



FORMACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL DEL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Raúl Pérez Bedregal
Guido C. Machaca Benito
(Compiladores)



**FORMACIÓN Y EJERCICIO
PROFESIONAL DEL LICENCIADO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

© **Decanatura y Dirección Académica**
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Depósito legal: 2-1-27-19 PO.

ISBN: 978-99974-380-1-0

© **Instituto de Investigaciones**

© **Posgrado**

Compiladores

Raúl Pérez Bedregal

Guido C. Machaca Benito

Diseño y diagramación

Daniel Acarapi Churata

Imagen portada

Miguel Alandía, “La educación”, 1960. Monumento a la Revolución Nacional, La Paz.

Instituto de Investigaciones

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Plaza Sucre, acera sud

Teléfonos: (591- 4) 4543013, Interno: 235

Fax: (591- 4) 4233891

Casilla 992

E-mail: iihce@hum.umss.edu.bo

Web: www.hum.umss.edu.bo/instituto - www.facebook.com/IIHCE

Cochabamba, Bolivia

Primera edición: febrero de 2019

La reproducción total o parcial de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a los editores.

FORMACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL DEL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



CONTENIDO

Presentación	9
Introducción	13
Situación y perspectivas de la Carrera de Ciencias de la Educación. Análisis desde la eficiencia educativa interna. Guido C. Machaca Benito	19
Paradojas del “Nuevo” Diseño Curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación. Marcelo E. Arancibia Guzmán	37
La Modalidad de Tesis de Grado en la Carrera de Ciencias de la Educación desde una perspectiva histórica y su proyección. Jimmy Delgado Villca	53
Perfiles del Licenciado en Ciencias de la Educación. Raúl Pérez Bedregal	75
Aproximaciones para una valoración del aporte de los pedagogos al desarrollo rural desde la educación no formal y popular. Juan Carlos Rojas Calizaya	97
El Licenciado en Ciencias de la Educación frente a las demandas sociales, sectoriales y desafíos estructurales. Edmundo Pereyra	127
La práctica profesional de quien se gradúa en Ciencias de la Educación. Mabel Ortega Tufiño	147
La educación productiva: un espacio de propuestas y rutas de aprendizaje productivo. Alex Cuiza Romano	177

PRESENTACIÓN

La universidad es una institución de formación profesional por antonomasia, gran parte de su trabajo se centra en impartir clases y formar nuevos profesionales que la sociedad necesita. Pero también debe ser un centro que irradie ideas y genere un debate académico en torno a temas coyunturales y estructurales, una institución que genera propuestas y pueda compartir esa discusión en un ambiente intelectual de diálogo constructivo y tolerante entre colegas, y también con otras instituciones y otros intelectuales. El debate académico a través de artículos científicos y ensayos genera una propuesta que puede ser discutida en otros ámbitos, no solo los universitarios. El libro, una vez publicado, toma rumbos que nunca sospechamos, y puede ser leído en diferentes lugares y suscitar controversia e interpretaciones inimaginables. Lo importante es generar discusión académica sustentada en argumentos y compartir diversas maneras de pensar en torno al tema universitario.

Publicar en nuestro medio es difícil, más aun cuando las condiciones para hacerlo no son las mejores. Las editoriales son escasas en nuestro país y la Ley del Libro “Oscar Alfaro”, aprobada el 2013, no ha mejorado sustancialmente la edición ni la distribución de libros en nuestro medio. Aumentar el número de publicaciones no depende, necesariamente, de una Ley; más aún cuando esta no se la conoce y menos se la utiliza. Nuestro país carece de un Plan Nacional de Lectura, lo cual repercute en el hábito de la lectura en Bolivia. La constatación

ineludible es que en nuestro país se lee poco y se lee mal. Los profesores de Lenguaje y Literatura deben tomar las recomendaciones que les hacen las editoriales que, más que motivar a la lectura con buenas obras, obligan a que los profesores utilicen los libros que publican los escritores en su editorial –no necesariamente los mejores escritores– y los estudiantes deben leer por obligación lo que el profesor les “recomienda”.

Por eso existen pocos escritores. La regla es simple: si se lee poco, se escribe poco. Aumentar el número de lectores significa mejorar –por lógica consecuencia– el número de escritores. Y solo existirá un mayor número de escritores si crece el interés y el gusto por los buenos libros. Urge, por ello, generar políticas académicas de incentivo a la lectura y la motivación permanente en las aulas universitarias para que podamos leer por los menos un par de libros completos en cada una de las materias y todos los semestres. A falta de un apoyo estatal en las publicaciones es necesario que la universidad encare de manera diferente las ediciones de libros, mejorando no solo la cantidad, sino fundamentalmente la calidad. Si bien en la Ley del libro ha previsto un Comité Plurinacional del libro y la lectura, este todavía no se ha implementado en el país.

La Facultad de Humanidades ha creado la Editorial Humanidades, un fondo de publicaciones destinado a difundir el pensamiento de docentes y estudiantes de nuestra facultad, pero también pretende publicar libros de escritores consagrados y que sirvan para varios propósitos: uno de ellos difundir textos originales y dejar de lado la fotocopia a través del famoso dossier y que cada docente –en un tiempo relativamente corto– pueda trabajar sus propias publicaciones y además que su costo no sea un obstáculo; es decir, es posible publicar un libro con estándares internacionales de calidad, pero a un precio accesible a nuestro medio. Es necesario unificar las publicaciones a través de un fondo editorial. Muchas facultades y direcciones de investigación de la UMSS publican textos de diversa índole y de formatos diferentes. Lo importante es que los autores se adecuen a la editorial y no la editorial a los autores. Este es otro propósito fundamental para unificar las publicaciones y que

haya un formato similar y, posteriormente, se vea diferentes sellos para la misma editorial, para que las publicaciones no solo se limiten a un solo género literario, sino que, de acuerdo a requerimiento, también se pueda Publicar libros de otros autores en los diferentes géneros, esto principalmente para reforzar el *Plan Institucional de Lectura de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*.

Dentro de este propósito ahora se presentan los dos primeros números de esta editorial. El primero, *Innovaciones pedagógicas en la educación universitaria*, libro compilado por Marcelo Arancibia Guzmán y Pablo Rojas Paredes. Los ensayos del libro son fruto de la reflexión y la investigación llevada a cabo por varios docentes de la Facultad en una especialidad que se implementó en la gestión 2017-2018. El resultado grato de este curso de posgrado se vio plasmado en la selección de estos textos que sirvieron de base para publicar este libro. El segundo texto, *Formación y ejercicio profesional del licenciado en Ciencias de la Educación*, compilado por Raúl Pérez Bedregal y Guido C. Machaca Benito, refleja también la reflexión de varios colegas de la carrera de Ciencias de la Educación quienes analizan, cuestionan y proponen el quehacer del profesional de esta importante carrera.

La selección de cada uno de los ensayos ha sido rigurosa. Los compiladores hicieron un trabajo a modo de antología, seleccionaron lo mejor en torno a un hilo conductor común: la reflexión educativa. Escribir es la mejor manera de plasmar lo que pensamos y creemos; escribir es presentar un tema de discusión con argumentos y fundamentar nuestro razonamiento, pero, sobre todo, escribir es el ejercicio ineludible que todo docente universitario debe llevar a cabo en su cátedra.

El libro es un objeto valioso que nunca perderá vigencia, por eso existen libros para disfrutar de la historia que cuentan, libros para aprender algo específico, libros para mostrar una cultura o un modo de pensar; pero existen otros libros, aquellos que nos enseñan a pensar. Y estos dos libros, publicados por nuestro sello editorial, son textos que, precisamente, nos enseñan a pensar a partir de lo que propone cada uno de los autores.

Celebro esta publicación y tengo la plena certeza de que será el inicio de nuevos libros, los que nos darán el aporte necesario para entablar un nuevo diálogo académico a través de la investigación y la reflexión.

Cochabamba, febrero de 2019.

René Rivera Miranda
DECANO
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

INTRODUCCIÓN

¡"La Educación"! ¿Quién, en el mundo, no habla de "la educación"? Habla la autoridad como cualquier profesional, el mismo "educador" habla de la educación y "su" educación, como habla también cualquier mortal de la suya, a veces, en los mismos términos que los anteriores. Unos hablan con mayor autoridad que otros, y otros con más autoritarismos que sus predecesores. Baste preguntar a cualquier escolar o cualquier abnegado "maestro, maestra de aula", baste preguntarse uno mismo: "¿Qué es educación?" Así queda establecido que la educación como hecho o práctica humana, es un tema que concierne y es reproducida por todo mortal congénere, sin distinción de credo, color o valor. La educación, como fenómeno, hecho o acto, es por su carácter de replicabilidad más o menos exacta, por su "maquinación", producto de la acción de los seres humanos. La educación, por definición básica, es "el proceso de socialización" de los seres humanos e implica una concienciación conductual-cultural e histórica, donde no siempre se asumen patrones de generaciones precursoras.

Sin embargo, para hablar con cierta propiedad sobre la educación, por seguro, habrá que delimitar algunas cuestiones necesarias; por ejemplo, como sugiriera un clásico latinoamericano de "la" educación, don Aníbal Ponce (1937)¹, la educación "se

1 Aníbal Ponce. *Educación y lucha de clases*. [1937] Buenos Aires, Ediciones Luxemburg, 2014. Obra reeditada, junto a un ensayo introductorio de por Cinthia Wanschelbaum, que analiza "la obra ponciana en y desde el siglo XXI".

ciñe a la división de las edades del hombre”, dando a entender que cada época de la historia humana (hechos) es correspondiente a un determinado concepto y acción de la educación y viceversa, sin orden de prioridad. De este modo, como tema de análisis académico, la educación es una preocupación planteada, indudablemente, ya en la misma “edad antigua” y en los términos que aún hoy son proyectados. Solo recordar los planteamientos del mundo griego y latino clásicos; la Academia de Platón, el Liceo de Aristóteles o el “solo sé que nada sé” del “librepensante”, mentor de los mencionados y otros pensadores: Sócrates, el *alopoceta* que no fundara escuela, ni escribiera obra alguna sobre educación u otros temas, porque estaba persuadido en que “cada uno debía desarrollar sus propias ideas”, las que ahora son conocidas justamente en versión de sus discípulos, Platón, Jenofonte, Aristipo y Antístenes, sobre todo.

Ese complejo, como apasionante mundo de la educación -(para muchos)-, es tema de este libro. En esta primera y sufrida compilación, que refleja las ideas, acciones y pasiones de individuos llamados a hablar “profesionalmente” de su oficio, se refiere al no menos complejo y hasta complicado mundillo de las “Ciencias de la Educación”. ¿Por qué Ciencias de la Educación? ¿Por qué prácticas pedagógicas y no prácticas educativas o simplemente prácticas profesionales? y ¿por qué prácticas profesionales, y no simplemente prácticas, vivencias? Son preguntas, entre muchas, que todavía podrían emerger de la lectura, de este compendio que finalmente ve la luz.

Este primer esfuerzo de reflexión sobre las experiencias de formación y ejercicio profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación, y que quizá todavía reflejan la influencia de las escuelas predominantes en la historia de la teorización de la educación, expresada básicamente en el pensamiento francés, alemán y/o norteamericano, refleja, de alguna manera el estado de la cuestión en nuestra región y el país, así como refleja seguramente, el estado o nivel de compromiso de sus actores, particularmente, los educadores. Este primer esfuerzo, refleja la situación de actores profesionalizados de la educación, respecto a “La Educación” en nuestro país y el mundo; ergo, respecto a esa misma influencia extranjerizante, anteriormente citada, que Tamayo

combatía, al menos en ideas, en los primeros años del siglo pasado, así como nuestra posición respecto a los planteamientos endogenistas, venidos a moda en los últimos años.

Este inicial compendio que hemos decidido y podido publicar muestra pues distintas experiencias formativas en el plano académico y vivencial, así como variadas e inimaginables formas de ejercicio profesional o artesanal plasmados en el oficio del Licenciado en Ciencias de la Educación. Muestra también los obrados por profesionales y profesionistas de las Ciencias de la Educación que, seguramente, todavía nos debatimos en el deseo de ser profesionales de talla, mostrando una vez más, que la educación, como fenómeno, hecho o acto, tiene carácter multireferencial y multi e interdisciplinario.

En este contexto, Guido Machaca hace referencia a la “Situación y perspectivas de la Carrera de Ciencias de la Educación”, usando datos concretos respecto a la matriculación, movilización estudiantil y formas de titulación en la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Marcelo Arancibia nos hablará de las “Paradojas del «Nuevo» Diseño Curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación”, para relatarnos en detalle y sugestivos como provocadores enunciados, cuál es el estado de la formación académica en el que se encuentra la Carrera de Ciencias de la Educación de nuestra universidad como producto de una reciente modificación curricular acaecida durante el segundo semestre de la gestión 2013, así como cuáles son algunas de sus proyecciones.

El tercer artículo de este compendio es una producción de Jimmy Delgado, con el título de “La Modalidad de Tesis de Grado en la Carrera de Ciencia de la Educación desde una perspectiva histórica y su proyección” nos muestra “un análisis sobre la situación de la titulación en la Carrera de Ciencias de la Educación” particularizando en ella sobre la Tesis de grado. Raúl Pérez expresa su mirada respecto a los “Perfiles del Licenciado en Ciencias de la Educación” refiriendo a determinados aspectos teóricos y prácticos que hacen al perfil del Licenciado en Ciencias de la Educación, “en un contexto boliviano de educación que, por tradición, ha sido espacio de acción excluyente y privilegiada de «maestros normalistas»”, intentando develar “la existencia y presencia” de este profesional en la sociedad boliviana.

Juan Carlos Rojas, habla de “Aproximaciones para una valoración del aporte de los pedagogos al desarrollo rural desde la educación no formal y popular” comenta, de manera general, sobre los procesos de emergencia y ascenso de sectores populares de la población al poder y el papel de los licenciados en Ciencias de la Educación en estos procesos, así como en los de la “construcción del Estado Plurinacional”, situación que pudo opacar la construcción de “nuestro propio espacio e identidad” como profesionales de las Ciencias de la Educación. Edmundo Pereyra, en su artículo “El Licenciado en Ciencias de la Educación frente a las demandas sociales, sectoriales y desafíos estructurales”, el sexto en este compendio, reflexiona “en tres etapas” sobre los “aprendizajes académicos”, “la aplicación operativa” y la apropiación de otros conocimientos y tecnologías para responder a las necesidades sociales, demandas educativas, económicas, políticas, institucionales y a los desafíos estructurales del proceso nacional”

Mabel Ortega y Alex Cuiza, cierran este esfuerzo reflexivo con sus respectivos artículos “La práctica profesional de quien se gradúa en Ciencias de la Educación” y “La educación productiva: un espacio de propuestas y rutas de aprendizaje productivo”. Mabel, con un selecto respaldo bibliográfico expresa su valoración sobre “la pertinencia social a través de las características de la práctica profesional de graduados en Ciencias de la Educación entre 1994 – 2012, en el marco del escenario actual de la Educación Superior en el Estado Plurinacional de Bolivia”. El análisis que acompaña intenta demostrar que “el proceso de institucionalización de las Ciencias de la Educación (CE) desde sus orígenes está articulado a los procesos de formación docente en las Escuelas Normales y en la Universidad Pública”.

Por su parte Alex, en su artículo, se esfuerza en demostrar que “La educación productiva se ha consolidado como el ámbito referencial para el desarrollo económico de las sociedades”, asumiendo que la misma “transforma el pensamiento de las comunidades sociales, dando reconocimiento a las potencialidades productivas de toda persona y contextos de producción”.

Esperanzados en que este primer esfuerzo reflexivo en relación a la profesión del Licenciado en Ciencias de la Educación y a las mismas

Ciencias de la Educación, motive en la comunidad de profesionales en Educación, no sólo reacciones y respuestas a estos planteamientos sino a una producción intelectual más incisiva, como variada en beneficio de toda la sociedad boliviana y la estudiantil, en particular. Esperamos igualmente que los artículos presentados en este libro contribuyan a los procesos generales de formación de educadores, en particular al proceso de formación de los Licenciados en Ciencias de la Educación, más cuando la carrera se encuentra en una coyuntura de ajuste de su malla curricular.

Finalmente, el Instituto de Investigaciones desea expresar también su agradecimiento a las personas e instituciones que posibilitaron esta publicación. Mención especial en estos reconocimientos a la FUNPROEIB Andes, SAIH y la Dirección de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS.

Cochabamba, febrero de 2019



**SITUACIÓN Y PERSPECTIVAS DE LA
CARRERA DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**
ANÁLISIS DESDE LA EFICIENCIA EDUCATIVA INTERNA

Guido C. Machaca Benito

SITUACIÓN Y PERSPECTIVAS DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ANÁLISIS DESDE LA EFICIENCIA EDUCATIVA INTERNA¹

Guido C. Machaca Benito²

Resumen

La Carrera de Ciencias de la Educación está formando profesionales desde hace más de cuatro décadas. En gran parte de este tiempo, exceptuando los cinco últimos años, se mantuvo con una tasa de matriculación por encima del 20%, respecto de la matriculación de la Facultad de Humanidades; y desde la gestión 2014, está sufriendo una progresiva disminución, hasta alcanzar al 13% en la gestión 2018.

De manera proporcional a la matriculación, las tasas de egreso y/o titulación presentan también un descenso negativo; es más, como resultado de los procesos de titulación, en los últimos años se han posesionado el PTAANG³ y la Adscripción como las modalidades de titulación preponderantes, con el 28% y 22% respectivamente, en desmedro de la Tesis de grado (16%) que, desde mi percepción, exige a

1 Este artículo es parte de una investigación amplia que, desde el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades, se realiza bajo el título de ***Situación de la investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS***. Agradecemos a Mario Antezana de la Unidad de Tecnologías de la Información y Limberth Aneiva del Centro de Información y Documentación Educativa, por su colaboración en la construcción de la base de datos; de igual modo, a Jimmy Delgado y Carla Huanca por su apoyo en el procesamiento de la información.

2 Licenciado en Ciencias de la Educación y Magister en Educación Intercultural Bilingüe. Fue responsable del Departamento de Educación y Comunicación del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado; Director Ejecutivo de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad; y, actualmente, es docente de las Carreras de Ciencias de la Educación y Trabajo Social y Docente – Investigador del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

3 Programa de Titulación para Antiguos Alumnos No Graduados.

los estudiantes la puesta en práctica de competencias en investigación socio educativa y, además, su contribución a la producción de conocimientos y a la incidencia en la gestión de las políticas educativas.

Introducción

La eficiencia educativa interna, por lo general, es una categoría conceptual que está constituida por un conjunto de criterios y/o indicadores que permiten analizar, en un contexto sociopolítico específico, la relación cantidad de ingreso versus cantidad de egreso y/o titulación de estudiantes de una entidad educativa específica con la finalidad de mejorar la calidad educativa mediante la gestión de políticas institucionales.

La Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón, desde su creación en 1974 hasta el presente, posee cuatro décadas y media de funcionamiento. En este lapso de tiempo, en términos de eficiencia educativa interna (matriculación, abandono, aprobación, reprobación, egreso y titulación), presenta tasas que deberá preocuparnos porque, inevitablemente, ponen en cuestionamiento su vigencia y, con ello, toda su tradición en la formación de recursos humanos en el área educativa y sus aportes a las ciencias sociales y humanas y, también, en la gestión de las políticas educativas.

Esperamos que la información que presentamos en el presente artículo, acerca de la eficiencia educativa de la Carrera de Ciencias de la Educación, se constituya en un insumo, objetivo y sustantivo, para la reflexión y la toma de decisiones para autoridades, docentes y estudiantes en el proceso de ajuste de su Plan de estudios en el que ahora se encuentra concentrada.

1. La Carrera de Ciencias de la Educación

La Carrera de Ciencias de la Educación, fundada en 1974, forma parte de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón, junto a las Carreras de Psicología, Comunicación Social,

Lingüística y Trabajo Social; así como a los Programas de Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y Deporte y Programa de Licenciatura en Música.

Desde la gestión II/2013 hasta la fecha, está implementando su nuevo Plan de estudios que es parte de su Rediseño curricular. Esta nueva propuesta está constituida por 8 semestres presenciales con 64 asignaturas, las mismas están distribuidas en tres áreas de formación (Pedagógica y de gestión educativa; Educación intra, intercultural, comunitaria y diversa; y Orientación educativa y psicopedagogía); 3 Ejes articuladores (Tecnología educativa; Investigación social y educativa; y Lenguas); 3 Ciclos de formación (General, Interdisciplinar y de Profesionalización); 1 salida a nivel Técnico Superior (TICs Aplicadas a la Educación); y 5 Menciones profesionales (Administración educativa; Formación y docencia; Gestión de proyectos socio educativos y culturales; Orientación educativa; y Psicopedagogía) (Carrera de Ciencias de la Educación 2013: 47 y 48).

Su *Objeto de estudio*, según esta nueva propuesta, es el *Hecho educativo* y, de forma explícita, tiene la Misión de “Formar profesionales de alta calidad académica, comprometidos con un nuevo paradigma educativo y con los actores educativos, formados para intervenir eficientemente en el hecho educativo con planes, programas y proyectos pertinentes a nuestra realidad educativa; además, contribuir eficazmente a la transformación cualitativa del Sistema Educativo Plurinacional” (Op. Cit.: 38).

Desde su creación hasta la fecha, para otorgar la acreditación de Licenciatura Ciencias de la Educación, está graduando y/o titulando mediante las siguientes modalidades: Tesis de grado, Proyecto de grado, Trabajo dirigido, Adscripción, Internado, Sistematización de experiencias pedagógicas, Excelencia académica y el PTAANG.

2. La matriculación estudiantil en decadencia

La Carrera de Ciencias de la Educación, como se aprecia en el Cuadro 1, en términos de matriculación de estudiantes en la gestión II/2018 se ubica el quinto lugar, con apenas el 13% de población

estudiantil respecto del total de la Facultad de Humanidades; superada, incluso, por las carreras que se fundaron muy posteriormente a ella, tales como Comunicación Social y Trabajo Social.

La matrícula estudiantil, durante los últimos 10 años y como se nota en el Cuadro 2, ha ido disminuyendo sustantivamente, de un 26% en el 2008 hasta el 14% en el 2017 a nivel de la Facultad de Humanidades; es más, disminuyó 12 puntos porcentuales en los últimos 10 años. El inicio de la drástica disminución fue en la gestión 2011 que registro el 21% de matriculación respecto del total de la Facultad de Humanidades.

Cuadro 1
Estudiantes matriculados en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación según carreras en la gestión II/2018

Nº	Carreras	Número			Porcentaje		
		Var.	Muj.	Total	Var.	Muj.	Total
1	Licenciatura en Psicología	583	1.512	2.095	28	72	24,8
2	Licenciatura en Comunicación Social	813	1.188	2.001	41	59	23,7
3	Licenciatura en Lingüística	290	1.001	1.291	22	78	15,3
4	Licenciatura en Trabajo Social	154	1.082	1.236	12	88	14,7
5	Licenciatura en Ciencias de la Educación	268	837	1.105	24	76	13,1
6	Programa de Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y Deporte	437	127	564	77	23	6,7
7	Programa de Licenciatura en Música	89	59	148	60	40	1,7
Total		2.634	5.806	8.440	31	69	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Unidad de Tecnologías de la Información (UTI) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Diciembre de 2018.

Desde mi percepción, dicha disminución hay que atribuir, fundamentalmente, al nuevo marco legal educativo vigente. La educación regular, desde que se promulga la Ley de Educación (N° 070) “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, en el 2010, excluye a los pedagogos y/o licenciados en ciencias de la educación del escalafón docente; además, otorga a las escuelas superiores de formación de maestros la potestad de la formación de maestros a nivel de licenciatura y a la Universidad Pedagógica la formación continua y posgradual en ciencias de la educación y especialidades en los grados de diplomado, maestría y doctorado (Machaca 2018).

Cuadro 2
Estudiantes matriculados en la Carrera de Ciencias de la Educación según gestiones en el periodo 2008 - 2017

	Segundas gestiones									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Ciencias de la Educación	1.759	1.634	1.593	1.546	1.499	1.546	1.431	1.221	1.146	1.130
Facultad Humanidades	6.642	6.656	7.012	7.242	7.291	7.498	7.449	6.905	7.267	7.877
% Ciencias de la Educación	26	25	23	21	21	21	19	18	16	14

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la UTI de la FHCE de la UMSS. Diciembre de 2018.

Sin embargo a esta explicación causal genérica, es menester añadir, entre otros aspectos particulares, que la decadencia en la matrícula estudiantil se debe también al “Exceso de materias y carga horaria, a los horarios inadecuados para los estudiantes, a la definición de los horarios en función al tiempo disponible de los docentes, al cambio de la malla curricular, a la falta de ética profesional de algunos docentes y a la excesiva práctica de la politiquería” (Grupo focal con estudiantes de la Asignatura de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en la Gestión II/2018; Cochabamba, noviembre de 2018).

A manera de síntesis, dos son los factores que, en gran medida, están influyendo para disminución significativa de la matrícula en la Carrera de Ciencias de la Educación. Evidentemente, en una primera instancia es la legislación educativa vigente que restringe el acceso de los científicos de la educación, así como profesionales de otras carreras universitarias, de los espacios laborales de la educación regular; en una segunda instancia, como señalan los estudiantes en los testimonios precedentes, es inevitablemente la implementación de la nueva malla curricular que, entre otros aspectos, recargó el semestre con ocho materias y politizó la designación de docentes con experiencia y formación especializada insuficientes.

3. Pese a ser pocos matriculados, abandonan más

El abandono deberá ser entendido en este acápite, básicamente, como la deserción que los estudiantes realizan, por una serie de factores, a todas las asignaturas en las que se matricularon en un semestre específico. En la educación superior universitaria, por lo general y debido a su dinámica académica propia, los estudiantes efectivos suelen abandonar, aprobar y reprobar algunas asignaturas de manera simultánea.

Cuadro 3
Estudiantes que abandonaron todas las asignaturas en la Carrera de Ciencias de la Educación en la gestión I/2018

	Matriculados	Deserción	Efectivos
Nº estudiantes Ciencias de la Educación	1.188	448	740
% estudiantes Ciencias de la Educación	100	38	62

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la UTI de la FHCE de la UMSS. Diciembre de 2018.

En la Carrera de Ciencias de la Educación, en la gestión I/2018, de 1.188 matriculados abandonaron todas las asignaturas a los que se inscribieron 448 estudiantes que, en términos relativos equivale al 38% (ver Cuadro 3). Esto significa que, a pesar de que la matrícula está en

proceso creciente de disminución, el abandono es también alarmante y, por ello, deberá ser un tema objeto de análisis para tomar decisiones institucionales con la finalidad de evitar y/o, en el mejor de los casos, disminuir significativamente dicho abandono.

Cuadro 4
Estudiantes que abandonaron todas las asignaturas en la Carrera de Ciencias de la Educación en el periodo 2008 - 2017

	Segundas gestiones									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Ciencias de la Educación	490	448	444	445	433	318	456	353	389	423
Facultad Humanidades	1.344	1.377	1.525	1.526	1.690	1.617	1.955	1.797	2.012	2.159
% Ciencias de la Educación	36	33	29	29	26	20	23	20	19	20

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la UTI de la FHCE de la UMSS. Diciembre de 2018.

El abandono estudiantil en Ciencias de la Educación, en los últimos 10 años y como se aprecia en el Cuadro 4, ha tenido un comportamiento estadístico de gradual disminución, respecto del total de abandono estudiantil en la Facultad de Humanidades. En efecto, del 36% que se registró en el 2008 se disminuyó al 20% en la gestión 2017; aunque, como se constata en el Cuadro 3, el abandono en la gestión 2018 alcanzó al 38%, cifra que rebasó prácticamente a todas las gestiones.

El abandono creciente, desde la visión de los estudiantes, se debe a la “Falta de trabajo para los pedagogos; a la carencia de información o mala información respecto a la carrera, ya que algunos entran con la finalidad de ser profesores; al desconocimiento de la profesión, debido a que otros entran para pasarse a otras carreras; a la exclusión del sistema educativo de los pedagogos y al ingreso de algunos estudiantes solamente por intereses personales, como el seguro universitario, el

comedor, las becas IDH y las auxilias” (Grupo focal con estudiantes de la Asignatura de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en la Gestión II/2018; Cochabamba, noviembre de 2018).

El actual director de la Carrera de Ciencias de la Educación, por su parte, señala de manera casi coincidente con las versiones de los estudiantes, que la deserción se debe a varias razones:

Puede haber una especie de desencanto en el tema laboral, pasando por la pregunta ¿dónde voy a trabajar? Pero también puede haber un poco de desencanto por el tipo de formación que están recibiendo; pues, no sabemos exactamente qué es lo que los profesores están dando. El otro tema tal vez sea la misma situación del estudiante que es muy laboriosa, muy laboriosa por el número de materias que estamos teniendo, no les alcanza mucho el tiempo y se percatan que en otras carreras en promedio tienen 5 a 6 materias. [La otra razón] importante tiene que ver con las actitudes que tienen los estudiantes al ingresar, que creen que es una carrera fácil, que creen que no se lleva matemáticas y que creen que, como es fácil, deben directamente aprobar. (Roberto Nina, Director de la Carrera de Ciencias de la Educación. Cochabamba, noviembre de 2018)

Como evidenciamos, las causas del abandono se deben a razones externas e internas. Las externas, ligadas a las políticas laborales que son parte de la nueva ley educativa, se deberán abordar en alianza de las otras carreras de ciencias de la educación del país y con los colegios de profesionales para recuperar los espacios laborales que, en el marco de las anteriores leyes educativas, se había logrado, tanto en la docencia como en los ámbitos administrativos y técnicos de la educación regular.

Las causas internas que están ligadas también a la disminución de la matrícula, por su parte, son de incumbencia directa de autoridades, docentes y estudiantes de la carrera; ergo, son subsanables y corregibles. Tienen que ver, fundamentalmente, con la implementación del actual plan de estudios y de su respectiva malla curricular que, más allá de hacer ajustes técnico curriculares imprescindibles en la actual coyuntura sociopolítica que vive el país, ha implicado un cambio parcial en la

planta docente con criterios estrictamente políticos y todo lo que ello implica en la formación profesional, la permanencia estudiantil y la titulación.

[...] tiene que ver con esos factores internos que están vinculados con un recambio generacional que ha ocurrido en la planta docente, que no está orientado por propósitos académicos, sino más bien con una lógica política de las más perversas que se ha hecho durante la reforma de la malla curricular. La reforma del currículum ha sido, en realidad, una distribución de cantidad de horas para que ese recambio generacional se consolide [...]. Y ahora lo interesante es que esa lógica se ha vuelto, digamos, en una lógica normal, la lógica aceptada ¿no? O sea, hemos normalizado lo perverso [...]. (Docente de Carrera de Ciencias de la Educación. Noviembre de 2018)

4. Estudiantes efectivos versus asignaturas que aprueban, reprueban y abandonan

La población estudiantil efectiva está constituida, básicamente, por los estudiantes que se matricularon menos los que abandonaron todo el semestre con sus respectivas asignaturas. Los estudiantes efectivos, en la dinámica universitaria, pueden aprobar y reprobar todas las asignaturas, pero también, y de manera simultánea, aprobar-abandonar, abandonar-reprobar y aprobar-reprobar y, hasta incluso, abandonar-reprobar-aprobar asignaturas. No existe norma específica que regule esta situación y, por ello, los estudiantes que se matriculan y se hacen estudiantes efectivos pueden administrar sus asignaturas según sus propios criterios y expectativas.

En la Carrera de Ciencias de la Educación, en la gestión I/2018, de 1.188 estudiantes matriculados abandonaron todo el semestre 448 estudiantes, lo que significa que quedaron como estudiantes efectivos 740 estudiantes que, en términos relativos, equivale al 12% respecto del total de efectivos en la Facultad de Humanidades, tal como se observa en el Cuadro 5.

Cuadro 5
Estudiantes efectivos versus asignaturas que aprueban, reprobaban y abandonan en la Carrera de Ciencias de la Educación en la gestión I/2018

	Estudiantes efectivos	Aprueban todas las asignaturas	Reprobaban todas las asignaturas	Aprueban y abandonan asignaturas	Abandonan y reprobaban asignaturas	Aprueban y reprobaban asignaturas	Abandonan, reprobaban y aprueban asignaturas
Ciencias de la Educación	740	251	10	108	69	146	156
% sobre Ciencias de la Educación	100	33,9	1,4	14,6	9,3	19,7	21,1
Facultad de Humanidades	6.125	1.900	245	770	637	1558	1.015
% sobre Facultad Humanidades	12	13	4	14	11	9	15

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la UTI de la FHCE de la UMSS. Diciembre de 2018.

De los 740 estudiantes efectivos, un 34% aprueba todas las asignaturas y el 1% reprobaba todas las asignaturas, ambos sumados alcanzan el 35%. El 65% restante de los estudiantes, desde su práctica cotidiana y con la expectativa de aprobar todas las asignaturas, combina entre aprobar, reprobar y abandonar las asignaturas, en diversos porcentajes, como se aprecia en el Cuadro 5.

Esta situación, propia de la dinámica de implementación curricular de la educación universitaria, obviamente tiene una repercusión directa en la gestión y administración curricular que, entre otros aspectos, trasciende en el desarrollo normal y avance ordenado de los semestres y asignaturas de los estudiantes. Si agregamos a ello los exámenes de mesa, versiones 1 y 2, y los cursos de verano e invierno

esta situación tiende a empeorarse. Convendría que las autoridades de la Facultad y de las distintas carreras, analicen críticamente este fenómeno y definan normas que permitan su regulación en beneficio de los estudiantes y de la misma carrera y facultad.

5. La cantidad de egresados también está disminuyendo

El concepto de “egresado”, en rigor y según el responsable de la UTI, actualmente ya no se aplica en el sistema de registro informático de la UMSS. Pero para efectos del presente artículo, entenderemos por “egresado” a los estudiantes que culminaron el plan de estudios; es decir, aprobaron todas las asignaturas de la malla curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Cuadro 6
Estudiantes egresados en la Carrera de Ciencias de la Educación
en el periodo 2008 - 2017

	Segundas gestiones									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Egresados en Ciencias de la Educación	140	134	141	156	175	160	86	112	98	84
Egresados en Facultad Humanidades	225	245	329	374	392	367	326	360	336	402
% Egresados Ciencias de la Educación	62	55	43	42	45	44	26	31	29	21

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la UTI de la FHCE de la UMSS. Diciembre de 2018.

Tal cual se evidencia en el Cuadro 6, la cantidad de egresados de la Carrera de Ciencias de la Educación en el periodo 2008 - 2017, de manera proporcional a la población matriculada, está sufriendo un descenso progresivo. En efecto, del 62% que registró el 2008

con relación a la cantidad de egresados a nivel de la Facultad de Humanidades, descendió al 21% en la gestión 2017.

El descenso significativo se aprecia a partir de la gestión 2014 donde el porcentaje de egresados de la Carrera de Ciencias de la Educación, respecto de la Facultad de Humanidades, llegó al 26%; es decir, con 36 puntos porcentuales de diferencia respecto a gestión 2008.

Cabe destacar, sin embargo a ello, que Ciencias de la Educación, exceptuando los cuatro últimos años, se mantuvo con el más del 40% de la población de egresados a nivel de la Facultad de Humanidades; dicho de otro modo, fue la carrera que más egresados tuvo con relación a las otras cuatro que son Lingüística, Psicología, Comunicación Social y Trabajo Social.

6. Se titulan más mediante el PTAANG

Desde 1981 hasta el 2017, como se muestra en el Cuadro 7, lograron titularse en la Carrera de Ciencias de la Educación 1.811 estudiantes; de los cuales, el 74% fueron mujeres y el restante 26% fueron varones. De manera casi proporcional a la matriculación estudiantil que, como vimos en el acápite 2, las mujeres alcanzaron al 70% frente a los varones que llegaron al 30%. Es menester, sin embargo, aclarar que los 1.811 estudiantes lograron titularse mediante 1.042 informes de titulación; ya que algunas modalidades admiten la titulación de dos o más personas, como ocurre con el PTAANG y la Adscripción.

Los 1.811 titulados, por otro lado, equivalen al 29% del total de titulados en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación que, en el mismo periodo en sus cinco carreras, tituló a 6.169 estudiantes con los siguientes porcentajes: Psicología 36%, Lingüística 15%, Comunicación 14% y Trabajo Social 6%. Ciencias de la Educación, pese a tener cada vez menos población estudiantil, está ubicada en el segundo lugar, después de Psicología.

Otro aspecto que llama fuertemente la atención en el Cuadro 7 es, sin duda, que la titulación mediante el PTAANG y la Adscripción se hayan posesionado en el primer y segundo lugar, con el 28% y 22% respectivamente; ambos sumados ascienden al 50% de los estudiantes

titulados. La Tesis de grado, en otrora la única modalidad con alta exigencia académica y cierto rigor de investigación socioeducativa, de facto ya fue desplazada y la tendencia estadística, en caso de no realizar ningún tipo de intervención, está destinada a desaparecer; ya que disminuyó al 16%.

Cuadro 7
Estudiantes titulados en la Carrera de Ciencias de la Educación según modalidades en el periodo 1981 – 2017

Modalidad	Número	Porcentaje
PTAANG	511	28,2
Adscripción	401	22,1
Tesis de grado	294	16,2
Trabajo dirigido	259	14,3
Excelencia académica	223	12,3
Proyecto de grado	117	6,5
Internado	3	0,2
Sistematización de experiencias pedagógicas	3	0,2
Total	1.811	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por el CIDE de la FHCE de la UMSS. Diciembre de 2018.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la Tesis de grado está desapareciendo debido a que “Es una de las modalidades más complicadas a comparación de las otras; hay poco interés en la investigación por parte de los estudiantes; tenemos muchas materias y poco aprendizaje sobre investigación y existe una negligencia por parte de los tutores al momento de revisar la tesis o avances” (Grupo focal con estudiantes de la Asignatura de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en la Gestión II/2018; Cochabamba, noviembre de 2018).

Otro grupo de estudiantes atribuye, entre otras, a tres tipos de razones por las que los estudiantes no se titulan mediante la Tesis o, también, una vez inscritos abandonan esta modalidad. Una primera

está referida a las percepciones que poseen los estudiantes respecto a la tesis: “nos han hecho tener miedo, requiere de mucho tiempo su elaboración y tenemos muchas dificultades para encarar este desafío” (Grupo focal con estudiantes de la Facultad de Humanidades en la Gestión II/2018; Cochabamba, noviembre de 2018).

La segunda razón tiene que ver con la formación docente. Señalan los estudiantes que los docentes “Poseen una limitada formación en investigación, no disponen del tiempo suficiente para el asesoramiento y las tutorías y no tienen compromiso con el apoyo y seguimiento a los trabajos de tesis”. Una tercera razón es de tipo administrativo; en este sentido, según los estudiantes, “Los reglamentos son confusos, existe una excesiva burocracia, se nota que hay nomás un favoritismo político y los estudiantes están desinformados sobre esta modalidad y les falta proyección a futuro” (Ibid).

7. Reflexiones a manera de corolario

Reconocemos que es importante que la Carrera de Ciencias de la Educación evalúe y realice los ajustes técnicos y curriculares pertinentes, y ojalá también institucionales, luego de media década de implementación de su plan de estudios y malla curricular que, desde el 2013 hasta la fecha, se vienen implementado. Hay distintas voces y desde diversas perspectivas, tanto en docentes como en estudiantes, que reclaman esta acción que está en proceso. Pero, desde mi percepción, este desafío requiere de una mayor convicción y compromiso; sobre todo, de parte de quiénes estamos emplazados a hacerlo por nuestra situación laboral dentro la carrera y la UMSS.

