



**Gestión educativa intra e intercultural:**  
¿Un desafío, un tejido que avanza o un sueño inalcanzable?



Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y  
Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes)

PROEIB Andes - Universidad Mayor de San Simón

**C. Mónica Navarro Vásquez**  
(Editora)

# GESTIÓN EDUCATIVA INTRA E INTERCULTURAL:

¿un desafío, un tejido que avanza o un sueño inalcanzable?



**SAIH** | El Fondo de Asistencia Internacional  
de los Estudiantes y Académicos Noruegos

Cochabamba – Bolivia



**Director ejecutivo**

Guido Machaca Benito

**Administradora**

Nohemí Mengoa Panclas

**Editora y Coordinadora Diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural**

Mónica Navarro Vásquez

**Comité Editorial**

Inge Sichra, Sebastián Granda y Luis Enrique López

**Cuidado de edición**

Mónica Navarro, Inge Sichra y Carla Gossweiler

**Fotografías**

FUNPROEIB Andes: Niños Iruhito Urus y Lago Luqhusqa.

© FUNPROEIB Andes

Calle Néstor Morales No. 947

Entre Aniceto Arze y Ramón Rivero

Edificio Jade, 2° piso

Teléfonos: (591)(4) 4530037 – 77940510

Fax: (591)(4) 4530038

Página web: [fundacion.proeibandes.org](http://fundacion.proeibandes.org)

Correo electrónico: [fundacion@proeibandes.org](mailto:fundacion@proeibandes.org)

Cochabamba, Bolivia

ISBN: 978-99974-916-5-7

Depósito Legal: 2-1-283-17

ISBN: 978-99974-916-5-7



**La reproducción parcial o total de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer al PROEIB Andes y FUNPROEIB Andes.**

**La FUNPROEIB Andes no se hace responsable de las opiniones de los autores de los artículos de este libro.**

## Índice

Presentación

*C. Mónica Navarro Vásquez*..... 7

### **PARTE I: INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA INTRA E INTERCULTURAL**

El diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural (3ra. versión)

*C. Mónica Navarro Vásquez* ..... 25

¿Docentes investigadores?: reflexiones en torno a la práctica investigativa entre maestros

*Amparo Verónica Guzmán Porrez*..... 39

### **PARTE II. GESTIÓN CURRICULAR: ARTICULACIONES Y COMPLEMENTARIEDADES POSIBLES**

Articulación de currículos base y regionalizado: un desafío en la elaboración de planes curriculares

*Judith Góngora Choque* ..... 55

Los tejidos como medio para la enseñanza de la geometría plana desde un enfoque intra e intercultural

*Amilkar Santos Cano Mayorga*..... 89

“Todos sembramos, todos cosechamos en Gestión Educativa Intra e Intercultural”: La producción agrícola de la papa como estrategia para revitalizar el quechua en educación secundaria de la U.E. “Lapiani”

*Eva Rosa Cayola Vallejos* ..... 115

Reproducción de las culturas escolares en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Simón Rodríguez” de Tarata <i>Erika Claudia Condori Gonzales</i> .....	149
---	-----

**PARTE III. GESTIÓN INSTITUCIONAL: HACIA UNA  
GESTIÓN EDUCATIVA SENSIBLE A LAS COMUNIDADES  
EDUCATIVAS**

Aportes para la construcción de una gestión educativa culturalmente sensible entre la comunidad y la escuela: Experiencias de iniciativas educativas en el Municipio de Totorá <i>Giovana Raquel Pinto Lopez</i> .....	177
---	-----

La realidad socioambiental como incidente en la gestión educativa de la comunidad de Qhara Qhara <i>Yvonne Rojas Cáceres</i> .....	207
---	-----

Estrategias de fortalecimiento para la articulación de prácticas de gestión de experiencias educativas generadas en el espacio teatral cochabambino <i>Paola Andrea Antezana Pérez</i> .....	231
---	-----

**PARTE IV. PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN:  
TEJIENDO NUDOS INTERCULTURALES INDISPENSABLES**

Participación de los padres de familia en la implementación del Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP) de la Unidad Educativa Frasnquia del Distrito de Achacachi <i>Porfirio Paucara Quelca</i> .....	251
---	-----

Efectos de la participación social comunitaria en la gestión educativa de la Unidad Educativa “Porvenir”, Achocalla <i>Ximena Tapia Crespo</i> .....	267
---	-----

## Presentación

El presente texto es el tercer volumen de la serie de publicaciones que realiza la FUNPROEIB Andes en el marco del Diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural, también en su tercera versión<sup>1</sup>. El propósito del Diplomado fue profundizar sobre los fundamentos teóricos y prácticos relativos al modelo educativo sociocomunitario productivo, en los ámbitos de la gestión institucional, la gestión curricular y la participación social en la educación.

En ese marco, este texto tiene el objetivo de contribuir a la producción de conocimiento en el -podría decirse- desolado ámbito de la gestión educativa intra e intercultural. El desafío de los autores de este libro se enmarca en el proyecto de largo aliento que es la descolonización epistémica, en el sentido de ya no ser reproductores de conocimientos producidos en espacios histórica, económica y culturalmente distintos a nuestros contextos y ser capaces de construir teóricamente nuestras realidades prácticas, en este caso, en el ámbito de la educación.

En el presente texto, se compilan contribuciones de la coordinadora del Diplomado, una docente y una selección de trabajos de los diplomantes. Al inicio de su formación, los participantes del Diplomado realizaron un diagnóstico en sus lugares de trabajo y reflexionaron sobre dimensiones de la gestión educativa a propósito del desarrollo de los módulos, para, finalmente, elaborar una propuesta innovadora de gestión educativa intra a intercultural con el acompañamiento de los docentes del programa. Los trabajos seleccionados para esta publicación pretenden poner en evidencia

---

<sup>1</sup> El Diplomado se realiza en coordinación con el Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y el PROEIB Andes, de la Universidad Mayor de San Simón, con el apoyo financiero de SAIH. El programa se implementó en dos sedes: Cochabamba, en instalaciones del PROEIB Andes y El Alto, en coordinación con el Consejo Educativo Aymara. (Ver más información en el artículo de Mónica Navarro, en este libro).

crítica y analítica situaciones de gestión educativa que comparten condiciones y características con muchos otros contextos del país. No se trató de “conocer por conocer”, los lectores no encontrarán en este documento conocimientos resultado de investigaciones puras realizadas por un investigador masculino, occidentalizado, externo a la realidad estudiada y “objetivo”, sino diversos conocimientos situados en contextos donde también es necesario actuar y donde la mayoría de los autores se sitúa en un lugar de enunciación como actores que intervienen con su labor profesional en las realidades sobre las que escriben. Se trata de mujeres y hombres trabajadores en diversos ámbitos y niveles de la educación que respondieron al desafío de ser pensadores prácticos de la gestión educativa intra e intercultural.

Con el fin de facilitar su lectura por los interesados y su utilización en procesos educativos, el libro está compuesto de artículos cortos de fácil lectura. El documento pretende avanzar hacia la concreción de la intra e interculturalidad en la gestión educativa, mediante una lectura activa de cada artículo, por parte de los lectores que sean capaces de articular sus prácticas con las descritas y analizadas en este texto; y que encuentren una inspiración adaptable en las propuestas de gestión educativa intra e intercultural elaboradas por nuestros autores.

Hemos organizado el texto en cuatro partes que hacen a los aspectos centrales de la gestión educativa: investigación y formación en gestión educativa intra e intercultural, gestión curricular, gestión institucional y participación en educación. La **primera parte** compila contribuciones en el ámbito de la investigación y formación en gestión educativa intra e intercultural. El primer trabajo titulado “El diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural (3ra versión)” es una síntesis del diseño y la ejecución del Diplomado que origina la presente publicación.

En seguida se encuentra el trabajo de Verónica Guzmán, quien se desempeñó como docente del Diplomado. Su trabajo se inicia con el análisis de la distinción y las relaciones entre práctica educativa y práctica investigativa para finalmente establecer criterios sobre las posibilidades de articulación entre ambas. La autora asume que en el marco del nuevo modelo educativo que

proponen las leyes de educación bolivianas desde los años 90, se han ampliado los roles asignados a los maestros. Desde su perspectiva, la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes, implica el desarrollo, por parte de los maestros, no solamente de estrategias didácticas, sino de competencias investigativas. A partir de esta constatación, Verónica Guzmán aporta una importante e innovadora reflexión respecto a la posibilidad de que los maestros realicen investigaciones educativas.

Resultado de su experiencia en la formación de maestros en las últimas décadas y a partir de la constatación de que en la mayoría de las experiencias de investigación educativa los maestros han sido considerados como informantes, más que como investigadores, Guzmán afirma que es necesario repensar la enseñanza de la práctica investigativa a los maestros para que estén en mejores condiciones de generar cambios importantes y necesarios en la educación en el país. Si bien la formación de maestros actualmente establece la importancia de la investigación en todo el plan curricular, Guzmán señala que una vez que inicia el ejercicio profesional de la docencia, la investigación se perfila como una tarea más a cumplir por los docentes que, en los hechos, no se deriva en indicadores que muestren el aporte de la investigación al trabajo en aula. En el mismo sentido, afirma que la investigación ha sido planteada como herramienta para conocer la práctica educativa y no como medio que permitiría transformar la práctica educativa.

En su aporte a esta publicación, Guzmán identifica tres ámbitos de desencuentro entre la práctica educativa y la práctica investigativa: en cuanto a las características de estas dos prácticas, afirma que la educación está monopolizada por la enseñanza bajo una gestión educativa prioritariamente normativa de la labor del docente. Una distinción fundamental entre estos dos tipos de actividades es que la educación tiene un carácter esencialmente afirmativo e instructivo. Mientras la práctica investigativa se caracteriza por la búsqueda, por el acto de plantearse preguntas sobre los procesos y contextos, o bien, problematizar la práctica y diseñar estrategias para responder a las mismas, Guzmán sostiene que los maestros estarían mejor predispuestos a dar respuestas que a plantearse preguntas. En segundo lugar, en lo que se refiere a la presencia de la interculturalidad en la enseñanza de la investigación, la autora



llama la atención sobre el hecho de que, a la hora de enseñar una lógica única de investigación generalmente hecha en castellano, no se considera la pertenencia étnica, ni la lengua materna, ni el nivel de dominio del castellano por parte de los maestros. También es necesario investigar las lógicas de pensamiento que resultan de sus orígenes culturales y de su formación para proponer modalidades de investigación intra e interculturales. Finalmente, en el ámbito de las condiciones psicológicas requeridas para generar cambios en la práctica de las personas, Guzmán desarrolla el argumento de que la práctica pedagógica de los maestros construye un “obstáculo epistemológico” (entendido, en términos de Bachelard, como las limitaciones afectivas, de interés y culturales) que impide que los maestros puedan aprender y desarrollar una práctica investigativa. Una predisposición que permita superar el obstáculo epistemológico daría como resultado, a mediano plazo, la transformación de la educación y su gestión, gracias a los beneficios de contar con maestros investigadores. La idea fuerza que nos deja el trabajo de Guzmán es que es necesario instalar la práctica investigativa en el ejercicio profesional de los maestros, tanto en aula como en sus acciones junto a la comunidad.

En la **segunda parte** del texto, “**Gestión curricular: articulaciones y complementariedades posibles**”, se encuentran las contribuciones que tratan específicamente sobre la gestión curricular, una preocupación importante entre los estudiantes del Diplomado, ya que es ahí donde se ve, concretamente, si existen o no avances en la implementación de cualquier modelo educativo.

En su trabajo “**Articulación de currículos base y regionalizado, un desafío en la elaboración de planes curriculares**”, *Judith Góngora* se concentra en uno de los aspectos más importantes de la concreción curricular para hacer posible el nuevo modelo de educación. La articulación entre los currículos base y regionalizado en la elaboración de planes curriculares auténticos podría dar el primer paso hacia la concreción curricular en el aula del ideal de hacer una educación intra intercultural vinculada con la producción y culturalmente adaptada, en este caso, en la ciudad. El problema no podía haber sido mejor identificado; en varios talleres<sup>2</sup>, encuentros, clases y otros

---

<sup>2</sup> La Comisión de currículo regionalizado, del Encuentro Plurinacional de Educación en los pueblos indígenas originarios campesinos y afrobolivianos, “Los saberes y

en los que hemos participado en los últimos años, se ven dos extremos. Por un lado, un discurso con un amplio vocabulario que de tanto ser repetido, en muchos casos se ha vaciado de significado (educación intra intercultural, plurilingüe, productiva, comunitaria, equipo sociocomunitario, práctica, teoría, valoración, producción, proyecto sociocomunitario productivo, etc.); y por otro, maestros que se sienten librados a su suerte en el aula al no tener herramientas para hacer realidad tantos adjetivos que califican la educación que deben hacer todos los días. En segundo lugar, Góngora sitúa su trabajo en un contexto ideal para la interculturalidad, un barrio popular de Cochabamba que hace décadas recibe a niños y jóvenes de familias migrantes de todas partes del país. Muchos maestros viven la impotencia arriba señalada en este tipo de contextos, he ahí la importancia de su contribución a este volumen, como un primer avance en este ámbito.

Si bien la norma establece que la planificación curricular anual deben hacerla los docentes considerando los contenidos, los ejes articuladores

---

conocimientos de los PIOs, eje articulador del Sistema de Educación Plurinacional” (La Paz, 16 al 18-11-2016) en la cual participaron maestros, directores de diferentes niveles, miembros de los institutos de lenguas y culturas y otros actores sociales, estableció como una de las principales demandas, el establecimiento de orientaciones metodológicas que orienten este proceso de articulación entre los diferentes currículos en los planes de clase. Se han expuesto experiencias en las que, en realidad, los contenidos locales no son empleados desde sus matrices epistemológicas ni con el fin de profundizar y hacer crecer esos conocimientos. Los conocimientos locales se hacen presentes en las escuelas, bajo dos modalidades: son presentados en la parte introductoria, de motivación o de evocación de saberes previos, para luego poder introducir los conocimientos del currículo base, o bien son utilizados para contextualizar este currículo. El análisis de esta situación en los núcleos referenciales para la implementación de los currículos regionalizados, la comisión solicitó al Ministerio de Educación – en su documento de conclusiones – la sistematización de estas experiencias y la necesidad de orientaciones metodológicas para lograr esta articulación curricular que es una oportunidad para desarrollar en la práctica varios de los adjetivos que hoy se añaden a la educación (intracultural, intercultural, plurilingüe, descolonizadora, productiva, etc.). En el documento, además, se solicita que, a partir de esa sistematización de experiencias, se elaboren lineamientos metodológicos a ser adaptados para cada caso y no un “molde” o “receta” que haga rígida su implementación en lugares con dinámicas muy distintas.

vinculados al Proyecto Sociocomunitario Productivo, el Currículo Base y los currículos regionalizados armonizados en el marco del contexto cultural, lingüístico y territorial local, en los hechos, solamente un maestro informó que considera el currículo regionalizado, los demás no lo conocen o consideran que solo es posible aplicarlo en áreas rurales. En lo que se refiere al PSP 2016 de la unidad educativa estudiada, este documento (copia del PSP del año pasado, ya elaborado sin la participación de docentes ni otros actores) no está disponible en la UE y los maestros no lo conocen.

Góngora establece una primera constatación en cuanto a la población de la unidad educativa estudiada: tanto maestros como estudiantes son migrantes y han seguido el proceso de transición que implica pasar de localidades del área rural del occidente del país o de Cochabamba a un barrio popular de esta ciudad. Los estudiantes migrantes atraviesan, entonces, un fuerte proceso de aculturación a su llegada a la ciudad y un currículo insensible a esta transición y a la diversidad cultural de los estudiantes, lo único que hace es profundizar el sentimiento de inferioridad, a tiempo de profundizar la discriminación. A esto se suma la diversidad de orígenes de los propios maestros.

Los profesores - nos dice Góngora - conocen la diversidad cultural de sus estudiantes, pero no hacen esfuerzos por tomarla en cuenta a la hora de planificar y concretar el currículo. Desde su mirada, un currículo descontextualizado genera una educación poco o nada significativa para los estudiantes y, en consecuencia, un bajo rendimiento académico. Los docentes, por su parte, no buscan la raíz del bajo rendimiento en su labor como docentes, sino, en factores estructurales externos como: la pobreza, la desintegración familiar, el abandono de los padres, la falta de apoyo escolar en casa y los ineficientes hábitos de estudio de los niños. Así, el currículo regionalizado, afirma la autora, es una oportunidad para nada aprovechada, para llevar adelante una educación descolonizadora, más significativa y que logre mejores resultados.

En lo que corresponde al currículo base, la situación no es muy diferente, pocos docentes disponen del documento (en versión digital). En la práctica, una fuente importante de contenidos del currículo que los maestros desarrollan en aula son los materiales educativos de su nivel y especialidad. Uno de los

riesgos de este currículo base que se circunscribe a la oferta de materiales es que no garantiza la continuidad de los estudios en el marco de la movilidad de los estudiantes, que implica la transferencia a otras unidades educativas.

Enseguida, Góngora sitúa su análisis en el nivel más micro de la planificación curricular que es el plan de aula y pone en evidencia “un secreto a voces”: los planes de aula se elaboran, en muchas ocasiones, como documentos administrativos para cumplir con los instructivos de las autoridades superiores, cuya omisión es sancionada. En estos planes no se articulan los currículos indicados, no solo por una razón técnica, de falta de conocimiento, sino por una razón afectiva vinculada a la voluntad política de querer o no cambiar el paradigma de la educación de parte de los maestros que - al estilo del “obstáculo epistemológico” evocado por Guzmán en este volumen – se hace decisiva para dicha transformación en la práctica. En ese sentido, una hipótesis que atraviesa el trabajo de Góngora es que los maestros que asistieron a los cursos de PROFOCOM tendrían que poder hacer esta articulación curricular, gracias a su formación. Es innegable que quienes asistieron a estos cursos cuentan con más documentos de referencia y manejan el vocabulario del nuevo modelo educativo; sin embargo, la formación recibida se muestra poco significativa a la hora de articular los currículos en los planes de aula, ya que tanto quienes tienen esa formación como quienes no la tienen no hacen la articulación curricular ideal.

Otra de las constataciones que Góngora detalla es que la gestión educativa gerencial se impone al trabajo pedagógico en las aulas. Este tipo de gestión “excluye la diversidad y la crítica al no poder controlarla”. Así, se da una especie de doble contabilidad pedagógica, los informes cuentan que se aplica la ley en todas sus dimensiones, mientras que en las aulas persisten las prácticas pedagógicas tradicionales centradas en el profesor.

En la parte dedicada a la propuesta de gestión educativa, Góngora presenta como estrategia la realización de talleres para tratar con los actores educativos, cada uno de los temas diagnosticados que tienen potencial de transformar la práctica educativa, concretamente en lo que se refiere a la planificación curricular intercultural y articulando el currículo base con el currículo regionalizado y el PSP.

Justamente en esa línea, la contribución de *Amilkar Cano* a esta publicación apunta a la concreción curricular de la interculturalidad en la enseñanza de la Matemática en el nivel secundario, bajo el título: **“Los tejidos como medio para la enseñanza de la geometría plana desde un enfoque intra e intercultural”**. Si bien se han hecho algunos avances de interculturalidad y bilingüismo en campos como Lenguaje y Comunicación e incluso en Ciencias de la Vida, donde se pueden rescatar temas como historias locales o medicina tradicional, no ha sido el caso de la Matemática y las llamadas ciencias duras. Este es un ámbito en el existen muchos vacíos, pero también experiencias aisladas que no se difunden suficientemente. La propuesta de Cano consiste en la utilización de los tejidos locales como una estrategia de matematización de la realidad local para así desarrollar, de manera más eficiente, competencias en Geometría Plana previstas en el currículo base sin dejar de lado la revalorización del tejido como expresión cultural local y de la creatividad personal. La motivación de esta propuesta surge de un diagnóstico que refleja un problema que se vive en muchas unidades educativas del país: la Matemática y, específicamente, la Geometría Plana, se enseña de manera abstracta, sin establecer vínculos con la realidad que viven los estudiantes, logrando resultados limitados en el aprendizaje.

En su trabajo, Cano desarrolla tres ideas clave: la interculturalidad no se reduce a la convivencia armónica entre diferentes; en la educación, la interculturalidad implica no solamente compartir conocimientos, sino también saberes y valores. Esta idea dialoga con la propuesta de Boaventura de Sousa (2011), quien señala que, para que exista justicia cognitiva, debe existir justicia social. En segundo lugar, el autor destaca -retomando a Godenzzi- que la interculturalidad es un proyecto colectivo y una tarea personal para alcanzar el bienestar común en el marco de relaciones democráticas, de equidad y de pluralismo. Finalmente, propone ejemplos prácticos de cómo utilizar tejidos locales para lograr aprendizajes más significativos en Geometría Plana; propone así, formas concretas de establecer una relación complementaria la cultura local y la Matemática. Se trata de la modelación matemática de la realidad para darle un carácter más pragmático al desarrollo de competencias en este campo por parte de estudiantes de secundaria, en este caso, en la localidad de Villa Rivero.

Es necesario advertir que, en la contribución de Cano, no se encontrarán elementos de etnomatemática ni un análisis de la lógica matemática de las prácticas culturales locales; su trabajo se concentra en una problemática específica de la concreción curricular que enfrentan los docentes de secundaria: la enseñanza abstracta y desvinculada de la realidad, de la Matemática, a lo que Cano aporta proponiendo como salida la matematización de los tejidos locales.

Motivado por la misma preocupación que Cano, encontramos el trabajo de *Eva Cayola* titulado, **“Todos sembramos, todos cosechamos en Gestión Educativa Intra e Intercultural”: La producción agrícola de la papa como estrategia para revitalizar el quechua en educación secundaria de la U.E. “Lapiani”**. Ya se ha explorado y dicho bastante respecto al uso de lenguas en la educación en el nuevo modelo educativo. La originalidad del trabajo de Cayola radica en que pone en evidencia el hecho de que la lengua quechua está en proceso de pérdida en una comunidad rural (los estudiantes de secundaria ya no lo tienen como lengua de comunicación, salvo por algunas excepciones). Así lo demuestra el diagnóstico etnográfico que mapea los usos de las lenguas en los diferentes espacios de la comunidad y la unidad educativa. Es sabido que los programas de educación bilingüe -plurilingüe, según la Ley de Educación- no pueden diseñarse de manera homogénea para todas las realidades lingüísticas de las unidades educativas, núcleos o distritos, ya que la metodología de enseñanza de las lenguas variará según el nivel de bilingüismo de cada curso. El segundo aporte original de Cayola se vincula a esta premisa. Consciente de que no se puede enseñar la lengua por la lengua, sino en situación de comunicación su propuesta se sitúa fuera del aula, la lengua quechua se ha desarrollado en léxico y formas de expresión del conocimiento en un dominio fundamental en la vida de los comunarios, como es la producción de papa. Ese es entonces el espacio más apropiado para fortalecer no solamente el uso del quechua por los estudiantes, sino para fortalecer su identidad vinculada al trabajo agrícola. Así, la propuesta vincula lengua, territorio y educación; una sinergia central en el contexto actual. Allí, “educación intra intercultural y bilingüe” podrá dejar de ser simplemente palabras y convertirse en práctica educativa. Se trata de una estrategia factible de apertura del aula, para que los maestros y la escuela misma se reencuentren con la vida de la comunidad y contribuyan a la crianza, no solamente de la papa, sino del quechua.

En otro ámbito del currículo, la contribución de Érika Condori, **“Reproducción de las culturas escolares en la Escuela Superior de Formación de maestros ‘Simón Rodríguez’ de Tarata”** propone la lectura de una vivencia personal a partir de conceptos de la gestión educativa. La autora, en tanto que maestra, se pregunta sobre el rol de los rituales cívicos y las formalidades exigidas repetitivamente en el ámbito de la formación de maestros y la de sus estudiantes posteriormente.

El concepto de cultura escolar le ha servido a Condori como herramienta para construir teóricamente, para los lectores, elementos de la vida cotidiana de la ESFM donde trabaja. “Cultura escolar” designa a las formas particulares de convivencia en las instituciones educativas que toman forma en prácticas, valores, normas y acuerdos respetados por los miembros de las instituciones y transmitidos de una generación a la siguiente. La cultura escolar no está necesariamente dictada por las normas institucionales, sino que hace parte de la gestión cotidiana negociada que se practica al margen o en paralelo a la gestión formal o aparente. En las culturas escolares, existen prácticas con mayor prestigio y otras rechazadas por el colectivo. Estas prácticas se desarrollan en todos los niveles y ámbitos de la gestión educativa: en lo institucional (organización, planificación, normativas, dirección, el clima institucional,...); en lo curricular (planificación y desarrollo curricular); el desempeño docente, la evaluación, las formas de gestionar la participación social en la educación y otros.

De la mano de este concepto, Condori nos sumerge en la vida cotidiana de la ESFM Tarata y, mediante sus relatos etnográficos extraídos de su diario de campo y testimonios recogidos entre estudiantes y docentes, nos permite palpar aspectos de la cultura institucional de este centro de formación de maestros. En su análisis, destaca el rol del timbre, que, como en el panóptico de Foucault<sup>3</sup>, resuena en cada rincón del establecimiento para marcar el inicio y fin de todas las actividades que se repiten con regularidad. Así, el timbre parece simbolizar al Director del establecimiento, ya que ordena el uso del tiempo y el espacio donde docentes y estudiantes realizarán las actividades que les toca realizar, dando cumplimiento a las normas, horarios y cronograma al interior de la institución.

---

<sup>3</sup> Michel, F. (1976). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Más tarde, Condori se interesa por el uso del uniforme en determinados días de la semana como una forma de ejercer poder sobre los cuerpos convertidos en dóciles de los estudiantes. Asumiendo que la vestimenta tiene un rol de comunicación de las identidades, Condori afirma que, por un lado, el uniforme desindividualiza y genera grupos jerárquicos (rangos, para Foucault); y por otro, el uniforme es concebido por la institución como una forma de cultivar y promover valores que debe tener el maestro en ejercicio. La vestimenta y el arreglo personal del maestro, en la concepción del Instituto, debe transmitir higiene personal, formalidad, disciplina, discreción, tradicionalidad e identidad de género; así como la vestimenta, el arreglo personal (cabello corto para los hombres, largo para las mujeres) es una dimensión más en la que el maestro debe ser ejemplar para sus estudiantes. El código vestimentario juvenil refleja su capital cultural influido por la moda, por los personajes de la cultura mediática global y por su propio lugar de origen. Todo esto es ignorado en el escenario de la cultura escolar de la ESFM Tarata y probablemente en otros ESFM con el propósito de convertir al maestro en un ejemplo, un espejo, un modelo para sus estudiantes. En términos de Bourdieu<sup>4</sup>, estamos frente a un proceso de reproducción cultural mediante la validación de determinadas formas culturales por medio de la educación. Se trata, además, de un doble proceso de disciplinamiento, no solamente los maestros se disciplinan al formarse, sino que tienen el mandato de reproducir este rol con sus estudiantes.

Es bien sabido que cuando los maestros comienzan a ejercer su profesión, se presentan y son vistos como ejemplares, no sólo en términos vestimentarios, sino identitarios y de trayectoria migratoria y profesional también. Condori se pregunta dónde está la pluriculturalidad en todo esto, para concluir que las ESFM han cambiado sus currículos pero las culturas escolares siguen transmitiendo un monoculturalismo que se refleja en el código vestimentario y de arreglo personal que exige a sus estudiantes, el uso del timbre y todos los elementos que se despliegan para generar y mantener, orden, disciplina y homogeneidad.

---

<sup>4</sup> Bourdieu, P. y Passeron, J.C. [1979] (1996). La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México D. F.: Editorial Laia S.A.



Así se da paso a la **tercera parte** del texto, **Gestión institucional: hacia una gestión educativa sensible a las comunidades educativas**, dedicada a otro componente importante de la gestión educativa que es la gestión institucional. Es aquí donde la presente publicación, por medio del trabajo de las autoras, invita a pensar la gestión de la educación en intensa relación con la sociedad y el territorio en los que se instala y a la que sirve la institución educativa. Los trabajos, situados en contextos diversos, apuntan a proponer una gestión educativa sensible con las comunidades educativas a las que se dirige en diferentes sentidos. Los dos primeros consolidan la idea de un vínculo propio de nuestros días, territorio y educación. El primero, en el sentido de que las necesidades y potencialidades locales deben encontrar un espacio institucional para llevar adelante la articulación curricular que permita avanzar el tejido social hacia la construcción de una gestión educativa intra e intercultural. El segundo llama la atención sobre la necesidad de que la gestión de las unidades educativas dialogue con las situaciones climáticas por las que atraviesan sus beneficiarios. El tercero hace énfasis en las condiciones institucionales necesarias para que se pueda construir y validar un currículo para la formación teatral en Cochabamba, participativo y que recupere la experiencia ya desarrollada por las diferentes modalidades de formación existentes.

Esta parte del texto inicia con el trabajo de *Giovana Pinto* titulado: **“Aportes para la construcción de una gestión educativa culturalmente sensible entre la comunidad y la escuela: experiencias de iniciativas educativas en el Municipio de Titora”**. La experiencia que sistematiza Pinto parte de dos constataciones: por un lado, en las comunidades de Titora (Cochabamba) existe una educación propia, una educación comunitaria campesina de matriz andina; y, por otro, la educación escolar no solo no guarda relación con los espacios geográficos, agroecológicos ni las dinámicas de vida de las comunidades campesinas, sino que, a veces, incluso les es contradictoria. Si bien a nivel de currículo, la Ley de Educación establece algunas condiciones generales para que deje de ser así, a nivel administrativo esas condiciones no están dadas. El énfasis de este trabajo no es tanto la técnica de planificación curricular, sino la necesidad de un escenario institucional favorable, las voluntades de los actores y la riqueza de saberes vinculada a la biodiversidad local. Es en esa línea que el

Centro de Aprendizaje Intercultural PACHA generó las llamadas “iniciativas educativas” que son proyectos educativos elaborados con la participación activa de toda la comunidad educativa. El objetivo de estas iniciativas es promover la recuperación y la revitalización de saberes locales sobre diversidad biológica y cultural de comunidades de altura, valles y cabecera de valle de Totora mediante su incorporación en las planificaciones de aula y en la práctica pedagógica - algo que reclamaba Góngora en su artículo en este volumen-. Desde su análisis de la experiencia, dicha complementariedad a nivel curricular fue posible gracias a que en dichos proyectos se articularon necesidades y fortalezas locales, también gracias a la participación permanente de parte de los padres de familia, sabios, criadores y autoridades locales y la predisposición de parte de maestros. El valor de la propuesta de gestión educativa que plantea Pinto radica en que parte de un balance de los logros y dificultades en la implementación de las iniciativas educativas.

En seguida, el trabajo de *Yvonne Rojas* titulado: **“La realidad socioambiental como incidente en la gestión educativa de la comunidad de Q’ara Q’ara”** también hace referencia a este vínculo indiscutible entre la realidad socioambiental y la gestión educativa, esta vez en circunstancias más dramáticas vinculadas a la explosión demográfica no planificada de la ciudad de Cochabamba. El diagnóstico realizado por Rojas en la unidad educativa “Dionicio Morales”, vecina del Botadero de Q’ara Q’ara, se concentra en la gestión antes, durante y después de un incendio en dicho botadero. Este accidente ambiental ha servido a los actores locales para visibilizar la vulnerabilidad normalizada por la sociedad, la desarticulación de experiencias asistencialistas en el ámbito de la gestión de riesgos. A partir de este diagnóstico, la propuesta de la autora *“Revivir el vivero forestal de la comunidad”* consiste en la incorporación de la interacción con la realidad ambiental en la gestión educativa intercultural. Esta incorporación se haría mediante cinco estrategias: el acceso a la información sobre la normativa y los enfoques socio-ambientales, la desnaturalización del riesgo y del desastre ambiental en los actores, la visibilización de prácticas ambientales positivas, la incorporación de la realidad ambiental en la gestión curricular y desarrollo de experiencias educativas socio-ambientales; articuladas en la propuesta.

Finalmente, se encuentra el trabajo de *Paola Antezana*, **“Estrategias de fortalecimiento para la articulación de prácticas de gestión de experiencias educativas generadas en el espacio teatral cochabambino”**. Este trabajo podría ubicarse muy bien en la sección dedicada a la gestión curricular, de este volumen; sin embargo, hemos preferido situarlo aquí porque el trabajo de Antezana testimonia sobre el estrecho vínculo entre estos dos pilares de la gestión.

El aporte de Antezana es fundamental, ya que elementos que ella destaca y propone a propósito de la creación de un currículo para la formación en el arte teatral, podrían - es más, deberían - aplicarse también a la educación regular. Entre estos se encuentran, la construcción curricular de manera participativa, sobre la base de las experiencias desarrolladas por los procesos de formación artística en teatro (se trata de talleres y escuelas autogestionadas). No se trata de la creación de un currículo por expertos que luego será validado por los actores, sino de la sistematización colectiva de experiencias, para dar nacimiento a un currículo auténticamente propio. El centro de este currículo tampoco se ubica en los contenidos, sino en la metodología desarrollada por las experiencias. Finalmente, el currículo no se establece como un texto previo a ser aplicado, sino que resulta de la sistematización de las experiencias ya desarrolladas.

La propuesta consiste en “generar espacios de circulación de información libre sobre el ámbito teatral para los agentes del espacio de teatro cochabambino, que permitan promover la sistematizaron y recuperaron de aportes y adecuaciones educativas de formación teatral en el espacio artístico teatral de Cochabamba para la construcción colectiva de un *curriculum*; y de este modo, fortalecer la coordinación o apertura para programas educativos conjuntos para el sector a partir de la construcción colectiva de un *curriculum* en formación teatral cochabambina”

La **cuarta parte** del documento que hemos denominado **“Participación social en educación: tejiendo nudos interculturales indispensables”** reúne artículos en torno a la participación social en educación. La contribución de *Porfirio Paucara* titulada: **“Participación de los padres de familia en la implementación del Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP) de la Unidad Educativa “Frasquia” del Distrito de Achacachi”** encuentra su

espacio en esta publicación porque se refiere a uno de los temas centrales de la gestión curricular en el vasto ámbito de la gestión educativa en la actualidad, la participación de los padres de familia en el Proyecto Sociocomunitario Productivo. Las reflexiones y aportes del autor dialogan con los artículos de Ximena Tapia y Judith Góngora en este mismo volumen.

El diagnóstico realizado constata la falta de participación de los padres de familia en la elaboración de los instrumentos de la planificación y evaluación de la educación, así como el fracaso en el intento de integrar a los padres en la implementación de los huertos escolares como herramienta pedagógica para el desarrollo curricular, en concordancia con el PSP “Cultivo de hortalizas para una buena alimentación comunitaria”.

Si bien Paucara nos demuestra que todavía hay una desarticulación entre el desarrollo curricular y el PSP, la particularidad de su análisis es que llama la atención sobre la responsabilidad innegable que tienen los padres en la educación de sus hijos y, por tanto, en la supervisión de la educación que reciben en instituciones educativas. Otro aspecto singular de su trabajo es que, en su propuesta, no apunta solamente a la organización de talleres de sensibilización y orientación dirigidos a consejos educativos donde entre adultos, los maestros y directores recuerdan a los padres que deben participar en la educación en la UE, sino que incorpora un sociodrama en el que fueron los jóvenes los que pusieron en escena su percepción de la falta de participación de los padres en la gestión educativa. Este es un canal creativo de comunicación muy efectivo para transmitir el mensaje.

Finalmente, el trabajo de *Ximena Tapia* trae a colación la importancia de la participación de los Consejos Educativos Social Comunitarios (CESC) en la gestión educativa. Tapia sitúa su trabajo en una unidad educativa donde se encuentran sentidos comunes y culturas escolares que están vigentes en muchas unidades educativas del país. Padres de familia miembros de los CESC que no reconocen sus funciones y atribuciones en el seno de las instituciones donde sus hijos estudian, en contrapartida, maestros que consideran que los padres asumen un rol policiaco en lo que se refiere al control de su asistencia puntual a clases. Los talleres en los que se informan sobre la normativa correspondiente parecen ser la única alternativa de acción, mientras los padres y maestros no

tengan un compromiso contundente con la educación de calidad para los niños a su cargo. Un hecho a destacar es que en el CESC de la unidad educativa estudiada se ha incorporado a un representante de los maestros y a otro de los estudiantes. Esta pluralidad parece ser el inicio de la ruptura y separación entre la comunidad y la escuela. Al incorporar a todos los actores de la educación en esta instancia de participación, se espera que se genere un espacio de diálogo necesario. También se podría decir que se trata de una especie de retorno al origen, ya que los primeros consejos educativos que funcionaron en el país en los años '90 en Raqaypampa se caracterizaban por dicha pluralidad en su composición.

De esta manera, la FUNPROEIB Andes espera contribuir a la comprensión y a la construcción desde la teoría, en diálogo con la práctica, a la construcción de una gestión educativa intra e intercultural.

*Mónica Navarro Vásquez*

**Coordinadora del Diplomado**

Diciembre de 2016.

**PARTE I:**

**INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN  
EN GESTIÓN EDUCATIVA  
INTRA E INTERCULTURAL**



## El diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural (3ra versión)

C. Mónica Navarro Vásquez<sup>5</sup>

### Resumen

*En el presente artículo se presenta información básica del diseño del programa de Diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural, seguida de un breve análisis sobre las limitaciones, aciertos y de los resultados de la tercera versión del Diplomado.*

*El diseño curricular del Diplomado parte de la crítica a la imposición del modelo gerencial dominante en la gestión educativa tradicional que concibe a los actores de la educación como recursos humanos y que se concentra en la aplicación de conceptos como planificación estratégica, ingeniería organizacional y control de parte de la dirección, desde una perspectiva centralizada, burocrática e individualista. La propuesta curricular del diplomado se orienta al desarrollo de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en tres ámbitos: gestión institucional, gestión curricular y participación social en educación. Nuestra perspectiva parte del supuesto de que si se promueve la participación social en educación, se abre paso a que las culturas escolares intra e interculturales sean sensibles a los elementos locales de la gestión territorial. El programa implica el desarrollo de un marco conceptual en estos ámbitos, del ejercicio práctico en herramientas diagnósticas y de planificación educativa, así como de estrategias de fomento a la participación social en educación. Todo esto se hace desde la perspectiva de la educación en contextos*

---

<sup>5</sup> Mónica Navarro es Comunicadora Social de la UCB “SP” (Cochabamba) con maestría en Educación Intercultural Bilingüe por el PROEIB Andes – UMSS (Cochabamba) y doctorado en Ciencias Políticas y Sociales de la UCL (Bélgica). Es investigadora en el ámbito de la socio-antropología de la educación en contextos interculturales de Bolivia, con experiencia en diseño curricular diversificado y en la docencia en el ámbito de la investigación cualitativa y etnográfica. Contacto: [mnavarro@proeibandes.org](mailto:mnavarro@proeibandes.org)



*interculturales que constituyen los procesos educativos en que los participantes trabajan o que ellos acompañan.*

**Palabras clave:** Educación superior por competencias / formación en gestión educativa intra e intercultural / Educación superior semipresencial.

## **Introducción**

El Diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural se ejecuta por acuerdo entre la Fundación PROEIB Andes, el PROEIB Andes y el Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

El curso se llevó a cabo con dos paralelos, uno en Cochabamba, en instalaciones del Departamento de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS y el otro en El Alto – La Paz, en instalaciones del Consejo Educativo Aymara, en el marco del convenio con esta organización de participación en educación. La Fundación PROEIB Andes y el Posgrado de Humanidades tienen experiencia en la gestión técnica y administrativa de programas de posgrado fuera de la ciudad de Cochabamba. Por lo que en la presente gestión, el objetivo de la organización de uno de los paralelos en El Alto fue el de poder cualificar, mediante procesos de formación postgradual de calidad, a miembros de pueblos indígenas y originarios, en este caso, el Aymara y poder incidir directamente en el trabajo de maestros y directores en el marco de la educación intra e intercultural y plurilingüe en el sistema educativo plurinacional.

En el presente artículo, se presenta información básica del diseño del programa, seguida de un breve análisis sobre las limitaciones, aciertos y de los resultados de la tercera versión del Diplomado.

### **1 Aspectos pedagógicos y metodológicos del programa<sup>6</sup>**

El Diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural es un programa posgradual que se desarrolla bajo la modalidad de la educación superior por competencias, esto implica que su diseño está orientado al desarrollo de

---

<sup>6</sup> Esta parte fue redactada con información del proyecto del Diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural (2014).

competencias que proyectan desempeños profesionales postformación. El programa se dirige principalmente a profesionales de la educación en servicio en diferentes instituciones educativas del sistema regular o alternativo.

### **1.1 Diseño y desarrollo curricular**

El propósito pedagógico del Diplomado fue desarrollar en los participantes competencias para el ejercicio de un estilo de directorado basado en el liderazgo, la innovación pedagógica, el pluralismo democrático, la negociación de conflictos y la aplicación de herramientas de gestión educativa en contextos con diversidad étnica, lingüística y cultural. En este sentido, el curso permite profundizar los fundamentos teóricos y prácticos relativos al modelo educativo sociocomunitario productivo en los ámbitos de la gestión institucional, la gestión curricular y la participación social.

Al final del curso, los participantes habrán:

- Tomado conocimiento conciencia sobre la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes y docentes en las unidades educativas.
- Desarrollado habilidades y estrategias de diagnóstico sobre la situación de la educación en los diferentes contextos sociales y culturales.
- Analizado críticamente las dinámicas culturales de las instituciones educativas en los diferentes niveles de gestión (culturas escolares).
- Conocido, interpretado y aplicado el nuevo marco normativo del SEP en relación a la gestión y administración educativa.
- Generado espacios de diálogo y negociación de conflictos con todos los actores sociales involucrados en la gestión educativa.
- Manejado y aplicado las herramientas de gestión educativa intra-intercultural.

En las últimas décadas, las leyes de educación en Bolivia (Reforma Educativa No. 1565, 1994 y Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” No. 070, 2010) han promovido la transformación pedagógica del sistema educativo plurinacional (mediante procesos de formación y capacitación en aspectos pedagógicos, impresión de material educativo y otros), mientras que los procesos de gestión

han permanecido prácticamente intactos, impidiendo, de alguna manera, que los procesos pedagógicos se transformen en la medida en que las leyes lo perfilan. Los modelos de gestión educativa no son neutros, sino que reflejan el modelo de sociedad y de Estado en el que se instalan. Si bien en las décadas pasadas se ha impuesto a la gestión educativa el enfoque gerencial, según el cual la gestión consiste en la administración de la escuela como una empresa que maneja recursos humanos y materiales y opera con eficiencia y eficacia, en el nuevo Estado Plurinacional de Bolivia que reconoce la diversidad cultural de los pueblos indígenas originarios campesinos y afrodescendientes presentes en el país, ya no es posible imponer un modelo de gestión educativa homogéneo, al margen de la diversidad de culturas a las que llega la educación.

El diseño curricular del Diplomado desarrolla argumentos teóricos que van a dismantlar la concepción de la gestión educativa planteada como gestión empresarial con conceptos como planificación estratégica, ingeniería organizacional y control de la dirección desde una perspectiva centralizada, burocrática e individualista, para promover un modelo de gestión que resulte de la interacción social y el aprendizaje colectivo. Según la Ley de Educación vigente, la participación de los padres de familia en términos de control social, pero también en la gestión pedagógica, es fundamental para la consolidación del Sistema Educativo Plurinacional. Otro eje importante de reflexión es la relación entre sociedad – Estado y gestión educativa, que implica el desafío de encontrar coherencia entre aspectos de la gestión territorial y la gestión que se practica en las unidades educativas. Esto principalmente en el contexto de las autonomías indígenas.

Bajo ese marco conceptual, el diseño curricular del Diplomado se orienta al desarrollo de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en tres ámbitos: gestión institucional, gestión curricular y participación social en educación. El programa implica el desarrollo de un marco conceptual en estos ámbitos, del ejercicio práctico en herramientas diagnósticas y de planificación educativa, así como de estrategias de fomento a la participación social en educación. Todo esto se hace desde la perspectiva de la educación en contextos interculturales que constituyen los procesos educativos en que los participantes trabajan o que ellos acompañan.

A nivel curricular, el Diplomado se estructuró en 7 módulos, cada uno con clases presenciales los viernes y sábados, pasado un fin de semana. Cada módulo contó con entre 20 y 24 horas presenciales y un promedio de 12 horas de tutoría virtual.

En el **módulo 1: “Herramientas básicas para el desarrollo del curso”** se hizo la capacitación a los participantes en el uso de herramientas necesarias para su desempeño a lo largo del Diplomado. En el caso del grupo A que tiene una base suficiente en el manejo de herramientas digitales, este módulo se orientó al reforzamiento de técnicas de lectura y de escritura de documentos académicos bajo la responsabilidad del Lic. Carlos Estrada; en el caso del grupo B, a cargo de la Mgr. Libertad Pinto, se capacitó al manejo de la plataforma de educación virtual Moodle.

En el **módulo 2: “Diagnóstico situacional de la gestión educativa”**. El desafío del segundo módulo fue “elaborar un diagnóstico situacional de la gestión educativa en cada uno de los ámbitos que la componen, describiendo y reflexionando críticamente en torno a la situación real vigente en la institución (unidades educativas) donde desempeña su trabajo, con miras a proyectar acciones que mejoren dicha realidad”. Al finalizar el módulo, cada estudiante contaba con un diagnóstico general de la gestión educativa en el proceso educativo que acompaña o donde trabaja, con énfasis en alguno de los ejes que la conforman: gestión institucional o administrativa, gestión curricular y participación social en educación. En el caso del grupo A este módulo fue llevado adelante por la Dra. Mónica Navarro, los estudiantes trabajan como educadores, psicólogos, facilitadores, responsables de diversidad de experiencias educativas del sistema regular y alternativo en primaria y secundaria en áreas rurales y urbanas. En el caso del grupo “B”, el módulo estuvo a cargo de la Mgr. Verónica Guzmán y la mayoría de los estudiantes se desempeña como maestro de aula o director en unidades educativas de barrios populares aledaños a las ciudades de La Paz y El Alto y en comunidades del departamento de La Paz.

El **módulo 3: “Sociedad-Estado y modelos de gestión educativa”** se propuso que los participantes: describieran críticamente la relación entre el modelo de sociedad, la organización estatal y los modelos educativos aplicados

en América Latina y en Bolivia; analizaran las culturas escolares vigentes en las experiencias educativas en las que trabajan o que acompañan desde una perspectiva crítica en sus espacios laborales, integrando los postulados del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia. Este módulo estuvo a cargo de la Mgr. Libertad Pinto, quien trabajó con el grupo de Cochabamba y del Mgr. Gustavo Vargas, con el grupo de El Alto.

En el **módulo 4: “Nuevo marco normativo sobre gestión educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia”** se analizaron las bases conceptuales y filosóficas de la Educación Intra, Intercultural y Plurilingüe, la descentralización, gestión del territorio y educación, los planteamientos de la gestión educativa de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” y la importancia de la participación social en la educación. Este módulo contribuyó a que los estudiantes completaran o profundizaran los diagnósticos que realizaron y prepararan el marco legal que sustenta las propuestas que serían la parte central de su monografía final. El módulo se desarrolló en paralelo por la Mgr. Jovia Garisto en El Alto y por la Mgr. Marina Arratia en Cochabamba.

El **módulo 5: “Estrategias en la gestión institucional y curricular con enfoque intra e intercultural”** tuvo la finalidad de desarrollar en los participantes los siguientes saberes: a) Describe críticamente la relación entre el modelo de sociedad, la organización estatal y los modelos educativos aplicados en América Latina y en Bolivia. b) Analiza las culturas escolares vigentes desde una perspectiva crítica en sus espacios laborales y c) Integra los postulados de la nueva Ley educativa para la construcción de una nueva cultura de gestión educativa intra, intercultural y comunitaria en su unidad educativa.

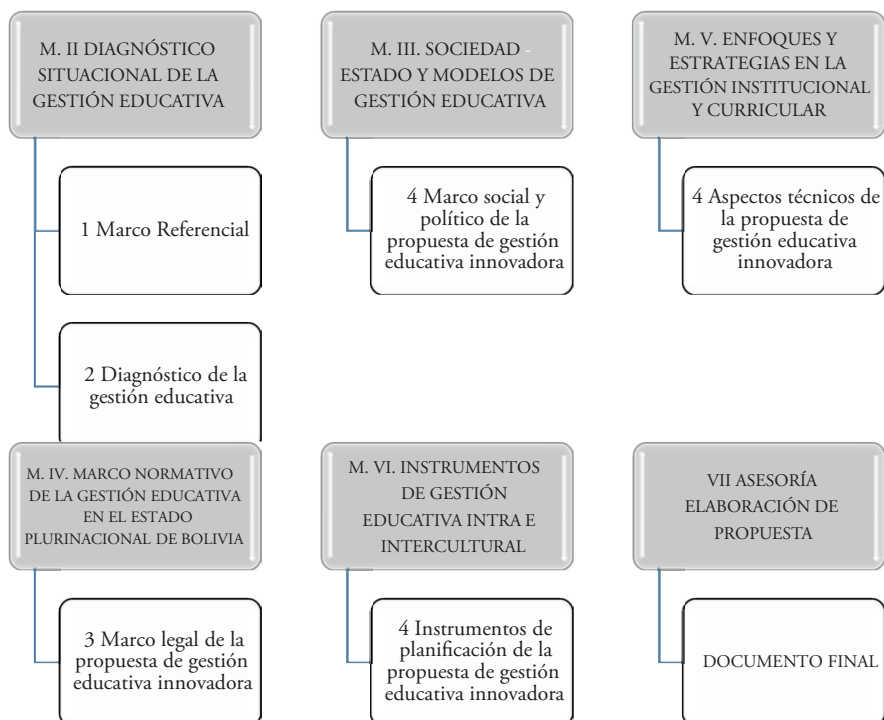
El logro más significativo fue el desmantelamiento de un modelo de gestión educativa monocultural, que en el imaginario de los participantes funcionaba como supuesto dado por sentado y legítimo. Esto permitió que los participantes se abrieran a imaginar no sólo otras formas de funcionamiento de las instituciones educativas, sino otros sentidos educativos, más allá del proyecto modernizante vehiculado por el modelo gerencial de gestión. Este módulo fue llevado adelante por la Mgr. Marina Arratia en los dos grupos del Diplomado.

El propósito del **módulo 6: “Instrumentos de gestión educativa intra e intercultural”** fue poner a consideración de los participantes herramientas teórico conceptuales, metodológicas y técnicas para la gestión de proyectos educativos, en el marco de la gestión educativa intra e intercultural. Los participantes desarrollaron nociones, habilidades y estrategias de planificación y diseño de instrumentos como el PEI, el POA, en el marco de un proyecto y su ciclo, donde el centro de reflexión más importante fue: el diagnóstico, la toma de decisiones, la participación, la comunicación y la gestión centrada en las personas. El Mgr. Vicente Limachi contribuyó como docente de los dos grupos.

El **módulo 7: “Asesoría en la elaboración del trabajo final”** consistió en la asesoría personalizada por parte de los docentes del Diplomado sobre la base de los borradores de trabajos finales elaborados por los estudiantes. El trabajo final consistió en la elaboración de una propuesta local de gestión educativa institucional intra e intercultural en el marco de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, tomando en cuenta los insumos teóricos, la experiencia vivida por los participantes, las reflexiones en el aula y los diagnósticos realizados y el marco conceptual y legal desarrollados a lo largo del Diplomado.

El Diplomado se propuso que los participantes vayan desarrollando su trabajo final a medida que se desarrollaban los módulos. Como se ve en los siguientes gráficos, cada módulo ha contribuido desde su especificidad al desarrollo del producto final de los estudiantes que consistió en la elaboración de una propuesta de gestión educativa intra e intercultural innovadora. De manera que los diplomantes llegaron a la tutoría de trabajo final con un borrador donde cada parte había sido revisada por cada docente de módulo. Esta modalidad ha probado ser la mejor, ya que permite que la totalidad de los estudiantes que cursan hasta el módulo 6 cuenten con un trabajo medianamente estructurado y que ha contado con aportes del equipo docente. Por otro lado, la temática elaborada en el trabajo final (propuesta desde el segundo módulo) permite situar concretamente o vincular los conocimientos desarrollados en cada unidad, con la realidad concreta en la que el diplomante propondrá una innovación en la gestión educativa.

**Gráfico 1. Producción del conocimiento a lo largo del proceso de formación**



Fuente: Elaboración propia

A la conclusión de los 7 módulos, los participantes combinaron los insumos de la realidad y los datos empíricos sistematizados desde su experiencia y la teoría en la elaboración de un trabajo final consistente en una propuesta local e intercultural de gestión educativa, priorizando alguno de sus componentes.

## 1.2 Educación semipresencial con entorno virtual: las dos caras de la moneda

El Diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural tiene dos características fundamentales: la primera es que se trata de un proceso de formación semipresencial, la segunda es que se trabajó con un entorno virtual, esto implicó el desarrollo de actividades teóricas y prácticas no presenciales vehiculadas por la plataforma virtual creada para el diplomado, utilizando la aplicación Moodle.

La modalidad de educación posgradual semipresencial divide las 800 horas (20 créditos) de formación requeridas para acreditar un Diploma, según las normas que rigen en la Escuela de Posgrado de la Universidad Mayor de San Simón, en tres tipos de horas de trabajo: horas presenciales (teóricas o prácticas), horas virtuales y horas no presenciales.

**Tabla 1. Carga horaria DGEII semipresencial con entorno virtual**

Módulos	Carga horaria				Total horas	Créditos
	Presenciales		Virtuales	No presenciales		
	Teóricas	Prácticas				
1 Herramientas básicas para el desarrollo del curso	4	8	10	58	80	2
2 Diagnóstico situacional de la gestión educativa	24	4	12	80	120	3
3 Sociedad-Estado y modelos de gestión educativa	20	4	12	84	120	3
4 Marco normativo de la gestión educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia	20	4	12	84	120	3
5 Enfoques y estrategias en la gestión institucional y curricular	24	4	12	100	140	3,5



Módulos	Carga horaria				Total horas	Créditos
	Presenciales		Virtuales	No presenciales		
	Teóricas	Prácticas				
6 Instrumentos de gestión educativa intra e intercultural	24	4	12	100	140	3,5
7 Asesoría y elaboración de propuestas locales de gestión educativa	12	4	10	54	80	2
<b>Total horas</b>	<b>128</b>	<b>32</b>	<b>80</b>	<b>560</b>	<b>800</b>	<b>20</b>

Fuente: Proyecto Diplomado en gestión educativa intra e intercultural.

La modalidad de educación semipresencial con clases presenciales los viernes en la noche y los sábados todo el día (8 hrs.) cada 15 días, puede ser apreciada al menos desde dos ángulos. Por un lado, el carácter semipresencial permitió al programa dirigirse a una población conformada por profesionales que se desempeñan en contextos concretos pertinentes a los ejes centrales de la formación en el programa; por otro lado, la modalidad semipresencial requiere que el estudiante genere las condiciones que hagan posible su éxito académico. En el caso del Diplomado en gestión educativa intra e intercultural, los participantes se desempeñaban como maestros de aula, directores de distintos niveles, psicólogos, pedagogos, lingüistas, comunicadores, trabajadores de la educación inicial, primaria y secundaria y de la educación alternativa, en unidades educativas rurales o de barrios periféricos de las ciudades de La Paz y Cochabamba. Esto permitió al programa lograr una incidencia directa en la reflexión crítica sobre las culturas escolares locales, así como la elaboración de propuestas locales para contribuir a construir una gestión educativa intra e intercultural en las experiencias educativas con las que los estudiantes interactúan cotidianamente. En contrapartida, es justamente este contexto laboral el que, en algunas ocasiones, ha interferido en el desempeño académico de los estudiantes mediante la falta de acceso a determinada información, susceptibilidad de parte de directivos o colegas y sobrecarga de obligaciones (participación en seminarios, ferias, olimpiadas científicas y deportivas, procesos

de formación obligatorios y otros). Es indispensable que los participantes del diplomado gestionen favorablemente la posibilidad de que su proceso de formación académica tenga eco en los procesos de gestión educativa de sus unidades educativas, no solo para beneficiarse personalmente con un diploma, sino para que se den procesos de transformación en las unidades educativas, en el marco de la Ley de Educación vigente y con el apoyo de profesionales especializados, como es el caso de los docentes del Diplomado.

En segundo lugar, contrariamente a lo que se piensa, la modalidad semipresencial no es menos exigente ni “más simple” que la modalidad presencial, todo lo contrario, tiene más exigencias, ya que las horas presenciales son lo visible (como una punta de iceberg) de muchas más horas de trabajo autónomo. Si bien parece resultar práctica, pues el estudiante puede asistir a las sesiones presenciales, en nuestro caso, solamente los viernes en la noche (4 hrs.) y sábados todo el día (8 hrs.), cada 15 días, como se puede apreciar en la tabla 1, la carga horaria presencial representa un porcentaje reducido (30%) del total de horas que se deben cumplir para hacerse acreedor a un Diploma. Las horas de trabajo virtual y no presencial requieren la instalación de una sólida disciplina personal, la asignación de un horario cotidiano para la realización de las actividades no presenciales y para la participación en las actividades virtuales en la plataforma; finalmente, requiere un conocimiento básico de computación y entornos de educación virtual y que se tengan las condiciones mínimas de conectividad a Internet. Si un estudiante no logra asignar el tiempo suficiente para la realización regular de dichas actividades, su permanencia y éxito en el programa estarán en riesgo.

### **1.3 Aspectos metodológicos**

Las técnicas educativas privilegiadas en las sesiones presenciales fueron: la exposición dialogada apoyada en presentaciones hechas en power point, proyección de videos cortos, análisis de textos cortos en grupos, sesiones de construcción colectiva de matrices temáticas y grillas de análisis, también se organizaron foros debate y dinámicas de socialización entre estudiantes.

En cuanto a las actividades no presenciales, la plataforma de educación virtual del curso permitió poner a disposición de los estudiantes la bibliografía

de lectura obligatoria y la complementaria, así como la comunicación de consignas por parte de los docentes y la entrega de trabajos por parte de los estudiantes. La técnica privilegiada para las actividades mediante la plataforma virtual fue el foro-debate, donde se requería la participación escrita por parte de los estudiantes, basada en la lectura de bibliografía y el análisis crítico de las culturas escolares y la gestión educativa en las unidades educativas que conocen. La plataforma también sirvió para la realización de controles de lectura y la respuesta a cuestionarios de evaluación del desarrollo de cada módulo.

