructivismo y el socioculturalismo. Esta propuesta concibe la lectura y la escritura como procesos interactivos e interdependientes entre el sujeto, el texto y el contexto, que se construyen a partir de los conocimientos previos, las experiencias personales y las interacciones sociales del estudiante (Ferreiro & Teberosky, 1979; Goodman & Goodman, 1981; Vygotsky, 1978).

Otra propuesta pedagógica que se ha implementado en Bolivia, desde el año 2010, es el Modelo educativo sociocomunitario productivo (MESCP) que se fundamenta en la cosmovisión andino-amazónica del vivir bien. Este modelo busca una educación integral, intercultural, inclusiva y transformadora que articule los saberes locales con los universales, que promueva la participación democrática y el diálogo intercultural entre los actores educativos y que contribuya al desarrollo sostenible del país (Ministerio de Educación, 2013).

El presente artículo tiene como objetivo describir y analizar una experiencia de alfabetización realizada con niñas y niños de primero de primaria en dos escuelas públicas de La Paz, Bolivia, basada en el enfoque socioconstructivista y el MESCP. Propone un estudio cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo que utiliza la observación participante, las entrevistas y los documentos teóricos como fuentes de información.

Los resultados muestran que las niñas y los niños lograron alfabetizarse en cuatro meses, desarrollando habilidades lectoras y escritoras acordes a su nivel y contexto. Se concluye que la alfabetización socioconstructivista adaptada al MESCP es una propuesta pedagógica pertinente, eficaz y significativa para la niñez boliviana porque respeta su diversidad cultural, lingüística y cognitiva.

El artículo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el marco teórico que sustenta la investigación, revisando los conceptos y las características de la alfabetización socioconstructivista y el MESCP. En segundo lugar, se describe la metodología empleada para el desarrollo del estudio, explicando el diseño, los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos y los aspectos éticos. En tercer lugar, se exponen los resultados obtenidos a partir de la descripción y la interpretación de los datos. En cuarto lugar, se discuten los hallazgos, en contraste con la literatura existente. Por último, se presentan conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

¿Qué entendemos por alfabetizar?

En el concepto más simple, alfabetizar es la habilidad de usar la escritura para comunicarse e interrelacionar con la sociedad.

Vygotski, aunque consideraba que el niño accede a la escritura mucho antes de ingresar a la escuela, creía que “la enseñanza del lenguaje escrito estaba basada en un aprendizaje artificial que exige enorme atención y esfuerzos por parte del maestro y del alumno” (Vygotski, 1931, p.184). En este contexto, afirma que la alfabetización es un proceso que inicia en casa y se consolida en la escuela.

Para Emilia Ferreiro, la alfabetización es un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con sus distintos usos sociales. En este entendido, la alfabetización es lograr que los estudiantes puedan ser parte del mundo de la escritura. Las características del niño de hoy no son las mismas del niño de hace un siglo atrás. En nuestro tiempo ellos son nativos digitales, son impacientes, dinámicos, innovadores, aprenden en las redes y están en contacto permanente con la lengua escrita, por lo mismo no se les puede enseñar con métodos tradicionales.

La alfabetización en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP)

El MESCP procura que los estudiantes se desarrollen de forma integral en todas sus dimensiones (ser, saber, hacer, decidir) a partir de los momentos metodológicos práctica – teoría – valoración – producción. En esta propuesta, el modelo plantea cuatro etapas para el desarrollo de la lengua oral y escrita:

- **Contacto con la realidad.** Los estudiantes se relacionan con su entorno natural, social y cultural, reconociendo la diversidad lingüística y cultural de su contexto. De esta manera, se busca que los estudiantes desarrollen su identidad, su sentido de pertenencia y el respeto por los sistemas de vida.
- **Análisis y comprensión del significado, del mensaje y las palabras.** En esta etapa, los estudiantes desarrollan su capacidad de interpretar y producir textos orales y escritos, tomando en cuenta el contexto, el propósito y el destinatario de la comunicación. De esta manera, los estudiantes deben ampliar su vocabulario, su conocimiento del mundo y su pensamiento crítico.
- **Reflexión comunicativa dialógica del mensaje.** Durante esta etapa, los estudiantes desarrollan su capacidad de dialogar con otros, escuchando opiniones, expresando sus ideas y sentimientos, argumentando y negociando; fortalecen sus habilidades sociales, su convivencia y su participación democrática.

- **Composición y producción de mensajes.** Durante esta etapa, los estudiantes fortalecen su capacidad de crear textos orales y escritos, utilizando diferentes recursos lingüísticos y no lingüísticos, según el tipo, el género y el formato del texto. De esta manera, se busca potenciar su creatividad, su imaginación y su expresión artística.

El desarrollo adecuado de cada momento permite que los estudiantes alcancen capacidades lectoras y de escritura acordes con sus necesidades e intereses.

El socioconstructivismo en la alfabetización

Este enfoque surge de las propuestas psicopedagógicas de Jean Piaget y Lev Vygotski, quienes afirman que un elemento fundamental para la construcción del conocimiento es la actividad mental del estudiante. Aseveran que el aprendizaje es un proceso activo y construido a partir de la interacción social entre pares, la mutua colaboración, el diálogo constante. A esto se suman la observación, la comparación de hipótesis construidas por ellos mismos, el intercambio de ideas, el debate y la reflexión sobre lo que el estudiante comprende; esto da lugar a la construcción de conocimientos.

El enfoque socioconstructivista afirma en que el conocimiento parte de la zona de desarrollo próximo, aquello que el estudiante conoce y que, con la ayuda de una persona con mayor conocimiento sea el maestro u otro estudiante, potenciará ese conocimiento.

El aprendizaje colaborativo es esencial en este proceso porque el trabajo grupal le permite intercambiar ideas, confrontar sus hipótesis, compartir conocimientos y así construir nuevos significados.

El contexto es otro elemento que reconoce el socioconstructivismo porque el conocimiento es adquirido cuando parte de la propia experiencia del estudiante, de su realidad; por tanto el aprendizaje debe estar conectado a su realidad, a la vida diaria.

Otro elemento importante son los materiales, herramientas de aprendizaje. Estos materiales deben estar acordes a las necesidades de los estudiantes, ser manipulativos, tecnológicos y de su contexto. Así es más fácil la comunicación de ideas y esto permite al estudiante construir y compartir conocimientos.

Importancia del juego, la interacción social y la construcción activa del conocimiento en el proceso de alfabetización

Adquirir la capacidad de leer y escribir es sumamente importante para un individuo, porque le permite acceder a la cultura escrita y participar activamente en la sociedad; sin embargo, esta alfabetización no se la puede realizar desde procesos mecánicos, sea cual sea la edad que el alfabetizado presente. Este proceso debe realizarse desde la construcción de significados y la comprensión crítica de los textos relacionados con el entorno del alfabetizado y no solo de forma mecánica. Para lograr este objetivo es importante considerar tres aspectos: el juego como estrategia pedagógica, la interacción social y la construcción activa del conocimiento en el aprendizaje.

El juego es una actividad natural en los seres humanos y más aún en los niños; esta actividad les permite desarrollar muchas capacidades desde desarrollar su imaginación, su creatividad, permite realizar diálogos, acuerdos; desarrollar la confianza, la colaboración, el trabajo en equipo; respetar normas; aprender de forma lúdica y agradable.

La escuela debiera aprovechar este recurso como elemento fundamental de los procesos pedagógicos, pero no lo hace, más bien lo asume como un premio en algunos casos al final de la clase, cuando debiera ser el inicio de las actividades pedagógicas combinadas con guías didácticas para lograr procesos de aprendizaje.

Piaget afirma: “el juego es un medio que constituye y enriquece el desarrollo intelectual”; así mismo, expresa que los juegos se vuelven más significativos a medida que el niño se va desarrollando “el juego

es lo que caracteriza la infancia, tendremos una razón esencial para establecer su importancia de cara a la utilización en el medio escolar” (Piaget, 1956, p. 40).

En este sentido, el juego en el proceso de alfabetización es fundamental porque permite que las niñas y niños se apropien no solo de los códigos alfabéticos sino de los usos sociales de la lengua escrita y así desarrollan sus competencias lectoras y escritoras.

La **interacción social** es otro elemento clave a la hora de alfabetizar ya que el estudiante, para realizar un trabajo en aula, necesita interactuar con sus pares y en esta interacción surgen problemáticas, cuestionamientos, preguntas que les invitan a intercambiar ideas, opiniones y experiencias. En el aula ellos se apoyan, se retroalimentan mutuamente y todo este proceso les induce al aprendizaje. En este proceso, la escuela dogmática y silenciosa desaparece, porque se instala el laboratorio de aprendizaje interactivo.

La interacción social también promueve el desarrollo del lenguaje oral y escrito, al propiciar situaciones comunicativas auténticas y significativas, donde las niñas y niños puedan usar la lengua escrita con diferentes propósitos. En la experiencia, por ejemplo, permite que en la interacción surjan las comprobaciones de hipótesis cuando los estudiantes comparten, sus producciones escritas, las observan, las comparan y en este proceso surgen afirmaciones o negaciones de las hipótesis en cuestión. La interacción social, por lo tanto, es una condición necesaria para el proceso de alfabetización, al posibilitar que las niñas y niños se inserten en la cultura escrita y desarrollen su conciencia lingüística.

Las teorías constructivistas del aprendizaje de Piaget, Vygotski, Bruner, sostienen que el conocimiento se construye a partir de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento mediada por el lenguaje y la cultura. En el proceso de alfabetización significativa se da este proceso, los niños realizan procesos reflexivos y amplían sus conocimientos a partir de la observación, la comparación, la postura de los otros niños, la

interacción con sus compañeros porque esto los lleva a reflexionar sobre lo que creían y lo que verdaderamente es.

Otro elemento importante en la alfabetización es la **construcción activa del conocimiento**, ya que el aprendizaje no es una mera transmisión o recepción de información, sino una actividad cognitiva que implica la reestructuración de los esquemas mentales previos. La construcción activa del conocimiento supone que las niñas y niños sean sujetos activos de su propio aprendizaje, que indaguen, experimenten, reflexionen, cuestionen, argumenten y creen sus propios productos escritos. La construcción activa del conocimiento también implica que las niñas y niños sean capaces de comprender e interpretar los textos escritos; para interpretar recurrirán a su experiencia, a su propia perspectiva y también podrán inferir la idea del autor o autores. Entonces la construcción activa del conocimiento es una dimensión esencial del proceso de alfabetización al permitir que las niñas y niños desarrollen su pensamiento crítico y su capacidad lectora, escritora y creadora.

Estos tres elementos, el juego, la interacción social y la construcción activa del conocimiento, forman parte del enfoque socioconstructivista de la alfabetización y también son parte de la propuesta pedagógica del modelo educativo sociocomunitario productivo.

Rol de la maestra o del maestro como mediador y facilitador en el enfoque socio constructivista

Según el enfoque socioconstructivista de Vygotski y Piaget, el conocimiento no es un hecho objetivo que se transmite de forma pacífica sino más bien es una construcción activa y colaborativa que se realiza a partir de las experiencias previas, los intereses y las necesidades de los estudiantes y el contexto sociocultural en el que se desarrollan.

Bajo esta premisa, el rol del maestro cambia, no es más el que enseña, el que transmite conocimiento, sino el que propicia un ambiente alfabetizador y a partir de este recurso provoca procesos de aprendizaje, genera situaciones de aprendizaje significativas, impulsa a la indagación

de ciertos conocimientos, induce a la reflexión, la creatividad y la participación activa de los estudiantes, los motiva a cada instante, los orienta hacia la reflexión, hacia el diálogo, la cooperación y el respeto entre ellos.

El rol del maestro es mediador porque conoce a sus estudiantes, sus necesidades y sus habilidades y a partir de esto establece una relación cercana y afectiva retroalimentándolos a cada instante y brindando las orientaciones necesarias para que los niños logren sus objetivos.

En este sentido, el maestro debe ser amplio y empático en sus acciones, debe estar dispuesto a aprender de sus estudiantes, a innovar sus estrategias, a utilizar diversos recursos para satisfacer las necesidades de los niños, debe comprometerse con su formación para mejorar su calidad educativa.

Influencia del entorno familiar y comunitario en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura

La primera institución en la que se desarrollan procesos de aprendizaje es la familia, este entorno es el que proporciona al estudiante los primeros conocimientos, las primeras experiencias de aprendizaje, de comportamiento, de trato social, es en este entorno en el que se forman la personalidad, el carácter del individuo, las actitudes y valores que le acompañarán durante toda su vida. En este entendido, es también la familia quien asume un rol importante en el proceso de alfabetización.

Por muchos años los procesos de alfabetización fueron desarrollados a partir de los métodos tradicionales y los padres de ahora al igual que muchas maestras y maestros, asumen que la línea de alfabetización inicia con una secuencia de letras que los niños van aprendiendo de forma progresiva. Esto da como por sentado que, en inicial y primero de primaria tradicional, se debe iniciar con los rasgos característicos de las letras, los puntitos, las rayitas, los redonditos, en fin, todos esos ejercicios tediosos de los que, sin duda, fuimos parte cuando estuvimos en el primer año de primaria.

Dentro del enfoque socioconstructivista, es primordial que el docente reflexione junto a los padres de familia sobre la importancia de iniciar con otras estrategias de alfabetización de tal forma que ellos no induzcan a sus hijos a repetir acciones instauradas por los maestros tradicionales de primaria. Es fundamental que los padres comprendan que los procesos de lectura y escritura deben estar plasmados en actividades cotidianas como la lectura de carteles, afiches, propagandas, publicidad que aparecen en las calles, la escritura de palabras, frases y oraciones que surjan de las necesidades de las familias como escribir listados de mercado, listado de actividades a realizar en casa, películas que desean ver en familia, en fin todo aquello que hace a la rutina familiar y no necesariamente enmarcarse al refuerzo desde el silabeo o la incidencia fonética de las letras porque esto no contribuye a la forma como el maestro desarrolla procesos de aprendizaje significativo.

Entonces es fundamental que el maestro oriente desde el primer día de clases en este aspecto para que las familias sepan cómo apoyar, respetando los ritmos de aprendizaje de sus hijas e hijos, y no los atropellen con ejercicios tediosos y aburridores que lo único que logran a la larga es el rechazo a la lectura y la escritura.

Por otro lado, es también necesario tomar en cuenta los resultados de las evaluaciones internacionales sobre los logros de aprendizaje realizados por entidades como las del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación Educativa (LLECE), puesto que proporcionan luces sobre las metas que se deben alcanzar respecto a la lectura y la escritura en la niñez latinoamericana añadiendo a esto qué se debe considerar no solo como elementos de evaluación, sino también como herramientas didácticas que acompañen el proceso de enseñanza aprendizaje de tan importantes habilidades como son el saber leer y escribir. Así:

Contar en la sala de clases con ejercicios y rúbricas que impliquen planificar sobre lo que se va a escribir; redactar esa idea y luego revisarla es muy relevante para mejorar la escritura de los estudiantes. En este proceso, el apoyo hacia los profesores para que puedan

trabajar esta habilidad y la retroalimentación a los estudiantes es fundamental. (Carlos Henríquez, Coordinador General del LLECE, citado en telemetro.com, 2022, s.p.).

Con todos estos elementos, podemos ahora desarrollar cómo se llevó a cabo la experiencia en cuestión.

Descripción metodológica

El presente estudio tuvo como propósito evaluar la incidencia del enfoque socioconstructivista en el proceso de alfabetización de 40 estudiantes de primer año de escolaridad de dos unidades educativas fiscales, respetando los momentos metodológicos del modelo educativo sociocomunitario productivo.

Para ello, se implementó una intervención pedagógica con 20 estudiantes de la Unidad Educativa “4 de Julio” de la ciudad de La Paz, durante la gestión 2022; y con 20 estudiantes de la Unidad Educativa “Coronel Max Toledo”, del Distrito 1 de la misma ciudad, durante la gestión 2023.

Cabe destacar que, en el primer grupo, además de los estudiantes que no presentaron dificultad específica, participaron dos niños con diagnóstico autista, uno de ellos con un grado leve y el otro con un diagnóstico de retraso mental, cronológicamente el segundo niño tenía 7 años, pero mentalmente sus características correspondían a un niño de 4 años de edad. En el grupo también estaba inscrita una niña que era migrante del Brasil. En la Unidad Educativa “Coronel Max Toledo”, no se registraron casos de dificultad específica.

Las niñas y los niños de ambas unidades educativas tenían edades de entre 5 y 7 años, y el único requisito fue que asistieran regularmente a clases.

Para evaluar el nivel de lectura, escritura y comunicación de los niños, se aplicó una prueba diagnóstica previa. Esta prueba consistió en verificar si los niños podían distinguir entre letras, palabras y números.

También se evaluó la capacidad de escritura de los niños, observando si diferenciaban grafías de letras, si marcaban los golpes de voz, si usaban representaciones simbólicas, entre otros aspectos.

El diagnóstico permitió conocer el nivel de desarrollo que los niños habían logrado en relación con la lectura y la escritura. Los instrumentos utilizados fueron fichas pedagógicas con ejercicios de discriminación visual y auditiva, y una lectura para medir la comprensión, la expresión oral, la coherencia y la descripción de situaciones.

La intervención pedagógica se aplicó a dos grupos durante cuatro meses, con sesiones semanales diarias. El método utilizado se inspiró en una experiencia previa realizada en Colombia por la docente Jeanice Pereira (2020), quien logró alfabetizar a sus estudiantes mediante el uso de cuentos en tres fases: autoría y aproximación, autoría y apropiación y autoría y análisis. El método adaptado a nuestro contexto también constó de tres fases: producción de texto y aproximación, producción de texto y apropiación y producción de texto y análisis en el marco de los momentos metodológicos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Cada fase duró un mes y al finalizar se inició un nuevo ciclo con nuevos contenidos según el currículo boliviano. Para la alfabetización se siguió una metodología en espiral y cíclica que se repitió mensualmente con diferentes temáticas de unidad. Para una mejor comprensión, se presenta la descripción del modelo cíclico a continuación.

Contacto con la realidad

En esta primera etapa, se hizo participar a los estudiantes de la lectura de un cuento. Luego de desarrollar los momentos de la lectura comprensiva, elegimos las situaciones más significativas del cuento y nuestra realidad, y con ello las palabras con las cuales abordamos el momento de aproximación a la lectura y escritura. Para afianzar este momento se plantearon diversas actividades lúdicas como el bingo de palabras, juego de pares, bingo de letras, entre otros. Para complementar la actividad se planteó el trabajo de guías didácticas en las que primaban ejercicios de observación y comparación.

En todo el proceso, se realizó la producción de textos individuales propios de cada niña y niño, a lo que J. Pereira (2020) llama autoría. A partir de actividades sugeridas y motivadas por la maestra, el niño comienza a escribir desde su propio razonamiento, momento en el que se visibiliza las hipótesis del estudiante; esto sirve para ver el nivel de escritura que desarrolló hasta ese momento.

Según la teoría de Emilia Ferreiro y Teberosky (1979) y Ester Grossi (2008), en toda la etapa de lectura y escritura, los niños atraviesan cuatro momentos: presilábico 1, presilábico 2, silábico y alfabetizado. Cada etapa hace referencia a características evolutivas de la escritura.

En el proceso de escritura, es inevitable que los niños suplanten, omitan o confundan letras y sonidos. Aquí el maestro no corrige, solo guía y provoca procesos reflexivos buscando la comprensión del estudiante. Para esto es fundamental tener un ambiente alfabetizador.

Análisis y comprensión del significado, del mensaje y las palabras

Como su nombre lo indica, en esta etapa el niño es capaz de reconocer las palabras sin necesidad de gráficos, así puede diferenciar una palabra de entre muchas otras, cada una es parte de su banco de información y estas mismas palabras quedarán en el aula como parte del ambiente alfabetizador, porque se convierte en referente frente a las inseguridades que puedan surgir en el proceso de aprendizaje.

Algunas consignas que apoyan este proceso podrían relacionarse con la identificación de palabras clave en un texto que ya leyeron, con esto se provoca que el niño compare, asocie, utilice su memoria visual, que pueda localizar la palabra, identificar los tipos de letra, la atención. Todo esto desarrolla la estabilidad de la palabra, es decir, sin enseñar se provoca a interactuar con el concepto.

Se propone una actividad didáctica que consiste en pedir a los niños que identifiquen palabras que cumplan ciertos criterios, como el número de letras, la letra inicial o final, entre otras. Esta actividad estimula el

análisis de las palabras y la interacción con el texto. Además, se favorece el aprendizaje cooperativo y la reflexión sobre las hipótesis que los niños tienen sobre la escritura porque entre pares intercambian opiniones, posturas, conocimientos. De esta manera, se produce un conflicto cognitivo. Según la teoría de Piaget (1972), este conflicto cognitivo conduce a la construcción del conocimiento, ya sea modificando o confirmando la hipótesis previa.

Según Piaget (1972), el aprendizaje implica dos fases: una fase discursiva y una fase dialéctica. La fase discursiva corresponde al período de estabilidad en el que el maestro crea un ambiente de confianza y seguridad para el niño, respetando su ritmo de aprendizaje y acompañándolo en la producción y apropiación de textos. La fase dialéctica se produce cuando el niño se enfrenta a los desafíos que le plantea el maestro, que lo llevan a cuestionarse y contrastar los datos que ha asimilado. En este punto, se genera el conflicto cognitivo que Piaget describe como necesario para ampliar los conocimientos.

Así, después de una actividad que estimule el análisis, un niño puede pasar de ser silábico a alfabético en un corto tiempo, no porque haya aprendido a leer de forma mágica, sino porque ha reorganizado los elementos que había acumulado en la fase anterior y ha comprendido el proceso de lectura y escritura.

Reflexión comunicativa dialógica del mensaje

En esta etapa, se reflexiona sobre la importancia de lo que significan las palabras dentro de un mensaje y la importancia de expresar nuestros sentires, nuestras hipótesis, nuestras opiniones, porque esto permitirá tomar nuevas acciones frente a determinadas situaciones.

Composición y producción de mensajes

Finalmente, desde el análisis se propician nuevas experiencias de escritura a partir de sus necesidades. Una buena estrategia inicial son las listas de palabras de distinto ámbito.

Al cabo de 4 ciclos metodológicos que el maestro desarrolle en aula con diferentes temáticas, los estudiantes leen y escriben en un 90%.

En este proceso el o la maestra, cumple el rol de mediador, no enseña, pero provoca procesos de aprendizaje que le induzcan al estudiante a analizar el cuestionamiento docente.

Para que el maestro pueda realizar un buen trabajo en este primer año, es fundamental que conozca el proceso, las teorías y tenga confianza en sí mismo porque los primeros resultados irán fortaleciendo cada vez más sus estrategias.

Evaluación continua del aprendizaje de los estudiantes

La evaluación en la experiencia se realizó en función de los resultados de la evaluación diagnóstica y no según los criterios de evaluación estándares de grado. Para realizar una evaluación objetiva es preciso valorar varios aspectos que los traducimos en interrogantes.

Significado de las actividades para las y los estudiantes

¿Las actividades propuestas fueron estimulantes para realizar las tareas?, ¿necesitaron recursos o apoyo permanente para resolver las dificultades?, ¿aparecieron situaciones de conflicto que dieron origen a nuevos conocimientos?, ¿las actividades indujeron a la discusión, intercambio de ideas, opiniones entre ellos?, ¿se han podido analizar errores y obstáculos en la realización de la tarea?, ¿los estudiantes han podido identificar aprendizajes nuevos a partir de la actividad propuesta?

Grado de adaptación a la diversidad

Ante las actividades propuestas, ¿las y los estudiantes respondieron de forma reflexiva?, ¿hubo estudiantes para los cuales la tarea les era demasiado sencilla o superaba sus posibilidades?, ¿las tareas planteadas permitieron que las niñas y los niños desarrollen sus criterios más allá de lo planificado?, ¿la actividad que la maestra o maestro propuso le permitió

brindar ayuda adecuada a sus estudiantes?, ¿estaba claro el porqué y el para qué se hacía la actividad?, ¿los niños estaban motivados para realizar las tareas con calidad?

Intervención del maestro

¿Ha sido suficiente o excesiva la ayuda que la maestra o el maestro prestó a sus estudiantes?, ¿ha fomentado la autonomía de trabajo?, ¿la maestra o maestro ha orientado la identificación de problemas y el hallazgo de recursos necesarios para resolverlos?

Resultados y producciones de los estudiantes

¿Se han producido textos de calidad acorde a las posibilidades del estudiante?, ¿las niñas y los niños pusieron su mejor esfuerzo?, ¿qué aspectos fueron más motivantes?

Estas interrogantes permiten a la maestra o maestro realizar ajustes necesarios para llegar a desarrollar las capacidades planificadas para el primer año de escolaridad.

Resultados de la experiencia

Los resultados obtenidos en esta investigación son acordes con los hallazgos y teorías de otros estudios, especialmente en los primeros años de escolaridad. Ahí tenemos las teorías de Goodman (1996); Ferreiro y Teberosky (1979) y Vygotsky (1978), entre otros, estos autores sostienen que la lectura y la escritura requieren procesos complejos de construcción de significados a partir de la interacción con textos auténticos, la interacción entre pares y en contextos socioculturales específicos.

Los resultados mostraron que el enfoque socioconstructivista en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es un recurso que permite alfabetizar de forma rápida y efectiva. El proceso cíclico en el que se desarrolla permite que todas y todos los estudiantes tengan la oportunidad de alfabetizarse en distintas situaciones o con distintas

temáticas. En la experiencia del primer ciclo, por ejemplo, se desarrolló a partir de un cuento; el segundo ciclo se desarrolló a partir de una receta realizada en aula; el tercero fue una visita al mercado; y el cuarto ciclo se realizó a partir del tema “Los medios de transporte”. En ningún momento se trabajaron letras sueltas, sílabas, sonidos sin significado para los niños, todos los aspectos desarrollados fueron a partir de palabras y mensajes.

Con cada experiencia se desarrollaron no solo procesos educativos para lectura y escritura sino también las áreas integradas (matemática, ciencias naturales y ciencias sociales). En cada aspecto se fueron articulando actividades alfabetizadoras con contenidos de otras áreas.

En la Unidad Educativa “4 de Julio”, el niño autista leve se alfabetizó casi al mismo tiempo que los niños que no presentaban dificultad, aunque en el proceso se tuvo que realizar el acompañamiento personalizado y más recurrente.

En el caso del niño con autismo y retraso mental, si bien no se logró alfabetizar, éste amplió su vocabulario, desarrolló su oralidad, mejoraron las relaciones con sus compañeros, porque en el proceso se dieron momentos empáticos de inclusión y diálogo permanente; mejoró su psicomotricidad porque muchas de las actividades que no podía trabajar a nivel de escritura las hizo desde el dibujo, con plastilina u otros materiales adaptados.

En el caso de la niña que vino desde Brasil, se tuvo que enfatizar en el lenguaje oral. Si bien el portugués y el castellano son de origen latino, existe diferencia en la pronunciación, ortografía, vocabulario y sintaxis. Ante este diagnóstico, se realizó el acompañamiento oportuno y esto logró que se alfabetizara y a la par ampliara su vocabulario. Todas las actividades propuestas hicieron que se adaptara a la metodología sin mayor dificultad.

La lúdica como estrategia de alfabetización

Un elemento que cabe resaltar es la lúdica educativa utilizada en cada clase. Los diferentes juegos planificados hicieron que los estudiantes

aprendieran sin darse cuenta porque el afán era completar las fichas de bingo y para ello debían estar atentos a las palabras, observar para reconocer sus características, comparar para entrar en error y todo esto hizo que se apropiaran fácilmente de las palabras. Por otro lado, los juegos permitieron que las y los estudiantes estuvieran motivados permanentemente.

Para fortalecer los aprendizajes desarrollados en los juegos, se planteó el trabajo de las guías didácticas. Estas guías didácticas fueron elaboradas acordes a las palabras del juego, en este sentido, la aplicación después del juego coadyuvó a la alfabetización porque allí estaban las provocaciones didácticas. El afán por resolverlas los condujo a la interacción permanente en grupos y entre pares, ese fue el segundo espacio en el que realizaron procesos reflexivos de observación, comparación, contraste de ideas, y así lograron construir sus conocimientos.

En resumen, los niños que no presentaban dificultad, al cabo de cuatro meses leían y escribían con seguridad. Su lectura no fue silábica, ellos leían palabras completas, aún aquellas que presentan sílabas compuestas. Lograron una mejor comprensión del sistema alfabético, una mayor variedad y complejidad en sus producciones escritas y mayor fluidez y expresividad en sus lecturas.

Uno de los elementos que retrasó el aprendizaje en algunos niños fue la ausencia prolongada a clases. Los procesos educativos para alfabetizar requieren constancia para alcanzar los objetivos propuestos. Los niños que tuvieron ausencias prolongadas lograron alfabetizarse, pero demoraron más tiempo y necesitaron mayor acompañamiento.

Conclusiones

Luego de realizar la experiencia, se puede concluir que la alfabetización socioconstructivista adaptada al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo beneficia a las y los estudiantes de primero de primaria porque les permite:

- Aprender a comunicarse de forma efectiva y adecuada en diferentes situaciones y contextos.
- Aprender a leer y escribir con fluidez, comprensión y gusto.
- Valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de su país.
- Aprender a construir su identidad, su autonomía y su proyecto de vida desde la interacción con el otro.
- Interactuar constantemente con la maestra o maestro, entre pares y de forma grupal, siendo parte de un proceso colaborativo.
- Desarrollar sus capacidades, potencialidades y habilidades lectoras y de escritura porque lee y comprende lo que lee; y escribe con seguridad, según sus necesidades.