Ciencias de la Educación, como nos muestran los datos en los acápites desarrollados, presenta una progresiva e irreversible tendencia de disminución significativa de su matrícula estudiantil, así como la casi inevitable desaparición de la Tesis de grado como modalidad de titulación. Estas evidencias, como no podía ser de otra manera, determinan que asumamos como urgente la tarea de abordar la situación actual y las perspectivas reales de la carrera; ya que ahora se constituye en un tema estructural, debido a que está en juego su permanencia,

luego de más de cuatro décadas de estar contribuyendo en la formación de profesionales.

Pero, desde nuestro punto de vista, ambas acciones no son contradictorias; al contrario, son complementarias y de incidencia recíproca. Es más, un verdadero ajuste curricular no debe soslayar un análisis previo de la eficiencia educativa interna. Los resultados e impactos parciales de la aplicación de un plan curricular están determinados, en gran medida, por los indicadores de eficiencia educativa interna, tales como el abandono y la reprobación de las asignaturas por parte de los estudiantes, así como el egreso y la titulación.

Las evidencias de las tendencias estadísticas nos permiten conjeturar que, sobre todo en estos últimos años, la Carrera de Ciencias de la Educación ha sido administrada cuidando solamente su funcionamiento interno, sin mirar hacia afuera y sin realizar un monitoreo y seguimiento del impacto que está generando la nueva legislación educativa, tanto a la carrera como a los profesionales con desempeño laboral que se formaron en ella. Proponemos, en términos de eficiencia educativa, que se deberá trascender de la mera administración a la gestión institucional y curricular que, entre otros aspectos, implica analizar críticamente las causas de su situación actual, asegurar una matrícula estudiantil pertinente, otorgar una formación con criterios de calidad y, sobre todo, proyectar un espacio laboral básico para sus profesionales.

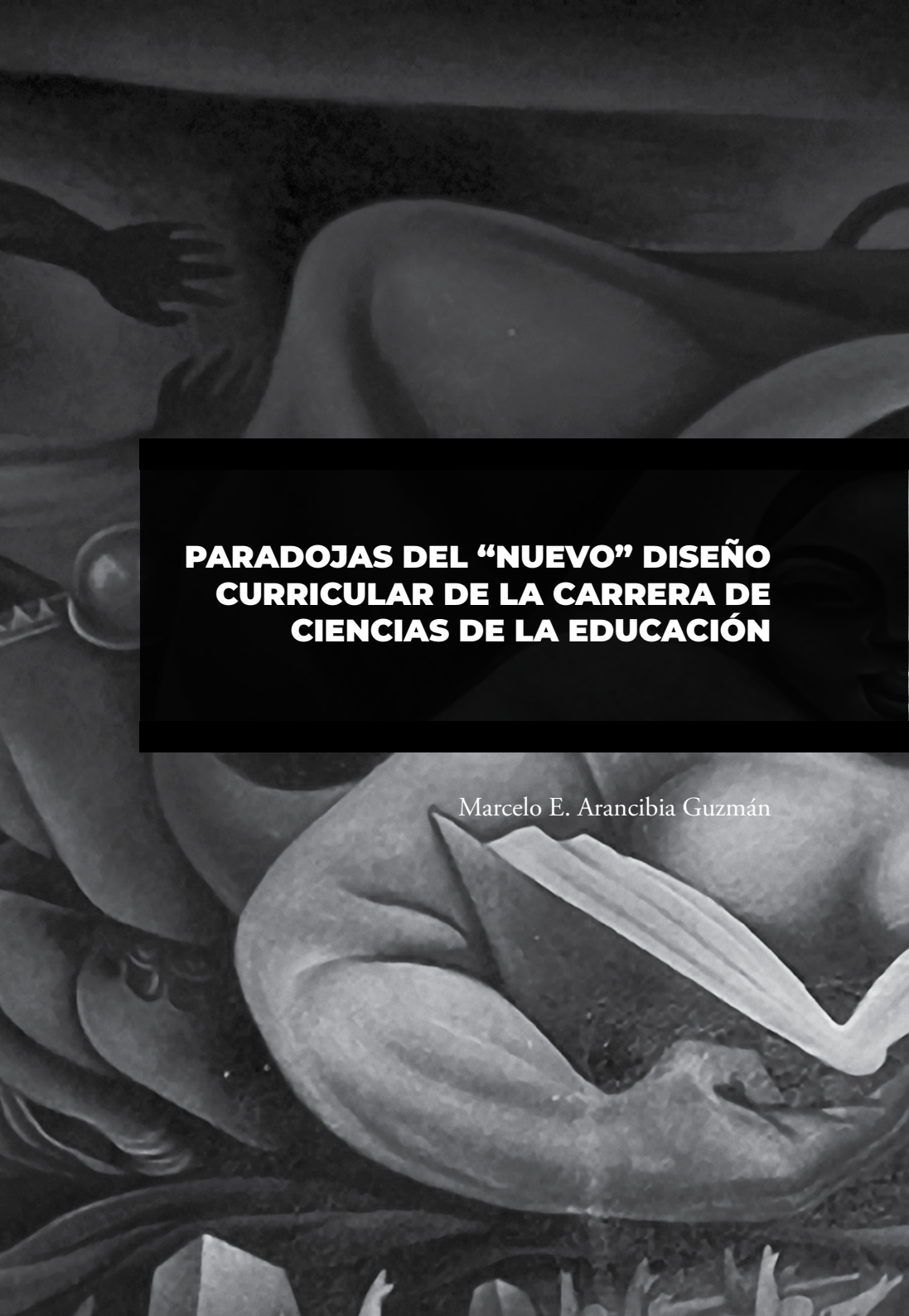
Bibliografía

Carrera de Ciencias de la Educación

2013. **Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación.** Cochabamba (Mimeo).

Machaca, G.

2018. **Hacia el replanteamiento de la línea curricular de investigación en la Carrera de Ciencias de la Educación.** Cochabamba (Mimeo).



**PARADOJAS DEL “NUEVO” DISEÑO
CURRICULAR DE LA CARRERA DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Marcelo E. Arancibia Guzmán

PARADOJAS DEL “NUEVO” DISEÑO CURRICULAR DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Marcelo E. Arancibia Guzmán¹

Resumen

En la Carrera de Ciencias de la Educación, a partir del semestre II/2013, se implementa el denominado “Nuevo” Plan de Estudios. En el Acuerdo Técnico 11/2013 y Acuerdo Académico 15/2013 se determina que la Carrera, pese a las modificaciones realizadas en el Diseño Curricular, ratifica el *hecho educativo* como su *objeto de estudio*. La estructura curricular establece que está organizada en tres ciclos (General, Interdisciplinar, Profesionalización); tres áreas de formación (Pedagógica y de Gestión Educativa, Educación Intra, Intercultural, Comunitaria y Diversa, Orientación Educativa y Psicopedagogía); cuenta con tres ejes articuladores (Tecnología Educativa, Investigación Social y Educativa y Lenguas); y cinco menciones (Administración Educativa, Formación y Docencia, Gestión de Proyectos Socioeducativos y Culturales, Orientación Educativa y Psicopedagogía).

La Carrera de Ciencias de la Educación, por otro lado, propone implementar la formación continua para los estudiantes; razón a ello, se crea una Unidad Pedagógica de Formación para mantener relación entre formación de grado con posgrado. Para este caso, se establece la realización de un primer módulo del Diplomado en Investigación Social y Educativa en noveno semestre, módulo que debe ser reconocido

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación con Maestrías en Formación Docente e Innovación Pedagógica, Ciencias de la Educación con Mención en Educación Superior y Psicología y Aprendizaje. Fue Asesor Pedagógico del Centro Cultural Anglo Americano, Director de la Carrera de Ciencias de la Educación; actualmente, es Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Asignatura de Didáctica General y en el Taller de Evaluación Educativa y Director del Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

por el Departamento de Posgrado. La realización de los módulos posteriores (segundo, tercero, etc.) son opcionales y estarán sujetos a costo de funcionamiento del Departamento de Posgrado.

El enunciado anterior queda establecido solamente en el documento de Rediseño Curricular; ya que en los archivos del Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades no existe documentación que permita hacer real la articulación entre la Carrera y el Diplomado mencionado. Por otro lado, el documento Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación indica que los estudiantes deben acumular 160 horas de Práctica Profesional y Laboral desde el ciclo interdisciplinar (3er semestre) hasta el 8º o 9º semestre, a fin de promover prácticas que permitan relacionar la formación teórica y práctica de los estudiantes.

Introducción

— Bueno, pues todo eso no es más que un timo. Lo único que pretende es que nos enredemos de forma tan increíble con esa Puerta del Tiempo que nunca logremos salir del embrollo.

(Por sus propios medios. Robert A. Heinlein, 1941)

Por sus propios medios es un relato de Heinlein. R. (1941) que trata sobre el viaje en el tiempo y sus paradojas. Reflexiona a través del viaje en el tiempo sobre la propia identidad y el libre albedrío, recurriendo a lo que denomina la *paradoja de la predeterminación*. Bob Wilson, personaje principal, estaba en su habitación escribiendo su tesis, a su espalda aparece un hombre que le resulta familiar, pero no lo reconoce. Dirigiéndose a Wilson le indica que ha llegado por una puerta temporal, un círculo que aparece flotando en su cuarto y le pide que cruce. Sorprendido Wilson emite una negativa, pero, tras un tiempo y un par de copas, acepta; en ello aparece otro hombre que se conoce con el segundo y le dice a Wilson que no cruce la puerta, que es una trampa, que lo están utilizando. Los sucesos relatados por Heinlein se conocen como paradoja de *bootstrap* o la paradoja del bucle causal.

Así nació la mentada transformación curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación. Los transformadores de su momento la llamaron “Nuevo” Diseño Curricular, pero en la acción, en los procesos formativos y en los fundamentos teórico epistemológicos hacen cuerpo en paradojas predeterminadas o de bucle causal. El “Nuevo” Diseño Curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación, aprobada el segundo semestre del 2013, ya tenía una finalidad, una meta que solo debía ser validada. Los transformadores, a través de artilugios designados como bien hechos, alejados de lo académico e institucional, más cercanos y propios del apetito sensitivo e intereses de hacerse de espacios laborales, convierten la transformación curricular en una paradoja de bucle causal, viajeros en el tiempo que han vuelto objeto de intereses personales a la Carrera, no precisamente cambiando su historia; más al contrario, han llevado a la Carrera a un letargo sin fin, no se podría esperar algo diferente. El “Nuevo” Diseño Curricular era un sueño y anhelo institucional que se ha convertido en una bella mentira y una triste realidad.

La Real Academia Española define la *paradoja* como un hecho o expresión contraria a la lógica, la Transformación Curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación, en su “Nuevo” Diseño Curricular, vendría a ser un hecho que encierra una contradicción entre sí, en tanto diseño y desarrollo curricular. A modo de ejemplo se plantea 9 paradojas que fueron expuestas en el Seminario “El rol y desafíos del Cientista de la Educación en el contexto actual”, realizado el 21 de marzo de 2018 en la Carrera de Ciencias de la Educación.

1. Se cuenta con un modelo por competencias, pero su sustento está en el marco filosófico de la Ley 070

Son variadas las posturas respecto a la aplicación del enfoque formativo por competencias en la formación universitaria y en el sustento de un diseño curricular. Están quienes consideran que su origen tiene un fuerte arraigo en modelos economicistas y empresariales, expresan el énfasis que hace este enfoque respecto a la práctica de la enseñanza y el desarrollo curricular orienta una práctica de la enseñanza hacia el facilismo académico, el utilitarismo y la instrumentalización del conocimiento.

Están, por otro lado, quienes asumen la competencia como el pilar fundamental del desarrollo curricular. En nuestro contexto, la Ley 1565 de Reforma Educativa lo asumía como tal y la “Nueva” Malla Curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación lo entiende de la misma manera. La Ley 070 desde su marco filosófico difiere de aquello, nace en un contexto contrario al de la Ley 1565 y plantea un retorno a la formación por objetivos, con un tamiz centrado en lo que se llama Modelo Pedagógico Socioproductivo Comunitario. Ya no es la competencia el principio organizador del currículo, sino la teoría de la liberación, las experiencias educativas indígenas, la teoría sociocrítica y sociocultural. Los transformadores de la Carrera, como agua y aceite, han mezclado dos modelos pedagógicos, dos fundamentos educativos que son incompatibles y contradictorios, sin analizar cuál es su origen, de dónde proceden, cuál es su contexto ideológico. Al igual que en los relatos de Heinlein, ellos sabían que la puerta temporal que cruzaban los llevaría a lograr su fin predeterminado, que precisamente no era académico, menos institucional.

2. El plan de estudios es de cuatro años, pero los estudiantes se titulan en cinco o más años

“Saldrán profesionales en cuatro años”, “cuatro, no cinco, y terminan la Carrera con trabajo de grado incluido”, esa fue la ilusión que se ha sembrado en los estudiantes de la Carrera. Del segundo semestre del 2013 al segundo semestre del 2018 transcurrieron cinco años y medio. Habrá que preguntarse cuántos estudiantes culminaron la Carrera en los cuatro años prometidos y si concluyeron su trabajo de grado, de estos estudiantes, cuántos fueron quienes hicieron el traspaso del plan antiguo al nuevo. A quienes, dicho sea de paso, se les aumentó dos semestres, en promedio, con las nuevas asignaturas creadas.

Hasta el semestre I/2017 transcurrieron cuatro años y medio de implementación de la “Nueva” Malla Curricular. Según la nómina de egresados en el semestre II/2017, publicado por la Unidad de Tecnologías de la Información (UTI); en febrero de 2018, treinta y seis estudiantes egresaron de la Carrera; de los cuales, se infiere; por la cantidad de semestres de estudios; que cinco son egresados del

“Nuevo” Plan, de estos, tres podían titularse por excelencia académica, pero sólo dos se acogieron a dicho privilegio; la tercera no lo hizo, la principal razón es que era auxiliar de extensión y tampoco quería dejar ese privilegio. En el caso de esta estudiante, hasta el semestre II/2018, no presentó su trabajo para optar por el grado de Licenciatura, lo que indica que del II/2017 a II/2018 se ha prorrogado dos semestres. Cinco años de permanencia en la Carrera.

De los cinco estudiantes que habrían egresado del “Nuevo” Plan el II/2017, dos lo hicieron en nueve semestres. Hasta el semestre II/2018 tampoco se presentaron trabajos de grado para optar por la licenciatura, lo que significa que aumentaron en sus estudios tres semestres más y estuvieron en la Carrera cinco años y medio. Hasta el segundo semestre del 2017 fueron treinta y un estudiantes que egresaron del plan antiguo; de este número, habrá que precisar cuántos realizaron su traspaso al “Nuevo” Plan.

La nómina de egresados proporcionados por la UTI Facultativa para la gestión I/2018 reporta treinta y nueve egresados; de los cuales, veintiocho son del Plan Antiguo, once se infiere que son egresados del “Nuevo” Plan. De estos solo uno concluyó en 8 semestres la Carrera y, además, se tituló por excelencia, seis concluyeron en nueve semestres y cuatro en diez semestres. No se debe perder de vista que los diez estudiantes se encuentran en situación de egreso y que su permanencia en la Carrera es de cuatro años y medio y de cinco años, ¿Cuántos semestres tardarán en realizar su trabajo de grado?

El “Nuevo” Plan reduce el tiempo de estudio de la Carrera de cinco a cuatro años, de llevar cinco asignaturas por semestres a ocho. Reduce el tiempo de estudio, pero se ensancha en el semestre, a esto se suman horas de práctica institucional, laboral y profesional que se han convertido en piedra libre y cada docente hace lo que le conviene o lo que cree le conviene al estudiante para su vida profesional, además de las horas que se exige participar a los estudiantes extra aula en activismo pedagógico puro como *apthapis*, exámenes en las piscinas, asistencias a cursos o seminarios que son obligatorios y por notas. Se ha constatado que existen estudiantes que durante el semestre toman cinco o seis asignaturas y el resto proyectan vencerlos en cursos de temporada verano o invierno, así como en exámenes de mesa.

3. Aunque en la carrera se forma en el área de investigación desde el primer semestre, es la carrera que menos investigación realiza

Entre laboratorios y talleres, la Carrera plantea en su “Nuevo” Diseño Curricular un eje articulador relacionado con la investigación, son ocho unidades pedagógicas de formación en las que se enseña y aprende investigación. Básicamente, toda la Carrera los estudiantes cursan asignaturas en investigación, estas son: Investigación educativa básica, Investigación Documental, Métodos y Técnicas de Investigación, Investigación Etnográfica, Investigación Acción, Modalidad de Graduación, Trabajo de Grado I y Trabajo de Grado II.

Paradójicamente, es una de las Carreras que más investigación enseña, pero menos investigación realiza. Este hecho se hace mucho más evidente desde la aprobación e implementación del “Nuevo” Diseño Curricular, al extremo de que se prioriza otras modalidades de titulación como la adscripción, el trabajo de Grado y no así la tesis. Algunos datos recabados de la lista de acto de colación del 2013 nos muestran que los estudiantes graduados vía modalidad de Tesis es el 5.45% de 110 estudiantes, y el mayor porcentaje tiene la modalidad de adscripción con el 61.81%, las otras modalidades se explican el cuadro siguiente:

Cuadro 1
Modalidades de graduación en la Carrera de Ciencias de la Educación en la gestión 2013

Modalidad	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo de Adscripción	68	61.81
Trabajo Dirigido	23	20.90
Proyecto de Grado	7	6.40
Tesis de Grado	6	5.45
Excelencia Académica	4	3.63
Trabajo de Internado	2	1.81
Total	110	100

Fuente: Elaboración propia en base a lista de acto de colación. Cochabamba, 2018.

Entre el 2009 y 2016, de 652 estudiantes que optaron por alguna modalidad de graduación, el 45.39% realizaron mediante la adscripción, en comparación el 12.11% de los que realizaron a través de la tesis. A partir del 2013; la preferencia por las adscripciones se convierte en la modalidad de mayor preferencia por los estudiantes.

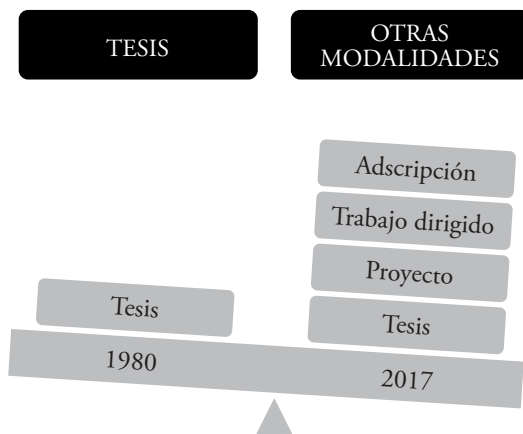
Cuadro 2
Modalidades de graduación preferidas por los estudiantes en la Carrera de Ciencias de la Educación

Año	Modalidades				Total
	Tesis	Proyecto grado	Trabajo dirigido	Adscripción	
2009	1	1	22	3	27
2010	6	4	16	24	50
2011	10	9	15	29	63
2012	23	5	29	40	97
2013	17	14	35	97	163
2014	6	3	24	33	66
2015	4	3	33	70	110
2016	12	9	55		76
Total	79	48	229	296	652
Porcentaje	12.11	7.36	35.12	45.39	100

Fuente: Machaca (2018).

La tesis es una modalidad de graduación con alta exigencia académica y de carácter científico, es una modalidad que paulatinamente va desapareciendo y es la menos preferida por los estudiantes. Este hecho se acentúa más a partir de la implementación del “Nuevo” Plan de Estudios.

Gráfico 1
Balance de las preferencias según modalidades de graduación



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de Machaca (2018).

La falta de prácticas de investigación no solo se proyecta por el hecho de que cada vez lo menos que se hace en la Carrera son Tesis de grado, sino que también existe una depreciación de los temas de investigación y sus objetos de estudios. En un análisis breve, se nota que, en los años 80 y 90, los temas de investigación tienen un corte con alta relevancia social, académica e ideológica, relacionados con trabajos de tesis. Tres ejemplos para comparar:

- Saavedra Soria, José Luis (1989): Aproximación a una praxis pedagógica comunitaria andina, a partir de los problemas educativos kasikales en un contexto teórico de agresión colonialista. Tesis de grado.
- Aruzamen Panozo, Omar; NINA Calle, Roberto (1990): Hacia el Reencuentro del niño y del joven drogadicto con su ser persona. (Propuesta de un Centro de Re-orientación Educativa). Tesis de Grado.
- De la Zerda Vega, Guido (1990): Lo Educativo y Político como trayectoria de formación de “las clases medias” en Bolivia. Tesis de Grado.

Hasta los 2000 se mantiene temas y objetos de estudio con un fuerte contenido científico, ideológico y de relevancia social. Otros tres ejemplos para comparar:

- Albornoz Ricalde, Veronica (2000): El Desempeño Real y la Formación del Docente Interino en la Región de Raqaypampa, provincia Mizque, del departamento de Cochabamba. Tesis de Grado.
- Agreda Maldonado, Roberto (2000): La ley 1565 de reforma educativa y los procesos de construcción de conocimientos. Tesis de Grado.
- Murillo Ramos, Maribel (2000): La tradición oral quechua y el desarrollo de la creatividad en procesos educativos formales de los niños de 6 a 8 años de la Escuela Mixta Custodio Ayaviri de la localidad de Irpa Irpa, provincia Capinota. Tesis de Grado

Entre el 2013 y 2014, coincidente con la implementación de la “Nueva” Malla Curricular y con la corriente que instauran en la Carrera los transformadores, los objetos de estudio y temas de investigación se instrumentalizan. Las ideas ya no pasan por investigaciones que aporten a la sociedad o el desarrollo de la Carrera, sino a titular profesionales en Ciencias de la Educación, basados en una visión credencialista, su prioridad es titular a los estudiantes implementando la política del *laissez faire, laissez passer*² al extremo que se promueve la titulación por combo vía adscripción, con temas de investigación y términos de referencia uniformes. Tres ejemplos para reflexionar al respecto.

- Aguilar Calle, Adalid Luis; Cabezas Fily, Ronald Román; Rodríguez Reinaga, Graciela (2013): Supervisión, seguimiento, control y evaluación en el proyecto de orientación vocacional y profesional. Adscripción.
- Guzmán Lima, Ruth Felicidad; Jiménez Gonzales, Marcia (2013): Planificación, seguimiento, control y evaluación de la práctica profesional y laboral en la ONG CEDCAPROF. Adscripción.

2 Dejar hacer, dejar pasar.

- García Ortiz, Andrés Ramiro; Gonzales Aranibar, Mariel (2013): Supervisión, seguimiento, control y evaluación del programa de Ludotecas de la Carrera de Ciencias de la Educación. Adscripción.

Habrà, en un próximo análisis, que profundizar en el estudio de la calidad en contenido de los trabajos de grado, principalmente a partir del 2013 y realizar una comparación por hitos históricos de la Carrera, desde su creación hasta estos últimos tiempos.

4. A pesar de contar con buena carga horaria de práctica laboral y profesional, las prácticas no mantienen correlación con las áreas de formación y las menciones

El “Nuevo” Plan de Estudios establece que los estudiantes deben acumular 160 horas de práctica profesional o laboral y, así, iniciar en el ciclo de formación interdisciplinar en tercer semestre a fin de promover prácticas relacionadas con la formación profesional de los estudiantes; sin embargo, estas prácticas al igual que las modalidades de graduación se han instrumentalizado, se han convertido en una herramienta política partidaria donde el fin no es contribuir a la formación profesional de los estudiantes, sino, es el medio para formar equipos de estudiantes que a la larga se convierten en operadores políticos de los docentes. Su presencia se hace fuerte en elecciones gremiales, así como para elegir autoridades a nivel de Dirección de Carrera, Decanatura y Dirección Académica, además de Consejos.

Las horas de práctica laboral y profesional se han convertido en piedra libre, los docentes sin respetar lo establecido en el “Nuevo” Plan de estudios orientan a los estudiantes a realizar estas prácticas desde primer semestre. No se cuenta con un modelo institucional que acredite la validez del tipo de prácticas que deben realizar los estudiantes; por tanto, no mantiene relación con las áreas de formación y las menciones. Los estudiantes han entrado en una carrera por conseguir certificados que demuestren el cumplimiento de las 160 horas; principalmente, realizan voluntariados que les sirve para adquirir certificados con cierta carga horaria que deben ser presentados al docente de la asignatura que lleva el mismo nombre para aprobar que, dicho sea de paso, sólo tiene

8 horas académicas. No se hace seguimiento, menos acompañamiento, son prácticas laborales y profesionales a la deriva y desordenadas, con una fuerte distorsión del rol profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación a quien se lo ha reducido a ser un profesional que se dedica al apoyo escolar o a ser ludotecario.

5. Se impulsa la enseñanza de las TIC, sin tecnología y de manera instrumental

De alguna manera, el Eje Articulador de las TIC en la “nueva” malla curricular es un acierto, pero se ha convertido en un eje que no se articula con las otras áreas de formación. Son un conjunto de seis unidades pedagógicas de formación que en sí mismas tampoco se articulan. Se ha establecido una práctica de enseñanza de las TIC con sus propias particularidades, cada una independiente de la otra. Se promueve un aprendizaje del manejo de las herramientas tecnológicas sin saber pedagógico, menos didáctico.

6. Aunque la malla curricular está organizada en área y ejes articuladores, en la práctica no se integra las áreas de conocimiento.

Son tres ejes articuladores de la “nueva” malla curricular: Tecnología Educativa, Investigación Social y Educativa y Lenguas. Estos ejes articuladores han quedado como meros enunciados, en los hechos no funcionan, no articulan las áreas de conocimiento, menos las prácticas laborales y profesionales. Se ve que desde el II/2013 los docentes han convertido las asignaturas y la propia práctica de enseñanza en una isla. Intentos señeros, como el Laboratorio de Investigación Acción y la asignatura de Educación y Medio Ambiente, son ejemplo de que se puede lograr la articulación, en tanto quienes sean responsables de estos ejes estén conscientes de que su compromiso con la Carrera y la formación de los estudiantes es grande.

7. Existe diferentes unidades pedagógicas de formación, pero las aulas son solo para asignaturas

Se le ha denominado Unidad Pedagógica de Formación a las asignaturas, talleres y laboratorios. Por su naturaleza, la asignatura se entiende como una materia de formación teórica; el taller es el espacio de formación donde se integra la teoría y la práctica; el laboratorio es el espacio de formación a través de “experimentos” que les permite a docentes y estudiantes reinventar, reconfigurar, reconstruir el conocimiento. Estas dos últimas unidades pedagógicas de formación, podrían constituirse en referentes de la práctica laboral y profesional de la Carrera.

En este caso, la paradoja se encuentra en el hecho de que en la “nueva” malla curricular existe esa clasificación de las Unidades Pedagógicas de Formación, pero en la Facultad y la Carrera no existen aulas especiales para los talleres, menos para los laboratorios que deberían tener una configuración distinta a las aulas que son exclusivas para asignaturas, aulas donde incluso los bancos se encuentran empernados al suelo, se encuentran configurados para clases magistrales. Las aulas taller y aulas laboratorio, por su naturaleza, deberían contar con mesas de trabajo, paneles, data display, materiales específicos como papelógrafos, tarjetas, entre otros. Deberían ser espacios de diálogo, reflexión y coaprendizaje.

8. Se cuenta con una salida intermedia de Técnico Superior, pero solo se enfoca en las Tic aplicadas a la educación

Una salida intermedia como Técnico Superior en la Carrera es una buena idea para la profesionalización. El Técnico Superior ofertado es el de las TIC aplicada a la educación. Si bien es una alternativa de formación, limitar el técnico superior sólo a ésta área es reducir la posibilidad de profesionalizar a los estudiantes en otras áreas de las Ciencias de la Educación. Por ejemplo, podía bien pensarse en un Técnico Superior en Educación Parvularia, Pedagogía Montessori, Educación Infantil, Educación de Adultos, Gerontología o Educación del Adulto Mayor.

9. No se cuenta con ningún diplomado de la Carrera aprobado en Posgrado

Impulsar la formación continua a través de relacionar el “Nuevo” Diseño Curricular de la Carrera con el Posgrado fue una idea acertada, Se ha afirmado una y otra vez que los estudiantes podían continuar su formación con un curso de Diplomado en Investigación Social y Educativa; para ello, según el Acuerdo Técnico 11/2013 y Acuerdo Académico 15/2013, se establece que los estudiantes deben realizar el primer módulo en la Carrera y el mismo debe ser reconocido por el Departamento de Posgrado. No es posible que Posgrado reconozca esa Unidad Pedagógica de Formación porque corresponde a un sistema de formación de Pregrado, no es compatible con el sistema, por ejemplo, de créditos y modular con el que se desarrollan los programas de formación de Posgrado. Además, que son cursos auto gestionados y no gratuitos. Como en su momento prometieron los transformadores de la Carrera.

10. Conclusiones

- Wilson sintió un repentino cosquilleo de duda en su cerebro. Podía ser cierto. Desde luego, por ahora nada de lo ocurrido tenía mucha lógica. Después de todo, ¿por qué iba a desear Diktor su ayuda con tanta desesperación, llegando al extremo de hacer partes iguales de lo que, obviamente, era un botín muy considerable?

Bootstrap, consiste en la creación de causas u objetivos creados con anterioridad que, como en el caso del “Nuevo” Diseño Curricular, se proyecta el futuro desde el pasado para vivir un presente. Las causas u objetivos de los transformadores de la Carrera cumplieron su fin.

- Se transformó el curriiculum de la Carrera de Ciencias de la Educación a medida de unos cuantos, su implementación desde la gestión II/2013 da cuenta de que lo académico e institucional siempre fue secundario. Lo prioritario fue crear Unidades Pedagógicas de Formación (asignaturas, talleres y

- laboratorios) y lograr, con ello, el incremento de carga horaria y el ingreso a la docencia universitaria.
- Docentes y estudiantes somos conscientes de las debilidades de la nueva malla curricular; pese a ello, las expectativas de mejora son limitadas. Al igual que en el proceso de transformación curricular, en la actualidad siguen primando intereses políticos sobre los académicos e institucionales.
 - Las paradojas muestran un divorcio entre el deber ser y el hacer, lo establecido en el curriculum ideal es diferente a lo vivido en el curriculum real. Es necesario reflexionar respecto de las experiencias formativas desde la gestión II/2013 a la fecha y promover evaluaciones que permitan una mejora permanente de la Carrera.

Bibliografía

Carrera de Ciencias de la Educación

2013. **Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación.** Cochabamba (Mimeo).

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

2013. **Lista de acto de colación** (Mimeo).

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

2019. **Nómina de Egresados de la Carrera de Ciencias de la Educación, Gestión II/2017** (Mimeo).

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

2019. **Nómina de Egresados de la Carrera de Ciencias de la Educación, Gestión I/2018** (Mimeo).

Machaca, G.


2018. **Hacia el replanteamiento de la línea curricular de investigación en la Carrera de Ciencias de la Educación.** Cochabamba (Mimeo).

Heinlein, R.

1941. **Por sus propios medios.** Revista Ciencia Ficción Asombrosa.

Universidad Mayor de San Simón

S/f. **Acuerdo Técnico 11/2013 y Acuerdo Académico 15/2013** (Mimeo).



**LA MODALIDAD DE TESIS DE
GRADO EN LA CARRERA DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DESDE UNA PERSPECTIVA
HISTÓRICA Y SU PROYECCIÓN**

Jimmy Delgado Villca

LA MODALIDAD DE TESIS DE GRADO EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA Y SU PROYECCIÓN¹

Jimmy Delgado Villca²

Resumen

Este artículo realiza un análisis sobre la situación de la titulación en la Carrera de Ciencias de la Educación, en todas sus modalidades; pero, en particular, sobre la Tesis de grado que hasta la gestión 2017 representa el 26% de todos los informes de titulación; siendo la más representativa, en comparación a las otras modalidades; pero, en los últimos años, ha evidenciado una considerable disminución.

El análisis enfatiza aspectos de la evolución cronológica en la elaboración de los informes de tesis, la metodología empleada, el ámbito en el que se realizó, la forma de su realización (individual, dual o grupal) y los ámbitos temáticos que se abordaron. También muestra, de manera comparativa, las otras modalidades de titulación; las mismas, están vigentes en la Carrera de Ciencias de la Educación.

1 Este artículo ha sido escrito en el marco del proyecto “Situación de la Investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS” que, en la presente gestión, implementa el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades.

2 Licenciado en Ciencias de la Educación, Magister en Educación Superior y Tecnología de la Educación Universitaria. Fue facilitador en educación de adultos y docente investigador en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades; actualmente, es docente de la Carrera de Ciencias de la Educación, responsable del Programa de Práctica Profesional y PROTIC's y docente de postgrado en diferentes Programas de la Escuela Militar de Ingeniería.

Introducción

En este artículo se realiza un estudio sobre la elaboración de la Tesis como modalidad de graduación en la Carrera de Ciencias de la Educación; el mismo, se realiza a partir de un análisis cronológico para establecer si la elaboración de esta modalidad creció o decreció durante los últimos años, en comparación con las otras modalidades vigentes.

Es importante señalar que esta modalidad de titulación fue la primera en aprobarse desde la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; en tal sentido, se constituía como única opción para la titulación durante más de 20 años. A finales de los años noventa, se implementaron otras modalidades, como el Proyecto de Grado, Trabajo Dirigido, Adscripción, entre otros.

1. Aspectos institucionales de la Carrera de Ciencias de la Educación

La Carrera de Ciencias de la Educación se fundó el año 1976, que coincide con la creación de la Facultad de Humanidades, junto con Psicología e Idiomas. Producto de la implementación del Rediseño Curricular, el año 2013, la Misión de la Carrera de Ciencias de la Educación es:

Formar profesionales de alta calidad académica, comprometidos con un nuevo paradigma educativo y con los actores educativos, formados para intervenir eficientemente en el hecho educativo con planes, programas y proyectos pertinentes a nuestra realidad educativa; además, contribuir eficazmente a la transformación cualitativa del Sistema Educativo Plurinacional. (Carrera de Ciencias de la Educación, 2013: 33)

Ciencias de la Educación, en cuanto a los recursos humanos, cuenta con una población de 1.105 estudiantes, una planta docente de 35 profesores que son los responsables de llevar adelante los procesos formativos; además, se cuenta con un equipo de auxiliares (de docencia y de extensión) conformado por 16 estudiantes, quienes apoyan a los docentes y los programas de interacción.

En cuanto a la organización curricular, la Carrera de Ciencias de la Educación actualmente oferta una Licenciatura en cuatro años, “regulada por un sistema de administración anual con dos semestres por gestión que abarca un promedio de formación presencial de 40 semanas lectivas al año; es decir, 20 semestrales con un total de 5.440 horas, existiendo un aumento de 40 horas a la todavía vigente malla curricular y enmarcado completamente dentro de los parámetros institucionales que hacen referencia a la cantidad de horas que debe comprender una licenciatura” (Op. Cit.: 39).

La oferta curricular está organizada por tres áreas centrales de formación, tres ejes articuladores de mayor nivel técnico instrumental y tres ciclos de formación progresiva. A través de este proceso, los estudiantes acceden a 5 menciones posibles; de las cuales, solo una puede ser obtenida al concluir el plan de estudios y el trabajo de grado final; se integra pregrado y posgrado a través del inicio de un Diplomado que significa cursar el primer módulo, en el marco del diseño curricular.

En resumen, a continuación se presentan algunas características del nuevo diseño curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación.

- 3 Áreas de formación:
 - ▶ Pedagógica y de Gestión Educativa.
 - ▶ Educación Intra, Intercultural, Comunitaria y Diversa.
 - ▶ Orientación Educativa y Psicopedagogía.
- 3 Ejes articuladores:
 - ▶ Tecnología Educativa.
 - ▶ Investigación Social y Educativa.
 - ▶ Lenguas.
- 3 Ciclos de formación:
 - ▶ General.
 - ▶ Interdisciplinar.
 - ▶ Profesionalización.

- 5 Menciones profesionales:
 - ▶ Administración Educativa.
 - ▶ Capacitación y Docencia.
 - ▶ Gestión de Proyectos Socio Educativos y Culturales.
 - ▶ Orientación Educativa.
 - ▶ Psicopedagogía.
- 1 Diplomado:
 - ▶ Producción educativa apoyada por TIC's (Carrera de Ciencias de la Educación 2013: 42 - 43)

El nuevo plan de estudios, implementado desde el segundo semestre de 2013, cuenta con 64 materias (8 materias más en comparación con el plan antiguo), distribuidos en 9 semestres. En este nuevo plan se implementó un área de formación en tecnología educativa, con 6 laboratorios (materias) nuevos, que posibilitan a los estudiantes poder optar a una salida alternativa de técnico superior en tecnología educativa.

Los estudiantes tienen tres ciclos de formación. El primero hasta segundo semestre se denomina “General”, donde se los forma en áreas de pedagogía, psicología, sociología, filosofía, TIC's e investigación; el segundo ciclo, denominado “Interdisciplinario”, comprende los semestres de tercero hasta quinto, donde reciben una formación más especializada en áreas pedagógica y gestión, educación intercultural, orientación, TIC's e investigación. El último ciclo, denominado de “Profesionalización”, comprende los semestres de sexto a octavo, donde se desarrollan los talleres en diferentes áreas y comprende la realización de prácticas profesionales; además, de la elaboración de la modalidad de graduación.

2. Modalidades de graduación

La Carrera de Ciencias de la Educación reconoce las modalidades de Tesis de grado, Proyecto de grado, Trabajo dirigido, Adscripción, Internado, Excelencia académica y Examen de grado. Cabe señalar que otra modalidad de graduación, también reconocida, es el Programa de

Titulación de Alumnos Antiguos No Graduados (PTAANG). En este sentido, las modalidades de graduación “son espacios eminentemente académicos que permiten, a la luz de los principios, fines y objetivos de la Universidad Boliviana, de la Universidad Mayor de San Simón y de la Carrera de Ciencias de la Educación, cumplir con las funciones de la Investigación Científica y Tecnológica de Interacción Social” (Carrera de Ciencias de la Educación 2002: 2).

a) Tesis de grado

La Tesis constituye un trabajo de investigación, documental o de campo, sistemáticamente ejecutado de acuerdo a métodos de las ciencias sociales y humanas u otros métodos vigentes que rigen en facultades de procesos interdisciplinarios, a través de los cuales, el futuro profesional consolida el conocimiento previamente acumulado en su disciplina y/o encuentra soluciones creativas a problemas sociales significativos del medio implicados (Carrera de Ciencias de la Educación 2004a).

b) Proyecto de grado

El Proyecto de grado consiste en una propuesta de trabajo basada en la descripción o comprensión de hechos o situaciones concretas. La formulación de la misma responde a una continuidad de enfoque epistemológico. Así, desde una perspectiva positivista, el Proyecto de grado puede ser un proyecto de intervención; en cambio, desde una perspectiva participativa o de investigación acción, el Proyecto de grado responde al acompañamiento de procesos sociales y comunitarios (Carrera de Ciencias de la Educación 2004b).

c) Trabajo dirigido

El Trabajo dirigido consiste en una experiencia de trabajo donde se aplican conocimientos inherentes a la Carrera de Ciencias de Educación. Con este trabajo se interviene o se activa procesos de

acompañamiento y cambio en realidades concretas; o sea, tiene el fin de mejorar o transformar realidades en base a una práctica y un saber científico (Carrera de Ciencias de la Educación 2004c).

d) Adscripción

La Adscripción es una modalidad de titulación en la UMSS que fue aprobada por resolución del Consejo Universitario N° 29/99 y Resolución Rectoral N° 878/99. Esta modalidad permite la incorporación de estudiantes que tengan aprobada la totalidad de los contenidos del plan de estudios, a la realización de trabajos en diferentes secciones de los ámbitos académico, de investigación, de interacción y/ de gestión universitarias de la UMSS. Habilita al estudiante no graduado para la obtención del Diploma Académico de Licenciatura y del respectivo Título en Provisión Nacional (Carrera de Ciencias de la Educación 2015a).

e) Examen de grado

Es una modalidad de graduación que permite la evaluación y valoración de conocimientos, habilidades y aprendizajes logrados por el estudiante durante el desarrollo del Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación (Carrera de Ciencias de la Educación 2015b).

f) Excelencia académica

Esta modalidad de graduación se rige en el aprovechamiento académico obtenido por el estudiante durante su permanencia en un programa de formación a nivel licenciatura, expresado en indicadores cuantitativos (promedios y mediana) e indicadores cualitativos (tiempo de duración de estudios, aprobación en primera instancia, no abandono).

g) Internado

El Internado se constituye en el trabajo realizado y evaluado en instituciones en ejercicio de sus funciones y en relación con el campo

profesional del postulante, en ellas el estudiante pone a prueba sus conocimientos, dentro de la práctica profesional específica, para obtener el grado de licenciatura (Carrera de Ciencias de la Educación 2015c).