### **2.3. Evaluación de los aprendizajes<sup>7</sup>**

En lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes, se han seguido los criterios y el nivel de exigencia que corresponden al nivel de posgrado. La valoración cuantitativa del desempeño de cada diplomante se hizo con base en lo establecido en el “Marco Referencial para la Evaluación y Acreditación Programas Posgrado”. En ese marco, el desarrollo curricular satisfactorio a lo largo del Diplomado, supone la obtención de un mínimo de 71 puntos sobre 100 como calificación final en cada uno de los módulos. A propósito, es necesario señalar que responder a este nivel de exigencia ha sido particularmente dificultoso para los estudiantes que se desempeñan como maestros, ya que, lamentablemente, se han dedicado a otro tipo de formaciones recientemente, donde los criterios de evaluación son más superficiales y muy centrados en aspectos de estructura y forma de los trabajos, más que de contenido. Un acierto del Diplomado ha sido que, en casi todos los módulos, se ha trabajado con los mismos docentes para los dos paralelos, de modo que los docentes supieron sostener el mismo nivel de exigencia para maestros y no maestros, adaptando sus estrategias didácticas a cada tipo de público, pero bajo el mismo plan de contenidos mínimos y saberes a desarrollar por cada grupo.

Al interior de cada módulo del programa se han realizado la evaluación diagnóstica, la procesual y la evaluación sumativa. Tanto las modalidades de evaluación como los criterios y los puntajes asignados así como los plazos para la entrega de trabajos y participación en los foros, fueron detallados en los

---

<sup>7</sup> En el Diplomado, se han dado dos procesos de evaluación, el primero corresponde a la evaluación de los aprendizajes y el segundo a la evaluación de cada módulo y del diplomado en general.

planes globales entregados al iniciar cada módulo. En la evaluación diagnóstica, los docentes realizaron -ya sea de manera oral o escrita- un estado de situación respecto a los conocimientos y actitudes de los estudiantes respecto al tema central del módulo. Al mismo tiempo, consultaron sobre las expectativas respecto al curso. Esta evaluación inicial permitió a los docentes realizar las adecuaciones necesarias a su plan global. En la evaluación de proceso, los docentes favorecieron la participación en actividades y la producción de documentos que demostraran la adquisición crítica de saberes conceptuales, el reporte de la puesta en práctica de saberes procedimentales como la realización de actividades de investigación en campo (en sus lugares de trabajo) y la elaboración de propuestas adaptadas a las situaciones problemáticas identificadas en sus lugares de trabajo. Finalmente, un componente fundamental en todos los módulos fue la inclusión de evidencias de saberes actitudinales orientados hacia la intra interculturalidad y que favorecieran la participación social en educación. Estos saberes se demostraron mediante: la participación en clases, la realización de trabajos individuales y grupales en aula, la elaboración de ensayos, controles de lectura, la participación en foros virtuales y otros. Para la evaluación final, en todos los módulos se pidió un trabajo final que posteriormente sería la base para el trabajo final del Diplomado.

En la elaboración de estos productos parciales y finales de cada módulo, en algunos casos, se han enfrentado dificultades para plasmar ideas propias en documentos académicos. En la misma línea, se controló que los estudiantes no cayeran en la tendencia de recurrir al plagio; para este fin se proporcionó oportunamente información (estrategias de referencia bibliográfica, formato APA, herramientas digitales para controlar el plagio) tanto a estudiantes como docentes.

## **Conclusiones**

El Diplomado en Gestión Educativa Intra Intercultural ha contribuido a la formación de posgrado de calidad de sus participantes en la modalidad semipresencial, de manera que ha tenido incidencia inmediata en la generación de reflexiones y propuestas innovadoras hacia la gestión educativa intra e intercultural en las unidades educativas donde se desempeñan sus estudiantes.

El Diplomado ha contribuido también a la construcción de un pensamiento teórico desde el Sur (en términos de Boaventura de Sousa) sobre la gestión educativa, enriqueciendo así las epistemologías del sur.

Consideramos que es necesario seguir trabajando en la cualificación del personal que trabaja en el ámbito de la educación en el área rural y en las ciudades que en nuestro país se caracterizan por ser interculturales. Es necesario replantear estrategias para lograr un uso apropiado de las herramientas de educación virtual, acordes a las condiciones de conectividad en áreas rurales y a los usos y apropiaciones que hacen los profesionales de la educación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

## ¿Docentes investigadores? Reflexiones en torno a la práctica investigativa entre maestros

Amparo Verónica Guzmán Porrez<sup>8</sup>

### Resumen

*El presente artículo es una reflexión surgida como resultado de nuestra labor investigativa y educativa, la cual en ciertas ocasiones nos permitió ser parte de acciones con maestros. Estas experiencias son analizadas mostrando razones de porqué la práctica investigativa en educación aún no forma parte del repertorio de competencias de los maestros y su vinculación con algunas iniciativas emprendidas por diferentes organismos en el tiempo, principalmente, mostrando los desencuentros entre práctica educativa y práctica investigativa.*

*La interpretación de estos desencuentros se centra en el análisis de la noción de “obstáculo epistemológico” propuesta por Bachelard, para finalmente desde una visión que acredita el poder transformador de la práctica, esbozar lineamientos de construcción de una propuesta de incorporación efectiva de la práctica investigativa en la gestión educativa.*

**Palabras clave:** Práctica investigativa / Investigación educativa / Maestros e investigación / Gestión educativa.

### Introducción

Investigar es, básicamente, una acción creativa, artesanal, constructiva y fundamentalmente de búsqueda de respuestas a preguntas e inquietudes emergentes del proceso de relación contexto de investigación y sujeto investigador.

---

<sup>8</sup> Investigadora, Psicóloga y Pedagoga, con maestrías en Epistemología y Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales y Psicología Cognitiva. Investigadora social en tierras altas y bajas de Bolivia. Email: veraguzp@yahoo.com

En los años de experiencia trabajando como psicóloga, pedagoga e investigadora en el país, tuve oportunidad de participar, ya sea realizando investigaciones relativas a la práctica educativa, en cuestiones culturales vinculadas a la educación o siendo parte de experiencias que buscaban promover la práctica investigativa entre maestros; y, últimamente, me desempeñé como docente enseñando investigación en cursos de posgrado a maestros. Esa experiencia y mi inquietud por el desarrollo de la investigación en educación en el país dan lugar a esta reflexión en torno a las condicionantes de la práctica investigativa entre los maestros.

Para mostrar esto, iniciaré presentando nuestra concepción de investigación y su relación con la gestión educativa intra e intercultural. Luego caracterizaré la práctica educativa versus la práctica investigativa, a partir de observaciones recogidas en nuestra experiencia de trabajo, para finalmente analizar los puntos de desencuentro entre ambas, las implicancias psicológicas que esto tiene recurriendo a la noción de “obstáculo epistemológico” y así concluir mostrando las alternativas de la práctica investigativa como recurso esencial de la gestión educativa en nuestro país.

En educación, los profesores, con frecuencia, no comprenden que no comprenden: creen saber; no sondean la psicología del error y de la irreflexión. No obstante, todo alumno tiene una cultura experimental. El aprendizaje no comienza con una lección, sino con el derribar creencias espontáneas, procedentes de la intuición y no de la razón abierta a criterios. Tampoco el docente aprende si no tiene sentido del error y de la necesidad de corregir su propio proceso de aprender. (Bachelard, 1987, pág. 20)

## **1. Una conceptualización de la práctica investigativa y de su enseñanza**

En nuestra concepción, la práctica investigativa se entiende como las formas o maneras en que se investiga, no existiendo una manera única de enseñarla, al estar ligada a la forma de concebir y producir conocimientos sociales. Enseñar conceptualmente soportes teórico metodológicos de la investigación social, aunque aproxime a su conocimiento, de ninguna manera genera práctica y producción investigativa.

Como dice R. Sánchez (2014, pág. 13), “No se enseña a investigar con gis y pizarrón... Investigar es un saber práctico; es un saber hacer algo: producir conocimiento. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente.” Se aprende a investigar, investigando y la formación de equipos conformados por aprendices de investigadores que trabajen junto a investigadores con experiencia, parece ser una manera efectiva de enseñanza. La práctica investigativa supone una serie de estrategias, quehaceres, destrezas y habilidades, que un investigador experto, competente y comprometido, comparte y enseña con el aprendiz, proporcionando así el *knowhow* de la investigación (Sánchez, 2014, pág. 15).

El conjunto del proceso seguido en la investigación para alcanzar la generación de conocimientos (desde la motivación de qué investigar, porqué, para qué y cómo hacerlo), hasta las cuestiones menores (logística, horarios, distribución de tareas, etc.), son significativas en el aprendizaje investigativo. No menos importante es la discusión teórica y la confrontación con la práctica, cuyo diálogo, como afirma Zemelman (2003), es generador de nueva teoría.

Si bien, en la realidad, la limitación de recursos financieros y de otra índole dificulta la incorporación y participación efectiva de maestros en las investigaciones educativas, es necesario repensar las estrategias de enseñanza de la práctica investigativa, si verdaderamente nos planteamos generar cambios en la gestión educativa del país.

El modelo de educación vigente en el país plantea la gestión educativa intra e intercultural. Su implementación, todavía en proceso de construcción en la práctica educativa, supone una diversidad de problemáticas, cuyo abordaje y resolución debieran estar acompañados de procesos de investigación locales. Estos tendrían que estar liderados por maestros formados como investigadores, para que, a su vez, sean ellos quienes impulsen los cambios propuestos. Esto significa repensar las formas de hacer práctica investigativa en educación.

## **2. Experiencias de práctica investigativa versus práctica educativa**

En general, la investigación educativa en el país ha sido llevada a cabo por auspicio de entidades internacionales o nacionales que delegaban a profesionales del área de interés de cada investigación, la implementación



de las mismas, siguiendo diversidad de orientaciones teórico-metodológicas. En lo que se refiere al rol de los maestros en estas investigaciones, la tónica dominante fue tomar en cuenta a los maestros al igual que los demás actores de los contextos investigados, es decir, como sujetos investigados; en algún caso, se los tomó como informantes clave y, en casos aislados, como ayudantes de investigación, siendo excepcionales los casos en que los maestros fueran los propios investigadores.

Con la puesta en marcha de la profesionalización de maestros, ya sea a través de programas especiales organizados por universidades a partir de 2004 o en el marco de la nueva Ley de Educación, mediante cursos de licenciatura y de posgrado, sea a cargo del Programa de Formación Complementaria para Maestros (PROFOCOM), Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y/o Universidades a partir de 2006, los maestros supuestamente tendrían mayores posibilidades de vincularse a la práctica de la investigación educativa. Sin embargo, la realidad es que la investigación educativa a cargo de maestros es todavía incipiente. Como evidencia está la escasa publicación de investigaciones educativas escritas por docentes, la cual ocurre no sólo porque la investigación en general en el país depende de auspicio y financiamiento, sino porque en la práctica docente aún no se efectiviza la práctica investigativa como recurso básico de formación.

No es propósito de este artículo tratar el contenido de tales investigaciones, menos aún dejar de valorar el aporte de las mismas, lo que se pretende en esta ocasión es ver estas prácticas<sup>9</sup>, desde el proceso formativo en investigación.

Cuando, a la luz de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), se impulsan procesos de reformas educativas en varios países, el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa de Bolivia - ETARE (1993 – 1994) realizó investigaciones en diferentes contextos geográficos y étnicos del país, a fin de identificar las necesidades básicas de aprendizaje de la población boliviana, las cuales servirían de base para el diseño curricular. Estas investigaciones a cargo de equipos nacionales de investigación y asesoramiento de expertos internacionales tomaron a los maestros como parte de la muestra

---

<sup>9</sup> Junto a otros investigadores, fui parte del Equipo de investigación de Altiplano Norte.

investigada y como fuentes informantes. Solamente después, en los procesos destinados a impulsar los cambios en las aulas, se capacitó en primera instancia a los asesores pedagógicos y estos capacitaron a los maestros, pero sin recurrir a la investigación.

Posteriormente, con la puesta en vigencia del Programa de Reforma Educativa (PRE), se impulsaron variedad de acciones con maestros, - entre las cuales destacaremos las acciones de seguimiento al avance de la Reforma Educativa - las cuales a través de equipos regionales realizaron en diferentes periodos (por ejemplo, Enero - Julio 1997)<sup>10</sup> investigaciones de aula, tomando nuevamente a maestros sólo como informantes.

Más tarde (febrero a noviembre 2003)<sup>11</sup>, en el marco del PRE, se impulsó una acción importante, consistente en promover la formación de maestros de los Institutos Normales Pedagógicos del país en investigación educativa, desarrollando acciones de investigación- acción con equipos de docentes voluntarios de los INS de La Paz, Santa Cruz y Sucre. Las investigaciones sobre temas vinculados a la didáctica de enseñanza en diferentes áreas desarrolladas por estos equipos fueron experiencias interesantes. También hubo dificultades tales como lento avance por las recargadas tareas de los docentes y poca participación docente al ser labor voluntaria, la cual, si bien permitió contar con algunas investigaciones terminadas acerca de la didáctica de enseñanza, no tuvo continuidad.

Si bien el PRE realizó una diversidad de acciones de evaluación y seguimiento, no se tiene mayor conocimiento de otras actividades vinculadas a la investigación educativa y menos aún a la incorporación de docentes en la práctica investigativa. Para vislumbrar la actual situación de la práctica investigativa entre los maestros, se recurrió a la revisión de documentos relacionados al asunto. La nueva ley vigente presenta a la investigación como uno de los objetivos de la formación superior de maestros en el país.

---

<sup>10</sup> Fui Coordinadora e investigadora del equipo Amazonía, Oriente y Chaco 8 (área guaraní/castellano).

<sup>11</sup> Participé como investigadora asesora de los equipos de investigación en los INS de La Paz, Santa Cruz y Sucre.

Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, **investigadores**; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos. (Art. 33., Ley de la Educación. N° 070. “Elizardo Pérez - Avelino Siñani”, pág. 26) (Remarcado nuestro)

En ese marco, el PROFOCOM plantea en sus documentos que, desde el enfoque sociocomunitario productivo, “la investigación y la producción de conocimientos” constituirían herramientas básicas a través de las cuales los maestros podrían no sólo aportar en la resolución de problemas educativos, sino incluso ayudar a identificar y atender necesidades estructurales del país. Esto considerando que su función sería producir conocimientos nuevos y resignificar los existentes, remarcando que los problemas de investigación emergen de situaciones educativas reales de la gestión educativa. Por tanto, en el diseño curricular base de formación de maestros, la investigación educativa y la producción de conocimientos serían “ejes” del proceso educativo.

En ese entendido, para la implementación de investigaciones a cargo de docentes, a manera de didáctica de enseñanza de investigación en este modelo, se proporcionan orientaciones operativas, cuya didáctica está organizada en 4 momentos:

- 1° momento: sesión de reflexión de aprendizaje comunitario
- 2° momento: sesión de orientación teórico – metodológica
- 3° momento: concreción, construcción crítica y sistematización
- 4° momento: socialización (Ministerio de Educación, 2013).

Asimismo, propone que a la culminación de la formación de maestros, se opte por la modalidad de graduación denominada “Tesis Educativa Comunitaria”, entendida como una investigación de carácter comunitario, la cual sustentaría los procesos de investigación de la educación en Bolivia y cuyos productos esperados en el curso de formación en la licenciatura y en la maestría serían los siguientes:

¿Docentes investigadores?: reflexiones en torno a la práctica investigativa entre maestros

Grado Académico	PRODUCTOS				
	Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre
Licenciatura	Plan anual para la gestión 2013, acorde al MESP(*).	Ensayo científico sobre la aplicación del plan anual de la gestión 2013.	Plan anual para la gestión 2014, revisado y mejorado a partir de la reflexión y autocrítica en la implementación de la gestión anterior.	Sistematización de experiencias en la implementación del MESP.	
Maestría	Plan anual para la gestión 2013, acorde al MESP.	Ensayo científico sobre la aplicación del plan anual de la gestión 2013.	Plan anual para la gestión 2014, revisado y mejorado a partir de la reflexión y autocrítica en la implementación de la gestión anterior.	Artículo científico sobre la implementación del MESP.	Aporte teórico práctico al MESP.

(\*) MESP: Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Fuente: Extraído de “Cuaderno de lineamientos de la investigación educativa y producción de conocimientos”, Documento de Trabajo, 2013.

Como puede verse, pese a los fundamentos teóricos, la propuesta operativa es direccional y muestra a la investigación como una tarea más a cumplir por los docentes, no pudiendo aún visibilizarse en la práctica de los maestros indicadores que muestren el aporte de la investigación en las aulas. Asimismo, las iniciativas de producción investigativa entre maestros son aisladas y, menos aún, se cuenta con publicaciones que evidencien el aporte demandado.

Por su parte, el PROEIB Andes como parte del Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS en Cochabamba, desde 2014 implementó cursos de diplomado en “Gestión Educativa Intra e Intercultural”, destinados a directores, maestros y personas vinculadas a la educación en distritos educativos de incidencia.

Estos cursos semipresenciales tienen el propósito de desarrollar competencias que permitan a los participantes liderar el proceso de implementación de la ley en sus instituciones educativas, promoviendo la participación social y recurriendo a herramientas teóricas y prácticas de gestión educativa desde una perspectiva intra e intercultural (Arratia, 2015, pág. 9).

La importancia de estos diplomados radica en el producto final, por el cual los participantes deben presentar un diagnóstico acerca de una problemática local vinculada a la gestión educativa, acompañada de una propuesta de acción,

generando así variedad de investigaciones, entre las cuales anualmente se elige las mejores para su publicación.

En las sesiones presenciales de uno de estos cursos<sup>12</sup>, se tuvo la oportunidad de enseñar instrumentos y mecanismos de investigación diagnóstica del enfoque cualitativo a los participantes, encontrándose mucho interés por aportar a la resolución de sus distintas problemáticas. Los asistentes no tenían ninguna experiencia previa en investigaciones efectivas y disponían de poco tiempo para dedicar a la investigación, dadas sus recargadas labores como maestros de aula o técnicos en diferentes instancias locales. Pese a todo, estas acciones impulsadas son valiosas, pues impulsan a que maestros en ejercicio implementen la investigación educativa en sus contextos.

El panorama de las experiencias de investigación educativa involucrando a maestros muestra que, en el pasado y en el presente, la investigación educativa ha sido utilizada esencialmente para conocer asuntos o problemáticas referidos a la educación y así promover programas o acciones de intervención educativa. Siendo evidente en estos casos que la investigación fue empleada como herramienta de conocimiento de la práctica educativa y no como medio de transformación de dicha práctica.

Sin duda, son varias las razones para esto, acá solo se pretende analizar una de ellas: la relación existente entre práctica educativa y práctica investigativa, para a partir de ello, mostrar sus posibilidades reales o no de articulación.

### **3. Desencuentros entre práctica investigativa y práctica educativa**

Una reflexión emergente del trabajo de enseñanza de investigación a maestros es que existen puntos de desencuentro en el quehacer de la práctica educativa y la práctica investigativa. A continuación, se analizarán los mismos desde tres puntos de vista: características del quehacer educativo y de la práctica investigativa; interculturalidad en la enseñanza de la práctica investigativa; y condiciones psicológicas requeridas para generar cambios en la práctica de las personas.

---

<sup>12</sup> Esta gestión fui docente de un módulo con el grupo de estudiantes de El Alto 3ra. versión, 2016

### **3.1 Características centrales del quehacer educativo y de la práctica investigativa**

La práctica educativa está regida básicamente por la enseñanza. Lo más común en la mayor parte de las aulas es encontrar maestros y maestras, quienes con diferentes recursos pedagógicos enseñan a los estudiantes diversidad de contenidos. Aun cuando se tomen en cuenta los saberes y conocimientos previos de los estudiantes o se aborde la enseñanza desde una perspectiva intracultural, en la práctica se lo hace para enlazar con lo nuevo que se va a enseñar.

Además, la práctica educativa, al ser masiva e institucionalizada, es fundamentalmente normativa (funciona con horarios, normas de disciplina, asistencia y evaluación). Por otro lado, las modalidades y contenidos de enseñanza están delineadas en el currículo base; y, si bien se plantean los currículos regionalizados, por lo general estos no están vigentes por diversas razones. Los maestros son formados, en última instancia, para aplicar las directrices de las instancias superiores de educación; si bien pueden usar recursos pedagógicos más o menos innovadores, deben enseñar lo que se les exige. Así, mientras la práctica educativa es esencialmente afirmativa e instructiva, dependiendo del enfoque adoptado, la práctica investigativa parte de preguntas, dudas y cuestionamientos, pues investigar supone buscar algo que se desconoce. Problematizar la práctica, plantearse un problema de investigación, elegir métodos y recursos de investigación es básicamente indagar, buscar. Incluso contando con referentes teóricos o investigaciones empíricas, en la práctica investigativa es habitual que otra investigación cuestione y contraponga una anterior, partiendo de nuevas preguntas o de cuestionamientos al método, los resultados e incluso el enfoque. Siendo, por tanto, la práctica investigativa esencialmente interrogativa y constructiva.

La distinción señalada hasta ahora muestra que entre la práctica educativa y la práctica investigativa existe un desencuentro en cuanto al quehacer de cada una de ellas, pues mientras la educación esencialmente es afirmación y enseñanza, la investigación por el contrario es fundamentalmente duda y búsqueda de respuestas a cuestionamientos.

Si se parte de la práctica educativa, es posible afirmar que, para enseñar a investigar a los maestros, su práctica habitual los hace propensos a dar respuestas antes que a investigar. Ejemplos de este comportamiento son los temas de investigación planteados por un grupo de docentes que desarrollaron investigaciones en sus distritos educativos<sup>13</sup>:

- Estrategia del mapa mental para desarrollar la comprensión holística en contenidos de ciencias sociales.
- Didáctica de la expresión plástica, en la gestión educativa sociocomunitaria productiva.
- Escasa participación de padres de familia y miembros del Consejo Educativo en el proyecto socio productivo.
- Dificultad en la articulación del proyecto socio productivo con las áreas de saberes y conocimientos.
- Gestión intra e intercultural: una mirada a la carrera de antropología.
- Cómo fortalecer la producción de textos narrativos del contexto como estrategia pedagógica en la propuesta del currículum regionalizado.
- Participación de los padres de familia en la implementación del proyecto sociocomunitario productivo (PSP).
- Efectos de la participación social comunitaria en la gestión educativa intra e intercultural.

En el curso del desarrollo de algunas de estas investigaciones, una constante dificultad fue la tendencia de los maestros a efectuar supuestos previos acerca de las temáticas a investigar, **antes** del desarrollo de la propia investigación. Constatándose además en ciertos casos, que interpretaban los resultados encontrados, partiendo solamente de su propia visión, sin contraste con análisis profundo de los datos empíricos o referentes teórico–bibliográficos

---

<sup>13</sup> Temas propuestos por los participantes del Diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural. [Es necesario precisar que la consigna del trabajo final de diplomado consistía en la realización de una propuesta innovadora en la gestión educativa, a partir de un diagnóstico].

respecto a dichas temáticas. Prácticas que paulatinamente fueron cambiando entre los participantes, a medida que se reflexionaba con ellos, la necesidad de iniciar la investigación básicamente en base a preguntas, procurando que sean los hallazgos investigativos y la reflexión teórica, los que dieran lugar a la interpretación de resultados.

### **3.2. Procesos de interculturalidad en la enseñanza de la investigación**

En los procesos de formación en investigación implementados con maestros, por lo general no se ha tomado en cuenta la pertenencia étnica, la lengua originaria y el dominio del castellano como segunda lengua entre maestros pertenecientes a culturas indígenas. Bajo el supuesto de que estos maestros son bilingües, no sólo se enseña a investigar en idioma castellano sino lo que es peor, se siguen lógicas de investigación que no se enlazan con las lógicas de pensamiento provenientes de cada cultura. Un maestro promedio, sea quechua, aymara, guaraní o de cualquier otra lengua indígena, posee esquemas de pensamiento propios de su cultura, pero también incorporó otros, producto de su experiencia educativa, probablemente se formó en algún centro de formación de maestros de área rural, pero su dominio de segunda lengua es limitado, en particular, la expresión escrita le resulta dificultosa por la interferencia de estructuras psicolingüísticas diferentes y porque no posee el hábito de escribir.

Desde la formación en investigación, es preciso incorporar la perspectiva intra e intercultural, no solo para conocer las culturas indígenas, sino fundamentalmente para identificar la lógica de pensamiento e investigar a partir de esta, para luego desarrollar las nuevas acciones y procesos investigativos en una suerte de creación intercultural de una nueva lógica investigativa, acorde a las particularidades del contexto de investigación y del propio investigador.

### **3.3. Condiciones psicológicas requeridas para generar cambios en la práctica de las personas**

Desarrollar cambios comportamentales en las personas implica cambiar sus disposiciones psicológicas. Las teorías contemporáneas referidas a los procesos de aprendizaje dan cuenta de que el aprendizaje está estrechamente vinculado



a las significaciones que otorgan los individuos a sus experiencias de vida, las emociones en ellas implicadas, así como sus intereses y sus pautas culturales.

Desde nuestra experiencia, tanto como partícipe de investigaciones relacionadas a la práctica docente, como también en la labor de enseñar investigación a maestros, es posible considerar que, además de otros factores, entre los maestros su práctica pedagógica ha dado lugar a particularidades psicológicas que en cierto sentido dificultan su apertura hacia su conversión en investigadores.

Al respecto, el término “obstáculo epistemológico” acuñado por Bachelard parece explicar esta condición. Bachelard emplea el término para referirse a condiciones psicológicas que impiden evolucionar al espíritu científico en formación y que se generan dentro del proceso de aprender, cuando el conocer pierde su capacidad de crítica para convertirse en un proceso espontáneo de asimilación pasiva. Según este autor:

...aprender exige revoluciones mentales: ver y rever, mover y remover, evolucionar y revolucionar. El proceso de aprender se debilita si no cambia la perspectiva y se pregunta de una y otra manera, de modo que una cabeza bien hecha es la que se re-hace interrogando mejor -criticando a sus ídolos- y así se forma. Para quien desea aprender, toda crisis lleva a una reorganización de las fuerzas. (Daros, 2003, pág. 8 citando a Bachelard)

Más aún, Bachelard encuentra un paralelismo entre el desarrollo histórico del pensamiento científico y la práctica de la educación, cuyo punto de inflexión es precisamente el obstáculo epistemológico, cuando este se quiebra. La razón activa y crítica dinamiza el proceso de aprender y va más allá de la experiencia espontánea.

En el caso de la práctica investigativa en la formación de maestros, es fundamental trabajar por movilizar y desactivar el “obstáculo epistemológico” para generar cuestionamiento y, finalmente, nuevas prácticas. Eso se puede lograr entendiendo que en el proceso de investigar su propia práctica educativa, los docentes paulatinamente irán cambiando su práctica. De allí a la transformación de la práctica pedagógica restará poco.

#### **4 Hacia una perspectiva de investigación educativa en la práctica educativa**

La educación en nuestro país requiere dotar a los maestros de instrumentos y medios que coadyuven a transformar su práctica educativa, por ello se propone incorporar la práctica investigativa como recurso central de la gestión educativa.

Sin embargo, esta incorporación tiene que ser generada en una visión de proceso y apoyada por diversas instancias gubernamentales y no gubernamentales. Es decir que, si se adopta la línea de promover y desarrollar la investigación educativa para coadyuvar la implementación de la nueva gestión educativa, esta podría convertirse en el instrumento de promoción del cambio efectivo en educación.

Para ello, se requiere que la actividad investigativa no sólo sea una tarea más del docente, sino sea parte de su carga horaria y, principalmente, se realicen acciones de promoción, emprendimiento y reconocimiento. Así, por ejemplo, podrían efectuarse convocatorias anuales para implementar investigaciones a cargo de maestros en sus distritos educativos, las cuales cuenten con apoyo, asistencia técnica y logística, que sean apoyados, inicialmente, por investigadores reconocidos en el área educativa, hasta que paulatinamente se conformen comunidades de investigadores locales.

Lo que se requiere es instalar la práctica investigativa en el ejercicio de los maestros, tanto para sus tareas en aula como para las acciones junto a la comunidad.

Por tanto, es imperativo que las diversas entidades vinculadas a la educación en el país reconduzcan sus acciones, de manera que apoyen y promueven la práctica investigativa a fin de que, finalmente, podamos - de acá a unos años- empezar a visualizar verdaderas transformaciones en la educación de nuestro país.

#### **Referencias bibliográficas**

Arratia M. (2015). *Construyendo una nueva cultura de gestión educativa intra e intercultural: Reflexiones y aportes de maestros/las y directores/las en servicio, en el marco de la ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. Cochabamba: FUNPROEIB ANDES

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. 23ava edición. México: Editorial Siglo XXI.

----- (1989). *La infancia y la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (1987). *La formación del espíritu científico*. México: Editorial Siglo XXI.

Daros, W. R. (2001). “El espíritu iconoclasta en el proceso de aprender según G. Bachelard”. En: *La Educación de la OEA*. Año XLV-XLVII, nº 136-138, Págs. 141-154. Washington: Conicet.

Ministerio de Educación. (2013). *Cuaderno de lineamientos de la investigación educativa y producción de conocimientos* (Documento de trabajo) - Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM. La Paz: Ministerio de Educación.

Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación.

**PARTE II.  
GESTIÓN CURRICULAR:  
ARTICULACIONES Y  
COMPLEMENTARIEDADE  
POSIBLES**



## Articulación de currículos base y regionalizado: un desafío en la elaboración de planes curriculares

*Judith Góngora Choque*

### Resumen

*La Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” propone como una estrategia de descolonización la educación intracultural, intercultural y plurilingüe; para ello, plantea a los Institutos de Lengua y Cultura de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios la elaboración y aplicación de los currículos regionalizados, cuyos contenidos, al ser articulados con los del currículo base y el Proyecto Socioproductivo en la elaboración de planes curriculares de clase, responden al desarrollo de un proceso educativo con pertinencia cultural. Sin embargo, el diseño curricular, a nivel meso, padece de ciertos vacíos que dan lugar a la gestión aparente que camufla un proceso educativo plagado de prácticas educativas tradicionales: gestión educativa jerárquica y verticalista, desarrollo de contenidos curriculares descontextualizados y ajenos a las características pluriculturales de la realidad nacional y gestión curricular centrada en el profesor. Esta situación permite la continuidad de una práctica educativa que aliena, discrimina y refuerza los prejuicios sociales heredados por la colonia.*

*Dada la situación, urgen estrategias prácticas que posibiliten la concreción de la normativa educativa en pos de un proceso educativo que enfrente el arduo camino de la descolonización. En este artículo, se presenta el caso de una Unidad Educativa que, desde el anonimato, refleja una de las realidades de muchas escuelas en el país, la dificultad en articulación de currículos en la elaboración de planes y cómo los profesores encaran dicha problemática; a partir de ello, se presenta una propuesta destinada a operativizar dicho proceso a través de la metodología de talleres destinados a la sensibilización y concienciación de responder a la diversidad cultural del contexto local, a partir de la elaboración de un plan curricular local que permitirá revitalizar y fortalecer la identidad cultural de la población estudiantil, en los cuales se prevé la inclusión y participación de todos los actores de la educación.*

**Palabras clave:** Currículo Regionalizado Currículo Base / Articulación Pluricultural / Unidad Educativa.

## **Introducción**

El país lleva ya 6 años de aplicación de la nueva Ley Educativa, esto supone una transformación en los diferentes niveles del proceso educativo. Sin embargo, es lamentable advertir las dificultades por las que atraviesa la concreción de la nueva normativa: Ley (No. 070) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, la cual plantea la descolonización a partir del desarrollo de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe. Para su concreción, se propone la elaboración de planes curriculares que incluyan contenidos de los currículos regionalizados del currículo base y el Proyecto Socioproductivo (PSP). En ese sentido y para identificar los matices que adquiere la concreción curricular, se realizó un diagnóstico en una Unidad Educativa de la ciudad de Cochabamba.

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, se describen las complicaciones y causas que dificultan la elaboración de un currículo que responda a la diversidad cultural del contexto, presentando así el contenido del presente artículo en el siguiente orden: primeramente, la descripción del contexto social de la Unidad Educativa, que incluye las características de los profesores y la relación de la institución escolar con los padres de familia; en segundo lugar, los resultados del diagnóstico; y, por último, la propuesta consistente en acciones destinadas a operativizar la articulación de currículos en la elaboración de planes curriculares, para así responder a las necesidades de una población estudiantil pluricultural.

## **1. Diagnóstico**

### **1.1. ¿Contexto pluricultural en la urbe? Características y dificultades**

La unidad educativa X, ubicada en la provincia Cercado de la ciudad de Cochabamba, es la preferida por los migrantes que proceden, en mayor cantidad, de áreas rurales del occidente del país (Oruro, La Paz y Potosí) y, en un mínimo porcentaje, del oriente (Santa Cruz y Beni). Esto debido a su cercanía con el centro más popular de abasto de la ciudad, conocido como la

*kancha*, donde las madres de familia se ocupan en tareas de comercio informal y, por su parte, los padres en oficios como: la construcción y la manufactura en talleres de costura que caracterizan la zona. Este panorama laboral explica el escaso tiempo que los padres invierten en sus hijos, las consecuencias que esto provoca son: bajo rendimiento escolar, problemas psicológicos como la inseguridad, soledad y sentimiento de abandono, etc.; por otra parte, a nivel social, los estudiantes deben enfrentar la aculturación impulsada por la discriminación de la que son objetos por ser parte de un proceso educativo indiferente que ignora sus características socioculturales.

Año tras año llegan a la Unidad Educativa estudiantes con las características anteriormente descritas y los profesores son testigos de su complejo proceso de adaptación que implica una lucha por apropiarse de la nueva cultura escolar, de las formas lingüísticas empleadas entre compañeros y profesores, de los juegos y maneras de interactuar, de la moda en vestidos y peinados; cambios que responden a la presión social del nuevo entorno, que como resultado genera la conformación cimentada de un proceso de aculturación de tales individuos. Así mismo, muchos de estos estudiantes también deben hacer frente a la responsabilidad que conlleva tener una fuente de trabajo o de asumir el rol de padres o madres de sus hermanos menores.

Los profesores de la Unidad Educativa, al igual que los estudiantes, proceden de áreas rurales de departamentos del occidente, de poblaciones como: Huanuni, Uncía, Toledo, Uyuni, entre otros; y quienes son del departamento de Cochabamba provienen de Arani, Quillacollo y Punata. Por tanto, al igual que los estudiantes, aunque con menor dificultad, en algún momento tuvieron que recorrer el proceso de adaptación psicosocio-cultural.

En cuanto a la formación en el Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras (PROFOCOM), de un total de 24 profesores, solo 6 no realizaron el curso. Los padres de familia, por las actividades laborales que realizan, no tienen la posibilidad de ser partícipes del proceso educativo como indica la normativa educativa en cuanto a la participación social, excepto por la presencia del Presidente de Consejo Educativo, quien representa a este sector.



## **1.2. Elaboración de planes curriculares, ¿qué documentos se requieren? y ¿cuentan con ellos los profesores?**

A continuación, se hace una breve referencia a los documentos necesarios para la elaboración de planes curriculares, currículos base, currículo regionalizado y el Proyecto Socioproductivo. Cabe aclarar que los planes curriculares deben ser elaborados por los profesores, de acuerdo con el Artículo 32 del documento de Gestión Curricular.

La planificación curricular anual organiza los contenidos y ejes articuladores de manera general vinculados al Proyecto Socioproductivo y a las realidades de cada contexto sociocultural; en su elaboración participan maestras, maestros y representantes de estudiantes (Ministerio de Educación, 2013, pág. 10)

Por tanto, y para lograr el objetivo propuesto por el Ministerio de Educación, todos los actores del proceso educativo deben participar activamente en el mismo.

### **1.2.1. Currículo base**

Respecto al currículo base se establece que:

Es de alcance nacional, articula saberes y conocimientos locales, regionales, nacionales y del mundo, potencia la identidad y la diversidad cultural de Bolivia, promueve valores sociocomunitarios hacia la descolonización, liberación y despatriarcalización. (*Ibid.*)

Entonces, para tener una noción de su aplicación, se consultó a los profesores sobre su conocimiento del currículo base y la fuente de los contenidos que incluían en sus planes curriculares de clase. A partir de las respuestas obtenidas, se concluyó que solo algunos cuentan con dicho documento en formato digital descargado de internet o provisto en los cursos de PROFOCOM. Otros mencionan que toman los contenidos de diferentes textos escolares según la especialidad y el grado que regentan, bibliografía sobre la asignatura y otros recursos como son los videos que, más que proveer contenidos a los planes curriculares, son recursos didácticos que dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así lo demuestran los siguientes testimonios de las profesoras: “Videos de acuerdo a los temas, el currículo base y complemento con algunas bibliografías.” (Ent., Profa.

Matemática, 05-05-16); “Los modelos o esquemas de los planes, bibliografía del internet y del Ministerio” (Ent., Prof. Matemática, 05-05-16); “El currículo base y las guías metodológicas que venden en SEDUCA” (Ent., Profa. Primaria, 06-05-16); “Libros guías, fotocopias, documentos digitalizados...” (Ent., Profa. Ciencias Sociales, 09-05-16).

Las afirmaciones evidencian que los profesores no cuentan con el currículo base y no existe la garantía de que los textos escolares que algunos emplean estén acordes a lo establecido en la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, por tanto, sus contenidos pueden ser descontextualizados y/o desactualizados. Por otro lado, el hecho de no tomar en cuenta los contenidos planteados en el currículo base da lugar a una diversidad de currículos que, en la mayoría de los casos, resulta perjudicial para el estudiante, al momento de transitar por diferentes unidades educativas del país. Aquí surge la pregunta ¿Cuáles son los criterios de selección de contenidos? Esta es una cuestión que debe resolverse a la brevedad, por tratarse de la formación fundamental del estudiantado del país.

### **1.2.2. Currículo regionalizado**

El currículo regionalizado es la expresión de la cosmovisión de los pueblos originarios. La Ley (No.070) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, como respuesta a la diversidad sociocultural y lingüística del país, plantea la Intraculturalidad, la Interculturalidad y el Plurilingüismo como uno de los ejes articuladores del currículo, con la finalidad de contribuir al fortalecimiento y reconstitución de las culturas del Estado Plurinacional. Inicialmente, los currículos regionalizados: “fueron una propuesta nacida en las NPIOs y trabajada por sus respectivos CEPOs (Consejos Educativos de Pueblos Originarios)” (Caurey, 2013, pág. 42). Actualmente, los pueblos originarios que cuentan con su respectivo currículo regionalizado son: Aymara, Ayoreo, Chiquitano, Guaraní, Guarayo, Mojeño, Quechua y el Uru. Estos documentos fueron elaborados por técnicos de los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) y los sabios y sabias que coadyuvaron en el acopio y sistematización de la información respecto a cada cultura. En cuanto a la armonización de los currículos y su aplicación en las diferentes naciones originarias, son los técnicos de los ILC, quienes realizan el seguimiento respectivo.

Según el Art. 16 del Reglamento de Gestión Curricular, el currículo regionalizado:

Asume las características de un contexto sociocultural, lingüístico y productivo que hacen a su identidad; incorporan saberes y conocimientos de la región y la práctica de las lenguas (originaria, castellano y extranjera) como medios que viabilizan y complementan el proceso educativo en sus diferentes ámbitos, todos en armonía y complementariedad con el currículo base. (Ministerio de Educación, 2013, pág. 5)

Al consultar a los profesores sobre si contaban con el currículo regionalizado y de qué manera lo incorporaban en los planes curriculares, del total de 8 profesores entrevistados, solo 1 afirmó tomar en cuenta este documento en la elaboración de planes, los demás argumentaban que no se les había proporcionado o pasaban a explicar acerca de la metodología y materiales que empleaban en sus clases, de la siguiente manera: “No, solo utilizamos el currículo base” (Ent., Profa. Primaria, 06-05-16); “Eh... solo algunos que se pueden adaptar, esto varía según el contexto. En el área urbana no se puede articular tanto los contenidos.” (Ent. Prof. Matemática, 05-05-16); “De manera objetiva, con material casero, además, realizamos crucigramas, sopas de letras, mapas conceptuales y dictado, aunque no es (soy) de la materia de lenguaje, para mejorar” (Ent., Profa. Matemática, 05-05-16).

Estas declaraciones evidencian que los planes curriculares no incorporan los contenidos de los currículos regionalizados, ya por considerar su difícil aplicación en el área urbana, o por asignarle el significado erróneo de materiales y actividades didácticas empleados en la clase. A continuación, una profesora indica qué currículo toma en cuenta actualmente y explica la manera en la que aplicó el currículo regionalizado cuando trabajaba en el área rural.

Solo me guío en el currículo base. En Colomi, salíamos a ver la tierra, íbamos a entrevistar a las personas sabias. Por ejemplo, vimos la influencia del sol y la luna en los cultivos y, claramente, la gente sabia sabe. Aquí recién me estoy ambientando. Allí decían que si hay luna llena, los cultivos van (a) estar bien, si no hay luna llena, los cultivos no van a ser buenos. (Ent., Profa. Ciencias Sociales, 09-05-16)

En conversaciones con el director y al interrogarle sobre su conocimiento del currículo regionalizado y el empleo del mismo en la elaboración de planes en conjunto con los profesores, dijo: “Sí, tengo el currículo, me entregaron cuando estaba en la otra unidad... pensaba trabajar con los profes a inicio de año, pero usted ha visto, profita” (Refiriéndose a la vez en la que los profesores se negaron a trabajar en la elaboración de planes curriculares de manera conjunta, tal y como señala la normativa) (Ent., Dir. 03-05/-6). Igualmente, es necesario aclarar que el Director se encuentra cursando la tercera fase del PROFOCOM, por lo que conoce la importancia de tomar en cuenta los contenidos del currículo regionalizado.

La exclusión que sufren quienes provienen del área rural acelera los procesos migratorios del campo a las urbes, donde la asimilación cultural y aculturación son estrategias empleadas para hacer frente a la discriminación; sin embargo, no son suficientes, al menos no cuando el migrante es un recién llegado. El estigma de ser “campesinos” en la ciudad es sufrido tanto por adultos como por niños. En un tiempo como en el de ahora, en el que se habla de revalorizar las culturas, es de esperarse una actitud de aceptación y empatía hacia quienes provienen de áreas rurales; sin embargo, la apatía, indiferencia, violencia verbal y física, actos que expresan segregación, etc., son manifestados en las escuelas de la ciudad, a pesar de que este debería ser el espacio ideal para que los estudiantes reciban el acompañamiento en el difícil proceso de su adaptación al nuevo entorno. La escuela tiene la obligación de reconocer, valorar y atender las diferencias culturales, fortaleciendo la identidad a partir de la inclusión de sus saberes y conocimientos, lo cual sería posible si se aplicase un currículo local de cara a la población pluricultural de estudiantes y profesores y será factible cuando en la Unidad Educativa se cuente con los currículos base, regionalizados y se socialice sus contenidos. y se los aplique en la elaboración de planes curriculares que posteriormente serán desarrollados a lo largo la gestión educativa.

Sin embargo, la aplicación del currículo regionalizado en el país se complejiza aún más, debido a que muchos profesores a nivel nacional no desempeñan su cargo en el departamento de su procedencia, por tanto, los aspectos socioculturales del contexto en los que trabajan, en muchos casos, les

son ajenos. Por esta razón, se hace urgente reflexionar sobre la necesidad de que los profesores del país estén familiarizados con los currículos regionalizados del contexto en el cual cumplen su función docente, asimismo, de crear y aplicar estrategias de socialización de los contenidos de los currículos regionalizados, y de sensibilización hacia las diferencias culturales; es decir, de asumir una posición intracultural, entendida como la valoración y aceptación de la propia cultura, y, a partir de ella, vivir la interculturalidad, entendida como una interacción con otras culturas en el marco de la igualdad, el respeto y la valoración.

### **1.2.3. Proyecto Socioproductivo**

Otro documento empleado en la elaboración de planes curriculares es el Proyecto Socioproductivo (PSP), que aborda una problemática de la realidad del contexto escolar, y plantea soluciones a través de acciones que son desarrolladas por los actores educativos.

El Proyecto Socioproductivo es una estrategia metodológica que tiene el propósito de vincular la escuela (desarrollo curricular) con el contexto local (necesidades, problemáticas, actividades y potencialidades productivas) [...] y en su elaboración participan:

- a) Autoridades locales (políticas, municipales, originarias y otras).
- b) Representantes de organizaciones sociales, institucionales, sindicales, comunitarias y otros.
- c) Directora o Director de núcleo o de unidad educativa.
- d) Maestras, maestros y personal administrativo.
- e) Representantes de madres y padres de familia.
- f) Representantes de las y los estudiantes. (Ministerio de Educación, 2013, pág. 11)

Por tanto, el Proyecto Socioproductivo tiene la función de responder a necesidades de la institución educativa y su contexto, su contenido son insumos que objetivizan la interrelación entre los campos y áreas de saberes y conocimientos que deben ser articulados conjuntamente a los currículos base y regionalizado al momento de la elaboración de planes curriculares.

En una reunión con los profesores, el Director de la Unidad Educativa, con la finalidad de elaborar el PSP 2016, comunicó el cronograma de trabajo que abarcaría la última semana de noviembre del año 2015. El trabajo incluía la elaboración del PSP, y, posteriormente, de los planes curriculares, cumpliendo con los lineamientos de la normativa. No obstante, la reacción de los profesores fue negativa; dado a que, primeramente, no aceptaron la participación de los representantes de los actores educativos: padres de familia, estudiantes y autoridades locales, argumentando que serían objetos de control y vigilancia por parte de los padres ya que conocerían los contenidos de dichos documentos. Dadas las explicaciones, el Director aceptó. En segundo lugar, los profesores tampoco estaban predispuestos a trabajar en la elaboración del PSP, entonces, mencionaron que la problemática abordada en el PSP 2015 continuaba latente, por lo que se optó continuar trabajando en base al mismo documento. Fue así que el Director trabajó individualmente en las modificaciones al PSP 2015, y, en una siguiente reunión, socializó una versión preliminar, pero la entrega de una copia impresa o digital a cada profesor nunca ocurrió. Al solicitar el PSP al Director, este buscó en los archivos de la documentación de la U. E. y, al no encontrarlo, aclaró tenerlo en su computadora.

Lo sorprendente es que quizás nadie lo solicitó, tal vez por considerarlo innecesario o por contar con el de la gestión pasada, lo cual evidencia el desinterés de los profesores por incluir las actividades del plan de acción del PSP en los planes curriculares. Cuando se interrogó a los profesores sobre si cuentan o no con el PSP, se obtuvieron respuestas similares a la siguiente: “No, solo tenemos el del año pasado, este año el director no nos ha dado, dijo que nos daría pero hasta ahora no nos ha dado nada. Como es el mismo que el año pasado, en eso nomás nos estamos basando” (Ent., Profa. primaria, 06-05-16). De igual modo, es necesario aclarar que, para los profesores, es importante conocer el título del PSP, debido a la necesidad de incorporarlo como parte de los datos referenciales en la planificación anual.

Como se observa, los planes curriculares no incluyen los contenidos de los currículos, regionalizados, ni del PSP, apenas del currículo base, este hecho prueba la inaplicación de la Ley (No. 070) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, entonces surge la pregunta ¿Qué contenidos se desarrollan en la práctica

educativa? Las escuelas de nuestro país deben ser conscientes de la apremiante necesidad de tomar en cuenta la diversidad cultural y responder a las problemáticas de su contexto para acabar con la desigualdad, la discriminación y el individualismo que nos dejó la colonización, tal como señala el Ministerio de Educación: “En este caso, el PSP posibilita a los estudiantes analizar y reflexionar sobre la realidad de su contexto social, su cultura, y la situación socioeconómica y política para proponer soluciones” (2013, pág. 12). Por tanto, se hace necesario que todos los actores educativos sean conscientes de la importancia de su participación en la elaboración del PSP: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. Y es precisamente la falta de trabajo en equipo, la oposición a la participación de los actores por parte de los profesores y la falta de compromiso de estos la gran debilidad que impide la concreción de esta disposición.

Dada la situación, cabe preguntarse: ¿Tuvieron estos documentos la difusión pertinente en las Unidades Educativas? y ¿Cuáles son los parámetros que el Ministerio de Educación emplea en la evaluación de la aplicación de estos currículos y el PSP? El curso de PROFOCOM socializa y difunde los documentos, sin embargo, la falta de compromiso social por parte de los profesores y la falta de comprensión de la normativa dan lugar a procesos educativos monoculturales. En cuanto a la segunda interrogante, en los centros urbanos, la presentación de los planes curriculares “supuestamente articulados” por parte de los directores en la Dirección Distrital dan cuenta del cumplimiento de la normativa, para cuya aprobación las autoridades revisan si los documentos cumplen con los aspectos de forma más que de contenido. Por tanto, en las comunidades originarias se vela, aunque con dificultades, el desarrollo de una educación intra intercultural y plurilingüe; mientras que, en los centros educativos urbanos, el formato de los planes reporta el cumplimiento de la Ley (No. 070) ASEP.

#### **1.2.4. Documentos que los profesores emplean en la elaboración de planes**

Durante el trabajo de campo, se preguntó a los profesores lo siguiente: ¿Qué instrumentos (documentos) emplea en la elaboración de planes curriculares? Algunas de las respuestas fueron: “El currículo base y las guías metodológicas

que venden en SEDUCA” (Ent., Profa. Primaria, 06-05-16); “Los modelos o esquemas de los planes, bibliografía del internet y del Ministerio” (Ent., Prof. Matemática, 05-05-16); “Videos de acuerdo a los temas, el currículo base y complemento con algunas bibliografías. Empleo el currículo base, el regionalizado y el PSP” (Ent., Profa. Religión, 09-05-16); “Libros guías, fotocopias, documentos digitalizados sobre talleres (y/o) sobre elaboración de planes” (Ent., Profa. Ciencias Sociales, 09-05-16).

Si bien uno o dos profesores señalan emplear el currículo base, el regionalizado y el PSCP, los demás recurren a otros materiales como ser: los esquemas de planes provistos por SEDUCA, planes elaborados que se encuentran disponibles a la venta en intermediaciones de SEDUCA y la Federación de Maestros Rurales, así como: bibliografía digital y videos, entre otros; hecho que corrobora el incumplimiento de la normativa y la dificultad por parte del Ministerio de Educación (ME) de viabilizar el cumplimiento y la aplicación del currículo regionalizado, que es uno de los elementos principales para hacer frente a los efectos de la colonización. Entonces, cabe preguntarse: ¿Qué parámetros de evaluación o control de la educación intra, intercultural y plurilingüe emplea el ME? Al respecto, en el artículo 84 de las Normas Generales para la Gestión Educativa y escolar 2016 del subsistema de educación regular, señala:

Las unidades educativas fiscales, privadas y de convenio tienen la obligación de aplicar el Currículo Base y los Currículos Regionalizados armonizados y aprobados por Resolución Ministerial en el marco del contexto cultural, lingüístico y territorial respectivo, bajo los lineamientos metodológicos curriculares del Subsistema de Educación Regular en la planificación, organización y evaluación del desarrollo curricular de acuerdo al enfoque pedagógico del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). (Ministerio de Educación, 2016, pág. 50)

Y en cuanto a quienes tienen la función de realizar el control de la aplicación indica que:

Las Direcciones Departamentales, Subdirecciones de Educación Regular, Direcciones Distritales de Educación, Direcciones de Unidades Educativas y técnicos de la Unidad de Políticas Intra Interculturales y Plurilingüismo (UPIIP), en coordinación con las



Direcciones Generales de Educación Primaria y Secundaria, serán responsables del cumplimiento de la implementación y seguimiento de los currículos regionalizados. (Ibid.)

Las disposiciones están dadas, sin embargo, no aseguran su cumplimiento.

### **1.3. Elaboración de planes curriculares, entre dificultades y oposición**

Los contenidos curriculares están organizados en los planes curriculares anuales, bimestrales y los de clase, el esquema de estos documentos fue provisto por SEDUCA, a inicios de la gestión escolar. El plan anual tiene la función de organizar de manera general los contenidos y los ejes articuladores en relación con el PSP y el o los currículos regionalizados del contexto. Este plan es la base para la elaboración de los planes bimestralizados y de clase. (2013, pág. 10). Mientras que los planes bimestralizados comprenden los contenidos que se desarrollarán durante el bimestre: “En Educación Secundaria Comunitaria Productiva, se integran y articulan los contenidos por áreas de saberes y conocimientos” (Ministerio de Educación, 2013, pág. 10). En relación al Plan Curricular de Clase, El Ministerio de Educación señala que: “La planificación curricular de clase se desprende de la planificación curricular bimestral, debe estar relacionada al proyecto socioproductivo a través de sus elementos, en estas se operativizan los elementos curriculares del proceso de enseñanza y aprendizaje.” (Ibid.).

En todo el país, tanto en el área rural como en la urbana, las instituciones educativas cuentan con profesores que cursaron y que actualmente continúan cursando el PROFOCOM, por tanto, se espera que conozcan los lineamientos para la elaboración de planes curriculares. La realidad refleja las dificultades que limitan su elaboración, tal como lo explican: “Las dificultades están en elaborar el objetivo holístico, las actividades metodológicas y las evaluaciones” (Ent., Profa. Primaria 06-05-16); “Articular el currículo regionalizado en el área urbana es complicado, hay más ejemplos del área rural”. (Ent., Prof. Matemática 05-05-16); “No tenemos el currículo regionalizado, ni el diversificado, *lo demás tenemos que inventarnos*. Nos dan la fecha y debemos presentar. Ni los que hicieron el PROFOCOM no saben. Si no hubiera leído sobre cómo se hace, habría perdido mucho tiempo” (Ent., Profa. Matemática 05-05-16). Por su parte, respecto al trabajo de todos los actores educativos en la elaboración de

planes curriculares, la Profa. de Religión (Ent., 09-05-16) señaló que: “Los profesores aquí, nadie quiere, no tienen tiempo. Si trabajaríamos todos así, sería verdaderamente holística e integral.”

Entonces, se observan dos situaciones en cuanto a la elaboración de planes curriculares:

- La motivación o razón por la que se lo elabora: Como se evidencia, responde al simple formalismo de cumplir con los instructivos que SEDUCA emite a inicio de gestión y de bimestre, y la entrega de los planes en dirección evita una llamada de atención o la extensión de un memorando.
- La razón por la que no se realiza la articulación de currículos en los planes curriculares es la dificultad que implica el cambio de paradigma en educación, tal y como dice Patzi: “El mayor desafío para su implementación (Al referirse a la ley 070) no será la resistencia de los estudiantes, sino la de los maestros” (Patzi, 2013, pág. 67).

Es así que se percibe una importante resistencia a la aplicación de la “nueva” normativa por parte de los profesores, quienes no dan muestras de interés por aprender o investigar acerca de la elaboración de planes curriculares.

En las siguientes tablas se detalla la cantidad de profesores según su participación en el PROFOCOM.

**Tabla 1. Relación de maestros formados en PROFOCOM en 1ra, 2da y 3ra fase**

Nº de maestros/as Formados en PROFOCOM			Total formados en PROFOCOM	No. de maestros que no ingresaron a PROFOCOM	TOTAL maestros Unidad Educativa
1ra fase	2da Fase	3ra Fase	18	6	24
4	6	8			

Fuente: Informe de fin de gestión primer semestre, documento presentado por el Director de la Unidad Educativa a SEDUCA.

**Tabla 2. Balance de logros dificultades fortaleces y debilidades**

<b>Logros en el proceso de formación</b>	<b>Dificultades En el proceso De formación</b>	<b>Fortalezas En la aplicación: Práctica-docente</b>	<b>Debilidades en la aplicación Práctica-docente</b>
Docentes formados con la nueva ley educativa.	No se inscribieron todos los docentes en el PROFOCOM.	Docentes más amplios y creativos en la implementación de esta nueva ley.	La falta de mobiliario adecuado para el aula en equipos.
Nueva forma de trabajo en EQUIPO a nivel de docentes y estudiantes.	No todos se apropian de la ley 070 ni en la teoría ni en la práctica.	La conformación de equipos de estudio entre los estudiantes.	El no cumplimiento de la planificación curricular.
Integración de todas las áreas curriculares por campos.	La poca práctica de trabajo en equipo.	La nueva forma de evaluación de los contenidos curriculares en las cuatro dimensiones.	
Nueva forma de evaluación y la implementación de la evaluación comunitaria.	Dificultad en el proceso de articulación entre los campos.		

Fuente: Informe de fin de gestión primer semestre, documento presentado por el Director de la Unidad Educativa a SEDUCA.

Como se observa, el 75% de los profesores tiene formación en PROFOCOM, por lo que recibieron la capacitación para la elaboración de planes; sin embargo, no siguen los lineamientos indicados y, a pesar de que, en los hechos, los planes no presentan la articulación de currículos en sus contenidos, en el informe presentado a SEDUCA, se asevera que, aunque con dificultades, se da cumplimiento a la normativa.

En cuanto a quienes no cursaron PROFOCOM, se espera que ellos, en base a los conocimientos adquiridos en su proceso de formación en los institutos normales y como conocedores de su asignatura, seleccionen los

temas correspondientes a cada grado, aquí surge una dificultad y tiene que ver con la asignación de cargos (No todos los profesores están a cargo de la asignatura para la cual se formaron). Este es un tema aparte, pero se debe reconocer que la falta de transparencia en este proceso da lugar a la falta de pertinencia entre la especialización del profesor y la asignatura que regentan. Es así que existen profesores de Técnica Vocacional dictando la asignatura de Religión, profesores de Inglés dictando Psicología, profesores de Matemática trabajando con la signatura de Artes Plásticas, entre otros casos. Al respecto, la ley exige pertinencia, sin embargo, en las unidades educativas se indica que los profesores están habilitados para dar cualquier asignatura de su campo, aspecto corroborado por la organización de las áreas en los campos. Ahora bien, si un profesor está habilitado para dictar cualquier asignatura de su campo. ¿será que dicho profesor cuenta con las competencias respectivas? La falta de actualización o especialización de los profesores oscurece el panorama tornándolo más oscuro y negativo, dando lugar a la incoherencia existente entre el contenido de los planes curriculares y las prácticas educativas descontextualizadas y/o desactualizadas, que no responden a la diversidad pluricultural de la unidad educativa. Entonces, ¿Qué utilidad le asignan los profesores a los planes de clase? La siguiente respuesta refleja las concepciones de muchos: “Es útil solo para ver qué nos toca avanzar, pero lo que más utilizamos son libros y textos guías por asignaturas” (Ent., Profa. Primaria 06-05-16).

La concepción de los profesores, tanto de quienes sí cursaron y como de quienes no hicieron PROFOCOM acerca del plan curricular de clase es de un simple listado de contenidos a desarrollar; es decir, una guía de cuantificación del avance curricular. Por su parte, y desde la perspectiva del director, los planes curriculares son un instrumento de control del cumplimiento de los profesores; la autoridad registra la entrega de los planes curriculares de acuerdo a nómina de docentes. En cierta oportunidad en la que se solicitó el plan de clase de matemática, el director, al no encontrarlo en su archivo dijo: “No hay profita, no ha entregado, memorando nomás tendrá que ser” (Ent., Dir. 08-09-16). Asimismo, se constató que el director elige los planes curriculares que cumplen con la normativa, en cuanto a estructura de forma, para presentarlos en SEDUCA. Como se evidencia, dichos informes dan cuenta del cumplimiento,

aunque con dificultades, de la Ley (No. 070) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, mientras que en las aulas se continúa con prácticas pedagógicas tradicionales, centradas en el docente, en su comodidad, en su estilo de trabajo, en los conocimientos de los cuales sí tiene dominio, y no en el estudiante, ni en su realidad, mucho menos en sus características socioculturales, continuando así con la educación colonizadora y opresiva. Por tanto, si bien los profesores emplean el lenguaje y la terminología del nuevo modelo educativo, en los hechos, las prácticas educativas tradicionales persisten bajo la gestión aparente que encubre la inaplicación de la Ley No. 070.