Existe un claro contraste del enfoque socioconstructivista y la propuesta del modelo educativo sociocomunitario productivo con los métodos tradicionales como el método ecléctico, el de palabras, el método global u otro de habitual uso, porque estas últimas se basan en acciones mecanicistas y de transmisión de reglas fonéticas y gramaticales, la práctica repetitiva y memorística de actividades descontextualizadas no les permite desarrollar procesos autónomos, creativos o reflexivos.

El enfoque socioconstructivista y la propuesta del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo respetan el ritmo y el estilo de aprendizaje de cada estudiante porque en el proceso no atropellan sus conocimientos; al contrario, a través de la lúdica permanente y las guías de aprendizaje, los niños se sienten motivados a realizar procesos reflexivos; en este sentido es constructor activo de su propio conocimiento, y no receptor pasivo de información.

Se reconoce la diversidad de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje, así como sus conocimientos previos, intereses y motivaciones.

Se fomenta el trabajo colaborativo y cooperativo entre los estudiantes porque es ahí donde el niño amplía su conocimiento. La participación activa y la retroalimentación individualizada hizo que los estudiantes

ganaran confianza en ellos mismos y esto coadyuvó en su capacidad para leer y escribir.

En este proceso el docente asume el rol de mediador, facilitador, orientador del aprendizaje provocando situaciones de aprendizaje, significativas, lúdicas, que les permita desarrollar sus capacidades cognitivas, creativas, lingüísticas, entre otros.

Es preciso comprender que las exigencias sociales para entender que estamos alfabetizados han cambiado. Estar alfabetizado para participar de esta sociedad exige más que leer y escribir textos simples, lo mismo pasa en la forma oral y escrita. Hoy en día se necesita dar respuestas rápidas y oportunas a las demandas de la sociedad, para esto es fundamental activar el pensamiento inferencial, crítico y creativo; y la única forma es desarrollando en los estudiantes habilidades como el categorizar, clasificar, analizar, sintetizar y llegar a una conclusión. Todos estos aspectos deben ser trabajados en las aulas para potenciar la inferencia y el criterio reflexivo y así formar niños capaces de enfrentar el mañana.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire P. (2013). *La educación como práctica de la libertad*. Barcelona: Siglo XXI Editores. Barcelona.
- Ferreiro, E. y Teberoski, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Grossi, E. (2008). *Didáctica de la alfabetización*. Volumen 1,2,3. Décima edición revisada. Porto Alegre, Brasil: Paz y Tierra.
- Ministerio de Educación (2018). *Guía metodológica de Lectura y Escritura, Primer año de Escolaridad en Educación Primaria Comunitaria*. La Paz, Bolivia.

- Piaget, J. (1972), *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Telemetro.com (24 de marzo de 2022). Prueba ERCE de la Unesco revela que a estudiantes panameños les cuesta desarrollar ideas en la escritura. Panamá. <https://www.telemetro.com/nacionales/prueba-erce-la-unesco-revela-que-estudiantes-panamenos-les-cuesta-desarrollar-ideas-la-escritura-n5682087> (Recuperado: 14 de diciembre de 2023).
- Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica S. L.
- Wallon, H. (1976). *Los orígenes del pensamiento del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid: Visor – Mec.

Alfonso Rivera Barja

*Maestro de Cosmovisiones
Filosofías y Psicología, docente
en la Unidad Académica
“Cercado” de la ESFM
“Simón Rodríguez”*

Un acercamiento al enfoque holístico del MESCP desde el encariñamiento ritual

Resumen

El presente artículo gira en torno a tres ejes temáticos que buscan iniciar una reflexión en torno al enfoque integral y holístico (principalmente al holístico) propuesto como uno de los pilares fundamentales que estructuran y le dan sentido a todos los elementos y componentes curriculares de la educación actual en Bolivia. Por tanto, el primer eje plantea la necesidad de problematizar la comprensión de sentido que se le asigna al enfoque holístico, asumiéndolo como un proceso metodológico y como elemento fundamental en la formación de las dimensiones humanas, desde la estructura curricular del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; el segundo, tratar de dilucidar y explicitar los elementos o factores rituales que posibilitan las relaciones de sentido que conforman lo holístico desde la perspectiva de los saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios. Por último, el tercer eje propone la posibilidad de una resignificación de lo holístico como categoría comprensiva que permita replantear el proceso formativo de las y los estudiantes de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros desde la perspectiva ritual (encariñada con el Otro), presente en la cosmovisión de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios. La

lógica planteada en el desarrollo del presente artículo sigue los lineamientos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; por tal razón los conceptos y definiciones se enmarcan en esta estructura de sentido.

Palabras clave: enfoque integral – holístico, sentido, relacionalidad, encariñamiento, ritualidad

Introducción

Tomando en cuenta las transformaciones que se vienen desarrollando en materia educativa en el país desde el año 2006, una de las tareas asumidas por el Ministerio de Educación en torno a la “revolución educativa” tiene que ver con la cualificación de la formación docente. Esto se hizo patente en la transformación de los Institutos Normales Superiores (INS) a Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM), otorgando títulos a nivel licenciatura para los nuevos maestros y estableciendo un Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en ejercicio (PROFOCOM) con la finalidad de nivelar los procesos formativos.

Pero, asumir la formación del profesorado no solo tiene que ver con el incremento de una mayor carga horaria, sino con la cualificación de los nuevos maestros, aspecto este que se espera tenga repercusiones en una mejor calidad de la enseñanza a las y los estudiantes, desde la recompreensión de toda la estructura curricular ofertada por el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Esta situación plantea una nueva estructura que responde a la autorreferencialidad de la escuela moderna (de occidente europeo), desde el contacto y vinculación del proceso educativo con la vida misma de la comunidad. Para tal efecto se han propuesto dos líneas centrales de transformación, primero, la descolonización encaminada a la recuperación, revalorización y revitalización de los saberes y conocimientos del mundo indígena estableciendo para ello un equilibrio epistemológico con los saberes y conocimientos del mundo occidental. Segundo, el proceso de producción

que permita la generación de conocimientos y la consolidación de estos de manera práctica y real en la vida de la comunidad.

No obstante, el planteamiento de la ley 070 de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, plasmada en el marco de Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, aún hoy, después de más de diez años de su aplicación, muestra ciertos vacíos teórico - conceptuales y sobre todo prácticos que ameritan ser revisados, analizados, reflexionados y, si es necesario, replanteados o resignificados a partir de las experiencias de quienes estamos inmersos dentro del quehacer educativo con la finalidad de enriquecer y cualificar el proceso educativo desde el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

La Ley de Educación 070, Avelino Siñani y Elizardo Pérez, en su afán de estructurar un modelo educativo que responda a las problemáticas, necesidades y potencialidades de la realidad boliviana, se ha vinculado con los saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios, razón por la que, al revisar la estructura curricular, la metodología, los contenidos y las finalidades educativas del MESCP, podemos encontrar varios componentes que tienen que ver con la cosmovisión del mundo indígena. Prueba de ello es que una de las problemáticas irresueltas de la realidad boliviana, identificada por quienes construyeron no solo la ley de educación sino también el MESCP, es la “revalorización y reconstitución de los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios que siempre fueron considerados inferiores o en proceso de superación respecto a los denominados conocimientos ‘universales’ (Ministerio de Educación, 2017, p. 18).

Esta búsqueda de soluciones a la problemática mencionada pretende dar una respuesta comprendiendo la importancia que tienen estos saberes y conocimientos tanto para los pueblos y naciones indígenas como para el proceso educativo, posibilitando la generación de conocimientos desde un aprendizaje dialógico y complementario (Cf. Ministerio de Educación 2013, p. 13).

Así también la presencia de la cosmovisión indígena se pone de manifiesto en los fundamentos del currículo, sobre todo en el concepto del Vivir Bien, como un elemento central del fundamento filosófico expresado a partir de las experiencias y prácticas del mundo indígena, convirtiéndose “en un criterio de orientación de vida del cual emerge la búsqueda de complementariedad y armonía con la Madre Tierra (naturaleza), el Cosmos y las espiritualidades” (Ministerio de Educación, 2017, p. 21). De esta manera, se muestra que la educación va más allá de una simple transmisión de contenidos e información, que está en estrecha relación a la vida misma. Por su parte, el fundamento sociológico, se basa en la “coexistencia de pueblos y naciones indígena originarias que tienen cosmovisiones y modos de vida con una larga memoria cultural” (Ministerio de educación 2017, p. 22), poniendo de relieve la riqueza plural de la realidad boliviana. El fundamento psicopedagógico, por su parte, se basa en el aprendizaje comunitario, “un aprendizaje desde, en y para la comunidad. Se aprende desde la comunidad; la comunidad es el nudo central desde el cual la formación y el aprendizaje tienen sentido y pertinencia” (Ministerio de Educación 2017, p. 24). En este último punto, el concepto de comunidad es asimilado desde la comprensión del *ayllu*, que supone la implicación no solo de lo humano, sino también de las relaciones con la Madre Tierra y del Cosmos.

Esta presencia de los saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios está expresada también en las bases del currículo, tomando como referente la vivencia de la Escuela Ayllu de Warisata, sobre todo por ser ésta, la primera experiencia concreta de una educación comunitaria, desde, con y para el indígena, fortaleciendo el vínculo y las relaciones de sentido entre la escuela y la comunidad a través del estudio, el trabajo y la producción.

Para no hacer muy larga la lista de los componentes educativos que están en estrecha relación con los saberes y conocimientos de las NPIOs, baste decir por ahora que también son parte fundamental de los principios del Sistema Educativo Plurinacional. Sin embargo, este recuento de la inclusión de los saberes y conocimientos del mundo indígena dentro del

MESCP constituye el marco teórico que posibilita pensar y accionar de manera concreta el proceso educativo desde otras perspectivas que se desmarcan de la hegemonía de la racionalidad moderna. No obstante, esta construcción educativa, en el hecho mismo de la concreción del proceso de enseñanza y aprendizaje, no ha pasado de una idealidad teórica.

Implicaciones generales de la inclusión de los saberes y conocimientos de las NPIOs dentro del MESCP

Ciertamente existe un proceso de inclusión de los saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios dentro de la estructura del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, inclusión que no solo implica una suma cuantificadora de elementos culturales de una estructura cosmovisional indígena, sino todo lo contrario, representa la construcción de un modelo pedagógico que enriquece y cualifica el quehacer educativo, dándole el sentido que merece.

Ahora bien, esta inclusión de los saberes y conocimientos del mundo indígena nos muestra dos elementos que ayudaron a replantear el proceso formativo en función de la pluridiversidad y multiculturalidad de nuestro país. A nivel teórico, la inclusión de los saberes y conocimientos de las NPIOs ayudó en la construcción de una estructura curricular y pedagógica, vinculando las necesidades y problemáticas reales del contexto sociocultural de las Naciones y Pueblos Indígenas planteando, las bases, fundamentos, metodologías y horizontes de sentido de este MESCP. Un ejemplo muy interesante de ello es el currículo diversificado, elaborado desde las estructuras cosmovisionales de las Naciones y Pueblos Indígenas de Bolivia. Estos currículos permiten reorganizar el proceso formativo desde la riqueza cultural, lingüística y espiritual de los territorios desde donde emergen.

Por otra parte, a nivel práctico, los Saberes y Conocimientos de las NPIOs están planteados para la formación y desarrollo de las dimensiones humanas de manera integral y holística, rompiendo con la lógica racional

egocéntrica occidental. Así también esta inclusión permite replantear una metodología que asuma la vida como elemento central, no solo en la transmisión de información. Esta metodología se enmarca en la llamada integralidad holística aplicada desde los planes anual, trimestral, mensual y de desarrollo curricular.

Otro elemento que enriquece el proceso educativo desde la inclusión de los saberes y conocimientos de las NPIOs es la modalidad de aprendizaje comunitario, rompiendo las lógicas individualistas y competitivas del mundo occidental; planteando un proceso formativo desde la acción colaborativa, que antepone el bien común antes que el beneficio personal. Esta modalidad está orientada a la producción de conocimientos.

Sin embargo, debido a la complejidad de la realidad boliviana y a la no menos compleja articulación de los saberes y conocimientos del mundo indígena con los llamados conocimientos “universales” propuestos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, no se ha podido transitar totalmente, del hecho teórico a la realidad concreta dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la práctica, las maestras y los maestros no han logrado aplicar las propuestas plateadas dentro de la estructura curricular y pedagógica del MESCP debido a varios factores que, de manera general, se citan algunos de ellos porque se considera que son los más sobresalientes para el presente trabajo:

- Hegemonía de la ciencia racional moderna como principio de validación del conocimiento
- Encubrimiento o negación de los saberes y conocimientos no alineados a la racionalidad logocéntrica y eurocéntrica
- Persistencia de una colonización de la educación, fuertemente arraigada en la colonialidad de la subjetividad del maestro
- Incomprensión teórico – práctica de la propuesta metodológica (holística) de la educación, articulada y armonizada a los saberes y conocimientos de las NPIOs.

Esta falta de asunción y de compromiso con los planteamientos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, sobre todo desde la inclusión de los saberes y conocimientos de las NPIOs por parte de los actores centrales de la educación (directores, maestras y maestros, estudiantes y padres de familia) amerita ser analizada. No obstante, en una sola reflexión no se puede abarcar toda la complejidad que ello implica, ni mucho menos agotar la temática a discutir y reflexionar. Es por ello que trataremos de analizar y reflexionar de manera crítica lo referente al enfoque integral y holístico, con el fin de re-comprender y re-plantear un proceso formativo que asuma este elemento de manera comprometida, pues creemos que es uno de los elementos centrales en la formación del estudiantado en el marco del MESCP.

Acercamiento a lo holístico en el MESCP desde la inclusión de los saberes y conocimientos de las NPIOs

Las reformas que se han tratado de llevar adelante en el Sistema Educativo Nacional, a pesar de las nuevas tendencias pedagógicas, se mantienen dentro de una lógica que alimenta el sistema consumista y neoliberal. No se ha pensado o no se ha podido llevar adelante, a pesar del pedido que ya hiciera Franz Tamayo, un proceso educativo que responda a los lineamientos de una pedagogía nacional. Por eso mismo, frente a este vacío teórico y práctico, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo representa el mejor de los esfuerzos por tratar de construir una pedagogía propiamente boliviana en relación con las estructuras cosmovisionales del mundo indígena. De ahí su complejidad.

No obstante, en el presente artículo, la amplitud y complejidad de los saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios presentes en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, requiere delimitar el análisis y la reflexión a algunas categorías que surgen como las más relevantes para el tema en cuestión. En este entendido, se aborda el enfoque integral y holístico, pero especificando de manera casi exclusiva la cuestión de lo “holístico”, por el grado de implicación con el mundo indígena.

El enfoque integral y holístico significa “promover una formación integral a través del desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir en el proceso de transformación social y holística a través de la búsqueda de una convivencia armónica y complementaria con la Madre Tierra (naturaleza) y el Cosmos, fundada en el desarrollo de la conciencia y la espiritualidad” (Ministerio de Educación, 2017, p. 31).

Desde el planteamiento que nos hace el Ministerio de Educación, la integralidad supone una formación desde la asunción de todas las dimensiones humanas (en el MESP: ser, saber, hacer y decidir). Por su parte, la holisticidad nos recuerda que el ser humano no es una entidad aislada del mundo que le rodea, en el que habita y alcanza su plenitud, sino más al contrario, como nos lo indica el mismo Josef Estermann (2006), la holisticidad “se constituye en el fundamento de la racionalidad andina basada precisamente en la relacionalidad del todo” (Cf. Estermann, 2006, p. 126). Por tanto, una noción fundamental del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo para llevar adelante una educación con sentido unificador no fragmentario es precisamente lo holístico, noción que implica, de manera básica, saber asumir nuestras maneras de relacionarnos con la naturaleza y el Cosmos. Pero lastimosamente esta noción es una de las más descuidadas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, ¿qué significa o qué implicaciones tiene lo holístico dentro del proceso educativo bajo el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo? En los textos del Programa de Formación Complementaria para maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional (PROFOCOM), se asume que lo holístico tiene que ver con la comprensión del proceso educativo como un todo, evitando fragmentaciones. “Esta comprensión del todo aspira a una enseñanza compleja, integradora, pero orientada al diálogo, la armonía y la complementariedad con el todo. Es la formación del ser humano como parte de la Madre Tierra (naturaleza) y el Cosmos” (Ministerio de Educación, 2017, p. 32).

Como se puede apreciar, el Ministerio de Educación plantea que en la formación del estudiantado se debe tomar muy en cuenta la relación

complementaria con la totalidad, es decir una relación que vaya más allá del diálogo entre seres humanos, que tome en cuenta la relación con la *Pachamama* (plantas, animales), es decir, la naturaleza en su integridad y también el Cosmos, siendo todo aquello que nos rodea desde planos más espirituales (configurando nuestras vidas). “Lo holístico tiene que ver con [...] una relación del ser humano con otras dimensiones de la vida, es decir, la educación en la convivencia armónica y complementaria con la Madre Tierra (naturaleza), el Cosmos y la Espiritualidad (Ministerio de Educación, 2017, p. 88).

Dada la importancia y riqueza de lo holístico, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, tratando de afianzar la formación en relación con las otras dimensiones que hacen a la vida, como nos lo indica el mismo Ministerio de Educación, ha llegado a establecer lo holístico junto con la formación integral como una metodología denominada integralidad holística. La misma

... se desprende de una concepción integral y unitaria de la realidad. No sólo desde el punto de vista del ser humano, sino de la realidad mayor a la que pertenece el ser humano. Esta relacionalidad de toda la realidad involucra también entender la visión metodológica en un sentido unitario asumiendo que dentro de la interacción de la práctica, teoría, valoración y producción se despliegan también de forma unitaria varios elementos [...]. Estos momentos, con sus respectivos énfasis, se relacionan de manera integral y holística. (Ministerio de Educación, 2017, p. 102)

Siguiendo con la lógica del mundo andino, que asume la relacionalidad holística con el todo, en todas sus facetas y modos de vida, el Sistema Educativo Plurinacional ha planteado un proceso metodológico que, de una manera unitaria y articulada, pueda desarrollar la formación de las y los estudiantes en un marco donde “la integralidad holística intenta una vinculación con la totalidad de manera articulada, una unidad complementaria en el uso de los momentos metodológicos del modelo” (Ministerio de Educación, 2017, p. 104). Estos momentos metodológicos

parten necesariamente del contacto con la realidad o la experimentación con la misma (práctica), cuya teorización debe vincular los contenidos programáticos (los temas) con las necesidades identificadas en la práctica, propiciando de esta manera, incluso en el momento de la teoría, la transformación de la realidad. La valoración, como tercer momento, exige una mirada reflexiva de lo realizado para encontrar el sentido; esto es el para qué del proceso formativo en función a la vida misma de cada estudiante. Por último, hay que tener muy en cuenta, que, si no somos capaces de producir nuestros propios conocimientos, estamos condenados al fracaso. Por ello el momento de la producción dentro de estas orientaciones metodológicas se constituye en un elemento fundamental, dado que implica el resultado de la acción pedagógica.

Desde esta perspectiva, una manera de asumir lo holístico como metodología dentro de los lineamientos pedagógicos del MESCP se da a partir de la articulación de todos los elementos de la planificación curricular. Sin embargo, a pesar de la novedad que supone esta mirada metodológica, se reduce la riqueza y complejidad del concepto de lo holístico, al plantearlo dentro del proceso educativo solo desde una perspectiva metodológica. Puesto que lo holístico implica relaciones de sentido no solo con lo humano, sino también con lo extrahumano, como lo dice Hans Van Den Berg (1989) o con lo que el mismo Ministerio de Educación ha indicado (2017): con las otras dimensiones de la vida.

En este sentido, asumir lo holístico desde procesos metodológicos dentro del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, por lo menos bajo la perspectiva de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios, impide la comprensión de las implicaciones espirituales – religiosas que este comporta dentro de la concepción de lo holístico. Es más, se reduce su valor y principio ordenador cosmovisional a un proceso de articulaciones didácticas, perdiendo su carácter ritual en las relaciones de sentido que se exige con la Madre Tierra y el Cosmos. Por eso es menester reflexionar y comprender el concepto de holisticidad desde la lógica del mundo indígena para re-orientar (si es necesario) las finalidades y sentidos del MESCP.

Lo holístico desde los saberes y conocimientos de las NPIOs

Para poder comprender la complejidad de lo holístico, se hace necesario una indagación desde la perspectiva de los saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígenas; pero dada la complejidad de estos, será necesario apoyarnos en una lectura mucho más amplia que permita un primer acercamiento a este entramado comprensivo que entretexe las costumbres y los modos de vida dentro de un sistema cosmovisional que será necesario explicitar. Para realizar esta lectura es necesario ir más allá del paradigma dominante respecto al conocimiento y abrir nuestra perspectiva, en palabras de Josef Estermann (2006) a nuevas racionalidades que no se circunscriban a la lógica racional moderna. Para ello se están tomando en cuenta las reflexiones de Josef Estermann (2006), Javier Medina (2008), Simón Yampara (2001) y Grimaldo Rengifo (2008).

Acercamiento al concepto de lo holístico desde el principio de relacionalidad

Iniciamos este apartado desde una premisa fundamental planteada por Josef Estermann (2006) en su libro “Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo”, sin olvidarnos que para este autor “la racionalidad andina se expresa en una serie de ‘principios’ o ‘axiomas’ fundamentales [...] que expresan la ‘lógica andina’ (su racionalidad suigeneris)”(2006, p.123). Siguiendo esta lógica andina, el mismo autor enmarca la concepción de lo holístico dentro del principio de relacionalidad andina mostrándonos, a diferencia de la filosofía occidental, que la entidad básica de comprensión de la realidad no es la sustancialidad, sino la relación misma.

Estermann, en sus reflexiones sobre las racionalidades andinas, nos plantea que un principio fundamental es el de la relacionalidad, afirmando que “todo está de una u otra manera relacionado (vinculado, conectado) con todo”(2006, p. 126). Esto implica que no existe una separación entre los diferentes entes, más al contrario, como nos lo explica el mismo Josef Estermann, todo está interconectado “en un sistema de relaciones y

conexiones que conforman la totalidad. [...] {p}ara la filosofía andina, no es que los entes particulares, adicionalmente a su existencia particular, se relacionan en un segundo momento y llegan a formar un 'todo integral' (holon), una red de interrelaciones y conexiones. Al contrario: recién en base a la primordialidad de esta estructura relacional, los entes particulares se constituyen como 'entes'" (Estermann, 2006, p. 126).

Siguiendo lo dicho por el mencionado autor respecto al principio de relacionalidad, este puede ser expresado de una manera negativa entendiendo que no existe ningún ente solo o aislado, desprovisto de relaciones; por lo tanto, asumiendo estas relaciones como trascendentes, es decir, que no solo se dan a partir de la materialidad de los seres vivos, sino también con realidades que trascienden la facticidad (Cf. Estermann, 2006, p. 127-128). Por otro lado, la relacionalidad se la puede entender de manera positiva, puesto que "cada 'ente', acontecimiento, estado de conciencia, sentimiento, hecho y posibilidad se halla inmerso en múltiples relaciones con otros 'entes', acontecimientos, estados de conciencia, sentimientos, hechos y posibilidades" (Estermann, 2006, p.128). En consecuencia, dentro de esta racionalidad andina, se entiende que la realidad existe en primera instancia como un todo, dicho de otro modo, como un conglomerado de entes y acontecimientos completamente interrelacionados; es en esa media que podemos hablar de su existencia y no antes (Cf. Estermann, 2006, p.128).

Lo holístico como relación de sentido con la totalidad

Esta manera interrelacionada y completamente vinculada de entender la realidad está presente en los modos de vida, en las costumbres, en la manera en la que el hombre andino se comunica con su entorno. El principio de relacionalidad no es una abstracción comprensiva, sino que se pone de manifiesto en las actividades cotidianas que realiza el hombre andino (cultivar la tierra, vincularse con sus animales, en las faenas del hogar, etc.), entrando en armonía y equilibrio con todo lo que le rodea y a la vez aprendiendo en la medida que se va relacionando con la totalidad de su entorno natural.

Es así que el sapo, por su modo de ser, sabe asuntos del clima andino que el hombre, por su propio modo de ser, no alcanza a saber. Pero si el hombre dialoga con los sapos puede enriquecerse con la sabiduría de ellos y viceversa, los sapos que conversan con los hombres se enriquecen de su propio saber (Rengifo & Grillo, 2008, p. 26).

Al parecer, desde la mirada de Grimaldo Rengifo y Eduardo Grillo, no existe otra manera de comprender el mundo si no es dialogando con él, asumiendo que estamos íntimamente vinculados, porque habitamos en un mundo que está vivo y a la vez nos vivifica. Bajo esta premisa, las relaciones siempre están dadas a partir de seres vivos que le dan sentido a nuestra existencia, y no así de objetos que necesitan ser utilizados en beneficio propio. “Todo cuanto aquí existe es vivo [...]. Vivimos en un mundo sensitivo y emotivo” (Rengifo, 2008, p. 84). Nótese que en las palabras de Rengifo no se hace alusión en ningún momento al carácter de objetualidad de la realidad externa al ser humano, sino de una implicación a partir de la vida que se construye de manera conjunta.

Aquí “se vivencia la equivalencia de lo diverso, porque aquí el mosquito, el sapo, la helada, el granizo, el zorro, el hombre, el cerro, el río, las estrellas [...], somos imprescindibles en la delicada crianza de nuestra armonía, porque sólo nuestra exuberante diversidad sabe criar la armonía que aquí y ahora conviene” (Rengifo, 2008, p. 84).

Es así que el concepto de lo holístico, desde la mirada de Grimaldo Rengifo, se entiende como las relaciones cariñosas, amorosas que se dan en “un mundo de crianza en el que cada quien halla el deleite de su vida al criar y al dejarse criar”(Rengifo, 2008, p. 84). Es un mundo en el que todo está íntimamente vinculado en una especie de simbiosis permitiendo la vida de todos. En este mundo no hay espacio para entrar en abstracciones, peor aún para establecer una separación entre sujeto y objeto (puesto que no existen objetos). No existe la idea de un mundo “en sí”, volviendo a la idea de Josef Estermann (2006), no existe tal sustancialidad, sino una compleja urdimbre donde se tejen de manera amorosa las relaciones de vida; “aquí el mundo somos nosotros mismos.

No somos un mundo de conocimiento porque no queremos transformar al mundo, sino que lo amamos tal como es” (Rengifo, 2008, p. 84).

Podríamos afirmar, entonces, que lo holístico, desde la mirada de la cosmovisión indígena, tiene que ver con los estrechos lazos de relación amorosa que se establecen entre los seres, incluso los extrahumanos, formando una totalidad de sentido. Por eso mismo nos dice Javier Medina (2008) que “La satisfacción de las necesidades, en la civilización andina, está en relación directa al cariño y reciprocidad existente entre las tres comunidades cósmicas. Los instrumentos, el dinero y la cantidad de bienes, están subordinados al cariño, expresado ritualmente”(Medina, 2008, p. 33). Esta manera de entender lo holístico desde la mirada de Javier Medina nos muestra que las relaciones no son simples, más al contrario implican la complejidad del encariñamiento ritual.

En esta visión holista [...] no hay diferenciación entre seres bióticos y abióticos, que los ecologistas occidentales diferencian para explicar la ciencia de la ecología. Ese mundo biótico natural tejido en redes, nos hace afirmar que todo tiene sexualidad y sexo: el mundo lítico, el mundo vegetal, el mundo animal y, por ende, el territorio, donde, y con ellos, convive cotidianamente el hombre / sociedad andina. Y como todo eso tiene espíritu, japhalla / qamasa, hay razones para conversar / ponerse de acuerdo, cotidiana y periódicamente. (Yampara, 2001, p. 48)

Esta manera de comprender la complejidad de la realidad, aprendiendo de manera relacional en diálogo con los diferentes seres que pueblan la naturaleza, se desprende, nos dirá Kessel de una fuente, de la Pachamama, la naturaleza dadora de vida, la cual, precisamente por esta condición, es sobrenaturaleza profana y sagrada (Kessel y Condori, 1992). La relación y el aprendizaje como resultado de la misma nos permiten vislumbrar que no se trata de un vínculo cualquiera, sino de una implicación que va más allá de lo meramente humano y se circunscribe en plano religioso, asumiendo que la Pachamama, esa totalidad que da, que engendra vida, no puede ser asumida como una realidad cualquiera, sino desde su sacralidad que da sentido a la vida de todos los seres.

El hombre se sabe parte de un cosmos vivo, sagrado, animado y de una tierra madre. El cosmos es entero, no quebrado por la oposición materia-espíritu ni desintegrado por la contradicción religión-tecnología y el divorcio entre ética y economía, no partido por la separación del hombre respecto a su trabajo y por la enajenación del producto de su trabajo (Medina, 2008, p. 34).