3. La Tesis de grado

Dentro del marco histórico-conceptual establecido, la Tesis parece corresponder, *in strictu sensu* y en su origen al grado académico de Doctor. “La dignidad doctoral exigía promoción solemne: birrete, toga, anillo y libro”. El “libro”, visto como “prueba objetiva”, documentada y evidente del grado de capacidad del estudiante, así como de los conocimientos que posee y puede manejar.

Modernamente, “memoria” de carrera o “tesis” se prestan a confusión y se hace a menudo difícil diferenciarlos dentro de un mismo sistema de estudios, o de uno a otro sistema. “La ‘memoria’ expone generalmente los resultados de un trabajo personal de encuesta, de compilación o de experimentación”, mientras “la ‘tesis’ -en principio- se entiende como la disertación escrita que presenta a la Universidad el aspirante al título de Doctor en una Facultad o Escuela Superior”.

La tesis presenta los resultados de un importante trabajo de investigación o de síntesis original, que contribuya al progreso de la ciencia, bien sea en un campo específico o extenso. De hecho, las acepciones de los términos varían de un sistema, institución, campo, etapa, etc. a otro, aunque el valor de las tesis se escalona entre una Memoria y el de una Obra Capital (UNESCO 1973: 43).

El Diccionario Larousse, en cualquiera de sus versiones, dice que etimológicamente el término tesis proviene del griego *thesis* que significa “proposición que se apoya con razonamientos” que exige “la demostración de la verdad” y, en efecto, ubica la tesis como “disertación escrita sobre una materia, presentada para doctorarse”; e indica que a las “tesis de menor importancia” como las que suelen presentarse para obtener una Licenciatura se han de denominar “tesinas”.

El pedagogo Francisco Larroyo (1960:140) parece no reconocer tales términos. Conceptualiza a la “tesis” o trabajos de graduación universitaria bajo la categoría “Seminario” (en su acepción

más rigurosa, in strictu sensu) el cual define como “forma de trabajo académico cuya función específica es investigar y enseñar a investigar, ambos menesteres a la vez que incluyen ejercicio de investigación creadora y entrenamiento en ella para quien tenga las dotes requeridas”. Para Larroyo no es, pues, para los que carezcan de ellas.

Larroyo (1959) señala, además, que la formación profesional abarca dos etapas académicas: la primera, destinada a habilitar y capacitar a quien se va a autorizar para el ejercicio de una profesión –para lo cual sirve el título profesional-; y la segunda, destinada a otorgar un **grado académico** que consiste en enseñarle para que se forme como investigador. “La tarea docente es inseparable de la tarea inquisitiva”, afirma. Al final del proceso de merecimiento del grado parece corresponder lo que él le llama “Seminario”; el cual, por sus características, nosotros asimilamos a lo que en nuestra universidad se suele llamar “tesis de pregrado”. En el mismo sentido dice que tal actividad (el “Seminario”) es “conquistar nuevos conocimientos” y divide el trabajo en las etapas propias de la investigación científica: Diseño o plan; elaboración de hipótesis; Prueba de hipótesis, e Informe (de éste dice que “ha de articular el resultado – grande o pequeño- a la obra precedente e insinuar proyectos de futuro desarrollo”)., forma que describe, exactamente, el proceso recomendado o exigido para que se elaboren las que, en nuestra Universidad, llamamos “tesis” o trabajos finales de graduación.

De lo señalado, puede comprenderse que el concepto de tesis incluye, aunque no se agota en las siguientes características:

- Es una disertación que, presentada por escrito y defendida oralmente, contiene una proposición, la demostración de una verdad, apoyada en datos y razonamientos.
- Es producto de una investigación completa, guiada por el método científico que empieza con un plan o diseño de investigación y concluye con la presentación del informe correspondiente y la defensa de su metodología y conclusiones.
- Su resultado final se presenta como informe de investigación y puede editarse como libro o publicarse –completo o como ensayo- en revistas científicas.

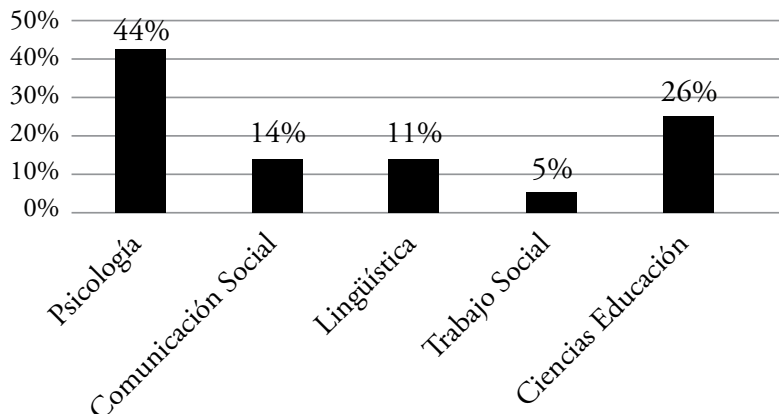
- El valor intrínseco de la obra escrita y/o publicada puede variar desde “una memoria” poco trascendente hasta “una obra capital”.
- Con el nombre que sea, para el estudiante universitario constituye una actividad –requisito académico indispensable-, parte de su curriculum de formación profesional que se orienta a probar objetivamente su capacidad y su formación como investigador: es un examen, el examen final que la universidad realiza.
- La tesis es el punto culminante de un proceso de formación profesional del más alto nivel socialmente disponible.

4. Elaboración de la Tesis de Grado en la Facultad de Humanidades

Para realizar este análisis se recurrirá a los datos proporcionados por el Centro de Información y Documentación Educativa (CIDE) del Instituto de Investigaciones y la información adicional facilitada por Guido Machaca, en el marco de la investigación facultativa sobre la titulación y matrícula en la Facultad de Humanidades, titulada: “Situación de la investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS”.

En primer lugar, se analizará la situación de la titulación en la modalidad de Tesis de grado en la Facultad de Humanidades, luego la titulación en todas las modalidades en la Carrera de Ciencias de la educación y, posterior a ello, el análisis se focalizará en la modalidad de Tesis de grado, estableciendo su situación histórica y actual en la Carrera de Ciencias de la Educación.

Gráfico 1
Documentos de titulación por carrera en la Facultad de Humanidades en el periodo 1981 - 2017



Fuente: Machaca y Pérez, 2018.

Con relación a todos los documentos de titulación de la Facultad de Humanidades que en total son 3971, la producción en la Carrera de Ciencias de la Educación representa el 26,2%. Esto demuestra que más de la cuarta parte de los documentos de titulación elaborados en la Facultad -desde su fundación en el año 1976- corresponden a la Ciencias de la Educación, y se encontraría en segundo lugar con relación a las otras carreras; siendo la primera la Carrera Psicología que tienen el 43,9% de la producción académica de trabajos de titulación.

En el gráfico no se visibilizan Música y Ciencias de la Actividad Física y Deportes, ya que las mismas todavía no llegaron a titular su primera promoción y que son carreras nuevas. La Carrera de Comunicación Social tiene una importante producción de documentos de titulación (14%) y que, en comparación a las tres carreras fundadoras de la Facultad (Ciencias de la Educación, Psicología y Lingüística), se sumó a la Facultad desde hace un poco más de 15 años.

Cuadro 1
Informes de Tesis de Grado por carrera en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, periodo 1981 – 2017

Carrera	Cantidad	Porcentaje
Psicología	275	35,1
Comunicación Social	132	16,9
Lingüística	93	11,9
Trabajo Social	14	1,8
Ciencias Educación	269	34,3
Total	783	100,0

Fuente: Machaca y Pérez, 2018.

En la Facultad de Humanidades la elaboración de la Tesis de grado ocupa segundo lugar como modalidad de titulación, mayormente optada por los estudiantes representado por el 19,8%; en primer lugar, se sitúa el Internado con el 27,8%³; en tercer lugar, está la Adscripción con el 12,2% que en los últimos años ha sido optada por la mayoría de los postulantes a la titulación en casi todas las carreras de la Facultad.

En cuanto a la elaboración de la Tesis de grado, la carrera donde se elaboraron más informes es Psicología, muy cerca se encuentra Ciencias de la Educación y en tercer lugar esta Comunicación Social, con un porcentaje muy por debajo de las dos primeras. La carrera donde se elaboraron pocos informes en esta modalidad es Trabajo Social que tiene un poco más de 10 años de existencia; pero, aun así, es llamativa la poca cantidad de trabajos realizados en esta modalidad.

3 Esta modalidad es mayoritariamente aplicada en la Carrera de Psicología.

5. Elaboración de la Tesis de Grado en la Carrera de Ciencias de la Educación

Cuadro 2
Informes de titulación en la
Carrera de Ciencias de la educación, periodo 1981 – 2017

Periodo	Cantidad	Porcentaje
1981 a 1985	6	0,6
1986 a 1990	12	1,2
1991 a 1995	21	2,0
1996 a 2000	157	15,1
2001 a 2005	152	14,6
2006 a 2010	255	24,5
2011 a 2015	340	32,6
2016 a 2017	99	9,5
Total	1042	100,0

Fuente: Machaca y Pérez, 2018.

En este cuadro se puede apreciar que hasta la gestión 2017⁴ se han concluido 1.042 documentos de titulación en sus diferentes modalidades⁵. El periodo donde se generó la mayor cantidad de documentos de titulación fue entre 2011 a 2015, donde el porcentaje de documentos concluidos fue del 32,6%. De modo general, a partir de 1996 la producción de documentos de titulación fue incrementándose progresivamente, en cada periodo. Esto debido a que a partir de estos años se implementaron otras modalidades de titulación como el Proyecto de grado, Trabajo dirigido y la Adscripción.

4 No se considera la gestión 2018 porque al no terminar esta gestión todavía se van concluyendo muchos trabajos, y el dato que se consigne de esta gestión no sería la definitiva.

5 Tesis de Grado, Proyecto de grado, Trabajo dirigido, Adscripción, Internado y PTAANG.

En el siguiente cuadro se muestra los informes de titulación por cada una de las modalidades vigentes.

Cuadro 3
Informes de titulación en la Carrera de Ciencias de la Educación por modalidades de titulación, periodo 1981 – 2017

Modalidad	Cantidad	Porcentaje
Tesis de grado	269	25,8
Proyecto de grado	110	10,6
Trabajo dirigido	224	21,5
Adscripción	223	21,4
Internado	3	0,3
Sistematización experiencias pedagógicas	3	0,3
PTAANG	210	20,2
Total	1042	100,0

Fuente: Machaca y Pérez, 2018.

Realizando una comparación entre todas las modalidades de titulación, sobresale en primer lugar la Tesis de grado con el 26% de todos los informes de titulación realizados por los graduados de la Carrera de Ciencias de la Educación desde su creación hasta el 2017; en segundo lugar, está Trabajo dirigido con el 21,5%; y en tercer lugar, con una mínima diferencia, Adscripción con el 21,4%.

Llama la atención la modalidad del PTAANG que, hasta el momento, cuenta con el 20,2%⁶ del total de informes de titulación en la Carrera y que tiende a subir en la presente gestión, debido a que muchos estudiantes del plan antiguo deben concluir su titulación hasta este año, lo cual los inclina a realizar esta modalidad por ser la que les significaría concluirlo en menos tiempo.

6 Este porcentaje es el más alto en comparación con las otras carreras y que se sitúa por encima de Psicología y Lingüística; es decir, que es la Carrera de la Facultad donde se realizan más trabajos mediante la modalidad de PTAANG.

Otra modalidad que llama la atención es el Internado; no por su elevado porcentaje, sino por el contrario, por contar hasta el momento con solo 3 informes, de repente porque es una modalidad nueva que se implementó hace 5 años, pero que no llama la atención de muchos estudiantes en situación de titulación; posiblemente porque implica mayor inversión de tiempo, ya que el internado se debe realizar durante un año, sin tomar en cuenta la fase de presentación de la experiencia.

Cuadro 4
Informes de Tesis de Grado en la Carrera de Ciencias de la educación, periodo 1981 – 2017

Periodo	Cantidad	Porcentaje
1981 a 1985	6	2,2
1986 a 1990	12	4,5
1991 a 1995	21	7,8
1996 a 2000	69	25,7
2001 a 2005	46	17,1
2006 a 2010	50	18,6
2011 a 2015	48	17,8
2016 a 2017	17	6,3
Total	269	100,0

Fuente: Machaca y Pérez, 2018.

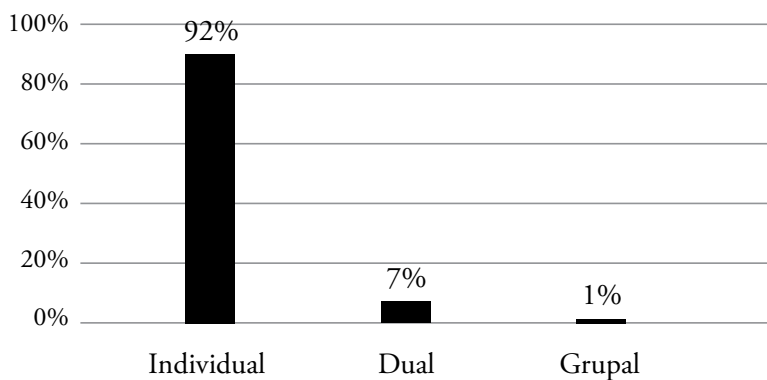
Con relación a la elaboración de la Tesis de grado, como se mencionó anteriormente, es la modalidad en la que más informes de titulación se realizaron siendo que la producción de tesis, en el periodo de 2010 a 2017, en promedio de 9,4 trabajos cada año. En el cuadro se observan dos periodos que sobresalen con la producción de trabajos de tesis, siendo el primero el comprendido entre 1996 y 2000 con el 26%, y el segundo entre 2006 a 2010 con el 18%.

La explicación al primer periodo se centra en la promulgación de la Reforma Educativa, el año 1994, debido a esto en los siguientes

años la matrícula estudiantil en la Carrera de Ciencias de la Educación se incrementó notablemente, inclusive llegando a ser una de las carreras más numerosas en la Facultad; en consecuencia, también se incrementó la cantidad de titulados y siendo la Tesis de grado la única modalidad reconocida hasta el año 1998. Los estudiantes debían orientar su titulación optando únicamente por esta modalidad; posterior a ello, se implementaron otras modalidades.

Para el segundo periodo, la razón del incremento en los trabajos de tesis pueda deberse a que se implementaron más grupos para los talleres de modalidades de titulación y con otros docentes que impulsaron una mayor producción de estos trabajos. A continuación, se realizará un análisis sobre las modalidades y ámbitos donde se realizaron los trabajos de tesis en la Carrera de Ciencias de la Educación.

Gráfico 2
Documentos de tesis en la Carrera de Ciencias de la Educación
por forma de realización, periodo 1981 – 2017



Fuente: Machaca y Pérez, 2018.

La mayoría de los trabajos de tesis tradicionalmente fueron elaborados de forma individual y son pocos los que se elaboraron en parejas o grupal, ya que en esta modalidad no es común realizarlo entre

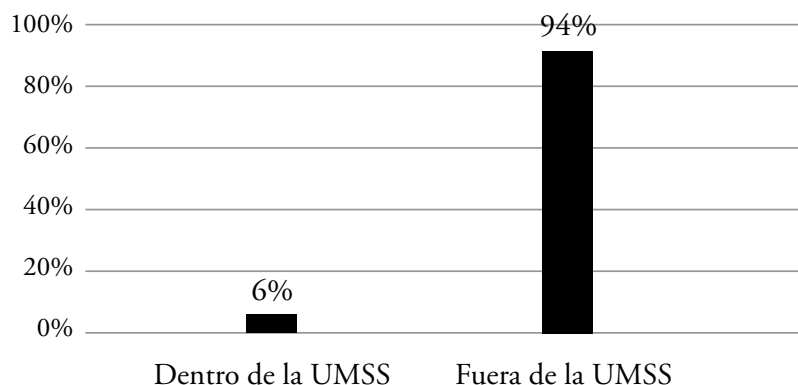
varios, a diferencia de otras modalidades como adscripción donde es común que se realice entre tres, cuatro, cinco o inclusive más personas.

Esto puede deberse a que las temáticas y áreas de investigación de las tesis son muy concretas, abordando poblaciones pequeñas o temáticas muy precisas que solo pueden ser aprobadas para un estudiante, y son pocos los trabajos que abarcan temáticas más completas o poblaciones más grandes que hacen necesario que se realicen por más de una persona.

En este sentido, debería promoverse trabajos con un impacto más relevante y no tan focalizadas a un escenario concreto o temático muy puntual, ya que el fenómeno educativo es tan completo que de abordarse de esta forma pueden fusionar el esfuerzo de un equipo de investigación y así también promoverse un aprendizaje cooperativo que condice con las actuales corrientes educativas.

Muchos tesistas suelen tener dificultades al momento de realizar su investigación porque se sienten limitados en sus capacidades por la amplitud de su investigación y que podría resolverse si aprueban su perfil de tesis para un equipo de investigadores de 2 o más personas.

Gráfico 3
Documentos de tesis en la Carrera de Ciencias de la Educación
según ámbito de realización, periodo 1981 – 2017



Fuente: Machaca y Pérez, 2018.

En el gráfico puede observarse que la mayoría de los trabajos de tesis son realizados en diferentes instituciones, ONGs, empresas o comunidades fuera del ámbito universitario; siendo muy frecuente que se realicen en instituciones educativas formales; es decir, colegios o institutos. Son pocos los trabajos que se realizan en diferentes unidades facultativas de la Universidad Mayor de San Simón, sobre todo en la misma carrera.

Se debe promover la realización de más trabajos donde el objeto de estudio sea la misma institución que los acogió durante su formación, ya sea en el ámbito de la carrera y facultad, es mejor hacerlo desde una mirada introspectiva; es decir, conocernos mejor y a partir de ello comprender la realidad externa.

Otro aspecto importante es la parte metodológica de los trabajos de tesis, desde los inicios de la Carrera se promovían las metodologías cuantitativas y así se reflejaban en los documentos, con una marcada aplicación de técnicas estadísticas descriptivas y en pocos casos con un análisis más profundo mediante la aplicación de técnicas de análisis inferencial. Desde hace un poco más de 10 años, con la incorporación de profesores con especialidad en el campo de la investigación cualitativa, se vienen promoviendo trabajos de tesis en esta línea metodológica, y actualmente fortalecidos con el nuevo plan de estudios que enfatiza la formación en la metodología cualitativa incorporando asignaturas como investigación etnográfica e investigación acción.

En la parte del análisis de datos, en lo que respecta a las investigaciones cuantitativas, se evidencia la utilización de varios programas como el Excel –como el más elemental- y el SPSS para un análisis mucho más complejo; pero en los trabajos con énfasis cualitativo no se evidencian la utilización de programas cualitativos, recurriendo simplemente a procedimientos manuales de categorización y triangulación, siendo que existen varios programas como el Atlas.ti o N-Vivo que se podrían utilizar para realizar un estudio más científico y que tenga mayor realce o validez.

Con relación a las áreas temáticas de los trabajos tesis, la mayoría de estas se inclina por realizar sus investigaciones en ámbitos como: educación especial, psicopedagogía, educación popular, orientación

educativa y gestión educativa. En los últimos años se realizaron estudios en temas emergentes como el bullying, la educación ambiental y la implementación de la Ley Avelino 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

Como se mencionó anteriormente, la producción de trabajos de tesis disminuyó considerablemente con el transcurso de los años y la mayor parte de los estudiantes se inclina por realizar otras modalidades como Adscripción, Trabajo dirigido o el PTAANG. Es por ello necesario impulsar esta modalidad con diferentes políticas institucionales como ser convenios con el Instituto de Investigaciones para que los estudiantes intervengan en las investigaciones en curso de esta institución, aperturar espacios para tesis en los diferentes programas como la Práctica profesional y el PROTIC⁷.

Otro espacio importante para impulsar la elaboración de la Tesis en la Carrera es consolidar la creación del Centro de Investigación Educativa, que tendría la función de desarrollar múltiples investigaciones (inter-disciplinarias y trans-disciplinarias) en las áreas que hacen a las ciencias de la educación.

6. Conclusiones

La Tesis de grado desde los inicios de la formación universitaria (Siglo XII) se consolidó y constituyó como la única modalidad para optar a la titularidad o grado académico en el ámbito de la educación universitaria. En la educación universitaria, en sus inicios, fue la primera modalidad de titulación en implementarse y, aunque en la actualidad, se reconocen varias modalidades para lograr la titulación como Proyecto de grado, Trabajo dirigido, Internado, Adscripción, Examen de grado, Excelencia académica, entre otras. La Tesis continúa teniendo mayor realce y status académico en comparación a las otras.

En lo que concierne a la Carrera de Ciencias de la Educación, la producción de los informes de tesis alcanzó una cantidad 269 trabajos que representa al 26% de todos los informes realizados en las diferentes modalidades de titulación desde el año 1981 (primera promoción) hasta

7 Programa de Tecnologías de Información y Comunicación.

el año 2017. Siendo la modalidad por la que más titulados optaron, pero que en los últimos años disminuyó considerablemente, debido a la promoción de otras modalidades de titulación como la adscripción o el PTAANG.

Con la implementación de varias modalidades de titulación, en la Carrera de Ciencias de la Educación, la elaboración de trabajos de Tesis disminuyó considerablemente en los últimos años; es así que se hace necesario fortalecer e incentivar a los estudiantes para que opten por esta modalidad, ya sea a partir de convenios institucionales, estableciendo áreas de investigación en los programas de interacción de la Carrera o la consolidación del Centro de Investigación educativa.

Bibliografía

Ander-Egg, E.

1995 **Cómo elaborar un proyecto de Intervención Socio-Educativo**. Argentina: Editorial Magisterio.

Carrera de Ciencias de la Educación

2015a. **Reglamento de Adscripción**. Cochabamba (Mimeo).

Carrera de Ciencias de la Educación

2015b. **Reglamento de Examen de Grado**. Cochabamba (Mimeo).

Carrera de Ciencias de la Educación

2015c. **Reglamento de Internado**. Cochabamba (Mimeo).

Carrera de Ciencias de la Educación

2013. **Documento de Rediseño Curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación**. Cochabamba (Mimeo).

Carrera de Ciencias de la Educación

2004a. **Reglamento General de Tesis**. Cochabamba (Mimeo).

Carrera de Ciencias de la Educación

2004b. **Reglamento de Proyecto de Grado**. Cochabamba (Mimeo).

Carrera de Ciencias de la Educación

2004c. **Reglamento de Trabajo Dirigido**. Cochabamba (Mimeo).

Carrera Ciencias de la Educación

2002. **Reglamento de Modalidades de Graduación.** Cochabamba (Mimeo).

CUB

2003. **I-IX Reunión Académica Nacional y el IX y X Congreso Nacional de Universidades realizado en mayo de 2003 en Cobija** (Mimeo).

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

2004. **Reglamento general de tesis.** Cochabamba (Mimeo).

Larroyo, F.

1959. **Pedagogía de la enseñanza superior.** México, D.F.: Universidad Autónoma de México.

Machaca, G.; Raúl, P.

2018. **Situación de la investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS.** Cochabamba (Mimeo).

Pequeño Larousse Ilustrado

1987. Ediciones Larousse, México.

Universidad Mayor de San Simón (UMSS)

2002. **Guía institucional y académica.** Cochabamba (Mimeo).

UNESCO

1973. **Estudios superiores.** Madrid.



**PERFILES DEL LICENCIADO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Raúl Pérez Bedregal

PERFILES DEL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Raúl Pérez Bedregal¹

Resumen

Este artículo refiere a algunos aspectos inherentes al perfil del Licenciado en Ciencias de la Educación, en un contexto boliviano de educación que, por tradición, ha sido espacio de acción excluyente y privilegiada de “maestros normalistas”. En ese marco, se detallan ciertos semblantes de este profesional, configurados en sus variadas formas de pensar y accionar al interior de la sociedad boliviana. En consecuencia, este trabajo devela la existencia y presencia del Licenciado en Ciencias de la Educación en la sociedad, mostrando los múltiples ámbitos de desempeño profesional en los que hasta ahora se ha podido identificar como actor. Asimismo, se proyectan las posibles orientaciones que podría y debía tener su formación, precisamente, en respuesta a los distintos campos potenciales para el ejercicio de este profesional, así como frente a distintos problemas arbitrariamente concebidos como educativos, en un contexto de por sí inestable para todo profesional de la educación, como los docentes en particular.

Palabras clave: *ciencias de la educación, educación, formación profesional, licenciado en ciencias de la educación.*

1 Licenciado en Ciencias de la Educación con Maestría en Educación Intercultural Bilingüe y doctorado en Ciencias de la Educación. Amplio recorrido en el campo de la Educación No Formal y Popular fundamentalmente con el sector campesino del departamento a cuya organización (FSUTCC) perteneció en los '80; vinculado al trabajo de ONGs y Municipios. Desempeñó funciones de maestro interino en el sistema educativo regular hasta llegar a la Dirección Académica de un Instituto Normal Superior de formación de maestros (Dr. M.A. Villarroel-Paracaya). Fundador del Colegio Nacional y Departamental de Profesionales en Ciencias de la Educación. Actualmente docente en las carreras de LAEL y Cs. de la Educación, y director del Instituto de Investigaciones en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS.

El sentido más elemental del término *perfil* refiere a una vista parcial de persona, objeto e incluso un tema. Tres de las varias definiciones que consigna la RAE (2017) para este término dicen que perfil es: a) el “Contorno de la figura de algo o de alguien”, b) la “Figura que representa un cuerpo cortado real o imaginariamente por un plano vertical”, c) la “Postura en que no se deja ver sino una sola de las dos mitades laterales del cuerpo”. Igualmente, circulan nociones del perfil aludiendo directamente a los rasgos físicos de la persona, para señalar que la misma está siendo vista desde una *postura que no deja ver sino una lateralidad de su cuerpo* (id). Lógicamente, y sin anular estos discernimientos “comunes” en torno al término perfil, este artículo da cuenta del *perfil profesional*. Por ello, a partir de tales definiciones se sostiene que, todo perfil profesional, formalmente, solo muestra una parte de lo que realmente es la profesión². Advertir la necesaria diferenciación entre **perfil** y **oficio**, a partir del entendido de que una profesión es el resultado de un programa de formación (enseñanza-aprendizaje-evaluación), y del desarrollo de un currículo. En tanto que el **oficio** es más bien el resultado de la ejecución de ciertas actividades cotidianas, de preferencia manuales, que no exigen mayores explicaciones ni procesos reflexivos para comprender ni explicar las razones por las que se las realizan.

2 Desarrollo de ciertos servicios o el desarrollo de procesos de producción de algún tipo de bien social, genéricamente conocido como “trabajo”. Ambos, servicios y/o productos, son habilitados o acreditados con la obtención de algún título de educación superior, y el respaldo institucional de una organización propia. El título garantiza la retribución económica para quien ejerce la profesión y la colegiatura las prácticas. Una profesión, a decir del EcuRed, red enciclopédica de Cuba (www.ecured.cu), está caracterizada por aspectos como: a) una formación, un curso académico orientado a la reproducción de ciertos procedimientos y operaciones de carácter privativo: la llamada “escuela”, b) una especialización en la labor de producción o servicio prestado que le otorga calidad frente a cualquier otro tipo de trabajo, c) una ocupación de “tiempo completo” y d) la constitución de una asociación profesional, instancia que valora y valida, los contenidos de formación y los principios de acción ética y moral del colectivo, reglamentándolos, además, con el objeto de asegurar para el colectivo el monopolio de saberes y prácticas profesionales.

Por esta sencilla diferenciación, se entiende que el **perfil profesional** resulta ser un concepto técnico que describe atributos o propiedades personales y/o colectivas, según sea el caso, traducidas en un conjunto de habilidades y capacidades; *competencias* gustarán decir algunos. Estas cualidades reflejan la formación profesional técnica o superior -(básica y/o posgradual)- de un determinado colectivo de personas identificadas, a su vez, con un título que les acredita haber superado determinados procesos y pruebas teórico-prácticas, en el marco de un programa de estudios establecido y requerido para el ejercicio de cierta profesión y/o determinados cargos. Recordar, sin embargo, que el término profesional aplica a personas formadas en instituciones especializadas, así como a quienes se prepararon por cuenta propia para desarrollar alguna labor de forma especializada y competitiva, por ejemplo, como los futbolistas o los mismos constructores diferenciados precisamente por sus habilidades específicas: encofrador, yesero, “techador”, pintor, etc. Por consecuencia, el concepto **perfil profesional**, indudablemente, estará refiriendo a un conjunto de procedimientos y racionalidades, pero también actitudes tipificadas como cualidades esenciales o rasgos peculiares de esta o aquella profesión.

En suma, el concepto **perfil profesional** refiere a un conjunto de elementos teórico-prácticos, actitudinales e incluso emocionales que, en términos generales, caracterizan a una determinada profesión. En esta magnitud, toda forma particular, individual de operar específicas funciones profesionales caracteriza también algunas de las peculiaridades de la profesionalidad colectiva. Esta razón permite distinguir dos dimensiones del perfil profesional: el colectivo y el individual. Es así que, en relación al conjunto de funciones y tareas inherentes a las profesiones (el colectivo), se ha de distinguir un **perfil ofertado**, planificado, programado... previo a otro que, naturalmente, presenta algunas variantes, a veces inesperadas, respecto a lo programado: el **perfil desarrollado**. Este último dará cuenta certificada, formal, de lo realizado respecto al perfil ofertado, quizás hasta especificando la particularidad de lo logrado. Todavía podría distinguirse, a modo que lo hiciera Jurjo (1998), un perfil adicional: el “**oculto**”, arcano, secreto, reservado y hasta cuasi involuntario, para referir aquellas habilidades

o capacidades que habiendo sido impensadas se “acomodaron” como caracterizadores de la profesión.

Siempre en el plano colectivo, todo perfil profesional implica aspectos específicos circunscritos a funciones laborales también concretas que, por ejemplo, al interior de ciertas empresas, serán exigidos para asumir una determinada función o puesto laboral. Por lo mismo, referir al perfil profesional exige al interpelado la exposición indiscutible de ciertos niveles de formación, experiencias, habilidades, destrezas... intelectuales y físicas; en algunos casos, incluso actitudes y conductas certificadas sobre la moralidad “y las buenas costumbres” de una determinada sociedad o colectividad en particular.

En el orden individual, las capacidades, facultades y genialidades que podrían exponer algunos de los miembros de estas comunidades profesionales son altamente influyentes en la configuración y/o identificación del perfil profesional colectivo. Ciertamente, la creatividad individual termina insertando ciertos rasgos profesionales dignos de ser emulados e incorporados en el capital global de una determinada profesión. Este es el sentido que garantiza la colegiatura profesional y se recupera en este trabajo cuando se refiere, por ejemplo, a las competencias profesionales entendidas como sinónimo de niveles de solvencia: rasgos sobresalientes y aspirados por el sujeto profesional, así como demandados y preferidos por el interlocutor: la sociedad.

En el punto de interés central de este trabajo -(el quehacer educativo)- las referidas suficiencias no se ciñen solo a patrones pedagógicos o recomendaciones metodológicas, o si se prefiere, didácticas. Así como que tampoco se refiere solo a la profesión docente como única identidad en el campo educativo. Cada profesional en el campo de la educación, entre ellos, los licenciados en Ciencias de la Educación son invocados a introducir innovaciones en el accionar del colectivo profesional al cual pertenecen. Las respuestas de los referidos profesionales, su asistencia o “provocación” como acción complementaria o en su defecto divergente, naturalmente, influyen entre sus auditorios, y no solo intensificando el desarrollo las propias facultades de aquellos, sino despertando los más sinceros intereses

por relacionarse con ellos, porque ofrecen ambientes más cordiales y placenteros para el aprendizaje que los tradicionales.

En el plano técnico, aspecto que toda disciplina desarrolla como profesión, se distinguen dos tipos de perfil: el de ingreso y el de egreso. El primero contempla condiciones básicas con que deberían contar los aspirantes a la profesión en referencia para iniciar el desarrollo de su formación profesional. En el perfil de egreso, como bien se sabe, cada carrera profesional establece en su currículo el desarrollo de ciertas habilidades, teórico-prácticas consideradas fundamentales y representativas a la identidad profesional. Empero, aún en estas variaciones del perfil, las invariantes personales, además de eficaces en la configuración del perfil colectivo, siempre estarán ligadas a los intereses y voluntades -(individuales o de grupo)- que finalmente distinguirán la cualidad profesional.

Sobre lo expuesto, se expresan algunos tópicos que hacen a la preocupación central respecto a la educación en general y los consiguientes perfiles de sus actores principales: los educadores. Por ejemplo, que la sociedad en general, personalidades y sus mismos gobiernos, ni reconocen, menos reconocieron, la estratégica importancia de la educación para el desarrollo de un país. Del mismo modo, si la sociedad toda desconoce lo que realmente es educación y no la reconoce en sus justas dimensiones y/o en sus más amplias potencialidades, con seguridad, no solo no la considerará como factor de su propio desarrollo personal, sino que la obviará, como hasta ahora, de todos los potenciales planes de desarrollo en su comunidad. A esto habrá que agregar que el campo de la educación, como señala Rangel Ruiz (2011), es como ninguno de los campos profesionales, el más inestable, el más dinámico en lo que respecta a la circulación del conocimiento. Algo más, siempre con este autor, todas las transformaciones sociales son reflejadas en este campo, todo lo que pasa en la sociedad, como los cambios en familia, todo se siente en este campo de la educación.

Este hecho induce a realizar observaciones sistemáticas a los hechos y actos educativos y sus actores, tal que permitan el recojo de información que pudiera confirmar los elementos de análisis y observaciones respecto a la figura del Licenciado en Ciencias de la

Educación. Por lo mismo, metodológicamente visto, el presente trabajo analiza desde las propias experiencias de educador, proyectándose hacia situaciones más genéricas donde la presión y la discriminación que sufren estos “profesionales liberales”³ es innegable. Se refiere expresamente a los espacios sociales, presuntamente educativos como las *escuelas*, en todos sus niveles, por lo común, dirigidos o cuando menos dispuestos al control de personas que ni huelen, menos sienten y viven la verdadera dimensión de la educación. El análisis sobre los desempeños de los actores de la educación, o más propiamente, de la enseñanza, se extiende en este trabajo a la creativa como productiva práctica de inquietos “trabajadores de la educación” que, en y desde sus propias acciones, descubrieron nuevas y posibles funciones para sí, en tanto actores de la educación. Entre los productos de estos “malcontentos profesionales” se advierten incluso nuevos conceptos, para entender y hacer entender la potencial figura del Licenciado en Ciencias de la Educación en el contexto histórico y social de la educación.

A tal efecto, como es natural, igualmente se recurrió a entrevistas con licenciados en Ciencias de la Educación con el objeto de validar el antedicho análisis, encontrando en ellas, unas veces contrariedad y en otras favorables como alentadoras apreciaciones respecto a la imagen que se intenta construir respecto al profesional de esta mención. Cabe indicar que, en la región, la universidad pública tiene un registro de 1042 titulados en esta profesión, en el periodo que corresponde a 1981-2017 (IIFHCE, 2018); corresponde hacer saber también que la carrera cuenta con cuarenta y dos años de existencia (1976-2018). En el conjunto de Universidades públicas del país existirían “15 ofertas de formación profesional en Licenciatura en Ciencias de la Educación y/o Pedagogía” (Ortega, 2015)

Por último, se recurrió también a textos producidos en los distintos procesos de reconfiguración emprendidos en esta universidad

3 El concepto refiere al conjunto de profesionales que, al terminar su carrera, se orientan hacia actividades diferentes para las que fue inicialmente formado, como es el caso de la gran mayoría de los profesionales universitarios en nuestro país. El concepto incluye también a las personas que aun ejerciendo la profesión en cuestión no logran gozar de las satisfacciones personales de este ejercicio.

y en la carrera relacionada precisamente al perfil de este profesional. Entonces, para entender estas acciones, así como sus respectivas proyecciones, primeramente, habrá que dilucidar ¿qué son las Ciencias de la Educación?

Se entiende por Ciencias de la Educación aquel surtido de disciplinas científicas que, situadas unas al lado de otras (multidisciplinar) y, en ocasiones, articuladas entre sí (interdisciplinar), operan de manera confluyente afectando y/o configurando, ciertos desempeños propios al profesional de homónimo denominativo. En otras palabras, todas las disciplinas, formales y/o experimentales (naturales o sociales) que, de una u otra forma, se relacionan con el fenómeno de la educación y que tienen el objetivo expreso de estudiar alguno de sus aspectos a efectos de configurar las particulares facetas en el perfil del Licenciado en Ciencias de la Educación. Así, estas ciencias, unas más próximas que otras al interés de los concernidos, coyuntural o definitivamente, podrían resultar más impactantes en los procesos de formación de los mismos; otras, que quizá hasta desconocidas, fastidiosas e incluso innecesarias, a juicio del postulante, en la formación profesional del mismo, igualmente, podrían concurrir con mayor impacto en la antedicha formación del profesional que en esta ocasión se refiere.

Con el riesgo de incurrir en omisiones, a continuación, a la luz del criterio del servicio social se intenta concentrar las disciplinas y campos temáticos que serían considerados necesarios, imprescindibles y quizá urgentes en referencia a la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación.

Disciplinas necesarias a la contextualización de la profesión	Disciplinas/ ejes temáticos orientadas al conocimiento teórico disciplinar	Disciplina/ eje temático orientadas al posicionamiento profesional	Disciplinas/ ejes temáticos orientados al desarrollo personal-profesional
<ul style="list-style-type: none"> • Psicología • Sociología • Historia • Política • Filosofía • Antropología • Comunicación • Lingüística • Cultura • Economía • Legislación • Biología • Estadística 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos educativos • Psicopedagogía • Pedagogía • Pedagogía Social • Didáctica (general y especial) • Investigación Planificación • Gestión-administración • Orientación educativa • Sistemas de Monitoreo/ Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemología • Derecho • Ideología • Política • Organización 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura laboral • Manejo emocional. • Inteligencia profesional. • Identidad • Cultura • Axiología • Deontología

Fuente: Elaboración propia.