Por tanto, los planes curriculares elaborados según los lineamientos de la Ley Educativa son un instrumento capaz de dar fin a la educación homogeneizante, la cual anula los saberes y conocimientos de los estudiantes. La implementación del currículo regionalizado responde a la diversidad cultural del país, a la revalorización y revitalización lingüística y cultural de los pueblos originarios, tal y como lo señala Patzi:

Los contenidos del nuevo currículo enfatizan el rescate de los conocimientos, saberes y la cultura de las civilizaciones indígenas, ya que estas se conciben como formadas por el paradigma del “buen vivir”. Asimismo, el modelo educativo busca responder a las necesidades del contexto mediante la articulación de los contenidos de los currículos regionalizados y el PSP, tomando en cuenta la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes. (Patzi, 2013, pág. 66)

#### **1.4. Población pluricultural: quechuas y aymaras asimilados por un contexto monocultural castellano**

Como muestra del carácter multicultural y plurilingüe de los estudiantes de la Unidad Educativa, se identificó que los estudiantes del 6to. grado de secundaria provienen, en un mayor porcentaje, de poblaciones rurales de los departamentos: Oruro, Potosí y La Paz. Por su parte, en el aspecto lingüístico se evidencia la muerte de las lenguas originarias generación tras generación; ya que los abuelos eran trilingües: dos lenguas originarias y castellano; los padres bilingües: una lengua originaria y castellano y la mayoría de los estudiantes son monolingües: castellano hablantes. Al respecto, los departamentos de Oruro, Potosí y Cochabamba tienen comunidades quechuas y aymaras que

difieren en cuanto a características socioculturales. Si bien no existen currículos regionalizados quechua y aymara diferenciado por departamentos, es posible abordar las características socioculturales y los contenidos a partir del aporte de los padres, quienes al momento de la elaboración de planes, enriquecerán el currículo local con sus conocimientos, lo que les permitirá valorar sus conocimientos y fortalecer su identidad cultural.

En la Unidad Educativa existen diversas miradas a esta diversidad cultural, por ejemplo, en una de las conversaciones con una profesora acerca de las características de los estudiantes con bajo rendimiento, ella indicó que los que contaban con tal problema eran los nuevos y los que llegaban del área rural: “Los de área rural son [un] cero a la izquierda” (Ent., Profa. Matemática 18-04-16). Este hecho es irónico, ya que la profesora, al igual que la mayoría de los integrantes del plantel docente, es migrante y en algún momento, pudo haber sufrido los efectos negativos de tal experiencia; por ende, es de esperar la empatía en el trato a los estudiantes y, en consecuencia, evitar que quienes quizás provienen de su mismo contexto cultural sufran discriminación. Las normas legales vigentes proveen la oportunidad para detener esta manera de concebir y tratar a los estudiantes, considerando y tomando en cuenta sus diferencias culturales. En cuanto a la declaración de la profesora, la visión que tiene del estudiante recién llegado anula todos los saberes y conocimientos culturales del estudiante. Es de esta manera que quienes provienen del área rural sufren la discriminación por parte de profesores y compañeros de clase, lo que les lleva a sentir la imperiosa necesidad de adaptarse en el menor tiempo posible al nuevo contexto sociocultural agresivo e imponente, provocando así el fortalecimiento de la aculturación y pérdida de identidad de los mismos.

Los profesores son conscientes del origen pluricultural de los estudiantes, no obstante, en los hechos, no se advierte preocupación alguna por tomar en cuenta los contenidos culturales de esta diversidad; por tanto, la descontextualización de contenidos en el desarrollo curricular está presente en las aulas, lo que da lugar a una enseñanza carente de sentido y, en consecuencia, al bajo rendimiento académico. Respecto a este fenómeno, los profesores encuentran sus causas en las características del contexto social en el que viven los estudiantes: pobreza, desintegración familiar, abandono de los padres, falta

de apoyo escolar en casa e ineficientes hábitos de estudio. Estos problemas sociales sí influyen en el rendimiento escolar, pero, el tomar en cuenta las características y conocimientos socioculturales del estudiante, brindándole el espacio y considerándolo como alguien único y diverso a la vez, en el marco de respeto y la inclusión, proveerá de sentido a su proceso de enseñanza y aprendizaje y a mejorar su rendimiento. Por tanto, es imprescindible y apremiante la elaboración (con la participación íntegra de la comunidad educativa) de un currículo local para el desarrollo de un proceso educativo con sentido y pertinencia cultural en la que cada estudiante sienta que su identidad y sus conocimientos son respetados y valorados. De esta manera, los planes curriculares permitirán responder a esta diversidad cultural para fortalecerla, visibilizarla, hacerla participativa e inclusiva.

### **1.5. Articulación de currículos, la dificultad en la elaboración de planes curriculares**

Los maestros entrevistados concuerdan en desconocer el proceso de articulación de currículos al momento de la elaboración de los planes curriculares, tal como lo expresó una profesora: “Solo nos dan un módulo (refiriéndose al de elaboración de planes curriculares) y no hay ejemplos claros. Tal vez en otros grupos les han explicado” (Ent., Profa. Inicial, 13-04-16). Esto como ejemplo de quienes concluyeron el curso de PROFOCOM. Mientras que, quienes no tuvieron esa formación, presentan cierta confusión en la concepción del término articulación. La tarea de articular los currículos es considerada como una carga que solo quita tiempo al maestro:

Tenemos que reunirnos por áreas, pero cada quien va por su lado. No se cumple especialmente en el nivel secundario. Unos vienen un día, otros no. Esta ley nos ha dado más trabajo a nosotros, sin embargo, nos creen vagos, y trabajamos y no nos pagan de la revisión de evaluaciones. Nos aumentan las dimensiones. Al profesor le dan más trabajo que no vamos a poder cumplir al cien por ciento. (Ent., Profa. Matemática 05-05-16)

Posteriormente, en conversación con profesores acerca de la articulación de contenidos de los currículos regionalizados y los del currículo base por áreas en la elaboración de planes, una profesora de primaria afirmó: “Sí, no estamos

haciendo así (refiriéndose a la articulación de currículos). Tan difícil es, así nomás haremos, nos callaremos nomás pues, que no nos exijan...” (Profa., 20/09/16). De ese modo, se desarrolla la gestión aparente de la Ley ASEP.

Estas y otras opiniones similares demuestran dos realidades:

- El desconocimiento de los beneficios de la enseñanza intracultural e intercultural, los mismos que toman en cuenta todos los saberes y conocimientos del estudiante para un posterior diálogo de saberes entre culturas diversas dentro del ámbito del respeto, e igualdad.
- La gestión educativa gerencial que se impone en las aulas, que excluye la diversidad, y la crítica al no poder controlarla.

En SEDUCA, los informes dan cuenta de la concreción de la Ley ASEP, mientras que en las aulas continúan las prácticas pedagógicas tradicionales centradas en el profesor.

### **1.6. Oposición de profesores a la participación del Consejo Educativo**

Entre los objetivos de la Participación Social o Comunitaria, se encuentra el mejorar la calidad educativa, como señala el artículo 103 de la Ley (No. 070) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”: “Contribuir a la calidad de la educación, haciéndola pertinente a las características socioculturales y productivas del Estado plurinacional.” Asimismo, los actores educativos deben “Participar en la planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación del proceso educativo, respetando las atribuciones específicas de los actores” (Ministerio de Educación 2010, pág. 20). Estas son las disposiciones normativas, ya en los hechos, los miembros del Consejo Educativo no participan en espacios de toma de decisiones inherentes al proceso educativo, por tanto, no existe interacción entre la U.E. y los actores sociales. Al interrogar a la vicepresidenta del Consejo (Ent., 04-05-16) acerca del conocimiento de los contenidos del PSP y los planes curriculares, ella declaró: “No conozco nada” y, en cuanto a su participación en la elaboración del PSP, dijo: “No, los profes no nos quieren ver, yo sabía que teníamos que estar, pero no reclamo”. Este hecho demuestra la falta de participación de los padres de familia y, en consecuencia, la imposibilidad de verter opiniones sobre la pertinencia cultural en el desarrollo curricular.



La participación social de todos los actores educativos se ve representada a través del sello del Consejo Educativo en los diferentes documentos, tales como el: PSP, POA e informes presentados en instancias superiores. Muchas de las decisiones respecto a cuestiones curriculares y actividades pedagógicas son determinadas por el director y, en casos necesarios, en coordinación con el presidente del Consejo Educativo. Para el comunicado y aprobación de alguna determinación se emite una circular que los profesores deben firmar en señal de aceptación. Al respecto, SEDUCA no cuenta con estrategias de verificación del desarrollo del proceso educativo, supuestamente “participativo” en las unidades educativas.

En este sentido, se concluye que, a causa de la falta de participación social comunitaria en la construcción y desarrollo del proceso educativo, la Unidad Educativa no es el espacio que brinda respuestas y aportes destinados a hacer frente a las problemáticas del entorno, tal y como lo concibe la Ley (No. 070) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. Incluir a los actores educativos y representantes de las instituciones políticas y sociales del contexto local en el proceso educativo es determinante a la hora de analizar las problemáticas y la búsqueda de soluciones, puesto que son quienes conocen en profundidad las dificultades que los aquejan.

La situación que vive la Unidad Educativa es similar a la de muchas escuelas del país, por tanto, se hace necesario repensar en otras estrategias de concreción de la Ley ASEP y cada uno de sus postulados.

## **2. Aspectos metodológicos**

La investigación sigue el enfoque cualitativo porque posibilita la descripción a profundidad y con naturalidad de los fenómenos y el contexto de la realidad investigada. Además, durante el proceso facilita la interpretación y la explicación de los resultados obtenidos (Fernández, *et al.* 2010, pág. 17). Las técnicas de recolección de datos fueron: la observación, orientada al registro de las características de las interacciones de los actores educativos; la entrevista, aplicada a profesores, para conocer los documentos que emplean en la elaboración de planes curriculares, las dificultades que tienen en el proceso, y las opiniones sobre la diversidad cultural de la población

estudiantil; la entrevista al director proveyó datos acerca de los procesos de elaboración de los documentos como el PSP, planes curriculares y quienes estuvieron involucrados en dichas tareas; asimismo, la entrevista realizada a los representantes del Consejo Educativo dio a conocer el nivel de participación que tienen en situaciones de toma de decisiones, acuerdos, elaboración de documentos, implicados en el proceso de gestión y desarrollo curricular; finalmente, el cuaderno de campo fue empleado como instrumento destinado a la recolección de datos provenientes de la observación, datos que fueron motivo de análisis y reflexión en la elaboración del presente diagnóstico.

### **2.1. Metodología de la estrategia propuesta**

La propuesta tiene como base metodológica el taller, las razones de la elección de esta metodología son las siguientes:

- Viabiliza la comunicación.
- Brinda un espacio de integración entre los participantes.
- Facilita el trabajo participativo.
- Permite un proceso de aprendizaje significativo.
- Posibilita la reflexión y la retroalimentación.
- Es eficaz si se desea hacer sensibles a los participantes acerca de las problemáticas a abordar.
- Crea un sentimiento de protagonismo y compromiso a partir de la participación activa durante el desarrollo de las diferentes actividades que comprende.
- Es el espacio oportuno en el que los participantes exponen sus inquietudes, ideas, propuestas acerca de la problemática que se aborda, por tanto, es un espacio de construcción colectiva de soluciones.

Las actividades que se realizarán en los talleres propuestos son:

- Actividades motivadoras a la participación.

- Charlas de sensibilización y concienciación acerca de la necesidad de responder a la diversidad sociocultural de los actores educativos.
- Organización de equipos de trabajo.
- Socialización de documentos e instrumentos.
- Aplicación de instrumentos.
- Elaboración de documentos.

### **3. Propuesta: operativización de la articulación de currículos en la elaboración de planes**

En vista de las limitantes que conlleva la concreción de la Ley (No. 070) ASEP en relación a la elaboración de planes curriculares de clase, planteamos la propuesta que se desarrollará en dos etapas, en las que participarán los actores educativos y representantes de organizaciones sociales y políticas del contexto local. La primera está destinada al trabajo de sensibilización acerca de: la característica pluricultural de los actores educativos, los efectos negativos de la migración, como son la aculturación y alienación, la muerte de lenguas originarias; la necesidad de responder a estas problemáticas socioculturales que tienen su incidencia en el rendimiento escolar de la población estudiantil; y, finalmente, la necesidad de la participación de los actores educativos y sociales del contexto local en la construcción y propuesta de soluciones a las problemáticas existentes. En segundo lugar, se plantea la aplicación de instrumentos destinados a operativizar la articulación de los contenidos de los currículos base y regionalizados aymara, quechua y guaraní, en la elaboración de planes curriculares de clase, como instrumento que coadyuva en el desarrollo de una educación intra, intercultural y plurilingüe, capaz de recuperar, revalorizar y fortalecer la identidad cultural de la población estudiantil y la población del contexto local.

#### **3.1. Marco teórico y normativo que sustenta la propuesta**

##### **3.1.1 Diversidad cultural, Educación Intra Intercultural y Plurilingüe con participación social**

Actualmente, en Bolivia, a partir del reconocimiento del carácter plurinacional de la población, es que surgen normativas jurídicas que están

en defensa de los pueblos originarios. Estas normativas tienen su alcance a lo ancho y largo del territorio nacional, en zonas urbanas y comunidades de origen. Inicialmente, la Constitución Política del Estado, en el capítulo primero de las Bases Fundamentales del Estado, reconoce a las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos como parte de la nación boliviana; asimismo, se reconocen como oficiales a las diferentes lenguas originarias, por tanto, su empleo según la región. La misma Ley Magna garantiza a los pueblos y naciones indígenas originarias su derecho a la autonomía, al autogobierno y a su cultura. Por su parte, en el artículo 9, del capítulo 4, se recalca el derecho “A que sus saberes y conocimientos tradicionales, su medicina tradicional, sus idiomas, sus rituales y sus símbolos y vestimentas sean valorados, respetados y promocionados.”, como también: “A una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo” (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010, pág. 33).

En el ámbito educativo, en referencia a la diversidad cultural, la Ley (No. 070) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010, pág. 2) indica en el inciso 6, del capítulo 1, que “La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo”; y, buscando responder a las características y necesidades de cada contexto sociocultural, plantea contenidos curriculares universales, comprendidos en el currículo base, y contenidos propios de los pueblos y naciones originarios, expresados en los currículos regionalizados.

Sin embargo, en los hechos, los planes curriculares no siguen los lineamientos provistos por la normativa educativa. Primeramente, no todos los profesores ni todos los establecimientos educativos cuentan con los currículos regionalizados y mucho menos con el currículo base; por tanto, los planes curriculares dan lugar al desarrollo curricular monocultural. Por lo que, para certificar el cumplimiento de la normativa en las escuelas, se presentan en SEDUCA, informes con fotografías de ferias costumbristas y actividades que, de manera “superficial”, expresan las características culturales del país o la región, dando cuenta de la ausencia de la comprensión de lo que implica la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo. En lo que respecta a interculturalidad, esta no debe ser entendida como un simple contacto y relación entre culturas situadas en diferentes niveles estructurales en términos

de superioridad e inferioridad que apuntan a la tolerancia y al reconocimiento de las mismas, sino desde un enfoque crítico que cuestiona dichas estructuras y más bien hacen visibles las distintas maneras de vivir, de ser, y de saber y así poder crear nuevas formas de expresiones culturales que vayan más allá de toda frontera (Viaña, Tapia & Walsh, 2010).

Respecto a la participación social comunitaria, la Ley Educativa ASEP en su artículo 4 correspondiente a los fines de la educación señala que se debe: “Garantizar la participación plena de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional en la educación, para contribuir a la construcción de una sociedad participativa y comunitaria” (Ministerio de Educación, 2010, pág. 18). Por lo que la negación a la participación social impide el desarrollo de una educación con representación y responsabilidad social. De igual modo, se hace imperante que estudiantes y demás actores educativos desarrollen el compromiso en su rol social, con visión, criterios analíticos y críticos su realidad.

Uno de los objetivos de la educación en la Ley (No. 070) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010, pág. 16) señala: “Desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el currículo base de carácter intercultural.” Asimismo, “Establecer procesos de articulación entre los subsistemas y la secuencialidad de los contenidos curriculares desde la educación inicial en familia comunitaria hasta la educación superior de formación profesional.” La pertinencia de los contenidos curriculares, a los diferentes contextos socioculturales, es una demanda de las naciones y pueblos originarios, quienes ven en este hecho la reivindicación de su identidad cultural y sus derechos.

### **3.1.2. Políticas lingüísticas**

En cuanto a la Ley de Derechos y Políticas lingüísticas, en el artículo 8 del capítulo tercero, se reconoce como lenguas oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia a todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos; más adelante, en el parágrafo 3 del artículo primero, se propone: “Recuperar, vitalizar, revitalizar y desarrollar los idiomas oficiales en riesgo de extinción, estableciendo acciones para su uso en todas las instancias del Estado Plurinacional de Bolivia” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2012, pág. 2).

El Estado le encarga a la escuela un rol protagónico en el proceso de descolonización, en este caso, a través de la enseñanza de las lenguas originarias, pero no solo como una asignatura más, sino como un medio de comprensión de la cosmovisión de los pueblos y naciones originarios. En el artículo 5 de la Ley 269 (2012, pág. 6) referido a los Derechos Lingüísticos, se dice que toda persona tiene derecho “A usar su idioma materno en forma oral y escrita al interior de su comunidad lingüística y en otros ámbitos socioculturales”; es así que, dadas las características de los actores educativos de la U.E., urge concientizar a la población sobre el ejercicio de este derecho, siendo que aún algunos padres de familia sufren discriminación a causa de ser monolingües hablantes de lengua originaria. Igualmente, en el artículo 6, correspondiente a los Derechos Lingüísticos Colectivos (*Ibid.*), se indica que todas las comunidades y grupos lingüísticos del Estado Plurinacional de Bolivia tienen derecho: “A recibir educación en su lengua materna y segunda lengua con su respectiva pertinencia cultural.”

### **3.1.3. Gestión curricular**

La gestión curricular, como parte de la gestión educativa, debe ser considerada como la actividad fundamental sobre la que gira todo el quehacer educativo, por lo tanto cabe analizar si los resultados son pertinentes a la realidad y a las necesidades de los estudiantes. Grundy señala que: “El currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (En Castro, 2005, pág. 15).

De acuerdo con esta definición, todas las acciones que se concretan en el proceso de enseñanza-aprendizaje son las maneras en las que los actores educativos expresan sus percepciones de la realidad, de aquello que consideran importante la manera en que se relaciona con las problemáticas sociales; sin embargo, también expresa de manera implícita cuáles y qué conocimientos o competencias deben desarrollar los estudiantes.

Gimeno Sacristán (1991, pág. 15) considera que el currículo “supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan

a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo”. Al respecto, toda la actividad educativa consiste en la concreción de una gestión curricular que es la expresión de las estructuras políticas e ideológicas que, según la visión que tienen de la sociedad en su conjunto, disponen los lineamientos a través de un modelo educativo.

### **3.1.4. Diseño curricular**

Según Fernández (s/f, pág. 1), “El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del curriculum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares.” Sin embargo, también señala que el Diseño curricular no debe confundirse con un plan de estudios, ya que este está conformado por los contenidos curriculares que guiarán el proceso educativo. El diseño curricular debe entenderse como un instrumento institucional y un documento que guía a todos quienes están involucrados en el proceso educativo. Es así que el diseño curricular requiere del trabajo en equipo de todos los actores educativos. Según Fernández, las condiciones para el diseño curricular son las siguientes:

- Capacidad y disposición para el trabajo participativo.
- Formación disciplinaria y pedagógica.
- Carácter sistemático y continuo.
- Visión amplia y prospectiva.

Además de los anteriores aspectos, para el diseño curricular, son importantes los siguientes:

- Los avances de las disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas.
- Los perfiles y necesidades profesionales actuales y emergentes, en el marco del desarrollo social, económico, cultural, científico y tecnológico.
- Los fines y principios de las Unidades Educativas.

Por tanto, el diseño curricular debe ir acorde a los avances tecnológicos y a las características socioculturales económicas del contexto social, puesto que es a ese contexto al que debe responder.

### **3.1.5. Niveles de concreción del currículo**

Los niveles de concreción curricular son: el nivel macro, que corresponde a los lineamientos curriculares elaborados por el Ministerio de Educación, que en el caso de nuestro país, en su elaboración, se aceptan propuestas de algunos sectores sociales, puesto que la Ley (No. 070) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” fue el resultado del trabajo de muchos años, durante los cuales se hicieron planteamientos que fueron tomados en cuenta. Por lo que, actualmente, la ley de educación propone una educación intra, intercultural, descolonizadora y plurilingüe; el nivel meso corresponde al espacio en el que se elaboran documentos que guían y orientan los procesos educativos, tales como el PEI, el POA, y el PSP; finalmente, el nivel micro, en el que se elaboran los documentos que guían el desarrollo curricular, tales como: los planes curriculares anuales, bimestrales y de clase, este último contiene, en detalle, los elementos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales son: metodologías de enseñanza, materiales e instrumentos didácticos, contenidos curriculares, actividades evaluativas, momentos pedagógicos, y los productos que se esperan lograr.

## **4. Trabajando con talleres**

### **4.1. ¿Quiénes somos los actores educativos de la Unidad Educativa?**

**Objetivos:** Evidenciar, comprender y valorar la diversidad pluricultural de los actores educativos de la Unidad Educativa y el contexto local.

#### **4.1.1. Nuestras raíces dicen que no somos de aquí y que nuestras lenguas están muriendo**

Los estudiantes de 6to de secundaria realizan la presentación del video “Así somos”, elaborado por ellos:

Previo la realización del taller, se trabajó con los estudiantes de 6to de secundaria en la elaboración de árboles lingüísticos genealógicos, en ellos los estudiantes indagaron los datos de sus antepasados, conociendo así el lugar de nacimiento de cada uno de sus padres, abuelos y bisabuelos y la o las lenguas que hablaban. Los resultados de esta investigación indicaron que el 90% de los estudiantes de 6to de secundaria proceden de áreas rurales



de departamentos como Oruro, La Paz y Potosí. En cuanto al manejo de lenguas, los datos demuestran que los bisabuelos eran trilingües, los abuelos bilingües y los padres, en algunos casos bilingües, y que la mayoría de los estudiantes son monolingües. Esta realidad logró que los estudiantes tuviesen una visión más concreta del proceso de muerte de las lenguas, lo que permitió reflexionar sobre los aspectos negativos que ello implica. Ya en la clase se trabajó con los estudiantes en la sensibilización respecto a la importancia de la recuperación y fortalecimiento de la identidad cultural, como también, acerca de las consecuencias de la colonización que actualmente vivimos. A partir de la reflexión es que se trabaja con los estudiantes en la elaboración de un video que expresa su demanda por una educación intra, intercultural y plurilingüe.

#### **4.2. Charla de reflexión:**

**¿Cuál es nuestra identidad? ¿Qué refleja nuestra forma de ser, de hablar, de vestir?**

**Objetivo:** Analizar los factores que determinan las características socioculturales de los estudiantes.

En la charla taller se reflexionará acerca del modelo o estereotipo que se pretende representar, sus causas y consecuencias a nivel emocional, psicológico y social, tanto en el ámbito del hogar y demás contextos sociales.

##### **4.2.1. La diversidad cultural acallada y amenazada por la educación homogeneizante**

El material audiovisual “Así somos” será punto de partida para reflexionar sobre la muerte de las lenguas en las familias. El experto en el tema lingüístico mostrará las características y los beneficios de ser bilingüe, además de hacer énfasis en el hecho de que las lenguas originarias son portadoras de saberes y conocimientos, cosmovisiones y una riqueza cultural que, a causa de la colonización y aculturación va desapareciendo. Asimismo, se mostrarán videos que reflejen el actual estado de preocupación a nivel Latinoamericano por revitalizar y fortalecer las lenguas originarias: *“Revitalización lingüística del pueblo Yurakaré”*, *“Revitalización de lenguas indígenas en familias urbanas”*, ambos materiales elaborados por la FUNPROEIB Andes y disponibles en

la web. Al finalizar la charla, se pedirá a los participantes que llenen una ficha: “Educación intra, intercultural versus educación excluyente”, en ella nombrarán las características de ambos tipos de educación.

### **4.3. Charla taller “¿Cómo respondemos a la diversidad en la U.E. Luis Espinal?”**

**Objetivo:** Sensibilizar y orientar a los actores educativos sobre la necesidad de hacer operable la educación intra, intercultural y plurilingüe a través de la exposición de los diferentes instrumentos provistos por el Ministerio de Educación.

#### **4.3.1. “Trabajando juntos” (Elaboración del POA y el PSP)**

**Objetivo:** Presentación de los documentos que reflejarán las problemáticas del contexto local, las posibles soluciones y los diversos documentos que propone el Ministerio de educación para concretar una educación intra, intercultural y plurilingüe.

### **4.4. Tarde intercultural quechua, aymara y guaraní**

Esta actividad se realizará con los padres de familia del 6to de secundaria, quienes conforman tres grupos, cada uno representa a una cultura. Cada grupo previamente organiza una breve exposición acerca de sus saberes y conocimientos, trajes típicos y formas de relaciones económicas de reciprocidad, complementariedad y solidaridad; exponen en sus lenguas originarias y concluyen mencionando qué aspectos de su cultura consideran vitales incluir en los planes curriculares.

#### **4.4.1. Elaboración del POA y el PSP**

Se conforman grupos heterogéneos para la realización del FODA. Luego se socializa y centraliza la información con la participación y consenso de todos los actores educativos a través de su proyección en *data display*. A partir de los resultados obtenidos se elabora el POA y finalmente el PSP.

### **4.5. En grupos interculturales elaboramos nuestro currículo local**

Gracias a la participación de los padres y madres aymaras, quechuas y del oriente, se nombran líderes que guiarán los diferentes equipos de trabajo

en los cuales se aplicarán los instrumentos de articulación de currículos: “Construyendo nuestro currículo local pluricultural”. En estos grupos no deben figurar los profesores. El primer paso consiste en presentar las “Tarjetas regionalizadas”:



Fuente: Elaboración propia en base a contenido de currículos regionalizados.

Las tarjetas regionalizadas están diferenciadas por colores según la nación originaria. En ellas se presentan las temáticas curriculares de los currículos regionalizados por nación originaria. Los profesores deben elegir tres tarjetas, una de cada color, según la temática relacionada a su área y a los contenidos del CB que le toca desarrollar. Los profesores se reúnen por campos de saberes y conocimientos y juntos coordinan las actividades proyecto que desarrollarán a partir de la articulación de currículos base, regionalizado y PSP. Todo el equipo trabaja en la articulación de los currículos por bimestre y asignatura y el PSP, además en el diseño de actividades que serán el producto de los planes. Para tomar en cuenta los contenidos curriculares de los currículos regionalizados, presentamos algunos ejemplares de los “Contenidos curriculares por región”, este material será entregado a cada profesor.

### “Contenidos curriculares de la nación originaria Aymara

#### SIMBOLOGÍA Y SIGNOS

- Símbolos de identidad cultural (vestimenta, lengua, ayllu, marka, comunidad)
- Símbolos patrios: wiphala, kantuta, ...
- Símbolos cósmicos: willka, phaxsi, wara wara, jach'a qhana, pachakama, Tunari, Sajama, Viloco.
- Símbolos andinos: Cóndor, vicuña, alpaka, puma, llama, titi, jamach'inaka, Katari, jamp'atu
- Símbolos de convivencia con la naturaleza y la sociedad, pachamama, achachila, awicha, ch'uwa achachila, qutamama, ch'iwí qallu

### “Contenidos curriculares de la nación originaria Guaraní”

#### MITOS E HISTORIA

- ∞Arakae: El mito de los gemelos, explicación de creación del mundo
- ∞Los principales mitos y héroes culturales TatuTüpa (El Dios Tatü) ChinuTüpa (el Dios Picaflor)
- ∞ÑanduTüpa (El Dios Avestruz)
- ∞Araretaiyipi (los inicios de la vida)
- ∞Arakae –kae(miriari), los cuentos y fábulas
- ∞Aguara tüpa (El dios Zorro)
- ∞Tüka (El Tucán); Kiyu (El grillo); Yateu – ñ andú (La garrapata el avestruz);Karumbe (La tortuga); Karamboe, tiempo pasado Ñandeipi, al inicio de la creación del mundo Tenondegua.
- ∞Historia de la comunidad: en lo político, social, lingüístico Historia de los líderes
- ∞Principales líderes guaraníes.

### “Contenidos curriculares de la nación originaria Quechua” GOBIERNO Y ORGANIZACIÓN COMUNITARIA

Organización comunitaria:

- Yawar ayllu - Familia
- Ayllu - Comunidad
- Marca – Juch'uy suyu
- Suyu – Nación
- Organización de autoridades en Ayllus
- Mallku, Mama T'alla
- Kuraka Mayor
- Kuraka Menor
- Jilaqata
- Alcalde
- Organización Social de Ayllus
- Juch'uy tantakuy: Reunión

Fuente: Currículos regionalizados: quechua, aymara y guaraní.

## 4.6. Recomendaciones prácticas para su puesta en marcha

Se sugiere que los contenidos curriculares regionalizados puedan ser trabajados a través de proyectos que serán elaborados por los equipos de

profesores con la ayuda de los padres. Los padres de familia son los encargados de orientar en las actividades proyecto durante la elaboración de los planes curriculares de clase. A lo largo de la gestión escolar, se desarrollarán charlas de sensibilización, destinadas a fortalecer la participación y la identidad de los miembros del equipo de trabajo y el resto de la población del contexto local.

## 5. Conclusiones

En síntesis y, a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, se espera que los profesores estén conscientes de la necesidad urgente de aplicar un currículo local diversificado (entendido este como respuesta a la diversidad cultural de los estudiantes y no una desagregación del regionalizado), ya que la falta de la aplicación del currículo regionalizado, diversificado y el PSP va en contra del respeto a la diversidad cultural; porque quizás, sin proponérselo, logra la homogeneización de los estudiantes, quienes con el paso del tiempo acaban olvidando su origen, su lengua y sus prácticas culturales, asumiendo, por el contrario, actitudes que reflejan el rechazo y vergüenza de su origen. De la misma manera, se identificó que la escuela, al no incorporar en su currículo contenidos enfocados a la revalorización, difusión, respeto y práctica de los saberes y conocimientos culturales de los estudiantes, acelera su proceso de asimilación cultural, hecho que afecta la vida de los mismos, tanto en el ámbito educativo como en el social: en el primero, el estudiante se piensa carente de conocimientos, asume una actitud pasiva y no cuestiona los contenidos curriculares que recibe. Por su parte, a nivel social y en su diario interactuar con los demás, no pone resistencia a diferentes situaciones de humillación y discriminación, ya que el hacerlos invisibles también los hace vulnerables.

Finalmente, en cuanto a las causas encontradas, de las dificultades que tienen los profesores en la elaboración de planes curriculares, describimos las siguientes:

- No contar con los documentos que sustentan los planes curriculares como ser currículo regionalizado, currículo diversificado, PSP. Además de que este hecho carece de relevancia para los profesores.
- Los profesores desconocen las razones que fundamentan la articulación de los currículos en la elaboración de planes y se percibe que la presentación

de planes responde a la solicitud de los mismos por parte de la Dirección Departamental.

- Los cursos de PROFOCOM no capacitaron a los profesores en la articulación de currículos, a pesar de proveer con los lineamientos del cuaderno N°10.
- Los profesores no aceptan la participación de los integrantes del Consejo Educativo.
- Si bien los profesores aceptan la necesidad de cursos de capacitación en la elaboración de planes, aceptan también que no se sienten preparados para trabajar en equipo, puesto que admiten el individualismo de cada docente.
- La participación del Consejo Educativo se reduce a formalidades que consisten en la firma de documentos que el director de la unidad educativa debe presentar en la Dirección Distrital, por lo tanto, la participación social del Consejo Educativo es meramente aparente.

### Referencias bibliográficas

Asamblea Legislativa Plurinacional. (2 de agosto de 2012). Ley N°269 Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas. Sucre, Bolivia.

Castro, F. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*. Pp. 13-25.

Caurey, E. (2013). Autonomía indígena y currículos regionalizados. *Ciencia y Cultura N°30*. Pp. 35-55.

Fernández, A. (s/f). Diseño Curricular. La práctica curricular y la evaluación curricular. Pp. 1-19.

Fernández, C., Baptista, P., & Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, Companies, Inc.

Ministerio de Educación. (2010). *Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" N° 070*. La Paz: Gaceta Oficial.

Ministerio de Educación. (2013). *Reglamento de Gestión Curricular*. Cochabamba: Gaceta Oficial.

Patzi, F. (2013). Dos concepciones contrapuestas de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. *Ciencia y Cultura N° 30*, 57-85.

Sacristán, G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

## Los tejidos como medio para la enseñanza de la Geometría Plana desde un enfoque intra e intercultural

*Amilkar Santos Cano Mayorga<sup>14</sup>*

### Resumen

*La ejecución del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, en el marco de la ley 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, busca la transformación de la realidad educativa, ya sea en lo institucional administrativo y pedagógico, partiendo de la realidad de la comunidad socioeducativa. Por ello, la presente contribución propone aplicar los tejidos como medio para la enseñanza de la Geometría Plana desde un enfoque intercultural, y promover, de esta manera, una enseñanza vivencial y contextual, que articule un aprendizaje significativo. Con este fin, se realizó un diagnóstico situacional de la gestión educativa en el ámbito curricular y en la participación social en educación, donde se observó la ausencia de valoración de los saberes comunitarios en el proceso de enseñanza aprendizaje.*

*Con base en el diagnóstico, se desarrolló la propuesta de innovación en la gestión curricular, que describe la complementariedad que tienen los tejidos en el proceso de enseñanza de la Geometría Plana, desarrollando una metodología intercultural. En la propuesta se precisan características de aplicación de los tejidos como un medio para la enseñanza y uso de la Geometría Plana.*

**Palabras clave:** Educación / Producción / Matematización / Educación vivencial / Educación Intracultural e Intercultural.

---

<sup>14</sup> Licenciado en Matemática Educación Secundaria Comunitaria Productiva, egresado de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Ismael Montes”. Operador de computadoras (CIPEC). Actualmente trabaja Villa Rivero (Punata). Correo Electrónico: amilkar.santos91@gmail.com



## Introducción

El presente trabajo se realizó en el municipio de Villa Rivero, segunda sección municipal de la Provincia Punata del Departamento de Cochabamba, que se caracteriza por tener un clima templado subhúmedo, producción agrícola y la crianza ganadera, fuente de subsistencia del municipio.

Esta contribución se sitúa en el ámbito de la gestión educativa, específicamente, en el campo de la gestión curricular, en la que se propone una metodología de enseñanza de la Geometría Plana en comunidades rurales, tomando en cuenta los tejidos como punto de partida, para lograr una enseñanza vivencial y contextual, de modo que se pueda promover un aprendizaje significativo de los estudiantes.

Para llevar a cabo esta propuesta de innovación, inicialmente se hizo una revisión teórica de conceptos pertinentes; seguidamente, se realizó un diagnóstico cuyo objetivo fue determinar las características complementarias de los saberes comunitarios acerca de la construcción de diseños o imágenes en los tejidos, para la producción de conocimientos de la Geometría Plana en la unidad educativa (UE) “Boliviano Alemán”. Las preguntas que guiaron el diagnóstico fueron: **¿Cuáles son los saberes comunitarios acerca la construcción de diseños o imágenes en los tejidos del municipio de Villa Rivero?** ¿Cuáles son las características complementarias entre los tejidos artesanales y la Geometría Plana en la producción de conocimientos? Y, ¿Cómo se podrían articular los saberes comunitarios acerca la construcción de diseños o imágenes en los tejidos a la producción de conocimientos en Geometría Plana? La metodología empleada en el diagnóstico fue cualitativa, mediante las técnicas de la entrevista, la observación y el grupo focal.

Con base en los resultados del diagnóstico, se formuló una propuesta de innovación que lleva por título “Los tejidos como medio para la enseñanza de la Geometría Plana desde un enfoque intercultural”.

### 1. Diagnóstico situacional de la gestión educativa

#### 1.1. Marco referencial contextual de la comunidad

El municipio de Villa Rivero se encuentra ubicado en la región del Valle Alto, a 58 kilómetros de la ciudad de Cochabamba. La población del

municipio tiene su origen en las culturas Tiwanacota, Aymara y principalmente Quechua. Villa Rivero se caracteriza por ser un pueblo eminentemente agrícola y artesanal. La población total de acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda 2012 realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE), es de 5.857 habitantes, de los cuales el 47% es hombre y 53% es mujer.

La mayoría de los habitantes del municipio de Villa Rivero es hablante de quechua. Las personas de la tercera edad son las que con mayor fluidez se identifican con la lengua quechua; sin embargo, una gran parte de la población es bilingüe por el flujo migratorio, existen también personas que hablan aimara, guaraní e incluso un idioma extranjero.

## **1.2. La unidad educativa “Boliviano Alemán”**

La unidad educativa “Boliviano Alemán” del Nivel Secundario, turno mañana, se encuentra ubicada en el municipio de Villa Rivero y es uno de los centros con mayor cantidad de estudiantes por el prestigio que ha ganado. Su misión es la formación humanista, íntegra y armónica de la niñez y la juventud, apoyando constantemente a los más necesitados. El establecimiento cuenta con 250 estudiantes, de los cuales 129 son varones y 121 mujeres. Los estudiantes vienen de las comunidades próximas al municipio de Villa Rivero, como: Pampa Khasi, Centro Huatuyo, Balderrama K’uchu y otros. La mayoría de los estudiantes es bilingüe en castellano y quechua, pero es necesario recalcar que la unidad educativa mantiene como primera lengua al castellano.

Según el Informe Anual del Núcleo Educativo de Villa Rivero, la gestión escolar comienza con una planificación a nivel del núcleo. La programación es realizada al comienzo del año y se elabora de manera conjunta y participativa con los maestros del Núcleo.

## **1.3. Diagnóstico de la gestión educativa**

En este acápite realizamos el análisis de patrones emergentes que a la vez se constituyeron en unidades de análisis. Aclarando que el análisis hace énfasis en las entrevistas y observaciones que se realizaron en el proceso y muy poco en las consultas bibliográficas.

### 1.3.1. Valoración de los saberes y conocimientos comunitarios en la elaboración de los tejidos

El desmesurado desarrollo tecnológico y las constantes amenazas industriales en contra de nuestra Madre Tierra son, de alguna manera, precursores de la desvalorización de nuestras tradiciones culturales, la esencia de nuestros saberes comunitarios ha sido vulnerada, desmereciendo su valor y acaparando una cultura externa al nuestro. Con referencia a lo anterior, tenemos los tejidos del municipio de Villa Rivero, que con el transcurrir del tiempo fueron perdiendo aspectos esenciales. Muchos comunarios aseveran que esto se debe a la presencia de una organización textil en el lugar, lo cual hace que los tejidos con *q'aytu*<sup>15</sup> pierdan su valor.

Diferentes investigaciones han demostrado que el tejido andino es uno de los medios principales en los que la cultura se pone en práctica como tal, "... el tejido constituye para la gente andina uno de los medios principales de aprender, comunicar y reproducir valores culturales y estéticos" (Franquemont, 1992, pág. 48). En síntesis, podemos decir que en el tejido se manifiesta la persona como un ente sociocultural, con valores, conocimientos, identidad y sentimientos.

Los saberes y conocimientos de nuestros abuelos no fueron escritos, sino contados y transmitidos con esencia viva que aún persisten en los tejidos andinos del municipio de Villa Rivero. Sin embargo, la práctica del tejido como tal y los rudimentarios materiales de uso van perdiendo a poco a poco su valor, se deja de lado los telares, el esquilado de lana de oveja y de llama, el lavado, el teñido con hojas de plantas y el *q'antiy*, como lo contrasta don Fernando, comunario de Villa Rivero.

Parece que no hacen ya, porque yo también hacía, pero mis hijos no saben. Yo, cuando me he casado, he aprendido. Yo hacía de la lana de llama, lo que dicen alpaca y lana de merinos, esas ovejas con caras negras. Todo hacíamos con la lana, se veía bonito, los dibujos o las figuritas que hacíamos, la medida que hacía era 80 [cms.] por 65 [cms.] nomás; algunos grandecitos y otros más pequeñitos. Y eso se vendía a 800 bolivianos; bonito eran, pero mira ahora ya no hacen

---

<sup>15</sup> Fibra de lana de oveja o de llama hilada.

pues... ¡Ni telares no hay ya! También en mi comunidad Santa Fe hacían, pero ya lo han dejado; no hacen ya. (Ent. com2. M-52)

El hecho de hacernos creer que nuestros saberes no tienen validez frente a la ciencia occidental arremetió fuertemente en nuestros esquemas mentales, al extremo de menospreciar nuestros saberes y conocimientos y querer copiar o reproducir lo que dispuso el foráneo. No queremos decir, con esto, que consideramos que todo lo que es de afuera sea malo, sino que debe existir una complementariedad y una reciprocidad entre los conocimientos occidentales y los saberes comunitarios de nuestros pueblos originarios.

En el municipio de Villa Rivero, cada comunario tiene una manera diferente de concebir y elaborar sus tejidos, cada uno plasma figuras relacionadas con su entorno; muchos de estos representan las bondades de la naturaleza. Las tejedoras construyen diseños de diferentes percepciones, la mayoría de los tejidos manifiesta lo que tienen a su alrededor y lo que en verdad les atrae, lográndose apreciar: animales, plantas, la luna, el sol, en figuras como: cuadrados, triángulos, polígonos, ángulos, rectas paralelas, rectas perpendiculares e inclinaciones que tienen un significado particular para cada uno de ellos. “Sí, mi abuelita teje todavía en su telar con *q’aytu* de oveja, hace hartas rayas de todo color, saca con cuadraditos y triángulos, águilas pequeñas” (Ent. est2. F-17). Del mismo modo, otro estudiante sostiene que: “Don Emigdio sigue haciendo los tejidos de antes, con lana de ovejas y llamas, sabe hacer bonitas figuras, esos como los zigzag, cuadrados, águilas y rombos” (Ent. est6. M-17). Al contrastar la información recabada de las fuentes, corroboramos que la Geometría Plana está plasmada en los tejidos propios del municipio de Villa Rivero y que se relaciona con el quehacer contextual y vivencial; en consecuencia, podemos afirmar que los tejidos tienen un importante potencial para generar conocimientos modelando la realidad. En conclusión, estas representaciones, para la comunidad, son representaciones de lo que tienen, en cambio, en Matemática son parte de la ciencia.

En cuanto a la utilidad de los tejidos en la cotidianidad, algunos autores como Zárate han enfatizado la función comunicativa de los tejidos: “Los símbolos que utilizaron para representar imágenes visuales recrean temas o

grupos de temas capaces de representar y comunicar ideas y conceptos, en algunas ocasiones desempeñaban el rol de escritura y su importancia numérica calendárica” (Zárate, 1997, pág. 14). Es decir, los tejidos cumplen varias funciones.

Los tejidos andinos que aún lucen algunos comunarios del municipio de Villa Rivero, donde se encuentran diseños, colores y variedad de figuras geométricas, es lo que se tomó como referente para incorporarlo en la enseñanza-aprendizaje de la Matemática, porque también se observó la ausencia de valoración de estos saberes, que son muy importantes para enriquecer los conocimientos significativos, es decir, partir de lo real, contextual y vivencial.

Uno de los estudiantes alude al tema de la siguiente manera: “Las ñawpa abuelas (personas mayores, antiguas) saben ponerse esos *ch'ulos* (gorros) antiguos, pero los jóvenes no nos ponemos, hace escocer y algunos tienen un olor raro” (Ent. est3. M-16). Por consiguiente, uno de los docentes manifiesta: “Algunos padres y abuelos de los estudiantes persisten con la práctica de los tejidos, pero el hecho de vestirse es muy escaso, más está arrasando la organización que se tiene en el municipio” (Ent. doc2. F-29). Al respecto menciona uno de los comunarios: “Lo que yo tejo lo vendo todo a las personas que vienen a comprar, a veces tejo para mí, pero como les gusta se lo llevan. Pero yo tengo algunos tejidos en mi casa, los guardo como un recuerdo de los lugares que he viajado, porque ahora que estoy más viejo ya no tejo, me canso rápido” (Ent. com1. M-59).

Los estudiantes, docentes y comunarios sostienen que los tejidos han perdido su valor, haciendo referencia a que los jóvenes ya no tienen el interés de usar los tejidos andinos y manifestando que ahora sólo lo usan las ñawpa abuelas. Así mismo los comunarios ya no elaboran tejidos con frecuencia, porque ya no venden como antes, a la vez, los tejidos que aún tienen, los conservan como recuerdo de los lugares que han visitado.

Una vez triangulada la información, deducimos que los tejidos andinos propios de la región para algunos tienen un sentido de vida, lo cual para muchos será alcanzado por medio de la valoración de los saberes y conocimientos que

guardan en su interior. El reflexionar sobre cada prenda de vestir capta la verdadera esencia de los tejidos, porque es ahí donde se observa la creatividad en el combinado de colores, en el diseño de las imágenes y las figuras geométricas plasmadas de manera empírica.

### **1.3.2. Las figuras geométricas plasmadas en los tejidos de la vida**

Las características de la complementariedad de los tejidos andinos y la Geometría Plana no se refieren simplemente a la relación en cuanto la estructura de los tejidos, la combinación de colores, diseños, tamaño, medidas, grosor de hilos, sino a la relación que tienen a partir de los saberes y conocimientos comunitarios, es decir, producir conocimientos significativos a partir de los tejidos, analizando, relacionando las sapiencias comunitarias que se enmarcan en la construcción de diseños, figuras, que desde la Geometría Plana son conocimientos y desde el tejido representan saberes comunitarios.

Al respecto, un estudiante entrevistado sostuvo que: “Antes mi abuelita tejía *phullus* (frazadas), ponchos, mantas, donde se veían animalitos, zig zags, flores, líneas, rombos, redondos, cuadrados, rectángulos, triángulos de todo tamaño, grosor y color” (Ent. est1. M-16). De la misma forma, el docente mencionó: “Las personas que aún realizan sus tejidos utilizan la lana de oveja y, en algunas ocasiones, la lana de llama y en esos tejidos plasman los ángulos, triángulos, rectas de manera empírica” (Ent. doc1. M-39). Al respecto, Castillo afirma:

Los tejidos tienen una técnica muy fina dentro la enseñanza aprendizaje, porque en ella se observa las figuras geométricas, estos a partir de la relación de animales, colores diferentes, estos son raros y bonitos, los colores son muy vivos los cuales capturan la vista de los espectadores y es un medio eficaz dentro la enseñanza, para adquirir novedosos conocimientos. (Castillo, 2005, pág. 67)

Resultado de la entrevista al estudiante, al docente y del sustento bibliográfico, nos permitimos afirmar que los tejidos artesanales se vienen practicando desde hace muchos años atrás, donde quienes los elaboraban mostraban su cultura y sus conocimientos, pero nunca fueron analizados desde el punto vista matemático; al contrario, aislaron los tejidos del proceso

de enseñanza aprendizaje de la Geometría Plana. Por consiguiente, aseveramos que los tejidos tienen características comunes con la Geometría Plana y que ambos se complementan, no desde ahora, sino desde que el hombre inició esta actividad como una necesidad de cubrirse.

Las figuras plasmadas en los tejidos se realizan desde lo vivencial y contextual, se apoyan en la imaginación, el interés y la voluntad por querer expresar el significado de la vida a partir de la naturaleza. Cada manufactura involucra tiempo, creatividad y refleja la verdadera esencia de cada punto, cadena, bordado, cada despliegue de la lana, formando punto por punto un objetivo trazado.

Según la entrevista al estudiante: “Hacían imaginándose, viendo a su alrededor, como por decir, veían los cerros y tejían los cerros, lo mismo hacían con los animales. Todo lo que veían lo ponían en sus tejidos. Pero ellos no han estudiado para hacer ese tipo de figuras, ellos simplemente hacían los dibujos de la naturaleza” (Ent. est1. M-16). Al respecto, también un docente manifiesta que: “Es claro que las personas ancianas que elaboran los tejidos no realizaron estudios, pero las figuras geométricas que realizan son hechas con tal precisión, que incluso podemos manifestar que hacían Matemática” (Ent. doc1. M-39). De la misma manera, un comunario manifestaba: “Recuerdo que cuando yo era niño, mi mamá me ha enseñado a tejer, ella decía que haga lo que a mí más me gustaba, por eso hacía esas puntas de los cerros, y los soles, se veían bonitos en los chumpis” (Ent. com4. F-40).

Por tanto, como sostienen el estudiante, el docente y los comunarios, las figuras plasmadas en los tejidos las realizan a partir de la imaginación, de lo que ven a su alrededor, es decir, en los tejidos quedan plasmados desde lo más pequeño hasta lo más significativo o valioso de su entorno vivencial.

### **1.3.3. La matematización de los tejidos andinos para la producción de conocimientos de la Geometría Plana como propuesta de innovación pedagógica**

La matematización es la esencia viva fundamental dentro la enseñanza de la Matemática, ya que se pueden aplicar mecanismos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo el desarrollo de conocimientos que sean familiarizados por los estudiantes.

En el diagnóstico realizado en torno a la enseñanza - aprendizaje de la Matemática, en la unidad educativa de nuestro interés, se identificó que esta asignatura se enseña sin vincularse con la realidad, es decir, existe muy poca integración complementaria de los tejidos artesanales y el proceso de enseñanza aprendizaje de la Geometría Plana; y es a partir de los saberes y conocimientos plasmados en las figuras geométricas de los tejidos, que identificamos los aspectos matemáticos y proponemos la relación complementaria entre los tejidos artesanales y la Geometría Plana. En ese marco, la matematización horizontal consiste en llevar el mundo real al mundo de los símbolos; por tanto, para consolidar nuestro estudio, nos sustentamos en relatos fehacientes de la comunidad socioeducativa de Villa Rivero. Los estudiantes afirman que: “Sería más sencillo y fácil entender los temas que avanzamos, si nos muestran ejemplos reales que podamos tocar o recordar fácilmente, si no es así, aburren las clases y nos queremos dormir, y digo, a veces, que no quiero ir a pasar clases” (Ent. est2. F-17). En el mismo sentido, la profesora menciona: “Sabemos que todas las personas tenemos distintas maneras de asimilar la enseñanza, pero sería interesante que los estudiantes vean el uso que tiene la Geometría Plana en los tejidos. Asimismo, estaríamos aplicando lo que es el currículo regionalizado” (Ent. doc1. M-39). Finalmente, esta propuesta se respalda con la afirmación de D’Ambrosio: “Es necesario brindar a los estudiantes información permanente para su formación integral, porque el conocimiento nuevo está basado en lo vivencial y contextual, por tanto, la esencia de una nueva postura educativa llama fuertemente a la relación comunidad-aula, al vínculo de la práctica y la teoría”. (D’Ambrosio, 1899, pág. 154)

## **2. Propuesta de gestión educativa innovadora**

### **2.1. Objetivo de la propuesta**

Producir una guía metodológica para utilizar “los tejidos como medio de enseñanza de la Geometría Plana desde un enfoque intercultural e intracultural”, para promover el desarrollo de conocimientos significativos en los estudiantes de la unidad educativa Villa Rivero.



## **2.2. Marco teórico y normativo que sustentan la propuesta**

### **2.2.1 Matematización y didáctica de la Matemática**

Si bien la matematización dentro del estudio de la Matemática estuvo aislada, y gracias a ello se tuvo un proceso de enseñanza-aprendizaje netamente abstracto, hoy en día, con el modelo educativo Socio-comunitario Productivo, entra con fuerza el aprendizaje significativo a partir de lo contextual y vivencial, para lo cual tenemos los tejidos del municipio de Villa Rivero. La matematización consiste en modelar matemáticamente la realidad, como sostienen Lesh, Amit y Schorr:

Hacer Matemática implica más que la simple manipulación de símbolos matemáticos; implica interpretar situaciones matemáticamente; implica matematizar (o sea, cuantificar, visualizar o coordinar) sistemas estructuralmente interesantes; implica utilizar un lenguaje especializado, símbolos, esquemas, gráficos, modelos concretos u otros sistemas de representación para desarrollar descripciones matemáticas, o explicaciones, o construcciones que permitan plantear predicciones útiles acerca de tales sistemas. (Lesh, 1996, pág. 378)

Mediante la matematización de situaciones se logra dar a la Matemática su verdadero valor pragmático, lo que se constituye en una utilidad mucho más importante que la del simple cálculo. Para matematizar es necesaria la formulación lógica y ordenada de los hechos, el análisis agudo de la situación, un adecuado uso del lenguaje, la búsqueda de analogías y el ordenamiento progresivo del razonamiento.

Tanto la matematización como la concretización deben ir desarrollándose y comprobándose mutuamente en un proceso dialéctico continuo y cada vez cualitativamente superior. Esta interacción del ciclo matematización-concretización obliga a una evolución del aprendizaje en el terreno de la Matemática, originando sucesivas situaciones que permitan una evolución del conocimiento y dominio de la realidad.

La matematización horizontal

[e]s la que lleva del mundo real al mundo de los símbolos y hace posible el tratar matemáticamente un conjunto de problemas. Parte de la realidad, profundiza y se sistematiza en los aprendizajes, poniendo la atención en el desarrollo de modelos, esquemas, símbolos, etc. El principio didáctico es la reconstrucción o invención de la Matemática por el estudiante, así las contribuciones de los educandos son fundamentales. (Font, 2008, pág. 34)

Haciendo un análisis prospectivo y retrospectivo de nuestra formación académica, podemos aseverar que fuimos formados en la escuela tradicional, donde el profesor de Matemática era el “Capo de la materia” y nadie podía decir lo contrario de los resultados en la resolución de problemas, es decir, los estudiantes siempre sufrieron la enseñanza de una Matemática descontextualizada. Como respuesta a ello surge la matematización horizontal, que tiene por objeto relacionar y contextualizar lo que existe a nuestro alrededor, haciendo de la Matemática una actividad abierta, donde el estudiante convive y siente la esencia que tiene en la vida.

#### La matematización vertical

[c]onsiste en el tratamiento específicamente matemático de las situaciones, radica en enseñar para resolver problemas, proponer a los estudiantes una serie de problemas, emplear aplicaciones de los problemas a la vida diaria y a las ciencias; no proponer sólo ejercicios, sino también problemas genuinos que promuevan la búsqueda, la investigación por los estudiantes. (Font, 2008, pág. 35)

A lo que nos acostumbraron es a resolver ejercicios, problemas, que usualmente llenan las hojas y al final no sabemos dónde o cómo aplicar todo lo que resolvimos en el aula, es evidente, entonces que nuestra formación va desligada de nuestra realidad, lo que quiere decir la desarticulación con nuestros saberes comunitarios. En ese mismo sentido, podemos referirnos a la complementariedad que tiene la construcción de diseños o imágenes en los tejidos y la producción de conocimientos de la Geometría Plana.

En lo que se refiere a la didáctica de la Matemática, según Villca (Villca, 2010, pág. 9) didáctica, etimológicamente, deriva del griego: *didaskhein* que significa “enseñar” y *tékne* que es “arte”. Didáctica sería el arte de enseñar,

utilizando diferentes medios y procedimientos para cumplir esta labor educativa, orientándose al aprendizaje. Se entiende didáctica como la organización de la información y la manera de presentar o mostrar a los estudiantes los contenidos temáticos de una forma que favorezca el aprendizaje.

La didáctica de la matemática es organizar los contenidos matemáticos de manera particular, tomando en cuenta el grado de aprendizaje para que la enseñanza de la Matemática sea más significativa. Al respecto, Mora señala que no se debería dar tanta importancia a los métodos para la resolución de ejercicios de manera secuencial y estricta, sino, al contrario, la didáctica es la que permitirá la generación del aprendizaje realista, resolviendo problemas involucrados con el contexto, desarrollando habilidades y destrezas que faciliten la interpretación y resolución de problemas.

Un concepto asociado a esta temática es el de Matemática realista. El término “realista” fue aplicado a la Matemática por Freudenthal, refiriéndose a la intención de ofrecer a los estudiantes situaciones y problemas que ellos pueden imaginar. Las Matemáticas deben tener un valor humano, deben guardar relación con la realidad, mantenerse cercanas a los estudiantes y ser relevantes para la sociedad.

La Matemática realista se refiere a que los estudiantes deben aprender Matemáticas desarrollando y aplicando conceptos y herramientas Matemáticas en situaciones de la vida diaria que tengan sentido para ellos. Lo que los seres humanos tienen que aprender no es Matemáticas como sistema cerrado, sino como una actividad: El proceso de matematizar la realidad y de ser posible incluso el de Matematizar las Matemáticas. (Freudenthal, 1988, pág. 7)

La Matemática realista, permite iniciar la enseñanza a partir de situaciones concretas durante la vida real de los seres humanos y su relación con el medio ambiente y el mundo que tiene lugar, su vivencia y existencia, tomando en cuenta diferentes criterios y formas de hacer Matemática, como medir, contar, estimar, simular, construir, transformar a través de la Matematización.

### **2.2.2 La interculturalidad en el aula: más allá de la inclusión de algunos contenidos**

En una sociedad diversa como la nuestra, la interculturalidad en la educación se constituye en un proceso de interacción de conocimientos y valores entre diversos grupos culturales sin sobreponer el uno sobre el otro, a fin de mantener la unidad en la diversidad.

La interculturalidad es el intercambio, la relación, el diálogo, el encuentro y el respeto entre dos o más culturas o pueblos. Este intercambio ideológico social, debe existir una relación de equilibrio sobre los distintos saberes, costumbres, tradiciones, conocimientos. (Callisaya, 2007, pág. 51)

La interculturalidad en la educación, desde una mirada crítica, no se reduce a las actitudes de apertura, de aceptación y respeto a los otros, a las relaciones de convivencia armónica entre diversos, sino que implica la práctica de compartir los saberes y destacar los valores de los pueblos indígenas. En otras palabras, implica la redefinición e inclusión de conocimientos de los unos y de los otros en los procesos curriculares.

Entendida de esta forma, la interculturalidad se convierte en un proyecto colectivo y en tarea personal que debemos asumir para alcanzar el bienestar común. Este proyecto personal y social se convierte, en consecuencia, en una nueva forma de mirar, de interpretar y de asumir la realidad, en un paradigma (Godenzzi, 2000, pág. 246) que apunta a generar relaciones democráticas y de equidad a partir de una apertura incondicional hacia la pluralidad de formas de construir realidad, vivirla y comunicarla.