Bajo la premisa de Javier Medina (2008), la visión holística del mundo andino presenta una percepción totalizadora que el hombre tiene sobre su entorno natural, social e ideológico y que le permiten tener en cuenta todos los factores que intervienen en la toma de decisiones en la familia, la comunidad, en toda la sociedad. “La vida es concebida como comunión hombre – naturaleza, el trabajo como fiesta, naturaleza como fuente de vida y última morada” (Kessel y Condori, 1992, p. 213).

Por eso mismo el carácter holístico ha hecho del trabajo una festividad que convoca y une a la colectividad en alegría. Debe ser por ello mismo que, cuando nos damos el tiempo de visitar algunos sectores rurales, aún se pueden ver personas cantando o bailando durante la siembra y la cosecha o divirtiéndose en la construcción de viviendas de las obras comunales, acompañados de ritos y ofrendas ofrecidas a la naturaleza.

Por lo tanto, una característica fundamental de los saberes y conocimientos de las NPIOs, en su manera de relacionarse con la naturaleza y con todos los seres que la habitan, es su carácter holístico, no fragmentado; es decir, se plantea una interrelación simbiótica con la totalidad de la realidad, relación en la que los seres humanos nos vinculamos de manera ritual y cariñosamente con la Pachamama y el Cosmos. Esta comprensión, esta racionalidad, implica no solo el uso de la razón, sino del plano afectivo para poder entender el carácter social, cultural, político, económico y sobre todo espiritual que comporta el ámbito de lo sagrado en la cosmovisión indígena. Bajo esta concepción de la realidad no tiene sentido que el ser humano se vea como algo separado de la misma y menos que trate a la naturaleza en su conjunto como un objeto; la sacralidad de la realidad como el ámbito en el que

se despliegan los entes que le dan sentido a la vida misma no se lo permiten. El ser humano no está separado de la realidad porque sabe que en última instancia él está siendo parte del despliegue de la vida misma.

Lo holístico y la ritualidad

Aún es necesario reflexionar algunos aspectos de lo holístico, desde la ritualidad que exige (previo a todo acto humano) el encuentro con el Otro. Puesto que no es posible asumir una conciencia holística como la capacidad que subyace en nuestras relaciones armónicas con la Madre Tierra y el Cosmos (Cf. Ministerio de Educación 2017, p. 53) sin realizar el acto ritual del encuentro, mediado por los símbolos que cada cultura asume como sagrados.

Pero para tener una mayor claridad respecto al rito y a las ritualidades, desde la concepción de lo holístico y sin abandonar el principio de relacionalidad, será necesario delimitar si se puede comprender, por lo menos conceptualmente, lo referente al rito dentro de las concepciones no solo occidentales, sino y, sobre todo, desde los saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios.

Bajo ese entendido y tratando de dar una definición general del rito, desde el diccionario de la Real Academia Española (de la lengua), el rito puede comprenderse como un “conjunto de reglas establecidas para el culto y ceremonias religiosas” (RAE, 2014). Si mantenemos esta idea, de que el rito tiene que ver con un conjunto de reglas predeterminadas para ser asumidas dentro de una ceremonia o culto de carácter religioso, tal como lo muestra la Real Academia Española, esta definición adquiere una dimensión universal, puesto que toda cultura presenta actividades religiosas que se rigen por reglas y normas preestablecidas. No obstante, esta misma definición nos ayuda a delimitar lo ritual solo al hecho religioso, puesto que no se refiere a cualquier conjunto de reglas, sino a aquellas que están establecidas para ser oficiadas dentro de actos ceremoniales religiosos. Entonces, por lo dicho hasta aquí, tenemos por

lo menos dos ideas claras: primero, que el rito tiene que ver con reglas y normas establecidas; segundo, lo ritual se desarrolla dentro del ámbito ceremonial de lo religioso.

Ahora bien, siendo que lo ritual tiene que ver con el hecho religioso, nuevamente se nos amplía el espectro comprensivo del concepto, puesto que las manifestaciones religiosas son muy variadas respecto a sus fundamentos, concepciones y finalidades, así también son muy complejas puesto que están en relación con la cultura en la que se desarrollan. Por esta razón, será necesario establecer un concepto o un acercamiento al mismo desde el plano cultural cosmovisional andino. Por esta razón acudimos a la perspectiva de Blithz Lozada Pereira (2006) para que nos oriente al respecto:

El rito es una pacha, un momento en un espacio delimitado en el que los participantes se identifican étnicamente: circunstancia en la que se valida el orden social y político prevaeciente y se ponen al descubierto las nociones básicas compartidas sobre el mundo. (Lozada, 2006, p. 141)

Blithz Lozada establece una relación entre rito y pacha, asumiendo que *pacha*, desde la interpretación de Fernando Montes (1986), es la conjunción e interrelación de tiempo y espacio como dos fuerzas ordenadoras. La pacha, siguiendo a este autor, hace referencia tanto al plano terrenal como a la relación simbólico - mítica de los tres mundos: “El Alaxpacha (Hanacpacha en quechua) o cielo [...]; el Manqhapacha (Ukhupacha en quechua), o mundo de abajo [...]; y entre ambos niveles el Akapacha (Kaypacha en quechua), que corresponde a este mundo donde se desenvuelve la vida humana animal y vegetal” (Montes, 1986, p. 40). Por tanto, al hablarnos Blithz Lozada (2006) que el rito es un *pacha*, hace referencia a la complejidad de interrelaciones que involucran a todos los seres, los terrenales y los extra-terrenales.

Ahora bien, en este espacio y tiempo delimitados, desde la lectura de Lozada, los partícipes de este acto ceremonial se entrelazan e identifican

a partir de los elementos característicos que hacen a su cultura, validando su sistema político y social y, transmitiendo a la vez, sus conocimientos y comprensiones respecto a su relación con el mundo que no deja de ser sagrado porque se da en un espacio mítico simbólico (*pacha*), que implica el ámbito de lo sagrado en los andes.

En los ritos es posible encontrar los signos que muestran nociones compartidas; por ejemplo, sobre lo sagrado, el tiempo, la historia, la sociedad y la política, evidenciándose los componentes arcanos del inconsciente colectivo que se reavivan y “danzan” en las manifestaciones simbólicas (Lozada, 2006, p. 140).

Estas nociones compartidas de las que nos habla Blithz Lozada (2006), dentro de la estructura cosmovisional, están contenidos, por lo menos, desde las interpretaciones teóricas de Josef Estermann (2006) en sus principios. Estos principios axiomáticos son determinantes y rigen las relaciones de sentido de la comunidad, la normativa moral y ética, la vida política, los sistemas de relación económica, etc. En este sentido, el rito, actualiza el carácter mítico de la comunidad, haciendo presente de manera simbólica en esta actualización mítica, puesto que el mito expresa simbólicamente, desde la mirada de Fernando Montes “la cosmovisión de una sociedad y provee respuestas globales a las preguntas básicas de ésta: su origen, devenir y destinos históricos; su ubicación en el cosmos, frente a la naturaleza y a las demás sociedades; el sentido de la propia existencia y de la muerte” (Montes, 1986, p. 39).

Desde esta perspectiva, el rito no puede ser asumido, por lo menos dentro de la sabiduría de las Naciones y Pueblos Indígenas, solo como un conjunto de reglas determinadas, su carácter religioso complejiza su acción puesto que en última instancia actualiza el carácter mítico de la comunidad reavivando, como indicaban Blithz Lozada (2006) y Fernando Montes (1986), los elementos del inconsciente colectivo que hacen a la vida misma de la comunidad. El rito en este sentido, para el hombre andino, tiene un carácter holístico-relacional (como principio) que exige la presencia de los otros tres principios derivados de este (correspondencia, complementariedad y reciprocidad), pero fundamentalmente del

principio de reciprocidad, puesto que manifiesta la normativa moral y ética de “a cada acto corresponde como contribución complementaria un acto recíproco” (Estermann, 2006, p. 145). Esta acción retributiva rige encada una de las interacciones del ser humano, ya sea entre seres humanos, o con la naturaleza, o entre los seres humanos y el mundo espiritual (Cf. Estermann, 2006, p. 146).

Desde la perspectiva de Hans Van Den Berg (1989), los ritos ayudan a consolidar la armonía del cosmos propiciando el equilibrio de los tres componentes del universo. Por eso mismo debe buscarse el equilibrio entre la sociedad humana, la naturaleza y la sociedad extrahumana. Siguiendo a este autor, esta relación ritual “expresaría las mismas categorías de su visión del mundo: reciprocidad, interacción y equilibrio” (Van Den Berg, 1989, p. 119).

En este sentido el rito constituye una acción central en la vida del mundo andino, puesto que mantiene presente la relación de sentido con la naturaleza y la sociedad extrahumana (en palabras de Hans van den Berg), estableciendo el equilibrio y la armonía con el cosmos, actualizando de manera simbólica las normativas de la sociedad (comunidad) desde el carácter mítico que ella comporta y transmitiendo los saberes acumulados generacionalmente.

A manera de conclusión: complejidades y paradojas de lo holístico dentro del MESCP

A partir de todo lo dicho hasta este momento, podemos plantear algunas complejidades respecto al hecho de asumir lo holístico dentro del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y que dificultan grandemente la aplicabilidad pedagógica y didáctica dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación de los estudiantes de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros.

Primero, es muy complicado y a la vez muy amplio poder asumir de manera teórico-práctica la articulación y armonización de dos realidades cosmovisionales que poseen lógicas o racionalidades (en palabras de

Estermann, 2006) totalmente distintas en cuanto a la comprensión del mundo. Para ello será necesario crear espacios en los que se pueda ampliar, de manera vivencial (no sólo teórica), la presencia y significación de la racionalidad andina.

Segundo, después de haber realizado un acercamiento teórico en lo referente a la holisticidad desde el marco de los saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios, nos damos cuenta de que los planteamientos teóricos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, a nivel ontológico y gnoseológico, mantienen presente la dicotomía y escisión de la totalidad asumiendo la fragmentación: sujeto–objeto, hombre–materia, en cuanto a la adquisición de conocimientos.

Tercero, planteado desde una paradoja, un hecho de vida dentro del mundo indígena, centrado en lo holístico como realidad de sentido desde las ritualidades y simbologías míticas que permiten la relacionalidad con el TODO, aspira a convertirse en una metodología dentro del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, reduciendo el principio ordenador de la holisticidad y sus relaciones de sentido con lo sagrado a una actividad metodológica. Esta contradicción nos exige recordar e insistir que lo holístico dentro del MESCP debe asumirse desde la ritualidad como elemento central dentro de sus relaciones de sentido no solo con lo humano, sino también (en palabras de Hans van den Berg, 1989) con lo extrahumano.

Cuarto, es necesario y urgente dentro de la educación de los estudiantes en formación de maestras y maestros afianzar los espacios de reflexión para poder recomprender los saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígenas desde otras lógicas de sentido, desde otras racionalidades que pongan especial énfasis en la realidad mítico-simbólica, permitiendo comprender de manera más clara la cosmovisión andina, afianzando categorías de pensamiento desde la enunciación de un locus histórico, comunitario y social (Cf. Bautista, 2010, p. 89).

Por último, asumir la holisticidad en la educación implica adentrarnos en la vivencia que subyace a nuestras relaciones de sentido con la Madre

Tierra y el Cosmos. Este adentramiento o vivencia solo es posible a partir de procesos de ritualidad, puesto que la Madre Tierra (como *Pacha*) o el Cosmos como principio ordenador y de sentido, no pueden ser asumidos solo desde la concepción científicista de la modernidad, sino desde otras lógicas que trascienden la mera racionalidad. Por lo tanto, si asumimos que todo está conformado por un sistema de interrelaciones, entonces también el acto educativo, desde la formación holística, planteada por el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, debe asumir la exigencia del sacrificio ritual como una actividad necesaria que entraña (encariña) mi encuentro con el Otro (estudiante, Madre Tierra, Cosmos).

Esta ritualidad con el Otro, dado que este Otro es también el estudiante, la Madre Tierra y el Cosmos, debe hacerse cuidando la sacralidad del rito a partir de los elementos simbólicos (no metafísicos) reales y concretos (pero sagrados) depositados por la cultura (andino-amazónica), para que este encariñamiento ritual posibilite, desde la perspectiva de Rodolfo Kusch (1975), un “estarnos” (en el aula) con el Otro. Es a partir de esta perspectiva, que podemos decir que, no se puede asumir la formación holística dentro del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo sin la vivencia del encariñamiento ritual.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Berg, H. van den. (1989). *La Tierra no da así no más: los ritos agrícolas en la religión de los Aymaras cristianos de los Andes*. The Netherlands / Países Bajos: CEDLA.
- Estermann, J., (2006). *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Bolivia: ISEAT.
- Kessel, J. y Condori, D. (1992). *Criar la vida: trabajo y tecnología en el mundo andino*. Santiago de Chile: Vivarium.
- Kusch, R. (1975). *América Profunda*, Exordio. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Lozada, B. (2006). *Cosmovisión, Historia y Política en los Andes*. La Paz: CIMA.
- Medina, J. (2008). *Suma Qamaña. Comprensión indígena de la buena Vida*. Bolivia: GTZ, Proyecto de Apoyo a la Planificación y Gestión Participativa Municipal.

- Ministerio de Educación (2017). Compendio Unidades de Formación - PROFOCOM "Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo - Subsistema de Educación Regular. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Montes, F. (1986). *La máscara de piedra. Simbolismo y personalidad aymaras en la historia*. Bolivia: Quipus.
- Real Academia Española, RAE. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo XI. España: Espasa.
- Rengifo, G. (2003). *La enseñanza es estar contento. Educación y afirmación cultural Andina*. Perú: PRATEC.
- Rengifo, G. y Grillo, E. (2008). Criar la vida y dejarse criar. En Javier Medina (ed.), *Suma Qamaña: la comprensión indígena de la Vida Buena*. Bolivia: GTZ.
- Yampara, S. (2001). El viaje del Jaqi a la Qamaña. El hombre en el Vivir Bien. En Medina, J. (ed.) *Suma Qamaña. Comprensión indígena de la buena Vida*. Bolivia: GTZ.

Estudio de caso: Aula Espejo y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo¹

Resumen

Gracias a la inquietud de las maestras y maestros del área de Ciencias Sociales de dos escuelas rurales de diferentes contextos, Tarija-Bolivia y Cundinamarca-Colombia, el desarrollo de la experiencia educativa a partir de Aula Espejo hizo posible el encuentro con experiencias y aprendizajes de jóvenes estudiantes de últimos cursos de educación secundaria. En el marco del enfoque intercultural, se fue tejiendo una red de apoyo y de aprendizajes a partir de la valoración de las formas tradicionales económicas que aún se tienen en las comunidades rurales, como ser en el Molino. El Molino es una comunidad de la zona alta, perteneciente al distrito educativo El Puente en la provincia Méndez del departamento de Tarija que generó la posibilidad del encuentro con estudiantes pares de otra escuela rural a través de Aula Espejo como modalidad de estudio, intercambio de aprendizajes y heteroevaluación. El siguiente estudio de caso pretende mostrar el desarrollo del proyecto Aula Espejo en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, abordando las formas tradicionales económicas bolivianas para comparar los sistemas de intercambio y producción con reflexiones desde los estudiantes. La experiencia

1 Encuentro entre la Unidad Educativa “El Molino”, Tarija y el Colegio “Bosques de Sherwood”, Colombia.

es producto de una serie de etapas que se fueron planificando para encarar procesos de producción de conocimientos respetando y fortaleciendo la intraculturalidad y la interculturalidad. a partir del uso y manejo de plataforma virtual Zoom con el desarrollo de habilidades digitales, el encuentro y la construcción de relaciones interculturales con otros estudiantes del extranjero permitieron el encuentro y la comprensión de las formas tradicionales de vida y de relacionamiento en la comunidad de El Molino. La experiencia Aula Espejo en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo develó una serie de aprendizajes reconociendo los aportes y, al mismo tiempo, las debilidades que subyacen en la realidad educativa boliviana, pero siempre con la esperanza de seguir forjando y aportando a la educación.

Palabras Clave: aula espejo, comunidad, intraculturalidad, interculturalidad, Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Introducción

La experiencia de trabajo en la Unidad Educativa “El Molino”, perteneciente al distrito educativo El Puente, segunda sección de la provincia Méndez, significó una valiosa experiencia de trabajo, no solo desde lo académico sino ante todo por el contexto que se tiene en la comunidad. Al estar lejos de las ciudades con mayor movimiento comercial como ser Iscayachi o el Puente, esta región conserva la cultura local con mayor fuerza desde la vivencia de los adultos mayores y también desde la de los mismos jóvenes, quienes mantienen esa cultura reflejada con las diferentes formas de expresión. Los rasgos culturales aún se mantienen genuinos y representan los aprendizajes desde los mayores.

En este contexto, se tuvo la posibilidad de encarar nuevas realidades de vida, desde situarse en una comunidad con neblina permanente o de bajas temperaturas, y que genera una tensión entre lo que supuestamente se sabe y lo mucho que falta por aprender de la vida, sobre todo de la vida en comunidad.

Contexto de la experiencia

El municipio El Puente, en la provincia Méndez tiene cercanía geográfica con el departamento de Chuquisaca y Potosí, es parte de la zona alta del departamento de Tarija. Pasando el túnel de la variante Falda de la Queñua en el cerro El Cóndor, en la carretera principal que une Tarija con los departamentos de la zona norte como Potosí y La Paz, se encuentra a la izquierda de la carretera principal la comunidad de El Molino que pertenece al municipio de El Puente. Está ubicada aproximadamente a unos 45 minutos de viaje desde la ciudad de Tarija.

El Molino es una de las zonas con un clima frío y húmedo de la zona alta, está próximo a Iscayachi que es una comunidad con mayor cantidad de habitantes y oferta de comercio, mientras que la comunidad de El Molino, tiene escasa población. Las actividades económicas giran en torno al cultivo de papa, haba, ajo, manzanilla, zanahoria principalmente. La Unidad Educativa “El Molino” tiene una importancia estratégica, pues recibe a las y los estudiantes de Villa Nueva, Santa Ana, Paicho, Tomayapo y de otras comunidades que vienen a cursar los estudios del nivel secundario, porque debido a la migración, se cerraron varias escuelas y hoy quedan amplias infraestructuras equipadas incluso con mini coliseos, como testimonio de lo que el movimiento estudiantil fue en algún momento. La zona alta es una de las zonas con mayor migración a la ciudad de Tarija, dado que su población emigra, por lo general, al norte de la República de Argentina por varios factores, entre ellos por la crisis de agua que dificulta las tareas agrícolas.

Experiencias de la comunidad de El Molino

Dadas las características geográficas y de la población oriunda, aún se mantienen tradiciones en la comunidad. Se tiene, por ejemplo, que la entrega de una canasta de comadres no es solo para una persona como se vive la tradición en la ciudad, sino que significa recibir una fiesta para devolver a la comunidad. Implica vivir un retorno a la comunidad, un reconocer y valorar otras formas de vida, que es conocida quizás desde la lectura de los libros, pero única desde la realidad que se vive

y así continúan los aprendizajes desde los saberes y conocimientos, en especial las que se dan desde las mujeres porque:

- El saber está en las abuelas (sobretudo) en su forma de vida.
- Producen para mantener la vida, no para generar riqueza, no es la producción capitalista.
- Saberes que permiten la reproducción de la vida.
- Saberes para dar continuidad a pautas de vida en comunidad.

En la comunidad de El Molino aún se practica el trueque entre una canasta de habas y otra canasta de durazno, como se practica con las comunidades cercanas de Tomayapo, una zona que se caracteriza por la producción de durazno. Desde la lógica occidental, una canasta de durazno tiene mayor valor que una de habas; sin embargo, desde los saberes y conocimientos de las mujeres mayores, por ejemplo, de Tomayapo, el trueque se efectiviza porque “no interesa la cantidad, el costo, ellos vienen de la zona alta y debemos hacer el intercambio, así nos han enseñado”. Lo que interesa es mantener las relaciones entre comunarios más allá del valor material de los productos.

En la unidad educativa aún se tienen las asambleas donde se evalúa el proceso educativo con la participación de la comunidad, la cual recibe los informes de los maestros y las maestras y, por lo tanto, se genera una amplia participación. El liderazgo de los comunarios es vital para desarrollar procesos ampliamente democráticos. Muchos de los padres de familia no concluyeron la educación primaria, pero la voz refleja el conocimiento de la realidad, pues se conoce desde la experiencia y desde las sentidas necesidades. Esta situación da voz genuina, permite mecanismos de control y participación social comunitaria. También las actividades de limpieza se realizan con el pleno de la comunidad quienes promueven los mecanismos de trabajo de hombres y mujeres en favor de la comunidad.

La unidad educativa es el centro de reunión y de planificación de las actividades en favor de la comunidad; por ejemplo, mediante los

desfiles por el aniversario con la participación del sindicato agrario, las organizaciones de las mujeres. La comunidad en pleno actúa en favor de los almuerzos comunitarios teniendo como centro el tradicional horno de barro donde todos tienen una tarea asignada en favor de un almuerzo comunitario. Ahí se puede ver todavía la entrega de un corderito pintado y cargado al hombro como señal de reconocimiento a alguien.

De ahí es que me toca vivir esa producción creadora y pensar cómo se desarrollan los procesos educativos en este contexto, sin duda como se vivió en Warisata y la escuela ayllu (Pérez, 1962): “Desborda la imaginación y el sentimiento”. Precisamente la obra “Warisata. La escuela Ayllu” permite discurrir una serie de elementos teóricos desde la práctica:

Del mismo modo, todas las necesidades vitales del desarrollo de la escuela, en sus múltiples aspectos estaban sistemáticamente asistidas y se incorporaban a la vida misma de la comunidad. (Pérez, 1962, p. 99)

De esta forma, se inicia con el proceso de planificación de la siguiente actividad productiva desde lo intelectual e inmaterial, pero de gran acogida por el medio.

Planificación de la experiencia Aula Espejo

La pandemia de la gestión 2020 provocó la ruptura de una forma de trabajo en modalidad presencial apegada a los textos y al pizarrón, sea con tizas o marcadores, pero, en definitiva, desde la comunicación interpersonal maestro-estudiante en el aula. Hasta ese momento, no se tenía ni asomo del uso de plataformas virtuales o redes sociales como mecanismo de trabajo en educación, especialmente en la educación regular. Sin duda, que en la educación superior ya se empleaban las plataformas para encarar los procesos de formación posgradual, pero eran inexistentes aún en la educación regular y peor aún en la educación en contextos rurales.

La disrupción con las tecnologías de información y comunicación se dio a raíz de la pandemia, cuando se tuvo que aplicar por primera vez el uso de las plataformas virtuales para desarrollar procesos formativos en el campo. Una situación muy compleja, porque si bien se tenían los equipos de computación, tal vez hasta aulas equipadas para tal efecto, pero sin uso en red por falta de acceso a internet por diferentes motivos, entre ellos el presupuesto que implica para los gobiernos municipales. En ese marco, la experiencia de trabajo se vivió en la zona alta de Tarija, llamada también la Tarija profunda, pues se escucha hablar mucho más del valle central y los lugares turísticos caracterizados por una cultura particular, una producción agrícola propia de los valles, más no así de la zona altiplánica del departamento de Tarija.

En este escenario, si hablar de educación virtual ya representaba complejos problemas en las ciudades, peor aún en las zonas rurales del país. Sin embargo, se dieron las condiciones necesarias para generar un proceso de planificación con el docente Jhon Alexander Aponte Peña, Docente de Ciencias Sociales de un Colegio rural “Bosques de Sherwood”, en el Municipio de Chía, Cundinamarca-Colombia. El proyecto consistía en trabajar la experiencia Aula Espejo a partir de la inquietud de los docentes del vecino país para viabilizar este encuentro de culturas y experiencia, con el objetivo de aprender de la cultura boliviana. Por consiguiente, el equipo directivo y docentes del colegio “Bosques de Sherwood” manifestaron el interés de compartir y ofrecer una experiencia donde los estudiantes de último nivel escolar sostuvieran un espacio de encuentro virtual con el ánimo de presentar la diversidad, las formas de comprender el mundo y las estrategias de pensar de una manera diferente desde nuestros territorios en Latinoamérica.

Es así como se proyectó la primera reunión virtual con el director de la Unidad Educativa “El Molino”, el Lic. Alfredo Salinas y la autoridad del mencionado colegio el día viernes 5 de febrero de la gestión 2021, vía plataforma Zoom. La reunión estableció un canal de comunicación que permitió resolver dudas e inquietudes sobre los medios y alcances de la propuesta. Se planteó la posibilidad de desarrollar tres sesiones de

encuentro con las y los estudiantes de ambos contextos para conversar sobre los conceptos trabajados en el aula en el área de Ciencias Sociales, generando un diálogo de saberes entre las y los estudiantes para fortalecer la comprensión conceptual latinoamericana con problemáticas similares, además de conocer la diversidad de herramientas para atender nuestras necesidades.

El encuentro con la modalidad Aula Espejo con los docentes del área de Ciencias Sociales de las dos instituciones permitió la logística para la presentación de estudiantes bolivianos y colombianos del grado 11° (en términos colombianos) desde el concepto Estado y gobierno ante la crisis del Covid -19 para explorar las realidades y alternativas adoptadas en cada Estado.

El calendario de trabajo fue el siguiente:

	Fecha	Hora	Finalidad de Encuentro
1.	23 al 26 de marzo de 2021	08:00 a.m. Colombia 09:00 a.m. Bolivia	Presentación de grupos estudiantiles Sexto de secundaria y curso once A de Colombia.
2.	Del 19 al 23 abril de 2021	08:00 a.m. Colombia	Exposición de acciones dispuestas por los gobiernos de ambos países.
3.		09:00 a.m. Bolivia	Debate: Alternativas de salida a la crisis del Covid -19

Después de la reunión, se procedió con la organización de todos los detalles necesarios para asumir la nueva experiencia, una iniciativa donde las y los estudiantes pudiesen observar las problemáticas y alternativas desde la perspectiva suramericana en el marco de sus propias voces como constructores de su aprendizaje con el otro. Más allá del concepto, este encuentro intercultural implicaba una serie de actividades previas de trabajo con los estudiantes de El Molino.

La primera actividad fue el desarrollo del Plan de Desarrollo Curricular en el marco de la planificación del área para fortalecer los conocimientos con el otro y desplegar una gran logística.

Como actividades subsecuentes, se planificaron la oratoria, la comunicación, el manejo de la aplicación de software Zoom. Como materiales se requerían los dispositivos móviles, acceso a internet y el ensayo con el ingreso, encendido de cámara, pruebas de sonido y otros.

Aula Espejo en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

A partir de la formación del Estado Plurinacional de Bolivia que reconoce el Estado intercultural, se sientan las bases jurídicas para asumir el nuevo modelo educativo. De ahí que el Artículo 78 de la Constitución Política del Estado, parágrafo II, establece que la “Educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo” (Gaceta Oficial de Bolivia, 2009). Por consiguiente, se suceden una serie de normativas para consolidar el Estado Plurinacional, entre ellas la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, de 20 de diciembre de 2010, que establece en las Bases de la educación, artículo 3, numeral 8:

Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas. (Gaceta Oficial de Bolivia, 2010)

Por consiguiente, se trabaja el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) contestatario a las experiencias educativas tradicionales, desarraigadas y cognitivistas de anteriores modelos educativos. Por consiguiente, el currículo presenta como fundamentos en lo político e ideológico, la descolonización; como fundamento filosófico, el vivir bien; como fundamento sociológico, la condición plural; como fundamento epistemológico, la pluralidad epistemológica y como fundamento psicopedagógico, el aprendizaje comunitario (Ministerio de Educación, 2014).

En este marco normativo y aplicando el MESP desde la pluralidad de los actores, en el presente caso, con el relacionamiento con estudiantes pares de una realidad similar a la boliviana desde las necesidades y proyecciones, se planificó la experiencia Aula Espejo, también cimentada en los aprendizajes desde la comunidad a partir del diálogo en el rescate de saberes y experiencias de los comunarios de El Molino, en un plano de relaciones horizontales.

Esas fueron las bases para proyectar el “Primer encuentro para la programación de la experiencia Aula Espejo, Bolivia – Colombia”, con estudiantes de quinto grado de “El Molino”.

Desarrollo de la sesión

Luego de una presentación y saludos de inicio, se realizó la presentación del proyecto Aula Espejo explicando la interacción de dos cursos del mismo nivel para compartir el conocimiento desde la realidad, la teoría y su evidencia en los contextos. De esta manera, se programaron tres sesiones de encuentro donde ambos cursos de dos escuelas rurales, una de Bolivia y otra de Colombia, se encontraron para desarrollar el proceso estableciendo un cronograma.

El objetivo consistió en identificar el concepto de intercambio económico desde el contexto histórico ancestral de las comunidades presentes en Tarija, Bolivia y el sistema de intercambio de tasa de cambio internacional.

Los objetivos específicos que se siguieron fueron los siguientes:

- a. Identificar el concepto de intercambio económico que nutre la producción binacional desde la diversidad cultural y económica.
- b. Comparar los sistemas de intercambio y producción en torno al sistema de intercambio económico.
- c. Reflexionar sobre los alcances y límites del sistema de intercambio económico desde las estrategias culturales- económicas mundiales.

Durante la primera sesión, se propuso identificar el concepto intercambio económico desde la perspectiva de uso cultural y económico, para lo cual se desarrollaron las siguientes acciones:

- a. Presentación del concepto de intercambio económico desde el maestro Alexander Aponte.
- b. Exposiciones sobre las formas tradicionales de intercambio económico en Bolivia y Colombia con énfasis en las estrategias culturales y económicas que se reproducen en los escenarios de mercado de ambas realidades.