Campos y/o Ejes temáticos orientadas al conocimiento teórico disciplinar y la instrumentación de las prácticas pedagógicas.

<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad -Universidad • NTICs en la gestión • Pensamiento educativo • Teorías del aprendizaje • Paradigmas de la docencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño curricular. • Diseño y gestión de proyectos • Formación docente • NTICs en la gestión de información 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrientes pedagógicas • Comparación pedagógica • Corrientes epistemológicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntariado • Liderazgo • Administración-gestión
---	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, en el conjunto de todas las posibles disciplinas emplazadas, la pedagogía y la didáctica, sin lugar a dudas, y hasta por simple tradición, son las ciencias inherentes o inmanentes de este perfil profesional. Son, digamos, lo esencial entre las ciencias que configuran el campo de la educación a las que les seguirían la psicología y la sociología, que darían origen a la pedagogía social y la psicopedagogía, respectivamente.

Empero, no está de más indicar que, en los hechos, ninguna disciplina prescinde de las relaciones personales porque, en todas, sus actores están involucrados, de una u otra manera, con las distintas formas de enseñar, aprender y valorar los objetos de conocimiento en estas mismas ciencias. En efecto, aprender, enseñar o simplemente valorar algún objeto concreto o conceptual (teórico) que esté siendo conocido en algún campo disciplinar o área de dominio profesional, exige al sujeto involucrado en tales tareas, explicar, mostrar, corregir, aclarar, observar, contraponer, opinar, juzgar... algún aspecto de dicho objeto. Es lo que Freire (1997)

llamaba, en su obra teórica, “contenido” en la relación pedagógica: la “*realidad*” que, siendo objeto de conocimiento y concienciación, une la atención y acción del educador como la del educando. Justo ahí, en esa relación comunicativa nace el “oficio del educador” y con ello se configura, tanto en su concepción como en su ejercicio, el perfil de este profesional. Veamos, estos dos planos del perfil profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación; digamos, por una parte, el perfil pensado o conceptualizado (dicho técnicamente: teleológico, deontológico, filosófico, ideológico, epistemológico, etc.) y, por otra parte, el plano pragmático o ejercicio profesional propiamente dicho.

En el primer plano, el de los diseños, la aspiración constante es que el Licenciado en Ciencias de la Educación tenga dominio cognitivo-conceptual y práctico, al menos en tres dimensiones:

- a) **La gestión**⁴ o cuestiones “administrativas” donde se contemplarían competencias profesionales relacionadas con la gestión o dirección de instituciones educativas, tales como las habilidades para detectar los potenciales ámbitos de desarrollo educativo institucional, así como para detectar las múltiples facetas del desarrollo personal. De manera complementaria, en este ámbito, se advierte también como habilidades requeridas en los referidos profesionales las aptitudes personales para celebrar acuerdos de cooperación y/o servicios interinstitucionales en el campo educativo, tal que se incentive tanto el desarrollo institucional como el desarrollo personal entre los circunstanciales como diversos auditorios. Por consecuencia, son parte de esta dimensión las facultades innatas o adquiridas en materia de administración de recursos para el logro de los objetivos trazados, sean personales o institucionales.

⁴ El término refiere a la acción como a la consecuencia de tomar decisiones sobre algo. Sin embargo, esta noción se extiende al campo de los trámites y/o diligencias necesarias para resolver o concretar tales decisiones. Por consecuencia, el término gestión refiere también a la dirección de una organización o compañía, en este caso del orden “educativo”.

- b) Las **cuestiones curriculares y/o procesuales** relativas a la “formación” desarrollada en los centros educativos; incluiría pericias correspondientes al ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, en particular. Se habla de los desempeños profesionales circunscritos a la esfera de la enseñanza y ejercidos tanto en el ámbito público como en el privado; en el segundo ámbito se incluirían también las prácticas profesionales de carácter independiente, donde el profesional se muestre habilitado o capaz de realizar trabajos de consultoría y asesoría en los ámbitos antes mencionados, como la gestión y los estrictamente vinculados a la evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje, en general. Este mismo ámbito soportaría, en la configuración del perfil del Licenciado en Ciencias de la Educación, la inserción de habilidades y destrezas propias a las prácticas relacionadas con la producción de materiales educativos de toda índole.
- c) **La investigación.** En este plano se incluyen habilidades teórico-conceptuales como prácticas relacionadas a la elaboración de diagnósticos personales o institucionales y la subsecuente pesquisa de cierta información necesaria que permita confirmar o desechar ciertas conjeturas en torno a particulares cuestiones detectadas en las primeras, pero también otros ejercicios de carácter más intuitivo-reflexivo, con los que los profesionales de esta mención se muestren proficientes.⁵ Se está refiriendo a los variados procesos de exploración o búsqueda de información y sus subsecuentes procesos de elaboración de datos. El uso moderado y pertinente de estos datos, así como los mismos procesos desarrollados para su generación por parte de los profesionales en cuestión, estarían demostrando su capacidad

5 El adjetivo alude a las habilidades teórico prácticas en un determinado campo disciplinar que aventajan a ciertas personas sobre otras; así, el término, cuya raíz etimológica es *proficiens* (latín), se emplea para señalar sujetos que logran ciertos progresos en determinadas situaciones.

para emprender diferentes rutas en la búsqueda de soluciones a determinadas problemáticas.

Por lo expuesto, y visto este plano de manera general, se evidencia -(al menos en el discurso)- que los profesionales en Ciencias de la Educación caracterizan su desempeño intelectual en la criticidad, creatividad y, sobre todo, en su honrado compromiso con el desarrollo de la educación. Recordemos que el término profesional básicamente refiere a las cualidades con que una persona ejerce sus tareas con disciplina y compromiso evidentes. A tal efecto, este profesional sabrá, en su desempeño, actualizar y profundizar teorías, metodologías y conocimientos que promuevan el desarrollo económico, social y cultural del país, promoviendo e implicando la participación de todos los actores (estudiantes, docentes, autoridades, padres de familia...) de la educación, desde los mismos centros educativos, tanto cuando esté ejerciendo funciones de dirección, como cuando se desempeña en el aula. Por lo mismo, este profesional se mostrará competente para planificar, desarrollar, acompañar (monitorear) y evaluar cualquier proceso de enseñanza aprendizaje con la soltura y pertinencia necesaria y exigida en cada circunstancia.

En este mismo contexto de la gestión educativa, visto estrictamente desde la perspectiva técnica, el Lic. Cs. Ed. estará sobradamente preparado para identificar e interpretar factores fundamentales de y en los sistemas educativos; distinguirá elementos biológicos y psicológicos que intervienen en el fenómeno, hecho y acto educativo. Del mismo modo estará habilitado para operar e interpretar las variadas dimensiones del campo educativo, así como los diferenciados elementos psico-biológicos y socio-culturales que implica este campo; estará habilitado para reconocer y valorar la multiplicidad de factores que condicionan la educación en sus diversas formas de manifestación. Será un profesional con preparación científica y técnica capaz de comprender y evaluar el fenómeno educativo de manera integral, tomando en cuenta los múltiples y complejos componentes que lo configuran.

Por lógica consecuencia, como se tiene dicho, podrá descubrir y contribuir con algunos criterios y acciones a la resolución definitiva de problemas educativos que le sean planteados, promoviendo, proponiendo, desarrollando e innovando prácticas identificadas como “tradicionales” en la educación, planificando, ejecutando y evaluando propuestas y procesos curriculares en el ámbito de la educación formal, no formal e informal, presencial y a distancia, en esta última con el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información. En este sentido las funciones del Lic. Cs. Ed. pueden ser las de la docencia, la investigación, la difusión, asesoramiento en la formulación de políticas educativas y culturales, de gestión y coordinación de iniciativas educativas, etc.

En el segundo plano: el desempeño profesional como tal, es el resultado de un ejercicio mucho más independiente o quizás “libre”, aunque igual o mucho más presionado que en el desempeño programado. Se está refiriendo a los “naturales” mecanismos, exigencias y efectos del mercado laboral. Ciertamente, este desempeño informal del Lic. Cs. Ed. se muestra mucho más dinámico e innovador que en el plano pensado o estructurado, anteriormente desarrollado, porque los profesionales, entre otras situaciones, se ven en la impuesta necesidad de crear y recrear sus propios campos laborales hasta por simple sobrevivencia.

Así, los profesionales de las Ciencias de la Educación en la región -(a lo largo de sus ya casi medio centenar de años de vigencia)- lograron acreditar una serie de prácticas profesionales con impronta diferente a la acostumbrada. Ello estaría ampliando, en los hechos, el restringido como tradicional espectro de la educación, reducida, en la opinión pública, al ámbito físico de las “escuelas” y “colegios”. Verbigracia: a) la formación de dirigencias de diferentes organizaciones, líderes en todos los campos de la actividad social, directivos de instituciones varias y emprendedores en distintos campos de la actividad social, así como la formación de los correspondientes asistentes o auxiliares de estos perfiles, tales como los auxiliares y/o juniors en la investigación, la docencia y la interacción. b) la emergencia de organizadores y movilizados de los llamados “movimientos

sociales” oficiando en espacios y funciones tan “elementales” como el de los activistas, hasta el de las asesorías y/o consultorías proponiendo y/o evaluando los momentos, espacios y objetivos en los tránsitos de tales movimientos. c) como síntesis de los anteriores espacios creados por profesionales que en esta oportunidad nos ocupan, se evidencia también que los mismos asumieron la dirección de tales campos de actividad ejerciendo funciones de dirigentes de organizaciones sociales y políticas, como si habrían sido formados para ello; con el plus de que lo hacen sobre la base de su formación como licenciados en Ciencias de la Educación.

En consecuencia, el Licenciado en Ciencias de la Educación se desempeña básicamente en instituciones educativas de cualquier nivel, primaria, secundaria o superior, en sus dimensiones especializadas o regulares; la administración, asesoría y evaluación, investigación, dirección, en la perspectiva de generar planes y programas de educación, actualización profesional o la mera formación escolar básica con la implementación de centros de servicio para la comunidad buscando el desarrollo comunitario.

Dignos de mencionar en esta perspectiva son: primero, quien se dedicó a la producción de material didáctico con expresa orientación lúdica instalando, para tal efecto, su taller artesanal de carpintería. Este “pequeño empresario” de la pedagogía recreativa, igualmente evidencia su necesidad de seguir incorporando profesionales del área en ese innovador proceso productivo articulado a la educación, dado que el proceso no se reduce al mecánico acto de la manufactura sino a la elaboración de los componentes pedagógicos que exige y/o demanda la diferenciada “clientela infantil”, en este caso. De igual forma se destaca aquel otro profesional dedicado a la formación de emprendedores en ciertos rubros de la economía, logrando articular significativos grupos de personas que cosechan frutos en el circuito de la economía formal e informal. Del mismo modo habrá que distinguir aquellos otros licenciados en Ciencias de la Educación vinculados con la producción de material bibliográfico, editores, comercializadores, promotores y sobre todo productores de materiales de lectura, así como al empresario en este rubro. Mención

especial, en este “rinconcito” de producción de letras por parte de los licenciados en Ciencias de la Educación, para la incansable pedagoga-escritora y organizadora de grupos de lectores y escritores infantiles: la distinguida señora Gaby Vallejos, “mujer símbolo de la literatura boliviana”⁶

Entre estos profesionales independientes se debe también mencionar a quienes llegaron con el servicio pedagógico hasta las poblaciones negadas del beneficio de la cultura letrada -(parte de la educación)- como son los privados de libertad. Este grupo social, en su mayoría compuesta por gente privada de los beneficios de la citada cultura desde el mismo Estado y desde su niñez, fue y es, al menos, considerada por los profesionales que ahora ocupan nuestra atención. En este caso, el mérito se acrecienta toda vez que los referidos desposeídos muchas veces están acompañados de sus esposas y niños que nunca debieron siquiera pisar aquellos recintos, porque en esa condición no solo está privada de su libertad, sino de desarrollar su propia conciencia y es con esta noble tarea que los profesionales de las Ciencias de la Educación acuden también a atenderlos en verdadero acto de solidaridad con la reivindicación de sus derechos.

Otro segmento significativo de estos profesionales han contribuido también en el recojo de testimonios en sentido de que “no habiendo empleabilidad en nuestro rubro”, “habiendo el gobierno cerrado todas las puertas a los licenciados, hemos tenido que buscarnos y abrirnos trabajo con lo que hacemos”; en este caso, produciendo literatura para el trabajo con niños (materiales educativos), así como relatando las peripecias que implica apoyar o acompañar los estudios escolarizados de la población infantil. En tanto que otros profesionales igualmente manifiestan enfáticos que los gobiernos de turno nunca vieron la educación como uno de los instrumentos fundamentales para el desarrollo social, cultural y personal de la ciudadanía boliviana; de ahí que persisten en la reproducción de un sistema educativo suficientemente probado como ineficiente para tal efecto. Un sistema que si bien no

6 René Rivera, en discurso de asunción como Decano de la Facultad de Humanidades, 13-12-2018.

resolverá sus problemas con la inserción o incorporación de los licenciados en Ciencias de la Educación en su seno, al menos sí la dinamizaría.

Finalmente, es digno mencionar a los profesionales de esta área que incursionaron en la temática de medio ambiente, cumpliendo funciones de concienciación y acción para mínimamente contrarrestar la irracional conducta del hombre respecto a mantener un medio ambiente provecho a su propia salud.

Por consiguiente, las observaciones e indagaciones realizadas tanto en los procesos de admisión, como en los más variados procesos de la formación o el mismo desempeño profesional, se pudo advertir, por ejemplo, que los profesionales de esta mención, así como los mismos aspirantes que todavía cursan la carrera, establecen inusuales facetas de ejercicio profesional y pre-profesional. Resalta en ellos su preferencial inclinación, tanto en el plano conceptual como en el práctico, por contribuir en la mejora de las relaciones personales, tendiendo a que las mismas sean de lo más equitativas o equilibradas posible; donde él mismo tienda a expresar en sus propias actitudes el desinteresado servicio a los demás. Así estos profesionales estarían privilegiando en este servicio a los niños, adolescentes y jóvenes en etapas de formación, sobre todo si son mujeres; por supuesto, sin soslayar a los ancianos. Es loable que el rasgo esencial de la profesión se esté proyectado a cualificar las relaciones sociales que, en el conjunto de los profesionales de las Ciencias de la Educación de la región, abordados todos a efectos de este trabajo, se haya encontrado una comunión sobre el entendido de que la profesión debería concentrarse en mejorar las relaciones entre los miembros de las diferentes comunidades. Indudablemente, entre los interpelados, también se pudo percibir actitudes contrarias a esta tendencia pero que no resultan representativos, por el contrario, son más bien una tendencia cuestionada al interior de la referida profesión.

En suma, el perfil de la profesión del Licenciado en Ciencias de la Educación es tan diverso que no se podría graficar cada uno de ellos en espacios tan restringidos como este. Lo único cierto es que cada día, y por iniciativa de los particularizados profesionales en esta mención, nace una iniciativa de innovación en el campo educativo y la misma profesión se va conociendo poco a poco en la sociedad, aunque

todavía resta mucho para “encantar” a la sociedad sobre la magnitud de su potencial aporte.

Conclusiones

Sobre lo anteriormente expuesto, se llegan a las siguientes conclusiones: El perfil profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación, en tanto profesión liberal, es insospechadamente abierto, sujeto a la creatividad de quienes lo ejercen. No obstante, este perfil puede ser comprendido y definido desde dos planos claramente diferenciados: el formal y el informal; esta última referida a las desarrolladas fuera del contexto social de las instituciones educativas, sobre todo, tradicionales.

El desempeño profesional de carácter informal del licenciado en Ciencias de la Educación, amén de caracterizarse por ser potencialmente más transformador que el perfil formal es altamente desafiante y no solo al propio sujeto que se honra en contar con esta titulación, sino también, tanto en sus métodos, a veces prosaicos, como en sus propios productos, porque resultan altamente interpelantes a formas tradicionales de concretar el acto educativo, así como al propio accionar de los mismos profesionales de la educación. Por ejemplo, profesionales que lograron articular las prácticas pedagógicas con campos impensados y aparentemente tan distantes como por ejemplo la salud (salud preventiva y rehabilitadora); la educación y comunicación (producción radiofónica, analistas, comentaristas, etc.); la educación y la municipalidad (formación de dirigencias, activistas, especialistas en la gestión municipal, así como en el manejo de su normativa, etc.)

Así, este profesional se proyecta esencialmente como un agente de cambio social a sola condición de asumir una posición, una actitud o una postura eminentemente responsable con la acción educativa, si se quiere, formativa, en todo asunto o temática pública de carácter problemático o de sempiterna situación de necesidad social. Por lo mismo, se distinguiría la existencia de dos tendencias pragmáticas en el ejercicio profesional, cuáles son las comprometidas o profesionales propiamente dichas y las meramente profesionistas o tecnicistas,

adjetivadas también como tecnócratas. Por tanto, recomendable será que las instituciones formadoras, las IES en particular, primero, se esfuercen por otorgar mayor seriedad a los procesos formativos de los profesionales en el campo de la educación y los licenciados en ciencias de la educación en particular. Segundo, que en el ejercicio de la profesión de Licenciado en Ciencias de la Educación, altamente feminizado a igual que en las otras formas profesionales del área educativa, se habrá de optar por el ejercicio comprometido de la profesión, dado que esta forma de ejercer una profesión además de exigir niveles incuestionables de calidad, expresará también niveles de rebeldía o inconformidad con lo rutinario y tradicional forma de “hacer educación”, que en última instancia resulta concretar una determinada labor en forma de condena: obligada y forzada.

Bibliografía

Freire, P.

1997 [1969]. **La pedagogía como práctica de la libertad.** Siglo XXI Editores. Mexico.

Hastie, F.; Nathanael, J.

2015. **La Autonomía Universitaria: ¿al servicio de las transformaciones sociales?** Temas Sociales. N° 37 UMSA. La Paz

Instituto de Investigaciones Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

2018. **Situación de la investigación en la Facultad de Humanidades – IIFHCE** (Mimeo).

Jurjo, T. S.

1998. **El currículum oculto. Sexta edición.** EDICIONES MORATA, S. L. Madrid.

Ortega, M.

2015. **La práctica profesional de quien se gradúa en Ciencias de la Educación.** Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. España.

Cajías, L.

2018. **Tres tristes tuits de Evo.** Columna Publicada en Los Tiempos Edición del 06/04/2018. Diario de circulación nacional. Cochabamba.

ENLACES EN LA WEB

Cazorla, T. A.

2016. **De los Estudios Universitarios Pre-Profesionales y la Vocación.** Acta Herediana Vol. 57, octubre 2015 - marzo 2016 PDF. Disponible en <http://www.upch.edu.pe/vrinve/dugic/revistas/index.php/AH/article/viewFile/2794/2654>

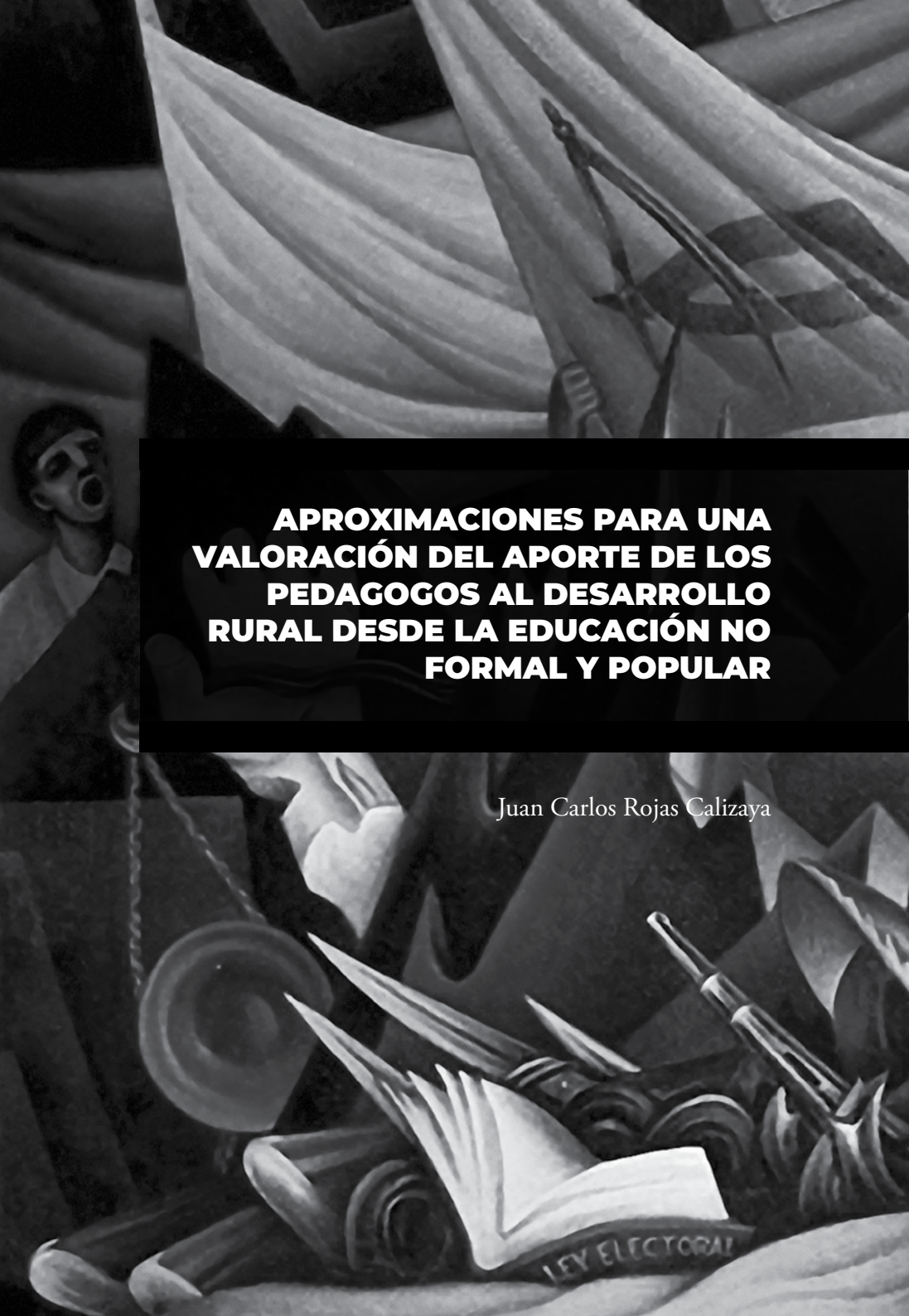
Rangel, R. de la P. A.

2011. **Identidad docente. Dilemas de la profesión.** UPN, Bs. Aires. Serie “Visiones compartidas de la idea a la palabra” Video disponible en <http://stellae.usc.es/red/blog/view/122578/la-identidad-profesional-del-docente>

S/f. Diferencia entre profesional y profesionista. En la web, <https://diferencias.eu>

S/f. <http://www.usalesiana.edu.bo/es/educacion>

S/f. http://www.fch.unicen.edu.ar/index.php?option=com_content&view=section&id=30&Itemid=167



**APROXIMACIONES PARA UNA
VALORACIÓN DEL APORTE DE LOS
PEDAGOGOS AL DESARROLLO
RURAL DESDE LA EDUCACIÓN NO
FORMAL Y POPULAR**

Juan Carlos Rojas Calizaya

APROXIMACIONES PARA UNA VALORACIÓN DEL APOORTE DE LOS PEDAGOGOS AL DESARROLLO RURAL DESDE LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y POPULAR

Juan Carlos Rojas Calizaya¹

Resumen

En Bolivia y gran parte de Latinoamérica la educación popular emergió, como corriente y propuesta, a fines de la década del '60, para contribuir a luchas populares y procesos revolucionarios que buscaban la transformación de la sociedad y las estructuras de poder; en este escenario, la educación popular aportó con procesos de concientización y fortalecimiento de las organizaciones sociales. Dichos impulsos transformadores se dieron en un contexto planetario que buscaba resolver problemas estructurales mediante modelos de desarrollo cuya principal preocupación era la economía, además de la disputa por la hegemonía en el mundo.

Quienes elegimos el área de educación no formal y popular como especialidad para titularnos como Licenciados en Ciencias de la Educación, nos incorporamos a acciones de desarrollo rural en el periodo del Estado Neoliberal. Entonces, nos tocó participar del momento histórico de emergencia del sujeto social indígena campesino y de

1 Nacido en Catavi, Norte Potosí. Titulado como Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Mayor de San Simón y actual participante de la Maestría en Investigación Cualitativa Aplicada a las Ciencias Sociales (FACSO – UMSS). Se ha dedicado durante 25 años a procesos de desarrollo rural con pueblos indígenas y campesinos de tierras bajas y altas; trabajó en organizaciones no gubernamentales (CIPCA, CEJIS, Agua Sustentable e INCCA) y en instituciones estatales (Viceministerio de Tierras e INRA). Actualmente es docente de Lenguaje en la Facultad de Ciencias Sociales, suplente de Educación y Medio Ambiente en la Carrera de Ciencias de la Educación, docente del Diplomado de Educación Superior en el Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y realiza consultorías en temática agraria.

construcción del Estado Plurinacional. Contribuimos desde distintos espacios y en diversas experiencias y, con seguridad, aportamos para los avances en el mundo rural boliviano y las personas que lo habitan. Pero, en ese empeño, parece que nos fuimos alejando de la educación popular y no formal y de construir nuestro propio espacio e identidad.

Introducción

El presente ensayo realiza un conjunto de aproximaciones, desde distintos planos, a los procesos de desarrollo rural que han ocurrido en nuestro país desde el inicio del periodo del Estado nacionalista (1952) hasta nuestros días y a los aportes a dichos procesos desde la educación popular y no formal para, en ese contexto, hacer un breve recuento de la participación y aportes de los pedagogos, así como perfilar algunos desafíos que presenta la realidad. Se asume este horizonte histórico debido a que en la década de los años '60 emerge la educación popular como propuesta que cuestiona la educación de adultos y ofrece una perspectiva diferente, más humana, a los procesos de desarrollo rural que se implementaban en ese entonces.

Si ubicamos al creación de la Carrera de Ciencias de la Educación en 1976 y que la primera promoción egresa en 1982, significa que nos incorporamos al mercado laboral a mediados de la década del '80, después de la sequía extrema ('82-'83) y la emergencia del neoliberalismo como modelo de Estado; entonces, con los primeros egresados participamos en el momento de desconcierto ideológico ocasionado por la caída del mundo socialista, pero también nos incorporamos a la resistencia al modelo neoliberal, al debate y búsqueda de nuevas perspectivas y la construcción de un nuevo sujeto social: lo indígena campesino frente a la clase obrera.

Estas aproximaciones se hacen en el contexto de la aplicación de modelos de desarrollo desde los centros de poder y las propuestas de transformación de la realidad, enarboladas por los sectores populares. Entre los estudiosos del desarrollo se han identificado diferentes teorías del desarrollo: clásicas, de la modernización, de la dependencia, de los sistemas mundiales, de la globalización, del desarrollo sostenible y varias

otras de reciente data, como el desarrollo humano. La mayor parte de dichas teorías se enfocan en las condiciones más generales a nivel nacional, regional o mundial; donde el Estado-nación es el protagonista.

Entonces, el presente ensayo asume dos acepciones del término. Por una parte, constituye una reflexión acerca del tema en base a las ideas del autor; por otra parte, es una propuesta que invita a perfeccionar su análisis. Es una invitación a la reflexión colectiva para valorar lo que hicimos y lo que somos los pedagogos que optamos por el ámbito de la educación no formal y popular como opción profesional y de vida.

1. Posguerra, desarrollo y modelos de desarrollo

El contenido social del concepto de la palabra *desarrollo* fue tomado de la biología que explica la evolución de los seres vivos como proceso que permite realizar su potencialidad genética de manera natural hacia una forma cada vez más perfecta; al principio se entendía como el proceso gradual, natural de cambio social. Con el surgimiento del modo industrial de producción y las corrientes de pensamiento que desplazaron a Dios de las explicaciones del universo, la sociedad industrial se convirtió en el modelo del desarrollo, en el punto de llegada de un camino unilineal de la evolución social; anulando todas las otras formas de vida social y de concepciones de evolución social. De este modo, la palabra *desarrollo* está asociada a crecimiento, a maduración. Indica que uno está avanzando en el sentido correcto, que esta realizando "...un paso de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, de lo peor a lo mejor" (Sachs 1997: 54-57).

Al finalizar la segunda guerra mundial, en 1945, se completaban tres décadas catastróficas en la historia moderna: la primera guerra mundial, entre 1914 y 1918; la década de 1920, caracterizada por el desempleo, la inflación y desajustes económicos muy graves en la economía internacional, principalmente en Europa, y por el auge excepcional de la economía norteamericana; la década de 1930, signada por la gran depresión; y la de 1940, por la segunda guerra mundial. (Sunkel 1970: 17)

Así caracteriza, el economista Osvaldo Sunkel, al contexto en que nace el Organismo Naciones Unidas y con él los acuerdos que se tradujeron en compromisos para la búsqueda de un nuevo orden mundial que destierre los grandes problemas en el planeta: la guerra, el desempleo, la miseria, la discriminación racial, las desigualdades políticas, económicas y sociales. En consecuencia, se comprometieron a destinar sus esfuerzos para que todos los hombres libres del mundo puedan disfrutar de seguridad económica y social, como único fundamento para garantizar la paz en el mundo. Para concretar los acuerdos, se crearon varios organismos especializados en determinadas áreas de la actividad económica y social: FMI, BIRF, FAO, UNESCO, OMS, CEPAL. Existía el convencimiento de que uno de los obstáculos para el desarrollo económico y la estabilidad política, eran las estructuras sociales tradicionales atrapadas en el pasado, conformadas por grandes grupos poblacionales que vivían en condiciones de pobreza y al margen de los procesos económicos, sociales y políticos que se desarrollaban en el planeta, después de la segunda guerra mundial.

Desde entonces se han pensado y puesto en práctica diferentes teorías del desarrollo que superan a las teorías clásicas basadas en el crecimiento económico. Surgieron teorías de la modernización, de la dependencia, de los sistemas mundiales, de la globalización, desarrollo sostenible y como el desarrollo humano con equidad y de género. El presente ensayo toma como referencia la teoría de la dependencia, por cuanto es la que mejor explica la realidad latinoamericana. Propuesta inicialmente por la CEPAL, en la década de 1950, fue profundizada y completada por otros autores². La CEPAL explicó la realidad latinoamericana desde la concepción centro-periferia, basada en la división internacional del trabajo, donde los países latinoamericanos estaban en la periferia porque tenían un rol subordinado, estaban especializados en la producción y explotación de materias primas y alimentos para los países del centro, especializados en productos procesados, desarrollo de tecnología y monopolio del comercio.

2 Andre Gunder Frank, Raúl Prebisch, Theotonio Dos Santos, Enrique Cardoso, Edelberto Torres-Rivas y Samir Amin (Reyes 2009: 124).

Desde una perspectiva latinoamericana, Gustavo Esteva³ considera que el presidente norteamericano Harry S. Truman, el día de su posesión (20 de enero de 1949), abrió la era del desarrollo para el mundo consolidando su hegemonía mundial sin alguien que dispute ese sitio y dio impulso a su actitud colonizadora. El mayor impacto de su discurso derivó del uso político primicial de la palabra “subdesarrollo” que cambió el concepto de la palabra desarrollo, a partir de entonces se asocia al concepto de hegemonía norteamericana. Esta nueva concepción produjo un impacto letal, a partir de ese día “...dos mil millones de personas se volvieron subdesarrolladas” (Sachs 1997: 53); cambió la percepción que tenían de sí mismas y de las otras; es decir, dejaron de ser lo que eran y asumieron que eran diferentes, menos que esos otros, una masa amorfa y sin peso en el planeta. A partir de ese día, para esos miles de millones de personas, el desarrollo es una puerta para dejar esa “condición indigna llamada subdesarrollo” (Ibid).

Cuando fue anunciado por Truman, el concepto de desarrollo –en los países subdesarrollados– fue reducido a crecimiento económico, entendido como el incremento permanente del ingreso por persona, en el marco de la corriente generalizada que impulsaba la industrialización y el crecimiento del PIB; corriente dominante en la década de 1950. Informes periódicos de las entidades de la ONU que trabajaban con la temática de las condiciones sociales, impulsaron la necesidad de equilibrar la situación social y el crecimiento económico, de ahí surgió la idea: desarrollo = crecimiento + cambio social y cultural; corriente mayoritaria en la década de 1960. Sin embargo, el crecimiento económico rápido estaba acompañado de crecientes desigualdades (con grandes zonas de pobreza, estancamiento, marginalidad y exclusión del progreso económico y social). En 1970 las Naciones Unidas definieron una Estrategia para el Desarrollo Internacional con enfoque unificado de los componentes económicos y sociales, para lo que se identificaron problemas (ambiente, población, hambre, mujer, hábitat, empleo). Más tarde se impuso la idea de que el desarrollo debe ser del

3 Se define a sí mismo como intelectual desprofesionalizado en busca de formas de marginalizar la economía (Sachs 1997: 397).

hombre y no de las cosas; en 1976 se adoptó el enfoque de necesidades básicas, orientado al logro de ciertos niveles mínimos de vida antes del fin de siglo; entonces, la atención se concentró en satisfacer dichas necesidades, antes que esperar su satisfacción sea efecto del desarrollo⁴.

La década de 1980 se la denomina como la década perdida para el desarrollo; en Bolivia es la década de inicio del modelo neoliberal, conocido como ajuste estructural. La década de 1990 fue el momento de un nuevo impulso desarrollista con dos tendencias distintas, en el norte se impulsó el redesarrollo entendido como la necesidad de desarrollar nuevamente lo que se había hecho mal o estaba ya obsoleto⁵; y en el sur entendido como la necesidad de desmontar lo que había hecho el proceso de ajuste de la década anterior. Entonces, el redesarrollo evoluciona -conceptual y políticamente- hacia la forma de desarrollo sostenible, pretendiendo un futuro común, como una estrategia de sostener intacto el concepto de desarrollo sin que ello suponga reorientarlo hacia el florecimiento de la vida social y natural. Asimismo, se impuso la forma de medir el desarrollo humano mediante un índice que sintetiza cuantitativamente el nivel de desarrollo en 130 países, pero sin alejarse de considerar al producto interno bruto per cápita, como indicador asociado a la esperanza de vida y el alfabetismo (Sachs 1997: 60-66).

En medio de estas corrientes dominantes, han surgido otras miradas o concepciones desde distintas regiones del planeta. Nyerere propuso que el desarrollo debía ser movilización política de un pueblo tras sus propios objetivos, convencido del error que significaba seguir los dictados de otros. Rodolfo Stavenhagen propone el etnodesarrollo;

4 Los organismos de la ONU estaban conscientes que el desarrollo como sinónimo de crecimiento económico por sí sólo no eliminaría el hambre ni la miseria, sino que agravaría los niveles de pobreza absoluta en cerca de 2/5 partes de la población mundial.

5 De este modo los países del hemisferio norte se apresuraron por dismantelar o exportar medicina, plantas nucleares, industria manufacturera, fábricas contaminantes, plaguicidas, producción de acero, etc.; así surge el esquema transnacional con la colonización del sector informal en el hemisferio sur mediante enclaves tecnológicos que se considera como "...el último y definitivo asalto contra la resistencia organizadas al desarrollo y la economía" (Sachs 1999: 65).

entendido el desarrollo con autoconfianza, que se mira hacia adentro y busca en la propia cultura hacia dónde ir, en lugar de ir tras ideas prestadas y ajenas. Jimoh Omo-Fadaka propone el desarrollo de abajo hacia arriba, puesto que el desarrollo propuesto desde arriba ha fracasado. Orlando Fals Borda y Anisur Rahman plantean el desarrollo participativo, puesto que se ha excluido a nombre del desarrollo. Jun Nishikawa propone otro desarrollo para Japón, consciente de que la era actual del desarrollo ha terminado (Op. Cit.: 53-54. Más recientemente, el horizonte civilizatorio del Vivir Bien, que se ha planteado desde los pueblos indígenas y ha sido adoptado por Ecuador y Bolivia, propone un horizonte distinto al propugnado por el desarrollo.

En el contexto internacional, la búsqueda de alternativas al neoliberalismo encontraron en los impactos negativos de dicho modelo los argumentos para proclamar que “otro mundo es posible” como resultado de “otro desarrollo”. El impacto mayor del modelo económico en el planeta es que está en riesgo la vida, no sólo humana sino del planeta mismo; pero, además, se constató que la pobreza se había incrementado a niveles alarmantes en algunas regiones, haciendo sociedades inequitativas. Entonces, las teorías del desarrollo recibieron el influjo de la corriente conservacionistas que promovía la tecnología con rostro humano; corriente que derivó en el enfoque agroecológico cuyo principio básico es la biodiversidad, que entiende que la producción agraria solo es posible en la medida que esté a tono con las leyes de la naturaleza. El informe Brundtland y el Foro Río '92 se inspiraron en este enfoque y tuvieron impacto planetario; pero, la experiencia mostraba que aplicar la conservación reducía las posibilidades de las comunidades rurales, de manera que el enfoque derivó en el desarrollo sostenible.

De este modo surgieron el modelo de desarrollo sostenible con mirada integral y sistémica y el enfoque de desarrollo humano con equidad social y de género. El primero planteaba la necesidad de la ampliación de las oportunidades económicas, sociales, culturales y políticas de las personas que se medía por el Índice de Desarrollo Humano; mientras que el segundo fue orientado a discriminación positiva hacia la mujer para romper su doble dependencia (Gianotten 2006: 168-173).

Con todo, se ha reconocido el fracaso de estas políticas, en tanto la pobreza sigue vigente en las áreas rurales que han sufrido cambios sustanciales, lo mismo que el resto de la sociedad y el planeta. El mundo rural ya no puede ser entendido únicamente por la actividad agropecuaria, existe una diversidad de actividades que lo vinculan con las ciudades; se han relativizado los límites entre el campo y la ciudad; el mundo rural ha sufrido procesos de urbanización, lo mismo que las ciudades, procesos de ruralización; han cambiado los patrones de consumo y los estilos de vida. A esto se denomina nueva ruralidad, que trata de explicar los nuevos fenómenos para orientar propuestas de acción más adecuadas a esta realidad.

2. Contexto regional y nacional al momento de la emergencia de la educación popular

Existe coincidencia entre los educadores latinoamericanos que la educación popular, como corriente educativa, surgió a partir de las reflexiones planteadas por Paulo Freire en su texto “¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural”. Dicho estudio fue elaborado en el momento del auge de la revolución verde impulsada desde Estados Unidos para toda América Latina, cuya estrategia operativa se denominó “extensión agrícola”; concepción que surgió a fines del Siglo XIX en Estados Unidos y se estableció formalmente en 1924 bajo el modelo de estaciones agrícolas experimentales asociadas a Universidades o Colegios Estatales llamados “Land Grant Colleges” (SAGARPA 2014).