La propuesta que aquí desarrollamos, pretende contribuir a que la educación sea para la vida y en la vida, para Vivir Bien

Desarrolla una formación integral que promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; es vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos. (Perez, 2010, pág. 5)

El estudio de la matematización de los tejidos para la producción de conocimientos, es un aporte que vincula a la realidad y la Matemática, integra

la teoría y la práctica para dar lugar a un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de la vida, en la vida y para la vida, como estipula la Ley de Educativa (No. 070) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, en su artículo 3.11. De acuerdo a ello, se pretende construir conocimientos a partir de la realidad, responder a las necesidades y/o problemáticas de la comunidad educativa.

### **2.2.3 El tejido andino**

Los conocimientos indígenas circulan en forma oral, sin embargo, cada cultura posee una lógica de ordenamiento, producción y puesta en circulación de sus conocimientos, tal es el caso del municipio de Villa Rivero. Aquí, cada comunario tiene una manera diferente de elaborar sus tejidos, cada uno plasma figuras geométricas relacionadas con su entorno, muchas de estas representan las bondades de la naturaleza, lográndose apreciar, cuadrados, triángulos, polígonos, ángulos, rectas paralelas, rectas perpendiculares e inclinaciones que tienen un significado particular para cada uno de ellos. Estas figuras se plasman en los tejidos desde una perspectiva vivencial y contextual, y también se apoya en la imaginación, el interés y la voluntad de querer expresar el verdadero significado de la vida a partir de la naturaleza.

Cada manufactura involucra tiempo, creatividad y refleja la en cada punto, cadena, bordado, despliegue de lana, un objetivo trazado, así como afirma Rodríguez. El tejido es un

[c]ampo donde se evidencia las peculiaridades y singularidades de cada colectividad, donde se visualizan las cosmovisiones, formas de estar en el mundo y sentidos de cada grupo en constante recreación, regeneración y/o transformación. (Rodríguez, 1996, pág. 213)

Así también lo afirma Martín Castillo, estudioso de los tejidos andinos:

Lo bello de los tejidos no radica solamente en la estructuración del tejido, la combinación de colores, los diseños, el tamaño, las medidas, el grosor de hilos, o sea, la concepción técnica, sino que los diferentes momentos y elementos empleados deben reflejar una armonía durante y después de su procesamiento; el tejido al ser puesto en evidencia debe verse y sentirse... (Castillo, 2005, pág. 76)

Al contrastar la información recabada de las fuentes, consideramos que las características de la complementariedad de los tejidos y la Geometría Plana no se refieren simplemente a la relación en cuanto a la estructura de los tejidos, colores, diseños, tamaño, medidas, grosor de hilos, sino a la relación que tienen a partir de la matematización, es decir, producir conocimientos significativos a partir de los tejidos, analizando, relacionando los saberes y conocimientos que se enmarcan con las figuras geométricas, figuras que desde la Geometría Plana son conocimientos y desde el tejido representan saberes. El proceso de enseñanza aprendizaje que se imparte desde el cotidiano vivir es un aporte de gran significado a la formación de los estudiantes, ya que se promueve el análisis crítico reflexivo y se aporta con la ideología de descolonizar nuestra forma de pensar.

#### **2.2.4 Reconocimiento de la participación comunitaria en la formulación de políticas educativas**

Lo que se pretende ahora es construir conocimientos a partir de la realidad, responder a las necesidades y/o problemáticas de la comunidad socioeducativa y que el investigador vaya de la mano con la comunidad, así como se muestra en el artículo 5.5 de la Ley de Educación:

Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad. (Perez, 2010, pág. 7)

El reconocimiento de la participación comunitaria en el planteamiento de las políticas educativas es un gran logro, ya que la comunidad educativa en su conjunto puede contribuir con grandes aportes en beneficio de la educación, tal es el caso de los saberes y conocimientos de la elaboración de las figuras e imágenes que se plasman en los tejidos del municipio de Villa Rivero.

#### **2.2.5 Sistema educativo y modelo de Estado**

El hecho de hacernos creer que nuestros saberes no tienen validez frente a la ciencia occidental arremetió fuertemente contra nuestros esquemas

mentales, al extremo de menospreciar nuestros saberes y conocimientos, de hecho, querer copiar y reproducir lo que dispuso el foráneo. No es nuestro propósito afirmar que lo de afuera sea malo, sino que se concretiza que debe existir complementariedad, reciprocidad entre los conocimientos occidentales y los saberes comunitarios de nuestros pueblos, como es el caso de los tejidos y la Geometría Plana.

La relación que se tiene que plantear es horizontal, en la que tanto la ciencia (la Geometría Plana, en Matemática) como los saberes comunitarios (la representación cultural de imágenes en los tejidos) contribuyen a un proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes; se debe dejar de considerar, además que la ciencia es un todo acabado.

### **2.3. Propuesta de gestión educativa**

Los saberes y conocimientos de nuestros abuelos no fueron escritos, sino contados y transmitidos con esencia viva que aún persisten en los tejidos del municipio de Villa Rivero. Sin embargo, la práctica, como tal, del tejido y los rudimentarios materiales que lo acompañan, van perdiendo de a poco su valor, dejando de lado los telares, el esquilado de lana de oveja y llama, lavado, teñido con hojas de plantas y el *q'antiy*.

En el caso específico de la Unidad Educativa “Boliviano Alemán”, ocurre la situación de que no se toman en cuenta los saberes comunitarios en el avance curricular, si bien la nueva Ley de Educación se sustenta en procesos de enseñanza-aprendizaje vivenciales, la puesta en práctica es diferente. En todo caso, la propuesta de innovación parte de los tejidos para la producción de conocimientos de la Geometría Plana, es decir, partir de la realidad del estudiante, desde su contexto.

La abstracción de la Geometría Plana combinada y la construcción de diseños e imágenes de los tejidos se complementan y favorecen la producción de conocimientos significativos para el estudiante. Estos conocimientos pueden ir de la identificación de una simple arista y un vértice, hasta la verificación de áreas, perímetros, volúmenes, etc., contenidos que comúnmente se consideran complejos. Asimismo, la utilización de tejidos

permite al docente y los estudiantes salir de lo monótono en las cuatro paredes del aula, como tradicionalmente se ha concebido y practicado la enseñanza de la Matemática. En síntesis, la propuesta consiste en una metodología que enriquece las sapiencias de la comunidad socioeducativa, partiendo de los saberes comunitarios de los tejidos y articulando con la eurociencia.

Por los párrafos que anteceden, consideramos que es preciso realizar una reflexión crítica reflexiva sobre nuestros saberes y conocimientos locales, ya que poco a poco van dejando de ser valorados. En este sentido, consideramos que la gestión curricular debe permitir que los procesos educativos se reorganicen a partir de prácticas propias de cada región.

### **2.3.1. Los tejidos como medio para la enseñanza de la Geometría Plana desde un enfoque intercultural**

En este acápite, presentamos una guía metodológica en la que planteamos seis pasos para desarrollar la Geometría Plana usando los tejidos de la comunidad de Villa Rivero.

#### **a) Identificar conceptos previos de Geometría Plana**

Para tener un proceso de enseñanza aprendizaje significativo es prudente partir de los conocimientos previos que tienen los estudiantes con relación a Geometría; asimismo es necesario que compartan sus sapiencias con sus compañeros. Esto coincide con el hecho de que los maestros están llamados a oír y valorar los conocimientos previos de los estudiantes.

#### **b) Relaciones complementarias**

Es prudente relacionar los contenidos con lo que existe en nuestro alrededor, algo que podemos ver, tocar y lo agradable para el estudiante.

Como los estudiantes ya enunciaron sus conocimientos previos, entonces los relacionamos con los tejidos de la comunidad, ya que los estudiantes los conocen y se identifican con ellos.



### Gráfico 1. Los estudiantes enuncian sus conocimientos previos



Fuente: Elaboración propia.

Es cuando podemos realizar RELACIONES, el estudiante tiene la oportunidad de reconocer y profundizar sus conocimientos viendo y tocando los tejidos, y a partir de ello, producir aprendizajes significativos. Los tejidos conservan saberes locales, a su vez existe relación con la eurociencia.

#### c) Relación de la definición de Geometría Plana

Una vez que los estudiantes hayan identificado figuras y conceptos elementales de Geometría Plana en los tejidos RELACIONAMOS estos con la definición principal de Geometría Plana, como se ve en la siguiente imagen.

### Gráfico 2. Relación de figuras y conceptos básicos con la definición principal de Geometría Plana



Fuente: Elaboración propia.

#### d) Relación de conceptos elementales de Geometría Plana con los tejidos

Seguidamente podemos identificar los demás elementos indispensables dentro el estudio de la Geometría Plana, pero con la condicionante de que el estudiante pueda demostrar e interpretar la aplicación de la eurociencia en su cotidiano vivir.

Se pueden dar algunas pautas de orientación para que el estudiante vaya relacionando y reconociendo los elementos dentro los tejidos, en estos podemos identificar:

**Punto:** Concepto intuitivo que puede entenderse por la intersección de dos rectas no paralelas, o la intersección<sup>16</sup> de tres planos.

#### Gráfico 3. Identificación del punto en un tejido



Fuente: Elaboración propia.

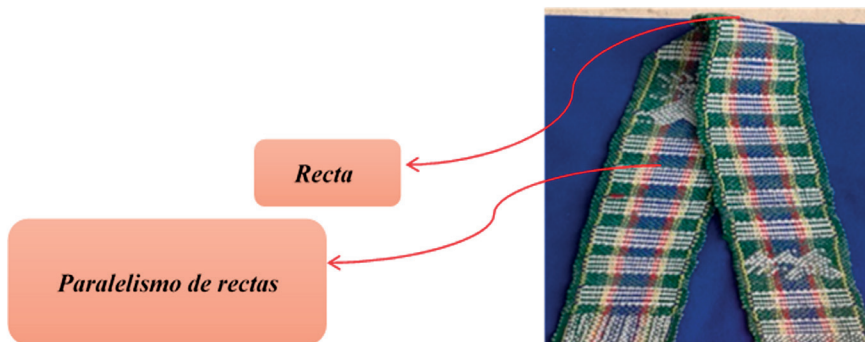
**Recta:** Se considera como la trayectoria<sup>17</sup> de puntos que no cambian de dirección o la intersección de dos planos.

---

<sup>16</sup> Encuentro de dos líneas, dos planos o dos sólidos que se cortan recíprocamente.

<sup>17</sup> Línea descrita en el espacio por un punto en movimiento.

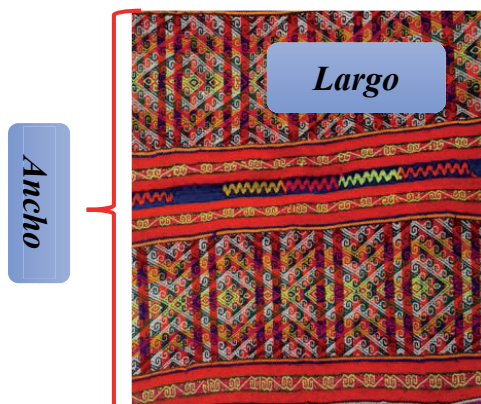
**Gráfico 4. Identificación de la recta en un tejido**



Fuente: Elaboración propia.

**Plano:** Es la superficie determinada por tres puntos no alineados. Posee dos dimensiones largo y ancho.

**Gráfico 5. Identificación de las dimensiones del plano en un tejido**



Fuente: Elaboración propia.

**Segmento:** Es la parte de una recta determinada por dos puntos del plano, incluye los puntos extremos y todos los puntos que se encuentran dentro de ella.

Los tejidos como medio para la enseñanza de la geometría plana desde un enfoque intra e intercultural

**Semirrecta:** Cada una de las porciones en que queda dividida una recta por un punto cualquiera contenido en ella.

**Ángulo:** Es la unión de dos semirrectas que tienen un punto en común.

**Gráfico 6. Identificación de ángulos en un tejido**



Fuente: Elaboración propia.

Los ángulos se clasifican por sus medidas:

**Gráfico 7. Identificación de tipos de ángulos en dos tejidos**



Fuente: Elaboración propia.

Ángulo agudo: Es el ángulo que mide más de  $0^\circ$  pero menos de  $90^\circ$ .

Ángulo recto: Es el ángulo que mide  $90^\circ$ .

Ángulo obtuso: Es el ángulo que mide más de  $90^\circ$  y menos de  $180^\circ$ .

Ángulo llano: Es el ángulo que mide  $180^\circ$  y se forma por la oposición de las dos semirrectas que determinan el ángulo.

### e) Relación de la clasificación de los triángulos por sus lados<sup>18</sup> y ángulos<sup>19</sup> en los tejidos

Una vez que los estudiantes matematizaron los tejidos a partir de sus conocimientos previos, podemos profundizar el estudio de la Geometría Plana, a partir de la relación de los tejidos y la Matemática. Es prudente que los estudiantes identifiquen los tipos de triángulos y contrasten la aplicabilidad dentro los tejidos, ya que cada figura tiene su significado.

#### Gráfico 8. Identificación de tipos de triángulos por sus lados



Fuente: Elaboración propia.

<sup>18</sup> Cada uno de los segmentos (Parte de la recta o curva) que delimitan una figura plana.

<sup>19</sup> Figura que queda determinada por dos semirrectas que tienen un origen en común.

### f) Articulación de los tejidos y la abstracción de las áreas y perímetros

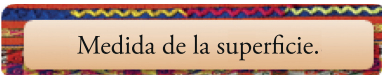
Una vez que se ha logrado, con los estudiantes, identificar los conceptos y clasificaciones elementales de Geometría, se puede pasar a ejemplos concretos de áreas y perímetros, medidas que generalmente se presentan de manera abstracta al estudiante.

En el tejido, se puede identificar claramente un triángulo isósceles, también se pueden hallar sus medidas exactas. El primer procedimiento se puede realizar de manera práctica y para corroborar se lo hace de manera analítica (Ver gráfico 11).

**Gráfico 9. Área de un triángulo identificado en un tejido**



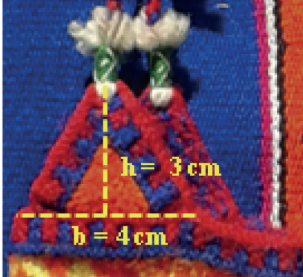
**ÁREA**



Medida de la superficie.

Calculamos el área del triángulo que se ve en el tejido.

**Triángulo**



$A = (b \cdot h) / 2$   
**b = Base**  
**h = Altura**

Datos:  
 b = 4 cm  
 h = 3 cm  
 A = ?

Reemplazando los datos  
 tenemos:

→ **Fórmula**

$$A = \frac{(b \cdot h)}{2}$$

$$A = \frac{(4 \text{ cm} \cdot 3 \text{ cm})}{2}$$

$$A = \frac{12 \text{ cm}^2}{2}$$

$$A = 6 \text{ cm}^2$$

R.- El área del triángulo es 6 cm<sup>2</sup>

Fuente: Elaboración propia.

Analizando las figuras de los tejidos, podemos encontrar una infinidad de cuerpos geométricos: polígonos regulares, irregulares, puntos, segmentos, triángulos, rectas paralelas entre sí, rectas perpendiculares, alturas, perímetros, etc. en. Si bien el conocimiento adquirido de los estudiantes en su cotidiano vivir se complementa con los conocimientos de la ciencia, también podemos articular su aprendizaje vivencial y contextual para producir conocimientos significativos (que tengan un sentido para el estudiante) sobre aspectos de la Geometría Plana.

La implementación de esta metodología nos ha permitido constatar que los estudiantes realizan con mayor facilidad la relación de los conceptos elementales de la Geometría Plana con los tejidos propios de la región, el aprendizaje es mucho más significativo, ya que se deja de lado lo abstracto, y se muestran en los tejidos, la forma de cada una de las figuras que se usan dentro del estudio de la Matemática.

Ejemplificando, reconocemos el punto dentro el tejido, ya que es un espacio diminuto que se lo realiza con el *q'aytu* para tejer cualquier prenda, en Geometría es un espacio dentro un plano, entonces qué mejor demostrar al estudiante que los saberes comunitarios también están inmersos dentro el estudio de la Geometría Plana.

Es claro que las imágenes que se plasman en los tejidos representan deidades propias de cada región, ahí muestran su cultura y es a partir de ello que los estudiantes de una u otra manera reconocen culturalmente sus saberes y conocimientos que representa cada diseño. Esto nos lleva a afirmar que, para los saberes comunitarios, el triángulo representa el cerro en el que está el “Niño Siquimira”, un santo al que veneran en la localidad. La interrogante es entonces: ¿Cómo saben los comunarios la medida exacta de un triángulo si en las entrevistas realizadas afirmaban que antes no estudiaban? El presente trabajo sirvió para concretar dichas interrogantes. Es importante trabajar no solamente con el tejido ya hecho, sino observar el proceso de tejido. Por ejemplo, el tejedor realiza primeramente la mitad de la figura y posteriormente, dobla el tejido para ver si la mitad se complementa con la otra mitad, es decir, si ya hacen uno solo, como ellos lo denominan “tukusqaña”. Este es un ejemplo empírico de modelación matemática de la realidad.

Los tejidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Geometría Plana despiertan el interés y el análisis crítico reflexivo del estudiante para adquirir conocimientos significativos basados en la integración de la teoría y la práctica que hasta ahora estuvieron desligadas.

### **3. Conclusiones y recomendaciones**

- Los saberes comunitarios acerca la construcción de diseños o imágenes en los tejidos andinos y los conceptos de la Geometría Plana son complementarios y permiten el desarrollo de aprendizajes significativos involucrando la práctica y la innovación pedagógica a partir de la realidad. Así se contribuye a la puesta en práctica del Modelo Sociocomunitario Productivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes, dando sentido y significado a la enseñanza vivencial y contextualizada.
- Los estudiantes, docentes y la comunidad, tienen la percepción de que los tejidos como medio para la enseñanza de la Geometría Plana desde un enfoque intercultural son una herramienta que fortalece y promueve el aprendizaje significativo, porque integran la teoría y la práctica.
- La elaboración de una guía metodológica de la Matematización de los tejidos andinos es importante, porque promueve una enseñanza vivencial y contextualizada, articula los saberes comunitarios a partir de los tejidos con la Geometría Plana, produciendo una educación de la vida, en la vida y para la vida, dejando de lado la educación memorística y repetitiva alejada de la realidad.
- Se recomienda no forzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con temáticas poco conocidas, ya que hace que los estudiantes tengan apatía hacia estos conocimientos.
- Se recomienda recuperar las prácticas culturales propias de nuestras comunidades para poder generar transformaciones profundas que generen una gestión intracultural e intercultural.
- Estas transformaciones deben ser acompañadas de procesos de participación social y de gestión institucional que los hagan factibles y promuevan su extensión en las unidades educativas.



## Referencias bibliográficas

- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1989) *Etnografía y observación participante*. Londres: Ed. Paidós.
- Font, B. (2008). *Didáctica*. Madrid: Ed. Paidós.
- Callisaya, Ch. Gonzalo. (2007). “*Pedagogía Pluri, Multi e Intercultural*”. La Paz: Ed. Yachay.
- Castillo, M. (2005). *El tejido andino en la educación quechua*. La Paz: Plural editores.
- D’Ambrosio, S. (1899). *La teoría y la práctica*. Colombia: Arcis Pall.
- Freudenthal, O. (1988). *Realidad Matemática*. Francia: Charlez.
- Geerts y Briones. (1995). *Aprende a investigar: La investigación*. Madrid: Ed. Ltda.
- Godenzi, A. (2000). *Práctica Intercultural*. Costa Rica: UED.
- Gotrett, G. y Romero, R. (2001). *Pluralidad y aprendizaje de la matemática en América Latina*”. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, F. (2006). *Diccionario Pedagógico*. La Paz: González.
- La Torre, A. (2002). *La investigación-acción*. La Paz: Grao.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley de educación 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”*. La Paz: MINEDU.
- Villca, S. (2010). *Enseñar Tékne es arte*. La Paz: Kipus.
- Zúñiga, A. (1997). *Interculturalidad*. Francia: EUD.

## **“Todos sembramos, todos cosechamos en Gestión Educativa Intra e Intercultural”: La producción agrícola de la papa como estrategia para revitalizar el quechua en educación secundaria de la U.E. “Lapiani”**

*Eva Rosa Cayola Vallejos<sup>20</sup>*

### **Resumen**

*El presente documento plantea una propuesta de gestión educativa para favorecer el uso de la lengua quechua como lengua de comunicación en el contexto de la cría de la papa en la tierra asignada por la comunidad, a la Unidad Educativa. La propuesta se fundamenta en el diagnóstico situacional realizado en la Unidad Educativa “Lapiani”, ubicada en el distrito Sipe Sipe, Provincia Quillacollo del departamento de Cochabamba; se trabajó específicamente con los estudiantes del primero de secundaria.*

*En el diagnóstico se indaga sobre el uso del idioma quechua dentro del contexto de la unidad educativa, específicamente en el primero de secundaria. A su vez, se abordan los siguientes temas: uso del idioma quechua en los procesos de enseñanza y aprendizaje, percepciones, tanto de los estudiantes como de los padres de familia, respecto al uso del idioma quechua en la educación, así como la elección de la lengua en espacios de interacción informal, tales como el recreo y el entorno de la comunidad.*

*Como resultado del diagnóstico, se ha constatado que los estudiantes están perdiendo el idioma quechua debido a que el aula constituye un espacio monolingüe*

---

<sup>20</sup> Maestra Normalista Egresada del Instituto Normal Superior “Adventista”. Licenciada en Educación Intercultural Bilingüe (UMSS). Actualmente trabaja como Profesora de Lenguaje y Comunicación en la Comunidad de Lapiani - Sipe Sipe – Cochabamba - Bolivia. Correo electrónico: cayolavallejos15@gmail.com Se realiza un especial agradecimiento a la Dra. Monica Navarro V. y Mgr. Vicente Limachi por los aportes y apoyo incondicional para la consecución del presente documento.

*castellano, mientras que, por otro lado, otros espacios de interacción informal, así como el recreo y el entorno de la comunidad constituyen espacios de uso del idioma quechua.*

*En base a los resultados del diagnóstico, se elaboró una propuesta de gestión educativa intracultural que plantea las condiciones necesarias para superar la desvalorización del idioma quechua por parte de padres y estudiantes. En la misma, se sugiere trabajar en dos instancias, la primera son los padres de familia y la segunda, los estudiantes del nivel secundario, a su vez, se sugiere realizar un proceso de sistematización de actividades relacionadas a la producción de la papa a través de cartillas. La crianza de la papa es una de las principales actividades de la comunidad, por lo que se perfila como el espacio ideal para el fortalecimiento del uso del quechua.*

**Palabras clave:** Uso del quechua / Percepciones uso del quechua / Elección de lengua / Estudiantes de secundaria / Unidad educativa “Lapiani”/ Sipe Sipe, Quillacollo.

## **Introducción**

En la actualidad, en una buena parte de nuestra sociedad, especialmente en nuestra juventud, se percibe el deseo de aprender constantemente. Saber para tener mejores oportunidades, aprender para tener mejor comunicación con el entorno que le rodea, aprender para sentirse realizado como ser humano. Estos elementos mencionados, en el caso de la lengua quechua, dan cuenta de una desvalorización de ésta como lengua materna, en el sentido de que el castellano goza de mayor prestigio social.

En base a un diagnóstico cualitativo realizado, el presente artículo describe la manera particular en la que se va perdiendo el idioma quechua en el contexto de la comunidad Lapiani, especialmente, en los estudiantes pertenecientes a primero de Secundaria.

El presente documento está organizado de la siguiente manera: En la primera parte, se presenta el marco referencial, donde se describe el contexto específico en el que se realizó el diagnóstico y para el que se elaboró la propuesta de gestión educativa. En la segunda parte se describe la situación de la gestión

educativa de la Unidad Educativa “Lapiani”, donde se prioriza la dimensión de la gestión pedagógico curricular. En la tercera parte se detalla el diseño metodológico que permitió realizar el diagnóstico y la propuesta. En la cuarta parte se presenta la propuesta de la gestión educativa, en la cual se plantea el objetivo, como también el marco teórico y normativo que sustentan la propuesta y, por último, se describe las estrategias específicas para la puesta en marcha. Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se llegaron.

## **1. Marco referencial**

La comunidad de Lapiani pertenece al Municipio de Sipe Sipe, ubicado en la Tercera sección Municipal de la Provincia Quillacollo del departamento de Cochabamba, aproximadamente a 48 kilómetros de distancia del Municipio de Sipe Sipe, casi en la frontera con la provincia Morochata; en toda la zona no existe energía eléctrica, pero casi todas las viviendas tienen paneles solares. El agua que se consume es de vertiente, el camino no está en buen estado. El clima es bastante frígido, debido a que se encuentra a las cercanías de la cumbre del Tunari.

La economía de los pobladores de la comunidad de Lapiani se sustenta en la producción de papa, oca, haba y otros productos que los comercializan en las ferias de la ciudad de Cochabamba, como en las ferias de la provincia de Quillacollo; también se dedican a la crianza de animales domésticos como: gallinas, patos, ovejas, vacas, caballos, burros y otros.

La producción agrícola depende del factor climatológico, cuando no hay lluvia en la época que requieren los diferentes cultivos, la producción no es buena; a raíz de esta variación del tiempo, existe una gran migración de los habitantes en busca de mejores condiciones de vida, generalmente migran a la región del trópico de Cochabamba.

El quechua es la lengua materna de la mayoría de los estudiantes, quienes lo practican principalmente con sus abuelas, abuelos y madres.

En cuanto a la religión, la mayoría de los habitantes es católica con una mezcla de creencias ancestrales; una pequeña parte de la población corresponde a algunas sectas religiosas.

### **1.1. Aspectos generales de la Unidad Educativa**

La Unidad Educativa “Lapiani” funciona en los tres niveles: inicial, primaria y secundaria, ahí trabajamos siete profesores y un Director. Los estudiantes provienen de comunidades aledañas a la comunidad y para llegar a la Unidad Educativa, caminan una a dos horas.

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo de la Ley 070, “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” está vigente en la unidad educativa; los padres de familia se integran muy a menudo en las actividades de la Unidad Educativa según necesidades y requerimientos de la misma. No obstante, a pesar de que la Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” propugna una Educación Intercultural Intracultural y Purilingüe (EIIP), este tipo de educación no está siendo aplicado en el marco de su verdadera dimensión porque no se ha capacitado suficientemente a los maestros y tampoco existe material educativo pertinente ni suficiente.

Para dar constancia de las consideraciones antes expuestas, los profesores del nivel secundario de la mencionada unidad educativa asumen que la causa fundamental para que no se aplique la EIIP en su integridad es que no existen los insumos adecuados o pertinentes, por ello indican que no es posible abordar ni aplicar este tipo de formación. Al respecto, una de las profesoras manifiesta lo siguiente:

Es fácil cuestionar la labor del docente, pero, a decir verdad, es necesario ver la profundidad del problema. Con la Reforma Educativa se ha dicho que la educación debía tener un carácter Intercultural Bilingüe, pero lo cierto es que el gobierno no nos ha dotado de insumos para llevar a cabo una EIB, especialmente al nivel secundario. Nosotros, como profesores, hemos hecho lo que hemos podido. Claro de alguna manera se ha tocado el tema, tan solo nos hemos basado en los planes y programas que ya existían; y, como es evidente, estos son en su integridad en castellano. Y con la ley ASEP, ocurre lo mismo, nos dicen que apliquemos esta ley pero no nos dan los insumos necesarios para llevar adelante esta transformación. (Ent. Profa. Nivia: 20-04-2016)

En este caso, la profesora asume que la falta de aplicación del nuevo modelo en el proceso de enseñanza aprendizaje es que el gobierno y las instancias

correspondientes, como el ministerio del ramo, no han dotado a los maestros del nivel secundario de recursos humanos ni de materiales para su aplicación.

Por otro lado, es necesario mencionar que, dentro el período de observación, se realizó una breve revisión de la biblioteca de la unidad educativa para constatar la existencia de los libros relacionados con Educación Intercultural, Intracultural y Plurilingüe para el nivel secundario, en tal caso, se pudo corroborar que no existe ninguna bibliografía pertinente; lo único que se encontró fueron algunos módulos de la ya extinta ley de Reforma Educativa Ley 1565.

La Unidad Educativa pertenece al Núcleo Uchu Uchu que cuenta con trece profesores; trabajando en las cinco unidades educativas asociadas: Lapiani, Jankoaje, Lokolokoni, Toncoma y Uchu Uchu; de los docentes que se encuentran trabajando; tres ya culminaron el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM) en la primera fase, seis concluyeron en la segunda fase y los demás culminarán en la tercera fase.

## **2. Diagnóstico de la gestión educativa**

Luego de haber recopilado los datos con el apoyo de los instrumentos y técnicas, se pudo categorizar y organizar la información bajo dos categorías generales: uso del idioma quechua en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y percepciones de los actores de la comunidad educativa respecto al uso del quechua en la educación.

### **2.1. Uso del idioma quechua en los procesos de enseñanza y aprendizaje**

Los procesos de enseñanza y aprendizaje presentan una característica particular, que son eminentemente en lengua castellana, a pesar de que los estudiantes tienen como lengua materna al quechua.

#### **2.1.1. Planes y programas**

En lo que respecta a la enseñanza de idiomas en los planes y programas del nivel secundario, se evidenció que existe la materia de lengua originaria (quechua), además de la lengua extranjera (inglés). Si bien existe el idioma quechua como inglés dentro el programa del nivel secundario, según los

maestros, los estudiantes prefieren la enseñanza del idioma extranjero, aduciendo que los estudiantes ya saben el quechua, además de que sus padres no quieren que se les enseñe en la lengua originaria.

Por otro lado, se realizó la revisión de los planes individuales que elaboran los docentes, los cuales son elaborados de manera mensual. Ocasionalmente, se encontró dentro el plan de una profesora una dinámica que rescataba, de alguna manera, la primera lengua de los estudiantes, pues “la profesora dentro el plan de clase, al finalizar los contenidos había planificado una dinámica que lo venía a denominar *“Piliypaq kunkanta jap’iy”* (Observación 22-04-2016). Por otro lado, no se sabe con certeza si otros docentes contemplan actividades en quechua, pues muchos de ellos no quisieron facilitar sus planes, se mostraron desconfiados.

En este marco, los contenidos y el lenguaje utilizado en los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser dirigidos a un aprendizaje significativo en los estudiantes, por ello es necesario una Educación Intra Intercultural Plurilingüe aplicada en su verdadera dimensión dentro el contexto educativo.

Por otro lado, más allá de que los contenidos o los planes y programas propugnen una educación intercultural bilingüe, se requiere, para su aplicación, docentes con conocimiento y manejo de la lengua quechua. En la mencionada Unidad Educativa, algunos profesores no tienen un buen dominio del quechua, lo cual, también repercute en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, uno de los estudiantes afirma: “No saben el quechua porque nadie les ha enseñado profe, hasta los profes les enseña en castellano. Yo tengo una hermanita en tercero, no sabe profe, no entiende” (Est. 21-04-2016).

No olvidemos que el aprendizaje se torna más llevadero y efectivo si este se realiza en base a las necesidades e intereses del estudiante, y más aún si este se realiza en su primera lengua, es decir, la lengua que más y mejor entiende.

### **2.1.2. Actividades en aula**

No olvidemos que el maestro se constituye en la primera fuente de preservación de la cultura del estudiante, tomando en cuenta dentro el proceso de enseñanza y aprendizaje los conocimientos contextuales y lingüísticos.

Realizadas las consideraciones previas del caso, es necesario aclarar que durante el período de recogida de datos se evidenció que dentro el aula ocurre todo lo contrario, pues los docentes se enmarcaban en lo estrictamente referente a su tema de avance, en este sentido, se presenta la siguiente observación.

El profesor se mostró receloso y desconfiado por la observación de la clase...todas las actividades en esta oportunidad estuvieron enteramente en castellano, desde el saludo hasta la conclusión de la clase, el profesor simplemente se dedicó a avanzar su tema. (Observación 22-04-2016)

En este caso, previamente es pertinente realizar una aclaración en relación a las observaciones dentro el aula, pues primeramente los profesores fueron consultados para que se pudiese realizar la observación, pero muchos de ellos no quisieron que se llevase a cabo la misma. De todos los profesores, dos accedieron a la observación. Uno de los que mostró predisposición para que su clase fuese observada, se mostró receloso y desconfiado durante la observación, a pesar de que fue consultado previamente. Las actividades que se realizaron dentro de la clase, como bien indica la cita, se realizaron íntegramente en castellano y se abocó estrictamente a avanzar su tema programado. En esta misma línea, en otro de los casos ocurrió lo siguiente:

Las actividades que se realizaron en esta oportunidad fueron en castellano, desde el saludo hasta la conclusión de la clase... La profesora, para esta oportunidad, había preparado una mini feria dentro el aula, las exposiciones también se las realizó en castellano. (Observación 26-04-2016)

En la cita precedente, la profesora desarrolló su clase enteramente en castellano, al igual que la miniferia que se realizó dentro el aula. En consecuencia, en relación a las observaciones podemos indicar que dentro de las actividades áulicas prima el castellano.

A continuación nos remitiremos a detallar las percepciones de los estudiantes respecto al uso del quechua dentro de las actividades áulicas. En este sentido, una de las estudiantes de primero de secundaria menciona lo siguiente: “Siempre hablamos en castellano...las lecciones están siempre en castellano” (Est. 28-04-2016). “El profe siempre nos habla en castellano,



nosotros también; pero él parece que no sabe hablar bien quechua” (Ent., Est. 28-04-2016).

La cita da cuenta de que el docente no toma en cuenta la realidad sociocultural y lingüística de los estudiantes, porque su comunicación con ellos es en castellano, lo cual coadyuva a la desvalorización del idioma y por ende a la pérdida del idioma quechua. El docente como facilitador del aprendizaje debería tomar en cuenta la realidad lingüística de los estudiantes.

En esta misma línea, una de las estudiantes menciona lo siguiente: “solo sabíamos avanzar en quechua cuando estuvimos en primaria, ahora pasamos inglés” (Ent., Est. 28-04-2016). La cita precedente da cuenta que el idioma quechua solo ha sido tomado en cuenta cuando así lo estipulaba el programa de primaria, posteriormente no ha sido tomado en cuenta dentro el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Es cierto que en el anterior sistema educativo (Ley 1565) se abrió la posibilidad de enseñar en una lengua originaria, a través de la denominada Educación Intercultural Bilingüe, pero a pesar de que ese no era su objetivo, se impuso el modelo educativo castellanizante. El aula se tornó en el único espacio de aprendizaje, dejando de lado el contexto social, cultural y natural, además de los conocimientos y saberes propios de los estudiantes. Esta desvalorización y menosprecio de la lengua, cultura y de toda la vivencia ha dado como resultado una baja autoestima y la pérdida de la identidad, como argumenta la siguiente cita:

Cuando un niño o niña va a la escuela, habla y entiende su propia lengua... Si los contenidos culturales no toman como base este bagaje cognoscitivo y cultural, es posible que se produzcan varias situaciones: aprendizaje memorístico y no así significativo, un retraso en el aprendizaje, una discriminación provocando una baja autoestima, y por último, una pérdida de la identidad cultural. (Arnal, 1996, pág. 23)

### **2.1.3. Percepciones de los estudiantes sobre el uso del quechua en la educación**

En el marco del enfoque de la EIIP (Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe) se sostiene que el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser

en base a la lengua materna de los estudiantes, para que de esa manera el aprendizaje sea construido tomando en cuenta su entorno cultural y social. Para ello, el docente debe constituirse en el primer agente para la preservación de la cultura y la lengua.

Los estudiantes de primero de secundaria de la unidad educativa “Lapiani” no valoran manifestaciones culturales tal como su lengua quechua. Esta desvalorización de la lengua se traduce en actitudes y percepciones que se detallan a continuación.

Durante el proceso de recolección de datos, se pudo evidenciar que gran parte de los estudiantes asume el quechua como un idioma propio del área rural, dando lugar a una desvalorización del idioma.

Los que hablan el quechua son las personas que no saben hablar el castellano profe; o también hablan las personas del campo o las personas que viven en los campo.... el quechua solamente es hablada por la gente del campo y de las personas que no saben hablar, profe. En las ciudades nadie habla, parece que no les gusta. (Ent., Est. 18-04-2016)

El estudiante concibe que el idioma quechua es hablado por aquellos que viven en el área rural. Además, indica que en las ciudades no hablan quechua, porque en estos centros urbanos asisten a las escuelas. Se asocia el quechua con la falta de formación escolar. Claramente, es en este aspecto donde recae la pérdida o falta de uso del idioma quechua, pues más allá de hacer un análisis o estudio profundo del porqué se va perdiendo el uso del quechua, el estudiante nos muestra claramente y a la vez es consciente de que el asistir a un centro educativo es sinónimo de castellanización.

En esta misma línea, otro de los estudiantes mencionó que el quechua es hablado por las personas que no han recibido formación escolar, de tal manera que asume que el quechua “hablan las personas que no saben castellano, porque nadie les ha enseñado, también hablan las personas que no han ido a la escuela, profe” (Ent., Est. 18-04-2016).

En este caso, la consideración que realiza la estudiante da cuenta de una desvalorización profunda del idioma, pues ciertamente en su imaginario, el

idioma quechua es inferior al castellano, por lo que podemos considerar que el quechua ha sido desplazado social y lingüísticamente.

Estas percepciones nos demuestran claramente que los estudiantes sienten vergüenza de su cultura, en especial hablar el idioma quechua. A continuación se presenta otro caso:

Mis compañeros, yo también hablamos en castellano. No nos gusta hablar en quechua parece... algunas compañeras se ríen de nosotras, por eso nos da vergüenza pues, profe. (Ent., Est. 19-04-2016)

La estudiante hace referencia a que hablar en su idioma nativo le provoca sentir vergüenza, no solo porque así lo cree ella, sino también porque el entorno que la rodea la estigmatiza, es decir que, en este caso particular, el entorno social ayuda a que se desvalorice la lengua quechua.

Bajo esta perspectiva, Viviana Galdames (2005) señala que a través de la institución escolar se desvaloriza la lengua materna de los niños y niñas, quienes perciben que su lengua es despreciada y considerada poco valiosa, construyendo bajo esta perspectiva una identidad personal y sentido de pertenencia social desvalorizada. Esta desvalorización de la cultura y la lengua se constituye en uno de los factores principales relacionados con la pérdida de la lengua.

La desvalorización del idioma quechua no es tan solo producto de la influencia de la escuela y de las malas políticas educativas emprendidas, sino también de la desvalorización de la sociedad. Como educadora, es común escuchar comentarios de los padres de familia en relación al porqué se sigue enseñando en quechua; ellos prefieren que sus hijos aprendan un idioma extranjero. En este sentido, dentro el periodo de recogida de datos uno de los estudiantes indicó lo siguiente:

...en mi familia nos comunicamos en castellano... mis abuelitos a veces hablan en quechua entre ellos, a nosotros nos habla en castellano porque no quieren que hablemos en quechua. (Ent., Est. 21-04-2016)

En este caso, a pesar de que los padres del estudiante se comunican en castellano, existe una pequeña influencia de parte de los abuelos para el manejo del idioma quechua, no obstante, esta influencia fue suprimida en razón de que

los padres prefieren que su hijo no hable quechua. En este sentido, podemos indicar que a pesar de que los padres de familia de los estudiantes de primero de secundaria de la unidad educativa “Lapiani” utilizan el idioma quechua en su comunicación, es evidente que prefieren que sus hijos aprendan el idioma castellano y en el mejor de los casos un idioma extranjero.

Otro de los casos que se ha podido evidenciar en el período de recogida de datos da cuenta del uso reducido del idioma quechua, como se detalla a continuación: “Hablamos en castellano siempre pues profe, quechua hablamos hay veces con mis papás” (Ent., Est. 21-04-2016). En este caso, se constata un manejo incipiente del quechua en el contexto familiar.

Por otro lado, la migración de los padres de familia a los diferentes países del extranjero ha posibilitado una mayor desvalorización de la lengua originaria; en muchos casos, estos se han convertido en agentes canalizadores e impulsores de la castellanización. En este sentido, un estudiante indicó: “Mi tío que está en España no utiliza ya el quechua, solo habla en castellano y en catalán me ha dicho, profe” (Ent., Est. 22-04-2016). Los padres de familia no quieren que sus hijos aprendan el quechua porque, simplemente, consideran que hablar el idioma quechua se constituye en un retroceso, dentro de aquello que consideran lo ideal dentro el proceso de formación de sus hijos.

Es común escuchar comentarios de parte de los padres de familia en relación al porqué se sigue enseñando el idioma quechua, pues ciertamente prefieren que sus hijos se formen en relación a un idioma extranjero, en este sentido, se pudo evidenciar lo siguiente: “Ahora, es mejor que aprendan en castellano nomás porque si es que no aprenden el castellano no van a poder estudiar en la ciudad, allá todo es en castellano el estudio” (Ent., padre de familia, 25-04-2016). En este caso, el padre de familia asume que la formación de su hijo, y por ende, el futuro del mismo está ligado al aprendizaje del castellano. No olvidemos que dentro el marco de la formación superior, el idioma que predomina es el castellano, el cual básicamente se constituye en un elemento preponderante para cumplir los requisitos básicos para acceder a este tipo de formación. Bajo esta misma perspectiva, recogimos el testimonio de otro padre:

Profesora, la verdad nomás quiero que mi hijo aprenda bien el castellano porque así va a seguir estudiando. Sabes profesora, yo me he estudiado hasta segundo básico nomás, profesora, porque para mí era difícil estudiar, teníamos que siempre ayudar a nuestros papás en el campo; antes era más difícil. *Chayrayku ñuqa munani astawan yachakunanta waway (Por eso yo quiero que mi hijo aprenda más)* y no trabaje así como yo, una pena, el campo. (Ent., padre de familia, 25-04-2016)

En este caso, es claro que el padre de familia pretende lograr en su hijo lo que él no pudo, otorgándole la oportunidad de continuar formándose a nivel superior, por ello asume que dentro de la etapa de escolarización su hijo o hija debe manejar el castellano de manera correcta. En tal caso, aprender el castellano y continuar con una formación superior se constituyen en requisitos para mejorar su condición de vida.

El valor que se le da al castellano en relación a la lengua materna es superior, este idioma es visto como un instrumento para mejorar su condición. Esta situación produce, ciertamente, la pérdida de la identidad cultural, la cual se halla enteramente relacionada con la pérdida de la lengua materna. En este sentido, Callisaya menciona que:

Una lengua o una modalidad lingüística está conectada con la identidad, principalmente en situaciones de contacto. La relevancia del lenguaje en la construcción de la identidad depende de la función asignada por los grupos etnolingüísticos en su interrelación recíproca.... Identidad, como término técnico, se define, dentro de la psicología social, como “aquellos aspectos del concepto que los individuos tenemos de nosotros mismos que derivan del conocimiento de nuestra calidad de miembros de grupo”. Hablar es efectuar actos de identidad, es tratar de acomodar la propia actuación lingüística a la de un grupo que se toma como referencia. De modo que podemos definir las lenguas como el resultado de actos de identidad social, así como la fuente de identidades sociales. (Callisaya, 2007, pág. 119)

La cita precedente es muy clara respecto a que tanto la desvalorización del uso del quechua por parte de los estudiantes y de los padres de familia, se encuentra ligada a la pérdida de identidad y de sentido de pertenencia a un

grupo social. Lo cual, de alguna manera, también está ligado a su deseo de mejorar sus condiciones de vida.

## **2.2. Elección de la lengua en espacios de interacción distendidos**

Si bien los espacios de interacción en los cuales se desenvuelven los estudiantes son diversos, en el presente acápite nos abocaremos estrictamente a dos de ellos, el primero se enmarca en la interacción que se produce en el recreo y el otro en la calle.

En los espacios ya mencionados, básicamente se propician manifestaciones espontáneas de interacción, lo cual se constituye en un espacio propicio para que los estudiantes interactúen y se desenvuelvan libremente, contrario al aula.

### **2.2.1. Elección de la lengua en el “recreo”**

A pesar de que en muchas de las entrevistas realizadas a los estudiantes de primero de secundaria de la unidad educativa “Lapiani”, ellos indicaron que no utilizaban la lengua quechua para comunicarse, se pudo constatar que los estudiantes utilizan vocablos o estructuras sintácticas quechuas en momentos de distensión, cuando conversan amablemente entre compañeros y cuando juegan en el recreo. Pero es necesario aclarar que este uso no es fluido, sino que, se presenta se da con préstamo de códigos. En este sentido, se pudo observar que:

Dos estudiantes durante el recreo aún permanecían dentro el aula y apenas me vieron ingresar, se preguntaron uno al otro: ¿Qué tarea hay en inglés? – Había que buscar verbos y hacer oraciones – y el otro responde – Hazme copiar verbos, ya pues! – Pero, diccionariuykipi mask’ay. ¡Apurate! (Diario de Campo: 26-04-2016)

En este caso, se puede notar que los estudiantes yuxtaponen algunas palabras del quechua dentro un diálogo en castellano, es necesario hacer notar que este diálogo se ha dado lugar durante el recreo, aunque el espacio donde se ha desarrollado esta conversación es el aula.

También se pudo constatar lo siguiente: “uno de los estudiantes se me acercó durante el recreo y me pidió permiso – *Q’ayapaq quway* permiso profesora por favor, tengo que ir urgente a Viluyo...” (Diario de Campo: 26-04-2016).

Por otro lado, dentro el marco de los préstamos lingüísticos que realizan del quechua, estos no lo hacen de manera constante, sino en situaciones de confianza y amenidad, como el siguiente caso: “Cuando juego fulbito siempre estamos hablando en castellano, igual también es cuando sabemos ir a cavar papa, pero por eso me dicen *papa mikhuq*” (el que come papa) (Ent., Est. 27-04-2016). Estas situaciones, sin lugar a duda, marcan una interferencia lingüística, en este caso, la expresión “*papa mikhuq*” presenta características del castellano y del quechua, donde el estudiante pretende indicar que le dicen “comedor de papa”. La expresión *papa mikhuq* está conformada en primera instancia por la raíz del castellano “papa” y del nominativo del quechua *mikhu* que denota acción del verbo comer, más el agente “q”.

Las características detalladas de la interferencia lingüística en el anterior párrafo, dan cuenta de la presencia reducida del quechua dentro del diálogo de los estudiantes, pero podemos decir, que a pesar de que niegan que utilizan el quechua en sus conversaciones, el quechua se hace presente de manera inconsciente, sobre todo en espacios de recreación y esparcimiento.

### **2.2.2. Elección de la lengua en la comunidad**

Durante el período de recogida de datos, se indagó sobre aquellos espacios donde los estudiantes generaban interacciones comunicativas carentes de restricciones. En este sentido, nos percatamos que la comunidad se constituye en uno de estos espacios, pues es en ésta, donde se generan conversaciones amenas, tales como la que se detalla a continuación:

Tres estudiantes de primero de secundaria salieron del colegio jugando y empujándose, es en ese interin que uno de ellos le golpea al otro y este responde molesto y le dice – *qampuni molestachkawanki* (Tú siempre me estás molestando)... (Diario de campo: 26-04-2016)

En la anterior cita, se puede observar una alternancia de códigos, porque dentro un diálogo en castellano se hacen presente palabras propias del quechua. A su vez se observa una interferencia lingüística, en el caso específico de la palabra *molestachkawanki*, que presenta como raíz la palabra del castellano “molesta” - y la sucesión de sufijos quechuas –*chka* que indica presente continuo,

*-wa* que indica que la acción se realiza sobre la primera persona singular y *-nki* que indica que el sujeto de la acción es la segunda persona singular.

En esta misma línea, dentro el periodo de recogida de datos, se suscitó lo siguiente:

Dos estudiantes venían caminando por la calle, antes de entrar al curso, uno de ellos le pregunta al otro – has estudiado para “geo” (geografía), y el otro responde – No, *aplazakusaqcha* (creo que me voy a aplazar). (Diario de campo: 27-04-2016)

La cita refleja una situación comunicativa marcada por el préstamo lingüístico, el cual se da lugar en un espacio diferente al del aula. La palabra *aplazakusaqcha*, es resultado de una mezcla entre el quechua y el castellano, el cual, también es conocido como quechuañol.

Por otro lado, se constató que los estudiantes se limitan a comunicarse en castellano dentro el aula, pero fuera de las cuatro paredes del aula manejan el quechua, tal como nos muestra la siguiente cita:

A la hora de la salida, cuando me dirigía a mi cuarto me encontré con una estudiante la cual se dirigía en la misma dirección, en el recorrido conversamos muy amablemente. Es en ese instante que se encuentra con su tía la cual le pregunta – *Mamayki wasiykipichu kachkan?* (¿Tu mamá está en tu casa?) – a lo cual la estudiante le respondió – *Mana, tía animalesniykuman rin* (No tía ha salido con nuestros animales), a la noche va a llegar. (Diario de campo: 25-04-2016)

La presente cita da cuenta de una alternancia de códigos, donde la estudiante se acomoda según la situación comunicativa que se la presenta, pues en primera instancia conversaba en castellano, y, posteriormente, lo hace en quechua, demostrando de esta manera su dominio ambas lenguas, adecuando su producción oral según la situación comunicativa que se la presenta.

De manera general, podemos indicar que la comunidad se constituye en uno más de los muchos espacios que propician la revalorización del quechua, pues ciertamente el aula se ha venido a constituir en un ambiente que propicia el monolingüismo de los estudiantes, debido a que la estructura que lo rige no genera o no fomenta la revalorización del idioma quechua. Los estudiantes,



cuando se encuentran fuera del aula, se muestran distendidos, carentes de ningún tipo de restricción y, sobre todo, se genera un ambiente de confianza, lo cual propicia que ellos conversen y manejen el idioma quechua dentro de sus conversaciones.

Ahora bien, la alternancia de códigos en el caso de los estudiantes de la unidad educativa se la puede entender como el préstamo del quechua dentro un diálogo eminentemente castellano. La alternancia está sujeta a indicadores:

...ocurren principalmente por las siguientes razones: 1) para clarificar un mensaje y hacerlo más explícito, 2) para compensar la falta de conocimiento de cierto tipo de material lingüístico en la lengua en que se está hablando y 3) como manifestación a través de comentarios y expresiones que comunican los sentimientos personales del hablante hacia los hechos relatados...Con todo el code-switching se halla condicionado tanto por la competencia lingüística como por el grupo sociolingüístico. (Alonso, 1953, pág. 89)

En el caso estudiado, estamos frente al segundo factor, al no encontrar términos conocidos en su “lengua dominante” (el castellano) los estudiantes se valen de una lengua de apoyo (el quechua) para así comunicarse y establecer una comunicación bidireccional eficiente.

Por otro lado, se puede decir que el valor que se le pueda asignar a una determinada lengua en cuanto a la jerarquía social que pueda tener, sin duda se convierte en un poderoso determinante del grado de alternancia que pueda presentar un educando en edad escolar. Como se dijo anteriormente, los padres de familia presionan a los educadores para que eduquen a sus hijos en la lengua castellana, entonces, como en sus hogares predomina el quechua, lógicamente surgirá una confusión.

Se puede afirmar que existe una desvalorización del idioma quechua, el cual es producto de la escuela y el aula castellanizante y monocultural; a esto se suma la desvalorización del quechua tanto por parte de los padres de familia como de los propios estudiantes de primero de secundaria. Esto se ha podido percibir en algunos hogares de la comunidad, donde los padres de familia valoran mucho más el idioma castellano, porque desde su perspectiva, el rendimiento escolar está relacionado al aprendizaje del idioma castellano. Otro de los elementos

que se hace presente es la alternancia de códigos y el préstamo lingüístico, los cuales son una muestra de que a pesar de que niegan y se oponen al uso del quechua por la desvalorización, ésta se hace presente en diálogos distendidos que básicamente se generan en espacios ajenos al aula. Esto demuestra que el aula se ha venido a constituir en la primera fuente impulsora para la pérdida del idioma quechua.

### **3. Aspectos metodológicos**

La investigación diagnóstica fue cualitativa, básicamente utilizamos la entrevista y la observación, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Barrantes (2002), Hernández y otros (2006), La Torre (2002) y Taylor y Bogdan (1986)

Las entrevistas respecto a los usos y las actitudes lingüísticas de los estudiantes se plantearon como conversaciones espontáneas, sin mostrar ningún papel o cuaderno, para no provocar temor ni desconfianza. También, dentro de la aplicación de esta técnica fue vital plantear aquellas preguntas que permitían ampliar el tema.

En relación a la observación, esta se constituye en una de las técnicas más importantes de la investigación cualitativa, porque recaba información de primera mano.

Dado que la labor del docente se desenvuelve fundamentalmente en el aula, se utilizó la observación participante. Esta técnica permitió que nos involucremos directamente en las actividades de los estudiantes, las cuales fundamentalmente se desarrollan dentro el aula, como también en los espacios de esparcimiento como el recreo.

Los instrumentos de investigación empleados fueron: El cuaderno de campo, la guía de observación y la guía de entrevista.

### **4. Propuesta de gestión educativa**

#### **4.1. Objetivo**

Nuestra propuesta tiene por objetivo

Revitalizar el quechua en educación secundaria de la Unidad Educativa “Lapiani” a través de la producción agrícola de la papa.

## **4.2. Marco teórico y normativo que sustentan la propuesta**

El presente acápite contiene conceptos respecto al uso del idioma quechua y elementos esenciales de la enseñanza bilingüe. Trata de abarcar las teorías y los conceptos nacidos de la experiencia en el trabajo de la comunidad. Así también, se presenta una mirada acerca de los diversos aportes de investigadores y teóricos que hablan acerca de la pérdida y desvalorización del idioma quechua.

### **4.2.1. El quechua en Bolivia y Cochabamba**

Existen diferentes hipótesis acerca del origen del quechua, por ejemplo: Quiroz en su obra Gramática Quechua (2000, pág. 12) nombra al famoso escritor Jesús Lara quien explica de un modo general que el *Runasimi* (lengua del hombre) llegó con los fundadores del imperio al Cuzco.

La lengua quechua se expandió por el territorio boliviano durante el imperio incaico el período del inca Tupac Yupanqui, quien construyó una política de integración económica y cultural de los cuatro suyos a través de la lengua quechua. Según dónde se ha ido adoptando esta lengua, también han ido surgiendo una serie de variantes, las cuales son de acuerdo a la región, en este sentido Bills<sup>21</sup>(1971), citado por Sichra, menciona que el quechua hablado en el territorio boliviano no tiene una variante regional marcada, puesto que entre los diferentes grupos existe inteligibilidad comunicativa; inclusive la consideran como una sola variante en relación con otras variantes del quecha peruano, ecuatoriano y argentino. Como bien lo indica el autor, las variantes fonéticas, morfosintácticas y lexicales no impiden la comunicación entre quechuas, sino más bien reflejan la gran riqueza lingüística que tiene este idioma.

Diferentes historiadores dan cuenta de que el quechua en Cochabamba fue hablado desde antes de la colonia. Según Michenot, “hasta la Reforma Agraria, el quechua seguía siendo el idioma hablado por la gran mayoría de la población

---

<sup>21</sup> Bills G., B. Vallejo y R. Troike (1971), Introducción al quechua boliviano. Austin. Citado por Sichra (2003)

campesina, que desconocía o manejaba de manera muy incipiente la lengua de la clase dominante” (Michenot, 1985, pág. 3).

Durante la etapa de la colonia, la lengua quechua fue utilizada como instrumento de catequización de los indígenas por parte de los colonizadores, e inclusive durante el periodo de república hasta antes de la Reforma Agraria. A este respecto, Michenot sostiene que “los hacendados hablaban el quechua como una necesidad para comunicarse con sus peones” (*Ibid.*). Esta interacción comunicativa tenía fines de someter a los indígenas sobre la base del sistema económico feudal.

#### **4.2.2. La Educación intercultural bilingüe para contextos pluriculturales y multilingües**

Bolivia, a partir de la llegada de los españoles, ha ido desconociendo su propia realidad pluricultural, multiétnica y plurilingüe, no porque sus pobladores originarios así lo hayan querido, sino porque el sistema imperante ha buscado siempre eliminar estas características indígenas u originarias.

En el periodo de la colonia, se procedió a la extirpación de las idolatrías, la persecución y el aniquilamiento de quienes manifestaban prácticas culturales indígenas. El considerar “salvajes” a los pueblos indígenas han sido signos del más cruel y brutal tratamiento durante los 300 años de dominación española, que continuó durante la independencia y los casi los 200 años de vida republicana. En este contexto, y a pesar de estas actitudes denigrantes, las culturas originarias han continuado y continúan existiendo, manteniendo sus particularidades culturales, sus lógicas y sus cosmovisiones.

La educación intercultural bilingüe (EIB) es un modelo educativo factible de implementar en sociedades diversas. En este modelo los contenidos curriculares pueden impartirse en dos lenguas o más, de manera planificada y sistemática.

La educación bilingüe se puede analizar desde diferentes perspectivas: política, ideológica, lingüística y cultural; pero en el sistema educativo se la aborda desde lo técnico pedagógico; a pesar que, la visión sociopolítica está implícita y no hay una EIB neutra. Cuando se habla de adquisición de lenguas, ya sea de L1 (lengua familiar) o de L2 (segunda lengua), la EIB se sustenta en

los principios de la psicolingüística, sociolingüística y etnolingüística; puesto que estas ciencias interdisciplinarias orientan la implementación de las dos lenguas en procesos curriculares.

En la actualidad, en Bolivia se habla de la educación intra intercultural y plurilingüe (EIIP), que al igual que la EIB tiene que ver con la recuperación y proyección de las lenguas y culturas en el futuro. La diversidad lingüística y cultural en la educación, es preocupación de los países que tienen diversidad lingüística con políticas y programas de EIB.

La Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, en su artículo 6 hace referencia a la intraculturalidad e interculturalidad como los dos principios rectores de la educación boliviana.

I. Intraculturalidad: promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas. II. Interculturalidad: El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia.

La Ley también establece que la educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Por la diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional, se adoptan el uso de las lenguas como instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional.

### 4.2.3. Fundamentación sociolingüística: contacto de lenguas

Para poder entender la situación actual de la lengua quechua y del castellano, es importante referirnos de manera general, a la lengua y sus relaciones con la sociedad, es decir, explicitar los procesos y fenómenos que se originan en el contacto de lenguas.

#### a) *Elección de lenguas*

La elección de la lengua se halla sujeta esencialmente al contacto que se produce entre lenguas, producto del bilingüismo, en este marco, “la elección de la lengua o variedad permite que el hablante se adapte a su interlocutor, posibilitando un acercamiento lingüístico” (Fasold, 1996, pág. 288).