En Bolivia se identificaron las siguientes formas de intercambio económico:

- *Minka*
- Trueque
- Torna vuelta
- *Ayni*

En Colombia se identificaron las siguientes estrategias de intercambio económico desde la influencia internacional, tasa de cambio:

Tasa de cambio	Ejemplos
Revaluación	Peso colombiano al dólar. Peso boliviano al dólar. Etc.
Paridad	Peso boliviano al dólar. Peso colombiano al dólar.
Devaluación	Peso colombiano al Bolívar soberano venezolano. Peso boliviano al Bolívar soberano.

Al cierre de la sesión, los maestros realizaron una valoración a las intervenciones realizadas.

Segunda sesión

El objetivo de la segunda sesión se centró en identificar y comparar el uso de las formas de intercambio económico frente a la producción en el contexto boliviano y colombiano. Durante esta sesión se desarrollaron las siguientes actividades:

- Sustentación de las actividades económicas de producción industrial de Bolivia a cargo de una maestra boliviana.
- Sustentación de las actividades económicas de producción industrial de Colombia a cargo de Alexander Aponte.
- Pregunta de análisis en la aplicación Padlet. #Pregunta de análisis.

Tercera sesión

Durante la tercera sesión, el objetivo se centró en indagar sobre el impacto de la producción ante las formas de intercambio cultural y económico en el contexto binacional. A partir de este objetivo se realizaron las siguientes actividades:

- Exposición de la dinámica de trabajo grupal
- Responder a las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo es el trueque como una alternativa de intercambio económico ante el aumento de la revaluación de la divisa?
 - ¿Bajo qué estrategias la *minka* se puede reproducir en otras naciones?
 - ¿Por qué el sistema de intercambio económico basado en importación y exportación desde la tasa de cambio puede amenazar las formas de intercambio cultural de Bolivia?

Desafíos para desarrollar el proceso formativo en Aula Espejo

La planificación conjunta significó una serie de tareas para la maestra del lado boliviano, pues se inició el proyecto con la formación en investigación y el abordaje de los objetivos de la actividad. Luego se estructuraron

las guías de entrevistas con la guía de preguntas elaboradas con la participación de las y los estudiantes.

También se trabajó el manejo de las herramientas interactivas como ser los formularios en línea, documentos y Power Point. Parecían ser tareas simples, pero no lo fueron, pues explorar por primera vez estas herramientas que nos permite la tecnología fue un proceso arduo y de mucha paciencia que se logró gracias al interés de las y los estudiantes por seguir aprendiendo para responder a la iniciativa. Es menester reconocer las limitaciones que se tuvieron en cuanto a la lectura comprensiva de textos, puesto que, más allá de un texto escolar, el desafío hasta el presente es la formación del hábito de la lectura como un hábito más de la vida que le permita al estudiantado abrir nuevos horizontes.

Otra de las tareas más complejas estuvo relacionada con el fortalecimiento de la autoestima y la comunicación en el marco de las habilidades sociales para encarar procesos de encuentro con estudiantes pares de otras culturas. Un proceso con sus aristas, pues Aula Espejo significó también una mirada externa del proceso educativo boliviano, es decir un aula abierta a recibir los comentarios de un maestro par, generando procesos reflexivos conscientes en la heteroevaluación.

Estar frente a una cámara y conversar con otros estudiantes, ajenos a la realidad cotidiana desde el tono y la forma de hablar constituyeron grandes desafíos para estudiantes de un contexto rural que por primera vez se presentaron a otros estudiantes. De esta forma, se fue trabajando ese acercamiento con otras culturas, porque también los estudiantes de Colombia representaban la heterogeneidad cultural del vecino país.

Fue clave trabajar en el posicionamiento de los estudiantes para fortalecerse como personas que reconocen a su cultura y, sobre todo, la valoran. Son los antecedentes que permitieron el desarrollo de las entrevistas para recuperar información sobre las formas tradicionales de trabajo y que necesitaban ser profundizadas para ser compartidas con los estudiantes pares de Colombia. Los encuentros fueron reflexionados

desde la realidad, desde la existencia y pertenencia a la comunidad, desde los sentires según la cosmovisión en la comunidad de El Molino, fortaleciendo la intraculturalidad y la interculturalidad.

Conclusiones

La pandemia por el Covid-19 significó un cambio en el escenario educativo con mayores desafíos en los contextos rurales; sin embargo, la inquietud de las y los estudiantes y el apoyo de la dirección de la Unidad Educativa “El Molino” lograron viabilizar el proyecto Aula Espejo. Esta fue una experiencia que develó al mismo tiempo las falencias en la educación en cuanto al desarrollo de habilidades sociales, a saber la timidez de las y los estudiantes al momento de hablar y comunicarse con otros, una situación que permitió ver la necesidad de seguir trabajando experiencias de encuentro y apertura con otros. De igual forma, es una tarea que no se puede soslayar: el seguir fortaleciendo los hábitos de lectura y estudio de otros contextos, promoviendo una cultura lectora crítica.

Asimismo, es importante reconocer las experiencias histórico-culturales distintas a las nuestras con un proceso de descolonización intelectual para resignificar los contenidos que se trabajan en el aula. El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo exige la práctica pedagógica desde la realidad con contenidos en función a las experiencias de las comunidades interpelando a la educación cognitivista y reproductora para acercarnos, de esta manera, a otras culturas desde la educación intra e intercultural con diferentes formas de producción de conocimiento.

Son los aspectos dinamizadores de procesos transformadores de la educación más allá de las aulas que conllevan una serie de desafíos para maestras y maestros, desarrollando la intraculturalidad para luego abordar procesos interculturales. En el presente estudio de caso, se compartió el proceso intercultural de encuentro y reconocimiento de hermanos latinoamericanos portadores de otras culturas a través de Aula Espejo, una experiencia que permitió un valioso espacio de formación.

En ese sentido, es importante fortalecer estos espacios de apertura hacia otros sin temor a ser evaluados porque la finalidad de la interculturalidad (Luis Enrique López, 2021, p. 21) “es aprender a vivir juntos, tejiendo redes de interacciones y esencialmente alcanzar la igualdad y la justicia social” a través del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en el contexto boliviano.

■ BIBLIOGRAFÍA

Gaceta Oficial de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado*.

Gaceta Oficial de Bolivia. (2010). *Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez*.

López, L. E. (2021). *Interculturalidad, ciudadanía y multilingüismo*. Bolivia: Funproeib Andes.

Ministerio de Educación. (2014). *Unidad de Formación No.1. “Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Pérez, E. (1962). *Warista. La Escuela Ayllu*. Bolivia: E.Burillo.

Eloy Omar Siñani Alaro

*Director de Unidad Educativa
Distritos Educativos Puerto
Villarroel, Shinahota, Sipe Sipe,
Villa Tunari, docencia en la
ESFM*

Edwin Saúl Siñani Alaro

*DDVT, FDMERC, SESHs,
SEDUCA, AMDECO, DDE, VER,
Educador popular, IIPP*

¿Por qué dejamos ver a los hijos películas violentas en una sociedad pacifista?

Resumen

En diciembre de 2022, se realizó un estudio exploratorio en una región rural del departamento de Cochabamba, motivado por las distintas fuentes de información y estadísticas ofrecidas por instituciones gubernamentales y ONG que difundieron el incremento de la violencia en la sociedad boliviana. Vinculado a dicho estudio, el presente artículo explora elementos y argumentos para abordar la violencia en lo que podríamos denominar como su faceta mediática, es decir en la difusión de la violencia en las películas que consumen los hijos y que los padres y madres de familia permiten consumir. Comenzamos reflexionando sobre el impacto de las películas violentas en una sociedad pacifista, ya que a pesar de nuestros esfuerzos por criar a nuestros hijos en un entorno pacífico, las películas violentas pueden plantear un desafío a la hora de mantener esa armonía en el hogar. Posteriormente, discutimos cómo los padres pueden abordar este conflicto, promoviendo una comunicación abierta y educando a sus hijos sobre la diferencia entre la ficción y la realidad. Luego exploramos el ciclo de la violencia, un modelo que describe las fases comunes en las relaciones abusivas. Este ciclo, que consta de acumulación de tensión, explosión o incidente violento y luna de miel o reconciliación, arroja luz sobre la dinámica de la violencia

doméstica y cómo se perpetúa. También analizamos la postura de las iglesias cristianas frente a la violencia y la promoción de la paz. Los documentos emitidos por estas instituciones destacan la incompatibilidad de la guerra con los principios cristianos y enfatizan la importancia de la paz como un imperativo moral y social. Estos temas alivian la complejidad de la violencia en la sociedad actual y los esfuerzos realizados por padres y madres de familia, instituciones religiosas y la sociedad en general para abordar, prevenir y erradicar la violencia. En un mundo donde la exposición a la violencia es omnipresente, la educación, la comunicación abierta y los valores éticos se vuelven fundamentales para forjar sociedades más pacíficas y compasivas. El artículo finaliza con una propuesta breve, pero esperanzadora, para encauzar las intenciones de la buena crianza.

Palabras clave: cultura de paz, sociedad, desarrollo infantil, buena crianza, responsabilidad

Introducción

En el tejido histórico de nuestras sociedades, la violencia contra la mujer se presenta como una problemática antigua y compleja que ha perdurado a lo largo del tiempo, afectando a mujeres de diversas edades, razas, religiones y clases sociales. Este desafío ha sido el motor de numerosos movimientos y organizaciones a nivel global, convirtiéndose en una causa de gran relevancia.

Esta problemática persistente y de múltiples dimensiones permea la sociedad en su totalidad. Las organizaciones religiosas, reconociendo su influencia en la promoción de la igualdad de género y la salvaguardia de los derechos de las mujeres, han emprendido acciones para abordar la violencia contra la mujer. La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing resuena como un llamado urgente a la acción a nivel internacional.

En este contexto, las Sociedades Bíblicas han surgido como agentes de concientización, utilizando espacios virtuales para equilibrar las

ideologías, presentando argumentos bíblicos para erradicar la violencia, incluso entre los fieles al cristianismo. La postura de las iglesias cristianas también se erige como un pilar crucial en la lucha contra la violencia. Documentos emitidos por diversas instituciones religiosas enfatizan la incompatibilidad de la violencia y la guerra con los principios cristianos, elevando la paz como una prioridad esencial en la comunidad internacional.

La exploración contemporánea de este tema abarca diversos frentes, desde la influencia de las películas violentas en familias pacifistas hasta la comprensión del ciclo de la violencia en relaciones abusivas. Destacamos la necesidad de estrategias educativas y de supervisión más efectivas en un mundo donde los medios de entretenimiento desafían constantemente los esfuerzos por mantener ambientes familiares pacíficos.

En el presente estudio, se exploran las complejidades de la violencia contemporánea en una población rural como la de Ivirgarzama, en la provincia Chapare, departamento de Cochabamba, desde la intersección entre la cultura del entretenimiento y las relaciones abusivas hasta los esfuerzos coordinados de madres y padres de familia, instituciones religiosas y sociedad en general para abordar, prevenir y erradicar la violencia. Este enfoque colectivo apunta a la construcción de entornos familiares y sociales pacíficos y seguros, subrayando la importancia crucial de adoptar enfoques educativos, preventivos y valores éticos para forjar sociedades más pacíficas y compasivas.

Antecedentes

A medida que diversas organizaciones y entidades han reconocido la importancia de abordar la violencia, en particular, la violencia contra la mujer, se ha intensificado la reflexión sobre cómo esto puede influir en las decisiones de los padres, en cuanto a lo que permiten que sus hijos vean en la pantalla.

El compromiso con la promoción de la igualdad de género y la protección de los derechos de las mujeres se ha convertido en un punto central en

la agenda de varias organizaciones y movimientos. Esta conciencia se ha reflejado en conferencias y reuniones. No se trata solo de una cuestión feminista, sino de un tema que impacta en la calidad de vida de todas las personas y que ejerce una influencia profunda en la sociedad en su conjunto.

Es fundamental reconocer que algunas instituciones religiosas han liderado esfuerzos significativos en la educación y la formulación de políticas para abordar la violencia contra la mujer. Estos esfuerzos incluyen campañas de concienciación, servicios de apoyo a las víctimas de violencia, la capacitación de líderes y miembros de la comunidad, así como la promoción de normas de igualdad de género. Este enfoque integral busca transformar la mentalidad y las prácticas que perpetúan la violencia de género.

Ishmael Noko (citado por Singh, 2002) destaca que la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, derivada de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de las Naciones Unidas en 1995, ha situado la violencia contra la mujer como una prioridad a nivel internacional. Esto ha influido en que la sociedad en su conjunto, incluyendo las organizaciones religiosas, desempeñen un papel crucial en la promoción de la igualdad de género y la lucha contra la violencia hacia las mujeres.

Sin embargo, en este contexto de concienciación y compromiso con la igualdad de género, surge la pregunta sobre por qué se permite que los hijos vean películas violentas en una sociedad que valora la paz y la equidad. Para responder a esta cuestión, es necesario explorar cómo las imágenes de violencia en los medios de comunicación, como el cine, pueden influir en la percepción y la conducta de los jóvenes, y cómo se puede abordar esta paradoja en una sociedad que se esfuerza por ser pacífica y justa.

El comunicólogo George Gerbner citado por Lozano (2007), desarrolló la Teoría del Cultivo, que sugiere que la exposición prolongada a contenido mediático violento puede moldear la percepción de la realidad de las personas. Argumenta que los medios de comunicación, incluyendo

películas, contribuyen a la creación de un “cultivo” de actitudes y valores que reflejan la violencia y el conflicto. En una sociedad pacifista, esta exposición constante a la violencia en los medios podría generar contradicciones en los valores que se intentan promover.

Así mismo, Pablo del Río y otros (2004) recogen la postura de Albert Bandura, un psicólogo social, quien desarrolló la teoría del aprendizaje social. Este argumento plantea que las personas pueden aprender comportamientos observando a otros, incluyendo a los personajes en películas y programas de televisión. En este contexto, la exposición a la violencia en los medios podría influir en el comportamiento de los niños y jóvenes, especialmente si no se proporciona una orientación adecuada.

Numerosos estudios han demostrado que la exposición continua a la violencia en los medios puede llevar a la desensibilización, lo que significa que las personas pueden volverse menos sensibles a la violencia y más propensas a aceptarla como parte de la vida cotidiana. Esto plantea un desafío en una sociedad pacifista, donde se busca promover la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Metodología

En este estudio adoptamos un enfoque cualitativo, lo cual significa que estamos interesados en comprender a fondo la naturaleza de la violencia en las películas observadas por madres y padres de familia junto a sus hijos. Utilizando este enfoque, nos sumergimos en el mundo de las interacciones de los sujetos en su entorno natural. Nuestro objetivo principal es describir y explicar cómo se manifiesta la violencia en estas películas y cómo las personas interactúan en relación con ella. Consideramos que este fenómeno es socialmente relevante y merece una exploración en profundidad.

Siguiendo la perspectiva de Taylor y Bogdan (1987), los estudios cualitativos nos permiten no solo observar los eventos desde afuera, sino también interactuar con los participantes y los datos recopilados. Nos centramos en comprender la experiencia social de las personas y

las actitudes que tienen hacia la violencia en el cine cuando se trata de sus hijos. En esencia, estamos interesados en lo que las personas dicen y hacen en este contexto.

Este trabajo también se nutre de perspectivas diversas procedentes del ámbito mismo de la religión y que se complementan con aquellas que no están relacionadas con ese espacio. La revisión de estas perspectivas complementa la metodología utilizada en tanto revisión documental efectuada.

Según E. de White (2023, p. 411) “Dios es el autor de la ciencia. La investigación científica abre ante la mente vastos campos de pensamiento e información, capacitándonos para ver a Dios en sus obras creadas”. la investigación científica, en sí misma, no es perjudicial si se lleva a cabo en un marco filosófico que reconoce y respeta el lugar de Dios como el Creador. En esta perspectiva, la investigación científica se considera una herramienta que permite explorar y comprender el mundo natural. En lugar de ser una actividad que se opone a la fe, la investigación honesta y sincera es un medio.

Esta perspectiva sugiere que la investigación científica bien hecha puede revelar las leyes y los principios que Dios ha establecido en la creación. Al estudiar y comprender estos principios, los científicos pueden apreciar la magnificencia de la creación de Dios y su plan para el universo. En lugar de contradecir la religión, la investigación científica puede fortalecer la fe al mostrar la complejidad y el diseño en el mundo natural.

Sumada a esa perspectiva, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) para comprender las representaciones sociales de la violencia percibida en relación con las actitudes de los padres y madres al ver películas violentas con sus hijos, nos ayuda a considerar cómo el ambiente y los significados que las personas asignan a su vida social influyen en sus actitudes y comportamientos.

En línea con las ideas de Taylor y Bogdan (1987), nuestra investigación se basa en las palabras y las acciones observables de las personas. Esto

significa que buscamos comprender cómo los padres y madres perciben y reaccionan a la violencia en las películas cuando están con sus hijos, según sus propias descripciones y comportamientos.

Nuestro objeto de estudio es, por tanto, las actitudes de los padres que permiten que sus hijos vean películas violentas. Para abordar esta cuestión, hemos decidido utilizar el paradigma fenomenológico como enfoque de interpretación. En este contexto, estamos interesados en explorar el significado de la experiencia de criar a sus hijos mientras ven este tipo de películas, desde la perspectiva de cada individuo. Para lograrlo, hemos optado por el estudio de caso como una herramienta de investigación. Esto nos permitirá profundizar en la experiencia de cada sujeto de manera individual y comprender sus actitudes y decisiones en el contexto de la crianza.

Sujetos de estudio

La selección de los sujetos de estudio de 122 madres y padres como sujetos de investigación se basa en la necesidad de obtener una muestra representativa de la población que realiza compras en el mercado de Ivirgarzama. Esta elección al azar ayuda a garantizar que los resultados reflejen la diversidad de la población.

La limitación de la edad de los padres entre 28 y 46 años se justifica por el hecho de que estos padres tenían hijos en edad escolar, específicamente en niveles iniciales y de primaria. Esto es relevante para el enfoque de la investigación, ya que se centra en las interacciones entre padres e hijos en relación con el consumo de medios, en este caso, películas.

Técnicas y herramientas de investigación

Las técnicas destacan el papel crucial de su utilización para recopilar información en el contexto de nuestra investigación. Nuestro objetivo es responder a las preguntas planteadas y alcanzar los objetivos del estudio. Para lograrlo hemos optado por utilizar una encuesta con un cuestionario breve como instrumento principal. Esta elección nos permitió recopilar

datos directamente de los sujetos de investigación, como se sugiere en la obra de Monje (2011).

Por lo tanto, se aplicó un cuestionario exploratorio a madres y padres de familia con dos preguntas. La decisión de utilizar ese instrumento con solo dos preguntas se basó en la necesidad de adaptarse a las circunstancias del mercado de Ivrigarzama. Dado el contexto de actividad comercial y la falta de tiempo disponible para realizar extensas entrevistas por parte de la población meta, se optó por un enfoque más conciso y rápido para recopilar datos.

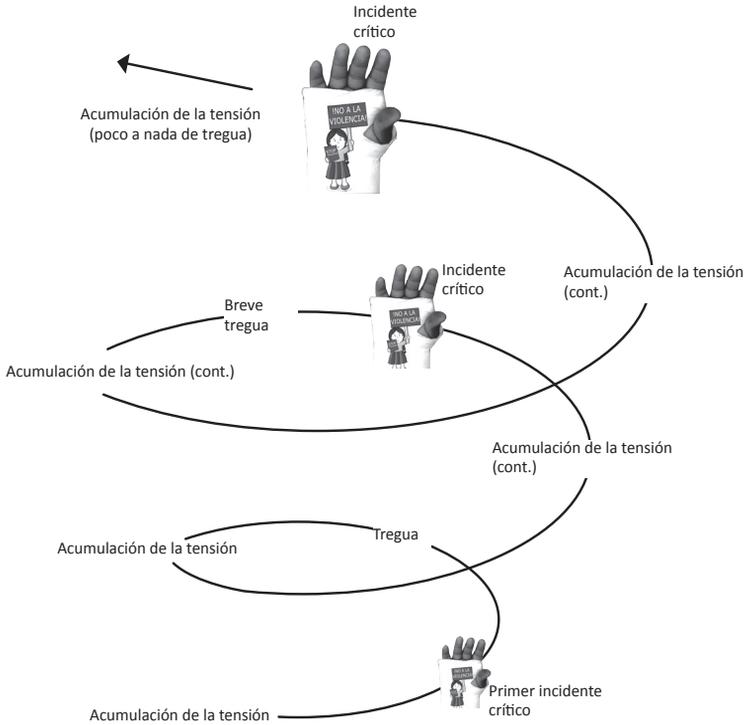
Sobre ese tema, es importante destacar a Hernández-Sampieri y Fernández Collado (2014), quien puede argumentar que, en situaciones donde se enfrenta con limitaciones de tiempo y recursos, es crucial diseñar instrumentos de investigación que sean eficientes y efectivos. En este caso, el cuestionario corto permitió obtener respuestas relevantes y valiosas de los padres, sin imponer una carga adicional de tiempo. Por consiguiente, podemos sostener que esta aproximación es consistente en la orientación de Hernández-Sampieri hacia la eficiencia en la recopilación de datos y la adaptación de la metodología a las circunstancias específicas de la investigación.

Algunas consideraciones teóricas sobre la violencia, los medios de comunicación y la perspectiva religiosa

En esta sección se conjugan tres miradas sobre el tema de la violencia: el ciclo de la violencia y la violencia de género, el discurso religioso sobre la violencia de género y las películas violentas con su consiguiente impacto en la niñez en general.

Ciclo de la violencia

El ciclo de la violencia es un concepto ampliamente reconocido en el estudio de las dinámicas de las relaciones abusivas o violentas, especialmente en el contexto de la violencia doméstica.



Fuente: Singh (2002, p.)

A continuación, se describen las tres fases interrelacionadas que explica Singh (2002):

- Fase de acumulación de tensión: en esta primera fase se producen tensiones, conflictos y desacuerdos en la relación.
- Fase de explosión o incidente violento: en la segunda fase, la acumulación de tensión alcanza su punto máximo y desencadena un acto violento o abusivo.
- Fase de tregua o reconciliación: tras el episodio violento, sigue una fase de aparente calma y reconciliación.

Es importante tener en cuenta que el ciclo de la violencia no siempre sigue un patrón exacto, y la duración de cada fase puede variar en cada situación.

La mirada de la violencia de género desde el discurso religioso

Como maestras y maestros es complejo abordar el tema de la violencia con estudiantes, madres y padres de familia, sobre todo cuando ellos tienen una orientación religiosa definida, por lo que intentaremos abordarlo considerando la libre expresión que otorga la Constitución Política del Estado (CPE), pero también el respeto a la fe que profesan nuestras y nuestros interlocutores.

¿Qué representa el término “violencia” desde la perspectiva religiosa? En un análisis textual de lo que representa este término en documentos antiguos, Schrenk G., mencionado por Miguel Ferrando (2016), describe que el término griego “bia”, que suele traducirse como “violencia”, aparece en tres ocasiones en el Nuevo Testamento, específicamente en Hechos (5:26, 21:35, 27:41). El verbo *biázesthai*, que se refiere a “hacer o sufrir violencia”, es aún menos común y se encuentra solamente en Mateo 11:12 y en una ocasión paralela en Lucas 16:16. El sustantivo “*biastés*”, que se traduce como “hombre violento”, es una palabra extremadamente infrecuente que nunca se usa en la *Septuaginta* (LXX), y solo Mateo la emplea en el pasaje previamente mencionado, a diferencia de Lucas, que no la usa en su relato. Por lo tanto, podríamos concluir que la violencia o el concepto de “hombre violento” no fueron términos ampliamente utilizados en documentos religiosos como el Nuevo Testamento de la Biblia.

En cuanto a la violencia de género y sus posibles fundamentos, en muchas religiones y culturas a lo largo de la historia, se ha establecido una jerarquía en la que la mujer a menudo se ha colocado en una posición subordinada. Esto significa que las mujeres a menudo se consideraban como ocupantes de un estatus inferior en la sociedad, mientras que los hombres se veían como los portadores del poder divino en la Tierra. Esto se reflejaba en la idea de que la conservación del orden establecido estaba al servicio de Dios y la civilización.

Esta distinción negativa hacia la mujer estaba asociada a una falsa creencia que las consideraba como causa de males. En la Biblia, se

presentan ejemplos de mujeres que se asocian con actos maliciosos o engañosos. Por ejemplo, Judith usó su encanto intelectual para decapitar a Holofernes, Dalila usó la palabra que causó la perdición de Sansón, y Salomé, por orden de Herodes, obtuvo la cabeza de Juan el Bautista a través de sus artimañas.

Estos relatos bíblicos y mitológicos presentan a las mujeres como provocadoras y víctimas al mismo tiempo, lo que crea una imagen ambivalente de la mujer, que a menudo la retrata como un ángel y un demonio al mismo tiempo.

Es importante precisar que esta visión de las mujeres, como peligrosas o maliciosas no es universal ni representa la realidad de todas las mujeres, pero ha tenido un impacto en la forma en que se las ha tratado a lo largo de la historia. También es crucial reconocer que estas percepciones negativas no son adecuadas ni justas, y que debemos esforzarnos por comprender y valorar a todas las personas, independientemente de su género, como individuos únicos y dignos de respeto.

Las películas violentas y su impacto en la actitud de los niños

Algunas investigaciones como las de Dorantes (2003), Del Río (2004) e Hinojosa y Vázquez (2018) han sugerido que la exposición a la violencia en los medios de comunicación, incluyendo películas, podría estar relacionada con un aumento de la agresividad en los niños, lo cual permite sugerir su influencia en actitudes y comportamientos negativos hacia los demás.

Es importante entender que el efecto exacto varía de un niño a otro y depende de varios factores. Aquí hay algunos puntos a considerar:

- Observar violencia gráfica de manera repetida en películas puede llevar a la desensibilización. Esto significa que los niños pueden volverse menos sensibles a la violencia y pueden verla como algo normal o menos impactante. Esto podría influir en sus emociones y

actitudes al hacer que sean menos sensibles a la violencia en la vida real.

- Las escenas violentas en películas pueden provocar miedo y ansiedad en los niños, especialmente si son muy jóvenes o sensibles. Pueden desarrollar miedos o preocupaciones relacionadas con la violencia, lo que podría afectar sus emociones y actitudes.
- Algunas investigaciones han sugerido que la exposición a la violencia en los medios, incluyendo películas, podría estar relacionada con un aumento en la agresividad en los niños. Esto puede influir en sus actitudes y comportamientos hacia los demás.
- Los niños a menudo tienden a imitar lo que ven en las películas y la televisión. Si ven a personajes resolviendo conflictos de manera violenta, podrían ser más propensos a utilizar la violencia como una forma de resolver problemas en su propia vida.
- La forma en que los padres manejan la exposición de sus hijos a películas violentas y cómo discuten las imágenes y los temas violentos con sus hijos puede influir en gran medida en el impacto que tienen las películas en sus emociones y actitudes.

La orientación y la comunicación abierta son fundamentales para ayudar a los niños a procesar lo que ven.

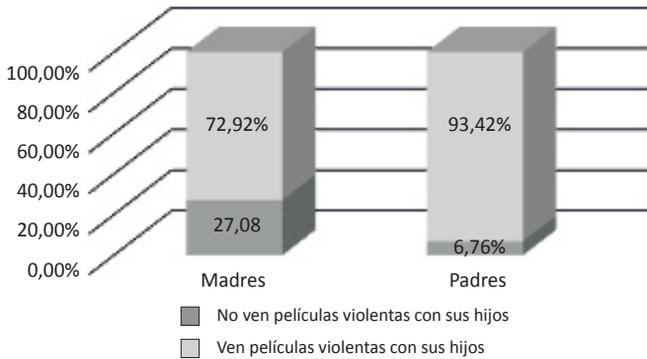
Resultados obtenidos

De la aplicación del cuestionario participaron 122 personas, de las cuales 48 eran madres y 74 eran padres de familia en el mercado de domingo, lugar en el cual se expenden frutas, verduras y otros. La selección de los participantes se realizó de manera aleatoria, aunque 22 hombres declinaron participar y 48 mujeres también optaron por no responder.

Una de las preguntas clave que se planteó a las madres y padres fue la siguiente:

¿Ve películas violentas con sus hijos?

Las respuestas a esta pregunta arrojaron los siguientes resultados:



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos, de un total de 122 personas encuestadas, 48 de ellas eran madres. Se observó que el 27% de las madres optaba por no ver películas violentas en compañía de sus hijos. La cifra disminuye considerablemente entre los padres, con un porcentaje de más del 6% que no las visualiza con sus hijos.

En base a estos datos, se puede afirmar que el 72% de las madres y el 93% de los padres consultados confirmaron que, efectivamente, ven películas de contenido violento junto a sus hijos.

De los resultados evidenciados emerge la interrogante acerca de ¿cuáles son las razones para que las madres y padres de familia muestren películas violentas en una sociedad que promueve la paz? Intentaremos justificar estas decisiones en positivo, en un marco fenomenológico intentando reencauzar el debate y el argumento inicial.