Mientras que en Bolivia el Estado nacionalista, inaugurado en 1952, entraba en su fase final con militares participando en la política⁶, estaba intentando dejar su dependencia crónica de la ayuda financiera norteamericana, pero alineado con la doctrina anticomunista. La Reforma Agraria, así como el proceso revolucionario, se alejaba de su contenido transformador. Entre 1953 y 1963 sólo había logrado

6 René Barrientos Ortuño inauguró el ciclo de gobiernos militares, caracterizado por la inestabilidad política y económica.

concluir el proceso de distribución de tierras en una superficie de 3,9 millones de hectáreas (3% de la superficie nacional) a favor de más de 85.000 beneficiarios, tierras ubicadas mayormente en los valles y altiplano, resultado del impulso de los sindicatos quechuas y aymaras. Posteriormente, la Reforma Agraria fue cooptada por representantes del poder hacendal y el proceso agrario derivó en la consolidación legal del sistema de hacienda en las tierras bajas y en una estructura de tenencia de la tierra caracterizada por el minifundio en tierras altas y el latifundio en tierras bajas.

Por otro lado, como parte del apoyo económico norteamericano destinado a estabilizar la economía, aceptaron el mecanismo de ayuda alimentaria conocido como PL 480 y la implementación del Plan Bohan para la creación de un polo de desarrollo agroindustrial en Santa Cruz. En 1954 Estados Unidos creó el mecanismo de ayuda alimentaria para países en vías de desarrollo, conocido como Ley Pública 480⁷. En Bolivia se aplicó principalmente para canalizar donaciones de trigo norteamericano para suplir la carencia de este vital producto, cuyo impacto mayor ha sido la dramática disminución de la producción de trigo en Bolivia que hasta hoy es deficitaria, ya que no se puede cubrir la demanda nacional con el trigo producido por pequeños y grandes agricultores.

Mientras que el Plan Bohan⁸ concebía la generación de dos polos de desarrollo como base de la necesaria industrialización: minería en occidente y agroindustria en oriente. Para el desarrollo agroindustrial concebía una agresiva intervención del Estado, vertebración caminera, redistribución de la tierra a favor de quienes podían explotar la tierra,

7 Originalmente contemplado para la asistencia alimentaria mediante la adquisición de productos agrícolas de origen estadounidense a través de créditos blandos y mediante donaciones de alimentos a grupos de extrema pobreza o en casos de emergencia.

8 Plan de desarrollo concebido por una misión norteamericana presidida por Mervin Bohan, en 1942, como parte de la cooperación bilateral orientada a la diversificación de la economía y la sustitución de importaciones, de manera que Bolivia debía dejar de ser dependiente de la minería y ser capaz de producir algunos bienes que importaba.

redistribución de la población hacia espacios deshabitados, modificación de impuestos sobre la tierra, instalación de complejos agroindustriales, entre otros (Romero 2008: 127-129).

Las políticas y decisiones del Estado nacionalista sellaron el destino de las comunidades indígenas, convertidas en campesinas por el MNR; fueron inicialmente liberadoras en lo político pero, contradictoriamente, dominadoras en lo económico. Al darle Voto Universal y Reforma Educativa, liberaron sus fuerzas convirtiéndolas en protagonistas en tanto aliados sociales y políticos, a las que terminaron por subordinarlas a través de la alianza de clases, por el MNR, y el pacto militar campesino, por los militares; mientras que en el plano económico las vaciaron de sus potencialidades y relegaron a segundo plano.

Por su parte, la Iglesia Católica tenía presencia en las áreas rurales y no había presencia de Organizaciones No Gubernamentales (ONGs). El debate acerca de la presencia y las acciones que realizaban las ONGs se desarrollaron recién las décadas de los años '70 y '80, cuando precisamente surgieron varias organizaciones que trabajaban en el "campo", como se denominaba entonces al área rural.

Elementos que explican la "evolución" de las acciones de desarrollo rural en Bolivia en los siguientes años se presentan en el siguiente acápite; por lo que en esta parte, a manera de resumen y balance, se puntualizan los siguientes problemas, estructurales y coyunturales, viejos y nuevos, del desarrollo rural no resuelto; a saber:

- El carácter plurinacional de la sociedad boliviana y la real participación del sujeto social indígena en la vida nacional.
- La pobreza de gran parte de la población asentada en comunidades rurales.
- El carácter dependiente de nuestra economía respecto del mercado internacional que mantiene el modelo extractivista de materias primas, depredador de la Madre Tierra y reforzador de esa dependencia.
- La vigencia de la perspectiva colonizadora para los nuevos asentamientos que no ha podido ser superada o erradicada, a pesar de haberse identificado y realizado algunos esfuerzos para frenarla o reorientarla. Esta visión lleva a reproducir modelos

y prácticas de control del espacio y las estructuras sociales y políticas, por parte de los recién llegados.

- La multiocupación y multiresidencia de los pobladores rurales. Los ingresos de las familias indígenas y campesinas se generan con múltiples actividades, no sólo agricultura y ganadería, se incluye caza, pesca, recolección, artesanía, forestal maderable, transformación de productos; pero también mediante la venta de fuerza de trabajo. Actividades desarrolladas mayormente en el contexto rural pero ya no únicamente en él.
- La estructura de tenencia de la tierra es menos inequitativa; sin embargo, aún persisten regiones con minifundio (altiplano y valles) y latifundio (tierras bajas); se ha abandonado la política redistributiva de la tierra y no existe una política de administración de la tierra que proyecte la distribución y manejo de un bien finito como es la tierra.
- La superficie cultivada no ha crecido en la misma proporción que la población, de manera que existe menos superficie cultivada per cápita; la mayor superficie se destina a productos industriales que no aportan a la alimentación de los bolivianos. De ahí es que tenemos cada vez más, en nuestros mercados, alimentos de origen agropecuario traídos de países vecinos.
- Los recursos naturales de importancia estratégica (agua, hidrocarburos, minerales) están ubicados en regiones habitadas por pueblos indígenas y comunidades originarias, cuya explotación afecta su hábitat y los sistemas de vida de la Madre Tierra.
- Los impactos del calentamiento global, originados por los países altamente industrializados y su forma de vida, han cambiado la regularidad climática en el planeta, lo que afecta a los ciclos productivos agrarios.
- Crece la conciencia planetaria de que los saberes de los pueblos indígenas respecto de la vida y su relación con los otros sistemas de vida, Madre Tierra incluida; puesto que se consideran como válidos para enfrentar los problemas globales contemporáneos.

3. Emergencia de la educación popular en Latinoamérica y Bolivia

Desde el paradigma de la modernización, organismos como UNESCO/OREALC y la OEA promovieron programas de educación de adultos en el afán de ampliar la cobertura educativa e incorporar al mundo letrado a los adultos analfabetos. Los programas asumieron diferentes denominaciones: educación fundamental, alfabetización funcional y educación comunitaria; los mismos, fueron políticas asumidas por muchos gobiernos latinoamericanos en las décadas de 1950 y 1960 (Torres 1999: 28-29). Dichos programas fueron denominados como “extensionista” de educación de adultos por Paulo Freire y, a partir de cuya crítica, es que emerge la educación popular.

En 1969, durante su exilio en Chile, Paulo Freire escribió un “pequeño estudio” titulado “*¿Extensión o comunicación? – La concientización en el medio rural*”, que puede considerarse como paradigmático para su tiempo respecto de la problemática de la educación de adultos en el desarrollo rural; particularmente, importante para el contexto latinoamericano donde se desarrollaban procesos de reforma agraria en varios países.

Freire considera que la Reforma Agraria que se ejecutaba por varios gobiernos latinoamericanos era un proceso modernizante que pretendía el tránsito de la estructura arcaica de la tenencia de la tierra a una nueva, modernizada; que se entendía como la transformación de la estructura latifundista (cambio en la posesión de la tierra y aplicación de nueva tecnología), como un cambio sustancial en la vida de los campesinos. Pero era un error entenderla como un pasaje mecánico de lo viejo a lo nuevo, basada únicamente en cierto mesianismo técnico o mecanicista, que está fuera del tiempo y que prescinde de la presencia humana; concepción que cree que “...una vez decretada la reforma agraria, y puesta en práctica, todo lo que antes fue, ya no será” (Freire 1984: 69) o se limita “...a la acción unilateral en el dominio de las técnicas de producción, de comercialización, etc.” (Op. Cit.: 65);

9 Así lo denomina él mismo en la breve presentación de la primera edición en español, escrita 1972 y publicada en 1973.

para sustituir los conocimientos y procedimientos empíricos de los campesinos, por nuevos conocimientos y técnicas. En este enfoque modernizador "...el centro que decide el cambio no se encuentra dentro del área en transformación, sino fuera de él. La estructura que se transforma, no es sujeto de transformación" (Freire 1984: 64), termina sentenciando Freire.

Por el contrario, considera que la Reforma Agraria es un proceso de desarrollo que da como resultado la modernización de los campos y de la agricultura, donde "...el centro de decisión se encuentra en el ser que se transforma" (Íbid); con una concepción no mecanicista ni tecnicista, que concibe que lo nuevo nace de lo viejo en una acción que conjuga la tecnología avanzada y las técnicas empíricas campesinas, se trata de una acción transformadora; es decir, no puede limitarse al ámbito económico sino debe articularse también el ámbito histórico cultural. Aquí posiciona su cuestionamiento al rol, más que sólo de los agrónomos, de todos los profesionales tecnicistas que, por no tomar en cuenta el ser cultural de los campesinos -desarrollado en sucesivas generaciones-, atribuye el fracaso de sus acciones a la "natural incapacidad del campesino" (Freire 1984: 67); asumiendo una posición pretendidamente neutra.

Orienta su análisis desde una interpretación semántica de la palabra "extensión"¹⁰ porque considera que la correcta comprensión del significado de este término, respecto de su sentido contextual y su campo asociativo, es el punto de partida para todo su análisis. Explica que la acepción de dicho término en el contexto rural significa que Pedro -como profesional depositario del conocimiento científico válido- extiende conocimientos y técnicas hacia campesinos que constituyen objeto de su accionar, no realiza su acción sobre la tierra sino sobre quienes cultivan la tierra. Mientras que en su campo asociativo, el término extensión se relaciona con términos como transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, manipulación, invasión cultural, entre otros; todos los cuales transforman al hombre en una

¹⁰ Dicha palabra es parte de la oración "Pedro es agrónomo y trabaja en extensión" (Op. Cit.: 17).

suerte de “cosa”, negando su condición de ser capaz de transformar el mundo. Aquí ancla su explicación respecto de la extensión como acción contraria a la acción educativa liberadora; a la acción del agrónomo en tanto educador-educando.

Entonces cuestiona el rol del agrónomo como extensionista, a la concepción del conocimiento detrás de su praxis. Se trata de una expansión unidireccional del conocimiento, que es un acto de invasión cultural por cuanto pretende “persuadir” a los campesinos respecto de la validez del saber aprendido en la academia y de la ciencia hegemónica. Actitud que se convierte en autoritaria ya que considera al saber de los campesinos como doxa, puesto que es generada desde la tradición y el empirismo. Considera que esta concepción se trata de un equívoco gnoseológico, corregirlo implica el reconocimiento de la educación como acto gnoseológico donde el agrónomo y los campesinos, educan y se educan a la vez; es decir, ambos aprenden y enseñan, aprenden y producen saber.

Por tanto, se trata de un acto de invasión cultural el hecho de que los agrónomos centren su accionar en la transmisión de su saber buscando sustituir los saberes de los campesinos, despojar de significado a su cultura, e “iluminarlos” con significados y productos culturales que llevan consigo. Por el contrario, Freire afirma que el conocimiento se produce a partir de la problematización de la realidad, donde el sujeto se posiciona ante el mundo para la transformación de esa realidad; aprender es reinventar lo aprendido de forma permanente, es un ejercicio dinámico donde entra en juego la triada: lenguaje, pensamiento y realidad.

Entonces, la extensión como expresión práctica de la invasión cultural está reñida con la dialogicidad; puesto que la dialogicidad, nace de adquirir conciencia de que se sabe poco y se prepara para conocer más; para ello se requiere el diálogo entre dos sujetos con diferentes universos cognitivos, pero que reconocen sus limitaciones frente a la realidad concreta. De tal modo que no puede existir conciliación posible entre extensión y educación; la primera es domesticadora, en tanto que la segunda es -como práctica de libertad-diálogo, comunicación. Aquí ubica el sentido de la educación como comunicación, diálogo, como “...un encuentro de sujetos

interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire 1984: 77). Es una situación gnoseológica amplia donde “El sujeto pensante (cognoscente) no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un ‘pienso’, sino un ‘pensamos’. Es el ‘pensamos’ que establece el ‘pienso’, y no al contrario” (Op. Cit.: 74-75).

Para concluir, Freire demanda al agrónomo-educador una exigencia fundamental: “que se pregunte a sí mismo, si realmente cree en el pueblo, en los hombres simples, en los campesinos. Si realmente es capaz de unirse a ellos, y con ellos pronunciar el mundo” (Freire 1984: 109). Desafío que entraña un cambio de actitud radical, parte del reconocimiento de que los campesinos poseen conocimientos propios y válidos sobre su realidad, en consecuencia debe ubicarse como educando; ello supone un acto de humildad en su rol de educador, para enseñar y construir el saber juntamente con ellos. También requiere que deje de aislar al campesino de su entorno y su cosmovisión; asumir que los campesinos están insertos en el mundo, forman parte de una cultura, tienen un conjunto de creencias, así como son sujetos de un universo de influencias de su entorno, ya que con ese tejido de relaciones se enfrentan con el mundo.

Si quiere desterrar la manipulación y domesticación de sus concepciones y acciones, el agrónomo-educador debe adoptar el concepto de comunicación en su trabajo, antes que el de extensión. La educación supone, mediante un conjunto de mecanismos, la profundización de la toma de conciencia por parte de los sujetos cognoscentes, supone su humanización antes que su cosificación, para transformar al mundo.

La incorporación de la educación popular como parte de las estrategias para el desarrollo rural se dio en las décadas de los ’70 y ’80, una década después del nacimiento de las ONGs en Bolivia¹¹

11 Las primeras surgieron por el impulso de congregaciones religiosas en la década de 1960; un nuevo periodo de surgimiento de ONGs de inspiración política y secular se da en la siguiente década. A partir de entonces crecieron en número con dos épocas de auge en 1984/1985 y 1995/1996 (Freiherr von Freyberg, 2011: 3).

(Freiherr von Freyberg 2011: 3); la mayor parte de ellas surgieron por iniciativa de sacerdotes católicos para extender la labor pastoral de la iglesia y de dirigentes universitarios exiliados en países europeos que sufrieron acoso y persecución, al igual que el pueblo boliviano, durante los gobiernos militares. Gran parte de las ONGs tenían a militantes de partidos políticos de izquierda entre su plantel profesional de manera que su perspectiva, dada su matriz ideológica marxista, era clasista que consideraba a los obreros como la vanguardia de las transformaciones y a los campesinos una clase aliada.

Esta confluencia entre las tradiciones cristiana y marxista, en un contexto de ascenso del movimiento popular y de compromiso político, llevó a privilegiar la dimensión política de la educación popular; se fue desplegando lo que se conoce como ‘discurso fundacional’ o ‘paradigma clásico’ de la educación popular, el cual influyó y dio sentido a diversas experiencias educativas durante la década de 1970 y buena parte de la década de 1980” (Sime, 1991, citado por Torres, 2011: 36). Por otra parte, gracias a la influencia del materialismo histórico, “se asumió que el método de la Educación Popular era el dialéctico... que se suponía garantizaban la eficacia de las acciones educativas” (Torres, 2011:40), que se tradujo en la relación de las acciones educativas con la praxis política; contribuyó también la promoción de la participación de los educandos mediante la metodología dialógica que se tradujo en técnicas activas y participativas. No es raro encontrar en esta época profesionales que se afiliaron a sindicatos campesinos como muestra de su “compromiso” con la vida y luchas campesinas o la decisión de algunos de ellos por hacerse campesinos; tampoco es raro identificar el crecimiento de partidos políticos de izquierda en las áreas de influencia de las ONGs.

4. Despliegue de la educación popular en Bolivia

Dos hechos influyeron, sin ser los únicos, en la realidad rural y las acciones de desarrollo rural que se desplegaron en la década de 1980; el primero fue la ruptura de los esquemas de subordinación de los campesinos al Estado y, el segundo, la sequía de 1982-1983.

Después de más de 20 años de subordinación política -al MNR primero y al pacto militar campesino después-; la masacre de Tolata y Epizana (1976) fue el momento en que los campesinos empezaron a buscar su independencia política, misma que fue concretada en 1979 cuando se fundó la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia; posteriormente, se crearon las otras organizaciones del mundo rural de raigambre indígena, originaria y campesina¹². A los anteriores hay que sumar la emergencia y consolidación del Estado neoliberal que supuso la derrota de los mineros, como el núcleo de la clase obrera boliviana y del campo popular.

A pesar de haber sido “aliados” de los gobiernos y de los programas de desarrollo rural implementados desde el Estado, las condiciones de vida de las comunidades de la zona andina (altiplano y valles) no habían mejorado sustancialmente, sus precarias condiciones de vida se hicieron visibles con la extrema sequía que azotó en el periodo agrícola 1982-1983; con esta sequía las familias perdieron sus cultivos y se comieron las semillas para la siguiente siembra, el hambre y las enfermedades acecharon la ruralidad boliviana (Gianotten 2006: 123). Si bien hubo reacción inmediata y eficiente de parte del Estado, las ONGs y la cooperación internacional, quedó claro que la economía campesina no se había fortalecido, no estaba en condiciones de garantizar el sustento de las familias campesinas, de manera que reproducía las condiciones de pobreza. Este evento dio un nuevo impulso a nuevas políticas y programas desde el Estado, así como el incremento de la presencia de ONGs. Desde entonces las ONGs comenzaron a mirar con otros ojos el mundo rural y el sujeto social que lo habitaba.

En esta década el movimiento campesino independiente puso en la agenda pública un conjunto de propuestas como germen de los procesos de transformación posteriores; propuestas como “la Tesis Política y el Proyecto de Ley Agraria Fundamental de la CSUTCB...el redescubrimiento de las culturas y nacionalidades oprimidas...o el rol

12 Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia, Central Indígena del Oriente Boliviano, Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia, Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qollasuyu, entre las más importantes por su alcance nacional.

fundamental de la comunidad...” (CIPCA 1991: 10); que en el fondo planteó la necesidad de comprender la realidad y la construcción de un nuevo tipo de sociedad y Estado a partir de “...caminar con dos pies o mirar la realidad con dos ojos – clase y nación” como “fundamental para el aporte campesino a un proyecto histórico popular” (Op. Cit.: 153), y una redefinición de las categorías Estado y nación, por cuanto se planteó la construcción de un Estado a partir de la diversidad de naciones que lo componen, germen del Estado Plurinacional. En este entendido, se podría construir un Estado sin clases, pero sería imposible hacerlo sin naciones.

Dicho debate se tradujo en el campo de la educación popular, en la corriente preocupada por rescatar la cultura popular, rescatar las expresiones (lengua, música, tradiciones organizativas, etc.) que hacían a la identidad campesina indígena; conocida como mirada esencialista de la cultura popular (Torres 2011: 39) que, en términos conceptuales, significó la “imposible” articulación de las tradiciones romántica e iluminista. El rescate de la cultura popular le da sentido histórico y cultural a la educación popular (populismo romántico) que, al mismo tiempo, anuncia la emancipación del pueblo mediante la concepción científica del mundo (iluminismo); que se tradujo en la propuesta metodológica para trabajar contenidos políticos en formatos culturales tradicionales (Op. Cit.: 39-40).

La década del '90 fue fecunda en hechos que preludiaron el cambio de época. La Marcha por el Territorio y la Dignidad advirtió del fracaso de la reforma Agraria y confirmó la realidad pluri-multi donde los indígenas eran marginados; con los datos del Censo de 1992 y el contexto internacional favorable a la visibilización y vigencia de los derechos indígenas, los actores del mundo rural, campesinos e indígenas -pobres y marginados- cuyo capital es su presencia histórica, su identidad étnica y su cosmovisión, se fueron configurando como sujeto social protagónico. Lograron el reconocimiento del carácter plurinacional del Estado e incorporaron categorías como tierra territorio, derechos colectivos, pluriculturalidad, interculturalidad, bilingüismo, participación política sin intermediación partidaria, entre otros, para explicar la realidad nacional.

Desde el Estado se modificó la Constitución Política del Estado incorporando el carácter colectivo de los derechos indígenas, se convirtió en ley y política la educación intercultural bilingüe y se inició a un radical proceso de descentralización político administrativa denominado participación popular, haciendo de los municipios los protagonistas de su propio desarrollo; de manera que todas las acciones de desarrollo, con todos sus enfoques, tuvieron que adecuarse al nuevo escenario. Entonces, las ONGs promovieron el debate sobre la realidad pluri-multi, apoyaron las demandas territoriales de campesinos e indígenas y participaron en el proceso de definición y ejecución de la nueva normativa agraria, participaron en la construcción de propuestas y ejecución de la EIB y apoyaron en el acceso y gestión de los gobiernos municipales en los primeros años de la participación popular. En consonancia con el enfoque de desarrollo sostenible, se empezó a promover la agroecología, se empezó a reconocer la valía de los conocimientos ancestrales respecto de la biodiversidad y se promovió la elaboración de planes de desarrollo con enfoque integral.

La educación popular no dejó el ideal de la transformación social vía el salto revolucionario, sino que pasaba por la construcción de un Estado que reconozca la diversidad existente y una democracia cada vez más participativa, donde los movimientos sociales se convirtieron en protagonistas. La educación popular orientó sus esfuerzos a contribuir a una formación social de base amplia, con una diversidad de actores; debía transitar de la concientización a una interacción cultural, del diálogo planteado por Freire 30 años antes, que recoja y problematice los conocimientos académicos con los saberes del mundo rural. Lo que no siempre ha sucedido.

5. Cambio de época y complejización

Para la primera década del presente siglo las organizaciones rurales constituían el núcleo social más influyente que interpeló al Estado Neoliberal, consolidando un programa de alcance nacional que fue la base de la Asamblea Constituyente; se articuló con otros sectores denominados movimientos sociales para derrotar al gobierno

de Sánchez de Lozada e inaugurar el Estado Plurinacional a la cabeza de uno de sus representantes en el gobierno. Para esta década la mayor parte de los municipios rurales eran gobernados por representantes campesinos e indígenas, había una cantidad importante de cuadros profesionales campesinos e indígenas.

Ahora que estamos en el Estado Plurinacional, en el mundo rural existe más Estado y menos sociedad civil, puesto que las comunidades y sus organizaciones consideran que son “propietarias” del proceso de cambio y por tanto se han hecho cargo de los distintos niveles y estructuras estatales, sea con participación propia o mediante profesionales que consideran de su confianza. Por decisión del gobierno, se canalizan fondos de cooperación internacional vía instituciones y programas estatales, lo que ha afectado seriamente a las ONGs que han disminuido drásticamente su presencia y acciones.

Este recorrido sumario permite establecer algunas conclusiones respecto del contexto, del sujeto campesino indígena y de la educación popular. La realidad boliviana ha sufrido varias transformaciones de distinto orden y profundidad que la complejizan, algunas estructurales en los ámbitos social, político y cultural; pero también mantiene otras características después de medio siglo, especialmente en el ámbito económico. Dichas transformaciones fueron impulsadas por las luchas populares con variados objetivos como la satisfacción de las necesidades básicas (comida, salud, educación, vivienda, etc.) y el ejercicio pleno de los derechos individuales y colectivos, o el cambio de modelo de Estado. Sin embargo, la mayoría de estas luchas se caracterizó por una intencionalidad estratégica: la afirmación de los grupos populares como sujetos transformadores, con vocación de poder. Lo que significa que el objetivo profundo fue la lucha por el cambio de las relaciones de poder instalado en la sociedad; se trata por tanto de un objetivo estratégico, que garantizaría el logro de los demás objetivos, que podemos sintetizar en la construcción de una sociedad más justa, libre y solidaria.

En este proceso, el sujeto social indígena campesino, como habitante colectivo del área rural donde se aplicaron políticas agrarias, se ha hecho más complejo e integral. Para empezar, ya no es pensado por los otros, piensa y actúa por sí mismo; resultado de varios factores

y procesos, entre los cuales se encuentra la concienciación desarrollada por quienes desplegaron procesos de alfabetización política y educación popular, de manera que ese sujeto asumió su existencia en y con el mundo, asumió autoconocimiento de sí mismo y acerca del mundo para transformarlo. Entonces, la Bolivia actual se entiende a partir de las 34 naciones indígena originario campesinas; como signo vital de la abigarrada sociedad y presentes en los diferentes niveles estatales.

Entre las acciones educativas que formaron parte del desarrollo rural se pueden contar a los procesos de concientización, fortalecimiento organizativo, formación de líderes, participación en espacios de decisión, planificación del desarrollo, proyectos productivos, defensa de los recursos naturales, enfoque de género, etc.; procesos que formaron parte de las políticas públicas y proyectos impulsados por las ONGs. Dichas líneas de acción y estrategias institucionales se operativizaron en procesos educativos, en distintos formatos: educación de adultos, alfabetización, educación no formal, educación popular, investigación acción, diálogo de saberes, campesino a campesinos, diálogo intercientífico¹³, etc.

Mientras que la educación popular se ha extraviado en este camino. Como en el resto del continente, no ha hecho investigación en torno a sus avances y retrocesos, para armonizarla con otras disciplinas que, en los hechos, la desplazaron como la sociolingüística en lo que hace a la EIB, la antropología, sociología y comunicación de las culturas en lo que hace al conocimiento de cada nación, o el desarrollo de un cuerpo epistemológico que contribuya al diálogo entre conocimientos y saberes, por citar algunos campos. Es reconocido que en Bolivia se ha quedado en la aplicación de metodologías participativas.

Los pedagogos que asumieron esta perspectiva educativa, participaron en varios de los procesos sociales de los últimos decenios, pero no se ha hecho un balance acerca de las características de su acción, de sus aportes y desaciertos; no se conocen sus aportes a la reflexión pedagógica acerca de la educación popular y de sus avances en Bolivia.

13 Posicionamiento gnoseológico y apuesta epistemológica desarrollada por investigadores –en su mayoría agrónomos- de AGRUCO – UMSS.

En definitiva, no se tienen ideas acerca de su vigencia y pertinencia históricas.

6. El rol de los pedagogos en la educación popular

Como la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS tiene corta vida, visto desde los procesos históricos explicados antes, debemos ubicar nuestra participación como profesionales de la educación a partir de las últimas décadas del siglo pasado. Lo primero que debemos reconocer es que gran parte de los procesos educativos impulsados desde la sociedad fueron realizados por un universo bastante amplio de profesionales, técnicos, extensionistas y otros denominativos, de prácticamente todas las disciplinas científicas. Es decir, nosotros llegamos a procesos de desarrollo rural y procesos educativos en el ámbito rural, campesino indígena, cuando éstos ya tenían un buen tiempo de haber arrancado por profesionales de otras ramas. A continuación, se hace un recuento de algunos hechos y actores, sólo como referencia y ayuda de lo que está más cerca en memoria¹⁴, sin pretensión de agotar la infinidad de ejemplos y actores.

Inicialmente –en la década del '80- se puede destacar el rol de Alex Veliz en la consolidación de la Federación Departamental de Trabajadores Campesinos de Cochabamba, con el apoyo militante de Edwin Milán; y el trabajo de constitución y capacitación de una red de promotores de salud comunitarios vinculados al sistema público de salud, por parte de Justy Tezanos Pinto. Asimismo, cuenta nuestra participación colectiva (como Carrera y como Universidad) en el proceso de construcción del Proyecto Educativo Popular de la Central Obrera Boliviana que se convirtió en instrumento de movilización contra el modelo neoliberal y su propuesta de reforma educativa; este proyecto se constituyó la bandera, no sólo educativa, de las organizaciones sindicales y sociales.

Antes, durante y posterior al periodo neoliberal, participamos en el periodo de maduración del nuevo sujeto social emergente desde las

¹⁴ En la mayor parte de los casos citados, se trata de información recogida en conversaciones personales del autor directamente con algunos de ellos.

comunidades, se participó en la elaboración de sus demandas (derechos colectivos, saneamiento de la tierra, EIB, etc.), en sus movilizaciones por dichas demandas y en el fortalecimiento de sus organizaciones. Fue un intenso periodo en el aprendizaje colectivo indígena campesino para su participación e incorporación en las estructuras estatales. Aquí se pueden identificar por lo menos 4 núcleos.

Uno de ellos se ubicó en la red de ONGs que articuló INEDER de orientación marxista leninista maoísta, en esta institución trabajaron Gualberto Campuzano, Gualberto Villarroel, Edmundo Pereira y Arminda Sánchez. En CESAT trabajaron Felipe Pérez, Jaime Zambrana, Raúl Pérez y Roberto Nina. En INCCA trabajaron Jesús Rodríguez, Mabel Corrales y Celinda Melgarejo y Juan Carlos Rojas, recientemente.

Un segundo núcleo se ubicó en ONG de orientación social demócrata como CENSED, INDICEP, CINEP e IFFI; con mayor presencia en esta última donde trabajaron Kathia Ferrufino, Cristina Pareja, Teresa Alem y Leonor Patscheider.

Un tercer núcleo se ubicó en CIPCA –creada y dirigida por los jesuitas en ese tiempo- e instituciones aliadas en el Chaco. En CIPCA trabajaron Fernando Guzmán, Guido Machaca, Ernesto Loza, Juan Carlos Rojas, aún lo hacen Limbert Marca y Cristina Lipa. En Arakuarenda trabajó Ligia Rodríguez. En el Teko Guaraní trabajaron Elizabeth Jiménez y Walter Limache. Vale destacar que Walter luego se fue para el Programa Nina, del cual es su director hace varios años.

Y el cuarto núcleo se ubicó en el CETHA Toralapa (Municipio de Tiraque) –dependiente del Arzobispado de Cochabamba- que concentró una buena cantidad de flamantes pedagogos en ese entonces como Adolfo Suazo, Raúl Pérez, Roberto Churata, Roberto Nina, Víctor Fuentes, Melva Chávez, entre otros; Melva también trabajó en las Escuelas de Cristo.

En todos los casos impulsaron procesos de fortalecimiento de la organización campesina, formación de dirigencias, comunicación popular en idioma nativo, apoyo a la producción, tierra territorio, EIB, planificación participativa, planificación municipal, enfoque de género, presupuestos participativos, y otros, a partir de la educación popular.

Previa a la aprobación de la reforma educativa neoliberal y durante su aplicación, participamos en las experiencias de educación intercultural bilingüe y en la formulación para convertirlas en políticas públicas nacionales, junto con ello se participó en la formulación de las primeras propuestas para modificar la formación de maestros orientados hacia la EIB. En este periodo, pero en otros ámbitos, Eloy Oporto trabajó y dirigió una institución dedicada al apoyo integral a niños de la calle; Edwin Miranda trabajó en la cooperación internacional para la formulación de políticas, elaboración de materiales y capacitación de capacitadores en gestión integral del agua; Elio Cuiza trabajó en LIDEMA elaborando planes y materiales para la educación ambiental y aplicando los mismos. Ruth Mery Arancibia, que se ha dedicado a la educación de género y generacional, desarrolló un emprendimiento de oferta de servicios educativos denominado SETAP junto con Melva Chávez y Lenny Villarroel.

Más recientemente, participamos en las movilizaciones que dieron lugar al denominado proceso de cambio, en distintos espacios. Una vez instalado el nuevo gobierno a la cabeza de Evo Morales, en el proceso pre constituyente y de socialización de la Ley 070, participamos como técnicos y asesores de algunas organizaciones, más no se tradujo en una participación organizada que hubiera evitado la aprobación del artículo 67 de la CPE que nos elimina “legalmente” del sistema educativo; artículo totalmente inconstitucional y discriminatorio hacia nuestra profesión.

Otros desarrollan acciones de educación popular y no formal en otros ámbitos por convicción u oportunidad. Es el caso de José Luis Saavedra que apoya al movimiento indígena de la corriente de Felipe Quispe o Delia Flores que trabaja en la cárcel haciendo apoyo escolar a los hijos de los presos o Marco Rodríguez que tiene un emprendimiento privado de apoyo escolar.

De este brevísimo y panorámico recorrido, se puede establecer que como gremio, como colectivo o como profesionales individuales, hemos tenido participación activa en diferentes procesos de desarrollo rural y en experiencias y propuestas educativas surgidas en este espacio. Más no podemos decir que tenemos un peso específico o un

reconocimiento social, a no ser en casos específicos y muy localizados. Hay que asumir que más allá de nuestra participación en los distintos momentos del gobierno del MAS y en distintos espacios; nuestra presencia todavía no es gravitante debido a que no formamos parte del núcleo que define políticas y toma decisiones en el Estado, ocupado principalmente por las organizaciones indígenas originaria campesinas y el magisterio. Varios colegas cumplen o desempeñan roles importantes dentro del sistema educativo pero están aislados.

Varios otros, pero menos que antes, continúan trabajando en ONGs, gobiernos municipales y otras instituciones en el campo del desarrollo rural, quienes mantienen relación con las organizaciones campesinas e indígenas; sin embargo, hay que reconocer que este sujeto está empoderado ya que es uno de los protagonistas de este momento histórico y forma parte del núcleo de poder político. Como sujeto colectivo ha demostrado bastantes avances, se ha hecho cargo de los gobiernos locales en la mayor parte de los municipios, está presente con sus profesionales en distintos niveles de la estructura estatal y, por consecuencia lógica, tiene dudas de la utilidad de nuestro aporte.

Esto abre la urgente necesidad de repensarnos como profesionales y por consecuencia en la formación universitaria, acerca de nuestro rol en un contexto que ha cambiado. El desarrollo rural, de ese mundo que está en permanente evolución, requiere de nuestro aporte, y nosotros no hemos sido consecuentes con uno de los postulados básicos de la educación popular: la autocrítica; no tenemos una valoración –desde la educación– acerca de los impactos de los modelos de desarrollo en la realidad rural boliviana, o una valoración de los aportes de la educación popular a dichos impactos, por mencionar algunos pendientes. El mundo rural, inmenso territorio donde se asientan la mayor parte de las naciones indígenas originario campesinas y las riquezas naturales, como antes, es un espacio que contiene las pulsiones de la sociedad y las posibilidades del país; de su seno han nacido la mayor parte de los aportes para la educación boliviana, es pues el territorio que le da sentido al Estado. El reto está vigente, es necesario renovar nuestro compromiso.

Bibliografía

Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA)
1991. **Por una Bolivia diferente. Aportes para un Proyecto Histórico Popular.** La Paz: CIPCA.

Freiherr, V. F. D.

2011. **Las ONGs bolivianas: análisis de su evolución y dimensión financiera.** Tinkazos, Número 30, pp. 79-103. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-74512011000200004

Freire, P.

1984. **¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural (13ª ed.).** Trad. Lilian Ronzoni. México: Siglo XXI Editores

Gianotten, V.

2006. **CIPCA y poder campesino indígena: 35 años de historia.** La Paz: CIPCA

Reyes, G. E.

2009. **“Teorías de desarrollo económico y social: Articulación con el planteamiento de desarrollo humano”.** En Revista TENDENCIAS, Volumen X, Número 1, Primer semestre 2009, de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Nariño

Romero, C. G.

2008. **La tierra como fuente de poder económico, político y cultural.** La Paz.

Sachs, W. (editor)

1997. **Diccionario del Desarrollo. Una Guía del Conocimiento como Poder.** Cochabamba: Centro de Aprendizaje Intercultural.

Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA)

2014. **¿Qué es el extensionismo rural?.** Recuperado de www.extensionismo.mx/web1/index.php/contenido/119-extensionismo-rural

Sunkel, O.

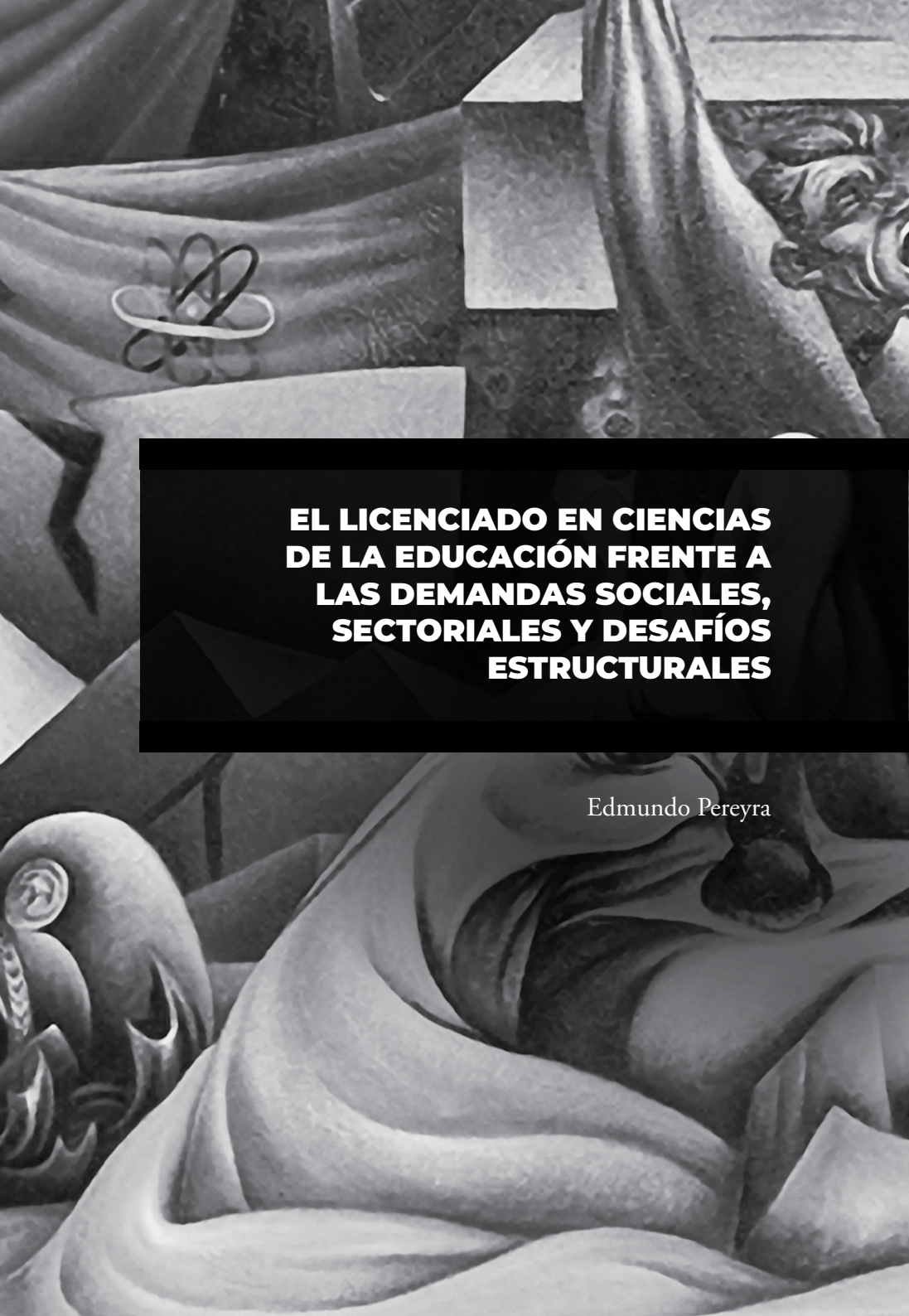
1970. **El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo.**

México D.F.: Siglo XXI Editores S.A.

Torres, A.

2011. **Educación popular. Trayectoria y actualidad.** Caracas:

Universidad Bolivariana de Venezuela.