Las diferentes situaciones comunicativas requieren de una serie de habilidades lingüísticas, las cuales dan lugar a que se produzca una comunicación bidireccional, produciendo de tal modo, un acercamiento lingüístico. Por otro lado, la elección de la lengua no simplemente se halla sujeto al mejor o mayor dominio de una lengua, sino también es producto de fenómenos de carácter cultural y psicológico, como bien indica Romaine:

La elección de la lengua tiene como base los factores psicológicos, socioculturales donde la elección de una lengua en dominios determinados es una forma de “actos de identidad”. Es decir, los hablantes eligen a los grupos con los que desean identificarse. (Romaine, 1995, pág. 54)

En este marco, la elección de la lengua se halla sujeta, en relación, al valor social que pueda adquirir una determinada lengua, es decir, según la identidad que asuma el sujeto y al valor que le dé a este, se determina la elección de una lengua.

#### b) *Interferencia lingüística*

La interferencia lingüística es un fenómeno que ocurre durante o después del aprendizaje de una segunda lengua. Es “una desviación de las normas de una y otra lengua en el discurso de hablantes bilingües” (Von Gleich, 1989, pág. 48).

La interferencia se da cuando una de las lenguas, sea ésta la materna o la segunda, interfiere sobre la otra, generalmente en la parte sintáctica morfológica y fonética. Éste se convierte en un factor negativo cuando se da con mucha frecuencia durante el aprendizaje de la lengua, pues de no superarse este fenómeno, que por cierto es natural, se corre el riesgo de caer en una fosilización de errores, lo cual es negativo para lograr un bilingüismo funcional. Por ejemplo, a nivel de sintaxis se forman oraciones según las normas gramaticales de la lengua materna, es decir, la estructura gramatical del quechua que sigue el orden “sujeto-objeto-verbo”, interfiere sobre la estructura gramatical del castellano “sujeto- verbo- objeto”. Ahora bien, dentro el marco de la fonética, López menciona lo siguiente:

El estudiante de habla quechua busca acomodar, modificar los nuevos sonidos del castellano a los sonidos de la lengua materna mediante patrones de adaptación, es decir los identifica a nivel morfológico y trata de reproducirlos con ciertas modificaciones en L2. Tal proceso fonológico en la lengua materna, que condiciona los nuevos sonidos en L2 tiene su repercusión en la expresión oral y escrita; por ello el aprendizaje tiene la tendencia de adecuar el sistema fonológico de la segunda lengua a su sistema lingüístico incluyendo el nivel de producción escrita. (López, 1989, pág. 168)

Por consiguiente, nuevamente el rol del maestro para determinar actividades que ayuden a superar las dificultades que ocasionan el entorno y la interferencia lingüística es preponderante.

### c) *Alternancia o cambio de código*

La alternancia de códigos se constituye en un fenómeno común dentro de los contextos bilingües, pues en ella se alternan códigos de dos diferentes lenguas en un mismo discurso. En este entendido:

La alternancia o cambio de código consiste en la yuxtaposición de oraciones o fragmentos de oraciones de distintas lenguas en el habla de los bilingües. En este fenómeno, cada oración está regida por las reglas morfológicas y sintácticas de la lengua implicada. (Carbajal, 2006, pág. 67)

La gran diversidad lingüística de nuestro país, hace posible en ciertas ocasiones la alternancia de códigos, debido a que en ciertos contextos la lengua castellana se impone a la lengua quechua, y es en ella, donde se propicia el cambio de códigos.

#### **4.2.4. La escuela y la autoestima del niño**

El primer día de clase, el niño descubre que en la escuela no se habla su idioma, ni puede esperar que la maestra o maestro le hable en su idioma y de esta manera son ignorados por completo. Ven al niño como no supiera nada. Muchos educadores piensan que la formación o aprendizaje inicia recién a partir de los 6 años y que el único espacio para aprender sería la escuela.

La desvalorización de la lengua materna, producto de la influencia de la escuela, ciertamente afecta en la autoestima del estudiante, pues la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura realizada en castellano produce una barrera entre el estudiante y el aula, es ahí donde se produce el desencuentro entre la escuela y la comunidad, porque ciertamente la escuela no responde a los intereses y necesidades del contexto.

##### *a) La educación monocultural y alienante*

No olvidemos que el niño del campo o de área rural (indígena) ingresa a la escuela cuando está en pleno proceso de socialización dentro de su propia cultura. Además, cuando está apropiándose una determinada identidad sociocultural en su vida cotidiana. A este patrón natural de aprendizaje, se interpone la etapa de escolarización.

En este marco, la tarea del maestro resulta alienante, repetidor de una cultura que no es propia de los estudiantes. Algunos de los docentes no se identifican con su tarea y se ven obligados a defenderse aceptando la rutina sin respetar los nuevos programas educativos.

El proceso de escolarización alienante que realiza la escuela causa un conflicto cultural en los estudiantes, esto afecta el proceso de aprendizaje, provoca desinterés hacia las actividades educativas; llegando al extremo de despreciarse a sí mismos y a su cultura de origen, de la misma forma se muestran avergonzados.



### b) *Forma de desvalorización de la cultura*

La desvalorización de la cultura originaria que se transmite en la escuela, no es explícita, sino a través de los contenidos que transmiten conocimientos de otra realidad, ignorando la realidad de los educandos. Frente a esta situación, la institución Tantanakuy (2003) indica que los educandos quechuas y de otros pueblos, son los directos receptores de este tipo de educación que excluye y desvaloriza su lengua.

Viviana Galdames (2005) señala que a través de la institución escolar se desvaloriza la lengua materna de los niños y niñas, quienes perciben que su lengua es despreciada y considerada poco valiosa, construyendo de esta manera en ellos, una identidad personal y sentido de pertenencia social desvalorizada.

Esta baja autoestima constituye uno de los factores principales relacionados con el bajo rendimiento escolar. La incorporación de la lengua materna de los educandos en el curricular escolar es un elemento fundamental para lograr buenos resultados en los aprendizajes, ya que, ello les permite sentirse seguros y confiados con sus propias capacidades para aprender y para seguir aprendiendo.

Talavera (1986) menciona que no sólo son los maestros los que descalifican, sino también sus compañeros que se burlan de su “error”. Hasta aquí, se ha visto que los maestros, la escuela y los mismos compañeros hacen sentir vergüenza a los educandos por ser de origen indígena.

### **4.3. Estrategia propuesta**

En principio, realizaremos algunas consideraciones preliminares. Es necesario indicar que en el proceso de diagnóstico, se han podido identificar una serie de elementos que permiten definir que en los estudiantes de secundaria de la unidad educativa “Lapiani” se va dando lugar a la desvalorización de la cultura, así como también a la lengua originaria. En muchos casos, como se ha visto, los estudiantes dentro del aula proceden a hablar exclusivamente en castellano, negándose en muchos casos a utilizar la lengua originaria. A ello se suma que ellos indicaron que prefieren hablar el castellano, además de que consideran que hablar el quechua es para las personas del campo. No obstante,

hemos constatado que en contextos de comunicación informal, los estudiantes introducen palabras del quechua sin ningún tipo de complejo.

Por otro lado, también podemos indicar que los padres de familia desvalorizan su cultura así como también su lengua, pues indican que sus hijas e hijos deben aprender a hablar principalmente la lengua castellana no tanto así la lengua indígena originaria, pues en muchos casos asumen que pronto migrarán a la ciudad, donde la educación es netamente en castellano, asumiendo que la educación en la Unidad Educativa “Lapiani” es bajo porque aún se enseña en quechua, desconociendo de esta manera toda posibilidad de practicar el quechua dentro de la escuela.

En contraposición a la opinión de los padres de familia, en relación al uso de la lengua quechua y que el mismo no debe enseñarse en la escuela, podemos indicar que la participación de los padres de familia en los procesos educativos es muy reducida. Ellos se excusan de cumplir con las reuniones y otras responsabilidades dentro la unidad educativa.

En base a esta problemática, consideramos que es necesario plantear dos ámbitos de implementación para una efectiva propuesta de gestión educativa innovadora. La primera, considerará propuestas dirigidas a superar la desvalorización de la cultura y la lengua originaria, por parte de los estudiantes del nivel secundario, en la cual, se considerará la participación activa de los maestros, Director y estudiantes, así como también de la comunidad educativa. Por otro lado, consideramos que es necesario asumir estrategias específicas a ser implementadas con los padres de familia quienes promueven la desvalorización de la cultura como la lengua originaria. Consideramos que el trabajo de revalorización que pueda realizarse con los estudiantes no ha de ser suficiente pues no existiría correspondencia con los padres de familia, al no entender la importancia de la revalorización cultural.

Por todo lo mencionado, creemos que es fundamental realizar una reflexión sobre las percepciones y valoraciones de las lenguas castellana y originaria. Nuestra propuesta tiene como base del proceso de revalorización del quechua, el carácter biocéntrico de la cultura de la comunidad, debe orientar la elección de la lengua. En tal sentido, nuestra propuesta de gestión pasa por

valerse de ciertas actividades propias de la comunidad, de tal forma que tanto los estudiantes como los padres de familia no experimenten la participación forzosa en actividades, sino más bien reconozcan que las actividades propias de su comunidad se constituyen en elementos válidos para implementar políticas de gestión educativa.

#### **4.3.1. Participación activa y reflexiva de los padres de familia**

Como habíamos indicado líneas arriba, la participación de los padres de familia en la educación de sus hijas e hijos es escasa, pues, en muchos casos, ni asisten a las reuniones convocadas por la unidad educativa, además de que los padres están en contra de que se enseñe en lengua originaria en la escuela. Por esta razón, es fundamental realizar un proceso de reflexión con la participación de los padres de familia, donde se destaque la importancia de su participación en el aprendizaje de sus hijos, además de generar una reflexión en relación a la desvalorización de la lengua originaria y la cultura misma. En tal caso, se deberá realizar una serie de reuniones donde, en primera instancia, se deberá conversar con el Presidente del Consejo Educativo de tal forma que esta persona comprometa su participación en este proceso.

Las reuniones mensuales que se realizan en la unidad educativa se constituirán en los espacios pertinentes para este fin, pues uno de los puntos a tratarse en la reunión deberá ser la desvalorización que actualmente sufre la lengua originaria. Además, tanto el Director como los profesores deberán ser partícipes de la cumbre educativa que se desarrolla en la región, donde deberá plantearse la importancia de la lengua originaria en el proceso educativo, procurándose de esta manera una reflexión en torno a la desvalorización de la lengua originaria, además de buscar puntos coincidentes para superar esta dificultad.

#### **4.3.2. Revalorización de la lengua originaria por los estudiantes**

En relación a los estudiantes, nuestra propuesta tiene dos ejes, por un lado, la promoción de la reflexión sobre la importancia de la lengua originaria y la revalorización de la cultura, mediante conversatorios. Esta acción será reforzada por visitas a las chacras de papa que cultivan la mayoría de las familias de la

comunidad y la conversación con los abuelos de la comunidad, de esa manera los estudiantes aprenderán y anotarán los saberes que los sabios conocen en relación a la papa. A su vez, se realizarán visitas a las diferentes familias de la comunidad para poder conversar sobre la crianza de la papa. En esta estrategia se interrogará en quechua a las familias sobre cómo se prepara el terreno antes de sembrar y en qué meses, también se preguntará qué se hace después de sembrar y en qué tiempo se cosecha. Ya que madres y padres de familia aún hablan quechua en su cotidiano vivir y con certeza las respuestas a las interrogantes serán en lengua originaria. Los estudiantes serán partícipes activos de este proceso de recolección de datos que posteriormente se plasmarán cartillas<sup>22</sup>. Es necesario recalcar que este proceso se deberá realizar en lengua originaria. La producción de papa es un proceso sobre el cual se ha desarrollado un amplio registro de vocabulario en quechua. En esta circunstancia los estudiantes se verán obligados a comunicarse en quechua, propiciándose de esta manera la ansiada revalorización de la lengua.

#### **4.3.3. La crianza de la papa como eje de la revitalización lingüística**

Consideramos que no es suficiente solamente reflexionar con los dos actores de la comunidad educativa directamente involucrados en la problemática. Para poder poner en práctica la revitalización de la lengua es indispensable revitalizar la cultura que, como ya dijimos, en este caso es biocéntrica y tiene como principal actividad la crianza de la papa. El ciclo de producción de la papa servirá como situación comunicacional auténtica que favorecerá la revalorización de la lengua quechua.

Esta actividad propia puede constituirse en el elemento neurálgico que posibilite la revalorización tanto del quechua como de su propia cultura. Es necesario considerar que no se pueden implementar actividades o estrategias ajenas a su realidad, pues provocaría rechazo, pero fundamentalmente

---

<sup>22</sup> Es un documento que sirve para mostrar un saber local recopilado de una fuente campesina a fin de que éste sea conocido y difundido. La particularidad es que este documento muestra un saber local narrado en sus propias palabras y en el marco de su propio contexto socio cultural. La cartilla se ordena según el propio sentir y pensar campesino sobre una determinada práctica, sea ésta relacionada a la agricultura, el monte, la cocina, los animales, sus artes sanas o su medicina.

ahondaría los desencuentros entre la comunidad y la escuela. Es por ello que se ha considerado prudente desarrollar una estrategia de revitalización lingüística adaptada al contexto, se espera que los participantes se vean identificados con la experiencia.

La comunidad de Lapiani cuenta con bastos terrenos dispuestos para la producción, es así que la comunidad también ha dispuesto terrenos para la unidad educativa, de tal forma que la escuela pueda producir estos terrenos para su propio beneficio. Sin embargo, hasta la fecha no ha sido así.

Es en este marco que, todos los componentes de la comunidad educativa deberemos reunirnos para planificar las actividades a realizar para la producción de la papa en los terrenos comunales asignados a la escuela. En la misma, se deberá proceder a poner en evidencia algunas reglas para llevar adelante este proyecto. Una de ellas será fundamentalmente que toda participación se desarrollará en lengua originaria, tanto de los padres de familia como de los estudiantes. Mediante este procedimiento se procurará desarrollar una concientización sobre la importancia del quechua y las prácticas culturales en relación a la producción de la papa.

Para realizar esta actividad, nos valdremos de la información recogida con anterioridad por los estudiantes respecto a la producción de la papa, en base a las entrevistas a los abuelos y padres de familia.

En reunión conjunta, donde deberían participar tanto estudiantes como toda la comunidad educativa, se deberá elaborar un calendario agrofestivo, en la cual, se detalle todas las características que reúne la producción de la papa, para este proceso será fundamental utilizar los datos recabados por los estudiantes, además será necesario que los padres de familia retroalimenten la información recogida por los estudiantes, de tal forma que se propicie un apoyo conjunto. De esta manera, se generará un encuentro entre las actividades de la escuela y los saberes de la comunidad, donde también los padres se hagan partícipes activos de la educación de sus hijos; en consecuencia, también se posibilitará una reflexión sobre la importancia de la lengua originaria como de su cultura misma.

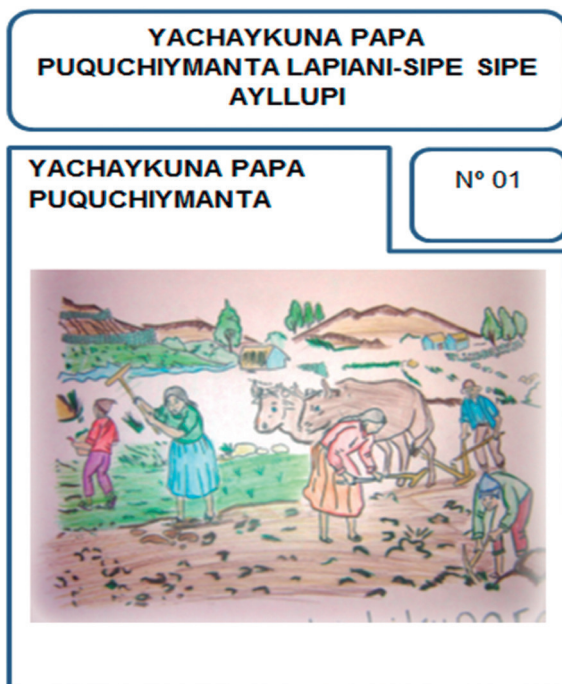
a) *Ciclo agrícola y producción de la papa*

La primera actividad será construir con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa el ciclo de producción de la papa.

Por ejemplo, en base a sus experiencias y la recogida de datos en la comunidad, se podrá definir la etapa en la cual se inicia con los preparativos del terreno, en los meses de abril y mayo. Primeramente se ara el terreno con la ayuda de la yunta, posteriormente se deja reposar el terreno por tres meses y, luego, durante el mes de septiembre, se realiza la siembra. Todo este proceso de recogida de información, deberá ser organizado y sistematizado con la ayuda del maestro.

A continuación se presentan algunas sugerencias de las características que podrían asumir las cartillas:

**Figura 1. Cartilla de sistematización de saberes sobre la crianza de la papa**



Fuente: Elaboración propia.

**YACHAY**  
**Yachaykuna papa puquchiymenta**

**WILLAQ:**

**MAYPI RUWAKUN:** Lapiani ayllupi

**RUWAYNIN YACHAYMANTA:**

- 1. Jallp'a wakichiymenta**
- 2. Tarpuymenta**
- 3. Papa T'ikarichkaptin**
- 4. Papa allaymenta, chikllaymantawan**
- 5. Papa Jallch'aymenta**

Fuente: Elaboración propia.

En base a los datos recabados por los estudiantes, se deberá proceder a la estructuración de las cartillas, este proceso requerirá la ayuda de los maestros. Posteriormente, se deberá convocar a una reunión donde se darán a conocer los resultados de la recogida de datos hecha por los estudiantes. En base a los datos presentados, se deberá proceder a la elaboración de un calendario agrícola, donde la comunidad educativa en su conjunto colabore con sus experiencias, de tal forma que este proceso se constituya en un trabajo conjunto.

A continuación planteamos las características que podría asumir el calendario agrofestivo:

Figura 2: Calendario agrofestivo ritual



Fuente: Elaboración propia.

El calendario agrofestivo ritual de la papa -desde la preparación del terreno hasta la cosecha- debe reflejar todo el proceso que implica su producción; para ello será fundamental el apoyo de todos los miembros de la comunidad educativa: padres, madres, abuelos, abuelas, estudiantes, miembros del consejo educativo, de tal forma que aporten con su experiencia.

No olvidemos que la construcción de este calendario será producto de la interacción de la comunidad educativa con los estudiantes, es decir, que todos deberán tomar conciencia de la importancia de la producción de la papa, la cual, implícitamente se trabajará la lengua originaria, pues como vimos, en sus interacciones fuera del aula, los padres familia y los estudiantes utilizan con mayor frecuencia el quechua, por otro lado, también se procederá a propiciar una revalorización cultural, pues todos los saberes relacionados a la producción agrícola de la papa se tomarán en cuenta en la construcción del calendario agrícola.



Con base en la elaboración del calendario agrícola, se procederá a organizar el proceso de producción de la papa como tal, en cuya situación deberán participar estudiantes, maestros, madres y padres de familia y toda la comunidad educativa. Se favorecerá que la comunicación sea en lengua originaria.

A partir de la dirección, se establecerán las condiciones para que las actividades educativas se organicen en función a las etapas del ciclo de producción de la papa. Se organizarán los roles de participación de los diferentes actores de la comunidad educativa en todo el proceso. Por ejemplo, será necesario definir quiénes abrirán los surcos con las yuntas, quiénes depositarán el abono, las semillas de papa, y quiénes cerrarán los surcos, quiénes se encargarán del cuidado de la producción (deshierbe, aporque, etc.). Todas estas acciones enumeradas, son determinadas por el calendario agrícola previamente diseñado, en tal caso, simplemente será necesario posibilitar la organización de la comunidad educativa para participar dentro de las actividades previstas.

En todo este proceso de producción colectiva de papa en las chacras de la escuela, se generarán espacios de comunicación auténtica en quechua, la lengua que más recursos ha desarrollado para hablar sobre el tema. Al mismo tiempo, se posibilitará la revalorización de los saberes relacionados a la producción de la papa, pues los “mayores” de la comunidad aplicarán sus conocimientos de manera práctica y los estudiantes participarán de manera activa en dicho proceso. Es decir, la revitalización de la lengua originaria será posibilitada con una actividad propia del contexto, y mediada por el trabajo de la comunidad educativa en su conjunto, pues no se pretende aplicar estrategias ajenas a la realidad de la comunidad, sino más bien, propiciar soluciones concretas y prácticas que nazcan de interior de la comunidad.

## **5. Conclusiones y recomendaciones**

Luego de haber realizado el análisis y la descripción de los hallazgos, como también de la propuesta, a continuación se plantan las conclusiones y recomendaciones que el caso amerita.

- Se debe generar una reflexión en torno a la revalorización de la lengua originaria tanto en los padres de familia como en los estudiantes.
- Las estrategias de gestión intracultural que se implementen en relación a la revalorización de la lengua originaria deben de partir de las actividades comunes y propias de la comunidad, para así valorar su propia cultura.
- Se recomienda recuperar las prácticas culturales propias de la comunidad a partir de la elaboración de cartillas y calendarios, con la participación activa de toda la comunidad educativa.

### Referencias bibliográficas:

Alonso, A. (1953). *Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos*. Madrid – España: Ed. Gredos.

Arnal, R. (1996). *La Educación Intercultural Bilingüe en el aula*. Madrid – España: Ed. Grao.

Barrantes, R. (2002). *Investigación un camino al conocimiento*. San José – Costa Rica: Ed. UED.

Callisaya, G. (2007). *Pedagogía Pluri, Multi, e Intercultural*. La Paz – Bolivia: Ed. Publicaciones Yachay.

Carbajal, V. (2006). *Cambio y conservación intergeneracional del quechua*. PROEIB. Andes. La Paz – Bolivia: Ed. Plural.

Galdames, V. Walki A., Gustafson B. (2005). *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*. Cochabamba – Bolivia: PROEIB Andes, Ed. Terra Nova.

La Torre, A. (2002). *La investigación-acción*. La Paz – Bolivia: Ed. GRAO.

López, L. E. (1989). *Temas de lingüística aplicada*. Lima – Perú: GTZ.

Michenot, E. (1985). *Bilingüismo y educación*. En *Revista FACES 1 UMSS*. Cochabamba – Bolivia: UMSS. Pág. 4-5.

Quiroz, A. (2000). *Gramática quechua*. La Paz – Bolivia: UNICEF.

Romaine, S. (1995). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Madrid – España: Ed. Ariel.

Sichra, I. (2003). *La vitalidad del quechua: lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. La Paz – Bolivia: PROEIB Andes, Ed. Plural.

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona – España: Ed. Paidós.

Von Gleich, U. (1989). *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*. Rosdoford – Alemania: GTZ.

## Reproducción de las culturas escolares en la Escuela Superior de Formación de maestros Simón Rodríguez” de Tarata

*Erika Claudia Condori Gonzales*

*“Que la cultura de la escuela aspire al aprendizaje de la libertad y no de la sumisión”.*  
(Marx Stirner)

### Resumen

*En el Sistema Educativo Nacional boliviano, con la aplicación de las Reformas Educativas, se trabajó y se viene trabajando un tema hasta ahora álgido y muy delicado: la formación docente, la cual se ve débil, precaria y, sobre todo, muy centrada en el desarrollo de procesos de enseñanza conductista, vale decir que: el profesor, maestro o docente se posiciona como quien posee el control total del proceso pedagógico que se desarrolla en el aula.*

*Es por ello que lo que se enseña de forma práctica e insistente, en las escuelas superiores de formación de maestros, es la forma, los modos y el cómo mantener la disciplina del estudiante a partir de prácticas institucionales y culturas escolares simples, exigiendo el uso del uniforme institucional para mantener la cultura de “buena presencia” de los estudiantes y futuros maestros; la formación y organización de filas para casi todas las actividades, haciendo que los estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Simón Rodríguez” de Tarata (ESFM Tarata) formen y marchen, de manera ordenada y uniforme; llamando la atención y corrigiendo la actitud y prácticas “inadecuadas” y/o “inadmisibles” de los estudiantes, manteniendo el silencio y la disciplina al interior del establecimiento educativo; así como institucionalizando reglas y normas, las cuales el futuro profesor debe practicar constantemente en su reproducción.*

**Palabras clave:** Conductismo - Cultura escolar - Maestros - ESFM-Tarata-Reglas y Normas- Formación de maestros - Homogeneización – Reproducción.

## **Introducción**

Si examinamos la historia de la educación en Bolivia, nos encontramos con que son varios los años invertidos en la aplicación de leyes y reformas educativas mediante las cuales se ha intentado cambiar el Sistema Educativo Plurinacional del país. Sin embargo, en todos estos años e intentos de cambio profundo de la educación, se ha perdido de vista uno de los problemas centrales y prioritarios de la educación: la formación docente, la cual se desarrolla en las, ahora denominadas, escuelas superiores de formación de maestros (ESFM).

Es por ello que se identifica que las ESFM, como producto de su desatención en cuanto a estructura y hermenéutica funcional, funcionan de la misma forma que lo hacían años atrás bajo el manto del Código de la Educación; es decir, los maestros son formados en la dinámica propia de las antiguas normales donde el conocimiento occidental moderno y, ahora, los saberes y conocimientos indígenas se enseñan y reproducen con metodologías de enseñanza y aprendizaje basados en el enciclopedismo y dinamizados mediante la cultura institucional de las ESFM.

Por tanto, el presente artículo es un intento de acercamiento a la comprensión del papel que desempeñan las diferentes culturas escolares existentes e institucionalizadas al interior de la Escuela Superior de Formación de Maestros de Tarata, donde se han ido identificando una serie de dinámicas culturales particulares y propias de las ESFM.

En ese sentido, y para dar a conocer los diferentes hallazgos, el presente documento se organiza de la siguiente manera:

En la primera parte se desarrolla el diagnóstico y luego se plantea la descripción del problema conjuntamente con los objetivos que orientan la investigación. Seguidamente, en una segunda parte, se desarrollan algunos aspectos teóricos que guían el análisis de los resultados. Luego, en la tercera parte, se explica la metodología con la que se encaró la investigación, resaltando las diferentes técnicas e instrumentos que se emplearon. Posteriormente, en un cuarto punto, se presentan los resultados de la investigación, donde se realiza el análisis e interpretación de los datos. Finalmente, se encuentra una propuesta, orientada a dar una respuesta a la problemática identificada durante la investigación.

## 1 Diseño del diagnóstico

### 1.1 Problema educativo docente

Cuando uno mira y analiza la imagen del maestro, rápidamente se cuestiona: ¿Dónde y cómo se formó profesionalmente? Dicha interrogante nos traslada a observar y analizar los espacios y ambientes institucionales académico administrativos de las escuelas superiores de formación de maestros; las cuales, antes de la implementación de Ley 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, eran denominadas normales superiores de formación de maestros. Es por eso que cuando nos ponemos a reflexionar sobre la formación profesional de los maestros en la ESFM, nos viene la idea que en lo único que se prepara a los estudiantes, futuros profesionales, es en la consolidación de la cultura escolar propia de la ESFM, una cultura escolar que se encuentra muy oculta y mimetizada en la estructura académica administrativa de dicha institución, como es el caso específico de la Unidad Académica Tarata.

En ese sentido, la cultura escolar que se desarrolla, viabiliza y mediante la cual se prepara a los estudiantes que asisten a la ESFM Tarata es la cultura de la homogenización cultural, puesto que al interior de la escuela de formación se van desarrollando una serie de prácticas propias de una cultura escolar tradicional; por ejemplo, la instauración de reglas y normas propias de la cultura escolar de la ESFM Tarata y propias de sociedades coloniales. Sobresale entre éstas, la cultura de la puntualidad, la cual es aplicada de forma prepotente y despótica, es decir que cuando se controla la hora de ingreso a la ESFM Tarata, el retraso con algunos minutos es sancionado dejando al estudiante impuntual fuera del aula, parado y esperando a que termine la clase para poder ingresar.

Otra de las acciones que aporta al desarrollo y concreción de la cultura escolar en la ESFM Tarata es el control de la asistencia mediante el llamado de listas a diario, tanto al ingreso como a la finalización de la clase en cada una de las materias; por lo que el hecho de tan solo no responder al llamado de dicha lista es motivo relevante para que el docente registre una falta que repercutirá en resultados negativos a corto y largo plazo.

De igual modo, el control de la disciplina es otro instrumento aplicado en el marco de la cultura escolar de la ESFM Tarata; dado que las conversaciones

en el aula entre compañeros son castigadas sacando del curso a los estudiantes y llevándolos a la Dirección. Se puede tener aunque sea, y si ese fuese el caso, a un solo estudiante en absoluto silencio, al interior del aula.

Otra particularidad entre las reglas y/o normas homogeneizadoras aplicadas es el rito de la iza de la bandera, ya que todos los días, a primera hora, los estudiantes deben formar y marchar con el uniforme institucional de manera ordenada, con la mirada al frente, sacando el pecho al son de himnos. En este contexto, se les prohíbe el uso de gorras o sombreros, sin importar las repercusiones que esto les pueda causar (insolación, quemadura de la piel, etc.).

Así mismo, en la ESFM Tarata, y para continuar con el funcionamiento del andamiaje cultural, se exige a los estudiantes el uso del uniforme de la institución y zapatos negros, como único calzado permitido. Los zapatos “deben estar bien lustrados y brillando”, por lo que se prohíbe el uso de otra variedad de zapatos, como ser: zapatillas deportivas, sandalias, abarcas, etc.

Del mismo modo, se controla la apariencia física de los estudiantes, prohibiéndoles el uso del cabello largo y aretes o pendientes en el caso de los estudiantes varones; y, en el caso de las chicas, el uso de tintes en el cabello. Todo esto bajo los argumentos de que el varón debe “estar presentable, con el cabello bien cortado y sin aretes, *como hombrecito*” y las chicas “deben estar arregladas decentemente, *como mujercitas*”.

Entonces, se evidencia que los aspirantes a ser maestros formados en el marco de una cultura escolar colonizadora propia de la ESFM Tarata, una vez titulados, reproducen esta lógica en las escuelas del país. Estos formalismos pasan a ser parte del currículo real, centrado en la homogenización de los niños y jóvenes estudiantes, a quienes también les enseñan a reproducir el conocimiento y las costumbres occidentales.

Por tanto, tales situaciones descritas con anterioridad permiten establecer que los procesos de formación docente que se desarrollan en las escuelas superiores, en el marco de una cultura escolar, dan pie al desarrollo de estas formalidades como parte del currículo. Si se analiza con mayor detalle, los actuales maestros han mantenido estos ritos y culturas escolares tradicionalistas

gracias a la cultura escolar en la cual han sido formados, pues, en las ESFM aún persiste, y con mucha fuerza, una cultura escolar de corte tradicionalista.

## **1.2. La realidad docente en Bolivia**

La relación cíclica de la formación docente con la práctica de la misma en las Unidades Educativas es un fenómeno social no estudiado con frecuencia. Si bien se estudian las consecuencias, los efectos y otros factores, las causas y las características de las mismas en cuanto a la formación no son siquiera consideradas o puestas en observación.

En ese sentido, en las instituciones de educación superior que profesionalizan maestros y maestras para trabajar en el Sistema Educativo Plurinacional, si bien se han implementado cambios a nivel de estructura curricular, dichos cambios no han trascendido aspectos en el funcionamiento de lo académico y lo administrativo, porque los cambios solo se hicieron e implementaron de forma superficial y no profundizaron en el tema pedagógico, ideológico y didáctico; dejando que hasta la fecha se continúe formando a los futuros maestros en el marco de culturas escolares tradicionales que posibilitan la instauración de un currículo oculto.

Es por ello que la contribución que se quiso realizar con este artículo es responder al porqué de este fenómeno, es decir: ¿por qué el maestro reproduce en las escuelas la misma cultura escolar de la ESFM Tarata con los mismos ritos y formas mediante las cuales fue formado? y ¿por qué dicha problemática, a su vez, genera un fenómeno que se está reproduciendo de forma cíclica dentro las aulas de las Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM) y en las escuelas? Lo cual no debería ocurrir, ya que en el ámbito del trabajo escolar, el contexto y la población con la que un maestro se encuentra no son los mismos que los de la ESFM.

## **2. Aspectos teóricos**

### **2.1. Culturas escolares**

Para este concepto, haremos referencia al texto de Marina Arratia (2014). Las “culturas escolares” son las formas particulares de convivencia en las instituciones educativas, moldeadas por ciertas prácticas, valores, normas,



acuerdos, etc. Dichas “culturas escolares” no necesariamente están enmarcadas en normas institucionales, son más bien formas de gestión cotidiana negociada que se practican detrás de la gestión formal o aparente. De hecho, la reproducción de estas prácticas está muy ligada a la institucionalidad vigente. Una de las razones más importantes para que haya una gestión encubierta es que el modelo de gestión educativa no responde a las necesidades prácticas de las diversas realidades del país.

La escuela es una institución moldeada por todos los actores que interactúan en ella, por tanto, existen ciertas prácticas prestigiadas, valoradas, aceptadas o rechazadas por el colectivo. Por ejemplo, los docentes nuevos, a su llegada a la escuela, deben conocer estas “costumbres” y acomodarse a ellas; es decir, y usando el lenguaje popular, deben “pagar su derecho de piso”, pues de no hacerlo, perjudicarían su aceptación por el colectivo y su futuro desempeño.

Dichas culturas escolares están presentes en los diferentes niveles y ámbitos de la gestión educativa como en lo institucional: la organización, la planificación, las normativas, la dirección, el clima institucional, etc.; en lo curricular: la planificación y el desarrollo curricular; el desempeño docente, la evaluación, etc.

Los datos que presentaremos a continuación no pretenden generalizar los problemas ni descalificar a las instituciones educativas y la labor de las comunidades educativas, en especial de los maestros, son apenas algunas pistas que nos permiten una aproximación a las formas cotidianas de gestión educativa que no son reportadas en los documentos oficiales, pero que deben ser visibilizadas y atendidas para emprender un verdadero proceso de descolonización de la educación y el modo de gestionar las instituciones educativas (Arratia, 2014).

La expresión *cultura escolar* ha sido utilizada, entre otros aspectos, como lo señala Viñao (2002, pág. 25),

[p]ara referirse a la existencia en los sistemas de enseñanza e instituciones educativas de unos determinados modos de hacer y de pensar o tradiciones (prácticas, hábitos, pautas, inercias, rituales, actitudes, mentalidades) sedimentadas a lo largo del tiempo; de

regularidades, rituales y reglas de juego transmitidas de generación en generación, y en general no cuestionadas o puestas en entredicho y compartidas por quienes se integran en dichas instituciones.

Por tanto, la cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, hábitos y prácticas, formas de hacer y pensar, y comportamientos acumulados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas vitales y/o comunales que no se ponen en entredicho y son compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. En realidad, las culturas escolares son prácticas que no necesitan ser fundamentadas ni explicadas. Simplemente se aceptan y adoptan como la única manera posible de organizar la enseñanza en un nivel educativo, área, disciplina o institución determinada.

### **2.2.1. Rasgos y elementos de las culturas escolares**

Las diferencias de enfoque y objetivos existentes entre los autores indicados, al utilizar la expresión *cultura escolar*, no cambian la similitud en los supuestos básicos de dicha expresión y en la caracterización de los elementos que la integran. De ahí que es posible dar una definición y hacer una caracterización que englobe los aspectos esenciales de la cultura escolar.

Los aspectos o elementos más visibles que conforman la cultura escolar serían los siguientes:

- Los actores, es decir, los profesores, los padres, los alumnos y el personal de administración y servicios. A los primeros les corresponde, por su especial posición, el papel más relevante en la conformación de la cultura escolar. De ahí la importancia de conocer su formación, modos de selección, carrera académica, categorías, estatus, asociacionismo, composición social, por edades o sexos, ideas y representaciones mentales, entre otros aspectos; así como su grado de profesionalización en relación con unas materias o disciplinas dadas.
- Los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar. O sea, el léxico o vocabulario, las fórmulas y pautas lingüísticas, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas, y el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y

lo icónico en el aula, fuera de ella y en los modos de evaluación. El predominio o no, social y cultural, de determinadas “categorías” o “conceptos institucionales” relativos a “características significativas de la escolarización y el currículum” la “extensión de la conformidad” sobre los mismos, será un elemento determinante de los cambios organizativos y curriculares (Reid, 1998, pág. 8). De ahí el que cada reforma trate de imponer su propia jerga o vocabulario (Rodríguez Diéguez, 2001). Una jerga que deberá ser aprendida y manejada en sus relaciones con la administración, y entre sí, por los profesores, los padres y los alumnos.

- Los aspectos organizativos e institucionales. Dentro de ellos ofrecen una especial relevancia: a) las prácticas y rituales de la acción educativa: la graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes y su jerarquía, la idea de la clase como un espacio-tiempo gestionado por un solo maestro, la distribución y uso del espacio y del tiempo, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, etc.; b) la marcha de la clase, es decir, los modos, a la vez disciplinarios e instructivos, de relación y comunicación didáctica en el aula entre profesores y alumnos y entre los alumnos; y c) los modos organizativos formales –dirección, claustro, secretaría, etc.– e informales –tratamiento, saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación, etc.– de funcionar y relacionarse en el centro docente.

Todo este conjunto de escenarios y prácticas ritualizadas revisten un carácter ceremonial.

Son, en un sentido cultural, ceremonias formalizadas y dotadas de una gramática explícita, [...] unidas a contextos (espacios) que pueden variar dentro de ciertos límites, [...]. Estas acciones regulares, ceremonializadas, o mitos ceremoniosos, en ocasiones ajenos a la racionalidad de su origen, constituyen el componente mitológico de la cultura escolar el núcleo duro o sedimento institucional de la misma. (Terrón y Álvarez, 2002, pág.35)

Entonces, los rasgos y elementos de la cultura escolar se constituyen en la cultura material de la escuela; como su: entorno físico-material y objetos (espacios edificados y no edificados, mobiliario, material didáctico y escolar, etc.)

Del mismo modo, y sin pretensión de exhaustividad, algunos de los componentes que integran la cultura escolar son:

- *Normas*. Las normas, escritas o no, cumplen una función reguladora de la vida comunitaria. Con frecuencia se refieren al comportamiento, a la utilización de espacios y a las actividades.
- *Mitos*. Son las narraciones de sucesos extraordinarios que circulan por la institución y que pueden tener como protagonistas a personas admirables: fundadores, directivos, etc.
- *Símbolos*. Son representaciones convencionalmente aceptadas por los miembros de la institución educativa y que contribuyen a la construcción y el fortalecimiento de la identidad colectiva. Los símbolos (insignias, escudos, logotipos, etc.) permiten atraer la atención, al tiempo que condensan y difunden la filosofía del centro educativo. También<sup>23</sup> la forma de vestir, el diseño del mobiliario y la configuración del espacio tienen un valor simbólico.
- *Ritos*. Es el conjunto de reglas establecidas por la comunidad educativa en los ceremoniales. Estas formalidades patentes en determinados actos, v. gr., apertura del curso, aniversarios, graduaciones, etc., refuerzan los sentimientos de pertenencia y posibilitan el encauzamiento de la cultura organizacional.
- *Lenguaje y comunicación*. El lenguaje y el estilo de comunicación propios de los miembros de un centro educativo constituyen una de las señas de identidad del mismo.
- *Producciones*. Los diversos materiales (vídeos, libros, revistas, etc.) producidos por el centro educativo llevan el cuño de la cultura escolar.
- *Valores*. Con frecuencia los miembros del centro educativo comparten un sistema axiológico que modula y guía sus acciones.

---

<sup>23</sup> La expresión “guardianes de la tradición y esclavos de la rutina” procede la ponencia no publicada de Raimundo Cuesta que, con el título de “Formación del profesorado e innovación. Códigos, disciplinas y reglas del campo profesional.

- *Supuestos básicos.* Son en cierto modo los cimientos de la cultura escolar.

Todos estos elementos de la cultura escolar, aunque sean invisibles, orientan el comportamiento; son ideas implícitas o creencias subyacentes sobre las personas y la organización.

### **2.2.2. La cultura escolar de los profesores**

Los profesores y maestros constituyen el elemento clave, tanto en los procesos de reforma, innovación y cambio, como en la configuración de la cultura escolar; o sea, de las prácticas y pautas que gobiernan de hecho la organización escolar y la enseñanza en el aula. En consiguiente, su tarea viene condicionada por:

- La presión opresiva, exigente, de lo inmediato, de las contingencias cotidianas y vicisitudes ocasionales. De unas exigencias que coinciden en el tiempo, que son impredecibles y que surgen o se plantean sobre la marcha en función de los requerimientos, condiciones y necesidades particulares de cada contexto y momento.
- La presión y exigencias generadas por la necesidad (como deseo o ideal) de atender al establecimiento de una atención y relaciones personales con todos los alumnos.
- La presión y obligaciones derivadas de las responsabilidades que le vienen fijadas, en plazos temporalmente prescritos, desde el exterior; por ejemplo, en relación con el cumplimiento de unos objetivos curriculares o la enseñanza de unos programas determinados. Una presión y unas obligaciones intensificadas, en el caso de las reformas organizativas y curriculares, por los cambios, incertidumbres y exigencias adicionales que llevan consigo.
- La predisposición a obtener información, en relación con su actividad docente, no del mundo académico y profesional de los “expertos” (libros, revistas, congresos, conferencias, etc.), sino de la experiencia de los profesores y maestros de su centro docente o de otros similares; es decir, de fuentes internas a las instituciones escolares y procedentes del grupo de iguales. Y, en correspondencia, la desconfianza hacia las ideas

y prescripciones que proceden de quienes no están, como ellos, “en el tajo”, o sea, en el aula y en un aula de características similares a la suya. (Weiss, 1995, págs.583-584)

### **3. Aspectos metodológicos**

Para este artículo, se adopta el tipo de investigación cualitativa, que permitirá investigar la realidad desde la perspectiva de los mismos actores, respetando las situaciones y circunstancias en las que se presentan los acontecimientos.

Precisamente se optó por la investigación cualitativa porque “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar los sentidos de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 1996, pág.32). De igual modo:

La investigación cualitativa se inicia como cualquier otra, con una serie de inquietudes y preguntas claves que van dando la pauta para su diseño. Estas preguntas pueden brotar del mismo investigador o de otras personas cercanas a él. Para desarrollar este tipo de estudios, es muy importante penetrar en él, no como una “tabla rasa”, sin prejuicios anticipados. Deben suspenderse los criterios que uno lleva consigo: en el campo del trabajo se van a adquirir los significados que los participantes usan en su vida cotidiana. Recordemos que el estudio de campo es el medio para desarrollar este tipo de investigación. (Barrantes, 1992, pág.146)

Por tanto, este tipo de investigación nos permitió centrarnos en la realidad misma del ámbito de la formación de maestros, como sucedieron los hechos y sucesos para así proceder a la interpretación y descripción del proceso de formación de los docentes en de las escuelas normales.

### **4. Culturas escolares: conductismo y reproducción**

En este acápite se realiza un análisis y descripciones de lo que se vive en las culturas escolares de una de las escuelas superiores de formación de maestros; sin embargo, teniendo en cuenta de que son muchas las formas en las que las culturas escolares se pueden manifestar, solo haremos mención a unas cuantas formas, es decir, a las que se consideraron más relevantes y repetitivas en este caso.

#### 4.1 Enfoque conductista en la organización del tiempo y el espacio

En la ESFM se toca regularmente un timbre que suena lo suficientemente fuerte para ser escuchado en todas sus instalaciones. El uso del timbre tiene la lógica de hacer funcionar de manera pragmática la organización y administración del tiempo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Una funcionalidad que alude al uso y “a la acción integrada en un sistema de funciones que el objeto o el espacio denotan y al estilo, a la estética, y al modo en que éstos connotan y asignan a cada espacio y a cada objeto un valor de metáfora” (Brailovsky, 2012, pág.27).

El timbre de la ESFM Tarata tiene un valor simbólico y funcional, puesto que separa y organiza los momentos de trabajo, unos de otros y de los momentos de recreo.

El timbre establece coordinación entre los movimientos de los diferentes grupos que conviven en la escuela e imparte un ritmo planificado a las tareas. Se constituye en un organizador, una herramienta de optimización de recursos, un modo eficaz de anticipar y resolver problemas de convivencia y otros derivados de la existencia de espacios compartidos. (*Op. cit.*, pág.31)

Como se puede notar en el fragmento de texto anterior, la organización del tiempo y de las acciones propias de los docentes y estudiantes al interior de una institución educativa es regida y organizada por el timbre. Un timbre que a la vez trasciende aspectos como la misma planificación del proceso educativo. En la siguiente cita, podemos observar cómo el timbre se ha convertido en el instrumento de autoridad para organizar el tiempo y las acciones de todos los actores educativos de la ESFM Tarata.

Se observa que los días lunes todos los estudiantes y maestros están a las 8.00 a.m. esperando a que toque el timbre para el ingreso a la formación en la cancha de fútbol. Normalmente esperan hablando en los pasillos; sin ingresar a los cursos porque no tocó el timbre de entrada. Mientras los demás esperaban en el patio y en los pasillos de la ESFM; uno de los estudiantes llegó a las 08:05 y preguntó ¿Por qué aún no fueron a formar? A lo que uno de sus compañeros respondió: porque aún no tocó el timbre. (Diario de campo 10-07-16 ESFM-Tarata)

Los estudiantes de la ESFM - Tarata están acostumbrados a manejar sus conductas y su quehacer educativo en el marco de un sistema de normas y reglas que están establecidas por el Ministerio de Educación; donde se decide cómo se dará la educación dentro de todas la ESFM del país; es así que cuando los estudiantes asisten por primera vez a la ESFM a pasar clases, se sorprenden y se dan cuenta de que el sistema de funcionamiento, las normas y reglas no difieren a las del colegio porque se sigue escuchando y utilizando el timbre para organizar todo el accionar pedagógico e institucional en la ESFM. Como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Hoy es lunes, el timbre tocó a las 08:00 y los profesores llamaron a formación. Yo estaba desconcertada porque pensé que tenían que ir los estudiantes directamente a los cursos, pero no fue así; los ordenaron por cursos y por tamaños en el patio de la ESFM. En un momento de aquellos se me vino a la cabeza los recuerdos de la escuela y del colegio porque hacíamos lo mismo los primeros días de clases. Luego pensé que tal vez sólo era para dar instructivos pero no fue así. En esta formación se desarrolló un pequeño y corto acto cívico que hábilmente lo realizan todos los días durante los primeros 15 minutos antes de ingresar a las aulas. (Diario de campo 10-07-16 ESFM - Tarata)

Como se evidencia en el diario de campo, es natural que cuando uno inicia estudios superiores en una ESFM, suponga que está ingresando a un nuevo sistema de educación y a una nueva lógica, estructura y dinámica de desarrollar procesos de formación; sin embargo, en nuestro contexto nos enfrentamos a la misma hermenéutica y funcionalidad de una Unidad Educativa, donde el timbre o la campana representa o simboliza la organización del tiempo de trabajo y el tiempo de descanso.

Nunca olvidaré el primer día de clases en la Normal, ¿sabes por qué? Porque cuando llegué tocó el timbre y el regente y la secretaria gritaron: ¡Todos a formar! y los estudiantes de los años superiores fueron a formar al patio de la institución. Yo me sorprendí mucho porque era como regresar al colegio. Como nosotros éramos nuevos no sabíamos y los profesores nos acomodaron en la fila, todo como en la escuela [...]. (Ent., estudiante de 1º año 06-05-16)



El uso del timbre, para la institución ESFM Tarata se ha convertido en un instrumento de inmersión de los nuevos estudiantes a una forma y lógica cultural de organización del tiempo y del quehacer del estudiante al interior de la ESFM. No obstante, con el uso del timbre, no solo se regulan las conductas y acciones de los estudiantes, sino que, a la vez, se continúa manteniendo en el imaginario del estudiante; la idea de que el timbre organiza el funcionamiento de la cultura escolar en las escuelas.

Se puede aseverar, entonces, que, en la ESFM Tarata, lo que se busca es adaptar y no olvidar lo que es la escuela; para que el futuro maestro esté habituado a este comportamiento y sepa que, mediante este sistema, se maneja el orden en la escuela. El timbre, de alguna manera, simboliza al Director o a las autoridades educativas, indica cuándo se debe dejar de trabajar y cuándo se debe volver al trabajo, cuándo se ingresa al establecimiento ESFM Tarata y cuándo hay que retirarse.

#### **4.2. La cultura del uniforme: “los varoncitos, deben vestir como hombrecitos y la chicas como mujercitas”**

El uniforme escolar nace en Europa a finales del siglo XIX como uniforme oficial, florece en el Reino Unido y en Francia, y más tarde se extiende a América. Surge especialmente en los centros educativos regentados por órdenes religiosas católicas (Fernández, 2011).

El uso del uniforme y la exigencia de su adquisición no solo se ve en las escuelas; también se puede ver en la ESFM; donde el Director indica a los estudiantes: “todos deben asistir con el uniforme respectivo; ya que ustedes están en una institución superior y, como tal, tienen que venir muy bien uniformados y limpios, si no, no se les dejará entrar a sus aulas respectivas”. (Diario de campo 10-07-16 ESFM - Tarata)

Cuando hablamos de uniformes, estamos hablando de la presentación social y externa del cuerpo. La lógica social nos pide saber en todo momento quiénes somos dentro de la comunidad, en este caso dentro de la ESFM, por tanto, los uniformes sirven para eso, para mostrar la identidad social de cada uno de los estudiantes. Como podemos observar en el siguiente párrafo:

Todos los días, los estudiantes deben asistir con el uniforme de la institución: traje negro, camisa blanca (y) corbata guinda para los estudiantes, y su chal para las señoritas y falda y zapatos negros; y los docentes con traje oscuro y camisa. Si algún docente viene así no más, sin el uniforme o el traje, el Coordinador les llama la atención, entonces, los que vienen desde Cochabamba tienen que venir uniformados y cumplen con esta normativa. (Ent., Prof. E.P.P. 04-07-16)

Uno de los mayores poderes del uniforme es la colectivización. En especial, dentro del ámbito educativo, lo que se pretende es instaurar una cultura de despersonalización, desindividualización, el orden y la jerarquía en los estudiantes y docentes de la ESFM. Pues “quien viste un uniforme, deja de ser individuo y se convierte en grupo”. Por lo que, el uniforme ayuda a agrupar y a diferenciar a distintos grupos o entidades de una mirada.

[...] las recomendaciones son de acuerdo al reglamento interno de nuestra Unidad Académica, que no sé si fue aprobado o impuesto, simplemente nos hicieron conocer y teníamos que cumplir [con] su pantalón negro, su camisa blanca corbata guinda (varones); falda negra, blusa blanca y corbata guinda (mujeres); y su recomendación fue que lo usemos todos los días y limpio, porque nosotros seríamos los futuros educadores. (Ent., estudiante de 2º año 06-05-16)

Como en la ESFM, el uniforme está dentro de las normas y reglas que el estado les confiere para cumplirlas y hacerlas cumplir, se exige el uniforme de una manera amenazadora a los estudiantes, indicando que al no usar el uniforme, no pueden dar sus exámenes y/o hacer sus presentaciones; es por eso que deben cumplirlo, si no quedan fuera de la institución; como ocurrió en el siguiente caso:

Llegó el día del examen en acordeón y el profesor de la materia dijo que tenían que venir con uniforme tanto jóvenes como señoritas para dar el examen; aquel que no estaba uniformado, no lo daría, pude ver que todos los estudiantes no estaban ni preocupados, ni molestos por lo del uniforme para el día del examen; es más, parecía que esto era ya normal para ellos, así que nadie dijo nada, más bien todos estuvieron de acuerdo con lo que el docente había dicho en ese momento, pese a que el uniforme no era un factor determinante para que tocaran bien

o mal, pero lo aceptaron sin ningún problema. (Diario de campo, 10-07-16 ESFM - Tarata)

Moderno o anticuado, el uso obligatorio del uniforme sigue siendo una forma de ejercer poder sobre las personas. Por su parte, sus defensores, en este caso los docentes, aseguran que favorece la cultura de la disciplina, la obediencia y la concentración. Como lo menciona este docente de la normal:

Yo pido uniforme porque es lo primero que les permite creerse más profesores y a hacerlo bien, y porque el uniforme les permite concentrarse en lo que están haciendo, en este caso, en la ejecución del instrumento como el acordeón; en cambio, si les dejo venir como ellos quieran vendrán con ropas llamativas como gorras o jeans en el caso de los varones; y faldas y escotes en el caso de las señoritas, [indumentarias]) que no son adecuadas para un futuro profesor, por eso es mejor pedir el uniforme siempre. (Ent. prof. S.CH. 04-07-16)

En este testimonio, se puede apreciar que el uniforme es concebido como transmisor de valores tradicionales y conservadores; por lo que, el futuro profesor tiene que vestir como la escuela lo exige o lo manda. Por lo que, tanto los docentes como los estudiantes deben asistir todos los días con uniforme porque se encuentran en una institución superior que acata las normas prescritas por el Ministerio de Educación. No obstante, muchos estudiantes creen que los uniformes escolares confieren a los estudiantes un aspecto aseado y agradable, como nos comentó este estudiante:

Además, llevar un uniforme asegura que los estudiantes irán a la institución con la ropa adecuada y evitarán la distracción de la moda. Muchas instituciones educativas que no imponen uniformes escolares se convierten en verdaderas pasarelas de moda. Este aspecto distrae a los estudiantes de sus estudios ya que muchos pasan más tiempo pensando en la ropa que llevan o van a llevar que en aprender. (Ent., estudiante de 5° año 06-05-16)

Los docentes explican que en aquellas instituciones educativas en las que no existe uniforme, los profesores deben comportarse como policías para que los estudiantes lleven una ropa apropiada al establecimiento. En contraste a una institución educativa que tiene una política de uniformes escolares. Como nos comentan algunos profesores de la normal: “A lo mejor, de mi parte, yo

agregaría que venga[n] todos los días de la semana con el uniforme, incluyendo el viernes, porque los viernes pueden venir con jeans pero no estoy de acuerdo con eso, porque están en una institución formal” (Ent., Prof. J.M. 05/05/16). De la misma manera, otro de los docentes señala que:

siendo una institución superior deberían venir todos los días con uniforme, pero como estamos en un proceso de democracia donde manejan hartos los estudiantes y dicen que tienen democracia e igualdad. Nosotros los docentes decidimos, está bien que vengan todos los días con el uniforme, tampoco pueden venir a la facha, tienen que venir con algo representativo de nuestra institución; si no los del pueblo no nos reconocerán por lo que somos y nos dirán que nuestros estudiantes son peor que los de las escuelas que existen aquí en Tarata, sin uniforme, y que no serán buenos profesores, cuando terminen de estudiar. El uniforme es nuestra marca representativa, si no seríamos cualquier gente. (Ent., prof. E.P.P. 28-04-16)

Algunos docentes sienten que llevar uniforme escolar infunde en los estudiantes un sentimiento de orgullo especial de pertenencia a la institución, en este caso a la ESFM. Así mismo, los mismos estudiantes, de la ESFM, están mentalizados o ideologizados con esto del uniforme, pues son ellos quienes cuestionan a los que tratan de infringir las normas de la normal y los enfrentan para mostrarles que los que están mal son los que no están con el sistema y, es por eso, que deben cambiar y adaptarse a ese modelo educativo, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

El día de Cochabamba, se pidió a todos que vinieran uniformados porque se iba a realizar un pequeño acto cívico y homenaje a nuestro departamento, por lo tanto, todos debían asistir bien uniformados; sin embargo, uno de los estudiantes no vino uniformado sino como él quiso y el director le llamó la atención, tanto a él como al curso solo porque uno de ellos no asistió con el uniforme debido; posteriormente, se fueron del acto cívico a los cursos, una vez allí fue que el presidente del curso tomó la palabra y le dijo que por favor no lo vuelva a hacer porque no están en una universidad para venir como ellos quisieran, que están en la normal en donde hay reglas y normas que cumplir y que no son niños para comportarse así de esa manera y ser caprichosos. (Diario de Campo 05-05-16)

Muchos docentes piensan que los uniformes escolares ayudan a mantener la disciplina escolar. El argumento es que los estudiantes de hoy carecen de auto-disciplina porque muchos padres no ejercen medidas disciplinarias con sus hijos; por tanto, como consecuencia, le resulta más difícil a un profesor inculcar disciplina a sus alumnos. Es así que los uniformes escolares son un medio y/o instrumento de ayuda para los profesores en cuanto a la imposición y manejo del moldeamiento de la disciplina, ya que acostumbran a los estudiantes a que acaten reglas determinadas.

#### **4.3 Normas institucionales frente a las identidades personales y de género**

Las instituciones educativas tienen la autonomía de establecer criterios y prohibiciones en cuanto a la apariencia personal de sus estudiantes. Sin embargo, esta libertad puede verse limitada por la Constitución y dependerá de la interpretación de los actores.

El uso del cabello largo por los varones ha sido cuestionado desde siempre y más aún al interior de una institución, como es el caso de las unidades educativas, en las cuales todavía se enseña que el uso del cabello largo, en el caso de los varones, es prohibido y no es propio de un hombre; pues, se dice que solo las mujeres son las que pueden tener el cabello largo. En el caso de la ESFM, esta situación se cuestiona, bajo el argumento de que los estudiantes serán futuros maestros, como nos dice un profesor:

Creo que esto pasa por lo cultural, si en lo cultural hemos recibido ciertos estereotipos, ciertos modelos, entonces ese es el modelo que tiene que prevalecer para el conjunto; es decir, actualmente, no encaja el cabello largo no encaja el arete y más que todo para ser maestros, porque en los colegios que trabajaran nuestros futuros profesores existirán normas que son las que no les permitirán ir como quieren. Pero, por el contrario, si el modelo en la mayoría fuera cabellos largos y con aretes, por tanto, sería un hecho cultural que todos estaríamos exigiendo, que también todos estén vistiendo así; y los que estén con cabellos cortos serían los discutidos. Es como te digo, algo muy complicado, porque nuestro sistema pese a que habla de respeto a lo nuestro, en nuestras instituciones educativas te topará con reglas o normas que harán que te sometás a lo que te exige el ministerio y, en

este caso, es el pelo corto y no los aretes, en el caso de los jóvenes.  
(Ent., prof. J.M. 25-04-16)

El hecho de que un estudiante varón tenga los cabellos largos o use aretes no encaja en las estructuras culturales de la ESFM Tarata. Estas conductas culturales propias de la juventud actual confrontan las normas y reglamentos que rigen la tradición cultural de las ESFM, desatando así la eterna lucha de sistemas culturales; donde el sistema cultural más fuerte, cobijado por la norma nacional y el poder del Estado, se impone de forma subyacente con argumentos y discursos de orden social; como el ejemplo de persona y de ser humano que debe constituirse cada ciudadano. Como lo señala a continuación un profesor:

Para mí, no está bien, yo les digo a mis estudiantes, que a veces vienen con aretes, a veces vienen con cabello largo, que ellos serán profesores; “ustedes van a ser futuro colegas y van a ir a Unidades Educativas donde van a haber adolescentes niños y niñas”, donde les vean a ellos un cabello largo o un arete “el niño se va [a] poner mejor que ustedes, el arete”. Por tanto, para mí hay que volver como antes un corte moderado si era varón y sin aretes porque son esos varones, el mundo da vueltas y si usted como estudiante ahora viene como quiere, y así con un aspecto que deja mucho que desear; lo mismo le sucederá en su próximo trabajo como profesor en alguna unidad educativa. (Ent., prof. S. Ch. 22-04-16)

Como podemos ver, el poder y la fuerza de la cultura institucional de la ESFM Tarata, se impone y siempre saldrá victorioso frente a la lógica cultural del joven estudiante, mediante discursos y mensajes subliminales y simbólicos que se apegan a la idea de que un profesor es un modelo a seguir en la sociedad en cuanto a la forma de vestir y ser. El profesor es y será considerado como un modelo dentro de las escuelas, donde los niños quieren ser como el profesor o profesora que tiene en la Unidad Educativa, porque a lo largo del tiempo, se ha construido al profesor como un referente a seguir en términos de imagen y apariencia. Resaltando únicamente su forma de vestir o, como en este caso, resaltando y exigiendo que el profesor varón deba tener los cabellos cortos y no usar aretes o pendientes.