- En muchas sociedades democráticas, se valora la libertad de expresión y la creatividad artística. Las películas violentas a menudo se consideran una forma de expresión artística, y se protege el derecho de los cineastas a crear contenido que pueda ser controvertido.
- Las personas tienen gustos y preferencias variadas en cuanto a entretenimiento. Lo que puede ser violento para algunos, puede

ser considerado emocionante o intrigante para otros. Las películas violentas a menudo tienen un mercado y una audiencia que las aprecian.

- Algunas películas violentas pueden servir como una crítica social o explorar temas importantes, como la violencia, la injusticia o la opresión. Pueden hacer que las personas reflexionen sobre estos problemas y generen discusiones significativas.
- Es importante recordar que la relación entre la representación de la violencia en los medios y la violencia en la sociedad es un tema complejo y ha sido objeto de investigación y debate durante muchos años.

Acerca de las madres y padres de familia que no quisieron responder al cuestionario sobre la temática de la violencia, cabe también un análisis porque no ofrecer un criterio también establece una posición personal. Las siguientes especulaciones podrían ser o no verdaderas, lo cual no significa que no sean válidas para la reflexión y el análisis:

- La violencia es un tema delicado y algunos padres podrían sentirse incómodos al discutirlo, especialmente si les preocupa el bienestar emocional de sus hijos.
- Algunos padres pueden ser reacios a revelar información personal o familiar sobre la posible exposición a la violencia, por razones de privacidad.
- Podrían preocuparse por cómo se manejarán y utilizarán los datos recopilados en la consulta, temiendo una divulgación no autorizada o mala interpretación.
- La falta de tiempo o la percepción de que la consulta implica una carga adicional para ellos podría ser una razón para no participar.
- Experiencias previas con consultas similares, donde los resultados no se utilizaron o no se tomaron en cuenta, podrían haber llevado a una falta de confianza en la efectividad de la consulta.

- Algunos padres pueden creer que la violencia no es un problema en la vida de sus hijos, por lo que no ven la relevancia de participar en la consulta.
- Podrían dudar de que la consulta tenga algún impacto real en la prevención o manejo de la violencia en niños.
- Podrían temer que admitir o discutir sobre violencia en el hogar o en la comunidad pueda desencadenar consecuencias negativas o ser interpretado como una admisión de fallo en la crianza.
- Algunos padres podrían considerar que hay otros temas más urgentes o importantes que requieren su atención.
- Podrían cuestionar la validez o la imparcialidad del cuestionario o la forma en que se lleva a cabo la consulta.

Conclusión

Está claro que los padres pueden desempeñar un papel crucial en la prevención y la erradicación de actitudes violentas en sus familias al fomentar un entorno que promueva valores no violentos, comunicación abierta, límites claros sobre el contenido violento y la promoción de alternativas positivas para el entretenimiento y la educación de los niños.

En tal sentido, se plantean algunas acciones y reflexiones que pueden ser incorporadas como acciones de intervención familiar

Propuesta de intervención familiar ante la violencia

Para erradicar actitudes violentas en nuestras familias y contrarrestar la influencia de las películas violentas en los niños, los padres y madres pueden tomar diversas acciones:

Es fundamental mantener un diálogo constante con los hijos y las hijas sobre la naturaleza de la violencia, sus efectos negativos y cómo distinguir entre la ficción y la realidad. Los padres pueden monitorear y controlar el tipo de películas y programas que sus hijos ven. Deben servir

como modelos de conducta pacífica y no violenta en el hogar, mostrar respeto, comunicación efectiva y manejo adecuado de conflictos en su propia interacción diaria.

Si deciden ver películas con contenido violento, es importante que madres y padres guíen a sus hijas e hijos para que tengan un análisis crítico, incentivar actividades y entretenimientos alternativos que promuevan valores positivos, como la lectura, deportes, actividades artísticas y programas educativos que fomenten la resolución de problemas de manera pacífica.

En casos donde haya presencia de comportamientos agresivos o preocupaciones sobre la influencia de la violencia, la orientación de profesionales como psicólogos, consejeros o terapeutas puede ser beneficioso.

Familiarizarse con las clasificaciones por edades en películas y programas de televisión para tomar decisiones informadas sobre lo que es apropiado para los niños en función de su madurez.

■ BIBLIOGRAFÍA

Arana, I. A. (2017). *La experiencia de ser mujer en las iglesias de La Paz y El Alto: un análisis crítico del ethos del patriarcado religioso*. ISEAT Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología. Recuperado de https://www.academia.edu/36557615/La_experiencia_de_ser_mujer_en_las_iglesias_de_La_Paz_y_El_Alto_Un_an%C3%A1lisis_cr%C3%ADtico_del_ethos_del_patriarcado_religioso

Biblia Traducción en lenguaje actual (TLA) Recuperado de <https://www.biblegateway.com/versions/Traducci%C3%B3n-en-lenguaje-actual-TLABiblia/>

Biblia Reina Valera Contemporánea (RVC). Recuperado de <https://www.bibliatodo.com/la-biblia/version/Valera-contemporanea>

Biblia Nueva traducción viviente NTV. Recuperado de <https://www.bibliavida.com/ntv/>

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós
- Bueno, C. R. (2015). *Noviazgo: amor o violencia*. En: M. E. Murueta y M. Orosco, (Eds.). *Psicología de la violencia*. México: Universidad de Ixtlahuaca y AMAPSI.
- De White, E. G. (2020). *Consejos para los maestros*. Editorial ACES. (CM). Recuperado de <https://m.egwwritings.org/es/book/162/toc>
- Delgadillo González, P. G. (2016). *La violencia de pareja y su relación con el nivel de participación en la espiritualidad cristiana en adventistas del séptimo día*. Recuperado <https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/331>
- Del Rio P., Alvarez A. y Del Rio M. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la Infancia*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Gráficas Rogar.
- Dorantes, V. R. O. (2023). *Crianzas que fomentan la paz y la esperanza de un cambio personal y social en adolescentes de secundaria*. Recuperado <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/143297>
- Ferrando, M. A. (2016). *El mensaje de Jesús a una sociedad violenta*. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/16719> es Teología y Vida, Vol. 25, no. 1-2 (1984), p. [23]-37 acceso abierto application/pdf. (Recuperado: 1 de diciembre de 2023).
- Girard, R. (1957). *La violencia y lo sagrado*. España: Anagrama.
- Hinojosa-García, M. B., & Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2018). La familia como elemento mediador entre la cultura de paz y la violencia cultural. *Justicia*. (34), 434-455.
- Maestre, A. C. (2014). *Violencia contra las mujeres en el discurso teológico evangélico*. Religión e incidencia pública N° 2, pp. 73–106. [https://www.otroscruces.org/wp-content/uploads/2015/10/04%20Cespedes%20Maestre%20\(2014\)%20-%20Violencia%20Contra%20Mujeres%20Discurso%20Teologico%20Evangelico%20Colombia.pdf](https://www.otroscruces.org/wp-content/uploads/2015/10/04%20Cespedes%20Maestre%20(2014)%20-%20Violencia%20Contra%20Mujeres%20Discurso%20Teologico%20Evangelico%20Colombia.pdf)
- Monje, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-lainvestigacion.pdf>
- Noko Ishmael. (2002) *Las Iglesias dicen no a la violencia contra la mujer*. FLM. The Lutheran World Federation. Suiza. SRO-Kundig ISBN No. 3-905676-03-6 <https://www.lutheranworld.org/sites/default/files/Las%20Iglesias%20dicen%20No%20a%20la%20violencia%20contra%20la%20mujer.pdf>

- Gallego Montes, G., Alzate, V., & Fernando, J. (2023). *Noviazgos violentos: Amor, emparejamiento e imaginarios de género en jóvenes escolarizados*. Colombia: Editorial Universidad de Caldas.
- SBCH Sociedad Bíblica Chilena (s.f.). *Versículos bíblicos contra la violencia*. <https://www.sbch.cl/sitio/versiculosbiblicos-contra-la-violencia-y-el-abuso/>
- Saceda de la Torre, L. (2010). *Revista de inquisición (Intolerancia y derechos humanos)*, pp. 10-14: 305-326 ISSN: 1131-5571.
- Sampieri, H., R.; Fernández, Collado, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. Ed.). México DF: McGraw-Hill.
- Sánchez Gómez, O. A. (2008). *Las violencias contra las mujeres en una sociedad en guerra*. Violencia contra las mujeres/Violencia de género. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51481>. (Recuperado: 1 de diciembre de 2023).
- Taylor, S. J. y Bogdam, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Paidós. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Torrez Luizaga, M. R. (2022). *Violencia en el noviazgo de estudiantes universitarios de la UMSS*. Un estudio sistémico comunicacional. Franz Tamayo - Revista De Educación, 4(11), 30–49.
- Valenzuela, E., & Odgers, O. (2014). *Usos sociales de la religión como recurso ante la violencia: católicos, evangélicos y testigos de Jehová en Tijuana*, México. Culturales, 2(2), 9-40.
- White, E. de. (2020). *Consejos para los maestros*. EGW Writings. <https://m.egwwritings.org/es/book/162/toc>. (Recuperado: 1 de diciembre de 2023).

Una análisis aproximativo al estado de situación de las lenguas indígenas y las políticas públicas del contexto Latinoamericano

Resumen

El presente artículo propone un análisis aproximativo a las políticas públicas en algunos países latinoamericanos en torno al tema cultural y lingüístico, para lo cual se ha tomado como fuente principal de análisis el informe titulado “Conocimientos indígenas: hacia un diálogo de saberes. Segundo informe y políticas educativas en América Latina”, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) en 2019. Este documento profundiza en la realidad y el contexto de inclusión de los conocimientos indígenas en las políticas educativas en Perú, Bolivia y Ecuador, países que fueron parte de la investigación realizada en 2017, además de México, Guatemala y Chile. Se basa en acercamientos a distintas experiencias que consideran la especificidad de cada territorio y de sus políticas educativas. Este documento representa un espacio geográfico acotado, pero constituye un camino de análisis y propuestas de análisis en torno a los derechos de los pueblos indígenas. Además de este documento, se propone el análisis de otros documentos oficiales elaborados por organismos multilaterales, en torno a la cuestión de las culturas y lenguas indígenas, como parte de una agenda global que debe ser incorporada por cada uno de los países de la región. En este

artículo, a partir de un análisis descriptivo, se proponen algunos elementos de reflexión para continuar profundizando aquellos aspectos que, como región, aún quedan pendientes de avanzar. Más allá de un análisis comparativo, se pretende un acercamiento a las políticas públicas de la región con una perspectiva crítica.

Palabras clave: políticas públicas; Latinoamérica; educación intracultural, intercultural y plurilingüe; derechos

Marco global

A riesgo de caer en una obviedad, es importante precisar que la cuestión de los pueblos del mundo y la promoción de sus lenguas no es tema reciente ni tampoco una cuestión unilateral de algunos gobiernos progresistas. Desde la creación de la Organización de las Naciones Unidas y la constitución de la UNESCO, los países miembros han asumido el propósito de “contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo” (Artículo 1 de la Constitución de la UNESCO).

En este marco, la UNESCO es una de las principales organizaciones del ámbito internacional que, junto a la comunidad internacional, ha marcado una agenda global para la preservación de la cultura y las lenguas originarias de los pueblos del mundo.

Como podrá percibirse a priori, los esfuerzos en torno a la preservación de las culturas y la diversidad lingüística son mucho más notorios en estas últimas décadas, lo cual no significa que no se hayan realizado ningún tipo acciones desde la creación de la UNESCO en 1945. Desde hace varias décadas se vienen realizando algunos esfuerzos por preservar la cultura y las lenguas originarias de los pueblos indígenas del mundo, con resultados que podrían ser analizados y evaluados desde diferentes enfoques.

Uno de los proyectos destacados, iniciado el siglo pasado, tituló “El Libro Rojo de las lenguas en peligro de desaparición”. Este proyecto tuvo como propósito el identificar y sistematizar información acerca de las lenguas en peligro en todo el mundo; la información compilada pretendió aportar al desarrollo de otras investigaciones relativas al estudio de las lenguas, impulsar un comité mundial y una red de centros regionales para monitorear este tema, además continuar con investigaciones y la publicación de materiales en torno a las lenguas en peligro. Los resultados de este proyecto fueron publicados por primera vez en 1996 y posteriormente fueron actualizados para una nueva edición publicada en 2010 con el título de “Atlas de las Lenguas Peligro”.

De acuerdo con este documento, América del Sur es uno de los continentes más diversos a nivel cultural y lingüístico. Son más de 400 lenguas indígenas las que coexisten en este continente, pero al mismo tiempo Sudamérica también es uno de los continentes con la mayor tasa de extinción. El periodo de la colonia, las epidemias, el exterminio premeditado de algunos pueblos y una corriente cultural y social que tiende a situar a las comunidades indígenas en el margen de los estratos sociales, son algunas de las causas por las que Sudamérica también representa un territorio de alta vulnerabilidad para los pueblos indígenas y sus lenguas originarias (UNESCO, 2010).

A partir de un análisis demográfico de la población indígena en los diferentes países de Sudamérica, este “Atlas de las Lenguas Peligro” destaca datos estadísticos que permiten un análisis mucho más específico en cuanto a la población indígena en cada país. De los países de la región andina, Bolivia sobresale por su proporción de habitantes indígenas respecto de su población total, en comparación con países como Ecuador y Perú.

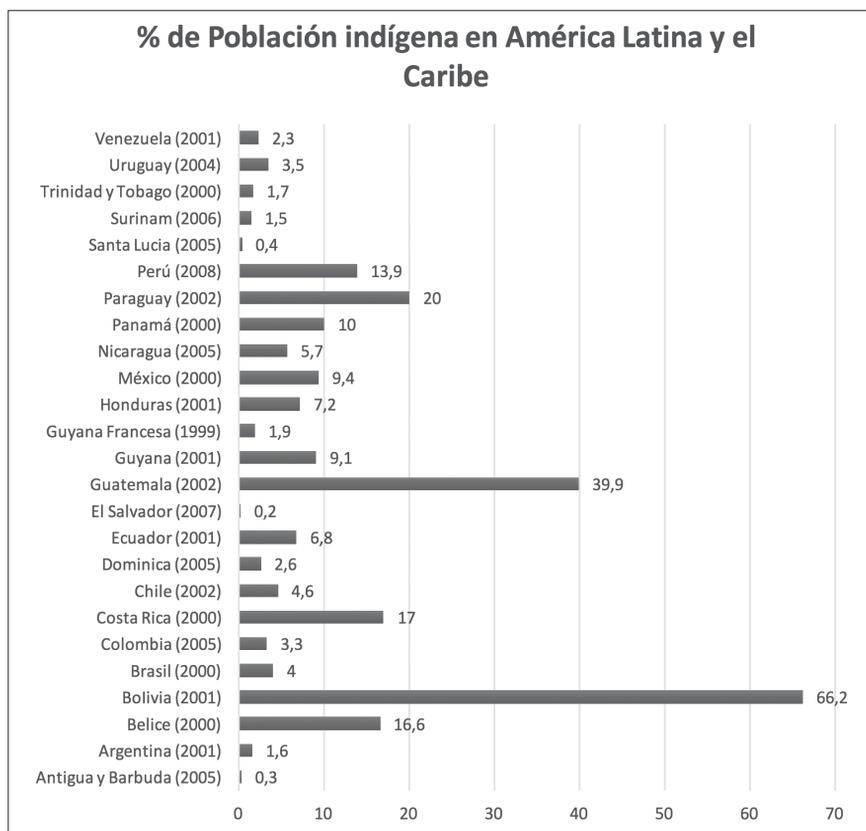
PAÍS ¹	POBLACIÓN TOTAL NACIONAL	PUEBLOS INDÍGENAS	POBLACIÓN INDÍGENA	% POBLACIÓN INDÍGENA
Antigua y Barbuda (2005)	81479	1	258	0,3
Argentina (2001)	36260160	30	600329	1,6
Belice (2000)	232111	4	38562	16,6
Bolivia (2001)	8.090.732	36	5358107	66,2
Brasil (2000)	169872856	241	734127	4
Colombia (2005)	41468384	83	1392623	3,3
Costa Rica (2000)	3810179	8	65548	17
Chile (2002)	15116435	9	692,192	4,6
Dominica (2005)	78940	1	2099	2,6
Ecuador (2001)	12156608	12	830.418	6,8
El Salvador (2007)	5744113	3	13310	0,2
Guatemala (2002)	11237196	24	4487026	39,9
Guyana (2001)	751223	9	68819	9,1
Guyana Francesa (1999)	201996	6	3900	1,9
Honduras (2001)	6076885	7	440313	7,2
México (2000)	100638078	67	9504184	9,4
Nicaragua (2005)	5142098	9	292244	5,7
Panamá (2000)	2839177	8	285231	10
Paraguay (2002)	5163198	20	108308	20
Perú (2008)	28220764	43	3919314	13,9
Santa Lucía (2005)	160750	1	775	0,4
Surinam (2006)	436935	5	6.601	1,5
Trinidad y Tobago (2000)	1114772	1	1972	1,7
Uruguay (2004)	3241003	0	115.118	3,5
Venezuela (2001)	23054210	37	534816	2,3
América Latina y El Caribe	481190282	665	29.496.894	6,1

Fuente: Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina (UNICEF, 2009)

1 Los años señalados a lado de cada país indican el periodo de Censo de donde se recabó los datos.

De acuerdo con estos datos comparativos, recabados a partir de información demográfica proporcionada por los censos de población de cada uno de aquellos países, Bolivia presenta una proporción significativa de habitantes que se autoidentifican como indígenas al 2001, en comparación con otros países de la región.

Pese a que datos del Censo 2012 en Bolivia registraron una disminución de la población autoidentificada como indígena, esta sigue siendo significativa: de 10.059.856 habitantes, 4.197.086 se autoidentifica como indígena, 41,72% de la población total (INE, 2015).



Fuente: Elaborado propia a partir de datos del Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina (UNICEF, 2009)

Otra de las acciones relevantes llevadas adelante por la UNESCO y la ONU fue la “Declaración universal sobre la diversidad cultural”, asumida en la 31 reunión de la Conferencia General de la UNESCO en octubre de 2001. Esta declaración reconoce la diversidad y pluralidad cultural y lingüística como un patrimonio de la humanidad y recomienda a los Estados Miembros, juntamente con las comunidades de hablantes, lo siguiente:

- Adoptar medidas que permitan sostener la diversidad lingüística de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión del mayor número posible de lenguas;
- Fomentar la diversidad lingüística en todos los niveles de la educación siempre que sea posible, y favorecer el aprendizaje de varias lenguas desde la primera infancia;
- Incorporar, cuando proceda, las pedagogías tradicionales al proceso educativo, con el fin de preservar y utilizar plenamente los métodos de comunicación y transmisión de los saberes mejor adaptados a la cultura local, y, allí donde las comunidades de hablantes lo permitan, alentar el acceso universal a la información de dominio público a través de la red mundial, incluida la promoción de la diversidad lingüística en el ciberespacio. (UNESCO, 2002).

En palabras de Koïchiro Matsuura, exDirector General de la UNESCO, esta declaración pretende acompañar el proceso de globalización desde una perspectiva humanizante. Concibe la diversidad cultural y lingüística no solo como un patrimonio estático, sino como una cuestión dinámica, tan necesaria como la biodiversidad (UNESCO, 2002).

Uno de los últimos documentos asumidos por la UNESCO es la Declaración del Decenio de las Lenguas Indígenas, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución A/RES/74/135 del 18 de diciembre de 2019. Esta declaración renueva aquella preocupación por la preservación cultural de los pueblos indígenas del mundo y sus lenguas.

Este documento ha propuesto objetivos que deben ser abordados entre el 2022 y 2032, con el propósito de llamar la atención del mundo sobre la difícil situación de muchas lenguas indígenas y movilizar a las comunidades indígenas, los gobiernos y la sociedad civil para su protección y promoción.

A través de esta política, se reconoce que las lenguas indígenas son un patrimonio cultural y lingüístico inestimable que contribuye a la diversidad cultural del mundo. También se reconoce que las lenguas indígenas son esenciales para el desarrollo social, económico y cultural de los pueblos indígenas. Las características de esta política hacen notar un mayor énfasis hacia la participación y el protagonismo de los pueblos indígenas del mundo, tanto en la preservación de la cultura como de las lenguas originarias.

Entre los principios fundamentales que declara, asume la centralidad de los pueblos indígenas como un factor constitutivo: “Nada para nosotros sin nosotros” (UNESCO, 2020). A través de esta frase, tanto la preservación como la promoción de la cultura y las lenguas originarias son asumidas como tareas que deben ser impulsadas desde la identidad y realidad de los pueblos indígenas.

Este aspecto marca diferentes desafíos, principalmente porque involucra un empoderamiento de los pueblos indígenas respecto a estos desafíos globales de preservación y promoción cultural y lingüística de los pueblos indígenas. Aunque la participación social y el involucramiento indígena en políticas públicas ya no es una novedad, todavía existen esquemas y estructuras conservadoras que dan cuenta de una resistencia hacia la participación indígena en cuestiones del Estado. Por otro lado, las estructuras organizativas y administrativas de los aparatos públicos de los Estados siguen siendo un marco de acción que, dependiendo sus características, podrían limitar los cambios estructurales a parches circunstanciales que podrían terminar en una absorción al sistema social, cultural, económico y político predominante.

Por otro lado, la Declaración del Decenio de las Lenguas Indígenas, en un marco de cumplimiento de las normas internacionales, propone acciones conjuntas “para una ejecución eficiente y coherente en todo el sistema de las Naciones Unidas” en torno a los derechos de los pueblos indígenas (UNESCO, 2020, p. 4). Aunque este aspecto plantea un marco de acción global, los cambios estructurales podrán ser notorios en la medida de que la preservación y promoción de la cultura y lenguas originarias de los pueblos indígenas también establezcan cambios estructurales a nivel del modelo civilizatorio de los países del mundo.

Entre los objetivos que propone la Declaración del Decenio de las Lenguas Indígenas se encuentran:

- Integrar las lenguas indígenas, la diversidad lingüística y los aspectos relacionados con el multilingüismo en los marcos y mecanismos mundiales de desarrollo sostenible.
- Proporcionar acceso a los sistemas de justicia y los servicios públicos en lenguas indígenas, apoyar a las instituciones existentes y crear otras nuevas eficaces e inclusivas que rindan cuentas.
- Incorporar las lenguas indígenas a las políticas públicas relacionadas, entre otras cosas, con la educación, la cultura, las leyes sobre la libertad de información, los medios de comunicación, la ciencia, la investigación y la tecnología, el medio ambiente, la atención de la salud y el bienestar, incluida la salud sexual y reproductiva y la violencia de género, el empleo y las esferas económica y política.
- Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, incluida la educación bilingüe, multilingüe y en la lengua materna, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para los educandos y usuarios de lenguas indígenas de todas las edades, géneros y capacidades.
- Promover la vida sana y el bienestar de las personas indígenas de todas las edades y géneros asegurando el acceso a la asistencia

sanitaria en lenguas indígenas, incluidos la información y los servicios relacionados con la salud.

- Proporcionar acceso a registros de conocimientos, tecnologías lingüísticas y medios de comunicación indígenas sostenibles, accesibles, viables y asequibles.
- Apoyar a los pueblos indígenas en la salvaguardia de su patrimonio inmaterial, expresado mediante la lengua, las canciones, los mitos, los juegos de palabras, la poesía y otras tradiciones orales.
- Crear un entorno propicio para la iniciativa empresarial y el desarrollo de la pequeña empresa indígenas.
- Asegurar la participación equitativa e inclusiva de mujeres y hombres.
- Apoyar y alentar la financiación pública y privada y las inversiones directas en la revitalización, el apoyo y la promoción de las lenguas indígenas y en el acceso a ellas.
- Garantizar el acceso de los pueblos indígenas a la educación, la salud y otros servicios públicos en sus propias lenguas.
- Fomentar el diálogo intercultural y la comprensión entre los pueblos indígenas y los demás pueblos.
- Reconocer y promover el papel de las lenguas indígenas en la construcción de sociedades sostenibles (UNESCO, 2020).

El conjunto de los aspectos señalados en la Declaración del Decenio de las Lenguas Indígenas, plantea varios desafíos que no dejan de ser importantes para continuar avanzando en la preservación y promoción de la cultura y las lenguas indígenas del mundo, no como un acción altruista, ni tampoco como una labor únicamente de rescate del patrimonio cultural de la humanidad, sino como un derecho inalienable de los pueblos indígenas del mundo, delante de modelos civilizatorios globalizadores, homogeneizantes y negacionistas.

Del contexto general de todas estas acciones impulsadas por la UNESCO, se puede observar una evolución esperanzadora que ha situado de forma progresiva el rol de los pueblos indígenas en un espacio mucho más protagónico, asumiendo que cualquier cambio estructural no puede ser posible sin no es desde la historia, identidad y realidad de los pueblos indígenas.

El grupo especial de expertos sobre las lenguas, convocado por la propia UNESCO, en su análisis respecto de las acciones impulsadas en torno de “El Libro Rojo de las lenguas en peligro de desaparición”, habría advertido que el nivel de involucramiento alcanzado con las comunidades hablantes y la reciprocidad que los investigadores pudieron ofrecer a la comunidad en la elaboración fue una cuestión que limitó su alcance e impacto esperado (UNESCO, 2003). Esta crítica apuntó al principio de subsidiariedad y la compatibilización de las políticas públicas con la participación y protagonismo que deberían tener los pueblos indígenas en la preservación y promoción de su cultura y su lengua originaria.

En una mirada al panorama global de las culturas y lenguas originarias en el mundo, este no es muy alentador. Según datos estadísticos, alrededor del 97% de la población mundial habla aproximadamente un 4% de las lenguas originarias del mundo; y en el otro lado de la vereda un 96% de las lenguas originarias del mundo son habladas por aproximadamente un 3% de los habitantes del mundo (Bernard 1996: 142). La desproporción expresa en estos datos aproximados, da cuenta no solo de un estado situacional y demográfico de las culturas y sus lenguas, sino que también muestra los resultados de un proceso sistemático de imposición cultural y lingüística que ha sido impulsado en periodos y espacios específicos de sometimiento cultural; no es casual que entre las lenguas más habladas en todo el mundo se encuentren el español, inglés, francés y portugués, cuyas culturas estuvieron claramente comprometidas con la colonización de diferentes territorios del mundo a lo largo de la historia.

Lejos de acusar cuestiones históricas circunstanciales que han provocado cambios estructurales, es importante notar que aquel sometimiento e imposición cultural y lingüística se ha extendido y ha continuado luego del periodo de las colonias. No es difícil identificar que aún subsisten esquemas y sistemas de organización social, política, cultural y económica que tienden hacia una absorción cultural. Siguiendo esta tendencia, es muy probable que casi un 90% de todas las lenguas podrían ser sustituidas por lenguas dominantes de aquí a finales del siglo XXI (Bernard, 1996).

El peligro de la desaparición cultural y lingüística está latente mientras subsistan fuerzas externas como los sometimientos bélicos, económico, religioso, cultural o educativo; a nivel interno los riesgos se presentan en la medida en que la propia comunidad sostiene actitudes y sistemas de convivencia negacionistas hacia la cultura y lengua de los pueblos indígenas. Este factor es notorio cuando se manifiesta un aprecio hacia lenguas extranjeras acompañado de actitudes de denuesto hacia lenguas propias de los pueblos indígenas.

Si bien es cierto que podrían existir varios argumentos que justifiquen una necesidad básica de conocer y valorar las lenguas y culturas predominantes, es más cierto aún que este aspecto llevado al extremo puede conducir a la extinción de otras lenguas y culturas indígenas del mundo. Cualquier pérdida sería irrecuperable en cuanto a saberes únicos, culturales, históricos y ecológicos. Pero no solo eso, no solo se pierde una cultura, la pérdida de una lengua indígena y la mirada indiferente de la sociedad es una forma de negación del derecho a la vida de otras culturas.

Puntos focales de análisis en torno a la vitalidad de las lenguas indígenas

Si bien la UNESCO a nivel global, y cada país a nivel local, unos más que otros, vienen impulsando acciones orientadas a la preservación y promoción cultural y lingüística de los pueblos indígenas, cabe un

análisis en torno a cuáles deben ser los aspectos que se deben tomar en cuenta para evaluar si aquellas políticas están alcanzando resultados y el impacto esperado.

El año 2003, un grupo de expertos en lenguas, convocado por la UNESCO, publicó un documento denominado “Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas”. Este documento, en su parte central, propone puntos focales para evaluar el grado de vitalidad de las lenguas indígenas, lo cual abre el análisis hacia cuáles son los aspectos donde podrían apuntar las políticas de fortalecimiento de las lenguas indígenas.

Este documento, luego de una amplia investigación y revisión por pares y expertos en políticas públicas, propone de forma general una categorización de seis niveles acerca del estado de situación de las lenguas indígenas.

5. No corre peligro
4. Vulnerable
3. Seriamente en peligro o amenazada
2. Seriamente en peligro o amenazada
1. En situación crítica
0. Extinta

Esta categorización, además de permitir una clasificación de las lenguas indígenas según su estado, abre el paso para el análisis a los factores en torno a los cuales se podría definir un análisis del estado de situación de las lenguas indígenas.

La primera categoría hace referencia a que la lengua “No corre peligro”. Dentro de esta categoría se encuentran lenguas cuyo uso es transmitido de forma sistemática e ininterrumpida entre las diferentes generaciones de sus habitantes. Por otro lado, el uso de aquella lengua es común y frecuente en diferentes contextos a través de diferentes formas comunicacionales.