**EL LICENCIADO EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN FRENTE A
LAS DEMANDAS SOCIALES,
SECTORIALES Y DESAFÍOS
ESTRUCTURALES**

Edmundo Pereyra

EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION FRENTE A LAS DEMANDAS SOCIALES, SECTORIALES Y DESAFIOS ESTRUCTURALES

Edmundo Pereyra¹

Resumen

Reflexión preliminar acerca de los aprendizajes académicos, de la aplicación operativa de elementos pedagógicos teóricos/técnicos y la apropiación de otros conocimientos y tecnologías para responder a las necesidades sociales, demandas educativas, económicas, políticas, institucionales y a los desafíos estructurales del proceso nacional; que muestra la interconexión múltiple y sistémica de las ciencias y la tecnología en los procesos productivos y en la transformación social, para considerarse categóricamente en la planificación académica a objeto de agotar el exclusivismo cientifista, la escasa intersectorialidad y la baja integralidad de los aprendizajes teóricos, tecnológicos y operativos en el proceso formativo de recursos humanos en ciencias de la educación.

Introducción

El presente artículo consta de tres partes, la primera es el punto de partida que describe aspectos relevantes de la formación impartida en la carrera de ciencias de la educación de la Universidad Mayor de

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación por la UMSS, primera promoción. Profesional con amplia experiencia en gestión pública para el desarrollo y evaluación de proyectos sociales desarrollados en el país y el departamento. Con estudios adicionales en historia y etnología andina (FLACSO). Vinculado a los equipos de gestión y asistencia técnica en varios municipios y ONGs para la planificación territorial y el gobierno autónomo.

San Simón durante el periodo de 1976 a 1980 del siglo pasado. La segunda parte comprende el desempeño laboral que describe y analiza, el escenario laboral, las respuestas a las demandas sectoriales y a los desafíos estructurales en situaciones políticas sin y con democracia. La tercera parte es el conjunto de resultados, impactos y reflexiones sobre los elementos relevantes de los puntos de partida y de desempeño. Su elaboración está basada en los archivos personales de las diferentes experiencias, en las cartillas elaboradas en las coyunturas descritas y en los contenidos del marco legal. La metodología auto etnográfica, facilitó el recuento de las experiencias, en una forma de diario de campo, cuyo contenido fue ordenado en un esquema de sistematización que puede ser perfeccionado.

Punto de partida

En el área filosófica, los contenidos estuvieron centrados en la filosofía griega y tomista sin alcanzar a tocar la caída de los ídolos², algo que podría haber profundizado mucho más el análisis filosófico. Sin embargo, se pudo estudiar la filosofía pedagógica de Paulo Freire, que respondía a aquel proceso político nacional que luchaba por libertad, justicia social y democracia. Sentía que contaba con una posición filosófica que fundamentaba la metodología y técnicas de las acciones pedagógicas para dinamizar sin pausa alguna, la formación de posiciones y decisiones de transformación con la población que sobrevivía en condiciones infrahumanas.

En el área de programación curricular, no obstante que los contenidos estuvieron basados en los textos de una pedagoga norteamericana³, por la auto dinámica de las clases y por una especie de contrato social de la docente con los estudiantes, el estudio fue profundo; los trabajos efectuados me había contactado con los hechos y los fenómenos claves de la programación de la enseñanza/ aprendizaje; sentía con claridad que la programación curricular del

2 No fue impartida la filosofía crítica de F. Nietzsche.

3 Hilda Taba, experta en programación y currículo, 1976.

proceso educativo formal de aquel tiempo, no había tomado como punto de partida, la realidad histórica, social, cultural y económica de los cantones, secciones, provincias, regiones y departamentos del país.

El estudio de la supervisión del hecho educativo en los sistemas escolares formales establecidos, fue una experiencia cautivante, el docente facilitó la utilización de técnicas determinadas para observar, analizar y sistematizar la enseñanza y el aprendizaje que acontecía en aulas de la educación secundaria; la información recogida e interpretada verificaba el escaso diseño del aprendizaje y la transmisión vertical de contenidos a estudiantes exclusivamente receptores.

La materia de didáctica no guardaba articulación con las dos vertientes cognitivas precedentes, que fueron por sí tan importantes que necesitaban la continuidad necesaria con la didáctica para profundizar el estudio y diseño de modelos, metodologías y actividades curriculares de aprendizaje y enseñanza con diferentes grupos etarios.

La sociología de la educación, me permitió ubicar a la educación formalizada como aparato ideológico de reproducción de una formación social determinada o de un régimen estatal; sin embargo, sentía que la educación crítica, creativa y subversiva no controlada por una determinada hegemonía, guardaba las fortalezas para posibilitar la transformación de una formación social o régimen estatal inhumano.

El estudio de las relaciones interdisciplinarias e intradisciplinarias en las ciencias de la educación, contribuyó a entender el conjunto de las teorías, las ciencias y las técnicas específicas que configuraban el resquicio intersectorial que constituía las ciencias enfocadas a la educación.

El aprendizaje de la metodología de investigación científica, me proporcionó la pauta de hallar nuevos conocimientos para poder fundamentar reformas y transformaciones en la educación; sin embargo, no podía institucionalizarse la investigación del hecho educativo. Sentía que se había perdido una oportunidad. Aunque los discursos electorales de estudiantes y docentes repetían hasta mi egreso la categórica necesidad de investigar e investigar.

Las herramientas de la estadística descriptiva⁴, no fueron aprovechadas en aplicaciones prácticas, tampoco estuvo articulado a los aprendizajes de las técnicas de supervisión del hecho educativo y de la metodología científica; en las prácticas estudiantiles se realizaban temas más cualitativos que cuantitativos.

La asignatura de legislación educativa, que trataba las políticas educativas del país, orientó acerca de los alcances de las políticas desde la fundación de la Republica. Este contenido de tanta importancia no estuvo conectado a la planificación de planes, programas y proyectos educativos; la relación de tanta importancia no se pudo atinar a estructurar. Se podía sentir la desconexión de la asignatura de legislación educativa o de políticas con la planificación de la educación.

Escenario laboral

¿En el inicio de la década de los años 80 del siglo pasado, cuál era el escenario laboral para un universitario egresado de ciencias de la educación? En la situación socioeconómica que acontecía en el inicio de la década indicada, no había claramente un escenario de desempeño laboral para un egresado de ciencias de la educación. En el campo de la educación regular formalizada no había como trabajar, los pedagogos carecían de respaldo legal para desempeñarse como operadores de la educación primaria o secundaria; tampoco podían hacerlo en las normales y en los tecnológicos. Hasta la fecha este asunto continúa, con la última ley estatal 070 de educación, los pedagogos con licenciatura en ciencias de la educación, no pueden operar como docentes en ningún nivel de la educación formal y alternativa, menos ser autoridades educativas. El asunto tiene importancia y merece estar en la agenda de la problemática de la educación nacional.

Sin embargo, había un escenario laboral creado por grupos de ciudadanos que interactuaban con la población campesina en el

4 Aún no se conocía en la carrera el paquete informático Qpro, Excel, menos el SPSS (paquete estadístico para las ciencias sociales).

área rural de Cochabamba; efectuaban actividades de capacitación y organización con financiamiento de la cooperación internacional. Los aparatos de operación de los grupos ciudadanos eran las ONGs; los empleos no fueron parte de un mercado abierto, eran espacios cuasi clandestinos, no era sencillo acceder a un empleo en las organizaciones no gubernamentales en un régimen de gobierno militar fascista; de todos modos, en el espacio creado por las ONGs, tomé la educación de adultos para trabajar en el área rural.

En la ONG que operaba en el área rural quechua de Cochabamba, llegué a formar parte de un equipo multidisciplinario que realizaba acciones de capacitación de adultos, con técnicas de educación popular, en Agropecuaria, Organización, Nutrición, Salud y Artesanías.

Educación para la forja de la democracia

La tarea educativa principal fue desarrollar en las organizaciones de hombres y mujeres, la conciencia y el análisis colectivo de las graves condiciones infrahumanas para hallar una salida organizada, capaz de derrotar a la dictadura militar fascista y reducir la pobreza campesina; para instaurar la libertad, la justicia social y la democracia en el país. La ONG en la localidad, en plena dictadura militar, había logrado sustancialmente un acuerdo de largo alcance con las autoridades y comunidades campesinas para generar y desarrollar un proyecto político de resistencia y de lucha contra la dictadura militar fascista a objeto de contribuir a la forja de la democracia en el país, mediante acciones de promoción del desarrollo integral de las comunidades campesinas.

La pedagogía de resistencia y lucha, contra la dictadura militar y su instrumento denominado pacto militar campesino, en su fase inicial, dibujaba actividades de asistencia en salud, nutrición, higiene y artesanía a una cantidad escasa de organizaciones de mujeres y de sindicatos campesinos; cuestionando y denunciando principalmente los hechos de la dictadura militar. Las mujeres organizadas en las reuniones, aprendían a costurar ropa, preparar alimentos, practicar cultivos en parcelas demostrativas con asistencia de ingenieros

agrónomos; lo propio aprendían salud e higiene con médicos; las actividades reforzaban los roles domésticos de las mujeres; sin embargo, la línea educativa estratégica, conducía al empoderamiento y al ejercicio de roles comunitarios y políticos de las mujeres para resistir y luchar contra el pacto militar campesino y la dictadura militar.

La movilización de las mujeres organizadas y los sindicatos campesinos, en sintonía con los acontecimientos nacionales del último trimestre de 1982, lograron desplazar de los cargos sindicales principales a los dirigentes que sustentaban el pacto militar campesino en la central campesina provincial; en instancias intermedias y en los sindicatos de base, trabajando arduamente procesos y mecanismos democráticos. Las mujeres organizadas y los sindicatos campesinos, con el éxito de haber inactivado la estructura del pacto militar campesino, avanzaba a una situación política nacional democrática con la visión de trabajar y luchar para agotar las condiciones infrahumanas en que supervivían las familias campesinas.

Educación en democracia

El ejercicio y la práctica del sindicalismo democrático e independiente, demandaba un proceso de capacitación cada vez más sistemático; por que las oportunidades para la organización de la clase campesina en democracia, facilitaron el planteamiento, la justificación y los argumentos técnicos para luchar por los objetivos económicos y políticos de los pequeños productores agropecuarios cohesionados en la estructura sindical de trabajadores campesinos.

En el indicado contexto el proceso de acción-reflexión-acción en el colectivo de líderes campesinos y técnicos de apoyo, condujo a decisiones de aplicar la fuerza de la organización sindical a la lucha por mejores precios para el trigo en el mercado local y nacional, creándose en el proceso la Asociación Departamental de Productores de Trigo para canalizar la asistencia técnica y financiera a la producción y defender los precios del trigo en un mercado destructivo de pequeños productores.

Concluido el acompañamiento a la incidencia política departamental de la organización sindical campesina local; el apoyo

técnico y educativo retornó al fortalecimiento de la Central Campesina optimizando la propuesta de la Corporación de Desarrollo de Cochabamba para planificar y promover el desarrollo de 5 distritos en el Departamento.

La propuesta institucional de planificar el desarrollo de Distritos, fue procesado y asumido por el colectivo de técnicos y líderes campesinos que decidieron experimentar tempranamente el desarrollo regional con la inclusión de actores y autoridades de los poblados urbanos liderado por la estructura sindical campesina de los cantones de Pocona, Pojo y Totora. En efecto, el territorio configurado por los tres cantones, tomó la propuesta de desarrollo distrital, implementando el Comité Distrital de Desarrollo de la Provincia Carrasco Valles (CODIDECA) para coordinar acciones y proyectos financiados por las ONGs, la Prefectura y otras entidades. El Comité Distrital, conformado por varias comisiones estuvo dirigido y coordinado en asambleas mensuales por el Secretario Ejecutivo de la Central Sindical de Trabajadores Campesinos de Moyapampa. La nueva acción de desarrollo distrital o regional, si bien consolidaba la hegemonía de la central campesina en el territorio, los resultados desarrollistas del mismo, cuestionaba la capacidad de las ONGs y del equipo de apoyo técnico y educativo para planificar y acompañar la ejecución de las inversiones que requería el desarrollo integral socioeconómico de la región configurado por los territorios de los cantones de Totora, Pocona y Pojo.

Educación enfocado a la reducción de la pobreza rural

En los programas de las ONGs internacionales y nacionales, emergió la línea de la autogestión de las organizaciones campesinas en la ejecución de los proyectos de desarrollo comunal; el apoyo educativo comprometido trasuntó por procesos de capacitación en administración, contabilidad y elaboración de presupuestos de proyectos y programas partiendo de las necesidades y problemas de las comunidades. En este tipo de procesos, la población adulta y joven de las comunidades campesinas, fue capacitándose en la conducción de proyectos de desarrollo rural en Salud, Nutrición infraestructura,

educación y producción agropecuaria. El apoyo técnico y educativo tenía que asegurar acciones y actividades eficaces para reducir las malas condiciones educativas, la desnutrición, las condiciones insalubres, la morbilidad y la mortalidad de la infancia, niñez y de la madre.

En la gestión de los proyectos autogestionarios en el área sud de la Provincia Esteban Arze (1989-1994), el énfasis de apoyo educativo estuvo centrado en resolver la desnutrición, la insalubridad, la mortalidad infantil, la baja cobertura escolar y los deficientes métodos de aprendizaje en las escuelas de educación primaria; las actividades de apoyo técnico y educativo, contaban con un sistema de seguimiento y rendición de cuentas de las actividades y logros en asambleas intercomunales mensuales; por lo que el equipo técnico intersectorial desarrolló la tecnología de elaborar proyectos y programas de desarrollo para escalas comunitarias, con la aplicación de la metodología del marco lógico, desde el mapeo de actores e involucrados, la elaboración de árboles de problemas, de objetivos, de alternativas, de matrices de diseño de los proyectos, de presupuestos; asimismo, fue desarrollado el modelo de administración de los recursos económicos desde la apertura de cuentas bancarias con firmas de campesinos y campesinas; el control contable mensual y la auditoría sistemática contra visos y actos de corrupción.

Reforma estatal I

La vigencia del sistema democrático desde octubre 1982, generó y rindió la primera reforma estatal que consistió principalmente en la formulación e implementación de la Participación Popular, la Reforma Educativa y la Capitalización que reformaba la economía del país conforme a modelos económicos que subordinaban la vida de las personas, de los recursos naturales y de los estados a las fuerzas absolutas del mercado.

El rol en la Reforma Educativa

Un nuevo contrato de trabajo (1998), me facilitaba participar en la implementación de la primera política educativa en democracia (1994) que reformaba la Educación de la nación y procedí a trabajar metodologías y guías de concreción de la Reforma Educativa desde el levantamiento de las necesidades básicas de aprendizaje hasta el diseño de actividades de aprendizaje-enseñanza con la vertebración de los conocimientos transversales y el control social en educación; asimismo, fue desarrollado la educación bilingüe e intercultural en diferentes pisos ecológicos con textos de lectura en lenguas aymara y quechua y sus respectivas metodologías con la realización de experimentos pedagógicos que mostraban la incorporación de saberes, conocimientos y técnicas de la comunidad en los procesos de aprendizaje en aula, con la presencia de mujeres y hombres con saberes en nutrición, agroecología e historia campesina; las acciones avanzaron hasta lograr la estructuración curricular diversificada para primaria y secundaria; sin embargo, las direcciones de núcleo y distritales no lograron una metodología para la supervisión del desarrollo curricular y el aprendizaje. El asunto interesante que se trabajó fue que los profesionales que operaban los sectores de desarrollo del programa de seguridad alimentaria nutricional y el profesional de ciencias de la educación, lograron incorporar los contenidos, conocimientos y las técnicas a ser desarrollados en el proceso de aprendizaje de la educación formal. La estrategia de desarrollo, sus proyectos y contenidos fueron parte constitutiva del sistema educativo y contribuían a la transformación de las condiciones infrahumanas en que se debatía la subregión andina de Cochabamba. En definitiva, en el marco del programa de seguridad alimentaria nutricional, la educación formal contribuía a la visión estratégica del desarrollo territorial.

A convocatoria del PRAEDAC⁵, obtuve un contrato que me permitió trabajar el diagnóstico y la elaboración de cuatro programas educativos municipales enfocados a la problemática de la población

5 Programa de Desarrollo Alternativo para el Trópico de Cochabamba, financiado por la Unión Europea.

joven del trópico de Cochabamba; el proceso de planificación fue llevado a cabo en el marco del Sistema de Planificación⁶ que tenía el país en aquel entonces; el esfuerzo esencial del trabajo radicaba en la formulación de una metodología que me permitiera incorporar la vivencia de la compleja problemática de la región y las soluciones pensadas y planteadas por la juventud. La metodología implementada, suscitó una dinámica en grupos focales de estudiantes de secundaria, que analizaron los problemas que tenían en la familia, en la calle, en la comunidad y en las unidades educativas de secundaria, para luego formular las soluciones, que fueron incorporados al núcleo de objetivos, metas y estrategias de los Programas Educativos. Los cuatro programas municipales fueron validados y socializados y entregados al PRAEDAC y a los Distritos Educativos de Puerto Villarroel, Chimoré, Shinahota, Villa Tunari y Entre ríos. Para quienes tengan interés en investigar los cambios en la educación de la región del trópico, referidos programas pueden ser de gran utilidad para analizar y profundizar la educación del periodo anterior al Estado plurinacional y comparar con la educación actual que transcurre en una región compleja y de interés nacional e internacional; es más, con los indicadores de ambas situaciones educativas, es posible analizar y estudiar las estrategias políticas y socioeducativas gestadas e implementadas por la estructura sindical y política de la región del trópico, en un proceso sociocultural, económico y político nacional de catorce años.

El rol en la transformación municipal

En la implementación de la Ley 1551⁷ de Participación Popular, el proceso de Planificación Participativa Municipal, fue optimizada con

6 Sistema de planificación que sustentó todo el andamiaje de planificación de las políticas públicas desde 1994 a 2015.

7 El dinero para la Participación Popular, salió del 20 % de las recaudaciones nacionales entregadas automáticamente a los municipios, además del 100 % de las recaudaciones municipales que cada municipio administra e invierte directamente. El Estado por primera vez en la historia del país, determinó que las poblaciones asentadas en los cantones y secciones recibiera dinero de la co-participación tributaria en una cuenta exclusiva a nombre de cada municipio.

la tecnología de la educación popular: El primer proceso trascendente fue la elaboración de la carpeta comunal que consistió en la elaboración de centenas de carpetas comunales con participación movilizadora de las comunidades quechuas y aymaras; el primer acto participativo fue elaborar los mapas parlantes del presente y futuro de la comunidad, que identificaban la problemática del presente y la proyección comunitaria de una propuesta alternativa; el segundo paso fue levantar un censo de la población, siendo el tercer paso la priorización de los problemas, el análisis y la concertación de demandas sociales. Acabada la carpeta, fue entregada en ritual formal al representante comunal para que con ello participe y asista a las asambleas de las Sub Centrales y Centrales Sindicales Campesinas, para que con los contenidos esenciales de la carpeta comunal, inserte en un proceso de interacción y de diálogo con representantes de otras comunidades, las soluciones y demandas en el Plan de Desarrollo Municipal para un quinquenio. Asimismo, la carpeta comunal cristalizada en problemas y demandas sociales priorizadas, fue la base para la elaboración de proyectos y la configuración de los programas sectoriales; la carpeta comunal devino a ser la herramienta operativa para seguir la ejecución presupuestaria, la reprogramación y la inserción de las nuevas demandas en los proyectos y programas operativos anuales de la Municipalidad que se configuraban en las asambleas combativas de los consejos provinciales de participación popular, donde se lidiaba con profesionales, concejales, Alcalde, técnicos de ONGs y representantes sectorialistas del Estado.

Al margen de la orientación y asesoramiento que recibían los concejales en ejercicio, se formuló el proyecto de ciudadanía para la formación de líderes y lideresas, fue un proceso formativo para complementar la capacitación de campesinos y campesinas que les permitiera tomar de forma mayoritaria y total los espacios de los gobiernos municipales de Tacopaya, Arque, Bolivia y Tapacari. La planificación de los módulos de capacitación fue intersectorial. La metodología fue bilingüe e intercultural, el equipo facilitador de la capacitación, estuvo compuesto por ingenieros civiles, agrónomos, profesionales expertas en nutrición y salud, doctores en antropología, economistas especializados en gestión municipal y planificación, y expertos pos-alfabetizadores de

la ex SENALEP. Con el rescate etnográfico e histórico de los valores de la población campesina quechua y aymara, fue levantada la autoestima y la potencialidad de los líderes campesinos quienes utilizando sus saberes y los nuevos conocimientos alcanzaron a diseñar las estrategias políticas para acceder y ejercer plenamente los espacios de la institución municipal para ocuparse de forma directa del desarrollo local. El proceso fue una fase de la ciudadanía rural que elimina del espacio institucional a personas que intermediaban a la población mayoritaria en el ejercicio de los cargos de autoridad en el gobierno Municipal; el proceso expresó un inusitado avance democrático de campesinos e indígenas hacia posiciones institucionales estatales.

Reforma estatal II

La evolución del proceso democrático nacional, cristalizó una asamblea nacional constituyente (2006) que estableció la vigencia del Estado Plurinacional de Bolivia, unitario, social y económicamente comunitario; con parlamentarios indígenas, sistema judicial indígena campesino, al mismo nivel que la justicia ordinaria, junto con un nuevo Tribunal Constitucional Plurinacional conformado por los dos sistemas. Asimismo, estableció el derecho a la autonomía y el autogobierno indígena, en el marco de cuatro niveles de administración: departamental, regional (en provincias), municipal (en municipios) y en territorios indígena originarios campesinos. La nueva autonomía implicó además la elección directa de las autoridades y el derecho a administrar sus recursos naturales; asimismo, fue establecido la libertad de religión, credo y la independencia del estado de la religión; consecuentemente, en el marco de la nueva constitución y las leyes estructurales, fue formulado el anteproyecto de una nueva ley educativa denominada Abelino Siñani-Elizardo Perez.

A 2007, en la perspectiva de probar el enfoque y los objetivos del anteproyecto de la Ley Avelino Siñani, mediante contratos con los Gobiernos Municipales, correspondió trabajar muchos Proyectos Pedagógicos enfocados a la producción, transformación y comercialización; las elaboraciones más importantes que correspondió

diseñar fueron proyectos que facilitaran a la niñez, la docencia y la comunidad, el rescate y la consolidación de los conocimientos y las técnicas de las culturas quechua y aimara en la producción agroecológica de alimentos, hierbas medicinales y los textiles de alta calidad artística para la comercialización recurriendo a las herramientas de internet.

Una vez aprobada la Ley Educativa 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, mediante contrato con el Programa de Formación Complementaria de Maestros de la educación regular, ejercí la docencia contribuyendo a la concreción del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo y a la elaboración de los trabajos de titulación de los docentes que facilitó desarrollar aproximaciones metodológicas serias para investigar el hecho educativo en aula. Un estudio comparativo de la reforma educativa basada en la Ley 1565 con la nueva Ley de Educación N° 070, es de gran importancia para tener actualizada la marcha y las perspectivas de la educación en el país.

Asimismo, formando parte de equipos multisectoriales logré operar la implementación del Sistema de Planificación del Estado Plurinacional; participé en la elaboración de un Plan Territorial de Desarrollo Integral de un Municipio y de una Gobernación. La Ley 777 del Sistema de Planificación Integral del Estado, establece planificar el desarrollo de una comunidad, territorio, institución y sector a partir de la gestión del sistema de vida, de los riesgos y el cambio climático en el marco del Vivir Bien. Los planes, estrategias, programas y proyectos están sujetos a los principios precedentes. Asimismo, deben garantizar su ejecución con una articulación, concordancia y compatibilidad al Plan Quinquenal de Desarrollo Económico Social y a la Agenda Patriótica 2025. Las nuevas categorías de planificación del Estado, engarzan de forma compleja a las categorías de la economía, de los recursos naturales y del desarrollo humano en la dialéctica del proceso de desarrollo enfocado a la equidad social y de género; por lo que importante es reflexionar sobre ello desde el eje social y de la educación propiamente.

Punto de llegada

El apartado, constituye el conjunto de resultados, impactos y las reflexiones de la sistematización.

Resultados

Los roles desempeñados en diferentes escenarios, coyunturas y procesos políticos, refieren respuestas a demandas y desafíos sociales, económicos, políticos e institucionales que sobrepasan a elementos puramente educativos y pedagógicos.

En la coyuntura nacional de 1980-1982, operando acciones y actividades de asistencia social mediante instituciones civiles, fuí priorizado la educación popular que dinamizó las acciones políticas de las organizaciones campesinas que contribuyeron al agotamiento de una situación política nacional sin democracia. En la fase inicial de una situación política nacional en democracia (1982-1984), las actividades de apoyo técnico y educativo, respondieron a la demanda económica de mejorar los precios del trigo en un mercado complejo y difícil, incrementando los ingresos y la influencia local, departamental y nacional de pequeños productores de trigo.

Respecto a la planificación del desarrollo económico, social e institucional de las regiones, el apoyo técnico y educativo construí colectivamente una línea campesina y llevé a la práctica política, la creación de instancias de decisión con hegemonía campesina local en líneas de Desarrollo Regional con programas y actividades urbano rurales que reforzaron la estructura sindical campesina local.

A demanda de mayor eficiencia de las intervenciones, el apoyo técnico y educativo implementó métodos y técnicas de Diseño, Seguimiento, Monitoreo y Evaluación de proyectos y programas enfocado a la reducción de la pobreza, centrándose en la eficacia de las actividades para lograr resultados verificables y controlables por la población y las entidades externas de cooperación.

El apoyo técnico pedagógico durante la Reforma Educativa 1965, consistió en asesorar a direcciones distritales, directores de

núcleo y docentes en educación bilingüe e intercultural, diseño de la diversificación curricular y control social en la educación formal. En la gestión de la transformación municipal, el proceso de Planificación Participativa Municipal fue optimizada con tecnología de la educación popular, lo que facilitó el protagonismo de las poblaciones rurales en la configuración de las decisiones presupuestarias y en niveles óptimos de ejecución de las inversiones. La transformación municipal demandaba a su vez la formación de líderes y lideresas de las comunidades y los sindicatos campesinos. La capacitación, permitió a las representaciones comunitarias y sindicales, asumir de forma mayoritaria y total los espacios institucionales de gobiernos municipales de Tacopaya, Arque, Bolívar y Tapacari.

En la fase del anteproyecto de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Perez, correspondió diseñar proyectos pedagógicos que facilitaran a la niñez, docencia y a la comunidad, rescatar y consolidar los conocimientos y las técnicas de las culturas quechua y aimara en la producción agroecológica de alimentos, hierbas medicinales y textiles de alta calidad, susceptibles de ser comercializados recurriendo a los recursos de internet. En el desarrollo del PROFOCOM, la docencia contribuyó a la concreción del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo.

En la implementación del Sistema de Planificación del Estado Plurinacional; correspondió elaborar el Plan Territorial de Desarrollo Integral de un Municipio y de una Gobernación; actualmente se continúa efectuando operaciones de planificación en sectores sociales y de desarrollo humano en el marco del SPIE.

Impactos

La educación popular en las organizaciones campesinas, contribuyó a afrontar el desafío estructural de transformar un régimen nacional de dictadura militar, en una situación política nacional con libertad y democracia.

El asesoramiento agronómico, económico, administrativo y educativo, incidió en el aumento de ingresos económicos, en la

experiencia gremial e instrumentación institucional para fortalecer la producción, transformación y la comercialización del trigo. Las tareas de capacitación y de apoyo educativo, fueron centrándose en la eficacia y eficiencia de las actividades con las comunidades rurales para lograr resultados verificables de cambios positivos en la nutrición, salud, educación, organización e infraestructura.

En el marco de la reforma estatal de 1994, en el proceso de Municipalización, la capacitación de la ciudadanía rural levantó la autoestima y la potencialidad de los líderes y lideresas, quienes, utilizando sus saberes y otros conocimientos, alcanzaron a practicar las estrategias políticas para acceder y ejercer plenamente los espacios de la institución municipal para ocuparse del desarrollo local en el marco de políticas e inversiones públicas del Estado. La evolución del sistema democrático que facilitó el ascenso al poder de gobiernos democráticos consecutivos, posibilitó también Políticas de Estado en Educación que permitieron operar políticas educativas en diferentes coyunturas del proceso nacional en democracia. Conforme al marco legal que establece la tecnología de planificación, la educación y el desarrollo humano en cualquier nivel territorial, se planifica en el marco de la gestión del sistema de vida, de los riesgos y el cambio climático, debidamente articulados a políticas e instrumentos estratégicos de largo y mediano plazo del Estado.

Reflexiones

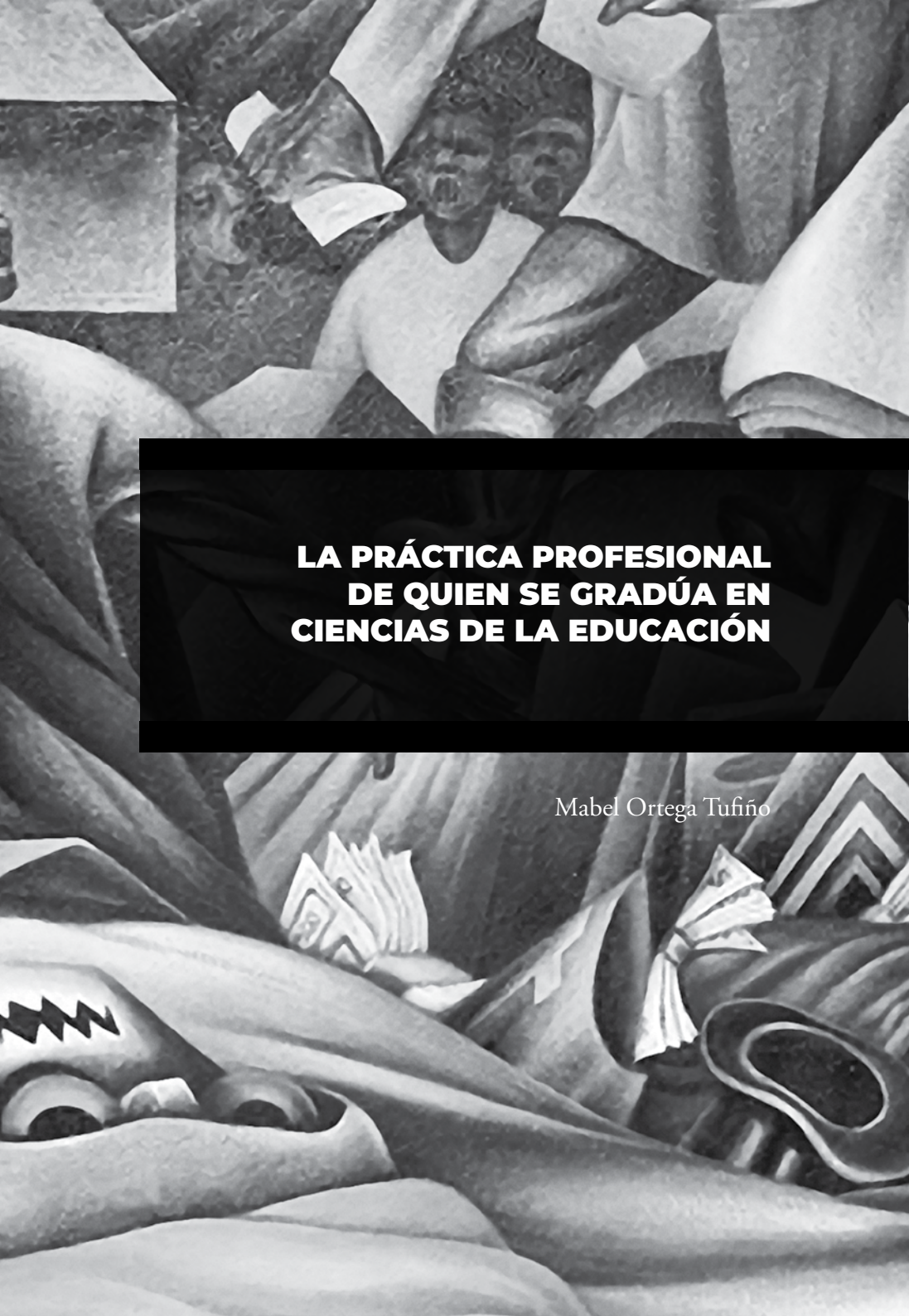
El apoyo educativo estuvo en el núcleo del desempeño técnico intersectorial, para lograr el propósito de agotar el régimen militar dictatorial; con lo que se había probado también la valía de estrategias solidarias de la cooperación externa, de metodologías y herramientas participativas de educación popular, para llegar a decisiones colectivas que crearon junto a otros actores sociales y políticos, condiciones de libertad y de desarrollo democrático en el país. En la fase inicial de la recuperación del sistema democrático y en el proceso de municipalización del área rural, se ha probado la potencialidad revolucionaria del campesinado que tanta escritura sociológica y acción política había merecido en las décadas de los años 60 y 70 del siglo pasado.

El apoyo educativo a las organizaciones sociales, en los procesos sociopolíticos llevados a cabo, exigían categorías y conceptos de economía, política y jurídica; se pudo orientar los procesos referidos, optimizando elementos del materialismo histórico y dialéctico que se aprendió en las lecturas de sociología de la educación. El empoderamiento de la ciudadanía rural facilitó el ejercicio de los cargos de autoridad en la instancia municipal, el logro expresó un avance democrático inusitado del campesinado hacia posiciones institucionales estatales por lo que el hecho merece un mayor análisis y reflexión.

Los desafíos técnicos, políticos e institucionales que planteaban los procesos de desarrollo rural en las diferentes coyunturas, descarnaron las debilidades formativas; las limitaciones fueron superadas con capacitaciones logradas en las redes de ONGs, efectuando intercambios de experiencias sobre determinadas tecnologías educativas, sociopolíticas e institucionales. Un estudio comparativo de la reforma educativa basada en la Ley 1565 con la implementación de la nueva Ley de Educación 070, deviene a ser de gran importancia para poder obtener el análisis y la perspectiva de la marcha de la educación del país; y en función a ello formular los elementos sustanciales formativos en la academia.

El sistema de planificación del Estado, engarza complejamente a los ámbitos de la economía, de los recursos naturales y de desarrollo humano en la dialéctica del proceso de desarrollo enfocado a la equidad social y de género; por lo que considero importante reflexionar sobre ello desde el eje social y de la educación propiamente en la prospectiva que aparentemente plantea la prioridad de los derechos ambientales y humanos subordinando a las fuerzas de la economía capitalista de mercado.

El aprendizaje y las aplicaciones prácticas en la planificación de planes, programas y proyectos de Educación articulada a las políticas estatales, no fueron suficientes por no decir nulas, por lo que será fundamental garantizar en la academia la formación en dicha tecnología optimizando los recursos de la informática.



**LA PRÁCTICA PROFESIONAL
DE QUIEN SE GRADÚA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Mabel Ortega Tufiño

LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE QUIEN SE GRADUA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mabel Ortega Tufiño¹

Resumen

La presente ponencia corresponde a la Tesis doctoral “*La Práctica profesional de quien se gradúa en Ciencias de la Educación*” en la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia) y fue presentada en la Universidad de Salamanca (España). El propósito ha sido valorar la pertinencia social a través de las características de la práctica profesional de graduados en Ciencias de la Educación entre 1994 – 2012, en el marco del escenario actual de la Educación Superior en el Estado Plurinacional de Bolivia.

Los referentes teóricos adoptados son la Epistemología de la Práctica según Donald A. Shön y Wilfred Carr y Stephen Kemmis. La metodología es el paradigma interpretativo –cualitativo que a través del Método Estudio de casos se dio significado a la *Práctica profesional* a partir de la integración de elementos de *contexto externo e interno* que dialécticamente fungen un Modelo para valorar la práctica.

Esta valoración concluye en lo siguiente: el proceso de institucionalización de las Ciencias de la Educación (CE) desde sus orígenes está articulado a los procesos de formación docente en las

1 Licencia profesional en Ciencias de la Educación (Universidad Mayor de San Simón, 2001); Maestría en Innovación en la Educación Superior (Universidad Twente – UMSS, 2005) y Doctorado en Procesos de cambio en la sociedad actual: sociedad, cultura y educación en la Universidad de Salamanca, España 2015. Profesional investigadora de la Dirección de Planificación Académica (UMSS), en Gestión curricular, asesoramiento en transformación e innovaciones curriculares, facilitación de cursos de formación y capacitación docente e investigación en didáctica y currículo en Educación Superior. Es docente en Posgrado. mabelortegatufi@hotmail.com

Escuelas Normales y en la Universidad Pública. Existe una escasa articulación de la trayectoria formativa con la *Práctica profesional* debido a la falta de integración teoría-práctica y la falta de delimitación del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación. La configuración del contexto externo del Estado Plurinacional de Bolivia representa un escenario potencial y un desafío para el desempeño de este profesional. Si bien el contexto externo tiene cierta correspondencia con las percepciones de los graduados respecto a la creación de nuevas formas de gestión de conocimiento y espacios laborales el campo profesional de las CE en Bolivia amerita un tratamiento sobre su autonomía y jurisdicciones profesionales para plantear políticas de reivindicación de su Rol en contextos de la revolución educativa.

1. Referentes teóricos

1.1. Hacia una reconceptualización de la Práctica Profesional (*Pp*)

La Epistemología de la Práctica de Donald Schön (la *racionalidad técnica* y la *reflexión en la acción*) y los aportes Wilfred Carr y Stephen Kemmis (la práctica deliberativa y la crítico-social) son los referentes teóricos para comprender, interpretar y valorar la *Pp* de los graduados en Ciencias de la Educación.

En el proceso de delimitación de estas bases, como antesala a las reflexiones epistemológicas de la *Pp*, nos enfrentamos con el viejo conflicto epistemológico respecto a la controversia y discrepancias de la relación entre la teoría y la práctica, y con el proceso de redefinición conceptual de la *Pp*. Respecto al conflicto epistemológico, no existe una teoría unificada de esta relación; sino diversas concepciones. Por ejemplo, se defiende el papel rector de la teoría, se concibe la práctica como algo separado de la teoría; o bien se encuentra una relación complementaria. En el ámbito educativo se enfatiza la importancia que tiene relacionar la teoría y la práctica, no obstante, el desarrollo epistemológico de ese constructo es muy escaso y limitado. Asimismo, el problema de la relación teoría-práctica trasciende el ámbito de la actividad profesional de la enseñanza y la formación del profesorado,

ya que se trata de un asunto complejo: el de la construcción de conocimiento (Álvarez, 2013: 173).

En cuanto a la reconceptualización, la *Pp* se concibe como una relación bimodal de la teoría-práctica, es decir, un *interlaminado*, una dualidad entre el saber teórico y el saber práctico, dos formas en permanente interrelación. Según Claudia Mosqueda, la práctica es el resultado de un conjunto integrador de saberes teóricos y prácticos dentro de procesos históricos, institucionales o el dominio de un saber por intelectuales o profesionales en una determinada estructura ocupacional (Mosqueda, 2009: 2). La *Pp* experimenta una redefinición conceptual y epistemológica orientada a regular su funcionamiento y explicarla en relación con la dinámica del contexto social.

Nuestro estudio no trató de realizar un análisis epistemológico exhaustivo de la *Pp* en el campo de las CE, sino, aportar a la relación teoría-práctica partiendo de la idea de que la práctica implica la integración de los tres saberes teórico-prácticos, que actúa como un componente mediador del currículo entre la universidad y la sociedad. En esta línea, la *Pp* ya se encuentra enmarcada en los estudios sobre las profesiones y los procesos de profesionalización a partir del supuesto de comparar y evaluar el trabajo específico. No cabe hablar de destrezas si no se piensa en la acción donde pueden recrearse (Villa, Pedersoli, Martín, 2009 citado por Campillo et al., 2012: 3); es decir, en el estudio de la práctica convergen diferentes significados y sentidos según el contexto, ámbitos y niveles de aplicación.