Las ESFM manejan sus propias normativas y códigos que difieren de los que tienen muchos jóvenes, porque intentan hacerlos entrar en un molde y disciplinar a los estudiantes; como si el cabello corto de los varones determinaría la situación educativa.

Si recordamos, hace muchos años atrás, el tema del cabello corto en los hombres siempre fue recomendado y exigido a los padres de familia: “El varoncito siempre tiene que tener el pelo corto porque es varoncito” (Ent., Director. M.P. 20/04/16). Estando en el siglo XXI, y, en el marco de la Ley 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, estos términos y conductas culturales se continúan manejando dentro del Sistema Educativo Plurinacional, propiamente en las ESFM Tarata, lo cual posibilita determinar que el tema de descolonización no se interpreta apropiadamente, ni se pone en práctica en la institución, queda como letra muerta. En el siguiente testimonio, podemos observar dicha incoherencia y contradicción entre lo escrito en la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” y su puesta en práctica.

Le dicen *chukchalo* [cabelludo] es un estudiante de 3º año y bueno, le dicen así porque él, cuándo entró a la Normal, tenía el pelo largo y venía con abarcas y poncho a pasar clases, los profesores y el Director lo regañaban siempre, incluso llegaron a expulsarlo por unos días para que él cambie de actitud respecto a la forma de vestir, pero ni eso funcionó. Hasta que llegaron los primeros parciales, fue donde lo coercionaron y lo amenazaron de que si no venía con el pelo corto y con el uniforme respectivo, no daría los exámenes. ¿Qué fue lo que hizo? Pues cortarse el pelo y ponerse camisa y pantalón solo porque él quería seguir estudiando. (Ent., estudiante de 5º año 06-05-16)

La identidad que ese estudiante quiso manifestar fue absorbida por el entorno, no respetaron su forma de ser, ni mucho menos su cultura en cuanto a su forma de vestir. Por tanto, ni la institución, ni los profesores obraron en el marco de la Ley 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” y la ley de discriminación, puesto que obligaron al estudiante, por medio de la presión y la fuerza, a cambiar su vestimenta y a cortarse el cabello.

Sin duda alguna, no es la forma de llevar los cabellos ni el uniforme los que estudian y aprenden, tampoco son los aretes o los collares o un *piercing* los

que determinan si alguien es buen estudiante o buena persona o un buen profesional. Eso no está en discusión; el tema de fondo es el aprender vivir en y una sociedad. Por eso, es importante y relevante que la ESFM Tarata prepare a los futuros profesionales en distintos sentidos y miradas culturales.

#### **4.4. La construcción de la imagen del futuro educador**

Lamentablemente, la sociedad es la que determina quiénes somos por el cómo andamos vestidos, es decir, somos una colectividad tan prosaica, que lo único que hacemos es juzgar por el físico y por la vestimenta; del mismo modo, lo determina el Sistema Educativo Plurinacional, como lo señala un profesor de la ESFM Tarata

Por eso debería mantenerse el traje, más que todo por la conciencia de que va a ser educador para darle un modelo a su estudiante. Mira, yo tengo esta idea, un estudiante en una unidad educativa ya está viniendo con aretes, ya está viniendo con sus cabellos, como yo digo: “Como *sayayines*, como *dragon ball Z*”, con sus pantalones rotos chupados y yo les digo: “Si nosotros no les damos un ejemplo de cómo hay que venir y vestirse, los docentes de qué forma, entonces, podríamos darles ese ejemplo?, ¿de qué forma? Tampoco podríamos castigarles, no se puede; entonces, el mejor modo de poder enseñarles es con nuestro ejemplo, la manera en la que vestimos. (Ent., prof. E.P.P. 28-04-16)

La juventud actual ya tiene determinada su propia forma de vestir; una forma de vestir sujeta a su capital cultural; lo cual quiere decir que el joven, considerando el lugar de donde viene, procederá a llevar la vestimenta que mejor le parezca, que más le guste, o que mejor le quede en términos de moda. Sin embargo, al ingresar a la ESFM Tarata, la juventud se ve obligada a despojarse de uno de sus capitales culturales, como lo es la vestimenta y es obligado a utilizar el traje o terno oscuro, en el caso de los varones, en diferentes situaciones y momentos en los que se desarrolla el acto formativo.

El argumento sobre el cual se sustenta y fundamenta la idea o noción de que el futuro profesor debe vestir de traje oscuro, es el dicho de que: “el profesor es un ejemplo de persona dentro de las escuelas”; y, para continuar con el proceso de formalización de la vestimenta, los mismos docentes de la



ESFM asisten a la institución con traje oscuro, tratando de demostrar e ir implantando, con el ejemplo, en los estudiantes la lógica de cómo un maestro debe vestir para ir a la Unidad Educativa a trabajar; y dado que el uso del traje es considerado como el eje fundamental de un futuro profesor, en la ESFM Tarata, es muy importante inculcar todos los días el uso del traje oscuro. Como se puede evidenciar en este pequeño fragmento:

Algunos directores les han llamado la atención a los practicantes de último año y les han dicho que no pueden ir a dar clases vestidos de esa manera, como a ellos les parezca o como ellos quieran. Cuando he ido a hacer inspección a sus prácticas, en sus unidades educativas, los directores me decían de una manera déspota que por favor a “ese estudiante que está viniendo a hacer sus prácticas en mi unidad educativa, no quiero que venga con ese peinado y con esa ropa; para la próxima, si me viene así, no me entra, porque él tiene que dar buen ejemplo a los estudiantes y no lo está haciendo. Eso cuestionan muchos de los profesores de este colegio que no está dando buen ejemplo como futuro profesor.” El estudiante que estaba haciendo sus prácticas después de escuchar eso entro en shock y, para el día siguiente, tuvo que ir a dar sus prácticas bien peinadito y con el traje como es debido y (así) el director de esa unidad educativa lo dejó entrar. (Ent., prof. E.P.P. 04-05-16)

El testimonio refleja claramente que la imagen del maestro es primordial en la ESFM y si los maestros no van con el uniforme reglamentario, como los directores mandan, no se los recibe con agrado; es más, no se los deja entrar al colegio. Por tanto, tienen que ir pulcramente uniformados y peinados y, en el caso de las mujeres, con el pelo amarrado, no suelto, y, por supuesto, muy limpio, dichas instrucciones son dictaminadas desde el Ministerio de Educación, según este profesor

Las prácticas son para ellos ya, como el trabajo, dentro el aula que ellos tendrán de aquí (a) un tiempo; y si ellos no cumplen las normas, no podrán ser buenos ejemplos de profesores. La clave del éxito es ir limpios, con el cabello brillando, los zapatos bien lustrados y el traje impecable oliendo a perfume; si no hace esto, el practicante, pues, no tendrá (un) buen futuro como profesor en su trabajo en la escuela, ya que los niños hacen y vienen como tú vienes, como el profesor. Es así de simple. (Ent., prof. S. Ch. 06-05-16)

La idea de que un estudiante de la ESFM debe vestir de traje oscuro y dejar de lado su forma de vestir se la va construyendo de forma muy subliminal y escondida, con acciones y discursos tales como que: el futuro maestro debe estar bien vestido y limpio. Se utilizan actividades curriculares como, por ejemplo: la realización de prácticas, donde prácticamente los obligan a, los estudiantes normalistas, vestir de traje oscuro para asistir a las unidades educativas donde realizarán sus prácticas bajo un estricto control. Puesto que el uso del traje oscuro en una Unidad Educativa para los docentes de la ESFM Tarata debe ser perfecto, eso quiere decir, ir como un modelo que pueda reflejar e inculcar en los niños el ejemplo de persona ideal. Como menciona una estudiante:

Quando yo fui a hacer mis prácticas la primera vez, no se, nos dijo cómo deberíamos ir vestidas; y, pues yo y mi compañera íbamos al colegio que nos tocó, normal como cualquier persona, no con traje ni con algo tan exótico, sino más bien, “normalitas”; bueno, para nosotras. Pero, el segundo día de práctica, la que nos cuestionó esto de la ropa fue la secretaria de la unidad educativa, nos dijo: “¿Cómo van a venir así vestidas al colegio?, ¡Si son casi ya profesoras!, ¿Qué ejemplo les están dando a los jóvenes? Desde mañana las quiero ver con traje formal y no apreto ¿entienden? Si no haré llegar estas observaciones a su encargado.” Y, entonces, tuvimos que ir con uniforme desde ese día a las prácticas. (Ent., estudiante de 4º año 10-05-16)

Es evidente que las normas y reglas que emanan desde el Ministerio de Educación ponen el tema y uso del traje como un elemento y/o instrumento crucial y distintivo que refleja un modelo a seguir, por eso es que se maneja y prioriza el discurso de que el maestro es un “ejemplo a seguir” en el ámbito escolar, así como dentro del sistema educativo en general, como indica un profesor: “porque somos como un espejo en donde los niños y los jóvenes se reflejan y, por tanto, siempre debemos y tenemos que estar limpios e impecables para que ese espejo no se ensucie y se raje, para que el futuro niño y joven puedan ser igual o mejor que nosotros, que somos sus profesores, para eso es clave tener una buena presencia [...]” (Ent., prof. S. Ch. 28-04-16).

Es por ello que el traje demuestra disciplina y ejemplo, como lo hemos visto señalado reiteradamente en las entrevistas de los docentes de la ESFM;

asimismo, es la clave para ser considerado como un buen profesor; discurso que manejan todos los actores en la ESFM.

Los futuros docentes tienen que estar correctamente vestidos con camisa, corbata y pantalón de tela y zapatos súper brillando; de las mujeres falda bajo la rodilla, ya que si la falda fuera más corta simplemente llamará la atención y distraerá con la mirada o (provocará) malos comentarios, la blusa poco holgada para que no sea demasiada llamativa y siempre cuidar el porte de no descuidar que estén desalineadas y otra cosa muy importante: el uso del maquillaje, que no (sea) excesivo y que no use labiales demasiado llamativos, tiene que ser suave y no resaltante. (Ent., estudiante de 5º año 04-05-16)

En ese sentido, está demostrado que la idea y la cultura del traje oscuro es inculcada en un maestro, y un futuro maestro, por medio de situaciones disfrazadas y, en algunos casos, por medio de reglas y normas emanadas desde autoridades superiores. Con el pasar del tiempo, esta lógica se va consolidando en los estudiantes y futuros maestros y con el tiempo se lo va asumiendo como algo real hasta llegar a practicarlo.

## **Conclusiones**

En síntesis, cuando se habla de culturas escolares se hace referencia a las tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades.

Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, resumiendo, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo.

Si bien, actualmente las escuelas superiores de formación de maestros (ESFM), de Bolivia, han cambiado sus currículos o planes de estudios, las prácticas, formas de enseñar y educar a los nuevos maestros se centran en procesos pedagógicos tradicionalistas, donde el docente, responsable de alguna materia continúa desarrollando procesos de enseñanza relacionados a la disciplina, el orden, la forma de vestir e incluso las conductas y comportamientos que debe asumir un futuro maestro.

En el marco de todas estas dinámicas y acciones que se reproducen en la cultura escolar de la ESFM Tarata, se desvirtúa y desecha toda acción, forma y capital cultural propia de los estudiantes en cuanto a la forma, particular de cada uno de ellos, de ser un sujeto social y cultural; por tanto, una vez que los estudiantes son parte de la ESFM Tarata, se les va trazando el camino hacia la formación de maestros ideologizados en la lógica tradicional. En la institución estudiada, las actividades académicas y administrativas se han ido desarrollando en el marco de su propia cultura escolar; construida, consolidada y mediada hasta estos días por los discursos, prácticas y sobre todo por acciones propias de los docentes, el plantel administrativo y, porque no decirlo, también por algunos estudiantes. Haciendo así que la ESFM Tarata se constituya en un espacio de formación de soldados de la homogenización cultural, quienes una vez concluido sus estudios, ya como maestros profesionales, se insertan a las Unidades Educativas y desarrollan el proceso educativo bajo la misma cultura escolar que recibieron en la Escuela de Formación; es decir, se procede a ejecutar el proceso cíclico que ignora las implementaciones de las nuevas Reformas Educativas y, simplemente, refuerza los procesos colonialistas conductistas.

### **Referencias bibliográficas**

Lozada, B. (2005) *La formación docente en Bolivia*. La Paz-Bolivia: Impresiones Multimac. UNESCO y Ministerio de Educación de Bolivia.

Nóvoa, A. (1998). « Le temps de professeurs ». Científica, 2 vols. (1998) En *Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation*". Gent, Paedagogica Historica, Supplementary series (III) (Págs. 403-430). Publicado también en A. Nóvoa (1998) *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: EDUCA (Págs. 121-145).

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (2000) *La metodología de la investigación cualitativa*. 2da. Edición. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, G. y Weise, C. (2006). *La educación superior en Bolivia: el espejo del vampiro*. En opiniones y análisis La Paz: Reforma de la educación en Bolivia y FUNDEMOS.

Viñao, A. (2002) *Sistemas Educativos, Culturas escolares y reformas: Continuidades y Cambio*.

**PARTE III.  
GESTIÓN INSTITUCIONAL:  
HACIA UNA GESTIÓN  
EDUCATIVA SENSIBLE A  
LAS COMUNIDADES  
EDUCATIVAS**



## **Aportes para la construcción de una gestión educativa culturalmente sensible entre la comunidad y la escuela:**

### **Experiencias de iniciativas educativas en el Municipio de Totorá**

Giovana Raquel Pinto Lopez<sup>24</sup>

#### **Resumen**

*El Estado Plurinacional de Bolivia, en el reconocimiento de su diversidad biológica y cultural, determina promover una educación descolonizadora, inter e intracultural y desarrollar una escuela productiva. La Ley de Educación (No. 070) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” avanza un paso más allá de lo que se avanzó con la Reforma Educativa (No. 1565) iniciada en 1994 y cuyos principales ejes fueron la interculturalidad y la participación popular.*

*Durante la etapa de transición entre la Ley 1565 y la implementación de la Ley de Educación 070 se han encaminado intentos de posibles vinculaciones entre la transmisión intergeneracional comunitaria de saberes y los conocimientos que imparte el sistema educativo nacional, de cara a incentivar un diálogo de saberes que, a través de la complementariedad y el apoyo mutuo permitan garantizar la crianza de saberes locales junto a los conocimientos. Todo ello tiene el propósito de visibilizar una propuesta alternativa de educación pertinente al contexto, realizada promoviendo un acompañamiento y aprendizaje integral entre todos los actores educativos y comunitarios.*

*En este sentido, la Organización no Gubernamental, Centro de Aprendizaje Intercultural Pacha (CAI PACHA), ha ido motivando la afirmación cultural y la revalorización de saberes y prácticas comunitarias en comunidades campesinas de las Alturas, Valles y Cabeceras de Valle del Municipio de Totorá para fortalecer el*

---

<sup>24</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Trabajó como Técnica de educación en el Centro de Aprendizaje Intercultural Pacha en el Municipio de Totorá.



*“kawsay” que traducido al castellano significa “vida”, mediante una “educación comunitaria”. Esta demanda surgió de la construcción colectiva entre las autoridades municipales del Gobierno Autónomo Municipal de Totora y organizaciones de base como la Central Única de Trabajadores Campesinos de Totora, Hombre y Mujeres, (CUTCP-T) de Totora.*

*En esta perspectiva, el CAI PACHA, encaminó la articulación de saberes locales comunitarios y agrícolas en los procesos educativos por parte de unidades educativas participantes para fortalecer procesos de aprendizaje y transmisión intergeneracional de oficios y prácticas agrícolas comunitarias. También se buscó involucrar a las familias de agricultores criadoras de diversidad, unidades educativas, niños, niñas, jóvenes y comunidad en general, mediante las iniciativas educativas que permiten la articulación de los saberes comunitarios con el conocimiento escolar.*

**Palabras clave:** *Saberes Locales/ Interculturalidad/ Gestión Educativa / Totora – Cochabamba.*

## **Introducción<sup>25</sup>**

El Estado Plurinacional de Bolivia es un país con una gran diversidad biológica y cultural por sus características territoriales. El reconocimiento de esta diversidad, de lo indígena-originario-campesino en el país, también se muestra en su emergencia como una fuerza social política y cultural que se expresa hoy en su presencia en el manejo del Estado y que en los últimos años está viviendo un periodo de transformación, en el cual se busca dar mayor protagonismo a los sectores sociales antes invisibilizados. El tinte indigenista ha matizado su estructura y su poder público, donde se oyen discursos que procuran valorar los saberes ancestrales de las culturas que conviven en el territorio boliviano. Asimismo, este ha salpicado su visión de preservación y cuidado de la madre tierra con sus contradicciones entre la preservación y la explotación de los recursos naturales para el desarrollo del país.

---

<sup>25</sup> Este artículo fue hecho con el apoyo de asesoría de la Dra. Mónica Navarro V., en el marco del Diplomado en Gestión educativa intra e intracultural (3era. versión) y gracias a la experiencia del trabajo realizado por el CAI PACHA en las comunidades indígenas campesinas del municipio de Totora.

En toda su complejidad, al buscar un cambio de paradigma apuntando al “vivir bien” “*allin kawsanapaj*” (vivir bien), lo cual implica una profunda descolonización de sus habitantes, se ha hecho imprescindible buscar una educación que responda a la mayoría, a los sectores sociales relegados en años pasados. En este sentido, se ha promulgado la nueva Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, la cual establece en su marco filosófico y político una educación incluyente, descolonizadora, productiva, inter e intracultural y productiva. Se asume todo esto como una forma de actuar frente a la crisis del capitalismo, del modelo neoliberal y el cambio climático por el cual está transitando la humanidad en general, que desencadena a su vez crisis social y de alimentos. Esta presencia le ha dado un sello cultural a la búsqueda de bienestar que es el fin de toda política, con el *Allin Kawsay* quechua que compromete a la búsqueda del bienestar basado en la regeneración de todo el entorno natural y humano, en una visión en la que estar bien, es estar bien todos.

En el caso de Totorá, la mayoría indígena organiza su vida alrededor de diversas ecoregiones y de acuerdo a los ciclos festivos y rituales ligados a la agricultura, ganadería, pesca, caza y labores artesanales u oficios campesinos basados en los saberes, prácticas y tradiciones heredadas de sus antepasados.

En la actualidad, la enseñanza escolar poco o nada tiene con ver con los espacios geográficos, agroecológicos y las dinámicas de vida de las comunidades campesinas, incluso puede ser contraria a ellos, porque los calendarios académicos promueven que los estudiantes no participen de las faenas agrícolas, festividades locales y otras actividades a nivel familiar y comunal. Las concepciones educativas, de gestión administrativa y curricular poco o nada permiten a las escuelas relacionarse con las comunidades en las que estaban inmersas, sino para cuestiones puntuales de cierto civismo ciudadano: día del padre, de la madre, aniversarios cívicos, día del estudiante y otros. A partir de la promulgación de la Ley de Educación No. 070, las escuelas deberían participar de las festividades locales, las actividades agrícolas y otras de la comunidad o municipio.

En esta etapa de implementación de la Ley de Educación No. 070, el Estado ha organizado la formación de los maestros mediante el PROFOCOM<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio

(Programa de formación complementaria de maestros) para que ellos sean capaces de encaminar los retos que motiva la nueva ley educativa.

Esta normativa y la convivencia que se ha tenido, en los últimos ocho años, con las comunidades indígenas campesinas del Municipio de Totora mediante el Centro de Aprendizaje Intercultural PACHA nos permite indicar que, en las comunidades, existe una educación propia, una educación comunitaria campesina de matriz andina, si se quiere, una cultura educativa local que a lo largo del tiempo ha logrado garantizar la revitalización de la vida en las comunidades campesinas indígenas. Es así que en este trabajo pretendemos plantear una metodología para construir una gestión educativa culturalmente sensible entre la comunidad y la escuela que pueda visibilizar la importancia de reencaminar la crianza de saberes comunitarios de acuerdo a las necesidades y potencialidades de cada comunidad y poder revalorizar el diálogo intergeneracional para recrear los saberes de la vida y para la vida en las comunidades.

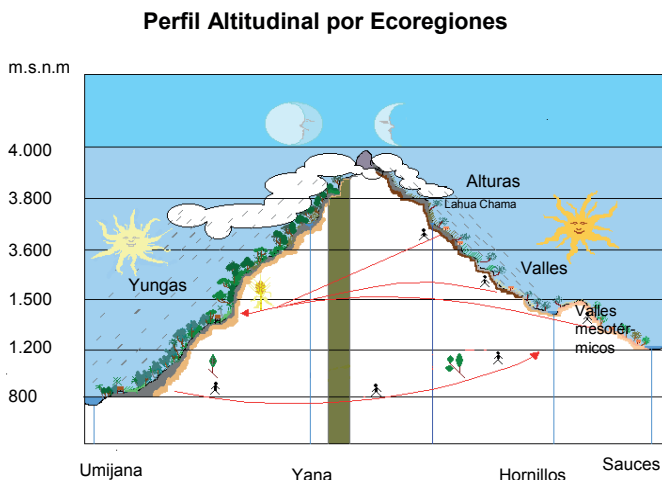
## **1 Conociendo el paisaje de Totora**

Totora es la primera sección municipal y capital de la provincia Carrasco que se encuentra a 147 kilómetros de la capital del departamento de Cochabamba. Colinda al Este con el municipio de Pojo, al Oeste, con el municipio de Pocona y al Sur, con el municipio Aiquile. Las comunidades campesinas del municipio de Totora interactúan entre diferentes agro-ecosistemas de climas, suelos, fauna y flora variados, en los cuales se hallan diversas formas de hacer agricultura, de convivencia con la *pacha*. Asimismo, se encuentra una extensa diversidad de saberes y sabores propios de cada comunidad.

---

PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Socio comunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros.

**Figura 1. Alturas, cabecera de valles, valles y valles calientes, Yungas de Vandiola**



Fuente: CAI PACHA, Proyecto Centro Integrado de formación Profesional Técnica y Científica “José Carrasco”.

La población mayoritaria de Totorá está constituida por originarios quechuas<sup>27</sup> (94 %) aglutinados en 103 comunidades campesinas pertenecientes a 14 subcentrales campesinas, las que a su vez forman parte de la Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos de la Provincia Carrasco Totorá.

Para las familias y comunidades campesinas de la región de hoy y de antes, la agricultura no es solo un medio de sustento, sino un modo de vivir en equilibrio con la naturaleza y dentro las comunidades; una forma de tener suficiencia alimentaria; y una fuente principal de ocupación. Al asentarse en saberes propios, genera confianza y seguridad en el porvenir para sus generaciones venideras.

<sup>27</sup> Según restos arqueológicos, este territorio fue habitado por miembros de las culturas Wankarani, Chuis y Cotas, posteriormente se asentaron los quechuas, quienes edificaron un templo ritual y ceremonial en la localidad de Pocona, en lo que ahora se conoce como Inka Llajta.

## **2 Marco institucional: Conociendo el Centro de Aprendizaje Intercultural PACHA**

El Centro de Aprendizaje Intercultural PACHA es una institución comprometida con el aprendizaje y la valorización de la agricultura y cultura campesina andino-amazónica, a partir de la promoción y el desarrollo de procesos de reflexión e investigación y la implementación de proyectos de afirmación cultural.

La institución entiende que las respuestas a los problemas globales de la modernidad y nuestros problemas de erosión de suelos, de pérdida de la biodiversidad, los saberes agrícolas, la vida comunitaria, las costumbres, la ritualidad y lengua que ha provocado la colonización, no vendrán desde afuera, sino que están en la sabiduría de las comunidades campesinas del extenso territorio andino, cuna de una de las culturas agrícolas más antiguas en el mundo.

### **3 Las “iniciativas educativas”, una experiencia de gestión educativa**

#### **3.1 Las iniciativas escolares<sup>28</sup>**

Las iniciativas escolares son proyectos educativos elaborados con la participación activa de toda la comunidad educativa<sup>29</sup>, que mediante un diagnóstico realizado previamente en una serie de reuniones y conversaciones con padres, madres de familia y en coordinación continua con los maestros maestras de las unidades educativas, donde de manera conjunta se han identificado los temas potenciales en los cuales se podría encaminar las iniciativas educativas.

---

<sup>28</sup> “Las iniciativas educativas han sido concebidas como proyectos educativos bajo los cuales las maestras, maestros, padres madres de familia y la comunidad en general, articulan sus necesidades y fortalezas respecto a un saber o práctica comunitaria que sea de interés de la comunidad educativa para ser revitalizada en la comunidad. Bajo esta iniciativa educativa, se ha ido generando una forma de hacer gestión educativa con toda la comunidad a la que pertenece el sindicato, además de haber motivado prácticas pedagógicas diversas entre los maestros y maestras” (Ing. David Luis Salazar, 15-06-2010).

<sup>29</sup> Entendiéndose como Comunidad educativa a los padres, madres de familia, el sindicato agrario de la comunidad, los directores, maestros y maestras de las unidades educativas, niños / niñas y jóvenes hombres y mujeres.

La implementación de estas iniciativas de recuperación de saberes locales ha hecho que estas escuelas desarrollen una diversidad de experiencias, donde maestros, estudiantes y la comunidad en general han encaminado y visibilizado otras formas de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se describirá las experiencias de recuperación del saber local desarrolladas en las escuelas, por la comunidad educativa incorporando dichos saberes en las planificaciones de aula y práctica pedagógica.

La implementación de las iniciativas educativas en distintas escuelas de las alturas, valles y cabeceras de valle del Municipio de Totorá se inició antes de la promulgación de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” mediante proyectos de revalorización de la diversidad biológica y cultural de las comunidades de Totorá, impulsados por el CAI PACHA. A partir de un diagnóstico previo de la situación educativa y su relación con los distintos ecosistemas y sistemas productivos en el Municipio, el año 2008, se propuso como finalidad promover la incorporación de saberes locales comunitarios y agrícolas en los procesos educativos por parte de unidades educativas de la zona de acción del proyecto (CAI PACHA, 2008, pág.5).

La incorporación de las iniciativas educativas<sup>30</sup> que fueron concebidas como proyectos educativos bajo los cuales las maestras, maestros, padres madres de familia y la comunidad, en general, articulan sus necesidades y fortalezas respecto a un saber o práctica comunitaria para ser revitalizada en la comunidad (CAI PACHA, 2008, pág.15).

Por estas características, se vivenciaron dos momentos en la incorporación de las iniciativas educativas: uno de sensibilización y práctica y el otro de fortalecimiento. La etapa de sensibilización y práctica que duró del año 2010 al 2013 se caracterizó por un trabajo de sensibilización continua a los maestros, maestras, padres y madres de familia de las unidades educativas y la comunidad sobre la importancia de hacer un encuentro entre la comunidad y la escuela.

---

<sup>30</sup> En el año 2008, el Centro de Aprendizaje Intercultural Pacha plantea la necesidad de articular los saberes comunitarios en la escuela mediante iniciativas educativas, que han llegado a coincidir con los proyectos socio comunitarios productivos (PSCP) impulsados posteriormente por la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

En este periodo, no estaba claro cómo se iban a implementar los preceptos de la ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” y estaban vigentes las prácticas de gestión educativa gerencial. Varias de las unidades educativas mantenían una cultura educativa distante de las comunidades:

- Cumplimiento de horas-aula.
- Los maestros no participaban activamente de la vida en la comunidad.
- Actividad pedagógica restringida al espacio del aula.
- Cumplimiento del currículo escolar base, sin considerar los saberes locales.
- No se tomaba en cuenta la cultura de las comunidades.

En ese contexto, fueron importantes las acciones de sensibilización mediante talleres y conversatorios para trabajar la resistencia que había por parte de los maestros y la misma comunidad a la realización de las iniciativas educativas.

Una vez incorporadas las iniciativas educativas en la vida de la escuela, de los maestros y las comunidades participantes, de manera conjunta se fue generando una forma de hacer gestión educativa con toda la comunidad a la que pertenece el sindicato, además de haber motivado prácticas pedagógicas diversas entre los maestros y maestras.

El segundo periodo, de valorización y fortalecimiento, se inició en 2014 en un nuevo contexto en el que las unidades educativas de todo el país estaban obligadas a incorporar los PSCP (proyectos socio comunitarios productivos). En este nuevo escenario, las iniciativas educativas han sido valoradas y requeridas por distintas unidades educativas, y las que ya se encontraban trabajando bajo este enfoque fueron mejor valoradas porque les resultó fácil encaminar los PSCP, gracias a la preparación previa que se tuvo.

### **3.2 Acciones para la articulación de saberes comunitarios en la escuela**

Las acciones realizadas en torno a las iniciativas educativas implementadas por el CAI PACHA han logrado visualizar una gestión educativa que ha caracterizado por ser participativa, además ha retomado los saberes y prácticas

de las comunidades en torno a iniciativas educativas (proyectos) como parte de la práctica pedagógica de la escuela a partir de las siguientes acciones<sup>31</sup>:

**Primero**, que las comunidades educativas (padres de familia, sabios, criadores y autoridades) estén dispuestos a acompañar la ejecución de estas iniciativas.

**Segundo**, que en el sector docente existiera predisposición para encaminar las acciones.

**Tercero**, un reconocimiento de los potenciales de cada comunidad y escuela.

Estas acciones previas fueron importantes a la hora de encaminar las iniciativas educativas, dado que si alguno de los actores involucrados (maestros, estudiantes, padres de familia y sindicato) no estuviesen de acuerdo, hubiese sido complicado realizar las iniciativas educativas

Las etapas de negociación, socialización y concientización con los distintos actores locales fueron y deben ser continuas para que exista un verdadero entendimiento de lo que se quiere encaminar con la articulación de los saberes y prácticas comunitarias en la educación formal, como parte de una educación holística e integral de la persona que sea capaz de regenerar la vida.

En el proceso de identificación y elaboración de las iniciativas educativas a partir de eventos de reflexión y planificación con padres, madres de familia y maestras(os), se lograba como resultado acuerdos para la elaboración e implementación de las iniciativas (Doc. Internos CAI PACHA, 2014), que posteriormente eran socializados al sindicato y la comunidad educativa en general.

Posterior a los eventos de reflexión y planificación realizados con los docentes, se participó de la reunión de padres y madres de familia a fin de socializar las propuestas y de motivar compromisos y

---

<sup>31</sup> Estas sugerencias nacen a partir de las experiencias vividas en el proyecto Kawsay ejecutado por el Centro de Aprendizaje Intercultural Pacha, en el municipio de Totorá del 2008 al 2012, encaminando acciones basadas en las siguientes líneas de acción: Regeneración de la biodiversidad, escuelas comunitarias y educación comunitaria.



acuerdos para la implementación de dichas iniciativas por parte de la comunidad. (Ent. Freddy Lopez: 05-05-2016)

Este testimonio manifiesta que el trabajo de socialización, concientización y negociación se debe realizar de manera constante y continua por dos razones: primero, que cada año existe la movilidad de los docentes, es decir, el cambio de docentes que se van de una escuela a otra<sup>32</sup>. Segundo, porque la junta escolar de padres de familia cambia cada año, por lo cual se hace necesario realizar continuamente estos talleres de motivación y reflexión con padres madres de familia y maestros maestras de la Unidad educativa. La incorporación del saber comunitario en los procesos educativos escolarizados fue posible también gracias al establecimiento de consensos y acuerdos con las autoridades del sistema educativo local, distrital y departamental y local.

Hemos tomado en cuenta desde la Dirección Distrital de Educación, está adentro de lo que es el proyecto, consejos educativos, padres de familia y los sabios, que son los que nos colaboran en el campo de trabajo que serían los *yachaykunas*; luego está la Dirección de Núcleo y como actores principales están los estudiantes, profesores y los técnicos del proyecto. (Ent. Prof. Jorge Sanchez: 16-04-2016)

A partir de lo indicado, podemos mencionar que el trabajo con los padres de familia debe de realizárselo de manera orgánica, es decir, respetar las distintas instancias de decisión a las que responde la comunidad. Se debe partir por realizar un acuerdo con la Central Única de Trabajadores Campesinos de la Provincia, luego paulatinamente bajar a la subcentral, sindicato de la comunidad y de igual manera con las autoridades educativas, para la socialización de las acciones y procesos encaminados en las escuelas y las comunidades.

### **3.3 Participación de la comunidad educativa**

Al haber comenzado con las acciones de las iniciativas educativas con la socialización en las reuniones de los sindicatos a los que pertenecían las Unidades Educativas, se ha identificado a los sabios de las comunidades, quienes al ser reconocidos como sabios de las artes y oficios campesinos como

---

<sup>32</sup> No obstante, el movimiento de maestros y maestras permite expandir las experiencias a otras zonas que no se encuentran dentro del proyecto.

ser ritualidad, lecturas de bioindicadores, constructores de herramientas de arado, constructores de telares, *pampa awana* (telar armado en el suelo) y *pata awana* (telar elevado), instrumentos musicales, han retomado su lugar en la comunidad como *yachaq* (el que conoce, el que sabe) detentores de los saberes de sus comunidades.

Yo poco he ido a la escuela, desde afuera nomás veía o iba a las reuniones cuando estaban mis hijos, ahora, cuando me han llamado a la escuela, yo me había asustado, no sabía para que era, y cuando me han dicho que era para enseñar a los niños de la escuela tejido, no sabía primero qué decir, pero luego, cuando me ha explicado la profesorita, me he sentido feliz. (Test. Doña Prima: 23-01-2012)

Integrar a los *yachaq*, ancianos artesanos y artesanas de las comunidades a las actividades programadas en las iniciativas escolares ha permitido que estos sean valorados por la misma comunidad por su aporte al aprendizaje intergeneracional de saberes comunitarios. Aportes que han sido transmitidos en espacios como la chacra, en el caso de los huertos escolares, o en la casa de los mismos sabios, como en el caso de las iniciativas educativas de recuperación de telares y las mismas aulas y patios de las escuelas.

Estas acciones han creado nexos entre la comunidad y la escuela visibilizando a esta como un espacio más donde se puede hablar y practicar los saberes propios de la comunidad. El ingreso de los sabios y sus saberes a la escuela ha conseguido que la escuela sea considerada como parte integral de la comunidad y no así como un elemento externo que se encuentra en el territorio de la comunidad.

Esta forma de interacción entre la escuela y la comunidad ha motivado la realización de una planificación diferente, una “planificación comunitaria” partiendo del calendario agrícola que ha sido construido con toda la comunidad y que se ha visto acompañado por charlas de reflexión y sensibilización, como expresa el maestro de Pucara Ademar:

En este sentido, tuvimos charlas primeramente con los padres de familia, los que estaban predispuestos en un cien por ciento; haciendo comparación con la otra escuela, creo que estos eran más dedicados a sus hijos, estos padres de familia, trayendo agua de donde se podía,

empezaron a hacer lo que aquí se ve, adobe, se traían agua en sus pomitos, entonces ya empezaron a trabajar, trabajaron sin que nadie les diga a ellos ‘tienes que trabajar o te vamos a multar o te vamos hacer esto’, no, sino ellos trabajaron de forma muy voluntariosa. (Test. Prof. Ademar Reque: 21-11-2013)

Al estar ligadas las iniciativas educativas a las actividades culturales agrícolas de la comunidad: preparación del terreno, sembrado, aporque, riego y cosecha, que son de dominio de los padres, madres y comunidad en general han permitido la participación continua de los mismos en construir espacios de reflexión e intercambio de experiencias en la recreación de saberes sobre la crianza de la chacra.

Estábamos plantando cebollas y un padre de familia dijo ‘no profesor, así no, de esta manera hay que plantar’. Entonces, ya empezaron a hablar, ya empezaron a tener confianza en sí mismos y eso ha contagiado a todos los niños y a los mismos padres de familia, porque los mismos papás no hablaban, no decían nada, no sabemos, *mana yachanichu*, sino entre ellos, ustedes saben cómo son los comunarios, se golpeaban y no querían hablar, entonces, ya se ha logrado la confianza en sí mismo no solo de los niños, sino de los mismos padres de familia. (Test. Prof. Ademar Reque, 16-04-2013 )

Estas iniciativas educativas han logrado motivar la afirmación cultural de los comunarios porque han demostrado que los saberes de la comunidad, de sus abuelos y padres de los niños y niñas son importantes para la regeneración de la vida y que esto ha garantizado la conservación de la biodiversidad de la zona.

La ventaja de estas iniciativas es que favorecían en la incorporación de alimentos para el desayuno escolar, una transmisión intergeneracional de saberes locales, un aprendizaje *in situ*, una valoración de los saberes de la comunidad por parte de la escuela y la comunidad y un relacionamiento equilibrado con la madre tierra.

Esta actividad está bien, porque así podemos saber de dónde están comiendo nuestros niños, niñas, además habían papás que no querían que agarren azadón sus hijos, pero con estas actividades nos sentimos valorados y los niños también están aprendiendo a valorar el trabajo. (Test. Dn. Benito: 25-10-2013)

Esta actividad también ha movilizado conjunta y comprometidamente entre la comunidad, la escuela y los técnicos del CAI PACHA, se trata de un encuentro entre la comunidad y la escuela donde se valora la cultura agrocéntrica de cada comunidad.

### **3.4 Aprendizaje de los maestros y maestras**

En este camino de construcción hacia una educación amable culturalmente, los maestros y maestras manifiestan que han logrado incorporar en sus prácticas educativas innovaciones pedagógicas que han coadyuvado en el aprendizaje de los niños y niñas, dado que las iniciativas educativas pueden relacionarse con las áreas de aprendizaje propuesto en la planificación curricular del tronco común.

La educación es integral, ya no lo veo en que área es más fácil, en todas las áreas lo voy desarrollando con normalidad. Hemos salido a contar surcos, han visto algunos colegas de qué manera, entonces estamos haciendo matemáticas, de la planta estamos desarrollando ciencias naturales. Entonces me parece que ya no habría que buscar excusa de que yo este tema lo voy a llevar solamente en matemáticas o en ciencias de la vida porque es la planta la chacra, todas esas actividades al momento de visitar la chacra: la selección o la cosecha de variedad de semillas o de papa, también han hecho conteo, desconteo; además, han tenido que votar por la semilla más buena con granitos de maíz entonces están contando, están haciendo matemáticas, es de ahí que no lo veo la complicación de desarrollar contenidos a través de esta implementación del saber local (Ent. Prof. Jorge Sánchez, 16-04-2016).

Estas prácticas educativas en torno a las iniciativas escolares de la chacra escolar se han integrado en todas las áreas de aprendizaje desde el área de ciencias naturales hasta el área de matemáticas y lenguaje, articulado los contenidos curriculares. Desarrollando primero en los maestros estrategias nuevas para abordar los contenidos temáticos de las áreas de aprendizaje y segundo ha motivado una formación integral de las capacidades de los estudiantes hombres y mujeres, en interacción continua con el contexto de su comunidad.

Además, ha sido un acercamiento a lo que plantea la ley 070 con los proyectos socio comunitarios productivos, como indica el profesor Omar Sahunero.

En el aprendizaje de docentes o las metodologías, yo lo vi por conveniente realizarlo siempre a través de proyectos de aula, y a través de los proyectos con actividades bien objetivas, que ellos siempre participen, que ellos siempre sean los actores principales, obviamente siempre con guía mía, con mi orientación. Además que la metodología también está relacionada con la 070, no es solamente lo que yo creo que sea conveniente para ellos, obviamente es por un lado pero también estoy dentro del marco de lo que es la ley, no estoy fuera de ello. (Ent. Prof. Omar Sahunero: 16-04-2016)

Las iniciativas educativas respondieron al enfoque descolonizador de la educación, en la articulación de la vida escolar con la práctica comunitaria propuesta en el Modelo Educativo Socio comunitario Productivo (Ministerio de Educación, 2014, pág.3).

Se ha logrado incorporar estos saberes en los procesos educativos porque bien sabemos nosotros a veces se maneja la educación se da en cuatro paredes, pero no es tanto así porque en cuatro paredes solo se da teoría, no hay práctica. Entonces, saliendo ya de las cuatro paredes, el educando creo que aprende mejor, de una mejor manera, porque yo podría hablarle a este educando cómo podríamos sembrar, así, en teoría, pero si no hacíamos la práctica, difícilmente el educando estaría seguro de que si resultaría. Entonces ese educando una vez incorporado en los procesos educativos lo hemos sacado afuera entonces si ya se ha constatado que si se ha cerciorado de que trabajando de una manera cuidando la tierra de una manera distinta se puede lograr muchas cosas (Ent. Prof. Ademar Reque: 16-04-2016).

Este testimonio manifiesta que no se reduce al trabajo pedagógico dentro del aula, sino se interrelaciona constantemente entre la teoría y la práctica en un diálogo intercultural e intercientífico continuo entre los conocimientos locales y los escolares para la regeneración de la vida en las comunidades.

### **3.5 Aprendizaje de los estudiantes**

Al partir las iniciativas educativas de saberes y prácticas comunitarias del entorno del niño y niña se ha generado en los niños la motivación de participar en el aula y en las actividades planificadas dentro las iniciativas. El profesor Jorge Sanchez, de Tablón Rodeo Grande menciona:

Como logros, a través de este tipo de actividades hemos podido encontrar que los niños, bueno, aprenden tal vez con más facilidad, además, ese aprendizaje fácil es más significativo para ellos porque ellos lo están haciendo, lo están palpando, es más objetivo en todo caso, además un aprendizaje o deja un resultado con los niños a lo que el profesor quiere, los niños ya son más participativos, son más espontáneos. (Ent. Prof. Jorge Sánchez, 16-04-2016)

Así mismo la maestra Eliana de Chaupiloma Alto indica “la participación es más activa de niños y niñas en el proceso de enseñanza aprendizaje. También tenemos la relación docente estudiante, una relación de más confianza entre docente y estudiante” (Test. Profa. Eliana Reque: 15-05-2013).

Las iniciativas educativas también han fortalecido los valores comunitarios de los niños y niñas como menciona la maestra Eliana, de Chaupiloma Alto.

Recuperamos y valoramos los saberes y costumbres locales con más cariño y respeto, aquí tenemos, como pueden ver, empezamos antes de la siembra con el ritual, yo decía una persona mayor para que ponga la *k'oa*, pero ya me dijeron ahí mismo los mismos papás, los que estaban, ‘no, usted profesorcita ponga’ y así empezamos también con los rituales y las costumbres. Allá la costumbre es, como bien sabemos, “aviamos” todos, avía quiere decir comer, comemos todos, todos traen sus comiditas y empezamos a comer y también mi persona con mis alumnitos ese día cocinamos. Cocinamos todos ya para empezar la chacra. (Ent. Prof. Eliana Reque: 16-04-2016)

Al revitalizar la ritualidad de agradecimiento a la Pachamama mediante una *k'oa* entre la comunidad educativa para realizar las prácticas comunitarias del trabajo en la chacra, compartir las viandas entre todos y todas para comer juntos, se ha vivenciado un encuentro entre la escuela y la comunidad que ha fortalecido los valores comunitarios de la reciprocidad, del respeto a la Pachamama, a la comunidad.

El respeto a la naturaleza es otro valor que también se ha revitalizado en las comunidades mediante las iniciativas educativas de los huertos escolares, porque se realizaba prácticas agroecológicas en el cuidado de los huertos, el uso

eficiente del agua para el riego, el agradecimiento a la *pacha* para la siembra y cosecha de la producción, al respecto indica el maestro Ademar indica.

Convivencia transparente y sincera, otro logro que se ha obtenido en los niños, en el aula. Respeto a la naturaleza: se ha logrado en estos puntos que esos niños tengan respeto a su naturaleza porque se les ha ido explicando en el proceso mismo de su trabajo de que, si ellos no van a cuidar sus terrenos, no los van a manejar de una buena manera, tampoco van a tener productos para que ellos mismos se alimenten. Ellos decían, 'no, aquí solamente da trigo, da todo lo que son cereales, no da otra cosa profesor, porque aquí no hay agua'. (Ent. Prof. Ademar: 16-04-2016)

Las iniciativas educativas también han ayudado a construir una visión amplia del relacionamiento de los niños niñas, la comunidad humana con la comunidad natural y la importancia de cuidarla para la vida en la comunidad.

### **3.6 El *sumaj Runa*: Buena persona**

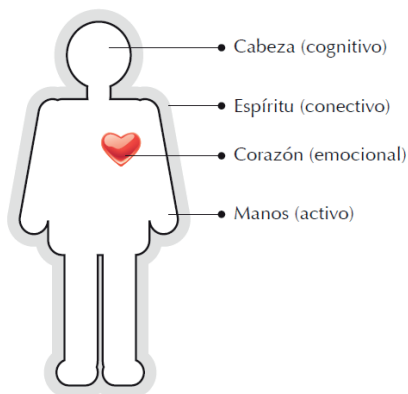
Toda esta reflexión, este trabajo con la comunidad educativa ha permitido realizar una gestión educativa diferente, la cual denominamos gestión educativa culturalmente sensible, que incluso a partir de un proceso de reflexión con los *yachaq* se ha logrado visibilizar un ideal de persona que se necesita en las comunidades.

A partir de un conversatorio con los *yachaq* del municipio de Totorá, ellos indican que un *sumaj runa* (una buena persona) es aquella que tiene *sumaj sonqoy* y *sumaj yuyarikuy*, *sumaj umayuj*, *sumaj ruway* (buen corazón y buena mente, que sea reflexivo, que recuerde lo que es, de donde es a la comunidad, y que sea un buen hacedor, es decir que lo que haga lo haga bien), donde su racionalidad como su espíritu, sus sentimientos deben estar equilibrados, lo que manifiesta una visión integral del ser humano que se puede reflejar en el siguiente gráfico, que se encuentra relacionado con lo que plantea Bennett, citado por Elbers (2014).

Siguiendo la siguiente imagen, se observa la visión integral de una persona con todas sus habilidades, en este sentido, la educación boliviana a partir de la aprobación de la Ley de Educación No. 070 promueve una educación

en correspondencia a lo propuesto por el modelo educativo con objetivos holísticos, del SABER, SER, HACER y DECIDIR.

**Figura 2. Formación de la persona integral**



Fuente: Introducción a la Ciencia Holística de Elbers en base a Bennett (2014).

#### **4 Aspectos metodológicos**

Este apartado describe la metodología de investigación que se siguió para la realización del presente estudio entendiendo la metodología como “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor, 1987:15) a partir de las técnicas e instrumentos que se emplean para el logro de los objetivos trazados.

El abordaje metodológico para el presente estudio siguió una línea de capitalización de experiencia con un enfoque abierto que significa que hay una y mil formas de llevarla a cabo (de Zutter 1997: 73), por lo que el escritor deber ser capaz de sentir lo que vale la pena y lo que es realmente posible capitalizar y, de acuerdo a ello y las condiciones que se reúnen, hacer la elección adecuada de las técnicas y estrategias a seguir para realizar la capitalización de la experiencia.



## 5 Propuesta de gestión educativa

### 5.1 Objetivos de la propuesta

A partir de todo lo indicado hasta aquí, se plantea como objetivo de la presente propuesta de gestión educativa con perspectiva intra e intercultural:

Fortalecer la participación de la comunidad educativa para motivar una gestión educativa culturalmente sensible entre la comunidad y la escuela en torno a los proyectos socio comunitarios productivos para unidades educativas de comunidades rurales quechua (con base en la experiencia desarrollada en el municipio de Totora).

### 5.2 Marco Teórico y normativo

Los elementos que respaldan la propuesta, en cuanto al marco normativo de la participación de la comunidad educativa en las actividades de las escuelas de acuerdo a los postulados de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional indica, la participación de la comunidad educativa con sus representantes en el siguiente artículo.

Artículo 83. Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originarios campesinos. Su composición y atribuciones estarán establecida en la ley. (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2009:28)

Siguiendo lo planteado en este artículo, se garantiza la participación de las comunidades en las actividades educativas, reconociendo sus formas de organización, como indica el artículo 2, de las disposiciones generales indica lo siguiente:

**Participación social.** Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios. (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010: Art. 2)

Esto lograría garantizar que las comunidades puedan construir su enfoque de gestión educativa culturalmente sensible, en la búsqueda de una educación en la vida y para la vida que junto a la escuela podría encaminarse, para ellos se necesita consolidar la participación de la comunidad educativa, como indica el Art 5 de la Ley de Educación No. 070, en su quinto párrafo.

Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010: art. 2).

Considerar a la comunidad educativa en su sentido amplio nos permite motivar procesos de sensibilización con los participantes, por medio de la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela hacia la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad; hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades y los derechos de la Madre Tierra, en todos los ámbitos de la educación.

### **5.2.1 Cosmovisión**

Para entender la relación existente entre las formas, modos de producción y Cosmovisión Andina, es necesario comprender el significado de esta, así, de acuerdo a Grimaldo Rengifo (2013):

En un sentido amplio, cosmovisión se entiende como la manera o modo de ver, sentir y estar en el mundo, implica una relación del hombre con el mundo a través de los sentidos (olfato, visión y el tacto), una manera de relación con la naturaleza en su sentido más lato,... es por eso que se tiene tantas maneras de ver, estar y sentir el mundo al igual que la cantidad de culturas que hay en ella.<sup>33</sup> (Rengifo, 2013: 12-02-2013, pág.21)

---

<sup>33</sup> Construcción realizada durante las clases de “Cosmovisión Andina” con el profesor Grimaldo Rengifo V., en el ciclo I del Diplomado en Gestión y Pedagogía Intercultural, realizado en Chucuito Puno – Perú, Febrero de 2013.

En los Andes centrales, esta forma de ver, entender y estar en el mundo está marcada por una relación de vida, convivencia y crianza mutua entre las distintas comunidades del *pacha*, las *sallqa*, *wakas* o deidades, siendo este la comunidad de los sagrado, los runas o comunidad de humanos conformado por las comunidades campesinas y la naturaleza, como dicen Radhakrishnan y Raju:

El medio que afecta a nuestras vidas es natural, social y divino. Si bien el hombre se mantiene satisfaciendo sus necesidades con productos de la naturaleza, en nuestras actividades no separamos a las tres. Todas ellas tienen que ver entre sí y el ayllu las vincula de modo íntimo y de una manera particular. (citado por Rengifo, 2005, pág. 64)

Esto nos permite visibilizar cómo es que las comunidades indígenas campesinas de los Andes en su cotidianidad, en su cultura agrocéntrica se encuentran en una constante vinculación con la *pacha*<sup>34</sup>, con la naturaleza.

### 5.2.2 Crianza

La crianza no es un atributo solo de los *runas* con respecto a las plantas y animales, sino como una relación recíproca entre los que habitan la *pacha*, por eso se dice que al criar, también estamos siendo criados:

La crianza es vivida como una actividad que te compromete a: “criar y ser criado” y en ella *runas*, *wakas* y *sallqa* se encuentran en similar plano de equivalencia, así mismo, si no hay crianza en *ayni*, la regeneración cesa y sin ella cesa la vida. De este modo, la crianza para los andinos se halla en la manera de ser de cada uno de los miembros del ayllu. El ayllu, en ese sentido es una comunidad de criadores. (Rengifo, 2009: pág. 19)

La crianza es entendida como parte de la vivencia continua de una comunidad donde todos los actores sociales interactúan entre sí

---

<sup>34</sup> Según Gonzales Holguín (1952) *pacha* significa en su función nominal “tiempo, suelo, lugar”. Garcilazo lo define como “mundo”, “universo” y también “cielo”, “tierra” y cualquier “suelo”. Y *mama* desde el punto de vista animista de Latcham (1929) también tiene la concepción de espíritu o esencia. Podría ser entendida *pachamama* como la tierra que produce los cultivos que sirven de alimento a los hombres y el paisaje con sus diversos accidentes en los que la fuerza sobrenatural se manifiesta a cada paso.

para la regeneración de la vida a partir de sus propias vivencias y relacionamiento con el entorno local y global.

### 5.2.3 Saber

Los modos de vida de la comunidad andina, se caracterizan por tener saberes locales diversos que están estrictamente vinculados a un tiempo y a un lugar y no es receta aplicable para todos los contextos, como señala Rengifo “Los saberes locales son minuciosos, de detalle, momentáneos y circunstanciales, tiene su tiempo y su espacialidad definido, sin la pretensión de la generalización o legitimidad más allá de la circunstancia, es que son manifestadas y practicadas” (Rengifo, 2005, pág. 4). El saber no tiene este sentido de pretensión de universalidad o legitimidad, cada saber es útil en una situación concreta y referido a un lugar delimitado que es un territorio animado de su propia ritualidad y características, lo cual no quiere decir que este saber pueda ser recreado, con y en las particularidades propias de otros contextos sin la pretensión de la universalidad (*Ibid.*, 2012, pág.75).

Para Josef Estermann, citado por Villegas (2014, pág.42), una característica más del saber de los pueblos indígenas originarios son el producto de la experiencia que es transmitido inter generacionalmente, que se aprende haciendo.

Stephen A. Marglin (2000, págs.124-126), por su parte, presenta a la *technê*, término griego que pretende evocar y no definir como una forma de saber en la que se puede reconocer a los saberes indígenas originarios con sus propias características, sus formas particulares de conocer desmintiendo el dualismo de mente y cuerpo, porque uno sabe con sus manos, ojos y corazón tanto como con la cabeza, relacionándose con ese aprender haciendo. Tiene sus formas distintivas de transmitir e innovar a través del tiempo mediante redes de relaciones que son generalmente entre padre madre e hijos e hijas, “maestro – aprendiz, esto conlleva a diferentes formas de relacionarse y compartir el conocimiento que son normalmente relaciones entre iguales”.

Entonces, un saber tiene sus particularidades y responde a un contexto, realidad y tiempo, lo cual no significa que estos saberes no puedan dialogar con los conocimientos y saberes propios de otros contextos, más bien mediante un diálogo sincero estos pueden ser compartidos y recreados.

#### **5.2.4 Crianza de saberes**

En nuestra comprensión, la crianza del saber local es el proceso por el cual pueblos que moran en un lugar recuerdan y regeneran las prácticas de sus abuelos criando su *pacha* (mundo local) y dejándose criar por él. Ya que, en el caso de los Andes, este mundo local es agrocéntrico, la crianza se constituye en el modo de ser del *pacha* andino. Por tanto, la crianza del saber local es la regeneración permanente de ese modo de ser. Es decir que es la forma en que ese pueblo regenera su vida en forma cotidiana.

#### **5.2.5 Diálogo de saberes**

El diálogo de saberes tiene como razón fundamental el reconocimiento de la pluralidad epistemológica (Haverkort, 2013, pág.18), de las múltiples formas de producir, reproducir y recrear los conocimientos. Entonces, las formas de producir, aplicar, evaluar, socializar, aprender las sabidurías culturales y conocimientos son también variadas, en este sentido el criterio del diálogo debe ser la pluralidad (Villegas, 2014, pág.93).

El diálogo de saberes se lo considera como “la relación mutuamente enriquecedora entre personas y culturas, puestas en colaboración por un destino compartido”, la relación es constituida por personas de culturas diversas vinculadas en el contexto del complejo de actividades / comportamientos / motivaciones denominado educación intercultural para el desarrollo sostenible (Ishizawa, 2012, pág. 5).

#### **5.2.6. Gestión educativa culturalmente sensible**

Para entender la gestión educativa culturalmente sensible, hay que comprender el concepto de gestión. Según Mucchielli, “gestión” es un término que abarca varias dimensiones y muy específicamente una: la participación, la consideración de que esta es una actividad de actores colectivos y no puramente individuales. Como indica el autor, para la gestión es importante considerar la participación de los actores, pero esta debe ser respetuosa de la cultura de los participantes, de su cosmovisión, de sus formas, sabidurías y prácticas propias. Así una gestión culturalmente sensible se inspiraría en la vivencia de los pueblos criadores de la diversidad y sus propios valores y concepciones

de vivir bien (Ishizawa, 2012, pág. 42), con su cosmovisión y espiritualidad. Por tanto, una gestión educativa culturalmente sensible puede ser concebida como un conjunto de acciones, procesos integrados holísticamente en el sistema educativo y el sistema de vida de las comunidades, partiendo de su propia cosmovisión, valores, espiritualidad y concepciones del vivir bien.

### **5.3 Propuesta metodológica**

La propuesta metodológica ha surgido a partir de la sistematización de las experiencias vivenciadas por el Centro de Aprendizaje Intercultural Pacha a lo largo de ocho años de trabajo en las comunidades del municipio de Totorá, y durante este tiempo hubo aciertos y desaciertos que permitieron ir construyendo una metodología de trabajo con las comunidades respetando su propio contexto y tiempos.

Esperamos que esta iniciativa local pueda inspirar para la realización de más metodologías que sean capaces de responder al contexto y tiempos propios de cada localidad.

A partir de la experiencia vivenciada de la implementación de las Iniciativas educativas junto con las comunidades participantes, se ha podido visibilizar cinco momentos que han coadyuvado en la construcción de una gestión educativa culturalmente sensible entre la comunidad y la escuela.

**Figura 3. Momentos para una gestión educativa culturalmente sensible**



Fuente: Elaboración propia

### **5.3.1 Primer momento: sensibilización y reflexión**

Para la construcción de una gestión educativa culturalmente sensible, se inicia una etapa de sensibilización y reflexión en la comunidad acerca de la situación en la que se encuentra la comunidad, en cuanto a su organización, su producción, su biodiversidad, gestión territorial, sus saberes, y que esperan de la educación y su comunidad. Esto ayuda a visibilizar la comunidad en su contexto local, regional y global a partir de talleres con el sindicato de la comunidad, el Concejo educativo, Maestros y maestras de la unidad educativa.