Una segunda categoría, definida como “Vulnerable”, describe un uso específico de la lengua por parte de algunas personas y en determinados contextos o ámbitos sociales, como el familiar, lo cual representa que su transmisión no es sistemática y tampoco continua, reduciendo formas comunicacionales a través de las que se podría transmitir la lengua.

Una tercera categoría, definida como “Claramente en peligro o amenazada”, describe a aquellas lenguas en cuyo contexto social la transmisión de la lengua es mucho más irregular, tal así que los niños ya no aprenden la lengua materna de sus padres.

Una cuarta categoría se define como “Seriamente en peligro o amenazada”. En esta categoría, se encuentran aquellas lenguas cuyo uso y transmisión se restringe a una población adulta y adulta mayor, lo cual restringe notablemente su uso a espacios exclusivos, marcados principalmente por el factor de la edad.

La quinta categoría, definida como “En situación crítica”, refiere a aquellas lenguas cuyo uso se encuentra altamente limitado a la población adulto mayor, acompañado de una frecuencia bastante irregular en contextos sociales reducidos.

Finalmente, una sexta categoría es definida como “Extinta”. Esta categoría encierra aquellas lenguas que ya no forman parte del uso de ningún contexto, ni tampoco cuentan con rastros documentales que permitan una recuperación.

Si bien estas categorías establecen una referencia central en torno a la vitalidad de las lenguas, el factor de análisis no se reduce a una cuantificación lineal de personas que hablan o no una determinada lengua. Los factores a los que se hace referencia para establecer un análisis integral de la vitalidad de una lengua son nueve:

- Factor 1. Transmisión intergeneracional de la lengua.
- Factor 2. Número absoluto de hablantes.

- Factor 3. Proporción de hablantes en el conjunto de la población.
- Factor 4. Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua.
- Factor 5. Respuesta a los nuevos ámbitos y medios.
- Factor 6. Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua.
- Factor 7. Actitudes y políticas de los gobiernos y las instituciones hacia las lenguas, incluidos su rango oficial y su uso.
- Factor 8. Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua.
- Factor 9. Tipo y calidad de la documentación.

En torno a estos factores establecidos por el grupo de expertos sobre las lenguas en peligro convocados por la UNESCO, se podría plantear un cuadro de análisis de vitalidad de la lengua a partir de características sociales y las políticas públicas que podrían haber sido implementadas.

Grado de vitalidad de la lengua en relación a las características sociales y políticas públicas

Grado de vitalidad	Características de políticas públicas y respuesta social
5 – No corre peligro Uso universal Dinámica Apoyo igualitario Documentación excelente	La lengua es utilizada por todos los grupos de edad, incluidos los niños. Todos hablan la lengua. La lengua se utiliza en todos los ámbitos y para todas las funciones. La lengua se utiliza en todos los nuevos ámbitos. Existen una ortografía establecida y una tradición de lectura y escritura, con gramáticas, diccionarios, textos, literatura y medios de comunicación diarios. La lengua escrita se utiliza en la administración y en la educación. Todas las lenguas son protegidas.

<p>4 – Vulnerable</p> <p>Paridad plurilingüe</p> <p>Robusta/activa</p> <p>Apoyo diferenciado</p> <p>Documentación buena</p>	<p>La lengua es utilizada por algunos niños en todos los ámbitos, y por todos los niños en ámbitos restringidos. Casi todos hablan la lengua.</p> <p>Se pueden emplear dos o más lenguas en la mayoría de los ámbitos sociales y para la mayoría de las funciones.</p> <p>La lengua se utiliza en la mayoría de los nuevos ámbitos.</p> <p>Existen materiales escritos, y en la escuela los niños aprenden a leer y escribir en la lengua. La lengua escrita no se utiliza en la administración.</p> <p>Las lenguas minoritarias son protegidas fundamentalmente como lenguas de ámbito privado. El uso de la lengua es prestigioso.</p>
<p>3 – Claramente en peligro</p> <p>Ámbitos decrecientes</p> <p>Pasiva</p> <p>Asimilación pasiva</p> <p>Documentación pasable</p>	<p>La lengua es utilizada sobre todo por la generación parental para arriba. La mayoría habla la lengua.</p> <p>La lengua se utiliza en el ámbito doméstico y para muchas funciones, pero la lengua dominante empieza a penetrar incluso en el ambiente familiar.</p> <p>La lengua se utiliza en muchos nuevos ámbitos.</p> <p>Existen materiales escritos y los niños pueden conocer la lengua escrita en la escuela. No se promueve la alfabetización mediante medios impresos.</p> <p>No existe una política explícita para las lenguas minoritarias; en el ámbito público prevalece la lengua dominante.</p>
<p>2 – Seriamente en peligro</p> <p>Ámbitos limitados o formales</p> <p>Comprometida</p> <p>Asimilación activa</p> <p>Documentación fragmentaria</p>	<p>La lengua es utilizada sobre todo por la generación de los abuelos para arriba. Una minoría habla la lengua.</p> <p>La lengua se utiliza en ámbitos sociales limitados y para varias funciones.</p> <p>La lengua se utiliza en algunos nuevos ámbitos.</p> <p>Existen materiales escritos, pero es posible que sólo sean útiles para algunos miembros de la comunidad; para otros pueden tener un valor simbólico. El aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua no forma parte de los programas escolares.</p> <p>El gobierno alienta la asimilación a la lengua dominante. Las lenguas minoritarias no gozan de protección.</p>

<p>1 – En situación crítica Ámbitos muy limitados Mínima Asimilación forzosa Documentación insuficiente</p>	<p>La lengua es utilizada por muy pocos hablantes, fundamentalmente de la generación de los bisabuelos. Muy pocos hablan la lengua. La lengua se utiliza sólo en un número muy restringido de ámbitos y para muy pocas funciones. La lengua se utiliza sólo en unos pocos nuevos ámbitos. La comunidad conoce una ortografía práctica y se escriben algunos materiales. La lengua dominante es la única lengua oficial, mientras que las lenguas no dominantes no son reconocidas ni protegidas.</p>
<p>0 – Extinta Inactiva Prohibición Indocumentada</p>	<p>Ya no quedan hablantes. Nadie habla la lengua. La lengua no se utiliza en ningún ámbito para ninguna función. La lengua no se utiliza en ningún nuevo ámbito. La comunidad no posee ninguna ortografía. Las lenguas minoritarias están prohibidas.</p>

Fuente: Cuadro elaborado a partir del documento “Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas” (UNESCO, 2003)

Estos factores de análisis de vitalidad de las lenguas indígenas no solo proponen un parámetro de análisis y categorización para una clasificación de las lenguas, sino que también proponen factores clave para la reflexión en torno a cuáles deben ser las condiciones que se deben evaluar para considerar si una lengua indígena tiene o no el suficiente apoyo desde la sociedad y las políticas públicas, y, por consiguiente, determinar si se encuentra en una franja de riesgo o no.

Políticas públicas en torno a los pueblos indígenas y sus lenguas

A partir del marco global de acción impulsado por la UNESCO, cada uno de los países del mundo asume políticas públicas propias que responden a sus características propias, lo que da cuenta de una diversidad global de políticas que vienen siendo implementadas en torno a la preservación y promoción cultural y lingüística de los pueblos indígenas.

Como es evidente, no corresponde realizar una comparación o una descripción individual de cada una de las políticas públicas que son implementadas por los países del mundo. Por ello, a continuación, se

propone un análisis focalizado en algunos países de Latinoamérica, con base en un informe presentado por la UNESCO OREAL Santiago, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. El propósito de indagación se centrará en las políticas públicas en educación intracultural intercultural y plurilingüe, asumiendo que este factor constituye un elemento importante para la preservación y promoción cultural y lingüística de los pueblos indígenas. Los países que son objeto de análisis en el informe mencionado son Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, México y Perú.

Del contexto boliviano, lo que resalta en el mencionado informe es la proporción de población indígena con la que cuenta este país respecto de su población total, puesto que, pese a variaciones existentes entre los censos de 2001 y 2012, la proporción de población que se autoidentifica como indígena es significativa y, en términos de proporción, es la más alta en el continente sudamericano.

De este contexto demográfico, el contexto de políticas públicas sigue siendo relevante, pues es uno de los pocos países que —mediante su Constitución Política— reconoce a los indígenas como parte fundamental de su Estado Plurinacional. Este factor estructural ha derivado en diversas políticas públicas que alientan la participación indígena en cuestiones sociales, económicas, políticas y educativas.

Respecto de este último aspecto, Bolivia también es uno de los pocos países que a nivel normativo ha trascendido los límites del bilingüismo, alentando un plurilingüismo que impulsa desde la educación el uso del castellano, además de una lengua originaria y una lengua extranjera. Junto con este factor se encuentra el reconocimiento de currículos regionalizados que responden a las características e identidad de cada nación y pueblo indígena originario.

Entre las leyes que destacan en torno al uso de la lengua originaria, Bolivia tiene vigente su Ley No. 269 “General de Derechos y Políticas Lingüísticas”, promulgada en 2012 y la reciente Ley N°1426, que declara el “Decenio de las Lenguas Indígenas del Estado Plurinacional de Bolivia”. Ambas normas impulsan el uso de las lenguas originarias en contextos

formales de la vida pública, como entidades, empresas, comercios, educación, entre otros.

Pese a que no existe un informe exhaustivo en torno a los resultados específicos que estas políticas públicas han alcanzado, diversos informes reflejan datos macroeconómicos de impacto. En los principales datos que se reflejan en Bolivia, se encuentra la reducción significativa de los porcentajes de la población que se encuentra en los márgenes de pobreza; los desagregados de estos datos reflejan que gran parte de esta población que ha logrado salir de la pobreza pertenece a poblaciones indígenas. Algunos de los datos relevantes que el informe de la UNESCO (2019) reproduce son los siguientes:

- Reducción de pobreza 2005-2015.
- Entre estos periodos, la pobreza moderada disminuyó del 59,6% al 38,6%.
- Asimismo, la pobreza extrema, presente preponderantemente en áreas rurales de alta población indígena, se redujo del 36,7% al 11,2%.
- El alfabetismo de Bolivia para el año 2012 alcanzó el 95% a diferencia del periodo 2001 donde el porcentaje alcanzó un 86,8%.
- El año 2001, la población indígena registró un 73,7% de alfabetismo, mismo que registró un incremento al 88,2% en el Censo de 2012.
- Por otro lado, la población que aprendió el idioma nativo como primera lengua presenta un incremento de 68,2% el año 2001 a 85,9% el año 2012.
- De igual manera, la tasa de alfabetismo en el área urbana creció del 82,4% al 91,3%.
- Finalmente, en cuanto al financiamiento de la educación, el presupuesto general para la gestión 2017, la asignación de recursos para educación alcanzó el 7,6% del PIB, cifra que siguió en aumento en gestiones posteriores.

El conjunto de estos resultados da cuenta de acciones complejas que han sido implementadas en un marco de políticas públicas, abordando diferentes factores y ámbitos en los que la preservación y promoción cultural y lingüística de los pueblos indígenas es abordada.

El tema de las lenguas indígenas y su valor cultural no han sido abordadas desde una sola perspectiva, pero, al mismo tiempo, se percibe una relación estrecha entre el factor de la educación y el desarrollo económico de las comunidades indígenas.

En la República de Chile el panorama de políticas públicas describe un escenario diferente. Ni el tema de los pueblos indígenas ni el reconocimiento de sus lenguas o territorio se encuentran reconocidos en su Constitución Política.

Mediante la Ley 19.253, la República de Chile establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena a través de la cual establece un panorama situacional de las lenguas indígenas en el territorio chileno. Reconoce nueve pueblos indígenas, de los cuales se reconocen tres en situación de lengua dormida: atacameño, diaguita y colla. Asimismo, se reconocen dos pueblos que se encuentran en una situación sociolingüística de vulnerabilidad extrema: yagan y kawésqar; las lenguas que son identificadas con cierto grado de vitalidad son el aimara, el quechua, el rapa nui y el mapuzugun.

Un enfoque particular de estas políticas estructurales de la República Chilena es que el Estado reconoce que los indígenas son los descendientes de agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura (Ley 19.253).

El informe presentado por la UNESCO (2019) no esclarece mayores resultados en torno a las políticas públicas impulsadas por la República de Chile, aspecto que deja entrever que la norma estructural que habría sido pensada para la preservación y promoción de cultural y lingüística de los pueblos indígenas es la Ley 19.253. Por otro lado, este informe describe que las tasas de pobreza como de escolaridad de los habitantes de los pueblos indígenas no han sufrido modificaciones significativas, pese a que el porcentaje de la población indígena estaría en ascenso.

En otro aspecto, el mencionado informe da cuenta de la presencia del fenómeno de la diglosia, el cual se describe como una preferencia intencionada hacia lenguas extranjeras por encima de las lenguas originarias propias, motivado por una valoración basada en el prestigio social.

La república del Ecuador es otro de los países que, mediante su Constitución Política, se define como un país plurinacional e intercultural, con lo cual reconoce a los pueblos indígenas de su territorio. Catorce nacionalidades y dieciocho pueblos indígenas, además de los pueblos mestizo, afroecuatoriano y montubio.

El informe de la UNESCO (2019) describe que, pese a una disminución de la pobreza indígena en Ecuador, aún persisten brechas que limitan el acceso de los indígenas a la educación, lo cual se viene traduciendo en situaciones como el analfabetismo en poblaciones indígenas de 15 o más años de edad. Similar situación ocurre en torno al acceso a los servicios básicos. Las poblaciones indígenas deben afrontar estas brechas que los alejan de participar de estos derechos básicos.

En cuanto a servicios básicos, en 2016 el 94,5% de los hogares de la población indígena tenía acceso a electricidad, mientras que en el resto de la población nacional la tasa llegó al 98,7%. Respecto a hogares con agua de red pública, el 84,3% de la población indígena tenía acceso, mientras que la media entre la población nacional alcanzaba el 89%. (UNESCO, 2019)

Pese a impulsar el bilingüismo, datos del Censo 2010 describen cifras que establecen una preponderancia del monolingüismo, ya sea a través del castellano o de una lengua originaria. Solamente un 29% de la población se describe como bilingüe, es decir, que habla una lengua indígena y una lengua castellana, mientras que el restante 71% emplea el castellano o una lengua originaria de forma única.

Estos aspectos señalados explican que pueblos indígenas como kayambí, saraguro, karankí y kisapíncha se enfrentan a una situación de riesgo y vulnerabilidad respecto de su lengua. El poco uso de las lenguas indígenas, acompañado de la poca transmisión sistemática, han conducido a las mismas a una situación de riesgo y vulnerabilidad.

En Guatemala se reconocen cuatro pueblos indígenas y 22 comunidades lingüísticas (Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. Gobierno de Guatemala, 2016, p. 9). Junto con Bolivia, es uno de los países que más pueblos indígenas reconoce, lo cual se traduce en que aproximadamente la mitad de la población guatemalteca es maya-hablante.

En términos demográficos, Guatemala se describe como una población indígena representada por cerca del 40% de su población total, lo que lo hace el segundo país con mayor porcentaje de población indígena, después de Bolivia.

De acuerdo con el informe elaborado por la UNESCO (2019), aquella población indígena no cuenta con respaldos estructurales a nivel de políticas públicas que impulsen no solo la preservación y promoción cultural y lingüística de los pueblos indígenas, sino que ayuden a estas poblaciones a mejorar sus condiciones sociales y económicas. De acuerdo con el informe, existen municipios donde casi la totalidad de su población rural se encuentra bajo la línea de pobreza total, como, por ejemplo: Santiago Atitlán de Sololá (97,3%), Santa Lucía la Reforma de Totonicapán (97,8%), San Juan Cotzal de Quiché (97,8%) y Chisec de

Alta Verapaz (97,3%), municipios donde casi todos sus habitantes son indígenas.

Similar situación ocurre en el ámbito educativo. La población indígena en Guatemala presenta los índices más bajos de escolaridad y los más altos de analfabetismo. Según la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida de 2011, la tasa de alfabetización en hombres y mujeres indígenas mayores de 15 años es de 74,6% y 51,9%, respectivamente, cifra significativamente menor que la población no indígena. Asimismo, la escolarización de los pueblos indígenas es más baja que en la población no indígena (Instituto Nacional de Estadísticas de Guatemala, 2013, p. 22).

Por su parte, la República de México, mediante su Constitución Política, reconoce que los pueblos indígenas son herederos de poblaciones que ya habitaban en el territorio actual mexicano antes de la colonización, pueblos que al presente aún conservan, en parte, sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas.

A nivel poblacional, México concentra una cantidad significativa de indígenas, 12.025.947 aproximadamente al 2015, lo cual representa un 10,1% del total de su población, distribuido en 494 de los 2.457 municipios mexicanos. Por otro lado, también a nivel demográfico, el informe da cuenta de un 6,5% de la población mexicana que habla alguna lengua indígena.

En torno a este panorama, México elaboró un Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales, donde se señala que existen 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones y 364 variantes, además de otras políticas públicas que reconocen la presencia indígena y el uso de sus lenguas dentro del territorio mexicano.

A nivel educativo, el informe da cuenta de la presencia de factores de desigualdad a las que aún están expuestas las poblaciones indígenas del país. La tasa de analfabetismo de la población indígena alcanza un 17,8%. Similar situación ocurre respecto del factor de conclusión de

estudios, pues solamente un 81,4% de la población indígena concluye sus estudios, lo cual desencadena factores y condiciones a largo plazo como carencias en vivienda, salud y acceso a servicios básicos (UNESCO, 2019).

Si bien México cuenta con una amplia población indígena, las políticas públicas implementadas solo llegan a nivel de reconocimiento nominal de las poblaciones indígenas y sus lenguas, sin provocar cambios estructurales y de impacto que beneficien sustancialmente a aquellas comunidades indígenas ni al fortalecimiento cultural y lingüístico de las mismas.

La República del Perú, también es uno de los países de la región que se caracteriza por una significativa cantidad de pueblos indígenas, 55 en total y un estimado de cuatro millones de habitantes que pertenecen a un pueblo indígena.

Respecto a indicadores de educación, Perú destaca una deficiente cobertura entre los pueblos indígenas. Mientras que a nivel nacional la cobertura entre los habitantes de 6 a 11 años alcanza un 96,3%, en los pueblos indígenas el 10% de niños y niñas entre esas edades está fuera del sistema.

En Perú se han identificado 55 pueblos indígenas cuya población supera los 4 millones de personas. Esto representa el 25% de la población nacional. Estas características hacen que Perú sea uno de los países con mayor presencia indígena en la región.

No obstante, el informe de la UNESCO (2019) no da cuenta de la presencia de políticas públicas estructurales que acompañen el desarrollo de las lenguas indígenas del territorio peruano. Una evidencia específica que sí se puede percibir en el mencionado informe es la tasa de conclusión de primaria, que en el caso de la población indígena alcanza solo al 60,8% (Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú, 2009).

Por otro lado, se encuentra el factor de la alfabetización, que, en la población indígena peruana, oscila entre el 52% y 55%, cifras por debajo de la media nacional. Gran parte de la población indígena del Perú no accede a la educación formal y, si lo hace, no siempre concluye el total de los estudios, agrietando más las brechas de oportunidad e igualdad respecto de la población urbana.

A nivel general, se puede observar la ausencia de políticas públicas estructurales que acompañen el fortalecimiento cultural y lingüístico de las comunidades indígenas del Perú.

El conjunto de datos analizados hasta este punto nos da cuenta de la importancia de dos factores. El primero tiene que ver con el factor demográfico y la capacidad de autodeterminación de los pueblos indígenas. Los pueblos indígenas subsistirán en la medida en que asuman una autodeterminación que luche por su reconocimiento social y político. El segundo está ligado con las políticas públicas que el Estado es capaz de impulsar para preservar y revitalizar las culturas indígenas en un sentido integral, asumiendo que estas comunidades tienen derecho a un desarrollo integral.

De forma global, es evidente una falencia recurrente de políticas específicas orientadas hacia la preservación y promoción cultural y lingüística de los pueblos indígenas de cada uno de los países.

A nivel de políticas públicas en educación, lo más próximo y común que se ha identificado en los diferentes países de Latinoamérica son las políticas públicas orientadas a la inclusión educativa, aspecto que también debe ser considerado como un componente estructural por el cual se debe continuar profundizando políticas específicas orientadas hacia el tema cultural y lingüístico de los pueblos indígenas.

A continuación, se presenta un detalle de las diversas políticas públicas identificadas en torno a la cuestión de inclusión educativa.

Políticas públicas en América Latina y el Caribe en relación a la inclusión educativa

País	Ley/Norma
Argentina	Ley 24.901 Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación Integral y Rehabilitación a Favor de las Personas con Discapacidad (1997) Ley 22.431 de Institución del Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas (Modificada y Actualizada) (1981) Ley 27.306 de Interés Nacional en el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (2016) y su decreto reglamentario 289/2018
Bolivia	Ley 070 de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010) Ley General 223 para Personas con Discapacidad (2012) Ley 45 Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación (2010) Resolución ministerial 884 de Reglamento de Atención Educativa a Estudiantes con Talentos Extraordinarios en el Sistema Educativo Plurinacional (2018)
Brasil	Lei Nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Portaria Nº98/2013. Saberes Indígenas na Escola
Chile	Ley 20.422 sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (2010) Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (2015) Ley 21.397 que modifica las normas de admisión escolar
Colombia	Ley 1618 que Establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (2013) Decreto 1421 que Reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad (2017) Resolución 1514 de Lineamiento Técnico para la Atención de Niños, Niñas y Adolescentes, con Derechos Inobservados, Amenazados o Vulnerados, con Alta Permanencia en Calle o en Situación de Vida en Calle (2016)
Costa Rica	Decreto 40.955 sobre Establecimiento de la Inclusión y la Accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense (2018) Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1996)
Cuba	Decreto ley 44 (2021) y resolución 127 (2021) de Nuevo modelo de formación y la actualización de los planes de estudio de las Escuelas de Oficios Resolución 127 que Establece planes de estudio de las escuelas de oficios, dirigido a la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (2021)

País	Ley/Norma
Ecuador	Registro oficial 417 (2011). Ley Orgánica 1.241 de Educación Intercultural y su decreto ejecutivo reglamentario (2012) Registro oficial 796 (2012). Ley Orgánica de Discapacidades
El Salvador	Decreto 20 Regulación e instalación de salas cunas para los hijos de los trabajadores (2018)
Guatemala	Acuerdo ministerial 3613 (2011). Reglamento de la Ley de Educación Especial para las Personas con Capacidades Especiales Decreto 58 (2007). Ley de Educación Especial para las Personas con Capacidades Especiales Acuerdo gubernativo 22. Educación bilingüe multicultural e intercultural
Honduras	Decreto 96 (2014). Ley contra el Acoso Escolar Decreto 160 (2005). Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad Decreto 321 (2013). Ley de la Lengua de Señas Hondureña (LESHO)
México	Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación
Nicaragua	Ley 763 De los derechos de las personas con discapacidad (2011)
Panamá	Decreto ejecutivo 687 que Implementa y desarrolla la educación bilingüe intercultural en los pueblos y comunidades indígenas (2008) Ley 88 que Reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas de Panamá y dicta normas para la Educación Intercultural Bilingüe (2010)
Panamá	Ley 29 que Garantiza la salud y la educación de la adolescente embarazada (2002) y ley 60 (2016). Reforma ley 29 (2002) y decreto reglamentario 27 (2019) Ley 15 (2016). Reforma la ley 42 (1999), que establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su decreto ejecutivo reglamentario 333 (2019)
Paraguay	Ley 3.231 que Crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena (2007) Ley 5.136 de educación inclusiva (2013) y decreto 2.837 (2014). Reglamenta la ley 5.136/13 de Educación Inclusiva
Perú	Ley 29.973 General de la Persona con Discapacidad (2012) Resolución Viceministerial 154-2020-MINEDU (2020). Disposiciones para la implementación, organización y funcionamiento del Servicio Educativo Hospitalario Decreto supremo 013-2018-MINEDU (2018). Aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales

País	Ley/Norma
República Dominicana	Ley General 42 sobre discapacidad (2000) Resolución 132 (2013) que Establece la gratuidad en la Educación Media de Personas Jóvenes y Adultas (PREPARA)
Uruguay	Ley 18.651 de Protección integral de personas con discapacidad (2010) Ley 19.122 de Afrodescendientes. Normas para favorecer su participación en las áreas educativas y laboral (2013) y su decreto reglamentario 144 (2014)
Venezuela	Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas Ley 38.598 para las Personas con Discapacidad (2007)

Fuente: SITEAL (<https://siteal.iiep.unesco.org>), con base en información tomada de los sitios oficiales de cada país en internet.

A modo de conclusión preliminar

Dado que el presente artículo constituye una primera aproximación al estado de situación de las lenguas indígenas y las políticas públicas en los países de Latinoamérica, se proponen algunos elementos preliminares para continuar profundizando este análisis.

Si bien el tema central de la preservación y promoción cultural y lingüística de los pueblos indígenas del mundo ha sido impulsado por organismos multilaterales a partir de una reflexión crítica sólida, estos mismos organismos coinciden en que una transformación real y profunda en torno a este tema debe pasar necesariamente por un empoderamiento y participación protagónica de los indígenas en estos temas. La declaración del decenio de las lenguas 2022-2032 asume el principio que todo cambio no será posible si no es con la participación directa de los pueblos indígenas.

Aunque algunos países de la región presentan más avances que otros en cuanto a políticas públicas concebidas desde la realidad de los pueblos indígenas, el tema no deja demandar mayores esfuerzos para alcanzar resultados de impacto que permitan transformar de manera integral la realidad de las comunidades indígenas de la región. No se trata de una cuestión simple que demanda una sola respuesta desde un solo ámbito, ni siquiera la educación por sí sola podría considerarse como el único factor clave capaz de transformar esta realidad.

Las condiciones, en cuanto a presencia indígena en la región, son reales. Existen pueblos, naciones indígenas que se autorreconocen como tal. Esto significa que existen comunidades que, aunque se encuentren temporalmente en el margen de las decisiones políticas, pueden ser protagonistas de cambios estructurales profundos.

La revitalización de la cultura y lengua de las naciones y pueblos indígenas del mundo no se trata de una cuestión estética o filantrópica de inclusión benévola, son un acto de justicia y respeto para con aquellas culturas que convivieron desde siempre en este planeta y aportaron con su ciencia y conocimientos en su desarrollo.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Bernard, H. R. (1996). *Language Preservation and Publishing*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- INE. (2015). *Censo de Población y Vivienda 2012 Bolivia. Características de la población*. La Paz: INE.
- ONU. (2019). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 18 de diciembre de 2019*. ONU.
- UNESCO. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. Lima: UNESCO.
- UNESCO. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro*. Valencia: UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina. Hacia un diálogo de saberes*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas*. México: Gobierno de México.
- UNESCO. (2020). *Textos fundamentales*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba: Funproeib Andes.

Reconstrucción y reflexión analítica para el fortalecimiento de la epistemología plural en procesos investigativos

Resumen

El presente artículo propone una reconstrucción y reflexión analítica de la epistemología plural en procesos investigativos en contraste con la ausencia de motivación, vocación y compromiso que podría existir en la formación docente al momento de desarrollar capacidades investigativas en las y los estudiantes de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros. Estos aspectos son importantes de tomar en cuenta desde el análisis y la reflexión crítica, principalmente por parte de los docentes de formación inicial de maestras y maestros, quienes están llamados a realizar investigaciones con un pensamiento crítico para transformar realidades educativas desde cualquier contexto educativo.

Palabras clave: epistemología plural, investigación, formación de maestras y maestros.

Introducción

El fortalecimiento epistemológico plural en procesos investigativos se ha convertido en un tema relevante en la actualidad, especialmente en la formación de futuras maestras y maestros a través de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros del Estado Plurinacional de Bolivia. Este enfoque sugiere que existen múltiples formas y perspectivas

para entender la crítica de la realidad en el ámbito educativo, por lo que es importante considerarlas todas al momento de llevar a cabo una Investigación Educativa y Producción de Conocimientos en la Práctica Educativa (IEPC-PEC).

Los docentes de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros juegan un papel fundamental en la formación docente, dado que una tarea central de su labor consiste en la formación de un profesorado capaz de enfrentar los retos actuales y futuros en el ámbito educativo. Por ello resulta relevante promover una formación docente basada en una epistemología pluralista e investigativa que permita a maestras y maestros enfrentar los diversos desafíos en el aula a fin de responder a las necesidades, problemáticas y potencialidades de sus estudiantes, buscando una educación de calidad y transformadora de realidades.

Los resultados obtenidos de la experiencia docente en formación de maestros abarcan la aproximación a la formación docente en investigación acción participativa y cualitativa asumiendo al docente como sujeto activo del aprendizaje, autotransformador y transformador de las realidades educativas y no así como un sujeto estático.

Bajo este enfoque, en este artículo, la reflexión que se realiza procede de la experiencia personal educativa enfocada en el fortalecimiento de dicha epistemología en la formación de maestros y maestras. En este sentido, se busca contribuir al debate en torno a la formación docente desde la IEPC-PEC como una manera de aportar elementos para una investigación descolonizadora en base al Modelo Sociocomunitario Productivo boliviano. La experiencia educativa confluye sobre el papel del docente en la investigación educativa y la producción de conocimientos, así como el respeto a la epistemología plural y la importancia de responder a las necesidades, problemáticas y potencialidades de la educación desde el pensamiento crítico, reflexivo y analítico del docente en investigación en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros.