A partir de los planteamientos teóricos abordados se consideró, necesario hacer un análisis de la *Pp* a partir de lo siguiente: La *Práctica* desde su etimología proviene del griego *praktikos*; *Praks*: praxis; *pragma* del verbo *prasso* que significa *hacer*; y el sufijo *tico*, relacionada a. Según la filosofía idealista la práctica está asociada a la idea del arte del argumento moral y político (Beatriz Chaverra, 2003: 2). En la visión materialista se utiliza el término *praxis* para referirse a una actividad humana fundamental (González, 2007: 196).

En la década de los 70, aparece la “*Teoría de la Práctica*” (*Tp*). Según Pierre Bourdieu, la práctica se entiende como *práctica social* a partir del concepto de *habitus* (Bourdieu, 2002: 20); la práctica refleja

una acción intencional, la realización de alguna cosa en particular y que hacen referencia al mundo de lo real y permite transformarla en función a una teoría.

En el complejo mundo de las Ciencias de la Educación, y a diferencia de otros campos, se despliegan diversas definiciones como prácticas educativas existen (por ej. La práctica pedagógica, la práctica docente, práctica formativa, la práctica profesional, etc). Estas prácticas de acuerdo con Carlos Lerena (1997: 93) constituyen un proceso llevado a cabo por sistemas concretos de agentes, utilizando medios específicos, y tiene por objeto la imposición prolongada de un sistema de hábitos o reacciones básicas (*ethos*) que constituyen los principios orientadores de una cultura.

En el contexto universitario *¿qué se entiende por Práctica Profesional?* El término aparece en diferentes estudios a partir de expresiones, como: la Práctica preprofesional, las prácticas laborales, las pasantías, el *practicum* cuyo propósito es generar un espacio para el ejercicio de habilidades para relacionar la formación profesional con escenarios de desempeño laboral; donde la condición de “profesional” lleva a establecer ciertas consideraciones, así como:

1. Cuando se alude a la práctica como una acción profesional se está haciendo referencia a una actividad tanto interna como externa.
2. Lo que define una práctica como profesional, es algo más que la adquisición de habilidades y destrezas o competencias, es adquirir valores, intereses y actitudes que caracterizan la profesión.
3. Concebir la práctica profesional es a su vez aceptarla como el eje de la formación (...). (Carr y Kemmis (1998, o 1998 citado en Sayago, 2003: 20-21)

Desde su concepción etimológica, el término “*profesión*” proviene del latín *professio-onis* que significa acción y efecto de profesar, creer o confesar públicamente una creencia. En su uso común, la *profesión* es asumida también como empleo, facultad u oficio que cada individuo tiene y ejerce públicamente algo (Jorge A. Fernández, 2001, 2). Se asume que la *profesión* designa un sentido específico de saber (aspectos teóricos)

y de trabajo (aspectos prácticos). En relación al saber teórico de la profesión, según María Farber (2005 citado en Sánchez, Sáez y Svensson, 2003: 3), se consideran dos cuestiones: a) las cualidades intrínsecas de la profesión para ser considerada como tal, y b) la diferencia que existe entre una profesión y una ocupación no profesional.

En esta línea, desde la Sociología de las profesiones aparecen diferentes perspectivas que definen la profesión: Desde la “*Sociología Francesa Clásica*” (Emile Durkheim, Talcott Parsons); desde la tradición microinteraccionista representando por Hughes, Becker y Sutherland. (Sánchez, M, Sáez, J, Svensson, L. 2003: 196). Posteriores estudios corresponden a los autores llamados *Neoweberianos*, quienes aportan algunos conceptos: la Teoría de Terry Johnson la “*autonomía relativa*”; Eliot Freidson las profesiones “científicas” (2001 citado en Farber, 2005, 4); Magali S. Larson quien plantea el “*proyecto profesional*” y la Autonomía profesional”, y el “*Cierre Social*”. (Sánchez, M, Sáez, J, Svensson, L., 2003, 219). Por su parte, Andrew Abbott añade al estudio de lo profesional a partir de las “*jurisdicciones profesionales*”, Charles Derber y William Schawartz (1992) la “*organización logocrática*”, (Derber y Schawartz, 1992, 5).

Sobre el estudio de la profesión en el ámbito educativo, se destacan los aportes de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1996). Distinguen tres rasgos que caracterizan a las profesiones modernas: la unidad entre teoría, práctica e investigación; la asunción de un compromiso ético y una relativa autonomía profesional. Para Mariano Fernández Enguita (2004: 184-188) los rasgos que caracterizan a una profesión son los siguientes:

1. La competencia o cualificación en un campo de conocimientos.
2. Vocación o sentido de servicio a sus semejantes.
3. Licencia o exclusividad en su campo de ejercicio.
4. Independencia o autonomía.
5. Autorregulación o regulación y control ejercido por el propio colectivo profesional.

a) La epistemología de la Práctica Profesional según Donald A. Schön

Donald A. Schön refiere que la práctica (p) es planteada desde dos concepciones: *la racionalidad técnica y la reflexión-acción*.

La **racionalidad técnica** se basa en métodos como la observación y la experimentación para construir saberes y descubrir leyes que rigen las acciones. Según esta racionalidad, los procesos formación y profesionalización se basan en el enfoque positivista de la ciencia. Sus rasgos son: a) *Separa fines y medios*; b) *Separa teoría y práctica*; y c) *Separa investigación y práctica*. (Sáez, 1989 citado por Campillo y otros, 2012: 9).

La práctica es la aplicación de la ciencia y de la tecnología a los problemas prácticos, es la mera aplicación de teorías derivadas de la investigación y uso de técnicas validadas por criterios de objetividad, sin considerar sus bases sociales e históricas. Por ende, el conocimiento de los profesionales consistirá en un conocimiento de los principios teóricos que especifican las condiciones causales, un conocimiento de las técnicas específicas para manejar la situación problemática y las habilidades solicitadas para aplicar los principios y técnicas a la situación problemática (Schön, 1983 citado en Friedson Elliot, 2000: 11). El concepto de aplicación conduce a la visión del conocimiento profesional como una jerarquía: los principios generales ocupan el nivel más alto; y la concreta solución del problema el más bajo.

La **reflexión-acción**, concibe la *Pp* como algo más que la solución de un problema determinado por situaciones en el desempeño. El profesional, no sólo es conocedor de los saberes o aplicador informado. Se rechaza la idea de estandarizar el uso de una sola técnica ya que los problemas obligan a hacer elecciones dentro de un contexto estable y permanente. Los problemas de la práctica educativa no son simples problemas instrumentales ya que tienen que ver con situaciones que se recrean en contextos donde intervienen variables no imaginables, juicios no previstos, intereses no declarados, acontecimientos fragmentarios que no están implícitos en la teoría y tampoco derivan de ella. Schön, sostiene que las acciones de los “prácticos” están influidas de forma constante por cuatro aspectos: 1) El lenguaje y los medios usados para la comunicación;

2) los sistemas de apreciación por los que emprenden la práctica; 3) las teorías “*overarching*” (global); y 4) los marcos con que establecen sus problemas y delimitan sus situaciones (Latorre, 1992: p. 16).

Entonces, desde la *reflexión en la acción*, la *Pp* es una actividad reflexiva que plantea a los profesionales una actuación diferente en su desempeño laboral e implica el análisis, la comprensión y la mejora de la actividad profesional. De ahí que los profesionales como practicantes reflexivos desarrollan el conocimiento en la acción, de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción. Por tanto, la base del llamado conocimiento profesional es lo siguiente: Una disciplina básica; una destreza y actitudes de servicios a un cliente; una reflexión de la acción, creando nueva realidad y la construcción de estrategias de acción. (Schön, 1998: 24).

b) La Epistemología de la Práctica según perspectiva deliberativa y crítica y social propuesta por Wilfred Carr y Stephen Kemmis

Desde la *perspectiva práctico–deliberativa*, las prácticas buscan integrar la teoría y la práctica en un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política que implica un proceso de “*deliberación*”. Según Elliot, se caracteriza por el resultado de la liberación, es una decisión o elección, su objeto es la acción humana voluntaria, es un método de investigación, es guiada por concepciones éticas, lleva a la reflexión conjunta sobre medios y fines y se basa en el conocimiento tácito. (Elliot, 1986 citado por Latorre, 1992: 26). La *Pp*, es algo más que la adquisición de conocimientos y habilidades, sino son situaciones y problemas educativos que se pretende cambiar, solucionar y transformar en un determinado contexto y tiempo. Se trata de *Pp* como un accionar práctico que, si bien conlleva a tomar decisiones, están impuestas por una razón que tiene lugar en el intercambio colaborativo de reflexiones y experiencias de juicios y decisiones prácticas y un saber profesional colectivo fundamentando en la deliberación.

La *perspectiva crítica y social*, se basa en la Teoría Crítica con el objeto de reconsiderar la relación entre lo teórico y lo práctico frente a los planteamientos positivista e interpretativo de la Ciencia. Los

autores sugieren una ciencia social crítica que se sitúa entre la filosofía y la ciencia propuesta por el filósofo Jürgen Habermas que explica la acción humana. (Stephen Kemmis, 1988, 2). Habermas (1973 citado en Latorre, 1992: 141) señala tres esferas de interés de la acción humana: *la empírico-analítica, la interaccionista y la crítica*. Estas refieren a las tres actividades básicas de las personas: el trabajo, la comunicación y la reflexión. Estas actividades producen, a su vez formas de conocimiento como el nomológico, el situacional, el interpretativo y el crítico.

La emancipación constituye la base de las teorías críticas que buscan la libertad y la autonomía que son acciones prácticas de vida, es decir, liberarse de las falsas conciencias, las presiones, los obstáculos, que evitan actuar conforme a las creencias de su racionalidad. Es el acto de habla auténtico que permitirá la interacción humana para que el sujeto alcance su libertad.

En este sentido se trata de desmitificar la idea de práctica desde la racionalidad técnica, otorgándola desde la perspectiva crítica, un espacio de autorreflexión y toma de conciencia sobre la práctica y los problemas educativos. La práctica va más allá de un conocimiento vulgar y cotidiano; se trata de adoptar una posición crítica sobre las contradicciones y tensiones entre los objetivos de los sistemas educativos y los valores educativos en un contexto moderno.

1.2. La variable disciplinar de la *Pp*: Las Ciencias de la Educación (CE)

Se ha debatido bastante sobre el estatuto epistemológico y la configuración del objeto de estudio de las CE. En nuestro estudio el interés involucró planos de la conciencia histórica, la validez del conocimiento en este campo y su legitimidad disciplinaria y social.

En principio, resulta estratégico abordar la noción de campo, para entender a las CE como un campo disciplinar. Según Pierre Bourdieu (1991: 72), el campo es todo espacio social, una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que las ocupan. Reconocer que las CE son un campo

implica partir de la posibilidad de teorizar sobre su objeto de estudio, reconocer su configuración como un modelo explicativo, poseer una racionalidad y una lógica para articularse con otras disciplinas de las cuales toma teorías y conceptos, pero sin perder de vista su corpus teórico propio.

Desde una perspectiva genealógica, el análisis de los planteamientos teóricos y epistemológicos que configuran el campo disciplinar de las CE en Bolivia hunde sus raíces en la “Pedagogía” (*P*) que ha permitido su gestación rodeada de la influencia dominante del modelo epistémico positivista y atravesada por las tradiciones de la Escuela alemana (Ciencia de la Educación o Ciencias Pedagógicas) y la Escuela francesa (Ciencias de la Educación). La influencia de la Pedagogía de la Escuela alemana contribuyó el paso de la Pedagogía a las Ciencias de la Educación, paso que estuvo acompañada por la conformación de las Ciencias Pedagógicas en la búsqueda de una teoría del saber pedagógico orientada por una teoría científica general, sistemática, prescriptiva, explicativa. Estaba impulsada, además, por los cambios del contexto educativo que demandan una educación no sólo del niño, sino del adulto; no sólo en contextos escolares, sino en contextos universitarios, formales y no formales.

La Escuela francesa impone el punto de vista interdisciplinar, logrando la génesis de esta disciplina a partir del reconocimiento de su carácter polisémico, de sus relaciones con la pedagogía. Su desarrollo epistemológico consolida su unidad científica como “Ciencias de la Educación”, cuyo objeto de estudio es el *hecho educativo*. El carácter multireferencial de este objeto, abordado desde diferentes disciplinas científicas, dan cuenta de una aparente identidad inacabada. Gimeno Sacristán (1978, 8) señala que las CE tiene un objeto abierto, incierto y expansivo. Su esencia se capta en la práctica educativa y se va interpretando en el transcurso de nuestra experiencia. Su característica es particular, es decir, son racionalmente inconclusas, por ende, su estatus es poco definido. El objeto al ser abierto está constituido por uno o varios objetos teóricos que responden a líneas divergentes aun dentro del mismo campo disciplinar.

1.3. La Práctica profesional como un componente del currículo

Cuando nos referimos a la *Pp*, es preciso puntualizar su carácter interdependiente dentro del currículo ya que circula dialécticamente y se circunscribe como resultado de opciones metodológicas que responden al currículo constituido bajo la influencia de los actores.

El “currículo” es un término de incuestionable definición. Se sitúa en terrenos confusos, poco definidos y es resultado de la determinación curricular que ejercen los actores. A partir de una aproximación de naturaleza facto–perceptible de los componentes del currículo, existen diferentes metodologías de Diseño Curricular que han permitido configurar modelos curriculares en Educación Superior.

Concepción Barrón, et al., (2000). En la segunda mitad del siglo XX, el debate en torno a las metodologías oscila dentro de las posibilidades técnica y técnico-sistémica con reconocimiento de la historicidad de las demandas sociales y económicas de profesionales requeridos a partir de la organización social del trabajo en la estructura de empleo. (Barrón, 2000, 28). Los modelos más empleados se encuentran; el Modelo curricular clásico o por objetivos (Ralph Tyler, 1950), el Modelo curricular crítico y sociopolítico (Margarita Pansza), el “Modular integrativo” y el Modelo Curricular de Rita Álvarez de Zayas (Álvarez, 1997: 1-15).

En esta línea, se considera que la *Pp* orienta la configuración de la disciplina y reafirman los fines y objetivos de un currículo. La *Pp* se convierte en la columna vertebral de los procesos de formación, desde una lógica dialéctica de la totalidad, están determinadas por una relación de causa-efecto con el Plan de estudios. Niebla Guevara (1976, citado en Glazman e Ibarrola, 1987: 153) sostiene que el currículo contiene varias prácticas de la profesión. Siempre habrá una que actúa como factor integrador, de manera que los diferentes tipos de práctica originan distintos currículos. Puede darse también a la inversa un currículo obsoleto da lugar a una práctica reproductora dominante un currículo desarrollista, una práctica emergente.

Por su parte, Gilberto Guevara (1976 citado en Glazman e Ibarrola, 1987: 154) establece que el análisis de la *Pp* contempla áreas

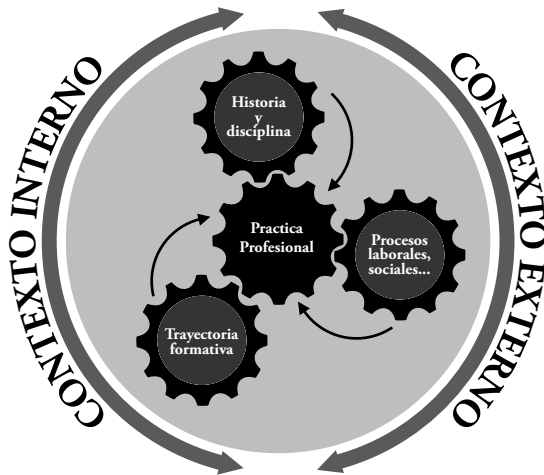
de objetos y objetos particulares, como los procesos técnicos asociados a cada objeto, la función económica y el espacio social de cada práctica, pero en un saber teórico; en otras palabras, de un campo profesional de conocimiento. Cobran sentido en una relación dicotómica entre las actividades teóricas y acciones que, si bien son institucionalizadas, tienen lugar dentro del ámbito organizacional y fuera de él. Las interacciones entre universidad y el contexto son mediadas por prácticas profesionales que constituyen un *habitus*, un *modo vivendi* del egresado.

2. Metodología

2.1. Objeto de estudio

La *Práctica profesional* es el objeto de estudio de nuestra investigación. Se entiende como un proceso de índole social y que desde una lógica dialéctica es un conjunto integrador de saberes teórico-prácticos cuyos elementos constitutivos el *contexto interno* y el *contexto externo* fungen como reflejo que le permite reinventarse dentro de un *continuum* con los acontecimientos y tendencias actuales.

Elementos que configuran la Práctica profesional



2.2. El proceso de investigación.

El desarrollo de la investigación se organizó en cuatro etapas:

- 1) Fase: Preparatoria y reflexiva
- 2) Fase: Fundamentación teórica y metodológica,
- 3) Fase: Desarrollo de la investigación
- 4) Fase: Análisis y conclusiones de la Práctica profesional

2.3 La Metodología

En el marco del enfoque de investigación cualitativa, con el propósito de valorar las características de la *Pp* de los graduados en Ciencias de la Educación en el periodo 1994-2012, nos basamos en el paradigma interpretativo para que en el complejo mundo de sus posibilidades se explore sus percepciones y experiencias sus estilos y trayectorias institucionales y personales dentro de la particularidad de sus escenarios y tiempos específicos, sin control previo ni condiciones preestablecidas.

2.4. Estrategia y el diseño de la investigación

Se utilizó el Estudio de casos que permitió comprender las dinámicas presentes en los contextos singulares de cada Graduado. La tipología de estudio colectivo de casos, trató de analizar cada caso a través de inducción analítica, se buscó insertar las significaciones singulares, se pretendió producir teoría partiendo del cruce de contextos (contexto interno y externo). No se buscó la generalización, no se pretendió llegar a abstracciones universales, sino a concretar perspectivas de actuación sobre la realidad. Se generó teoría con un carácter orientativo para la construcción de situaciones educativas desde sus propias interpretaciones respecto a la *Pp*.

2.5. Participantes: selección de la muestra

En base al muestreo de criterio, se eligieron 14 (catorce) graduados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del periodo 1994-2012 de la Facultad de Humanidades. En género y edad no fueron homogéneos (cuatro mujeres y diez varones cuyas edades oscilan entre 31 y 65 años). Estos se constituyeron en informantes claves. Fueron elegidos de acuerdo a criterios de tiempo y disponibilidad de tiempo, con las características siguientes: son especialistas en el tema de investigación, o bien ejercieron cargos jerárquicos en espacios públicos como privados; cuentan con amplia experiencia en docencia; son profesionales ligados al estado que cumplen funciones en la toma de decisiones e influyen en la administración y gestión educativa en la Dirección Departamental de Educación; ejercen funciones en calidad de técnicos de educación y docencia; son profesionales ligados a la sociedad civil y que, en su ejercicio profesional, marcan roles y estatus.

2.6. Métodos, técnicas e instrumentos

Se aplicó las técnicas siguientes:

- a) **El análisis documental**; se utilizaron fuentes primarias y secundarias con el propósito de validar y contrastar la información obtenida a través de la entrevista, permitiendo integrar ideas con las categorías de análisis siguientes: etapas de institucionalización, tendencias educativas, precursores, planes de estudio, procesos de formación, formas de institucionalización, creación, fundamentos del currículo, perfil profesional, datos estadísticos referentes a la matriculación, eficiencia terminal, etc.
- b) **Método histórico lógico**; se identificaron puntos de análisis con el fin de establecer hechos, dependencias históricas, esclarecer antecedentes gnoseológicos que demuestren la apropiación y la institucionalización de las CE en los diferentes momentos y contextos históricos del Estado Plurinacional e Bolivia.

- c) **Técnica: Entrevista semiestructurada;** se aplicó una guía de entrevista, que contempló dos variables de estudio: el contexto interno y el contexto externo. Se validó bajo el criterio de expertos a cinco profesionales de diferentes universidades de América Latina, Canadá y España. La medición de los atributos del instrumento se realizó mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems de la entrevista.

2.7. Análisis de datos

Las entrevistas, una vez transcritas, se analizaron en base al proceso de análisis de datos cualitativos propuesto por Miles y Huberman (1994, 429) la reducción de datos, disposición y transformación, la obtención de resultados y verificación de conclusiones. En una primera fase, el análisis se realizó siguiendo los procedimientos del software de análisis cualitativo NVIVO en la versión 8.0. Concluida la etapa de codificación y categorización de datos se realizó el análisis a partir de la estrategia de la triangulación, tanto de la relación historia, las condiciones institucionales y académicas de las trayectorias de formación y la *Pp* propiamente dicha de los graduados.

3. Principales resultados y/o conclusiones

Se plantean conclusiones en función a los contextos más próximos a la titulación en Ciencias de la Educación y estamos conscientes que, de alguna manera, afectan al resto de las carreras y/o facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación de las universidades que pertenecen al Sistema Universitario Autónomo del Estado Plurinacional e Bolivia (EPB).

El estado del arte de los estudios realizados del *Pp* en el campo de las CE, muestran que es un tema de estudio inestable y en constante devenir. Su sobrevivencia no ha estado exenta de tensiones y debates que se focalizan desde estudios de la Economía de la Educación, la

Sociología de las Profesiones y recientemente desde el Enfoque Educativo de las competencias. Los estudios de la *Pp* fluctúan entre racionalidad técnica y pasan al mundo del desarrollo de competencias profesionales en la formación profesional de educadores. Esta última aporta significativamente en el intento de ir más allá de la simple aplicación de la teoría y reconocer que las *Pp* se construyen en un proceso dialéctico de reflexión y acción política, de prácticas socialmente construidas y que, al reunirse con otras profesiones, aparece en un campo de trabajo de corte multiprofesional.

El estudio de la *Pp* va más allá de la práctica docente, pero, al mismo tiempo, intenta reconstituirse a partir de espacios emergentes producto de la inserción laboral, es decir, vienen sustituyendo prácticas decadentes o en desuso por aquellas que responden de manera más adecuada a los requerimientos de la sociedad; asimismo, se encuentra en un proceso de construcción ya que histórica y socialmente es resultado de un desprendimiento por dentro y por fuera del Sistema Educativo y de la propia profesión docente.

En el caso de nuestro estudio, la *Pp* encuentra en los procesos de institucionalización algunas razones de su actuación y que hasta la actualidad cobran una marcada influencia. Desde principios del siglo XIX, su institucionalización pasa por una red de relaciones entre lo *socio-histórico y político y lo disciplinar* en la búsqueda de la objetividad científica y el acercamiento progresivo de su genealogía. En sus inicios fue consolidado institucionalmente en el Sistema Educativo Nacional con el propósito de profesionalizar al sector del magisterio en las Escuelas Normales sobre la base de la política de Estado Nación. Desde la etapa preconstituyente, marcado por el Código de la Educación Boliviana, las CE experimentan una oscilación de su desarrollo, de la Universidad a las Escuelas Normales y, posteriormente, con la Ley 1565, pasa nuevamente a las Universidades. Actualmente, con la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, se institucionaliza en las Escuelas Superiores de Maestras y Maestros.²

2 En las Universidades públicas se cuenta con 15 ofertas de formación profesional en Licenciatura en Ciencias de la Educación y/o Pedagogía.

La falta de un análisis y debate del objeto de estudio de las CE en las instancias decisivas de los gobiernos de turno, en los diferentes momentos históricos, ha ido generando confusiones acerca de la Pedagogía, la Ciencia de la Educación y las Ciencias de la Educación, aspecto que influyó en la especificidad teórico-práctica de las trayectorias de formación docente y en sus funciones de desempeño. La institucionalización de las CE ha tenido dos orientaciones influyentes en su configuración: por un lado, la historia de las instituciones escolares, el rol del maestro y la creación de la pedagogía nacional, y por otro la llegada de las Ciencias Sociales al campo educativo.

Se confirma la necesidad de reflexionar y analizar el estatuto científico de la disciplina desde su naturaleza multireferencial, asumir la delimitación de su objeto de estudio para reconstruir teorías y prácticas en el currículo formativo desde una racionalidad moderna del saber educativo en y un contexto cambiante y complejo como es del EPB.

En relación con la trayectoria de formación de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), los resultados del estado situacional de la oferta curricular analizada entre 1994 y 2012, son poco alentadores. Desde sus orígenes, la oferta ha estado marcada por la influencia de la Pedagogía y en su devenir histórico e institucional por las Ciencias Sociales. Esto generó debates epistemológicos, la delimitación de su objeto de estudio, la redefinición del perfil profesional y la delimitación de sus prácticas profesionales. La oferta curricular, a pesar de los continuos procesos de transformación curricular quedo marcada por tensiones y diferencias en los actores, no llegó a su concreción final. Quedó una oferta restringida por su escasa articulación de la trayectoria formativa con las prácticas profesionales y por la falta de integración teoría-práctica. La racionalidad técnica con tendencia academicista a la hora diseñar el curriculum cobra importancia. Desde sus orígenes se ha caracterizado por ser un modelo curricular clásico por objetivos con predisposición al modelo crítico y sociopolítico en los últimos cinco años. El énfasis en conocimientos teóricos de las ciencias básicas de la educación y la escasa integración con las áreas de acción generan prácticas profesionales basadas en una racionalidad técnica que incrementa la brecha teoría-práctica.

El establecimiento de la identidad que contribuye al reconocimiento social del profesional en CE y su consolidación como campo disciplinar, son temas ausentes en la trayectoria formativa de los graduados que, una vez insertados en los escenarios laborales, constituyen una demanda a voces que confluye en la necesidad de un *Ethos* profesional, una configuración identitaria desde posiciones valorativas sobre el ideal profesional y la institucionalidad de las Ciencias de la Educación como un campo profesional “universitario”.

En cuanto al rendimiento académico de la Carrera de Ciencias de la Educación, son determinantes las cifras presentadas en el análisis de la productividad. Muestran un descenso considerable de la matrícula y la titulación en los últimos cinco años, en términos análogos a la inversión que se hace en la Carrera. Las condiciones financieras para afrontar los gastos operativos y de funcionamiento no son favorables menos aún si se trata de emprender desafíos de innovación en materia académica. La poca integración de la oferta con las áreas de acción emergentes y funciones que les toca desempeñar en el complejo e incierto contexto educativo del EPB forja al profesional en CE algunos desafíos.

En la última década, el EPB ha experimentado cambios trascendentales, caracterizados por el pasaje de un paradigma desarrollista del modelo neoliberal a un pensamiento integral holístico y multidimensional, que es propia de las culturas originarias campesinas, que postula una visión cosmocéntrica para superar contenidos etnocéntricos que representa la vía occidental hacia la buena vida traducida a su equivalente homeomorfo, el “Vivir Bien” (Sumaq Kawsay) (Ministerio de Planificación, 2006: 10 y 39-47), cuyo sustento estructural encuentra su razón de ser en la Nueva Constitución Política del Estado.

En el aspecto político la Nueva Constitución Política del Estado demanda a las universidades públicas *desarrollar procesos de formación con alta calificación y competencia profesional rescatando los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos*. (Nueva Constitución Política del Estado, 2009: 20). Este escenario, que va más allá del ámbito formal, representa para el profesional en CE un contexto potencial para trabajar la revalorización de la identidad

cultural desde los saberes y haceres ancestrales, generar espacios de diálogo entre culturas y construir la interculturalidad en procesos educativos; no obstante, todavía existen resistencias y debate respecto al trabajo que se debe realizar en las líneas de la interculturalidad, la integración de saberes, la descolonización del conocimiento en los procesos educativos.

En el campo de la Educación Superior, la Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” genera la superposición de instituciones dedicadas a este ámbito, así como la desmonopolización de la Universidad Pública creando un quiebre en las relaciones de la Universidad con el Estado sin espacios de diálogo y crisis de confianza para llevar adelante la revolución y transformación educativa. En el caso particular de las CE, provoca efectos adversos que no permiten visualizar el Rol del profesional en Ciencias de la Educación formados en las Universidades Públicas y evita tener cualquier nexo con la transformación del Sistema Educativo Plurinacional, siendo este sistema un espacio exclusivo del Magisterio.

Frente a este panorama, el aspecto socioeducativo del contexto EPB muestra un escenario favorable para la identificación de campos de acción para el profesional en CE. Algunos datos más relevantes muestran que el Estado invierte en educación 15.023.000 de bolivianos, que representa un incremento del 130,4 por ciento en los últimos 8 años. El año 2005 la inversión total en este sector era tan sólo de 6. 519. 000 de bolivianos. (Ministerio de la presidencia, 2013: p. 54).

Según el Informe Mundial del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013), el IDH en Bolivia subió de 0,671 registrado el 2011 a 0,675 en la Gestión 2014. Esto significa que el país se ubica dentro del bloque de las naciones en Desarrollo Humano de nivel medio.

Los niveles de alfabetización y la escolaridad han mejorado en Bolivia. La tasa de deserción alcanzado en el nivel primario el 2013 es de 1.51%, y la tasa de asistencia escolar de la población de 6 a 9 años de edad es igual a 83.80%. (Ministerio de la Presidencia, 2013:p. 52-54).

Otro aspecto importante a resaltar en Bolivia es la presencia de personas con dificultades especiales; la población con algún tipo de dificultad que ameritan apoyo psicopedagógico y educación

especial son 388.119 habitantes, de los cuales, el 19% corresponden al departamento de Cochabamba (INE, 2012: 26).

El desarrollo tecnológico y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) son todavía incipientes. De acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadística (2012) de un total de 517,711 viviendas el 76% cuentan con equipo de radio, el 67% con equipo de televisión, el 74% con servicio de telefonía fija o celular, e 23% con equipo de computación y solo un 9% con acceso a Internet. Pero existe la tendencia de incrementar la penetración del acceso a servicios de telecomunicaciones en el área rural, a partir de un nuevo marco de políticas públicas bajo el principio “acceso y derecho universal a telecomunicaciones”. Sin embargo, persisten los retos en ampliar la infraestructura, la introducción de las TIC en el sistema educativo y, sobre todo, promover la innovación a partir del uso de las herramientas tecnológicas.

En cuanto a la inversión que se hace en Bolivia en Investigación, el Desarrollo y la Innovación I+D+I³ asciende apenas un 0,30%, a diferencia de otros países en los que el Estado y la empresa privada toman las riendas de la inversión en innovación. En Bolivia son las universidades las que todavía tiene una mayor participación (30%), las organizaciones privadas sin fines de lucro financiaban el 20%, el Estado otro 20%, las empresas un 15% y el resto eran de financiamiento externo (Ministerio de la Presidencia, 2013: 2-8). Una de las causas para este retraso en inversión es la falta de recursos humanos cualificados en ciencia e investigación. De acuerdo con la CEPAL (2010, 28), más del 80% de los investigadores se concentran en las universidades. Otros países como Costa Rica, el Estado Plurinacional de Bolivia, el Paraguay y el Uruguay mantienen más del 70% de sus investigadores de tiempo

3 El I+D+I en América Latina se analiza a partir tres indicadores: a) Los indicadores de insumos, recursos o aportes, como gastos en I+D+I o cantidad de investigadores; b) Los indicadores de resultado o productos, como publicaciones, científicas, patentes y exportaciones de tecnología. c) Los indicadores sintéticos, es decir, índices compuestos de varios indicadores, que facilitan una visión global de la situación a través de rankings de países en innovación y competitividad. (Carlos Botella e Ignacio Suárez, 2012: p. 10).

completo en las universidades. Se entiende el “*mercado profesional*” como aquel restringido a los profesionales que pertenezcan al “nicho” cerrado y específico de una actividad de servicio. (Larson citado por Sánchez, M, Sáez, J, Svensson, L., 2003: 219)

En Bolivia, se hace visible una situación nada favorable para los profesionales del área de ciencias sociales. La empleabilidad utiliza estrategias personales y familiares que han permitido solucionar el problema de la ocupación, pero los niveles de informalidad y subutilización laboral son elevados. Las profesiones con mayor demanda laboral son Derecho, Contaduría Pública, Ingeniería de Sistemas; y muy poca demanda en oferta de profesionales en Psicología y menos aún la oferta de profesionales en Ciencias de la Educación. (FUNDAPRO, 2011: 167). Frente a este panorama, según la *Pp* de los graduados, las CE está ligado a imaginarios que relacionan este campo con procesos educativos formales, con la docencia, con la enseñanza, con lo pedagógico y con lo didáctico, lo que cobra influencia en un tipo de función y escenario laboral futuro.

En este sentido, la dimensión epistemológica y disciplinar de las CE cobra sentido, cuando los graduados dan cuenta de su ambigüedad considerándola un campo heterogéneo y complejo, que amerita su reconfiguración para dar significado e identidad a esta profesión. Asimismo, aparecen tensiones entre lo singular y lo plural del objeto de estudio, delimitar o dejar en la complejidad al objeto de estudio. Emerge la necesidad de reflexionar epistemológicamente las ciencias de la educación y sus relaciones con la Pedagogía, por su vínculo con el Sistema Educativo y los procesos de formación docente que desde sus inicios de institucionalización ha provocado tensiones y luchas interprofesionales por el campo educativo.

Sobre la relación entre la formación recibida y la *Pp* identificamos fortalezas y debilidades. Una de las fortalezas es el desarrollo de conocimientos y habilidades en el área de la Educación Popular y/o alternativa, que tienen que ver con procesos socioeducativos comunitarios, la resignificación social y revaloración de las características plurilingüísticas y multiculturales de nuestro país, da cuenta a escenarios laborales y de *Pp* emergentes. Las otras áreas previstas en el trayecto de

formación como la Planificación Educativa, el Diseño Curricular, la Investigación, la Orientación, la Psicopedagogía y Educación Especial, son revalorizadas por su importancia en la contribución de la identidad profesional del Cientista de la Educación, reafirmación del campo de las CE y las funciones de desempeño que han permitido la empleabilidad en espacios tanto públicos como privados. La función de docencia en la *Pp* es la de mayor concentración de graduados. Sólo en el caso de la Educación No Formal y Popular existe un desplazamiento del espacio laboral; es decir, de las Organizaciones No Gubernamentales a los Municipios y Centros Sociales que trabajan en coordinación con el Servicio Departamental de Gestión Social.

La principal debilidad recae en la tendencia de formación que es academicista y generalista, con una clara formación teórica. Se resta valor a la práctica porque se guía por principios de las ciencias aplicadas y estas, a su vez, por las ciencias básicas, sobre las cuales recae su desempeño y sobre las cuales se produce ciencia aplicada constituyéndose la *racionalidad técnica* la que orienta a la solución de problemas instrumentales y, por ende, los conocimientos están lejos de científicidad.

Este conocimiento es imitado por las “*profesiones menores*”, como los urbanistas, los educadores, los asistentes sociales, que, si bien adoptan los supuestos teóricos de las profesiones mayores, son ajenos a las Ciencias Sociales. Schön (1998: p. 42) sostiene que, en la aplicación, estos conocimientos pierden su pureza y su generalidad, se deforman y, por tanto, la práctica aparece como una anomalía incomprensible.

Se considera que este dilema puede ser resuelto con la incorporación de un eje de prácticas en el currículo, frente al plan de estudios cuya pertinencia social ha sido cuestionada debido a la falta de adaptaciones curriculares en respuesta al contexto educativo actual, que si bien la racionalidad técnica ha moldeado la *Pp* con funciones esencialmente técnicas, los profesionales frente a la incertidumbre y la complejidad del contexto educativo se mueven en el desafío de producir y empoderarse de una práctica más crítica, reflexiva y deliberativa (Carr y S. Kemmis).

En la inserción laboral de los graduados, favorece la empleabilidad durante la trayectoria académica, en algunos casos el concurso de méritos. No obstante, la remuneración en los últimos

años ha ido en declive. Aunque la satisfacción ocupacional tiene que ver con la realización profesional se convierte en fuente de mejora del rendimiento económico. De manera que, en la mayoría de los actores, se re-conoce una vinculación causa–efecto positivo, entre grado de satisfacción laboral y las actividades que realizan. La *Pp* ha desvelado la poca pertinencia de la Oferta académica con las necesidades del contexto actual, desde una perspectiva interno-externa, dada la *autonomía relativa* (Jhonson) del profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación, el campo profesional en disputa, ya que la incidencia en cuanto al control de estas áreas carece de una regulación legal. Asimismo, afecta a la posibilidad de tener un saber legítimo y control de la formación de educadores cuyo status social se va invisibilizando en la estructura laboral, por otro lado, se percibe intromisión de otros profesionales en actividades educativas, aspecto que amerita el tratamiento respecto a las *jurisdicciones profesionales* (Andrew Abbott) en este campo de estudio.

Las áreas de acción potenciales y emergentes son la Planificación y el Diseño Curricular en ámbitos de la Educación Alternativa y/o Popular, Gestión Educativa Sociocomunitaria, Educación Especial, Psicopedagogía, Orientación Profesional y Vocación en contextos socioculturales diversos, apoyados de competencias en evaluación y las TIC, la investigación en temas como la descolonización educativa, revalorización e *investigación educativa* de los saberes ancestrales, orientación educativa, trabajo con movimientos sociales, educación infantil, entre otros ámbitos. Se trata de asumir una actitud de “anticipación profesional”, que permita hacer visible una comunidad profesional frente a la crisis de confianza que se tiene de los profesionales en Ciencias de la Educación formados en las universidades públicas.

Los espacios de acción que plantean nuevos retos son los municipios, las comunidades rurales, los centros de salud, las instituciones de educación alternativa, las organizaciones sociales y empresas operan como un campo abierto que se innova y configuran un nuevo escenario, y a su vez nuevas formas de división del trabajo en el campo de CE, lo cual se convierte en un desafío para la internalización y configuración de nuevas teorías educativas y áreas y/o campos formales

de actuación que pueden ser asumidas por los profesionales en Ciencias de la Educación.

A partir de estas consideraciones, se plantea el tratamiento de los siguientes ejes para revalorizar el Rol del profesional en Ciencias de la Educación en el EPB:

1. Epistemológico disciplinar del campo profesional; es decir, desde un objeto de estudio integrador y holístico del proceso educativo.
2. La definición de las áreas y/o campos de acción que tomen en cuenta el contexto cambiante y complejo del EPB.
3. El componente ideológico-político; el rol amerita una serie de acciones políticas y académicas de orden institucional que involucran a la Carrera de Ciencias de la Educación y al Colegio Departamental de Profesionales en Ciencias de la Educación, en la perspectiva de crear un vínculo con el Estado para tener una participación activa en el Sistema Educativo Nacional.

Bibliografía

Álvarez, A. C.

2013. **Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución.** En *Revista Perfiles educativos*, Vol 37. (148), Recuperado el 30 de abril de 2015. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011

Álvarez, Z. R.

S/f. **Propuesta Metodológica para el Diseño del Currículum.** (Tesis doctoral) Cochabamba, Bolivia: UMSS. Módulo de Diseño Curricular.

Abbott, A.

1998. **The System of Professions. An essay on the Division of Export Labor.** Chicago: University of Chicago Press.

Barrón, T. C.

2000. **La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización.** En *Revista Pensamiento Universitario. Formación en competencias y certificación profesional* (91), 17-44.

Bordieu, P.

1991. **El sentido práctico**. Madrid: Ediciones Taurus.

Bordieu, P.

2002. **Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Ediciones Anagrama

Botella, C.; Suárez, I.