### **5.3.2 Segundo momento: revalorización de la comunidad**

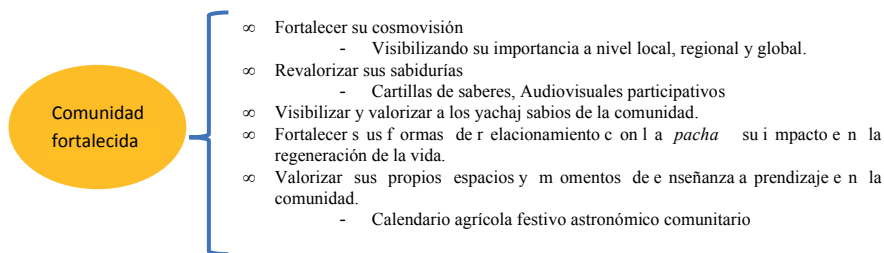
Después de reflexionar con la comunidad educativa sobre la importancia de los saberes comunitarios para su comunidad, el país y el mundo en estos momentos de crisis ecológica, crisis de valores, crisis alimentaria, se pasa a un momento de revalorización de lo que tiene la comunidad, volviéndose a ver con nuevos ojos.

Para ello se parte por la construcción de una matriz de saberes agrícola festivo con toda la comunidad. Esto permite realizar una planificación conjunta con la comunidad para lograr participar e integrar a la escuela de

las actividades festivas, agrícolas de la misma. Esto permite hablar de las artes y oficios campesinos, motivando una **comunidad fortalecida**, a partir del reconocimientos de sus sabios, de la necesidad de construir su propio ideal de educación, y su perfil de *runa –warmi*, para la vida en la comunidad.

Por lo que, para tener una **comunidad fortalecida** se necesita un proceso de sensibilización con toda la comunidad educativa. Para ello primero se reconoce el valor que tiene su organización social, se visibiliza el perfil de *runa –warmi*, para la vida en la comunidad.

#### Figura 4. ¿Qué hacer para una comunidad fortalecida?



Fuente: Elaboración propia

### 5.3.3 Tercer momento: planificación a partir de la identificación de potencialidades y necesidades para la construcción de iniciativas educativas

Al tener ya un proceso de sensibilización y de reflexión sobre la importancia de su diversidad biológica cultural y los saberes que los sabios de la comunidad tienen, se construye una comunicación horizontal entre la escuela y la comunidad, a partir de las iniciativas educativas.

Estas son planificadas a través de un taller de planificación en el cual toda la comunidad decide que saber se puede fortalecer, para ello, la misma comunidad reconoce la sabiduría de un sabio de la comunidad respecto a la iniciativa que se realizara. Invitando al sabio a apoyar en la recreación de sus saberes.

Para ello se hace también una negociación, dado que el Comunitario sabio *yachaq* que dará sus servicios, su tiempo para realizar la iniciativa la comunidad



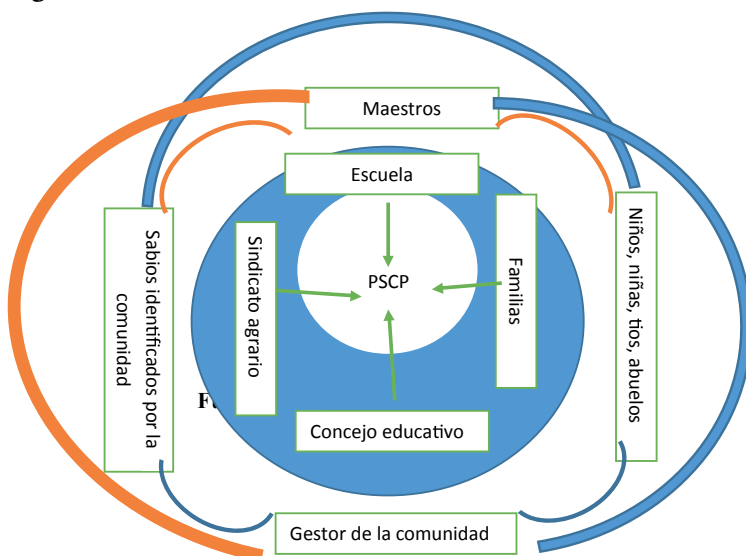
educativa se pone de acuerdo de como ellos le colaboraran al *yachaq* como un reconocimiento por su servicio para lo cual puede haber las siguientes opciones: reconocimiento del trabajo monetariamente por jornal, intercambio de servicios, es decir que la comunidad lo apoyaría en sus actividades agrícolas para compensar el tiempo prestado, o una combinación de ambos. Esto depende mucho de la creatividad de la comunidad. Para realizar la planificación también se consideran los tiempos de la comunidad, a partir del calendario agrícola festivo astronómico que se realiza.

Esta planificación también se caracteriza por ser flexible y adaptarse continuamente a los tiempos de la *pacha*, de la comunidad y los ciclos agrícolas productivos de la comunidad.

#### 5.3.4 Cuarto momento de implementación comunitaria de la iniciativa educativa

A partir de las iniciativas educativas se van tejiendo redes de interacción entre los distintos actores de la comunidad educativa para lograr el cumplimiento de actividades relacionadas a encaminar un proyecto en común.

**Figura 5. Interacción entre los actores de la comunidad educativa**



Fuente: Elaboración propia.

Para ello se necesita fortalecer a la comunidad educativa en general y particularmente al concejo educativo que debe expresar la voz de toda la comunidad en cuanto a lo que se espera de la iniciativa educativa la cual debe asumirse como parte de sí misma la educación de sus hijos e hijas, volviendo la comunidad un escenario educativo.

En este momento existe un seguimiento continuo entre todos los actores de la comunidad educativa, haciendo necesaria su participación he incorporado como un punto esencial en las reuniones del Sindicato y el Concejo educativo la gestión de la iniciativa educativa, lo cual permite un acompañamiento continuo e interesado en las actividades que se realizan.

### **5.3.5 Quinto momento de valorización comunitaria de la iniciativa educativa.**

La valoración de la iniciativa educativa mediante la comunidad educativa se la puede realizar en una feria de saberes que se puede presentar durante una festividad de la comunidad donde todos y todas participarían en la presentación de sus logros alcanzados en las iniciativas educativas.

## **6 A manera de conclusión**

A partir de estos elementos podemos plantear a manera de conclusión que la búsqueda de una educación holística e integral está creciendo debido a las situaciones sociales, ambientales y políticas por las que atraviesa tanto el Estado plurinacional de Bolivia como el mundo de manera global.

Para ello, proponemos una gestión educativa culturalmente sensible que dialogue con todos los actores locales, y el mismo ecosistema, en este sentido desde una perspectiva crítica, la gestión implica crear condiciones “el trabajo de gestión ira más allá de hacer un listado de debilidades y fortalezas, sino de un constante esfuerzo de leer críticamente el mundo, para cambiar lo que hoy pasa de una manera injusta”<sup>35</sup>, para ello, el maestro / educador tendrá que asumir una posición empática con la situación y el entorno escolar inmediato, así tendrá que atender y suspender el juicio y el prejuicio para internarse en lo que el otro siente y vive, siendo también ese otro la *pacha*.

---

<sup>35</sup> Freire, 1997, citado por Cesar Gerónimo Tello, Revista Iberoamericana de Educación, Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión Educativa Realidad y Política.

## Referencias bibliográficas

- Centro de Aprendizaje Intercultural (CAI PACHA). (2013). *Informe final del proyecto Kawsay*. Cochabamba. Documento interno.
- Centro de Aprendizaje Intercultural (CAI PACHA). (2013). *Informe final del proyecto Allin Kausanapaq*. Cochabamba. Documento interno.
- Centro de Aprendizaje Intercultural (CAI PACHA). (2013). *Informe final del proyecto Hacia un Sistema endógeno biocultural SEB*. Moyapampa. Cochabamba. Documento interno.
- Burgos L, María Ofelia. (1995). *El ritual del parto en los andes*. Perú: PROEFSCHRIFT.
- Estado Plurinacional de Bolivia (2010). *Ley de Reforma educativa 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"*. La Paz: Editorial J.C. Ibañez.
- Elbers, J. (2009). *Ciencia holística para el buen vivir: una introducción*. Quito. Centro Ecuatoriano de Derecho Ambiental.
- Haverkort, B., Millar, D. Shankar, D. y Delgado, F. (2013). "Hacia el diálogo intercientífico". En AGRUCO *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. (Págs.199-224). Cochabamba: Ed. Plural editores.
- Ishizawa, J. (2012). "¿Qué aprendemos de la gestión del Programa Titikaka?". En *Cambio Climático y saberes de vida. Los retos del Programa Titikaka (Perú-Bolivia)*. (Págs. 39-66). Perú: Bellido ediciones.
- Ministerio de Educación (2014). Unidad de Formación No.1. *Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Cuadernos de Formación Continua*. La Paz: Equipo PROFOCOM.
- Marglin, S. (2000). *Perdiendo el contacto. Hacia la Descolonización de la Economía*. Cochabamba: Ed. Villarroel editores.
- Martinez, M. (1998). *La metodología cualitativa etnográfica. Manual teórico práctico*. México: Ed. Trillas.

de Zutter P. (1997). *Saberes y gentes. De la experiencia al conocimiento*. Perú: Editorial Horizonte.

Rengifo, G. (2005). *Cosmovisión y cultura educativa andina- amazónica*. Lima: Bellido Ediciones.

Rengifo, G. & Brondi , M. (2009). *La niñez andina. Una aproximación a su comprensión*. Lima: Bellido Ediciones

Rengifo, G. (2012). “Saber Andino-Amazónico y agrobiodiversidad. Notas para su acompañamiento”. En *Cambio Climático y saberes de vida. Los retos del Programa Titikaka (Perú-Bolivia)*. (Págs. 69-100). Perú: Bellido ediciones.

Rengifo, G. (2013). *Cosmovisión Andina*. Construcción realizada durante las clases del ciclo I del Diplomado en Gestión y Pedagogía Intercultural, realizado en Chucuito Puno – Perú.

Taylor, S. J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Villegas, R. (2014). *Diálogo entre sabidurías culturales y el conocimiento escolar. Estudio realizado en dos Ayllus de Norte Potosí*. Cochabamba: Plural editores.



## La realidad socioambiental como incidente en la gestión educativa de la comunidad de Q'ara Q'ara

Yvonne Rojas Cáceres<sup>36</sup>

### Resumen

*El presente artículo contiene generalidades de una propuesta de intervención en la gestión educativa para incorporar “la interacción con la realidad ambiental de la comunidad” de Q'ara Q'ara<sup>37</sup> Cochabamba, como entorno que tiene incidencia en la gestión educativa intra e intercultural; misma que se desarrolló a partir del problema de investigación diagnóstica que indagó sobre la práctica la gestión educativa, para el proceso de implementación de la Gestión del riesgo en educación en la Unidad Educativa “Dionicio Morales” antes, durante y después del accidente ambiental del Botadero de Q'ara Q'ara.*

*Entre los hallazgos principales del diagnóstico realizado, están las precepciones de los actores sobre el escenario de desastre como mecanismo de visibilización de la comunidad sentida como vulnerable y normalizada en su cotidiano vivir, el desarrollo desarticulado de experiencias de corte asistencial alrededor de la Gestión del Riesgo y el sentido que le dan a las relaciones con el entorno, como factores determinantes para la comprensión de las situaciones de desastre y riesgo ambiental.*

*Con base en lo investigado, se propone la incorporación de la “interacción con la realidad ambiental” como entorno incidente en la gestión educativa intercultural en la comunidad educativa Q'ara Q'ara, que involucra cinco estrategias: Acceso*

---

<sup>36</sup> Comunicadora social, escritora, investigadora y proyectista; trabaja como consultora en el área social. E-mail: yvorojas@hotmail.com.

<sup>37</sup> También se suele escribir Khara Khara. Siguiendo el consejo experto de Julieta Zurita, salvo que se trate de una cita textual, en esta publicación asumimos la escritura “Q'ara Q'ara”, utilizando la grafía típicamente quechua. El toponímico quechua “q'ara” significa “pelado”, es decir que describe el lugar como un espacio con poca vegetación.

*a la información referida a la normativa y los enfoques socio-ambientales, desnaturalización del riesgo y desastre ambiental en los actores, visibilización de prácticas ambientales positivas, incorporación de la realidad ambiental en la gestión curricular y desarrollo de experiencias educativas socio-ambientales; articuladas en la propuesta de Revivir el vivero forestal de la comunidad.*

*La propuesta se formula acorde con la filosofía del Vivir Bien y la normativa vigente, específicamente la Ley marco de la Madre tierra, la Ley de educación ASEP, la Ley de gestión de riesgo y los Lineamientos establecidos para la misma en el ámbito educativo.*

**Palabras clave:** Gestión de Riesgo en Educación/Realidad Ambiental/Enfoque Sistémico Integral/Normalización del Desastre Ambiental/Riesgo Ambiental.

### **Introducción**

La incorporación de la “realidad ambiental” como categoría del entorno incidente en la gestión educativa en la comunidad educativa de Q’ara Q’ara es una propuesta sustentada en un diagnóstico sobre *las prácticas de gestión educativa, para el proceso de implementación de la Gestión del riesgo en educación en la Unidad Educativa Dionicio Morales antes, durante y después del accidente ambiental del Botadero de Q’ara Q’ara.*

La propuesta se estructura en cinco estrategias: *Acceso a la información referida a la normativa y los enfoques socio-ambientales; desnaturalización del riesgo y desastre ambiental en los actores; visibilización de prácticas ambientales positivas; incorporación de la realidad ambiental en la gestión curricular y desarrollo de experiencias educativas socio-ambientales articuladas en la propuesta de Revivir el vivero forestal de la comunidad.*

En cuanto a los aspectos teóricos que alumbran el proceso, están presentes las nociones de la gestión educativa desde el MESCP<sup>38</sup>, la normativa vigente al respecto de las áreas de la educación y la realidad ambiental, la visión metodológica que plantean los lineamientos para la gestión de riesgo en la

---

<sup>38</sup> MESCP: Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, basado en la Ley de Educación ASEP 070.

educación y la construcción de sentidos teóricos y metodológicos desde los lineamientos de gestión de riesgo en la educación, como aporte.

Entre los principales hallazgos, se define el conocimiento y sentido que la comunidad educativa le da a la práctica de gestión de riesgo ambiental, asumiendo que el impacto ambiental es consecuencia principalmente de la urbanización y la sobrepoblación; además, hablan desde el lugar social para ser visibilizados por su condición de vulnerabilidad, reconociendo que la Gestión ambiental en la Unidad educativa está desarticulada, es asistencial y momentánea; y no toma en cuenta la implementación de la Educación para la Vida en Armonía con la Naturaleza y Salud Comunitaria que es un eje articulador del MESCP, y que también corresponde a la temática central en que se basa el PSP<sup>39</sup> de la comunidad de la que forma parte la Unidad educativa.

Desde esta perspectiva, la situación ambiental en la voz de los vecinos de la comunidad es un producto del desarrollo acelerado de la urbanización, de la sobrepoblación y de la falta de conciencia pero que se asume como parte de la vida como respuesta naturalizada a la cotidianidad de vivir en la basura.

## 1. La realidad socioambiental de Q'ara Q'ara

Q'ara Q'ara corresponde al Distrito 9 del Municipio de Cercado de Cochabamba. Como tal, comprende 15 Organizaciones Territoriales de Base (OTB) y 29 barrios que albergan alrededor de 15 mil familias (Cf. Arellano 2014: 12). Está considerada como zona de *desastre ambiental* por diferentes estudios e interpretaciones<sup>40</sup> a causa de la contaminación generada por el botadero de basura del Municipio, un escenario que el sistema oficial parece no

---

<sup>39</sup> Proyecto Socio comunitario Productivo.

<sup>40</sup> Estudios LA RAZÓN DIGITAL (2016) "Incendio en Botadero de Khara khara" La Razón Digital, Angélica MELGAREJO Cochabamba 19 de abril de 2016 ARELLANO Cesar (2014) "El botadero de Khara khara en Cochabamba, una bomba infecciosa" Bolpress, La Paz en <http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2002086319> Revista Brasileira de Ciências Ambientais (2010) Carmen LEDO, "Contaminación ambiental y pobreza en Bolivia: El caso de la periferia sur de Cochabamba"; SGAB Conseil CISTEL, Ronald Job Vargas, (2010) "Análisis espacio multitemporal de la evolución del uso de tierras y los asentamientos humanos en el entorno del Botadero de Khara khara Bolivia".



reconocer; además, dada la situación de accidente ambiental reciente (quema de llantas en el relleno sanitario el pasado 19 de abril de 2016), también se considera un contexto de riesgo ambiental.

En el lugar, funcionan cinco centros de salud y el más importante está ubicado en la avenida principal, justo al frente de la Unidad Educativa Dionicio Morales, la más grande de las siete escuelas instaladas en el Distrito.

La Unidad educativa (UE) alberga a 1200 estudiantes en el turno de la mañana y 1300 en el turno de la tarde, niños, niñas, adolescentes y jóvenes entre los 5 y los 18 años de edad; cuenta con un plantel docente conformado por 22 profesores en el turno de la mañana y 23 en el turno de la tarde, titulados con licenciatura en el PROFOCOM<sup>41</sup>.

La comunidad educativa conformada alrededor de la UE Dionicio Morales está organizada, pues cuenta una directiva de padres de familia –con un representante por cada curso–, un consejo educativo, del que también forman parte dirigentes de las diferentes juntas vecinales de la zona y representantes del plantel docente y administrativo, además de brigadas estudiantiles y de padres de familia.

La infraestructura de la UE es moderna y amplia, cuenta con dos edificios de tres pisos y otros ambientes para servicios y administración, todo en una extensión de terreno de más de 6mil mts<sup>2</sup>; hay un patio grande y jardines, además de una cancha polifuncional techada; los edificios cuentan con aulas equipadas con todos los insumos básicos para su funcionamiento como escuela, en todos los niveles de la formación del sistema regular, según lo estipulado por la Ley 070 ASEP<sup>42</sup>.

Una de las características de la zona inicialmente anotada por los actores y con base en estudios recientes de SGAB Conseil de Cochabamba es la acelerada urbanización y la sobrepoblación; en el estudio se menciona que la

---

<sup>41</sup>Programa de Formación Para Licenciatura de Maestros y Maestras del Sistema Regular, del Ministerio de Educación y bajo la normativa de la Ley de Educación 070, ASEP.

<sup>42</sup>Ley de Educación 070, Avelino Siñani – Elizardo Pérez.

región alberga alrededor de 7400 viviendas con un promedio de entre 7 y 10 integrantes por vivienda (cf. Vargas 2010: 34).

Este dato es corroborado por los propios vecinos de la comunidad que aseveran, en diferentes charlas y entrevistas, que una de las causas del *riesgo ambiental* por el que atraviesa la zona es el “crecimiento” poblacional en el lugar; “cada día hay más gente, hay muchos niños eso es un riesgo y sigue creciendo [haciendo alusión además que las familias son numerosas y descuidan a sus hijos]; aquí está bien poblado, y es muy dañino para todos, a nivel general, encima están construyendo casas grandes y lujosas, no sé quién se iría a vivir ahí arriba que es peor” (Ent. Est. 3, 28/4/16).

El crecimiento poblacional y la acelerada urbanización genera una intervención de la población en ecosistemas provocando el desequilibrio, especialmente ambiental; parafraseando la descripción de uno de los factores anotados en los *Lineamientos para la incorporación de la gestión de riesgo en el sistema educativo Plurinacional* (2009), que presenta una revisión crítica de las forma cómo “en la educación que se imparte, ha primado por mucho tiempo un enfoque occidental que ha permeado la percepción y comportamiento de las personas y su relación con el entorno” (Campos, 2009, pág. 21).

Por otra parte, desde la perspectiva de los actores, la corrupción y las dádivas son frecuentes por la situación de riesgo (ahora por el accidente ambiental ocurrido el pasado 19 de abril) y de *desastre ambiental* (durante los más de 20 años que se debate la situación de la zona por la problemática del Botadero), pero permiten que el Estado, las instituciones (entidades públicas y no gubernamentales) y los medios de comunicación les visibilicen: “conociendo a los dirigentes de cada zona, siempre hay un billete que pasa por debajo, se dejan comprar con obras (...) pero también, gracias a ese basurero tenemos muchas cosas; si no fuera eso, no se darían la vuelta a vernos siquiera” (Ent. Madre 2, 23/4/16).

En otras entrevistas con los padres de familia, se pudo evidenciar comentarios referidos a las obras y acciones que el gobierno desarrolló en la zona gracias a la movilización de los vecinos exigiendo que se cierre el Botadero, “como no pueden, seguro porque no tienen presupuesto para invertir, nos dan obras, está

el hospital, por ejemplo (señalando hacia la estructura flamante del Hospital de Q'ara Q'ara ubicado justo al frente de la UE)” (Ent. padre 2, 23/4/16).

Con base en estas premisas instituidas y tomando en cuenta un análisis comparativo de la noción de riesgo ambiental, las fuentes primarias sí consideran que el sector es un escenario de *desastre ambiental* que aprovechan para ser visibilizados en sus demandas, en la medida en que la situación es vulnerable y de riesgo.

A causa del impacto de la contaminación en la zona de Q'ara Q'ara, en 2009, el Tribunal Departamental de Justicia emitió el fallo judicial 1974/2011<sup>43</sup> que ratificó el cierre técnico y abandono definitivo del vertedero hasta el 1 de enero de 2010. La resolución prohibía “echar basura en el relleno sanitario de Q'ara Q'ara” a partir de esa fecha. Sin embargo, el lugar sigue activado a través de convenios.

Por más de 20 años, se ha escuchado en las asambleas, los pasillos de ambientes públicos gubernamentales, la academia y las calles que el botadero municipal ubicado en la zona sur de la ciudad no guarda las condiciones técnicas mínimas para un depósito de residuos, generando desastres ambientales de magnitud como la contaminación de las vertientes de agua que atraviesan el lugar como resultado de la descomposición de la basura –producto también de la no clasificación previa de esta–; por tal motivo, también se genera la erosión de los suelos, “son pocas las plantas que pueden agarrar en este suelo y sobrevivir” (Ent. Est. 3, 6/5/16); y la aridez se acompaña de la escasez de agua, las enfermedades y un sinnúmero de situaciones que hacen de la zona un escenario de *desastre ambiental*.

Hasta el día de hoy, el botadero con mejoras y mantenimiento sigue recibiendo alrededor de 400 toneladas de basura no clasificada al día, producto de la forma de relacionamiento establecido entre los cochabambinos y el ecosistema, pero principalmente por la forma cómo se construye la noción de desarrollo en los espacios destinados para ello, uno es la escuela.

---

<sup>43</sup> Fallo Judicial No. 1974/2011, puede revisarse en el siguiente link: <http://www.tcpbolivia.bo/tcp/sites/all/modulostcp/gaceta/resolucion23488.html>

### **1.1. Una realidad de riesgo y desastre ambiental como incidente en la gestión educativa**

Un *escenario de desastre* según la normativa y los Lineamientos sobre la incorporación de la gestión de riesgo en la educación, puede ser “un hecho natural o provocado por el ser humano que afecta negativamente a la vida, al sustento o a la industria y desemboca con frecuencia en cambios permanentes en las sociedades humanas, en los ecosistemas y en el medio ambiente” (Lineamientos 2009, pág. 23).

Un profesor de secundaria relataba que “al medio día, nadie quiere pasar clases en el tercer piso, porque no se puede abrir las ventanas por el olor que llega del botadero, se indisponen, les da nauseas” (Ent. Grupal con profesores 22/11/15); estas condiciones del escenario ya determinan las rutinas de la actividad estudiantil y por lo tanto tienen injerencia en las decisiones de gestión.

Por su parte, el panorama de la región presenta los suelos más arenosos y áridos que antes, la vegetación se está perdiendo paulatinamente; como evidencia de esto, un estudiante menciona, refiriéndose a las actividades desarrolladas como parte del Proyecto Socio Productivo de la Unidad, que: “el PSP dice que es una reforestación para plantar plantines, (...) es muy dudoso que dé porque, peor, es piedra y con la contaminación que hay acá (...) se secan además, porque no hay agua, tenemos que traer de nuestras casas para regar” (Ent. Est. 3, 5/5/16). Consecuentemente y a causa de la erosión de los suelos y la paulatina deforestación, es que se ha incrementado la escasez de agua en la región entera.

Los actores distinguen que los hechos que se definen como desastres son originados por el ser humano, a su vez relacionan los hechos con la capacidad de establecer causas y efectos de los mismos, pero no de asumir su participación en la situación. Al respecto, una estudiante opinaba que la única solución para el problema de la contaminación es que se lleven el botadero a un lugar donde no haya tanta gente, “aquí hay muchas wawas que están enfermas, contaminadas por dentro, pero hasta ahora siguen botando su basura aquí” (Ent. Est. 3, 5/5/16).

Es evidente que la comprensión de la situación de desastre ambiental es reconocida como un hecho por el ser humano que afecta negativamente y desemboca con frecuencia en cambios permanentes en las sociedades humanas, en los ecosistemas y en el medio ambiente. Pero los actores más bien se identifican como afectados por el mismo.

En esta línea, el Plan Nacional de Desarrollo de Bolivia plantea el concepto de “Vivir Bien”, propio de los pueblos indígenas, en oposición al de “Vivir Mejor” occidental, en el cual se asume que se vive mal. “El concepto recoge el principio de bienestar colectivo, en el que uno no puede estar bien si el otro no lo está y también no sólo en dirección hombre-hombre sino en relación con otros elementos del entorno” (Lineamientos 2009, pág. 23); y está presente en una decena de leyes y normativas, además de ser en la actualidad tema de debate en diferentes esferas representativas de la sociedad.

Este principio es fundamental en las concepciones del MESP y consecuentemente, se asumen en la gestión curricular como transversal de todo el proceso, pero desde la perspectiva de los actores –involucrados en la implementación del mismo desde hace tres años–, al menos de este discurso, no se hace visible.

En la revisión documental que se pudo hacer de los trabajos de sistematización, diarios de vida e informes referidos a la aplicación del MESP en la UE, se pudo extraer algunas evidencias de lo que la gestión bajo el enfoque de la nueva Ley (MESP) ha permitido durante tres años de su implementación en la UE Dionicio Morales, en relación de comparación con lo que se puede evidenciar como una acción, actividad o práctica de gestión de riesgo ambiental.

Las acciones que se han desarrollado con la comunidad educativa han desplegado prácticas y procesos alineados a la concreción del MESP que han contribuido en otros aspectos, pero sin asumir totalmente la implementación de la Educación para la Vida en Armonía con la Naturaleza y Salud Comunitaria que es un eje articulador del MESP <sup>44</sup>y también corresponde a la temática central en que se basa el PSP de la UE.

---

<sup>44</sup> Ejes articuladores: temáticas de significación social que atraviesan y trascienden todas las modalidades, niveles, etapas, áreas y disciplinas del currículum.

En el diario de campo correspondiente a la fase de recolección de información, como parte de la evaluación y seguimiento en el Programa de formación en licenciatura para maestros PROFOCOM, en el que se pudo participar en calidad de facilitadora, se anotó lo siguiente que respalda la aseveración sobre la debilidad con la que se integra la gestión de riesgo y/o la educación ambiental, en la Unidad Educativa referida.

Quando aplicamos la estrategia de comenzar a planificar desde los materiales educativos, los profesores del grupo recién cayeron en cuenta sobre cómo la información de las características de una zona de la ciudad en la prensa puede desatar la sensibilización respecto de la propia condición en la que vive el estudiante, pero que esto no se logra si no se ha contextualizado el contenido y es por eso que la forma de abordarlos depende de las particularidades de cada contexto (categoría: Currículum diversificado, percepción). Allí se inició el debate y los profesores comenzaron a cuestionar la forma de abordar la educación ambiental en la zona, que es considerada como zona de desastre ambiental, lo que implicaba mantenerla siempre en alerta. (Diario de campo A 20 oct/15, clase de socialización)

La concepción de escenario de desastre que tienen los actores implica que el proceso educativo alrededor de la Gestión del Riesgo ha tomado débilmente en cuenta la comprensión de las relaciones del ser humano con su entorno como factor esencial de las situaciones de desastre y riesgo ambiental desde la perspectiva sistémica, pues en la manera como se da esta interacción es que surgen los diferentes escenarios de riesgo.

Lo que se discute es la vigencia de un paradigma y el acercamiento sistemático hacia una concepción de la vida diferente que emerge diversos escenarios de debate; el de la academia, de la economía, de la política, de la comunicación mediática, entre otros; y por supuesto en los escenarios de la cultura y la educación.

## **1.2. Naturalización y excusas entorno a la realidad de desastre ambiental en la comunidad de Q'ara Q'ara**

Entre las causas que el director de la Unidad Educativa Dionicio Morales encuentra para la problemática ambiental por la que atraviesa, “no sólo la zona

sino todo Cochabamba, es que la gente del lugar normaliza el problema del medioambiente, entonces no hay conciencia ni hábito perentorio (...) la gente se acostumbra y es normal vivir en medio de contaminación aquí” (Ent. Dir. UE-1, 24/4/16).

Los profesores que se encuentran desarrollando actividades planificadas (consecuentemente, aplicando los diferentes elementos y herramientas del MESCP) para la implementación del MESCP relatan que “lo que se pueda hacer aquí, si no hay una continuidad en la casa, no funciona, porque igualito los papás no están respetando el no botar basura donde sea, peor separar basura o plantar” (Ent. grupal profs., 22/11/15).

Por su parte, una de las estudiantes de último año afirma que está enterada de las acciones que la Unidad Educativa está desplegando en función del PSP (otro elemento fundamental para el desarrollo de la gestión de riesgo ambiental articulada y holística), pero que no sirve de mucho porque, “los de la tarde van y pisotean todo lo que hacemos, tenemos que volver a armar, porque los jardines los deshacen, no les importa, les dices, una vez respetan, luego igualito botan basura al río, por ejemplo” (Ent. Est. 3, 5/5/16).

Tanto el plantel docente como la dirección de la Unidad educativa consideran que la situación del medioambiente es “un problema familiar, de la comunidad y de la gente, no solo del colegio, la gente no ve consecuencias y no hay hábitos por lo que no se ha desarrollado una cultura de respeto al medioambiente” (Ent. Dir. 1, 24/4/16), que es uno de los objetivos principales del Proyecto PSP de la Unidad. (Ver Anexo No. 3 Imágenes del PSP, Viveros).

Al respecto de que la gente normaliza el problema ambiental, una estudiante mencionaba que (botar basura, ensuciar y destruir) “...es como parte de su vida ya, es una costumbre estar en medio de basura y olores” (Ent. a estudiante 2, 24/4/16).

Una de las formas de afección que se ha normalizado en la zona es la salud, una madre de familia mencionaba que “todo el tiempo les da diarrea, están mal de la barriga o les duele la cabeza, es por el botadero, es normal que se falten una o dos veces cada vez al colegio, porque les dan dolor de estómago u otras cosas” (Ent. Madre 1, 24/4/16).

En distintos informes sobre salud en el municipio, se expone que una de las razones más comunes por las que los vecinos visitan el centro de salud ubicado al frente de la Unidad Educativa son cuadros clínicos de diarrea y cólicos. Situación que también se presenta en la mayoría de la población cochabambina.

Cochabamba es una ciudad donde los factores ambientales todavía afectan de manera dramática la salud de los habitantes de la periferia urbana, se trata de factores mórbidos explicados por causas relacionadas con el ambiente, los casos de infecciones respiratorias y la diarrea son causados por factores ambientales. Existe aún alta incidencia de EDAs en Cochabamba, (...) principales, causantes de la mortalidad infantil. (Ledo, 2009, pág. 36).

En el relato de uno de los profesores durante la experiencia de implementación de planificación (otro elemento curricular aplicado en el proceso) en su clase, se pudo evidenciar que la práctica en contacto directo con la realidad hace reflexionar a los estudiantes respecto de la normalización que se hace de la situación de desastre ambiental en la que se vive en la zona:

Profesor 2 Lino Claros Espada: desde la matemática yo pensaba que si bien hemos producido plántones de árboles frutales, debíamos abarcar más allá de la unidad educativa y llegar a la comunidad ley General. Para ello debíamos repartir plántones de Pacay, para que cada estudiante pueda cuidar su planta en su casa también. Pero se vio truncado cuando los de la alcaldía nos dijeron que no era posible tener plantas frutales por el ambiente en el que se desarrollarían esas plantas, pues los frutos que iban a producir y van a dañar a la gente. Cuando los estudiantes supieron de eso, se sorprendieron y decían que cada día pisan suelo contaminado, beben agua contaminada y no se dan cuenta, viven como si fuera normal. Respecto a ello, nos pusimos a trabajar con plantas ornamentales, el Paraíso, el Molle. Y con eso tuvimos otro problema, pues los estudiantes no querían llevarse esas plantas en sus casas, porque hay escases de agua y no se sentían capaces de mantener porque el agua cuesta más. Y nuevamente, planteamos solamente tener las plantas en la unidad educativa. (Ent. grupal 2, 22/11/15).



El profesor desarrolló actividades en el área de matemática para la implementación de forestación como parte del PSP de la Unidad, como el proyecto de los Geojardines.

La *naturalización* está definida como proceso que lleva a una determinada sociedad a enmarcarse en una esfera de normalidad cuyos parámetros han sido definidos (y condicionados) por ella misma y su contexto histórico-cultural. Josep Vincent Marquès (2014) fue quien acuñó el término y explicó que “en este espacio, las certezas y los actos sociales vienen determinados por un discurso social hegemónico que establece lo que es normal y lo que no lo es” (Citado en Cuenca 2016, pág. 23).

Desde esta perspectiva, la situación ambiental se considera un producto del desarrollo acelerado de la urbanización, de la sobrepoblación y de la falta de conciencia pero que se asume como parte de la vida, donde “plantamos plantas ornamentales para cuidarlas en el colegio, porque las frutas salen contaminadas (o) las autoridades no siempre nos colaboran y estamos saliendo adelante como podemos” (Ent. grupal profs, 22/11/15) como respuesta normal a la cotidianidad. Para ilustrar esto, se pudo evidenciar que el espacio de las plantas frutales en el vivero está abandonado.

Finalmente, a nivel interno, en la UE tampoco se han identificado esquemas de coordinación que garanticen la participación de directivos, docentes, padres de familia, desde el rol que cada uno tiene en la planificación del proceso educativo. Igualmente, no se resaltan criterios de selección de los docentes que se relacionen con la participación de diferentes disciplinas o áreas del conocimiento, como estrategia para incidir en el currículo.

## **2. Incorporación de la “realidad ambiental” como entorno incidente en la gestión educativa**

Bajo la consigna de construir una propuesta local e intercultural de gestión educativa, en el marco de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, poniendo énfasis en una temática en particular y tomando en cuenta las demandas concretas de un contexto cultural particular, se propone la de-construcción de las lógicas del desarrollo de las sociedades para construir aprendizajes

de afrontamiento a la realidad “de desastre” ambiental en la comunidad educativa de la zona de Q’ara Q’ara Cochabamba a partir de la propuesta de incorporación de la “realidad ambiental” como entorno incidente en la gestión educativa intercultural acorde con la filosofía del vivir bien y la Ley de los derechos de la Madre tierra en la comunidad educativa de Q’ara Q’ara que cuenta con estrategias generales que abordan 5 objetivos estratégicos por orden de prioridad.

- Ampliar el acceso a la información de los actores respecto de los enfoques socio-ambientales.
- Propiciar la desnaturalización del riesgo y el desastre ambiental por parte de los actores.
- Promover la atención a las prácticas positivas de cultura ambiental en la comunidad.
- Incorporar el análisis de la realidad ambiental como incidente en la gestión educativa en todos sus niveles.
- Generar experiencias de educación ambiental sistémicas participativas e integradas.

La propuesta sugiere articular en una sola actividad los cinco objetivos conformados usando como indicadores, los elementos que constituyen un plan operativo anual POA y las categorías que hacen a la gestión educativa para una educación de calidad desarrollado por Braslavsky (2006). La propuesta sugiere intervenir en dos áreas de la gestión educativa de modo simultáneo y coordinado, por un lado la gestión institucional y por el otro la gestión curricular.

### **2.1. Normativa actual de la “realidad ambiental”**

La propuesta se formula acorde con la filosofía del Vivir Bien y la normativa vigente, específicamente la Ley marco de la Madre tierra, la Ley de Educación ASEP, la Ley de Gestión de Riesgo y los Lineamientos establecidos para la misma en el ámbito educativo.

Desde los postulados de la Ley 70 ASEP, se señala que la educación promueve el desarrollo integral de los estudiantes, además revaloriza y reafirma la unidad

plurinacional del país, con identidad cultural; así como la descolonización de las prácticas sociales y productivas; los procesos históricos de los pueblos indígenas originarios y sectores urbanos populares que conforman el poder social (cf. Ministerio de Educación, 2010).

Con base en estos postulados es que se dinamiza la concreción del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP), que encuentra una de sus bases en la experiencia *ayllu* de Warisata<sup>45</sup>, que según Carlos Salazar rompe con varios esquemas apropiados en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva tradicional, dice: “trascendió el plano netamente educativo referido a aquella educación desarrollada solamente en el aula y se vincula con los aspectos económicos, sociales, culturales y ambientales de la comunidad” (Salazar, 1992, pág. 23).

Lo que queda en esencia en cualquier proceso que involucra la educación desde la perspectiva del modelo es que su práctica siempre deriva o se desarrolla en el contacto del ser humano con su entorno, en la interrelación inevitable que se sucede entre las personas y con el resto de los seres y entidades que están en la naturaleza y el cosmos.

Desde la perspectiva de la relación elemental entre el ser humano y su entorno (la naturaleza), el MESCP se sostiene en los principios de la cosmovisión andina que plantea “Vivir Bien” como parte de su fundamento filosófico:

El Vivir Bien, expresado en la experiencia de vida de los pueblos indígenas, es un criterio de vida que orienta la búsqueda de complementariedad y armonía del ser humano con la Madre Tierra,

---

<sup>45</sup> Warisata: es una experiencia educativa que se desarrolló de 1931 a 1940 y que integro un sistema de principios universalmente válidos del modelo de pensamiento y acción en el mundo andino, es decir que las experiencias acumuladas a lo largo de esa década tenían no sólo la faceta pedagógica, sino que incursionaban en la misma realidad y en muchas áreas del saber científico. “No podía ser una escuela “para la vida”, sino una “escuela de la vida”; no una preparación para la vida, sino la vida misma, la vida que exige imperiosamente un cambio, la vida creadora de conciencia y aptitud de lucha, en lugar de ser una adaptación conformista a modalidades actuales” (Mejía, 2012: 2).

el cosmos y las espiritualidades (...) plantea así la búsqueda de una relación armónica con la Madre Tierra, donde el ser humano viva la experiencia de ser parte de ella, lo que implica una nueva conciencia de interdependencia, complementariedad y relacionalidad con el entorno. Esto significa no reducir la relación consigo mismo, con las otras personas y con la naturaleza a la búsqueda de fines, instrumentalizando la realidad y convirtiendo a la naturaleza y las personas en recursos, sino recuperar la sabiduría indígena que considera que el ser humano es parte del todo. (Ministerio UF 1, 2014, pág. 28)

En otras palabras, la experiencia educativa se centra en un principio opuesto a la forma cómo se había aprendido esta relación con el entorno desde la perspectiva positivista y racional ilustrada, que sostuvo los lineamientos pedagógicos y temáticos de las reformas en educación precedentes con corte *antropocéntrico*<sup>46</sup>; en contraposición a la visión *cosmocéntrica* que propone el sustrato ecológico de la filosofía andina.

A partir de nuestras experiencias cotidianas, intentaremos pensar la relación que existe entre todos aquellos sujetos y elementos de la naturaleza que intervienen en el proceso de la producción de nuestros alimentos (el circuito natural de la vida o el metabolismo social), además de las formas que adquiere su producción (si es artesanal, si es industrial, etc.). Mediante esta dinámica discutiremos si aquellas formas de producir y consumir alimentos nos ayudan o no en la búsqueda de una vida armónica con la naturaleza, que respete sus ritmos y ciclos de regeneración. En función de estas experiencias se podrá reflexionar sobre la relación permanente que tenemos con el entorno natural pensado como un metabolismo de reproducción de

---

<sup>46</sup> Enfoque Antropocéntrico del desarrollo: El enfoque economicista se sustenta en un punto de vista fundamentalmente antropocéntrico, donde la naturaleza es vista como un instrumento en beneficio del hombre, para ser explotada y mejorar la calidad material de la vida humana. En este modelo no se consideró un escenario de escasez de recursos y una vez que ésta se presentó, tecnología e información cobraron importancia vital. Aunque este paradigma tiene fallas, también es cierto que el incremento de calidad de vida ha traído mejoras a la población en cuanto a higiene y salud se refiere, a pesar de que también ha generado inequidad y agotamiento de los recursos (Hwang, 1998, citado en Bustillo-Martínez, 2008: pág.3)

la vida, elemento que nos abre a una conciencia de interdependencia comunitaria. (Ministerio UF 1, 2014, pág. 28)

Al parecer es una cuestión de contrasentido filosófico paradigmático que problematiza el sentido que finalmente se atribuye a la relación del ser humano con su entorno, lo que exige que la escuela implemente experiencias problematizadas respecto de esta relación, que no solo involucra la relación persona-persona sino con la comunidad y el entorno que les rodea.

En el mismo sentido, en el documento de lineamientos para la gestión de riesgos en la educación, los Ministerios de Educación de Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú y los representantes del Comité Andino para la Prevención y Atención de Desastres – CAPRADE, conscientes de la vulnerabilidad de la Subregión Andina frente a los desastres detonados por fenómenos naturales, se han comprometido decididamente a promover la incorporación del tema de la Gestión del Riesgo en la educación escolar, como parte de la Campaña Mundial 2006-2007, denominado “La Reducción del Riesgo Comienza en la Escuela”, para lo que han establecido ciertos parámetros de comprensión de las categorías y conceptos que se manejan en este ámbito.

Por lo tanto, “Se considera entonces, que la discusión conceptual frente al desarrollo es fundamental en la propuesta curricular de Gestión del Riesgo, ya que la manera de interactuar con el ambiente y construir nuevos entornos, está mediada por la visión del desarrollo y la expectativa de vida de los grupos humanos” (Campos, 2009, pág. 29).

Estas directrices junto a otras visiones que se plantean en los lineamientos se han trabajado como caminos para establecer la incorporación de gestión de riesgo en la educación escolar o formal, con el sentido de ser complementarias entre sí, desde un ejercicio de planificación sistemática, y como parte de una política educativa y no de forma aislada, como se ha venido haciendo.

La presente propuesta tiene como línea de base la construcción de un vivero forestal como parte de la concreción del MESCP en la Unidad Educativa, constituye el Proyecto Socio Productivo (PSP) de la misma desde hace tres años y cuyo propósito es la reforestación de la zona que se constituye en el espacio pertinente y esencial para este proyecto.

## **2.2. Acceso a la información sobre de los enfoques socio ambientales y la normativa medioambiental vigente**

Para ampliar el acceso a la información de los actores respecto de los enfoques socio ambientales y la normativa, se propone la *capacitación y formación*, que podrían ser gestionada a partir de convenios con la academia e instituciones de formación y Organizaciones no gubernamentales y pasantías o trabajos dirigidos con estudiantes en situación de egreso; lo que a su vez permitiría una interacción y relación con el entorno más fluida, incidiendo en el factor de alianzas estratégicas con agentes educativos, propuesto por Braslavsky en los “Diez factores para una educación de calidad” (2006).

Con temáticas generales que podrían articular áreas de estudio de modo inter y transdisciplinario, a partir de *estudios de caso* cuyos procesos permiten la lectura y el análisis de la realidad ambiental del propio contexto de los actores involucrados; los estudios de caso de la realidad ambiental de la región y el contexto más cercano permitiría la sistematización de las particularidades de la realidad ambiental que complemente el diagnóstico de la comunidad, con énfasis en la lectura de la realidad ambiental y su incidencia en la gestión educativa de la UE.

La información registrada y sistematizada de los talleres participativos puede traducirse a plataformas y soportes de difusión, información, materiales educativos y una variedad de instrumentos para ampliar el acceso a la información por parte de los actores.

## **2.3. Propiciar la desnaturalización del riesgo y el desastre ambiental por parte de los actores a partir de cooperativas de aprendizaje**

Una primera etapa de apropiación de la información se desarrollaría en eventos extracurriculares participativos como productos de los talleres, cuyo eje temático se centre en la desnaturalización del riesgo y el desastre ambiental por parte de los actores.

Una metodología pertinente para el desarrollo de los productos de los talleres resulta en el *trabajo colaborativo* que se estructura en una cooperativa del aprendizaje y consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes,

en este caso referidos a la desnaturalización del riesgo y el desastre ambiental, bajo la lógica de “Si yo aprendo, tú aprendes y todos aprendemos”. En una situación de aprendizaje de esta índole, los miembros del equipo procuran obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros de la comunidad.

En esta línea se sugiere que los productos del trabajo colaborativo se centren en el activismo socio ambiental que derivaría en acciones ambientales participativas y comunitarias en torno al vivero de la Unidad Educativa.

#### **2.4. Incorporación del análisis de la realidad ambiental como incidente en le gestión educativa en todos sus niveles**

Los elementos considerados como línea de base para esta propuesta se concentran en el trabajo desarrollado como parte de la planificación de desarrollo curricular en los cuatro campos de saberes y conocimientos incorporados a partir de la concreción del MESP, los Ejes articuladores y el PSP, en todos los niveles.

Atendiendo a los factores de educación de calidad, se habla de la elaboración colectiva y conjunta del currículo, que desde el enfoque del MESP apoyado en la Ley ASEP 070 se constituye en el diseño del currículo diversificado que ya atienda la incorporación de contenidos del currículo base y del currículo regionalizado.

Evidentemente, la temática seleccionada debe responder a todo un proceso previo orientado a responder a las necesidades del entorno educativo, por lo que se plantea como parte del acceso a la información el desarrollo de un diagnóstico participativo que involucre a la comunidad y los actores para recopilar e interpretar información de la realidad ambiental desde la propia perspectiva de los involucrados; donde la sistematización inicial de los talleres constituiría una línea de base.

Para la incorporación de la categoría de realidad ambiental como parte del entorno que incide en la gestión educativa de la UE se consideran las definiciones apropiadas desde la Ley de la Madre tierra, estas son: (a) Madre Tierra, (b) Componentes de la Madre Tierra Para Vivir Bien, (c) Diversidad

Biológica, (d) Funciones Ambientales (e) Proceso Natural, (f) Restauración y Regeneración, (g) Sistemas de Vida, (h) Vínculos edificantes y (i) Zonas de Vida (Ley de la Madre Tierra, 2012, s/p).

Algunos instrumentos pertinentes para el trabajo de diagnóstico que se han aplicado en diferentes proyectos de la misma índole son: la Cartografía social para caracterizar escenarios de riesgo, escenarios de desastre o zonas de vida, el Análisis de peligros y de vulnerabilidad, el Mapa de riesgos, la Cronología de desastres y la Identificación de recursos.

Cualquier planteamiento de gestión de riesgo en educación tiene que implementar e incluir en su currícula, el análisis de los factores que inciden como impacto ambiental, la generación de situaciones de riesgo y las causas y consecuencias que se generan, es decir como sistemas abiertos y susceptibles con su entorno; asumiendo que el sistema es una agrupación de partes entre las que se establece alguna forma de relación que las articule en la unidad que es precisamente el sistema.

La visión sistémica permitiría un análisis integral que aparta la lógica de la autorreferencialidad de la educación, también establecida como crítica desde el enfoque del modelo educativo socio-comunitario productivo; este análisis integral permitirá que los estudiantes y la comunión educativa puedan desarrollar su aprendizaje respecto de la gestión de riesgo, en el mismo contexto valorando, interpretando y analizando las relaciones que tienen con su propio entorno.

Dejando de lado la centralidad en los contenidos teóricos, este eje establece en maneras de despertar en los estudiantes esa dimensión de la conciencia que permite relacionarse con la naturaleza como parte de sí mismos; y a partir de ello, permitir una articulación alrededor de la visión holística del modelo que no centra la realidad en el ser humano, sino en la relacionalidad de la que el ser humano es una parte.

El enfoque de la intra e interculturalidad, en la perspectiva de los lineamientos, debe estar incluida en los procesos de construcción de la gestión de riesgo “desde la revalorización de sistemas locales de conocimiento, especialmente la sabiduría de pueblos indígenas nativos que mantuvieron una forma de vida humana y sostenible” (Ministerio de Educación, 2009, pág. 33).



Se debe revelar los sistemas locales de gestión de riesgo improvisados que se han desarrollado y se desarrollan en la comunidad; también se propone reforzar la identidad cultural y los sistemas de conocimiento de la comunidad en sí misma para aprender de sus propios saberes, la gestión y el relacionamiento con el medioambiente que tienen ellos. Como elemento importante de esta línea, se reconoce a la recuperación de valores y saberes ancestrales y locales que van a incluir mucho de los valores de la cosmovisión andina como la reciprocidad la complementariedad y otros.

## **2.5. Participación plural en la gestión de riesgo**

Esta estrategia sugiere promover la participación de los actores de la comunidad en la gestión de riesgo a partir del reconocimiento y la recuperación de valores y saberes ancestrales y locales con enfoque intercultural.

El punto 9 de la Ley marco de la Madre tierra indica la Participación plural el Estado Plurinacional de Bolivia y el pueblo boliviano para la defensa de los derechos de la madre tierra utilizan procedimientos consensuados y democráticos con participación amplia en sus diversas formas, por lo que se reconoce la necesidad fortalecer las capacidades de los actores de la comunidad educativa, por ejemplo, con la formación continua de docente respecto de las temáticas referidas.

Otro aspecto importante es la formación de otros actores de la comunidad educativa como padres de familia, sector de servicios, de la administración de la unidad, entre otros; complementando con la capacitación de estudiantes en el manejo de la gestión del riesgo y en la parte de la planificación establecida como prácticas del desarrollo curricular educativo regular.

La participación se plantea desde el enfoque del cambio social y el empoderamiento de la comunidad para el trabajo de la gestión de riesgo. En esta perspectiva, Karina Herrera en el documento de las primeras Jornadas hispano-bolivianas de investigación en comunicación “La comunicación como factor de fortalecimiento de la democracia, para el cambio social y la educación en valores de 2008”, plantea que este tipo de participación que empodera la acción y el involucramiento de los actores es “un proceso de diálogo y debate basado en la tolerancia, el respeto, la equidad, la justicia social y la participación

activa de todos. Un proceso dialógico privado y público, a través del cual los participantes deciden quiénes son (identidad), qué quieren (proyectos de futuro) y cómo pueden obtenerlo (mecanismos)” (Herrera, 2008, pág.2).

El reto de generar nuevos sentidos para alcanzar la persistente utopía de cambio implica el involucramiento de los actores para lo que se debe establecer procesos de empoderamiento de la comunidad sobre sus acciones y prácticas conjuntas.

### **3. Consideraciones finales**

La propuesta contribuye a la adecuación de la gestión educativa, que exige la apropiación de principios y valores ancestrales creencias conocimientos y saberes de los pueblos de las naciones indígenas originarias campesinas de Bolivia, es decir el “Vivir Bien” que replantea las acciones sobre el manejo y la explotación de la naturaleza y los efectos irreversibles que podemos ocasionar al explotarla.

Desde esta perspectiva, los sentidos educativos alcanzarían una concepción de “desarrollo” inclusiva y cosmocéntrica que permitiría colocar al medio ambiente y a la Madre Tierra como sujetos de derecho y tomar en cuenta sus necesidades de protección y respeto en las prácticas educativas.

### **Referencias bibliográficas**

Arellano, C. (2014). *El botadero de Kara kara en Cochabamba, una bomba infecciosa*. Bolpress, La Paz en. <http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2002086319>.

Barrantes Echavarría, R. (2002). *Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo*. 5ta. Ed. Ed. EUNED. San José Costa Rica.

Braslavsky, C. (2006) Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* Vol. 4, No. 2e.

Campos García, A.; Mossbrucker, H. y Nuñez Molleapasa, G. (2009). *Lineamientos para la incorporación de la gestión del riesgo en el sistema educativo*

*plurinacional*. Proyecto Apoyo a la Prevención de Desastres en la Comunidad Andina – PREDECAN. La Paz.

Cuenca, C. (2016). *El medio ambiente como escenario de conflicto de clases*. Recuperado en: <http://www.elsalmoncontracorriente.es/?El-medio-ambiente-como-escenario>.

Gay, A. (2015). *Los sistemas y el enfoque sistémico* en: [http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/g/texto\\_2\\_aquiles\\_gay.pdf](http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/g/texto_2_aquiles_gay.pdf)

Herrera Miller, K. (2008). I Jornadas hispano-bolivianas de investigación en comunicación: la comunicación como factor de fortalecimiento de la democracia, para el cambio social y la educación en valores. Universidad Católica Boliviana de La Paz. 03 al 05 de septiembre

Herrera Miller, K. (2004). La germinación del pensamiento neoliberal y el desplazamiento al alternativismo comunicacional. Universidad Andina Simón Bolívar. Especialización Superior en Comunicación y Desarrollo en la Sociedad Informacional. Módulo 8. La Paz: UASB.

Lavell, A. (2006). *Apuntes para una reflexión institucional en países de la Subregión Andina sobre el enfoque de la Gestión del Riesgo*. PREDECAN. Lima.

La Razón digital (2016) “Incendio en Botadero de Kara kara” La Razón Digital, Angélica Melgarejo Cochabamba 19 de abril de 2016.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2012). Ley de educación 070, Avelino Siñani - Elizardo Pérez. La Paz: Gaceta Oficial.

Ley de gestión de Riesgos Bolivia (2014) Ley de gestión de riesgos Bolivia 2014. En: <http://www.ifrc.org/docs/IDRL/South%20America/LEY%20DE%20GESTI%C3%93N%20DE%20RIESGOS-%20Bolivia.pdf>

López, L.E. (2008) *Gestión educativa en el contexto de la EIB*. Proeib Andes, Cochabamba Bolivia.

Mejía Vera, I. (2012) *Sistematización de Warisata Escuela-Ayllu. 1931-1940*. <http://www.katari.org/pdf/warisata.pdf>

Ministerio de Educación (2016) *Normas generales para la gestión educativa y escolar 2016*. Resolución Ministerial No. 001/16. La Paz Bolivia.

Ministerio de Educación PROFOCOM UF 3 (2014) *Unidad de Formación No.3 Elementos del MESCP. El proyecto socio productivo (PSP)*. PROFOCOM 2016. Ministerio de Educación. La Paz Bolivia.

- Unidad de Formación No.9 Gestión Curricular del MESCP. PROFOCOM 2016. Ministerio de Educación. La Paz Bolivia.

- Unidad de Formación No. 3. “Estrategias de Desarrollo Curricular Socioproductivo: Comprendiendo la Estructura Curricular”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia <http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/curricula/1%20uf%20texto.pdf>

- Unidad de Formación Nro. 9 “Gestión Curricular del Proceso Educativo”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

- Unidad de Formación No. 4. “Medios de Enseñanza en el Aprendizaje Comunitario Planificación Curricular”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Quispe, J. (2006) *Ecosofía andina*. Ed. Verbo divino. La Paz.

Salazar, C. (1992). *Warisata mía y otros artículos polémicos*. La Paz-Bolivia: Juventud.



## **Estrategias de fortalecimiento para la articulación de prácticas de gestión de experiencias educativas generadas en el espacio teatral cochabambino**

Paola Andrea Antezana Pérez<sup>47</sup>

### **Resumen**

*El espacio social artístico en nuestro país ha tenido acercamientos esporádicos y temporales con las autoridades respectivas, desde hace un par de décadas para negociar varios pedidos. Resultado de ello, se cuenta con la inclusión de la Educación Artística en la Sección Tercera de la Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez; cuyos primeros seis años de ejecución han sido lentos y sin más resultado que algunos congresos nacionales y el reconocimiento estatal a instituciones de educación artística, que venían trabajando desde hace ya muchos años.*

*Entre tanto, los artistas están desarrollando su oficio, pero además están formando jóvenes y adultos a través de un sistema de talleres y escuelas gestionadas por iniciativas personales y/o colectivas, independientes al estado, y que se configuran a través de redes. Eso, por lo menos, es lo que sucede en el espacio teatral de Cochabamba. Por lo que la presente propuesta sugiere el trabajo de comunidades de aprendizaje y la cobertura periodística de actividades, prácticas y experiencias de formación en el espacio teatral, desde una metodología participativa, para consolidar el proceso de formación artística en teatro a partir del fortalecimiento de la articulación de prácticas de gestión de experiencias educativas generadas en este espacio.*

*En este sentido, se propone Generar espacios de circulación de información libre sobre el ámbito teatral para los agentes del espacio de teatro cochabambino,*

---

<sup>47</sup> Actriz, educadora y gestora de teatro cochabambina. Sus estudios están siempre enfocados desde la Comunicación, cuya carrera cursó en la Universidad Mayor de San Simón, y eso le ha permitido enlazar de manera transdisciplinar tres campos: la educación, la comunicación y el arte. Actualmente, es gestora cultural de la Secretaría Municipal de Cultura del Gobierno Autónomo Municipal de Cochabamba. Contacto: antezana\_andrea@hotmail.com

*que permitan Promover la sistematizaron y recuperaron de aportes y adecuaciones educativas de formación teatral en el espacio artístico teatral de Cochabamba para la construcción colectiva de un curriculum; y de este modo Fortalecer la coordinación o apertura para programas educativos conjuntos en el espacio artístico teatral de Cochabamba a partir de la construcción colectiva de un curriculum en formación teatral cochabambina.*

**Palabras clave:** Gestión educativa / Formación teatral / Comunidades de aprendizaje / Curriculum colectivo.

### **Introducción**<sup>48</sup>

El presente artículo contiene cuatro apartados: marco referencial, diagnóstico de gestión, aspectos metodológicos y propuesta de gestión con enfoque intercultural, realizados en el marco del espacio artístico teatral de la ciudad de Cochabamba. El resultado más sobresaliente es la existencia de procesos de formación de jóvenes y adultos a través de un sistema de talleres y escuelas gestionadas por iniciativas personales y/o colectivas, independientes al Estado y que se configuran a través de redes.

Consecuentemente, las ofertas académicas universitarias y técnicas serias o que cuentan con una autorización para la titulación son escasas en todas las áreas artísticas; pero además se constata una desarticulación de iniciativas y esfuerzos que podrían consolidar procesos de formación continua y provechosa. Esto ha generado un gran vacío profesional en generaciones de jóvenes, pero sobre todo, en el desarrollo humano, social y cultural del país; por lo que se sugiere el trabajo de comunidades de aprendizaje y la cobertura periodística de actividades, prácticas y experiencias de formación en el espacio teatral, desde una metodología participativa, para consolidar el proceso de formación artística en teatro, a partir del fortalecimiento de la articulación de prácticas de gestión de experiencias educativas generadas en este espacio.

En este sentido, se propone generar espacios de circulación de información libre sobre el ámbito teatral para los agentes del espacio de teatro

---

<sup>48</sup> El presente artículo fue hecho con el apoyo de asesoría de la Phd. Mónica Navarro, docente del Departamento de Postgrado Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

cochabambino, que permitan promover la sistematización y recuperación de aportes y adecuaciones educativas de formación teatral en el espacio artístico teatral de Cochabamba, para la construcción colectiva de un currículum; y de este modo, fortalecer la coordinación o apertura para la creación de programas educativos conjuntos en el espacio artístico teatral de Cochabamba, a partir de la construcción colectiva de un currículum en formación teatral cochabambina.