Investigación y procesos de producción educativa

La investigación educativa y la producción de conocimientos requieren, además de conocimientos, afirmación desde la experiencia vivida en la práctica educativa. El desinterés y la desmotivación por la investigación de algunos estudiantes surgen por diferentes factores, como por ejemplo, que los docentes tengan una formación tradicionalista en investigación, además de dificultades para posesionarse en el enfoque del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y una investigación descolonizadora.

A nivel social, otra situación que se presenta es que algunos estudiantes son absorbidos por responsabilidades como la de ser padres y madres familia. Esta situación hace que algunas veces resten importancia a la investigación educativa, precisamente porque no cuentan con el tiempo que requiere la misma. Asimismo, existen estudiantes que ya cuentan con una formación profesional previa, lo cual significa una experiencia anterior en investigación a través de la tesis universitaria (si es se titularon con una tesis), con diferentes estructuras y enfoques investigativos.

Otro punto importante de mencionar es el poco respeto a la epistemología plural. Este aspecto juega un papel muy importante en el rescate de los saberes y la producción de conocimientos. La diferencia existente en las culturas exige una mayor atención a la diversidad.

En ese sentido, la investigación educativa y la producción de conocimientos en la práctica educativa en las Escuelas Superiores de Formación Maestros se constituye en un proceso holístico y organizado de aproximación y encuentro con la realidad, abierto a la comprensión y conocimiento de esta, desde y en la experiencia concreta. Posibilita la producción de conocimientos que aportan a la transformación de la realidad educativa y social desde el ámbito educativo. Se encuentra articulado a toda la formación inicial de maestras y maestros a través de las diferentes Unidades de Formación existentes en estas entidades.

A partir del encuentro y contacto con la realidad y la reflexión académica, se generan procesos de producción educativa orientados a comprender y transformar la realidad educativa en el marco de la consolidación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Desde esta perspectiva, el respeto a la epistemología plural juega un papel muy importante en la formación de los futuros maestros y maestras.

Respeto a la epistemología plural

La Investigación Educativa y Producción de Conocimientos y la Práctica Educativa Comunitaria (PEC) se gestionan y se desarrollan en contextos plurales bolivianos, por lo que la diversidad de realidades exige el involucramiento de los actores desde realidades vividas a través de espacios de concreción en la PEC, respetando los componentes identitarios y forma de organización que se manifiestan en los mismos.

Según Prada (2014), si uno elige abordar la epistemología pluralista, es necesaria una previa distinción entre el pluralismo epistemológico y la epistemología pluralista. Mientras el primero se refiere a un eclecticismo, es decir el uso de varios paradigmas o modelos epistemológicos, varias formas de pensar y enfocar la investigación en un movimiento dinámico, la segunda (la epistemología pluralista) busca desarrollar el pensamiento pluralista y de los acontecimientos conceptualizados como singularidades múltiples. En tal sentido, la epistemología pluralista se constituye en una forma de pensar y enfocar la ciencia desde esas singularidades plurales, diversas existentes. Según el autor mencionado, esta forma de epistemología se opone a la manera de pensar de la ciencia universalista, dando lugar a pensar hacer ciencia desde una postura crítica.

En consecuencia, desde este punto de vista, las Escuelas Superiores de Formación de Maestros deberán hacer énfasis en el pensamiento crítico, donde los estudiantes logren una lectura crítica de la realidad desde la práctica educativa comunitaria. Esto quiere decir que deberán hacer teoría de procesos vivos y no de procesos muertos, identificar necesidades, problemáticas y potencialidades desde una mirada de la

educación descolonizadora, intercultural, intracultural y plurilingüe, comunitaria y productiva, respetando las diferencias de conocimiento con los que cuenta cada estudiante.

Para explicar en qué consiste el pensamiento crítico, nos apoyamos en varios autores cuyas conceptualizaciones mencionamos a continuación. Dussel (2016), sostiene que esta forma de pensamiento crítico debe estar presente en la investigación educativa y en la producción de conocimientos, puesto que involucra aceptar la opinión de la comunidad, ya que es necesario tomar decisiones a partir de aceptar y conocer razones a favor y en contra de los problemas, de saber distinguir entre lo verdadero y lo falso, entre lo que se puede o no aceptar, entre lo que se considera deseable o no, etc. Otro elemento destacable de la propuesta del Dussel (2016) es que advierte que tener un pensamiento crítico no significa oponerse o llevar la contraria a todos sin tener ninguna razón evidente; esta forma de pensar sería únicamente un modo de pensar limitado.

Otra explicación que contribuye a enriquecer la conceptualización del pensamiento crítico de Dussel es Freire. Para Freire (citado en Castro, Franco y Villacis, 2008), el pensamiento crítico es pensamiento y acción traducidos en análisis y reflexión desde la realidad, acción y pensamiento libres para poder transformar los procesos educativos.

Por su parte, Rafael Bautista, en una conferencia sobre la descolonización de la investigación en la Universidad Pedagógica de Bolivia, menciona que el pensamiento crítico parte de una realidad con sujetos vivos y que esta realidad está en constantemente movimiento y que no puede haber una investigación si no surge de los procesos y las lecturas críticas de la realidad, tampoco se puede hacer teoría de teorías. Menciona, con énfasis, que hay que vivir la realidad, ganar experiencia para transformarla, respetando la existencia de tradiciones o costumbres que podrían no tener significado para algunas personas, pero que la adquieren desde la cosmovisión.

En síntesis, el respeto a la pluralidad está en aceptar el pensamiento de cada persona desde su cultura y su realidad sobre procesos vividos a través de experiencias. Como indica Estela Quintar (2018), debemos tomar muy en cuenta la crítica, analizando, argumentando para de esta manera construir un pensamiento que produzca conocimiento mediante nuestras propias teorías.

Motivación e interés por la investigación educativa

El término motivación deriva del verbo latino moveré, cuyo significado es ‘mover’. Por lo tanto, motivación es la necesidad de activar la conducta dirigiéndola hacia la meta propuesta. El investigador se motiva en base a un impulso de curiosidad con la sed de saber más. Desde la perspectiva del Ministerio de Educación de Bolivia (2018), la motivación para investigar puede surgir de una necesidad ya sea espontánea u obligatoria, pero desde una motivación que busque la superación continua del profesorado para transformar las realidades.

No obstante, en la realidad de lo que acontece en la Escuela de Formación de Maestros “Simón Bolívar” se encuentra que, a partir del diálogo con los estudiantes de diversos cursos y especialidades, ellos no tienen mucha motivación por la investigación, ya que no existe claridad acerca de cómo se debe llevar adelante este proceso.

Por tanto, los docentes, como parte primordial del proceso formativo, necesitan conocer el nivel de motivación para la investigación de sus estudiantes, cualquiera sea la disciplina que imparten. Así podrán intervenir de manera efectiva en la formación intelectual y afectiva, además del desarrollo de valores profesionales y morales, indispensables para el desarrollo de su profesión y para convertirse en ciudadanos integrales.

La motivación que puede cultivar el docente como facilitador será efectiva si está asociada al interés de las y los estudiantes, lo cual se produce cuando estos toman conciencia del motivo y de la necesidad de aprender.

El análisis de la motivación para el estudio tiene vital importancia, pues influye sobre la eficiencia en la asimilación de los conocimientos en la formación de habilidades y capacidades investigativas del estudiante.

Compromiso y vocación

Desde un análisis crítico, la investigación requiere de constante formación y apertura a la construcción de experiencias. Cuando el docente no puede nombrar la realidad por limitaciones de abstracción, puede generar en la o el estudiante desmotivación y falta de compromiso, lo cual podría derivar en inestabilidad y una visión negativa de la investigación (Zemelman y Quintar, 2007).

El docente como sujeto de la educación es un actor principal, transmisor de cultura y propiciador del aprendizaje mediante el proceso educativo e investigativo. A decir de Vygotski (citado por Martínez, 2002), la investigación debe planificarse, organizarse y anticiparse al desarrollo de los sujetos. Es decir, se requiere de un proceso de formación del docente.

Es evidente que la formación docente no debe ser accidental y espontánea, tampoco circunscribirse a los que se inician como educadores. Esta es fundamental para todas y todos los actores educativos que participan de los procesos de desarrollo de la cultura, del tipo de ser humano y sociedad inclusiva que se quiere formar.

La importancia de la formación docente para la educación y la sociedad es vital; entonces, si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera en las demandas sociales (UNESCO, 2020).

La formación del docente debe ser permanente y continua, como reconocen los autores anteriormente mencionados. Para que el docente sea un verdadero agente transformador de la sociedad, se requiere de nuevas visiones, de sus aspectos más generales y conceptuales en

el contexto actual, donde los saberes pragmáticos, instrumentalistas, tecnológicos soslayan el desarrollo humano del docente en un proceso de significación personal y social (Zemelman, 2011).

La vocación docente hace a la identidad. Un buen docente no es el que solo sabe todos los conocimientos que tiene que impartir, sino el que logra que sus estudiantes aprendan y disfruten del proceso y desarrolle las capacidades investigativas que, a su vez, está ligado para toda la vida desde diversos ámbitos; por ejemplo, apoyar a las y los estudiantes a desarrollar sus capacidades investigativas, apoyar a las lecturas críticas de la realidad educativa, generar, cuidar y atraer el talento investigativo, impulsar equipos de trabajo comunitario, promocionar la investigación a través de los lineamientos de investigación, estimular la relación con los actores educativos y otros que tengan relación con la educación, fomentar la participación en la producción de conocimientos, transformar realidades educativas y otros.

Considerando que la formación de maestras y maestros busca formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores, comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos (Art. 33, Ley No. 070), la IEPC y la PEC se orientan al desarrollo de procesos educativos comunitarios, descolonizadores, liberadores, revolucionarios y transformadores. La investigación educativa, como herramienta transformadora y la práctica educativa, como espacio integrador y descolonizador del ejercicio docente, son empleadas para reconstruir las estructuras mentales, sociales, culturales, políticas y económicas del Estado Plurinacional.

A manera de conclusión

En conclusión, el respeto y fortalecimiento de la epistemología plural en la investigación de los maestros y maestras en formación para transformar realidades educativas es clave para garantizar una educación de calidad y pertinente en nuestro contexto boliviano.

La diversidad de enfoques y metodologías permite una comprensión más completa y efectiva de la realidad educativa, lo que a su vez permite intervenir en ella de manera más efectiva y transformadora de realidades, tarea asumida por las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Unidades Académicas, pero aún pendiente de concretizarse en los hechos.

Es importante que los maestros y maestras en formación sean conscientes del respeto y fortalecimiento a la epistemología plural y la apliquen en sus investigaciones educativas y producción de conocimientos en la práctica educativa, puesto que esto les permitirá desarrollar habilidades y competencias necesarias para enfrentar los desafíos educativos transformando realidades educativas latentes.

El respeto a la pluralidad está en aceptar el pensamiento de cada persona desde su cultura y su realidad de procesos vividos a través de experiencias en movimiento y reales, generando vocación de servicio a la comunidad.

Finalmente, es necesario seguir promoviendo el respeto, el fortalecimiento y la valoración de la diversidad epistemológica en la investigación educativa para así trabajar en conjunto docentes y estudiantes hacia una educación más inclusiva, equitativa y transformadora de realidades.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Castro, R.; Franco, D. y Villacis, P. (2008). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202018000100336&script=sci_abstract&lng=en
- Dussel, E. (2016). *Hacia el Pensamiento Crítico*. Madrid: TROATTA.
- Fals-Borda, O. (1997). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editora.
- Ministerio de Educación (2018). *Módulo No. 5 Currículo y Formación en la Gestión Educativa II. Especialidad en Gestión Educativa del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (1ra. Versión)*. La Paz, Bolivia.

- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. Archivos de Ciencias de la Educación 12(13), Artículo e040. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9388/pr.9388.pdf
- UNESCO. (2020). La formación docente. Artículos Académicos, 47.
- Zemelman, H. (2011). Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. La Paz, Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Zemelman, H. y Quintar, E. (2007). Conversaciones acerca de la interculturalidad y conocimiento. México: Instituto Politécnico Nacional.

Marco Constitucional de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en Bolivia

En el contexto latinoamericano y en el ámbito de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe, Bolivia destaca por los avances normativos a través de los cuales viene impulsando diferentes políticas públicas de defensa de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos.

Uno de los aspectos por lo que Bolivia destaca en este tema es debido a que su Constitución Política del Estado no solo reconoce a las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, y sus lenguas originarias, sino que también propone diferentes factores que orientan un abordaje integral de la realidad de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos.

A continuación, presentamos una parte del documento titulado “Institucionalización de la educación

intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia” elaborado el Ministerio de Educación de Bolivia el año 2018, el cual presenta de forma sistemática y organizada todo el marco normativo promulgado en torno a la educación intracultural, intercultural y plurilingüe entre los periodos 1992 y 2017. De manera específica, presentamos el segmento correspondiente a la Constitución Política del Estado y todos los artículos que contienen un reconocimiento o mandato específico respecto de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos.

En el análisis emergente de este documento podrá observarse que la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia no solo apunta a un solo ámbito de acción, sino que perfila diferentes factores a través de los cuales se debe abordar la cuestión de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y, por consiguiente, la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.

PRIMERA PARTE:
BASES FUNDAMENTALES DEL ESTADO:
DERECHOS, DEBERES Y GARANTÍAS

TÍTULO I:
BASES FUNDAMENTALES DEL ESTADO
CAPÍTULO PRIMERO: MODELO DE ESTADO

ARTÍCULO 1

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

ARTÍCULO 2

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

ARTÍCULO 3

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

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

ARTÍCULO 5

- I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.
- II. El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano.

CAPÍTULO SEGUNDO: PRINCIPIOS, VALORES Y FINES DEL ESTADO

ARTÍCULO 8

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

bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien.

ARTÍCULO 9

Son fines y funciones esenciales del Estado, además de los que establece la Constitución y la ley:

[...]

2. Garantizar el bienestar, el desarrollo, la seguridad y la protección e igual dignidad de las personas, las naciones, los pueblos y las comunidades, y fomentar el respeto mutuo y el diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe.

[...]

5. Garantizar el acceso de las personas a la educación, a la salud y al trabajo.

[...]

ARTÍCULO 10

1. Bolivia es un Estado pacifista, que promueve la cultura de la paz y el derecho a la paz, así como la cooperación entre los pueblos de la región y del mundo, a fin de contribuir al conocimiento mutuo, al desarrollo equitativo y a la promoción de la interculturalidad, con pleno respeto a la soberanía de los estados

[...]

CAPÍTULO TERCERO: SISTEMA DE GOBIERNO

ARTÍCULO 11

1. La República de Bolivia adopta para su gobierno la forma democrática participativa, representativa y comunitaria, con equivalencia de condiciones entre hombres y mujeres.

- II. La democracia se ejerce de las siguientes formas, que serán desarrolladas por la ley:
1. Directa y Participativa [...]
 2. Representativa [...]
 3. Comunitaria, por medio de la elección, designación o nominación de autoridades y representantes por normas y procedimientos propios de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, entre otros, conforme a Ley.

**TÍTULO II:
DERECHOS FUNDAMENTALES Y GARANTÍAS**

**CAPÍTULO PRIMERO:
DISPOSICIONES GENERALES**

ARTÍCULO 14

- I. Todo ser humano tiene personalidad y capacidad jurídica con arreglo a las leyes y goza de los derechos reconocidos por esta Constitución, sin distinción alguna.
- II. El Estado prohíbe y sanciona toda forma de discriminación fundada en razón de sexo, color, edad, orientación sexual, identidad de género, origen, cultura, nacionalidad, ciudadanía, idioma, credo religioso, ideología, filiación política o filosófica, estado civil, condición económica o social, tipo de ocupación, grado de instrucción, discapacidad, embarazo, u otras que tengan por objetivo o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos de toda persona.
- III. El Estado garantiza a todas las personas y colectividades, sin discriminación alguna, el libre y eficaz ejercicio de los derechos establecidos en esta Constitución, las leyes y los tratados internacionales de derechos humanos.

[...]

CAPÍTULO SEGUNDO: DERECHOS FUNDAMENTALES

ARTÍCULO 17

Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación.

CAPÍTULO TERCERO: DERECHOS CIVILES Y POLÍTICOS

SECCIÓN I: DERECHOS CIVILES

ARTÍCULO 21

Las bolivianas y los bolivianos tienen los siguientes derechos:

1. A la auto identificación cultural.
[...]
3. A la libertad de pensamiento, espiritualidad, religión y culto, expresados en forma individual o colectiva, tanto en público como en privado, con fines lícitos.

[...]

SECCIÓN II: DERECHOS POLÍTICOS

ARTÍCULO 26

1. Todas las ciudadanas y los ciudadanos tienen derecho a participar libremente en la formación, ejercicio y control del poder político, directamente o por medio de sus representantes, y de manera individual o colectiva. La participación será equitativa y en igualdad

de condiciones entre hombres y mujeres. II. El derecho a la participación comprende:

[...]

3. Donde se practique la democracia comunitaria, los procesos electorales se ejercerán según normas y procedimientos propios, supervisados por el Órgano Electoral, siempre y cuando el acto electoral no esté sujeto al voto igual, universal, directo, secreto, libre y obligatorio.
4. La elección, designación y nominación directa de los representantes de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, de acuerdo con sus normas y procedimientos propios. [...]

CAPÍTULO CUARTO: DERECHOS DE LAS NACIONES Y PUEBLOS INDÍGENA ORIGINARIO CAMPEÑINOS

ARTÍCULO 30

- I. Es nación y pueblo indígena originario campesino toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial española.
- II. En el marco de la unidad del Estado y de acuerdo con esta Constitución las naciones y pueblos indígena originario campesinos gozan de los siguientes derechos:

[...]

2. A su identidad cultural, creencia religiosa, espiritualidades, prácticas y costumbres, y a su propia cosmovisión.
3. A que la identidad cultural de cada uno de sus miembros, si así lo desea, se inscriba junto a la ciudadanía boliviana en su cédula de identidad, pasaporte u otros documentos de identificación con validez legal.

[...]

9. A que sus saberes y conocimientos tradicionales, su medicina tradicional, sus idiomas, sus rituales y sus símbolos y vestimentas sean valorados, respetados y promocionados.
 10. A vivir en un medio ambiente sano, con manejo y aprovechamiento adecuado de los ecosistemas.
 11. A la propiedad intelectual colectiva de sus saberes, ciencias y conocimientos, así como a su valoración, uso, promoción y desarrollo.
 12. A una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.
- [...]
- III. El Estado garantiza, respeta y protege los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos consagrados en esta Constitución y la ley.

ARTÍCULO 31

Las naciones y pueblos indígena originarios en peligro de extinción, en situación de aislamiento voluntario y no contactados, serán protegidos y respetados en sus formas de vida individual y colectiva.

Las naciones y pueblos indígena originarios en peligro de extinción, en situación de aislamiento voluntario y no contactados gozan del derecho a mantener esa condición, a la delimitación y consolidación legal del territorio que ocupan y habitan.

ARTÍCULO 32

El pueblo afroboliviano goza, en todo lo que corresponda, de los derechos económicos, sociales, políticos y culturales reconocidos en la Constitución para las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

**CAPÍTULO QUINTO:
DERECHOS SOCIALES Y ECONÓMICOS**

**SECCIÓN II:
DERECHO A LA SALUD Y A LA SEGURIDAD SOCIAL**

ARTÍCULO 42

- I. Es responsabilidad del Estado promover y garantizar el respeto, uso, investigación y práctica de la medicina tradicional, rescatando los conocimientos y prácticas ancestrales desde el pensamiento y valores de todas las naciones y pueblos indígena originario campesinos.
- II. La promoción de la medicina tradicional incorporará el registro de medicamentos naturales y de sus principios activos, así como la protección de su conocimiento como propiedad intelectual, histórica, cultural, y como patrimonio de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

[...]

**SECCIÓN III:
DERECHO AL TRABAJO Y AL EMPLEO**

ARTÍCULO 47

- III. El Estado protegerá, fomentará y fortalecerá las formas comunitarias de producción.

**CAPÍTULO SEXTO:
EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y DERECHOS CULTURALES**

**SECCIÓN I:
EDUCACIÓN**

ARTÍCULO 77

- 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

ARTÍCULO 78

- I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.
- II. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria.
- III. El Estado garantiza la educación vocacional y la enseñanza técnica humanística, para hombres y mujeres, relacionada con la vida, el trabajo y el desarrollo productivo.

ARTÍCULO 79

La educación fomentará el civismo, el diálogo intercultural y los valores ético morales. Los valores incorporarán la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.

ARTÍCULO 80

- I. La educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva; al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincule la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad

y el territorio para el vivir bien. Su regulación y cumplimiento serán establecidos por la ley.

- II. La educación contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado.

ARTÍCULO 81

- I. La educación es obligatoria hasta el bachillerato.
- II. La educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior.
- III. A la culminación de los estudios del nivel secundario se otorgará el diploma de bachiller, con carácter gratuito e inmediato.

ARTÍCULO 82

- I. El Estado garantizará el acceso a la educación y la permanencia de todas las ciudadanas y los ciudadanos en condiciones de plena igualdad.
- II. El Estado apoyará con prioridad a los estudiantes con menos posibilidades económicas para que accedan a los diferentes niveles del sistema educativo, mediante recursos económicos, programas de alimentación, vestimenta, transporte, material escolar; y en áreas dispersas, con residencias estudiantiles, de acuerdo con la ley.
- III. Se estimulará con becas a estudiantes de excelente aprovechamiento en todos los niveles del sistema educativo. Toda niña, niño y adolescente con talento natural destacado tiene derecho a ser atendido educativamente con métodos de formación y aprendizaje que le permitan el mayor desarrollo de sus aptitudes y destrezas.

ARTÍCULO 83

Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos. Su composición y atribuciones estarán establecidas en la ley.

ARTÍCULO 84

El Estado y la sociedad tienen el deber de erradicar el analfabetismo a través de programas acordes con la realidad cultural y lingüística de la población.

ARTÍCULO 85

El Estado promoverá y garantizará la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, o con talentos extraordinarios en el aprendizaje, bajo la misma estructura, principios y valores del sistema educativo, y establecerá una organización y desarrollo curricular especial.

ARTÍCULO 86

En los centros educativos se reconocerá y garantizará la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y se fomentará el respeto y la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas, sin imposición dogmática. En estos centros no se discriminará en la aceptación y permanencia de las alumnas y los alumnos por su opción religiosa.

ARTÍCULO 87

Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas de convenio con fines de servicio social, con acceso libre y sin fines de

lucro, que deberán funcionar bajo la tuición de las autoridades públicas, respetando el derecho de administración de entidades religiosas sobre dichas unidades educativas, sin perjuicio de lo establecido en disposiciones nacionales, y se regirán por las mismas normas, políticas, planes y programas del sistema educativo.

ARTÍCULO 88

- I. Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas privadas, en todos los niveles y modalidades, éstas se regirán por las políticas, planes, programas y autoridades del sistema educativo. El Estado garantiza su funcionamiento previa verificación de las condiciones y cumplimiento de los requisitos establecidos por la ley. I
- II. Se respeta el derecho de las madres y padres a elegir la educación que convenga para sus hijas e hijos.

ARTÍCULO 89

El seguimiento, la medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa en todo el sistema educativo, estará a cargo de una institución pública, técnica especializada, independiente del Ministerio del ramo. Su composición y funcionamiento será determinado por la ley.

ARTÍCULO 90

- I. El Estado reconocerá la vigencia de institutos de formación humanística, técnica y tecnológica, en los niveles medio y superior, previo cumplimiento de las condiciones y requisitos establecidos en la ley.
- II. El Estado promoverá la formación técnica, tecnológica, productiva, artística y lingüística, a través de institutos técnicos.
- III. El Estado, a través del sistema educativo, promoverá la creación y organización de programas educativos a distancia y populares no escolarizados, con el objetivo de elevar el nivel cultural y desarrollar la conciencia plurinacional del pueblo.

SECCIÓN II: EDUCACIÓN SUPERIOR

ARTÍCULO 91

- I. La educación superior desarrolla procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, para lo cual tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.
- II. La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social.
- III. La educación superior está conformada por las universidades, las escuelas superiores de formación docente, y los institutos técnicos, tecnológicos y artísticos, fiscales y privados.

ARTÍCULO 93

- IV. Las universidades públicas, en el marco de sus estatutos, establecerán programas de desconcentración académica y de interculturalidad, de acuerdo a las necesidades del Estado y de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.
- V. El Estado, en coordinación con las universidades públicas, promoverá en áreas rurales la creación y el funcionamiento de universidades e institutos comunitarios pluriculturales, asegurando la participación social. La apertura y funcionamiento de dichas universidades responderá a las necesidades del fortalecimiento productivo de la región, en función de sus potencialidades.

ARTÍCULO 95

- I. Las universidades deberán crear y sostener centros interculturales de formación y capacitación técnica y cultural, de acceso libre al pueblo, en concordancia con los principios y fines del sistema educativo.
- II. Las universidades deberán implementar programas para la recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.
- III. Las universidades promoverán centros de generación de unidades productivas, en coordinación con las iniciativas productivas comunitarias, públicas y privadas.

ARTÍCULO 96

- I. Es responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, a través de escuelas superiores de formación. La formación de docentes será única, fiscal, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe, científica y productiva, y se desarrollará con compromiso social y vocación de servicio.

[...]

SECCIÓN III: CULTURAS

ARTÍCULO 98

- I. La diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional Comunitario. La interculturalidad es el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones. La interculturalidad tendrá lugar con respeto a las diferencias y en igualdad de condiciones.
- II. El Estado asumirá como fortaleza la existencia de culturas indígena originario campesinas, depositarias de saberes, conocimientos, valores, espiritualidades y cosmovisiones.

- III. Será responsabilidad fundamental del Estado preservar, desarrollar, proteger y difundir las culturas existentes en el país

ARTÍCULO 99

- I. El patrimonio cultural del pueblo boliviano es inalienable, inembargable e imprescriptible. Los recursos económicos que generen se regularán por la ley, para atender prioritariamente a su conservación, preservación y promoción.
- II. El Estado garantizará el registro, protección, restauración, recuperación, revitalización, enriquecimiento, promoción y difusión de su patrimonio cultural, de acuerdo con la ley.
- III. La riqueza natural, arqueológica, paleontológica, histórica, documental, y la procedente del culto religioso y del folklore, es patrimonio cultural del pueblo boliviano, de acuerdo con la ley.

ARTÍCULO 100

- I. El patrimonio de las naciones y pueblos indígena originario campesinos las cosmovisiones, los mitos, la historia oral, las danzas, las prácticas culturales, los conocimientos y las tecnologías tradicionales. Este patrimonio forma parte de la expresión e identidad del Estado.
- II. El Estado protegerá los saberes y los conocimientos mediante el registro de la propiedad intelectual que salvaguarde los derechos intangibles de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y las comunidades interculturales y afrobolivianas.

ARTÍCULO 101

Las manifestaciones del arte y las industrias populares, en su componente intangible, gozarán de especial protección del Estado. Asimismo, disfrutarán de esta protección los sitios y actividades declarados patrimonio cultural de la humanidad, en su componente tangible e intangible.

SECCIÓN IV: CIENCIA, TECNOLOGÍA E INVESTIGACIÓN

ARTÍCULO 103

- I. El Estado garantizará el desarrollo de la ciencia y la investigación científica, técnica y tecnológica en beneficio del interés general. Se destinarán los recursos necesarios y se creará el sistema estatal de ciencia y tecnología.

[...]

- III. El Estado, las universidades, las empresas productivas y de servicio públicas y privadas, y las naciones y pueblos indígena originario campesinos, desarrollarán y coordinarán procesos de investigación, innovación, promoción, divulgación, aplicación y transferencia de ciencia y tecnología para fortalecer la base productiva e impulsar el desarrollo integral de la sociedad, de acuerdo con la ley.

SECCIÓN V: DEPORTE Y RECREACIÓN

ARTÍCULO 104

Toda persona tiene derecho al deporte, a la cultura física y a la recreación. El Estado garantiza el acceso al deporte sin distinción de género, idioma, religión, orientación política, ubicación territorial, pertenencia social, cultural o de cualquier otra índole.

CAPÍTULO SÉPTIMO: COMUNICACIÓN SOCIAL

ARTÍCULO 107

- I. Los medios de comunicación social deberán contribuir a la promoción de los valores éticos, morales y cívicos de las diferentes culturas

del país, con la producción y difusión de programas educativos plurilingües y en lenguaje alternativo para discapacitados.

[...]

SEGUNDA PARTE:

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN FUNCIONAL DEL ESTADO

TÍTULO III:

ÓRGANO JUDICIAL Y TRIBUNAL CONSTITUCIONAL PLURINACIONAL

CAPÍTULO CUARTO:

JURISDICCIÓN INDÍGENA ORIGINARIA CAMPESINA

ARTÍCULO 190

- I. Las naciones y pueblos indígena originario campesinos ejercerán sus funciones jurisdiccionales y de competencia a través de sus autoridades, y aplicarán sus principios, valores culturales, normas y procedimientos propios.
- II. La jurisdicción indígena originaria campesina respeta el derecho a la vida, el derecho a la defensa y demás derechos y garantías establecidos en la presente Constitución.