2012. **Innovación para el desarrollo en América Latina. Una aproximación desde la cooperación internacional**. Fundación Carolina CEALCI. Madrid-España. Recuperado el 2 de mayo de 2015. Disponible en: www.fundacioncarolina.es/wpcontent/uploads/2014/08/AI78.pdf

Campillo, M.; Sáez, J.; Del Cerro, F.

2012. **El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: Un reto a las universidades**. En *Revista de educación a Distancia Docencia Universitaria en la Sociedad del conocimiento* (6), 1-23. Recuperado el 30 de enero de 2014. Disponible en: <https://www.um.es/ead/reddusc/6/campillo.pdf>

Carr, W.; Kemmis, S.

1986. **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca. pp. 140-166 Recuperado el 5 de julio 2014. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/39319027/Carr-Wilfred-y-Kemmis-Stephen-Unaaproximacion-critica-a-la-teoria-y-la-practica#scribd>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe

2010. **La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir** (LC/G.2432 (SES.33/3), Santiago de Chile.

Chaverra, B.

2003. **Una aproximación al concepto de práctica en la formación de profesionales en Educación física Universidad de Antioquia**. Instituto Universitario de Ed. Educación Física. Medellín, Colombia. Recuperado, el 5 de enero de 2015. Disponible en: <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/206-unaaproximacion.pdf>

Derber, C.; Schawartz, W.

1992. ¿Nuevos mandarines o nuevo proletariado? ¿Poder profesional en el trabajo? En *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (59), 57- 87. Recuperado 25 de marzo de 2013. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/250112.pdf>

Díaz, B. F.

1995. **Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior**. México: Trillas. Disponible en http://dip.una.edu.ve/mpe/020dise%C3%Blocurricular/lecturas/Unidad_III /Metodología_Disenno_Curricular_Unidad_III.pdf

Farber, A. M.

2005. **Nuevas Identidades Profesionales. Un estudio sobre los egresados de los ciclos de Licenciatura en la Universidad nacional de Lanús**. En: *Quinto Congreso Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. pp. 1-21. Mar del Plata: Ediciones Aleges.

Fernández, E.

2004. **La Escuela a Examen. Un análisis sociológico para educadoras y otras personas interesadas**. Ediciones Pirámide Madrid

Fernández, J.

2001. **Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión**. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 3(2). Recuperado el 25 de mayo de 2014, Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fern>

Fundación para la Producción

2011. **Estudio de Mercado Laboral en Bolivia**. Cochabamba, Bolivia Actualización del estudio del mercado laboral en Bolivia. Recuperado el 5 de mayo de 2015. Disponible en: <http://www.upb.edu/sites/default/files/MercadoLaboralBolivia.pdf>

Gimeno, S. J.

1978. **Explicación, norma y utopía en las Ciencias de la Educación**. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Glazman, R.; Ibarrola, M.

1987. **Planes de Estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular.** México: Ediciones Nueva Imagen.

Gonzales, L.

2007. **El concepto de praxis en Marx. La unidad de ética y ciencia.**

Recuperado el 4 de julio de 2014. Disponible en: <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/archivo/4e737ae510d91elconpctodepraxis.pdf>

Instituto Nacional de Estadística: Censo Nacional de Población y Vivienda 2012.

Kemmis, S.

1988. **El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción.**

Madrid: Ed. Morata.

Latorre, B. M.

1992. **La Reflexión en la formación del profesor.** (Tesis de doctorado).

División de ciencias de la educación. Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, España. Recuperado el 5 de mayo de 2015. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/ditstream/2445/42463/2/02.MALB_2de3.pdf

Ley No. 070. Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

La Paz, diciembre del 2010

Lerena, A. C.

1976. **Escuela, ideología y clases sociales en España: Crítica de la sociología empirista de la educación.** Barcelona: Ediciones Ariel.

Mosqueda, C.

2009. **Un re-pensamiento de la noción de práctica profesional.**

Veredas: Revista de Pensamiento Sociológico, 37-54. Recuperado el 20 de enero de 2014, De http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/12-

Pansza, M.

1981. **Enseñanza Modular.** En *Revista Perfiles Educativos* (11),

30-49. Recuperado el 10 de mayo de 2014, de Disponible en:

<http://132.248.192.201/sección/perfiles/1981/n11a1981/mx.peredu.1981.n11.p30-49.pdf>

PNUD

2013. **Informe de Desarrollo Humano en Bolivia.**

Sánchez, M.; Sáez, J.; Svensson, L.

2003. **Sociología de las profesiones: pasado, presente y futuro.**

Murcia: Diego Marín

Sayago, Z. B.

2003. **El eje de Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente. (Un estudio de caso).** (Tesis de doctorado no publicado).

Universitat Rovira I Virgili. Departament de Pedagogía. Recuperado el 26 de mayo de 2014, Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/8900>

Schön, D.

1998. **El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.** Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.

Schön, D.

1992. **La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo Diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones** (2da ed).

Madrid: Ediciones Paidós.

Tyler, R.

1973. **Principios básicos del currículum.** Buenos Aires: Troquel.



**LA EDUCACIÓN PRODUCTIVA: UN
ESPACIO DE PROPUESTAS Y RUTAS
DE APRENDIZAJE PRODUCTIVO**

Alex Cuiza Romano

LA EDUCACIÓN PRODUCTIVA: UN ESPACIO DE PROPUESTAS Y RUTAS DE APRENDIZAJE PRODUCTIVO

Alex Cuiza Romano¹

Resumen

La educación productiva se ha consolidado como el ámbito referencial para el desarrollo económico de las sociedades. Por eso se asume que la educación productiva transforma el pensamiento de las comunidades sociales, dando reconocimiento a las potencialidades productivas de toda persona y contextos de producción. Pero su concreción pedagógica en la relación educación y producción es aún compleja, por encontrarse ante modelos educativos tradicionales de prácticas transmisionistas, separados de la acción productiva. Por lo tanto, los escenarios y desafíos de desarrollo de la educación y aprendizajes productivos son cada vez más favorables para la promoción de alternativas pedagógicas con la armonización didáctica de la educación-producción.

Introducción

La educación productiva se ha convertido en el escenario de susceptibilidades, resistencias y cuestionamientos a su implementación. Surgen varias propuestas de aplicación metodológica desde los sectores productivos, educativos y sociales. A esto se añade que los actores

1 Pedagogo y Maestro en Educación Intercultural Bilingüe. Fue Responsable Técnico de Bachillerato Técnico Humanístico de los Centros de Educación Técnica Humanística (CETHAs) de Cochabamba y Facilitador del Instituto Nacional de Formación en Educación Alternativa (INFE) "Pacífico Feletti", Docente Facilitador del Centro Plurinacional de Educación Alternativa a Distancia (CEPEAD), Docente Investigador del PROEIB Andes y, actualmente, es Docente de la Carrera Ciencias de la Educación.

educativos no están involucrados en las concepciones de producción a través de la educación. Por eso, la educación productiva a veces intenta convertirse en algo formal, propiciada por el Estado a través de la normativa de la educación; pero, al mismo tiempo, no parece reconocerse sus potencialidades de integración al trabajo y desarrollo de múltiples habilidades de aprendizaje. Muchas veces se ha dicho que no son prácticas propias ni corresponden a la escuela, sino a otro escenario más técnico y especializado.

A partir de reflexiones y vivencias que se suscitan en la implementación de la educación productiva en contextos escolares rurales y periurbanas, según Lieve (2016:18), Save the Children Canadá en Bolivia ha concretizado en “16 unidades educativas pilotos a través de la formulación y ejecución de microproyectos con enfoque de mercado”. Esta experiencia devela el desarrollo de habilidades técnicas y manejo de herramientas en los estudiantes para su transición al mundo del trabajo; por otro lado, existe la necesidad de actores profesionales enfocados a lo educativo para promover metodologías pedagógicas de consolidación de la educación productiva.

Estas experiencias permiten comprender las virtudes que tiene la educación productiva en el desarrollo formativo de los estudiantes de todos los niveles, desde primaria hasta la educación superior. Por eso, conviene poner en el escenario del debate las promesas, el contenido productivo, los conflictos y el vínculo aprendizaje y producción a través de estrategias pertinentes en el ámbito de la educación productiva. Cada uno de estos aspectos atraviesa no solo por el deseo, sino por la concreción de la participación activa de las comunidades educativas, adoptando la práctica de los saberes culturales propios y apropiados, como base de los aprendizajes productivos.

1. La promesa de la educación para la producción: dilema del deseo

Es evidente el resurgimiento de la educación productiva, después de varios intentos de implementación de experiencias en el sistema educativo escolar boliviano, a través de materias de agropecuaria y de oficios manuales, en los niveles primaria y secundaria. Las reformas

educativas no han dejado el deseo del vínculo educación-producción, por los beneficios que esta traería en el desarrollo formativo de los estudiantes.

Entre las experiencias reconocidas en las últimas décadas fueron la implementación de colegios técnicos, las de Fe y Alegría y los Centros de Educación Técnica Humanística y Agropecuaria (CETHAs). En la actualidad la Ley Educativa 070, a través del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), declara a la educación productiva como una alternativa innovadora para el desarrollo social y económico del país. En esta perspectiva el modelo educativo vigente se sustenta en el deseo de aplicaciones de educación productiva. Esto parece ser una realidad, pero aún poco explorada en su dimensión de aplicabilidad pedagógica, organización y desarrollo curricular, uso de recursos y metodología.

Según Lieve (2016:30), “En el desarrollo curricular, los estudiantes mostraron una notable mejoría en su desempeño académico en las diferentes áreas de conocimiento como consecuencia de la incorporación de las prácticas productivas”. Las experiencias de educación productiva aun no son visibles, pero se devela las incidencias iniciales que sustentan la mejoría académica en la acción aplicativa de la producción.

Si bien en el pasado hubo varios intentos de implementar escuelas de trabajo para los denominados sectores populares, cada una de esas experiencias fue de corta duración, pero algunas quedaron únicamente en propuestas. En Bolivia uno de los propulsores de estas iniciativas fue Simón Rodríguez que propuso la formación en profesiones manuales. Él decía “es necesaria una nueva escuela y una nueva escuela de identidad americana y que dé enseñanza en artes y oficios, que le enseñe al niño a que este continente es distinto, pero lo dote de instrumentos precisos para que pueda defenderse en la vida” (Barral 1994: 39). Asimismo, otras propuestas surgieron desde el continente europeo con Freinet (1971) “educación por el trabajo” con fuerte influencia de los modelos educativos socialistas y en EEUU con Dewey (1903), a través de su “escuela experimental” en la que se enfatiza la unidad de la teoría y la praxis.

Estas experiencias han suscitado rupturas a la visión de la educación escolar de entonces, pero tampoco se puede omitir lo que pasó en Bolivia con el surgimiento de la experiencia de la Escuela Ayllu Warisata (1931) que visibilizó la unidad del trabajo y estudio en los procesos pedagógicos en contextos, denominados en ese entonces “indios”. El modelo pedagógico de la escuela-ayllu ha marcado identidad y emancipación desde los principios culturales aimara. Desde entonces, se pregona la Escuela Ayllu como referente de educación-producción. Posteriormente, el Código de la Educación, de 1955, retoma los referentes educativos asociados al trabajo y organización comunitaria.

A esto se añade la visibilización de la interculturalidad educativa. Según López (2005: 70), “Warisata se adelantó al actual planteamiento de la interculturalidad” en las relaciones de producción y aprendizaje, trabajo y emprendimiento desde la gestión educativa de Warisata. Los ideales de pensamiento educativo de la escuela-ayllu han permanecido vigentes a lo largo de la historia de la educación, traducido en aprendizaje productivo. Por eso, no es casual que la Ley Educativa 070 haya sido inspirada en el pensamiento de la escuela-ayllu.

En el pasado reciente y en la actualidad, la demanda de relación aprendizaje-producción ha sido una “constante” que ha interpelado a la escuela del Estado demandando una educación pertinente a la realidad de la cultura productiva en diversos contextos. Por otro lado, la emergencia del modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) también contribuyó a la productividad, entendida como la acción del trabajo y creación de ideas en la escuela a partir de la gestión pedagógica de aula, acompañada de experiencias productivas con niños y niñas en y desde el aula.

A nivel regional, las experiencias se visibilizan en lo que hicieron el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) de Colombia, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB 2000) de Ecuador, Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP) y otras instituciones en distintos países andinos (Ecuador, Perú, Bolivia y otros); aunque su campo de acción ha sido el contexto de los pueblos indígenas, enfatizándose la planificación y emprendimientos

de unidades productivas en la escuela con acompañamiento de cualificación docente y proyectos productivo-educativos, tales como los huertos escolares, talleres de artesanía y cerámica. Sin embargo, no todo se atribuye a la emergencia de los modelos de EIB, sino se fortaleció con identidades y lenguas las experiencias iniciadas con los modelos educativos aplicados en el pasado hasta nuestros días. Pero la debilidad de estas experiencias parece que son los vacíos de instrumentación técnico-pedagógica para guiar las iniciativas productivas, como parte de los currículos escolares integrados.

Estos procesos han surgido como resultado de varias reformas educativas y visiones del rol de la educación en la sociedad, pero también han provocado contrariedades en las concepciones de producción y educación. Por un lado, se mantiene la idea de que la educación es la que genera desarrollo a través de la producción en los pueblos y, por otro lado, que la producción depende de la población más educada. Estas visiones de educación aun parecen mantenerse en las relaciones de poder de los microsistemas educativos, ya sean entre escuelas del Estado con los comunitarios de los pueblos indígenas. No sólo en contextos urbanos, sino también en contextos indígenas.

Por eso en la actualidad continúan surgiendo voces que dicen “no hay gente joven en las comunidades, los viejos nomás estamos, por eso, la papa subido está, no hay, quién va producir... peor si salen bachilleres **ya no quieren trabajar**” (Leoncio Q. Padre de familia, Sacaba 21-7-11). La falta de jóvenes está asociado a la producción y la escuela, si no hay jóvenes parece no haber ni escuela ni producción. Estas percepciones, no solo ponen en duda la incidencia educativa, en los niños y jóvenes, respecto al fortalecimiento productivo, sino en riesgo de pérdida de prácticas productivas de algunos pueblos de tradición agrocéntrica. Aunque también está acompañado con la modernización de los contextos rurales, pasando de la producción vernácula al mercado total. Esta situación ha provocado el debilitamiento de la productividad rural.

Este ritmo cíclico de educarse en la escuela para dejar de producir alimentos agrícolas, podría conducir a la disminución gradual, no solo a la desvalorización de prácticas productivas, sino al

abandono irreversible de tierras productivas. Entonces ¿quién asegura, en el tiempo, la alimentación de la población?

En este ámbito de desesperanza, en contextos de tradición agrocéntrica, surgen voces que recuerdan el pasado de la escuela, en la que se intentó desarrollar experiencias productivas, por eso se dice que “antes aprendían, había un profesor en la escuela, agropecuaria enseñaba, el sembradío, abonado y cómo curar las plantas, ya sabían los niños, pero ahora, tiempo que no hay, a veces llegan instituciones que enseñan cómo curar la papa, pero en la escuela ya no” (José A. L. Padre de familia, Central Huallata, Morochata 28- 7- 13). Las experiencias de la escuela vinculadas a la producción y trabajo persisten en la memoria de los padres, en unos con más incidencia que otras, pero hubo el deseo de implementar educación productiva. Estas manifestaciones, por un lado, son la memoria viva del deseo de los padres respecto a sus hijos, aunque lo educativo no termina de visibilizar la acción productiva vinculada a los procesos pedagógicos.

Por eso, en la actualidad, es plenamente rescatable cada una de esas experiencias anteriormente nombradas. A esto se añade un nuevo contexto legal del Estado Plurinacional como mandato de la Constitución Política del Estado vigente que en su artículo 80, dice que “...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 partir de este mandato constitucional, la Ley (070) de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, en su artículo 3 numeral 9, también explicita que la educación es “productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica entre el ser humano y la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas”.

Ante estas disposiciones de la normativa constitucional y educativa se vislumbra los propósitos educativos para la producción, en la que cada persona tiene derecho de ser educada para el trabajo creativo en convivencia colectiva comunitaria con recursos disponibles en su contexto. Asimismo, se asume que esa educación orientada

a la producción está fundamentada en la promoción de productos concretos, no solo probados o palpables e inmateriales sino también en la colectividad organizada y fortalecida en sus procesos productivos diversos. Aunque la escuela todavía no asume su rol productivo.

Los cambios y desafíos de la educación productiva, en el contexto actual, no pasan únicamente por las políticas educativas, sino por la transformación práctica en el comportamiento de la administración y actores educativos respecto a la construcción de metodologías pedagógicas de producción en la educación. En ese sentido, conviene responder a dos preguntas iniciales: ¿qué es producción? y ¿qué es educación productiva?

2. Producción

Existen variedad de conceptos sobre producción, en su etimología: pro-ducere = pro hacia adelante o hacia el futuro, ducere = guiar, llevar. En la génesis de este concepto “proviene del latín *producere* y, más puntualmente, se trata de saberes que engendran, que procrean y tiene fuerte vinculación con elaborar y fabricar” (Visacovsky y otros 2004: 13). Así, la producción es el que adapta saberes entre la teoría y la práctica; es decir, que el “hacer” se convierte en una herramienta pedagógica frente a la reproducción de conocimientos mecánicos y repetitivos, únicamente con carácter demostrativo.

Obviamente, las cuestiones de “saberes” productivos que provienen de colectividades y/o comunidades sociales no siempre son reconocidas desde el molde académico de los contextos escolares institucionalizados. Muchas veces esas prácticas de “germinación productiva de saberes” de la colectividad no son valoradas en su dimensión cognitiva.

En el transcurso del tiempo, la producción se ha ido consolidando desde moldes académicos, tratando de domesticar y desheredar lo que se había construido en la realidad de las comunidades y culturas. Para situar en la teoría básica en la que está adscrita la producción, analizamos desde el patrón que ha seguido esta concepción en lo económico, técnico y utilitario. Por supuesto que

aquí no podía faltar la aplicación del método científico con modelos de experimentación en los ámbitos social e individual.

La producción definida desde lo económico se ha manejado como la transformación de bienes y servicios, utilizando los recursos de capital, materia prima y trabajo a través de las denominadas unidades económicas de producción. Aquí el “método de producción tecnológicamente eficiente es aquel con menores costos, y la reducción de costos resulta ser un índice de superioridad tecnológica” (Marglin 2000: 21). Asimismo, lo técnico ha sido definido como la combinación de elementos y actores, estos son maquinaria, tecnología, trabajadores y productos. Finalmente, la producción desde lo utilitario es comprendida como el valor monetario añadido a los productos.

En consecuencia, desde la perspectiva pedagógica la producción pasa por cambios sustanciales por su condición educativa. Es decir, que no se puede manejar la producción en los procesos pedagógicos únicamente desde el molde que plantea la economía, si no está combinado con los patrones culturales diversos. Por eso se hace necesario explicitar los elementos que se distinguen y lo que también se oculta en las funciones de producción vinculada a la acción educativa. Estas podrían ser, lo práctico que ha sido relegado del desarrollo de capacidades emprendedoras desde la misma acción de desempeño práctico. Otro aspecto es la innovación orientadora que también se convierte en el centro de las interacciones guiadas para desarrollar capacidades creativas. Finalmente, la articuladora de la idea con la experiencia vivencial. Estas funciones conducen el proceso educativo-productivo, manifestándose de la siguiente manera.

- **Función práctica**, crea capacidades de aplicación de saberes desde y en el contexto cultural. La aplicabilidad de la idea creada se sustenta en situaciones reales en la que visibiliza lo que es posible productivamente un saber, lo contrario sería aquello que decía Freire (1998:59), “la autodesvalorización es una característica de los oprimidos, de tanto oír de sí mismos que son incapaces, terminan por convencerse de su incapacidad”.

- **Innovación orientadora**, se concibe desde las actividades que desarrolla la persona en interacción con otros. Esta función facilita inventar ideas en el proceso de aplicación de saberes en comunidad con la guía de los virtuosos sabios u otros actores que facilitan los procesos de creación de saberes. Son los momentos de reconstrucción de los saberes para que una actividad sea enriquecida en su significado práctico. Aquí es donde parece que la escuela tiene ciertas dificultades para reconocer los saberes que no ha visibilizado en el tiempo.
- **Función articuladora** es la que permite juntar entre lo que se piensa y lo que se experimenta, lo que se cree y lo que es el resultado del producto. Aquí conviene recordar lo que se esconde detrás del conocimiento adquirido en la escuela y en los contextos culturales.

Sin duda que podría haber más funciones de producción, ya sea desde la perspectiva de la economía y desde las prácticas de saberes culturalmente productivos. Para nuestro propósito, se asume que la producción pasa por reconocer, además de convivir con la cultura digital del Siglo XXI, las experiencias de producción de saberes técnicos comunitarios.

En cuanto a la segunda pregunta inicial se asume desde la perspectiva de vinculación de la educación con la producción, que no es tan sencillo de establecer las relaciones, no sólo de construcción conceptual, sino de su aplicabilidad en los procesos pedagógicos en general; particularmente, en lo que se pretende implementar desde la educación de niños y niñas, jóvenes y adultos, en el sistema y subsistemas educativos del actual Estado Plurinacional de Bolivia.

3. Educación productiva en la encrucijada

Para hacer precisiones es necesaria una aclaración de lo que se entiende por educación. Si bien hay variedad de concepciones de educación, pero hay algo en común que está presente en la cotidianidad, eso se traduce en la interiorización de valores de la vida que expresa la

experiencia y permanente transformación de toda persona. Entre las teorías críticas se concibe a la educación como “experiencia socialmente productiva”. Por eso, se dice que es “el proceso por el cual un pueblo o una colectividad cualquiera transmite, recrea o reconstruye sus saberes y conocimientos para garantizar la sobrevivencia” (Plaza 2010: 4). Entonces, al situar lo educativo se asume lo productivo como parte del proceso de construcción de saberes en situaciones reales de vida social. De otro modo, será aquello que se aprende haciendo algo útil y significativo para sí mismo y su entorno social que le rodea.

En esa relación pragmática se construye la educación productiva orientada a la creación de bienes, saberes y experiencias de aprendizaje investigativo. Varias experiencias señalan que la acción productiva pasa por descubrir, internalizar y aplicar el saber en contextos reales comunitarios con decisiones y recursos propios. Con todo lo señalado, considero que la educación productiva se comprende como el proceso de desarrollo de capacidades creativas que organizan y construyen productos acabados o no, en interacción práctica con el contexto culturalmente productivo.

A partir de esta aproximación se visibiliza una característica medular en la educación productiva que viene a ser la creatividad que permite organizar cualquier producto a partir de las herramientas cognitivas desarrolladas para asumir decisiones propias culturalmente identificadas.

En este contexto es posible una educación productiva “que se organiza en función de las problemáticas del entorno, factibles de ser abordadas y resueltas a través del trabajo; la premisa básica de su propuesta pedagógica es la presencia del trabajo y la producción en las unidades educativas” (Forni y otros 1998: 74). Este desafío demanda de actores educativos comprometidos no solo con lo educativo, sino también con la situación social-productiva.

Una educación que enfrenta a las problemáticas productivas del entorno y, además, exige la presencia de trabajo y producción desafiando la construcción de conocimientos de pedagogía productiva, es una tarea que advierte hacer cambios cognitivos en el desarrollo metodológico de enseñanza y aprendizaje de las comunidades educativas en general. Es decir, que se busca relacionar el trabajo producción y la educación

con características holísticas en la organización y estructuración de aprendizajes productivos. Por eso, en la actualidad, aún se visibilizan incertidumbres en la aplicación de procesos pedagógicos productivos, se oyen voces como esta “no lo había pensado cómo relacionar el tema de la productividad con mi materia, pero yo pienso que más adelante ya lo voy a hacer. (Prof. M. Poma, Unidad Educativo M. Bautista, Secundaria, 29-7-12). Estos desafíos que parecen vislumbrar un largo recorrido en la construcción de metodologías de aprendizaje productivo pasan por comprender los contextos y patrones culturales de educación para la producción.

4. El secreto del aprendizaje y producción

Los procesos educativo-productivos pasan por el aprendizaje como innovación de experiencias técnicas. Es decir, que la creación de cualquier producto se consolida en la estructuración de conocimientos, cada momento de innovación es un aprendizaje diferente, no se reduce a la función instructiva aprobatoria sino organizativa. Esto necesariamente pasa por el significado que adquiere el aprendizaje, expresado en el logro de un producto de utilidad social.

Un aspecto sustancial del aprendizaje se recupera del modelo EIB que se ha experimentado en contextos educativos urbanos, rurales y pueblos indígenas. Eso se entiende como “proceso esencialmente activo y cooperativo, ligado a las experiencias que emanan del entorno sociocultural en el que transcurre la vida cotidiana de los niños” (Martínez 2000: 28). Aquí se asume que el aprendizaje es parte de la matriz cultural, por eso se sustenta “como proceso de participación en las prácticas sociales, proceso en el cual el aprendiz se vale de la guía social y de los medios de su entorno local para mejorar sus destrezas y ampliar sus conocimientos” (García 2000: 91). El aprendizaje no está ligado a un solo contexto sino a un escenario amplio de referencia social; es decir, que se aprende de lo que se hace. Ese hacer es productivo y se convierte en algo útil y significativo en la vida cotidiana.

En este sentido, la escuela también asume la enseñanza de la lectoescritura, en su construcción y adquisición de textos alfabéticos,

para contextos académicos de largo plazo, sin alternancia de trabajo productivo frente a un medio social que demanda aprendizajes útiles a la vida cotidiana de los niños y jóvenes en general. Aquí surgen las contrariedades entre lo que se desea que aprendan los hijos, frente al otro deseo de formación de la escuela. Ese deseo es “el aprender a crear haciendo”, indistintamente a los propósitos de la escuela y la demanda social.

Entonces, el aprendizaje y la producción no están separados; al contrario, forman el significado de la “unidad del trabajo” con todas las habilidades que manifiestan los niños, jóvenes y adultos que se encuentran en procesos educativos escolares y/o comunitarios. Cada escenario de aprendizaje son los potenciales formadores del valor del trabajo, cuyo significado se traduce desde la visión moderna como sujetos “formados para el trabajo”. En cambio, en los contextos de los pueblos rurales e indígenas el trabajo es “la vida misma en esencia, su razón de ser, él les permite alcanzar su realización plena” (Castillo 2008: 187). El trabajo no separa a la persona de su existencia real en correspondencia con la comunidad social y su entorno natural.

Asumiendo esta relación de aprendizaje y producción, el trabajo pasa por la condición creadora del saber útil que no siempre se convierte en una situación de fábrica o campo agroproductivo, sino en el escenario de conexión de conocimientos y habilidades productivas de todo estudiante aprendiz para su pleno desarrollo.

A partir de esta perspectiva, es posible construir metodologías orientadas al desarrollo de aprendizaje productivo asociado a la función activa que regula la actitud constructiva y propositiva de los estudiantes en proceso de formación educativa. Cada actividad se convierte en el escenario de cambios permanentes y autónomos. Por eso se dice que “un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el auto perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social” (Ortiz 2009: 123).

El aprendizaje productivo desde la Escuela-Ayllu de Warisata ha mantenido la esencia de la relación estudio-trabajo-producción

que se manifiesta en aprender a aprender y aprender a emprender con autonomía. Lo que hoy se visibiliza en la perspectiva de educación productiva, no solo en Ley Educativa (070) con la dimensión “decidir”, sino la visión de transformar sociedades a través de innovaciones pedagógicas creativas. Ese referente de aprendizaje productivo pasa por el valor del “trabajo”. Por eso se cree que “pensar en una concepción de aprendizaje y enseñanza, donde el trabajo se convierte en el eje articulador del proceso y las acciones educativas” (Mora 2010: 22) pasa, metodológicamente, por la construcción de aprendizajes en conexión comunitaria guiado por los patrones culturales de cada grupo social.

Entonces, el desafío mayor de construcción de aprendizajes vinculados a la producción no solo es tarea de la escuela formal del Estado, sino de nuevos actores de las ciencias de la educación interesados en el desarrollo del talento humano para organizar las bases de la pedagogía productiva, aunque para la concreción de este desafío se requiere, según Díaz y Domínguez (2018), “un profesional formado en muchos ámbitos de saberes, pero articulados en la óptica de lo educativo”.

5. Estrategias de aprendizaje productivo

La preocupación constante de los involucrados en el desarrollo de acciones de aprendizaje productivo es común frente a las situaciones de incertidumbre educativa. Es decir, que el desafío de brindar a los estudiantes escenarios de aprendizaje que respondan a las necesidades productivas no pasa únicamente por el laboratorio, taller y los instrumentos para producir, sino por la estructuración de capacidades creativas en el aula-taller. Para eso es necesario pensar en la reorganización de los contenidos que se despliega en el aula de acuerdo a las edades y niveles que conduce cada actor educativo. Por eso se sugiere las siguientes estrategias que posibilitan su aplicabilidad en la perspectiva pedagógica.

- Establecer conexión de los contenidos curriculares con el trabajo productivo de acuerdo a las unidades productivas

que tiene la escuela o los contextos comunitarios sociales que está vinculado para diversos propósitos. Aquí es necesario comprender y definir el rol que asume toda persona que conduce el proceso educativo. Por eso la pregunta obligatoria es ¿Cómo ayuda los contenidos previstos a la concepción de nuevas ideas de emprendimientos productivos? en cualquier tipo de acción productiva, ya sea funcional y/o procedimental. La relación de contenidos propuestos y su uso productivo pasa por visibilizar lo que el estudiante transformará creativamente en un producto concreto.

- La alternancia pedagógica es un camino que ayuda a comprender la realidad vivencial del trabajo. Por eso es necesario alternar las sesiones de clase de consolidación de conocimientos con las sesiones de trabajo productivo real. Esta alternancia es conducida por los aprendizajes que adquiere el estudiante, a través de registro de vivencias en los centros productivos y/o familiares. Esto es posible de acuerdo a las edades y niveles en que se encuentra cada grupo de estudiantes. En los contextos indígenas “los niños demuestran su deseo de aprender las actividades valoradas por su familia y su comunidad (...) al involucrarse y contribuir en y con la colectividad, se construye y se fortalece una relación de identidad con los demás” (Paradise 2011: 50).
- La incorporación del concepto de trabajo en los escenarios de aprendizaje que propicia la escuela, se convierte en la reguladora de construcciones creativas que los estudiantes inician para demostrar lo que se puede hacer o deshacer con la dedicación minuciosa y la guía de su facilitador. Aquí se visibiliza y se desarrolla las potencialidades del estudiante “si logra la participación consciente, reflexiva, valorativa, para la transformación de su pensamiento” (Ortiz 2009: 124).
- Se hace necesario innovar la gestión del aprendizaje en el proceso pedagógico de la escuela para posibilitar los momentos de creación y construcción de iniciativas de emprendimiento culturalmente productivos. Cada contexto tiene su

particularidad, no se podrá hacer las mismas actividades y orientaciones productivas en el contexto rural y urbano, quizá a través de proyectos productivos concretos consolidados en la institucionalidad. Por ejemplo, si en la escuela existe un taller de cerámica o artesanía de madera, ese espacio debiera ser considerado como potencial espacio de aprendizaje productivo para desarrollar variedad de iniciativas creativas de los aprendices.

Estas y otras estrategias sugeridas podríamos visibilizar con el propósito de buscar innovaciones a las prácticas de desarrollo de aprendizajes en el campo de educación productiva. Varias experiencias han posibilitado la comprensión y, al mismo tiempo, la necesidad de incursionar a la práctica de aprendizaje de técnicas y métodos de producción contextualizada, en unos desde el mundo agropecuario, académico, fabrica y otros, no solo en lo técnico procedimental, sino también en la proposición de reconocer “en el aprendizaje un camino para futuras mejoras, tanto en lo laboral como en lo personal” (Visacovsky 2004: 171) desde los saberes y las experiencias vividas en el proceso de aprendizaje productivo.

6. Conclusiones

La educación productiva continúa siendo un escenario de construcción de propuestas pedagógicas vinculadas a diversas prácticas y valores que facilitan el desarrollo de estrategias didácticas para la productividad. Los escenarios de aprendizaje son los contextos culturalmente productivos; es decir, que se aprende cuando se reconoce lo que se hace, esto tiene su valor social. Así se ha visibilizado en el Modelo EIB. En cambio, en contextos poco visibilizados por este modelo aun parece no vislumbrarse el aprendizaje productivo como la unidad de ejercicio creativo, quedándose en una compleja relación de los propósitos educativos y productivos.

Los desencuentros de educación y producción históricamente han sido una constante por los roles asignados ya sea desde el Estado y

desde la misma sociedad. Cada uno ha seguido una línea de acción casi independiente. Lo educativo se ha convertido en el ideal preparador de capacidades de los sujetos (niño, joven y adulto), pero para el futuro. Es decir, que primero se concluye la formación educativa y luego se experimenta la función productiva. Así está estructurada la institucionalidad educativa de los Estados. En cambio, lo productivo se ha convertido en el referente de empleo para el que ha sido formado por la escuela y contextos culturales productivos. Eso se legitima dando posibilidades de experimentación creativa de algún producto o procedimiento, únicamente en las unidades productivas (empresas) y campos de producción agro céntrica.

Por eso la educación productiva aun no deja de ser un modelo alternativo vinculado a la EIB que reconoce la pluralidad de capacidades cognitivas de los estudiantes con patrones culturales diversos. Esta perspectiva de construir una pedagogía productiva que recupera la experiencia y fortalece capacidades, pasa por el involucramiento de los procesos didácticos a las potencialidades productivas de las comunidades sociales.

Aquí es esencial explicitar un cambio de pensamiento en el manejo de contenidos curriculares que la escuela, en general, tiene como referente de formación educativa. La naturaleza oculta del aprendizaje productivo se visualiza en el desarrollo de capacidades creadoras para convertir a los estudiantes en sujetos creativos emprendedores e innovadores con identidad colectiva, que les permita visibilizar nuevas prácticas de estructuración de productos materiales y espirituales. Para eso se hace necesario seguir construyendo estrategias didácticas pertinentes a las prácticas y saberes culturalmente productivos.

Finalmente, los actores mediadores y promotores de consolidación de metodologías de pedagogías productivas están ausentes, no hay suficientes actores competitivos dedicados al desarrollo organizativo de la educación productiva; no solo en el ámbito de los sistemas escolares, sino también en los contextos culturales socialmente productivos. La visión de productividad se mantiene asociada a la unidad productiva empresarial y sistemas agro céntricos; aunque el modelo EIB, posteriormente el sociocomunitario productivo, han explicitado

las rutas de desarrollo pedagógico, pero no se ha consolidado la armonización de bases epistemológicas de la pedagogía productiva. Por tanto, se requiere la formación de nuevos actores con las competencias de instrumentalización metodológica para el desarrollo de habilidades productivas en los actos pedagógicos de aula abierta. Esta demanda queda como una tarea pendiente para las Ciencias de la Educación.

Bibliografía

Barral, Z. R.

1994. **Modelos pedagógicos y deserción escolar ¿deserción o exclusión escolar?**. La Paz: UMSA.

Castillo, C. M.

2009. "Las implicancias del trabajo en la cultura andina y occidental y su tratamiento en la educación intercultural". En **Epistemologías en la educación intercultural**. Memorias del I taller sobre Educación Intercultural y Epistemologías Emergentes. Cusco: PRATEC.

Díaz-Barriga, Ángel y Carolina Domínguez Castillo

2018. Interpretación: un reto en la investigación educativa. Tlaxcala, México DF: Newton. https://books.google.com/books?id=vbpaDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Freire, P.

1998. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XX

Forni, Floreal, Guillermo Neiman y otros

1998. **Haciendo escuela. Alternancia trabajo y desarrollo en el medio rural**. Buenos Aires: ediciones CICCUS.

García, F.

2000. **Yachay, concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en la comunidad campesina Aucara, departamento de Ayachucho, Peru**. Cochabamba. Tesis Proeibandes: UMSS.

Lieve, D.

2016. Sistematización del Componente de educación productiva en Bolivia. Children Lead the Way. www.savethechildren.ca

López, L. E.

2005. **De rescucios a boquerones. La educación intercultural en Bolivia.** La Paz: PROEIB ANDES y PLURAL.

Martínez, R.

2000. **La planificación aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe. Fundamentación filosófica del planeamiento desde la experiencia de la EIB.** Quito: PEBI-GTZ/ DINEIB.

Marglin, A. S.

2000. **Perdiendo contacto. Hacia la descolonización de la economía.** Cochabamba: PRATEC, CAI PACHA, CAM.

Mora, D.

2011. “Proceso de aprendizaje y enseñanza basado y orientado en el trabajo sociocomunitario y productivo” En **Integra educativa**, revista de investigación educativa. Vol. IV, N° 2 Mayo-Agosto 2011. **Educación sociocomunitaria productiva.** La Paz: Instituto Internacional de Integración. Convenio Andrés Bello.

Ortiz, O. A. L.

2009. **Pedagogía y docencia universitaria: hacia una didáctica de la educación superior.** (Tomo 2). Magdalena: Ediciones CEPEDID. books.google.com/education/General (Consultado diciembre 2018).

Ovando, R. R.

Educación productiva uno de los cinco principios del Sistema Educativa Plurinacional (SEP). La Patria, periódico de circulación nacional. Oruro, domingo 27 de noviembre de 2011. <http://lapatriaenlinea.com/?t=educacion-productiva-uno-de-los-cinco-principios-del-sistema-educativa-sep¬a=90306>

Paradise, R.

2011. “¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el por qué del aprendizaje en la familia y en la comunidad.” En Susana Frisancho, Maria Teresa Moreno y otros (Eds) **Aprendizaje, Cultura y desarrollo. Una aproximación disciplinaria.** Lima: Fondo editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Plaza, M. P.

2009. **Una panorámica de la atención de los sistemas educativos formales a la educación de los pueblos indígenas en los países del Abya Yala.** Cochabamba: PROEIBANDES–UMSS–UII.

Recabado, Castro Toribio Educación productiva. Periódico Opinión, Cochabamba 24/09/2013 ED.IMP. <http://www.opinion.com.bo/opinion/articulos/2013/0924/noticias.php?id=106739>

Visacovsky, N.; Zysman, A.; otros

2004. **La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina.** Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens.

La presente edición
se terminó de imprimir el mes de febrero de 2019,
en los talleres de Gráfica “J.V.”

Cochabamba - Bolivia

La Facultad de Humanidades ha creado la Editorial Humanidades, un fondo de publicaciones destinado a difundir el pensamiento de docentes y estudiantes de nuestra facultad, pero también pretende publicar libros de escritores consagrados y que sirvan para varios propósitos.

Dentro de este propósito ahora se presentan los dos primeros números de esta editorial. El primero, *Innovaciones pedagógicas en la educación universitaria*, libro compilado por Marcelo Arancibia Guzmán y Pablo Rojas Paredes. Los ensayos del libro son fruto de la reflexión y la investigación llevada a cabo por varios docentes de la Facultad en una especialidad que se implementó en la gestión 2017-2018. El resultado grato de este curso de posgrado se vio plasmado en la selección de estos textos que sirvieron de base para publicar este libro. El segundo texto, *Formación y ejercicio profesional del licenciado en Ciencias de la Educación*, compilado por Raúl Pérez Bedregal y Guido C. Machaca Benito, refleja también la reflexión de varios colegas de la carrera de Ciencias de la Educación quienes analizan, cuestionan y proponen el quehacer del profesional de esta importante carrera.

René Rivera Miranda

ISBN: 978-99974-380-1-0



9 789997 438010