ARTÍCULO 191

- I. La jurisdicción indígena originario campesina se fundamenta en un vínculo particular de las personas que son miembros de la respectiva nación o pueblo indígena originario campesino.

[...]

**TÍTULO IV:
ÓRGANO ELECTORAL**

**CAPÍTULO SEGUNDO:
REPRESENTACIÓN POLÍTICA**

ARTÍCULO 211

- I. Las naciones y pueblos indígena originario campesinos podrán elegir a sus representantes políticos en las instancias que corresponda, de acuerdo con sus formas propias de elección.
- II. El Órgano Electoral supervisará que en la elección de autoridades, representantes y candidatas y candidatos de los pueblos y naciones indígena originario campesinos mediante normas y procedimientos propios, se dé estricto cumplimiento a la normativa de esos pueblos y naciones.

**TÍTULO V:
FUNCIONES DE CONTROL, DE DEFENSA DE LA SOCIEDAD Y DE
DEFENSA DEL ESTADO**

**CAPÍTULO SEGUNDO:
FUNCIÓN DE DEFENSA DE LA SOCIEDAD**

**SECCIÓN I:
DEFENSORÍA DEL PUEBLO**

ARTÍCULO 218

- I. La Defensoría del Pueblo velará por la vigencia, promoción, difusión y cumplimiento de los derechos humanos, individuales y colectivos, que se establecen en la Constitución, las leyes y los instrumentos internacionales. La función de la Defensoría alcanzará a la actividad administrativa de todo el sector público y a la actividad de las instituciones privadas que presten servicios públicos.

- II. Corresponderá asimismo a la Defensoría del Pueblo la promoción de la defensa de los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, de las comunidades urbanas e interculturales, y de las bolivianas y los bolivianos en el exterior.

[...]

CAPÍTULO CUARTO: SERVIDORAS PÚBLICAS Y SERVIDORES PÚBLICOS

ARTÍCULO 234

Para acceder al desempeño de funciones públicas se requiere:

1. Contar con la nacionalidad boliviana.

[...]

7. Hablar al menos dos idiomas oficiales del país.

TÍTULO VIII: RELACIONES INTERNACIONALES, FRONTERAS, INTEGRACIÓN Y REIVINDICACIÓN MARÍTIMA

CAPÍTULO TERCERO: INTEGRACIÓN

ARTÍCULO 265

- I. El Estado promoverá, sobre los principios de una relación justa, equitativa y con reconocimiento de las asimetrías, las relaciones de integración social, política, cultural y económica con los demás estados, naciones y pueblos del mundo y, en particular, promoverá la integración latinoamericana.
- II. El Estado fortalecerá la integración de sus naciones y pueblos indígena originario campesinos con los pueblos indígenas del mundo.

**TERCERA PARTE:
ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN TERRITORIAL DEL ESTADO**

**TÍTULO I:
ORGANIZACIÓN TERRITORIAL DEL ESTADO**

**CAPÍTULO PRIMERO:
DISPOSICIONES GENERALES**

ARTÍCULO 269

- I. Bolivia se organiza territorialmente en departamentos, provincias, municipios y territorios indígena originario campesinos.

[...]

ARTÍCULO 270

Los principios que rigen la organización territorial y las entidades territoriales descentralizadas y autónomas son: la unidad, voluntariedad, solidaridad, equidad, bien común, autogobierno, igualdad, complementariedad, reciprocidad, equidad de género, subsidiariedad, gradualidad, coordinación y lealtad institucional, transparencia, participación y control social, provisión de recursos económicos y preexistencia de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, en los términos establecidos en esta Constitución.

ARTÍCULO 273

La ley regulará la conformación de mancomunidades entre municipios, regiones y territorios indígena originario campesinos para el logro de sus objetivos.

CAPÍTULO SEGUNDO: AUTONOMÍA DEPARTAMENTAL

ARTÍCULO 278

- I. La Asamblea Departamental estará compuesta por asambleístas departamentales, elegidas y elegidos por votación universal, directa, libre, secreta y obligatoria; y por asambleístas departamentales elegidos por las naciones y pueblos indígena originario campesinos, de acuerdo a sus propias normas y procedimientos.
- II. La Ley determinará los criterios generales para la elección de asambleístas departamentales, tomando en cuenta representación poblacional, territorial, de identidad cultural y lingüística cuando son minorías indígena originario campesinas, y paridad y alternancia de género. Los Estatutos Autonómicos definirán su aplicación de acuerdo a la realidad y condiciones específicas de su jurisdicción.

[...]

CAPÍTULO CUARTO: AUTONOMÍA MUNICIPAL

ARTÍCULO 284

- II. En los municipios donde existan naciones o pueblos indígena originario campesinos, que no constituyan una autonomía indígena originaria campesina, éstos podrán elegir sus representantes ante el Concejo Municipal de forma directa mediante normas y procedimientos propios y de acuerdo a la Carta Orgánica Municipal.

[...]

CAPÍTULO SÉPTIMO: AUTONOMÍA INDÍGENA ORIGINARIA CAMPESINA

ARTÍCULO 289

La autonomía indígena originaria campesina consiste en el autogobierno como ejercicio de la libre determinación de las naciones y los pueblos

indígena originario campesinos, cuya población comparte territorio, cultura, historia, lenguas, y organización o instituciones jurídicas, políticas, sociales y económicas propias.

ARTÍCULO 290

- I. La conformación de la autonomía indígena originario campesina se basa en los territorios ancestrales, actualmente habitados por esos pueblos y naciones, y en la voluntad de su población, expresada en consulta, de acuerdo a la Constitución y la ley.
- II. El autogobierno de las autonomías indígenas originario campesinas se ejercerá de acuerdo a sus normas, instituciones, autoridades y procedimientos, conforme a sus atribuciones y competencias, en armonía con la Constitución y la ley.

ARTÍCULO 291

- I. Son autonomías indígena originario campesinas los territorios indígena originario campesinos, y los municipios, y regiones que adoptan tal cualidad de acuerdo a lo establecido en esta Constitución y la ley.
- II. Dos o más pueblos indígenas originarios campesinos podrán conformar una sola autonomía indígena originaria campesina.

ARTÍCULO 292

Cada autonomía indígena originario campesina elaborará su Estatuto, de acuerdo a sus normas y procedimientos propios, según la Constitución y la Ley.

ARTÍCULO 293

- I. La autonomía indígena basada en territorios indígenas consolidados y aquellos en proceso, una vez consolidados, se constituirá por la

voluntad expresada de su población en consulta en conformidad a sus normas y procedimientos propios como único requisito exigible.

- II. Si la conformación de una autonomía indígena originario campesina afectase límites de distritos municipales, el pueblo o nación indígena originario campesino y el gobierno municipal deberán acordar una nueva delimitación distrital. Si afectase límites municipales, deberá seguirse un procedimiento ante la Asamblea Legislativa Plurinacional para su aprobación, previo cumplimiento de los requisitos y condiciones particulares que señale la Ley.
- III. La Ley establecerá requisitos mínimos de población y otros diferenciados para la constitución de autonomía indígena originario campesina.
- IV. Para constituir una autonomía indígena originario campesina cuyos territorios se encuentren en uno o más municipios, la ley señalará los mecanismos de articulación, coordinación y cooperación para el ejercicio de su gobierno.

ARTÍCULO 294

- I. La decisión de constituir una autonomía indígena originario campesina se adoptará de acuerdo a las normas y procedimientos de consulta, conforme a los requisitos y condiciones establecidos por la Constitución y la ley.
- II. La decisión de convertir un municipio en autonomía indígena originario campesina se adoptará mediante referendo conforme a los requisitos y condiciones establecidos por ley.
- III. En los municipios donde existan comunidades campesinas con estructuras organizativas propias que las articulen y con continuidad geográfica, podrá conformarse un nuevo municipio, siguiendo el procedimiento ante la Asamblea Legislativa Plurinacional para su aprobación, previo cumplimiento de requisitos y condiciones conforme a la Constitución y la ley.

ARTÍCULO 295

- I. Para conformar una región indígena originario campesina que afecte límites municipales deberá previamente seguirse un procedimiento ante la Asamblea Legislativa Plurinacional cumpliendo los requisitos y condiciones particulares señalados por Ley.
- II. La agregación de municipios, distritos municipales y/o autonomías indígena originario campesinas para conformar una región indígena originario campesina, se decidirá mediante referendo y/o de acuerdo a sus normas y procedimientos de consulta según corresponda y conforme a los requisitos y condiciones establecidos por la Constitución y la Ley.

ARTÍCULO 296

El gobierno de las autonomías indígena originario campesinas se ejercerá a través de sus propias normas y formas de organización, con la denominación que corresponda a cada pueblo, nación o comunidad, establecidas en sus estatutos y en sujeción a la Constitución y a la Ley.

CAPÍTULO OCTAVO: DISTRIBUCIÓN DE COMPETENCIAS

ARTÍCULO 297

- I. Las competencias definidas en esta Constitución son:

[...]

4. Compartidas, aquellas sujetas a una legislación básica de la Asamblea Legislativa Plurinacional cuya legislación de desarrollo corresponde a las entidades territoriales autónomas, de acuerdo a su característica y naturaleza. La reglamentación y ejecución corresponderá a las entidades territoriales autónomas.

[...]

ARTÍCULO 298

II. Son competencias exclusivas del nivel central del Estado:

[...]

17. Políticas del sistema de educación y salud

[...]

25. Promoción de la cultura y conservación del patrimonio cultural, histórico, artístico, monumental, arquitectónico, arqueológico, paleontológico, científico, tangible e intangible de interés del nivel central del Estado.

[...]

ARTÍCULO 299

II. Las siguientes competencias se ejercerán de forma concurrente por el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas:

[...]

2. Gestión del sistema de salud y educación

[...]

ARTÍCULO 300

I. Son competencias exclusivas de los gobiernos departamentales autónomos, en su jurisdicción:

[...]

5. Elaboración y ejecución de Planes de Ordenamiento Territorial y de uso de suelos, en coordinación con los planes del nivel central del Estado municipales e indígena originario campesino.

[...]

18. Promoción y conservación del patrimonio natural departamental.

19. Promoción y conservación de cultura, patrimonio cultural, histórico, artístico, monumental, arquitectónico, arqueológico, paleontológico, científico, tangible e intangible departamental.

[...]

28. Centros de información y documentación, archivos, bibliotecas, museos, hemerotecas y otros departamentales.

[...]

ARTÍCULO 302

I. Son competencias exclusivas de los gobiernos municipales autónomos, en su jurisdicción:

[...]

7. Planificar, diseñar, construir, conservar y administrar caminos vecinales en coordinación con los pueblos indígena originario campesinos cuando corresponda.

[...]

16. Promoción y conservación de cultura, patrimonio cultural, histórico, artístico, monumental, arquitectónico, arqueológico, paleontológico, científico, tangible e intangible municipal

[...]

25. Centros de información y documentación, archivos, bibliotecas, museos, hemerotecas y otros municipales.

[...]

ARTÍCULO 303

I. La autonomía indígena originario campesina, además de sus competencias, asumirá las de los municipios, de acuerdo con un

proceso de desarrollo institucional y con las características culturales propias de conformidad a la Constitución y a la Ley Marco de Autonomías y Descentralización.

- II. La región indígena originario campesina, asumirá las competencias que le sean transferidas o delegadas.

ARTÍCULO 304

- I. Las autonomías indígena originario campesinas podrán ejercer las siguientes competencias exclusivas:
1. Elaborar su Estatuto para el ejercicio de su autonomía conforme a la Constitución y la ley.
 2. Definición y gestión de formas propias de desarrollo económico, social, político, organizativo y cultural, de acuerdo con su identidad y visión de cada pueblo.
 3. Gestión y administración de los recursos naturales renovables, de acuerdo a la Constitución.
 4. Elaboración de Planes de Ordenamiento Territorial y de uso de suelos, en coordinación con los planes del nivel central del Estado, departamentales, y municipales.
 5. Electrificación en sistemas aislados dentro de su jurisdicción.
 6. Mantenimiento y administración de caminos vecinales y comunales.
 7. Administración y preservación de áreas protegidas en su jurisdicción, en el marco de la política del Estado.
 8. Ejercicio de la jurisdicción indígena originaria campesina para la aplicación de justicia y resolución de conflictos a través de normas y procedimientos propios de acuerdo a la Constitución y la ley.
 9. Deporte, esparcimiento y recreación.

10. Patrimonio cultural, tangible e intangible. Resguardo, fomento y promoción de sus culturas, arte, identidad, centros arqueológicos, lugares religiosos, culturales y museos.
 11. Políticas de Turismo.
 12. Crear y administrar tasas, patentes y contribuciones especiales en el ámbito de su jurisdicción de acuerdo a Ley.
 13. Administrar los impuestos de su competencia en el ámbito de su jurisdicción.
 14. Elaborar, aprobar y ejecutar sus programas de operaciones y su presupuesto.
 15. Planificación y gestión de la ocupación territorial.
 16. Vivienda, urbanismo y redistribución poblacional conforme a sus prácticas culturales en el ámbito de su jurisdicción.
 17. Promover y suscribir acuerdos de cooperación con otros pueblos y entidades públicas y privadas.
 18. Mantenimiento y administración de sus sistemas de microriego.
 19. Fomento y desarrollo de su vocación productiva.
 20. Construcción, mantenimiento y administración de la infraestructura necesaria para el desarrollo en su jurisdicción.
 21. Participar, desarrollar y ejecutar los mecanismos de consulta previa, libre e informada relativos a la aplicación de medidas legislativas, ejecutivas y administrativas que los afecten.
 22. Preservación del hábitat y el paisaje, conforme a sus principios, normas y prácticas culturales, tecnológicas, espaciales e históricas.
 23. Desarrollo y ejercicio de sus instituciones democráticas conforme a sus normas y procedimientos propios.
- II. Las autonomías indígena originario campesinas podrán ejercer las siguientes competencias compartidas:

1. Intercambios internacionales en el marco de la política exterior del Estado.
 2. Participación y control en el aprovechamiento de áridos.
 3. Resguardo y registro de los derechos intelectuales colectivos, referidos a conocimientos de recursos genéticos, medicina tradicional y germoplasma, de acuerdo con la ley.
 4. Control y regulación a las instituciones y organizaciones externas que desarrollen actividades en su jurisdicción, inherentes al desarrollo de su institucionalidad, cultura, medio ambiente y patrimonio natural.
- III. Las autonomías indígena originario campesinas podrán ejercer las siguientes competencias concurrentes:
1. Organización, planificación y ejecución de políticas de salud en su jurisdicción.
 2. Organización, planificación y ejecución de planes, programas y proyectos de educación, ciencia, tecnología e investigación, en el marco de la legislación del Estado.
 3. Conservación de recursos forestales, biodiversidad y medio ambiente
 4. Sistemas de riego, recursos hídricos, fuentes de agua y energía, en el marco de la política del Estado, al interior de su jurisdicción.
 5. Construcción de sistemas de microriego.
 6. Construcción de caminos vecinales y comunales
 7. Promoción de la construcción de infraestructuras productivas.
 8. Promoción y fomento a la agricultura y ganadería.
 9. Control y monitoreo socioambiental a las actividades hidrocarburíferas y mineras que se desarrollan en su jurisdicción.
 10. Sistemas de control fiscal y administración de bienes y servicios.

- IV. Los recursos necesarios para el cumplimiento de sus competencias serán transferidos automáticamente por el Estado Plurinacional de acuerdo a la ley.

ARTÍCULO 305

Toda asignación o transferencia de competencias deberá estar acompañada de la definición de la fuente de los recursos económicos y financieros necesarios para su ejercicio

CUARTA PARTE: ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN ECONÓMICA DEL ESTADO

TÍTULO I: ORGANIZACIÓN ECONÓMICA DEL ESTADO

CAPÍTULO PRIMERO: DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 306

- I. El modelo económico boliviano es plural y está orientado a mejorar la calidad de vida y el vivir bien de todas las bolivianas y los bolivianos.
- II. La economía plural está constituida por las formas de organización económica comunitaria, estatal, privada y social cooperativa.
- III. La economía plural articula las diferentes formas de organización económica sobre los principios de complementariedad, reciprocidad, solidaridad, redistribución, igualdad, seguridad jurídica, sustentabilidad, equilibrio, justicia y transparencia. La economía social y comunitaria complementará el interés individual con el vivir bien colectivo.
- IV. Las formas de organización económica reconocidas en esta Constitución podrán constituir empresas mixtas.

- V. El Estado tiene como máximo valor al ser humano y asegurará el desarrollo mediante la redistribución equitativa de los excedentes económicos en políticas sociales, de salud, educación, cultura, y en la reinversión en desarrollo económico productivo.

ARTÍCULO 307

El Estado reconocerá, respetará, protegerá y promoverá la organización económica comunitaria. Esta forma de organización económica comunitaria comprende los sistemas de producción y reproducción de la vida social, fundados en los principios y visión propios de las naciones y pueblos indígena originario y campesinos.

ARTÍCULO 311

- I. Todas las formas de organización económica establecidas en esta Constitución gozarán de igualdad jurídica ante la ley.
- II. La economía plural comprende los siguientes aspectos:
- [...]
6. El Estado fomentará y promocionará el área comunitaria de la economía como alternativa solidaria en el área rural y urbana.

ARTÍCULO 313

Para eliminar la pobreza y la exclusión social y económica, para el logro del vivir bien en sus múltiples dimensiones, la organización económica boliviana establece los siguientes propósitos:

[...]

6. La participación activa de las economías pública y comunitaria en el aparato productivo.

CAPÍTULO SEGUNDO: FUNCIÓN DEL ESTADO EN LA ECONOMÍA

ARTÍCULO 316

La función del Estado en la economía consiste en:

[...]

5. Promover la integración de las diferentes formas económicas de producción, con el objeto de lograr el desarrollo económico y social.

[...]

7. Promover políticas de distribución equitativa de la riqueza y de los recursos económicos del país, con el objeto de evitar la desigualdad, la exclusión social y económica, y erradicar la pobreza en sus múltiples dimensiones.

[...]

9. Formular periódicamente, con participación y consulta ciudadana, el plan general de desarrollo, cuya ejecución es obligatoria para todas las formas de organización económica. [...]

CAPÍTULO TERCERO: POLÍTICAS ECONÓMICAS

ARTÍCULO 319

- I. La industrialización de los recursos naturales será prioridad en las políticas económicas, en el marco del respeto y protección del medio ambiente y de los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y sus territorios. La articulación de la explotación de los recursos naturales con el aparato productivo interno será prioritaria en las políticas económicas del Estado.

[...]

SECCIÓN IV: POLÍTICAS SECTORIALES

ARTÍCULO 334

En el marco de las políticas sectoriales, el Estado protegerá y fomentará:

1. Las organizaciones económicas campesinas, y las asociaciones u organizaciones de pequeños productores urbanos, artesanos, como alternativas solidarias y recíprocas. La política económica facilitará el acceso a la capacitación técnica y a la tecnología, a los créditos, a la apertura de mercados y al mejoramiento de procesos productivos.

[...]

3. La producción artesanal con identidad cultural.
4. Las micro y pequeñas empresas, así como las organizaciones económicas campesinas y las organizaciones o asociaciones de pequeños productores, quienes gozarán de preferencias en las compras del Estado.

ARTÍCULO 336

El Estado apoyará a las organizaciones de economía comunitaria para que sean sujetos de crédito y accedan al financiamiento.

ARTÍCULO 337

- I. El turismo es una actividad económica estratégica que deberá desarrollarse de manera sustentable para lo que tomará en cuenta la riqueza de las culturas y el respeto al medio ambiente.
- II. El Estado promoverá y protegerá el turismo comunitario con el objetivo de beneficiar a las comunidades urbanas y rurales, y las naciones y pueblos indígena originario campesinos donde se desarrolle esta actividad.

**CAPÍTULO CUARTO:
BIENES Y RECURSOS DEL ESTADO Y SU DISTRIBUCIÓN**

ARTÍCULO 340

- I. Las rentas del Estado se dividen en nacionales, departamentales, municipales, e indígena originario campesinas y se invertirán independientemente por sus Tesoros, conforme a sus respectivos presupuestos.
- II. La ley clasificará los ingresos nacionales, departamentales, municipales e indígena originario campesinos.
- III. Los recursos departamentales, municipales, de autonomías indígena originario campesinas, judiciales y universitarios recaudados por oficinas dependientes del nivel nacional, no serán centralizados en el Tesoro Nacional.
- IV. El Órgano Ejecutivo nacional establecerá las normas destinadas a la elaboración y presentación de los proyectos de presupuestos de todo el sector público, incluidas las autonomías.

**TÍTULO II:
MEDIO AMBIENTE, RECURSOS NATURALES, TIERRA Y TERRITORIO**

**CAPÍTULO SEGUNDO:
RECURSOS NATURALES**

ARTÍCULO 349

- I. Los recursos naturales son de propiedad y dominio directo, indivisible e imprescriptible del pueblo boliviano, y corresponderá al Estado su administración en función del interés colectivo.
- II. El Estado reconocerá, respetará y otorgará derechos propietarios individuales y colectivos sobre la tierra, así como derechos de uso y aprovechamiento sobre otros recursos naturales.
- III. La agricultura, la ganadería, así como las actividades de caza y pesca que no involucren especies animales protegidas, son actividades que

se rigen por lo establecido en la cuarta parte de esta Constitución referida a la estructura y organización económica del Estado.

ARTÍCULO 352

La explotación de recursos naturales en determinado territorio estará sujeta a un proceso de consulta a la población afectada, convocada por el Estado, que será libre, previa e informada. Se garantiza la participación ciudadana en el proceso de gestión ambiental y se promoverá la conservación de los ecosistemas, de acuerdo con la Constitución y la ley. En las naciones y pueblos indígena originario campesinos, la consulta tendrá lugar respetando sus normas y procedimientos propios.

ARTÍCULO 353

El pueblo boliviano tendrá acceso equitativo a los beneficios provenientes del aprovechamiento de todos los recursos naturales. Se asignará una participación prioritaria a los territorios donde se encuentren estos recursos, y a las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

CAPÍTULO QUINTO: RECURSOS HÍDRICOS

ARTÍCULO 374

- I. El Estado protegerá y garantizará el uso prioritario del agua para la vida. Es deber del Estado gestionar, regular, proteger y planificar el uso adecuado y sustentable de los recursos hídricos, con participación social, garantizando el acceso al agua a todos sus habitantes. La ley establecerá las condiciones y limitaciones de todos los usos.
- II. El Estado reconocerá, respetará y protegerá los usos y costumbres de las comunidades, de sus autoridades locales y de las organizaciones indígena originaria campesinas sobre el derecho, el manejo y la gestión sustentable del agua.

[...]

CAPÍTULO SEXTO: ENERGÍA

ARTÍCULO 378

- II. Es facultad privativa del Estado el desarrollo de la cadena productiva energética en las etapas de generación, transporte y distribución, a través de empresas públicas, mixtas, instituciones sin fines de lucro, cooperativas, empresas privadas, y empresas comunitarias y sociales, con participación y control social. La cadena productiva energética no podrá estar sujeta exclusivamente a intereses privados ni podrá concesionarse. La participación privada será regulada por la ley.

CAPÍTULO SÉPTIMO: BIODIVERSIDAD, COCA, ÁREAS PROTEGIDAS Y RECURSOS FORESTALES

SECCIÓN III: ÁREAS PROTEGIDAS

ARTÍCULO 385

- II. Donde exista sobreposición de áreas protegidas y territorios indígena originario campesinos, la gestión compartida se realizará con sujeción a las normas y procedimientos propios de las naciones y pueblos indígena originaria campesinos, respetando el objeto de creación de estas áreas.

SECCIÓN IV: RECURSOS FORESTALES

ARTÍCULO 386

Los bosques naturales y los suelos forestales son de carácter estratégico para el desarrollo del pueblo boliviano. El Estado reconocerá derechos de aprovechamiento forestal a favor de comunidades y operadores particulares. Asimismo promoverá las actividades de conservación y

aprovechamiento sustentable, la generación de valor agregado a sus productos, la rehabilitación y reforestación de áreas degradadas.

ARTÍCULO 388

Las comunidades indígena originario campesinas situadas dentro de áreas forestales serán titulares del derecho exclusivo de su aprovechamiento y de su gestión, de acuerdo con la ley.

CAPÍTULO NOVENO: TIERRA Y TERRITORIO

ARTÍCULO 393

El Estado reconoce, protege y garantiza la propiedad individual y comunitaria o colectiva de la tierra, en tanto cumpla una función social o una función económica social, según corresponda.

ARTÍCULO 394

- I. La propiedad agraria individual se clasifica en pequeña, mediana y empresarial, en función a la superficie, a la producción y a los criterios de desarrollo. Sus extensiones máximas y mínimas, características y formas de conversión serán reguladas por la ley. Se garantizan los derechos legalmente adquiridos por propietarios particulares cuyos predios se encuentren ubicados al interior de territorios indígena originario campesinos.
- II. La pequeña propiedad es indivisible, constituye patrimonio familiar inembargable, y no está sujeta al pago de impuestos a la propiedad agraria. La indivisibilidad no afecta el derecho a la sucesión hereditaria en las condiciones establecidas por ley.
- III. El Estado reconoce, protege y garantiza la propiedad comunitaria o colectiva, que comprende el territorio indígena originario campesino, las comunidades interculturales originarias y de las comunidades campesinas. La propiedad colectiva se declara indivisible,

imprescriptible, inembargable, inalienable e irreversible y no está sujeta al pago de impuestos a la propiedad agraria. Las comunidades podrán ser tituladas reconociendo la complementariedad entre derechos colectivos e individuales respetando la unidad territorial con identidad.

ARTÍCULO 395

- I. Las tierras fiscales serán dotadas a indígena originario campesinos, comunidades interculturales originarias, afrobolivianos y comunidades campesinas que no las posean o las posean insuficientemente, de acuerdo con una política estatal que atienda a las realidades ecológicas y geográficas, así como a las necesidades poblacionales, sociales, culturales y económicas. La dotación se realizará de acuerdo con las políticas de desarrollo rural sustentable y la titularidad de las mujeres al acceso, distribución y redistribución de la tierra, sin discriminación por estado civil o unión conyugal.
- II. Se prohíben las dobles dotaciones y la compraventa, permuta y donación de tierras entregadas en dotación.
- III. Por ser contraria al interés colectivo, está prohibida la obtención de renta fundiaria generada por el uso especulativo de la tierra.

ARTÍCULO 397

- I. El trabajo es la fuente fundamental para la adquisición y conservación de la propiedad agraria. Las propiedades deberán cumplir con la función social o con la función económica social para salvaguardar su derecho, de acuerdo a la naturaleza de la propiedad.
- II. La función social se entenderá como el aprovechamiento sustentable de la tierra por parte de pueblos y comunidades indígena originario campesinos, así como el que se realiza en pequeñas propiedades, y constituye la fuente de subsistencia y de bienestar y desarrollo sociocultural de sus titulares. En el cumplimiento de la función social se reconocen las normas propias de las comunidades.

[...]

ARTÍCULO 403

- I. Se reconoce la integralidad del territorio indígena originario campesino, que incluye el derecho a la tierra, al uso y aprovechamiento exclusivo de los recursos naturales renovables en las condiciones determinadas por la ley; a la consulta previa e informada y a la participación en los beneficios por la explotación de los recursos naturales no renovables que se encuentran en sus territorios; la facultad de aplicar sus normas propias, administrados por sus estructuras de representación y la definición de su desarrollo de acuerdo a sus criterios culturales y principios de convivencia armónica con la naturaleza. Los territorios indígena originario campesinos podrán estar compuestos por comunidades.
- II. El territorio indígena originario campesino comprende áreas de producción, áreas de aprovechamiento y conservación de los recursos naturales y espacios de reproducción social, espiritual y cultural. La ley establecerá el procedimiento para el reconocimiento de estos derechos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

TÍTULO III:

DESARROLLO RURAL INTEGRAL SUSTENTABLE

ARTÍCULO 405

El desarrollo rural integral sustentable es parte fundamental de las políticas económicas del Estado, que priorizará sus acciones para el fomento de todos los emprendimientos económicos comunitarios y del conjunto de los actores rurales, con énfasis en la seguridad y en la soberanía alimentaria, a través de:

[...]

4. La significación y el respeto de las comunidades indígena originario campesinas en todas las dimensiones de su vida.

5. El fortalecimiento de la economía de los pequeños productores agropecuarios y de la economía familiar y comunitaria.

ARTÍCULO 406

- II. El Estado promoverá y fortalecerá las organizaciones económicas productivas rurales, entre ellas a los artesanos, las cooperativas, las asociaciones de productores agropecuarios y manufactureros, y las micro, pequeñas y medianas empresas comunitarias agropecuarias, que contribuyan al desarrollo económico social del país, de acuerdo a su identidad cultural y productiva.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

SÉPTIMA

A efectos de la aplicación del párrafo I del artículo 293 de esta Constitución, el territorio indígena tendrá como base de su delimitación a las Tierras Comunitarias de Origen. En el plazo de un año desde la elección del Órgano Ejecutivo y Legislativo, la categoría de Tierra Comunitaria de Origen se sujetará a un trámite administrativo de conversión a Territorio Indígena Originario Campesino, en el marco establecido en esta Constitución.

[...]