## **1 Campo artístico teatral en Bolivia**

Las dinámicas de producción y comercialización de las obras artísticas en Bolivia no han logrado establecer el ejercicio de las artes como profesiones reconocidas social, política, ni económicamente. Muchos son los vacíos legales, educativos y laborales que atraviesa este campo social y a quienes interactúan en él.

El campo artístico en nuestro país ha tenido acercamientos esporádicos y temporales con las autoridades respectivas, desde hace un par de décadas para negociar varios pedidos. Resultado de ello, se cuenta con la inclusión de la Educación Artística en la Sección Tercera de la Ley de Educación Avelino Siñani- Elizardo Pérez; cuyos primeros años de ejecución han sido lentos y sin más resultado que algunos congresos nacionales y el reconocimiento estatal a instituciones de educación artística, que venían trabajando desde hace ya muchos años.

En nuestra ciudad, el reconocimiento del Instituto Laredo y del Instituto de Música Man Césped son ejemplos de ese proceso, pues la nueva Ley 070 prevé en la Sección Tercera la existencia de la Educación Superior Artística, en 3 niveles: Centros de Capacitación Artística (CCA), Institutos de Formación Artística (IFA) y las Escuelas Bolivianas Interculturales.

Pero, el letargo no es sólo con los pedidos educativos del sector, por ejemplo, el Anteproyecto de la Ley Marco de Culturas está siendo trabajado desde hace más de 4 años entre la red ciudadana, artístico y cultural TELARTES y el Ministerio de Culturas, pero no existe mayor avance. La aprobación de esta norma permitiría reconocer espacios y actores del campo artístico, pero sobre todo, tener políticas y programas para su desarrollo.



El campo artístico de Cochabamba está compuesto por otros subespacios generados en torno al lenguaje artístico que utilizan y estos a su vez construidos en torno a estilos y géneros. Por ejemplo, en el subespacio artístico de teatro agremiado en el Instituto Boliviano de Arte (IBART), confluyen redes de artistas y elencos agrupados por propuestas comunes, reconociendo a: los de teatro contemporáneo, los de teatro costumbrista, los de teatro popular y otros.

Según el Registro Nacional de Artistas del Ministerio de Culturas<sup>49</sup> a nivel nacional hay 753 especialistas en teatro, de los cuales 66 tienen residencia en Cochabamba. Este dato ha sido confirmado por los casi 60 participantes, afiliados de IBART, que postularon y fueron evaluados por el Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial del Ministerio de Educación, en junio y julio de este año, en 3 especialidades: dirección, actuación y dramaturgia.

Considerando una población cochabambina de casi dos millones de personas, esa cantidad de artistas en teatro es insignificante, más, con relación a otras ciudades y países latinoamericanos. Múltiples causas explican esta situación, pero la principal es la falta de ofertas académicas universitarias y técnicas en todas las áreas artísticas. Esto ha generado un gran vacío profesional en generaciones de jóvenes, pero sobre todo, en el desarrollo humano, social y cultural del país.

El plan del Viceministerio de Educación Superior es que los Institutos de Formación Artística (IFA) estatales, Instituto Laredo y el Man Césped en Cochabamba, convoquen a los artistas de la región para certificar las competencias artísticas que han desarrollado en este tiempo y certificarlos como técnicos medios o superiores, según el nivel de los participantes. Luego, estos mismos pasarán por un Programa de Formación Artística PROFOART para obtener el título de licenciatura en cada especialidad artística y ser docentes de las futuras escuelas interculturales, que serían las universidades artísticas estatales.

Entre tanto, los artistas están desarrollando su oficio, pero además están formando jóvenes y adultos a través de un sistema de talleres y escuelas gestionadas por iniciativas personales y/o colectivas, independientes del Estado,

---

<sup>49</sup> <http://www.minculturas.gob.bo/>

y que se configuran a través de redes. Eso, por lo menos, es lo que sucede en el espacio teatral de Cochabamba.

Son esos procesos educativos de resistencia y/o adaptación de los artistas/ educadores e instituciones que han permitido el poco desarrollo de lo que se tiene ahora en la enseñanza del arte dramático en nuestra ciudad. Por eso fue necesario entender cómo están desarrollándose dichos procesos.

La investigación en este campo es inexistente, aunque el Viceministerio de Educación Superior, a través de su Programa de Educación Artística, se reunió con artistas representantes de cada especialidad para construir en conjunto las mallas curriculares base en la enseñanza técnica, media y superior. Empero, no se logró rescatar la experiencia que tiene el sector en formación artística, ni en los aspectos teóricos ni en los metodológicos.

En resumen, los actores y organizaciones que generan procesos de educación artística teatral en Cochabamba han estado sosteniendo formas de gestión educativa alternativa, cuyos resultados del diagnóstico se presentan a continuación y que son la base de esta propuesta.

## **2 Gestión educativa en el espacio teatral de Cochabamba**

Se inició el diagnóstico pretendiendo analizar cuatro formas de gestión educativa: la institucional, la de comunidad y convivencia, la administrativa y financiera y la pedagógica y académica. Ya en el análisis de los resultados se perfilaban estas cuatro formas fusionadas en la mayoría de ocasiones, pero finalmente sostenidas por las características propias del espacio investigado.

La *gestión institucional* será la primera en ser detallada, pues en ella se encuentra la base de la gestión educativa en teatro: el gestor educativo. Usualmente, un artista de teatro cuya especialización empírica o formal en este arte le posibilita gestionar procesos de formación en teatro, ser el profesor o instructor de ese proceso y finalmente, ser creador del valor público que implica la formación de las artes.

El espacio artístico teatral cochabambino por el que este gestor educativo transita está compuesto por dos tipos de instituciones u organizaciones que trabajan por y en la formación teatral, agrupados por características comunes:

- a) *Escuelas de teatro*. Son instituciones que tienen sistematizada su oferta educativa y tienen algún tipo de registro institucional. Es el caso de la Escuela de Teatro Hecho a Mano y La Escuela de Arte y Talento, cuyos egresados obtienen certificados de capacitación por el momento, hasta que sean reconocidos como Institutos de Formación Artística (IFA) privados y avalen a técnicos medios y superiores.
- b) *Compañías independientes de teatro como escuelas de teatro*. Los elencos de teatro de la ciudad tienen características propias a partir de los géneros, estilos y estéticas teatrales con las que desarrollan sus puestas en escena y a partir de las cuales forman a sus integrantes desde la experiencia que les otorga lo cotidiano del oficio, pero también en talleres y laboratorios teatrales que ofertan, tanto los directores, actores y gestores de estos grupos. Estos procesos de formación, en algunos casos, están respaldados y financiados por instituciones culturales públicas y/o privadas.

A pesar de la existencia de las instituciones académicas, mencionadas en el primer inciso, los artistas de teatro que requieren mayor especialización o público en general que quiere formarse en este arte no asiste masivamente a ellas. La situación en el espacio estudiado es un tanto peculiar, pues la prioridad para estudiar teatro en este espacio no es obtener un título académico avalado, sino participar de los procesos reales de enseñanza- aprendizaje teatral.

Por lo que, las instituciones de formación teatral que están teniendo mayor éxito en el espacio estudiado son las compañías o elencos de teatro independientes, inciso b), que cubren alrededor del 70% del mercado estudiantil formado en estos dos sistemas.

En ambos es determinante el trabajo del gestor educativo, no sólo porque sea el docente, sino porque es el encargado de comprometer y apasionar al estudiante con este oficio. Es indispensable que el educador de teatro logre esta misión. *“Yo, si tengo que dar talleres, tengo que formar a la gente porque es la única manera de mantener vigente el teatro, porque si no formas gente después ¿con quién vas a trabajar? No hay gente con quien trabajar después”* (Ent. Jorge Alaniz).

Finalmente, son los educadores y gestores del espacio teatral de Cochabamba que coincidieron en tres puntos importantes sobre la formación teatral que esperan que esta educación artística:

- no se concentre exclusivamente en los géneros y estilos artísticos de un solo sector.
- Reconozca y recoja las experiencias formativas que se ha tenido en el país.
- También es indispensable la educación del público y una tarea que debe asumirse al apuntar a la educación formal de las artes. Sin público asistente, no hay mercado.

En cuanto a la *Gestión pedagógica y académica*, esta no se deslinda de lo señalado en la gestión institucional, más bien se profundiza y subdivide a los espacios de formación teatral cochabambinos en dos corrientes de gestión: de la pedagogía teatral y la pedagogía de las artes, sostenidas ambas por la experiencia del sector y las metas comunes en cuanto a la educación teatral.

Los artistas/educadores son los gestores educativos clave en el espacio teatral cochabambino, y su labor atraviesa también *la gestión administrativa y financiera* que sostiene la formación teatral en nuestra ciudad, desde dos fuentes: autofinanciamiento, en gran porcentaje, y el financiamiento institucional público, privado y de organizaciones no gubernamentales.

Finalmente, *en la Gestión de la comunidad y convivencia*, resaltan procesos de cooperación, negociación e intercambio en proyectos conjuntos entre actores, directores, educadores, elencos, escuelas e instituciones del espacio a partir de características comunes en género, estilo y estética teatral. Entonces, se vislumbra que los participantes de este espacio desarrollan una referencia de grupo que los identifica como parte de una comunidad teatral que se reencuentra para debatir temas gremiales, como la educación, a través del IBART.

Todas las instituciones, gestores y educadores de formación teatral investigados sostienen la gestión educativa articulados en comunidades conectadas por redes de relaciones y participación, que, en mayor o menor medida, tienen que ver con la concreción de metas conjuntas.

Se observaron 4 tipos de redes: las de relación con el Ministerio de Educación, relaciones con otras instituciones culturales públicas o privadas, relación con el entorno y relaciones entre elencos y escuelas de formación artística. Todos sin el registro, recopilación ni sistematización debida.

Los elencos, como escuelas, son los espacios de formación teatral que mayor demanda tienen, pues su gestión pedagógica asegura el desarrollo de competencias artísticas que posibilitan espacios laborales con el oficio. Son emprendimientos autogestionarios y autofinanciados que se sostienen por el trabajo colectivo o individual de artistas que además son los educadores y gestores de las propuestas educativas. Mismas, que para ser ejecutadas transitan por varias redes de relaciones y participación, pero la mayor parte de ellas se concreta entre las redes de los elencos y escuelas de teatro, que de alguna forma está articulado por el IBART.

Tuvimos dos anteriores experiencias... fuimos a la tercera y apareció una malla curricular que no habíamos consensuado. Es entendible, porque lo que hicieron es copiar experiencias de otros países en vez de hacer un relevamiento de las experiencias acá. Yo no digo que tenga más experiencia, pero la tengo, mal o bien, pero la tengo, o sea, nadie del Ministerio de Educación, aunque todas las reuniones pedagógicas de Cochabamba se realizaron acá, en mi escuela, nadie me dijo: Wiler cuál es tu experiencia, contanos, dinos, pasanos. (Ent. a Wiler Vidaurre)

El reclamo de Vidaurre repercute en el espacio artístico teatral estudiado, por lo que se entendió la urgente necesidad de elaborar un árbol de problemas de manera participativa con los agentes que intervienen en el ámbito educativo del teatro y se puntualizó en que estas experiencias educativas son procesos temporales y esporádicos que no tienen ningún registro ni sistematización. Este aspecto constituye la problemática general del espacio teatral en Cochabamba que impide pensar en una malla curricular base, con planteamientos teóricos y metodológicos de la enseñanza en este arte, que refleje lo desarrollado en la práctica históricamente.

### **3 Metodología aplicada**

El diagnóstico de esta propuesta se desarrolló desde la perspectiva metodológica cualitativa, cuya característica holística permitió investigar a los

sujetos de estudio y el espacio social determinado, no como variables, sino como un todo interrelacionado dentro de los procesos de gestión educativa.

El estudio etnográfico, siendo flexible, permitió obtener los resultados hasta llegar a la saturación de datos que, como se explicó anteriormente, superó los lineamientos teóricos y metodológicos que se habían planteado como gestión educativa para poder describir lo que sucede en el ámbito de la educación en el espacio teatral de Cochabamba.

El diagnóstico fue ejecutado a través de tres técnicas de recolección de datos: la entrevista en profundidad, observación participante y la revisión documental y bibliográfica. Los resultados que arrojaron los instrumentos de recolección de datos fueron triangulados para su análisis y estructurados y jerarquizados con una guía de redacción.

La recolección de datos y análisis de los mismos para el diagnóstico no se limitaron a un tiempo determinado de trabajo de campo, sino que **recogió información cada vez más estructural** constantemente para el planteamiento y enriquecimiento de la propuesta. Se elaboró un árbol de problemas (socializado y contrastado con los sujetos de estudio) que luego se convirtió en un árbol de objetivos.

Por lo anteriormente dicho, había que construir una propuesta de gestión educativa cuya metodología sea participativa, de diálogo y con la comunidad artística del teatro como gestora principal de su transformación educativa, o sea, una comunidad de aprendizaje.

#### **4 Marco teórico y normativo**

El presente marco se sustenta en los conceptos básicos sobre la educación artística que permitieron desarrollar, tanto el diagnóstico como la propuesta.

##### **4.1 Formación**

Rousseau mencionaba que la formación es la evolución de la educación del hombre, es tener conciencia de ella, haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación la educación antes de que esta se realice (citado en Villegas, 2008). En cambio, Goethe explica la formación como un viaje hacia el

conocimiento y la cultura cuyo objetivo va cambiando en la medida en que cambian los umbrales del viaje; por lo tanto, en un continuo proceso de “tomar forma” (citado en Villegas, 2008).

Y es en ese “tomar forma”, que sucede desde la identidad cultural de un individuo que se autoconfigura continuamente, hasta políticas de Estado que sostienen la macro estructura educativa del país, con leyes como la 070, Abelino Siñani y Elizardo Pérez.

La formación se ha pensado en función de un algo, un espacio donde circulan, arbitrariamente, unos objetos de cultura. Dichos objetos aparecen públicamente expuestos ante los sujetos a través de diversas formas. En algunos casos, estos asumen la dimensión de saberes, otras de conocimientos. Cualquiera que sea el caso, los objetos de cultura se distribuyen, selectivamente, a partir de la institución escolar. (Villegas, 2008)

Advirtiéndonos que la formación es poner en común objetos culturales relevantes en un contexto determinado, a través de diferentes procesos y medios regulados por instituciones reconocidas para esta labor. Entendiendo formación como educación, que implica un principio básico: transmitir patrones culturales (saberes) de una generación a otra. Por lo que ambos términos serán usados indistintamente en el presente artículo.

En contraposición a la idea muy generalizada de que el hombre es sujeto de formación sólo en tanto tiene que estar preparado para un desempeño profesional, la formación es el resultado que compromete todas las dimensiones de la vida del hombre: el desarrollo personal, las relaciones sociales e institucionales, el trabajo, la cultura, etc., en tanto que, en todos estos ámbitos, éste encuentra y/o puede propiciar experiencias formativas. Esto nos remite a la experiencia como “materia prima” a partir de la cual se generan y dinamizan los procesos formativos. (Villegas, 2008)

Es decir, la experiencia, el oficio diario, son también reconocidos como formación y fue de especial interés para nuestra investigación. Además, añade que la reflexión es el engranaje entre la práctica y la teoría como “*una mediación fundamental en los procesos de formación*” (Villegas, 2008).

## 4.2 Formación en arte dramático

El teatro o arte dramático es considerado un género literario que puede estar escrito en prosa o en verso, normalmente es dialogado y es concebido para ser representado en escena. Por lo que también es mencionado como arte escénico.

La oferta educativa para estudios superiores en arte dramático está estructurada, normalmente, en tres especialidades<sup>50</sup>:

- *Dirección de escena*: consiste en conocer las diferentes escuelas y técnicas de dirección escénica existentes.
- *Dramaturgia*: consiste en estimular el desarrollo de la capacidad imaginativa para crear textos originales, realizar versiones y adaptaciones, a partir del conocimiento de las estructuras y técnicas de escritura dramática.
- *Interpretación*: Tiene como objetivo formar a los actores que utilicen técnicas interpretativas para la creación de personajes. Desarrollar capacidades como la concentración, memorización, improvisación, dicción, etc.

También se deben tomar en cuenta otras especialidades técnicas que intervienen en el desarrollo del teatro, por ejemplo: escenografía, iluminación, vestuario, sonido, utilería, maquillaje, etc.

## 4.3 Gestión Educativa

Gestión educativa es un concepto de reciente construcción e inicialmente estaba enmarcado en el área de la administración, pues se abocaba al logro de los objetivos de la organización, sin la participación de movimientos e instituciones sociales, que luego dieron lugar a modelos más participativos.

La gestión educativa como proceso sistémico que integra e imprime sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar, con el fin de mejorar

---

<sup>50</sup> Basado en la oferta académica de la Licenciatura en Artes Dramáticas de la Escuela Nacional de Teatro (Fundación Hombres Nuevos y Universidad Católica Boliviana), en la ciudad de Santa Cruz, Bolivia.



las organizaciones, las personas que las integran y sus propuestas o proyectos educativos, se desarrolla y ejecuta mediante planes, programas y proyectos que optimizan recursos, que generan procesos participativos en beneficio de la comunidad, que interactúan con el medio, que aportan al desarrollo local y regional y que solucionan necesidades educativas en armonía con las necesidades básicas fundamentales del ser humano. (Álvarez, Correa y Correa s/a)

En palabras más sencillas lo definiría Lya Sañudo citada por los mismos autores en su trabajo, “Gestión educativa, un nuevo paradigma”, quien define a la gestión educativa como: “un proceso mediante el cual se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos que son actores de los complejos procesos educativos y que construyen la institución educativa para lograr la formación de los individuos y de los colectivos”. (Sañudo, citada por Álvarez, Correa, Correa s/a). Aunque cada institución tiene sus propios procesos de gestión, estos pasan de alguna manera por: diagnóstico, planificación, ejecución, seguimiento y evaluación.

La gestión educativa, según la UNESCO (citada por Valderrama)<sup>51</sup>, se ha clasificado en cuatro categorías según su quehacer y niveles de concreción en el sistema:

- *Gestión institucional*. Denominada también gestión directiva por algunos autores. Su misión es orientadora y promotora del mejoramiento, tiene como ámbito de acción la institución educativa en su conjunto.
- *Gestión pedagógica y académica*. Eje esencial en el proceso de formación de los estudiantes, enfoca su acción en lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño social, profesional y personal.
- *La gestión administrativa y financiera*. Tiene a su cargo todo lo relacionado con los sistemas de información y registro de los estudiantes, el manejo de los recursos financieros, la administración de los recursos humanos y físicos, y la prestación de los servicios complementarios.

---

<sup>51</sup> “La gestión educativa hacia el mejoramiento de la calidad de la educación” Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-191868\\_archivo1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-191868_archivo1.pdf)

- *La gestión de la comunidad y convivencia.* Incluye áreas de trabajo como la promoción de la participación de la comunidad educativa, el diseño, ejecución y evaluación de estrategias de prevención, y la provisión de las condiciones que permitan una sana convivencia entre sus miembros, donde haya cabida a distintas personas, independientemente de su procedencia, sexo, credo o raza, a la vez que se den las acciones necesarias para su permanencia en el sistema educativo.

#### **4.4 Comunidades de aprendizaje**

Es un modelo de integración del mundo del sistema, representado por el conocimiento científico y el sistema educativo, y el mundo de la vida de las familias y las comunidades, constituido por su conocimiento y vivencias socio-culturales.

Esta práctica se desarrolla a partir de la “integración dialógica” entre el aprendizaje académico y la cotidianidad del mundo de la vida, por lo que “las escuelas que se transforman en comunidades de aprendizaje responden a las necesidades sociales actuales que se plantean a los sistemas educativos (Gairín, 2006).

Se basa en siete principios donde el aprendizaje dialógico está orientado a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos.

El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, “favorecen la creación de sentido de sentido personal y social, están guiadas por solidaridad y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.” (Aubert *et al.*, 2008)

En este sentido, las escuelas inclusivas permiten la compensación de desigualdades en educación, permiten una permanencia y un sentido de pertenencia en el grupo que se alimenta de forma dialéctica en el aprendizaje.

#### **5 La propuesta**

El objetivo general de la propuesta es: *Fortalecer la articulación de prácticas de gestión de experiencias educativas generadas en el espacio teatral cochabambino.* Para alcanzarlo se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Generar espacios de circulación de información libre sobre el ámbito teatral para los agentes del espacio de teatro cochabambino.
- Promover la sistematización y recuperación de aportes y adecuaciones educativas de formación teatral en el espacio artístico teatral de Cochabamba para la construcción colectiva de un curriculum.
- Fortalecer la coordinación o apertura para programas educativos conjuntos en el espacio artístico teatral de Cochabamba a partir de la construcción colectiva de un curriculum en formación teatral cochabambina.

### **5.1 Estrategias de fortalecimiento para la articulación de prácticas de gestión de experiencias educativas generadas en el espacio teatral cochabambino**

La presente propuesta fue elaborada utilizando como herramienta de planificación “**árbol de objetivos**”, previa elaboración del árbol de problemas cuyo contenido fue presentado como conclusión del punto 2.

La propuesta está sostenida por 3 estrategias que apuntan a lograr el objetivo general, que es: *Fortalecer la articulación de prácticas de gestión de experiencias educativas generadas en el espacio teatral cochabambino.*

### **5.2 Laboratorios periodísticos para la información libre sobre formación teatral**

Esta estrategia apunta a lograr el primer objetivo específico de la propuesta: generar espacios de circulación de información libre sobre el ámbito teatral para los agentes del espacio de teatro cochabambino.

Para el desarrollo de esta estrategia se plantean los siguientes objetivos operativos:

- a) *Laboratorios de periodismo en torno a las prácticas, aportes y adecuaciones educativas de la formación teatral.* Este objetivo estratégico plantea dos actividades:
  - Conformar un equipo interinstitucional de periodismo (investigativo, crónica, noticioso, etc.) en torno a las prácticas, aportes y adecuaciones educativas de formación teatral en el espacio artístico teatral de Cochabamba.

- Desarrollar un plan de cobertura periodística en torno a las prácticas, aportes y adecuaciones educativas de formación teatral en el espacio artístico teatral de Cochabamba.
- b) *Producción de información periodística.* Esta se realiza en torno a las prácticas, aportes y adecuaciones educativas de la formación teatral en el espacio artístico teatral de Cochabamba, tres actividades permitirán la producción, edición y diseño de información periodística de manera comunitaria:
  - Ejecutar el plan de cobertura periodística en torno a las prácticas, aportes y adecuaciones educativas de formación teatral en el espacio artístico teatral de Cochabamba.
  - Editar productos periodísticos resultado de la cobertura a las prácticas, aportes y adecuaciones educativas de formación teatral en el espacio artístico teatral de Cochabamba.
  - Diseñar soportes adecuados para la difusión de los productos periodísticos resultado de la cobertura a las prácticas, aportes y adecuaciones educativas de formación teatral en el espacio artístico teatral de Cochabamba.
- c) *Socializar la información.* Luego de la planificación, la ejecución y la producción periodística se hace necesaria la socialización de dichos productos a partir de 3 actividades:
  - Seleccionar los productos periodísticos resultado de la cobertura a las prácticas, aportes y adecuaciones educativas de formación teatral en el espacio artístico teatral de Cochabamba.
  - Seleccionar los medios adecuados para difundir los productos periodísticos resultado de la cobertura a las prácticas, aportes y adecuaciones educativas de formación teatral en el espacio artístico teatral de Cochabamba.
  - Difundir los productos periodísticos resultado de la cobertura a las prácticas, aportes y adecuaciones educativas de formación teatral en el espacio artístico teatral de Cochabamba.

#### **4.2.2. Sistematización y recuperación de las experiencias educativas teatrales vigentes**

Esta estrategia apunta a lograr el segundo objetivo específico de la propuesta: promover la sistematización y recuperación de aportes y adecuaciones educativas de formación teatral en el espacio artístico teatral de Cochabamba para la construcción colectiva de un currículum. Para el desarrollo de esta estrategia se plantean los siguientes objetivos operativos:

- a) *Categorización participativa.* Al no existir categorías de sistematización, se plantea 3 actividades para generarlas:
  - Convocar a los agentes involucrados en la formación teatral del espacio artístico teatral de Cochabamba.
  - Diseñar una metodología participativa para la categorización de la formación teatral del espacio artístico teatral de Cochabamba a partir de los productos periodísticos.
  - Categorizar la formación teatral a partir de la metodología participativa diseñada.
- b) *Sistematización participativa.* Una vez categorizada la información de las prácticas, aportes y adecuaciones educativas de la formación teatral se debe analizar la misma y posteriormente compilarla:
  - Diseñar una metodología de análisis participativa de la información categorizada.
  - Elaborar informes de la sistematización de las prácticas, aportes y adecuaciones educativas de formación teatral en el espacio artístico teatral de Cochabamba.

#### **1.1.3. Programas educativos conjuntos para la construcción colectiva de un currículum en formación teatral cochabambina**

Esta estrategia apunta a lograr el tercer objetivo específico de la propuesta: Fortalecer la coordinación o apertura para programas educativos conjuntos en el espacio artístico teatral de Cochabamba a partir de la construcción colectiva de un currículum en formación teatral cochabambina.

Para el desarrollo de esta estrategia se plantean las siguientes actividades: establecer alianzas entre los agentes involucrados en la formación teatral, diseñar un plan de socialización de la información del currículum conjunto y socializar la información del currículum conjunto.

La propuesta pretende generar un proceso de sistematización, análisis y producción colectiva de un currículum para la formación en teatro que sea diversificado, continuo y cíclico.

## **6 Conclusiones y recomendaciones**

En síntesis, el reconocimiento y apropiación de las prácticas educativas vigentes posibilitarían una gestión educativa artística articulada y desde la participación de los propios actores del espacio teatral de Cochabamba. Y es en esa dinámica comunitaria en la que se desarrollan estos procesos de aprendizaje, y porque el teatro en sí mismo es así también, las comunidades de aprendizaje son la estrategia pertinente a ser tomada en cuenta para la formación teatral en la ciudad.

Como recomendación se plantea que los procesos propuestos deben ser constantes, fluidos y cíclicos; con un registro pormenorizado y sistematizado de las prácticas y experiencias educativas registradas.

## **Referencias bibliográficas**

- Álvarez, A., Correa, S., Correa A. (2010). Gestión educativa: áreas, procesos y componentes. Recuperado de [http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2010/02/gestioneducativaareasprocesosycomponentes.320\\_0.pdf](http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2010/02/gestioneducativaareasprocesosycomponentes.320_0.pdf)
- Barrantes, R. (2000). *Investigación: Un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. EUNED. Costa Rica.
- evesa, Dubatti. (2009). *Encrucijadas del Teatro Latinoamericano Actual*. VII Festival de teatro. Santa Cruz de la Sierra.
- Dubatti, J. (2002). *El Teatro Jeroglífico, Herramientas de una Poética Teatral*. Buenos Aires

Estado Plurinacional de Bolivia (2010). *Ley de Reforma educativa 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”*. La Paz: Editorial J.C. Ibañez.

Gairín J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar* 37. Universitat Autònoma de Barcelona.

Marenales,E (1996). Educación formal, no formal e informal temas para concurso de maestros. Editorial aula. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eduformal.pdf> Revista interuniversitaria de formación del profesorado. (2010). Recuperado de <https://aufop.blogspot.com/2010/07/como-saben-nuestros-lectores-la-revista.html>

Revista electrónica teoría de la educación. (2009). Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Recuperado de <http://www.usal.es/teoriaeducacion> Vol. 10. Nº 3.

Taylor, S;Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación.

Paidós Studio. Argentina Barrantes.

Valderrama, J. La gestión educativa hacia el mejoramiento de la calidad de la educación.

Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-191868\\_archivo1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-191868_archivo1.pdf)

Villegas, L. Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria.

Universidad de Caldas (Colombia). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL3.pdf>

Zorita, I. (2010). Teatro Contemporáneo y Medios audiovisuales: primer acercamiento teórico. México.

**PARTE IV.  
PARTICIPACIÓN SOCIAL EN  
EDUCACIÓN:  
TEJIENDO NUDOS  
INTERCULTURALES  
INDISPENSABLES**





## **Participación de los padres de familia en la implementación del Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP) de la Unidad Educativa “Frasquia” del Distrito de Achacachi**

Porfirio Paucara Quelca<sup>52</sup>

### **Resumen**

*En nuestro Estado Plurinacional de Bolivia, la Constitución Política del Estado y la nueva Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” proponen un nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, Intracultural, Intercultural, Plurilingüe y Descolonizador. En lo que respecta a la gestión curricular, se plantea que los contenidos curriculares, de diferentes áreas del conocimiento, se deben articular con el Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP) de manera integral y holística con la participación de los actores sociales, en especial, de los padres de familia, quienes son considerados como primeros educadores de los niños. Sin embargo, en la práctica, aún no se avizoran cambios trascendentales, puesto que los padres continúan considerando que es la escuela la que debe encargarse de la educación de sus hijos, razón por la cual se hace necesario proponer medios concretos que posibiliten la mencionada transformación.*

*En ese marco, el presente artículo resulta de una investigación, para luego promover la participación activa de todos los actores educativos, en la implementación del PSP, haciendo conocer sus roles, mediante la concientización y el desarrollo de talleres de sensibilización y orientación dirigidos a consejos educativos y padres de familia de la Unidad Educativa “Frasquia” del Distrito Educativo Achacachi.*

*Los resultados obtenidos en la investigación diagnóstica sirvieron de insumo para la elaboración de la propuesta que busca mejorar la participación, lo que permitirá superar las deficiencias identificadas, trabajando de manera coordinada, armónica y comunitaria, en beneficio de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo de la vida, y para la vida para vivir bien.*

---

<sup>52</sup> Docente de aula de la Unidad Educativa “Frasquia” del Distrito Educativo Achacachi.

**Palabras clave:** Proyecto Sociocomunitario Productivo- Gestión curricular- Actores sociales- Aprendizaje significativo.

## **Introducción**

En la actualidad, la Ley No 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” tiene el reto de transformar la educación tradicional en Bolivia, promoviendo una educación sociocomunitaria productiva, participativa y descolonizadora. Pero en realidad, para consolidar dicho modelo educativo, le falta por recorrer un largo camino en lo que respecta a aplicabilidad y práctica.

El proceso de diagnóstico realizado en la Unidad Educativa “Frasquia”, del Distrito de Achacachi, nos permitió determinar la poca participación de los padres de familia en la implementación del Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP), que es una estrategia metodológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, el presente trabajo tiene la finalidad de proponer estrategias para estimular la participación activa de toda la comunidad educativa, en especial, de los padres de familia, en el proceso de implementación del PSP, haciendo conocer sus roles en el quehacer educativo mediante la concientización de los actores sociales de la comunidad educativa para transformar la educación de manera integral y holística, partiendo de la realidad en que vive el estudiante y, asimismo, rescatando los saberes y conocimientos ancestrales.

Es así que el presente trabajo se ha estructurado de la siguiente manera: En el primer acápite, se presenta el marco referencial, el cual nos sitúa en el contexto de la comunidad y las características principales de la unidad Educativa “Frasquia” del Distrito Educativo de Achacachi. El segundo acápite presenta el informe del diagnóstico situacional de la gestión educativa de la Unidad Educativa; esto nos da un panorama más específico sobre la realidad y problemática de la participación de los padres de familia en la implementación del PSP, además el diagnóstico nos sirvió de base para formular el objetivo, las estrategias metodológicas y las propuestas. El tercer acápite presenta los aspectos metodológicos para realizar la investigación, mientras que el cuarto expone una propuesta de gestión educativa innovadora, la cual señala el objetivo de la

misma, el marco teórico y normativo que sustenta la propuesta y las acciones propuestas. Finalmente, se presentan conclusiones y recomendaciones para nuevos trabajos en gestión educativa.

## **1 Marco referencial**

La comunidad de “Frasquia” se encuentra ubicada en las faldas del majestuoso Illampu, a una altura de 4200 m.s.n.m. y a una distancia de 20 kilómetros de la capital de Achacachi, jurisdicción del cantón Warisata, de la primera sección municipal Achacachi, provincia Omasuyos del Departamento de La Paz.

En cuanto a la actividad económica, debido a los factores climáticos de la zona altiplánica, la mayoría de los habitantes se dedican a la agricultura y a la ganadería, sustento económico y de alimentación de la familia; en cuanto al excedente de dichos productos, lo destinan a las ferias regionales de Warisata y Achacachi para la venta al público en general y para intercambiar con otros productos (es decir, se practica el trueque). Asimismo, la economía de los comunarios es autosostenible, ya que se combina con trabajos por cuenta propia. En el aspecto lingüístico, la población practica la comunicación en su lengua materna que es el aymara; y, de igual modo, practica su segunda lengua, castellano; por lo que se trata de una población bilingüe.

### **1.1 Situación Educativa**

La Unidad Educativa Frasquia lleva el nombre de la comunidad donde funciona. Fue fundada el 22 de junio de 1958, administrativamente depende de la Dirección Distrital de Achacachi. Actualmente, cuenta con una población de 130 estudiantes de los niveles: Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva. La población educativa se considera reducida por la migración a la ciudad y los países vecinos debido a los escasos recursos económicos. El establecimiento cuenta con 13 Docentes, 1 Director y 4 miembros del Consejo Educativo Social Comunitario que están designados de acuerdo a los usos y costumbres que tiene la comunidad para promover la participación y conciencia de toda la comunidad educativa en las acciones y prácticas socioculturales.

La elaboración de documentos de la gestión administrativa y pedagógica tales como Plan Operativo Anual (POA) y Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP) se realiza al inicio de la gestión escolar con la participación de todos los docentes y miembros de los consejos educativos, a la cabeza del Director. En base a los resultados de la evaluación diagnóstica, los maestros/as elaboran el Plan Anual Curricular, Plan Curricular Regionalizado y Planes de desarrollo Curricular de Aula (PDC).

Asimismo, en la Unidad Educativa se aplica el programa de transformación curricular en la modalidad bilingüe (aymara – castellano), implementando el PSP denominado “Cultivo de hortalizas para una buena alimentación comunitaria”, en el cual algunos docentes egresados del PROFOCOM<sup>53</sup> plantean que el huerto escolar sea parte del currículo, convirtiendo este espacio en un recurso pedagógico a partir del cual podrían desarrollarse los contenidos curriculares y momentos metodológicos propuestos por el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, con la participación activa de los padres y madres de familia.

## **1.2 Diagnóstico de la gestión educativa**

Realizado el diagnóstico correspondiente, en base a los datos obtenidos de los instrumentos de investigación, a continuación, se detallan los datos encontrados en el proceso de diagnóstico en el ámbito social:

### **1.2.1 Participación social comunitaria**

Según la nueva Ley No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, la participación social comunitaria es la instancia de participación de los actores sociales de padres y madres de familia con representación y legitimidad, vinculados al ámbito educativo; por tanto, deben estar ligados a la educación. De acuerdo a esta normativa, en la práctica, aún no se ven los verdaderos alcances. Al respecto, en la Unidad Educativa se menciona lo siguiente:

Viendo la realidad, la participación de los padres de familia en la implementación del PSP es reducida; la mayor parte de los padres de familia no

---

<sup>53</sup> Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras del Ministerio de Educación.

interviene, solamente los representantes. Las razones de ello es que la mayoría se dedican a actividades agrícolas y pecuarias. (Entr, Don Santiago)

La participación de los padres de familia está limitada a actividades comunales, sin relación alguna con la educación escolar. Los padres de familia no cumplen con las labores de participación en las actividades pedagógicas que se les asigna en reuniones bimensuales, destacando que la excusa es que no tienen tiempo. (Entr, Director)

Los padres de familia desconocen los roles y funciones que deberían cumplir para la implementación del Proyecto Sociocomunitario Productivo en la institución educativa.

A continuación, se presenta la sistematización de las percepciones de distintos actores en relación a la participación de los padres de familia en el PSP.

**Tabla 1. Comparación de percepciones respecto a participación de padres de familia en implementación del PSP**

PERCEPCIONES DE INFORMANTES	INFORMANTES		
	4 PADRES/ MADRES DE FAMILIA	3 DOCENTES	1 DIRECTOR UE
<b>Razones escasa participación de los padres de familia en la implementación de Proyecto Sociocomunitario Productivo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afirman que se dedican a las actividades agrícolas y pecuarias.</li> <li>• Expresan pérdida de tiempo en las reuniones; porque solamente quieren saber el aprovechamiento escolar de sus hijos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La asistencia de los padres de familia es reducida en épocas de siembra y cosecha.</li> <li>• Resistencia de los PP. FF. al cambio del MESCP<sup>1</sup> por temor a posibles fracasos.</li> <li>• Falta de representatividad; algunos miembros de los consejos educativos se ausentan y no cumplen sus funciones.</li> <li>• Desinterés por el aspecto educativo; en la mayoría de los casos. sólo asisten las esposas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los padres de familia buscan excusas, expresando que no tienen tiempo; porque están en el trabajo agrícola.</li> </ul>

PERCEPCIONES DE INFORMANTES	INFORMANTES		
	4 PADRES/ MADRES DE FAMILIA	3 DOCENTES	1 DIRECTOR UE
<b>Información con la que cuentan los padres de familia acerca PSP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No conocen sus roles y funciones en la implementación del PSP.</li> <li>• Desconocen la Ley No. 070.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Director actúa de manera arbitraria sin participación de los padres de familia en la elaboración del PSP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En las reuniones bimestrales se habla sobre sus roles y no cumplen.</li> </ul>
<b>Planteamiento de padres de familia en torno a su incorporación al PSP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario que los profesores y el director den cursos de orientación sobre la Ley No. 070, así como de roles y funciones a cumplir por los padres de familia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario coordinar con el director, para socializar sobre la Ley No. 070.</li> <li>• Concientizar a los padres de familia mediante seminarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar seminario taller a los padres de familia en coordinación con los técnicos de la Dirección Distrital.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, con datos del trabajo de campo.

A partir de los testimonios anteriores, podemos concluir que la participación de los padres de familia y toda la comunidad educativa es muy importante, ya que de esa forma se realizarían buenas gestiones y resultados en beneficio de los estudiantes.

En la Unidad Educativa “Frasquia”, con la aplicación de la investigación diagnóstica se han identificado deficiencias en la participación social comunitaria, en especial de los padres de familia, lo cual impide lograr una gestión educativa eficiente. Transformar la educación al nuevo modelo educativo resulta una tarea difícil, pero no imposible.

### 1.3 Dificultades en la implementación del Proyecto Sociocomunitario Productivo

En la Unidad Educativa “Frasquia”, el PSP se denomina “Cultivo de hortalizas para una buena alimentación comunitaria”; es decir, se trabaja con el huerto escolar. Ahí se cultivan algunas hortalizas que se producen en el contexto, esto con el objetivo de mejorar la nutrición y el rendimiento escolar de los estudiantes. Por otro lado, con el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), el PSP es el espacio en el cual los maestros y maestras procuran desarrollar los contenidos curriculares de diferentes áreas de manera integral y holística; pero en realidad, todavía existen profesores que lo están manejando aisladamente. Referente a este caso, el Director expresa lo siguiente:

Los huertos escolares no están separados del currículo, es una herramienta donde el profesor hace uso para integrar, articular, interrelacionar en las diferentes áreas; asimismo, se trabaja los principios y valores: el ayni, la mink'a y otros. Pero la aplicación todavía no la estamos pudiendo superar, hay algunos profesores que realizan rutinariamente su labor, sin planificación y esto hay que superar. (Ent., Director U.E. 14-10-2016)

Como menciona el Director de la Unidad Educativa, al momento existen falencias en el manejo del PSP como herramienta de trabajo curricular, es decir, algunos maestros y maestras lo están empleando de forma aislada, no están utilizándolo como herramienta pedagógica para el desarrollo de los contenidos curriculares; e igualmente, en otros casos, los maestros salen muy poco del aula y, cuando lo hacen, solamente se dirigen al huerto escolar y no así a otros sitios o espacios de aprendizaje.

Estas son algunas dificultades que se presentan al momento de utilizar los huertos escolares como herramienta pedagógica para el desarrollo curricular y la incorporación de los padres de familia en el PSP, de acuerdo al nuevo enfoque y la metodología de enseñanza y aprendizaje que propone la nueva Ley Educativa ASEP<sup>54</sup>.

## 2 Aspectos metodológicos

El diagnóstico de la gestión educativa, de la Unidad Educativa “Frasquia” del Distrito Educativo de Achacachi se realizó mediante la metodología de investigación participante, donde intervinieron los participantes de la investigación.

El estudio se realizó con 3 profesores de los diferentes niveles, el Director de la Unidad Educativa, 4 padres del Consejo Educativo y las autoridades de la comunidad. Para la recolección de datos, se utilizaron las siguientes técnicas: la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron aplicadas al Director, profesores, miembros del consejo educativo y algunos padres de familia.

---

<sup>54</sup> Ley No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.



La observación participante fue muy útil para la recogida de información sobre los acontecimientos relacionados con nuestro tema de investigación. En nuestro caso, nos permitió describir y hacer un diagnóstico situacional de la gestión educativa en la comunidad educativa de Frasquia.

Por su parte, la entrevista semiestructurada es una técnica muy importante. Esta se utilizó para tener un encuentro cara a cara con los informantes, por lo tanto, permitió la recolección de la información por parte de los actores que están involucrados en la gestión educativa, a través de preguntas abiertas, con las cuales se pudo profundizar el rol del director en la implementación del PSP y los demás participantes que intervienen en su aplicación.

Otra de las técnicas utilizadas en la recolección de datos fue la revisión de documentos, como ser el Plan Operativo Anual (POA) de la Unidad Educativa “Frasquia”, Planes Curriculares y el Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP).

### **3 Propuesta de la gestión educativa innovadora**

#### **3.1. Objetivos de la propuesta**

La presente propuesta tiene por objetivo plantear nuevas formas de hacer una gestión educativa curricular, la cual tome en cuenta las dinámicas locales de la comunidad de Frasquia. Siendo el objetivo central:

Sistematizar y proponer las estrategias sugeridas por los actores sociales para mejorar la participación activa de los padres de familia en la implementación del Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP).

#### **3.2 Marco teórico y normativo que sustenta la propuesta**

##### **3.2.1 Fundamentos teóricos**

Los postulados presentes en la Constitución Política del Estado, en lo referente a la educación, reconocen la participación de la comunidad educativa con representatividad dentro del quehacer educativo, pero no se visualizan acciones prácticas que permitan dar operatividad a dichos planteamientos. Así, en el Art. 83:

Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos. Su composición y atribuciones estarán establecidas en la ley. (CPE, 2009, pág. 28)

En ese marco, podemos indicar que, todos los habitantes de la comunidad se hacen partícipes activos de la educación, en especial los padres y madres de familia, pues ahora se reconoce que no sólo se aprende en la escuela, sino también en la comunidad. Asimismo, según la nueva Ley No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, la participación social comunitaria es la instancia de participación de los actores sociales de padres y madres de familia con representación y legitimidad, vinculados al ámbito educativo (Art. 90).

Cabe mencionar también que la implementación del PSP no es solamente responsabilidad de los profesores y estudiantes; sino que, de igual modo, la Ley No. 070 reconoce la participación de los actores sociales, comunitarios y padres de familia. En ese sentido, es necesario hacer énfasis en artículo 90 de la Ley ASEP, para que no se quede solamente en el papel, sino sea llevado a la práctica y así, de esa forma, el aprendizaje de los estudiantes será significativo (Ley ASEP: 12).

### **3.2.2 Funciones de los actores educativos en relación al PSP**

#### **Función del Director**

- El director o directora de la unidad, convoca a representantes de la comunidad educativa (estudiantes, maestras, maestros y personal administrativo, padres y madres de familia, autoridades comunitarias, representantes de instituciones y organizaciones locales), para la elaboración de PSP.
- Conducen la elaboración, ejecución y evaluación del PSP.
- Coordinan con los consejos educativos, padres y madres de familia, docentes y estudiantes en la ejecución del PSP.
- Coordinan con el Director Distrital la realización del PSP.

- Guían a los y las docentes en la pedagogización de los PSP en diferentes campos y áreas curriculares.
- Realizan el seguimiento y la evaluación pedagógica de los PSP.

### ***Función de los(as) maestros(as)***

- Aplican el nuevo enfoque metodológico y mejoran sus competencias y técnicas y de gestión curricular de PSP.
- Fomentan las iniciativas de actividades curriculares vinculadas al PSP.
- Articulan los contenidos curriculares de diferentes áreas con PSP.

### ***Función de los padres y madres de familia***

Los padres y madres de familia juegan un rol de primer orden. Ayudan a configurar la identidad y personalidad de sus hijos, incorporando saberes cognitivos y emocionales que los ayuden a prepararse para una participación en la sociedad. Los padres enseñan órdenes de prioridad y normas de convivencia; son los responsables de la buena formación de sus hijos, de darles afecto, enseñar los valores, autoestima, calidad humana y de darles una excelente educación. En ese sentido, son considerados como primeros educadores de sus hijos. (CEPOs, 2008, pág.22).

En la implementación del Proyecto Sociocomunitario Productivo, los padres de familia tienen las siguientes funciones:

- Participar en la elaboración, ejecución y evaluación de los PSP.
- Apoyar a los estudiantes en la ejecución de los proyectos.
- Fomentar el consumo de productos derivados del PSP y su socialización.
- Transmitir los valores colectivos como la reciprocidad (*ayni*), ayuda colectiva (*mink'a*), solidaridad, etc. Es decir, los padres de familia deben enseñar estos valores a sus hijos en la participación de PSP.

### ***Función de los Consejos Educativos***

- Convocar a la comunidad para elaborar, ejecutar y evaluar los PSP.

- Promover acciones comunitarias para la ejecución y buen desarrollo de los PSP.
- Promover actividades de orientación a la comunidad, padres y madres de familia con respecto a PSP.

### *Funciones del gobierno municipal*

- Participar en la elaboración, ejecución y evaluación de los PSP.
- Apoyar con presupuesto en la ejecución de PSP.

### **3.2.3 Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP)**

De acuerdo al Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, los Proyectos Sociocomunitarios Productivos son estrategias metodológicas que dinamizan, integran e interrelacionan campos, áreas y disciplinas, posibilitando el abordaje didáctico de los saberes y conocimientos de forma articulada en los procesos educativos (Ministerio de Educación - Currículo Base, 2012, pág.25).

Un proyecto que se dirige a lograr un objetivo implica el diseño de orientaciones metodológicas y el desarrollo de grupos de contenidos vinculados a la comunidad, a cargo de maestros/as, estudiantes y otros miembros o entidades de la comunidad educativa. Estos actores desarrollan acciones conjuntas en el marco de parámetros establecidos tales como: tiempo, costo, recursos y calidad. Del mismo modo, implica la creación de capacidades y/o productos materiales.

Por lo general, los proyectos emplean criterios de evaluación cualitativos y/o cuantitativos para dar seguimiento al cumplimiento del objetivo y medir la utilidad social de las acciones, los aprendizajes aplicados a la vida y la calidad de los productos, entre otros.

Por su parte, los programas de estudio del Subsistema de Educación Regular son los elementos del currículo que se constituyen en instrumentos técnico pedagógicos que orientan a las y los maestros a desarrollar los procesos educativos y organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje por campos y áreas de saberes y conocimientos. (Currículo Base, 2012, pág. 27).

### 3.3 Estrategias propuestas

La construcción de una propuesta del modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, referente a la articulación de contenidos curriculares con el PSP para la Unidad Educativa “Frasquia” es muy importante y necesaria; puesto que ofrece nuevas posibilidades de concebir y desarrollar las actividades pedagógicas de manera integral, holística y armónica con la participación social comunitaria en las instituciones educativas del distrito y del país.

En ese sentido, la presente propuesta fue construida con base en los resultados obtenidos en la investigación diagnóstica realizada respecto a la gestión educativa de la Unidad Educativa “Frasquia” del Distrito Educativo de Achacachi. A través de las entrevistas aplicadas a los actores educativos de la unidad educativa, se han identificado problemas como la escasa participación de los padres de familia en la implementación del PSP; sin embargo, en la actualidad, la normativa plantea que los padres y madres de familia deben ser partícipes de la educación, trabajando precisamente en estos problemas identificados que dificultan el buen desempeño de los docentes en el proceso pedagógico. Es decir que la escuela no debe ser considerada como una isla; sino que en ella se debe trabajar de manera coordinada y armónica con los docentes en beneficio de los estudiantes y de la institución educativa.

Los datos recogidos fueron muy valiosos, ya que sirvieron de insumo para construir la presente propuesta de un Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo de acuerdo a la Ley No. 070. Esto permitirá resolver y superar los problemas y dificultades identificadas en la implementación del Proyecto Sociocomunitario Productivo de la Unidad Educativa “Frasquia” del Distrito Educativo de Achacachi. Asimismo, en la propuesta se incorporan algunos saberes, conocimientos, valores y principios comunitarios locales, de los que se espera que ayuden a cambiar el nuevo modelo de educación.

A continuación, se presenta la propuesta para mejorar la implementación del Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP), con la participación de los actores educativos.

### 3.3.1 Desarrollar talleres de orientación y sensibilización dirigida a los actores educativos

Ante la falta y escasa orientación a los actores educativos, en especial a los padres de familia, se propone elaborar un programa de capacitación teórico-práctico dirigido a los actores educativos de la Unidad Educativa “Frasquia”; ello posibilitará conocer y ampliar las experiencias que tienen en relación a la participación de los padres de familia en la implementación del Proyecto Sociocomunitario Productivo, asimismo, propiciará el conocer sus competencias, roles y funciones; lo que ayudará a mejorar su trabajo y participación en dicha implementación.

En ese sentido, es necesario realizar seminarios-talleres con los padres de familia, autoridades originarias y toda la comunidad educativa, para promover una educación que sea acorde a la realidad y así lograr un aprendizaje significativo; y, de igual manera, para formar hombres y mujeres que sean críticos, reflexivos, analíticos, propositivos y productores de sus conocimientos, respetando valores sociocomunitarios como el respeto y la reciprocidad (*ayni, mink'a*) para vivir bien.

Los talleres de orientación y sensibilización a los actores educativos de la Unidad Educativa son vitales, puesto que son los directos responsables de la implementación del PSP. En esa perspectiva, existe la necesidad de capacitación principalmente en las siguientes temáticas:

- La nueva Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.
- Roles y funciones de los actores educativos con relación a PSP.
- Metodologías y estrategias interculturales.
- Elaboración, ejecución y evaluación de los proyectos sociocomunitarios productivos.
- Elaboración, ejecución y evaluación del Plan Operativo Anual (POA) de la Unidad Educativa.

La capacitación y preparación de los actores educativos permitirá orientar a los nuevos consejos educativos, autoridades locales, padres de familia y otros

actores sociales de la comunidad, en los quehaceres educativos y de esa forma alcanzar los objetivos estratégicos propuestos en el PSP de la Unidad Educativa.

### **3.3.2 Metodologías y estrategias para dinamizar la participación de los padres de familia en la implementación de PSP**

Para la dinamización de la participación de los padres de familia en los procesos educativos de la unidad educativa, a continuación, se proponen algunas metodologías y estrategias:

#### **El sociodrama**

Es una técnica que pretende poner de manifiesto los lazos de influencia y de preferencia que existe en el grupo. Se define como la representación dramatizada de un problema concerniente a los miembros del grupo, con el fin de obtener una vivencia más exacta de la situación y encontrar una solución adecuada. A través de esta técnica, en la Unidad Educativa “Frasquia” los estudiantes realizaron un sociodrama referente a la participación de los padres de familia en la implementación de Proyecto Sociocomunitario Productivo, en el cual escenificaron la realidad de la escasa participación de sus padres y su no intervención en la educación de sus hijos, demostrando que los padres de familia consideran a la escuela o a los profesores como los únicos responsables del aprendizaje de los estudiantes. De ese modo, y viéndose reflejados en esta realidad que representó el sociodrama, los padres de familia reflexionaron y se espera que a futuro ayudaren a sus hijos, de acuerdo a los postulados de la Ley No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

#### **Reuniones unificadas**

En la actualidad, las reuniones se desarrollan de manera aislada, la comunidad trata sus propias problemáticas dentro de sus reuniones y, por otro lado, la Unidad Educativa trata también sus propias problemáticas en sus reuniones. Con la propuesta, se trata de unificar las agendas, es decir, realizar dichas reuniones de manera integral o conjunta. Los profesores deberán asistir a la reunión de la comunidad e insertar, en el temario, un punto de la reunión para informar las actividades desarrolladas en la escuela; asimismo, se podrá aprovechar tal intervención para orientar y concientizar sobre la participación

de los padres de familia en la implementación de PSP, como medio necesario para el diálogo en la actualidad.

### **Visitas trimestrales a los centros de producción agrícola y pecuaria**

El diagnóstico realizado muestra que la participación de los padres de familia se limita a actividades de trabajo agrícola y pecuario, siendo por tanto muy escasa su intervención en los asuntos educativos y pedagógicos. Por ello se recomienda que la Dirección de la Unidad Educativa junto al equipo de docentes y representantes de los Consejos coordine y organice con los padres de familia visitas trimestrales a centros de producción agrícola y/o pecuaria donde trabajan los padres de familia, a fin de conocer los mismos y ver cómo se podría articular esta producción con el PSP de la Unidad Educativa. Con esta actividad, los estudiantes adquirirán conocimientos de la realidad de la vida observando y manipulando. Entonces, los padres y madres de familia podrían ayudar, desde sus fuentes de trabajo, en la articulación de contenidos de diferentes áreas de conocimiento sin dejar su trabajo laboral. Para esto, el docente y los estudiantes deben ir con planificación previa y portando los materiales necesarios.

### **3.3.3 Articulación de los contenidos con Proyecto Sociocomunitario Productivo**

En la implementación de Proyecto Sociocomunitario Productivo “**Cultivo de hortalizas para una buena alimentación comunitaria**” se sugiere que los padres de familia participen activamente, promoviendo acciones comunitarias como en el trabajo del huerto escolar ayudando a sus hijos para el buen desarrollo de Proyecto Sociocomunitario Productivo.

### **3. Conclusiones y recomendaciones**

Luego del análisis y descripción de los hallazgos del diagnóstico institucional, llegamos a las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- Cambio de actitud por parte del Director y docentes con relación a la elaboración de Proyecto Sociocomunitario Productivo; no deben actuar de manera unilateral, sino consensuada con toda la comunidad educativa y los padres de familia en particular.



- Elaborar de manera comunitaria el Proyecto Sociocomunitario Productivo con todos los actores de la educación. Para esto, el Director en coordinación con los docentes debe convocar a los representantes de los actores educativos al inicio de la gestión escolar.
- La participación de los padres de familia se limita a actividades de trabajo agrícola y pecuario. En ese sentido, se sugiere realizar visitas a los centros de producción de los padres de familia, a fin de articular con los contenidos curriculares de diferentes áreas y el PSP.
- Promover estrategias de concientización a los padres de familia a través de seminarios-talleres sobre sus roles y funciones en la implementación del PSP, con la participación de los técnicos de la Dirección Distrital de Educación.
- Realizar seguimiento a los docentes en la articulación de contenidos, en diferentes áreas con el PSP, buscando que los padres de familia aporten con sus conocimientos previos.

### **Referencias bibliográficas**

CEPOs. (2008). *Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. La Paz: CNC – CEPOs.

Mamani, F. (2013) *Planificación Sociocomunitaria Productiva*. La Paz – Bolivia..

Ministerio de Educación Bolivia. (2010). *Ley de la educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” 070*. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Bolivia. (2012). *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz – Bolivia. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Bolivia. (2012). *Modelo Sociocomunitario Productivo*. Cuaderno de Formación Continua. La Paz: Ministerio de Educación.

## Efectos de la participación social comunitaria en la gestión educativa de la Unidad Educativa Porvenir Achocalla

Ximena Tapia Crespo<sup>55</sup>

### Resumen

*Este artículo fue elaborado a partir de la asesoría de docentes del diplomado<sup>56</sup>, con la intención de generar acciones que contribuyan en una adecuada implementación y funcionamiento del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, mismo que se encuentra plasmado en la Ley (Nº 070) de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, como también en la Constitución Política del Estado. Por Ley se establece una Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en todo el sistema educativo boliviano y que, en la práctica, entrelazan nuevos y antiguos marcos teóricos, donde principalmente se pretende recuperar los saberes ancestrales de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.*

*En este marco, la Ley de Educación señala que la Participación Social Comunitaria (PSC) es la instancia de participación de los actores sociales, actores comunitarios, madres y padres de familia con representación y legitimidad, vinculados al ámbito educativo. La PSC comprende la estructura, mecanismos, composición y atribuciones dirigidas al apoyo en el desarrollo de la educación, sujeta a reglamentación.*

*La participación social en Bolivia es reconocida en diferentes normativas, mismas que pretenden lograr una verdadera participación social en todos los niveles de decisión y participación real, amplia e incluyente.*

---

<sup>55</sup> Administradora de Empresas, egresada de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés. Actualmente trabajando en Fundación FAUTAPO, menatap@hotmail.com

<sup>56</sup> Universidad Mayor de San Simón y Fundación PROEIB Andes. (2016). Diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural (3ra. Versión, grupo B – El Alto). Asesoría Mgr. Verónica Guzmán.

*En este proceso, comienzan a articularse los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) en toda Bolivia, entidades cuya creación data de la Ley de Reforma Educativa de 1995 y que representan a las naciones y pueblos indígena originario campesinos y afrobolivianos de Bolivia. Con el propósito de apoyar y orientar la conformación y funcionamiento de los Consejo Educativos Social Comunitarios (CESC), elaboraron una cartilla<sup>57</sup>. Este material contribuye a que todos los actores conformen alianzas para mejorar en sus unidades educativas, núcleos, distritos y departamentos, aspectos pedagógicos, estructurales y trascendentales.*

*Pese a todo, actualmente, se presentan los siguientes problemas: por un lado, los padres y madres de familia que conforman los CESC desconocerían sus funciones y/o atribuciones; por otro lado, los maestros considerarían que los CESC son “árbitros controladores” que no permitirían realizar en ciertas ocasiones su trabajo. En este contexto, nace el presente artículo, mismo que pretende contribuir, mediante sugerencias, a la capacitación de los miembros de los CESC.*

**Palabras clave:** Gestión Educativa Intra e Intercultural -Participación Social Comunitaria en Educación - Consejos Educativos de los Pueblos Originarios - Consejos Educativos Social Comunitarios - Actores sociales y comunitarios

## **Introducción**

Cuando hablamos de educación, situándonos en Bolivia, me permito hacer una reseña de los hechos más importantes que posteriormente desembocarán en la Ley de Educación (Nº 070) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. Desde 1955 aparece el término de Educación Universal, plasmado en el Código de la Educación Boliviana. Posteriormente, en 1994 surge el proyecto de Reforma Educativa impulsado por el Presidente Víctor Paz Estenssoro, el cual tenía como propósito mejorar la educación boliviana y, en particular, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La gestión educativa intercultural e intracultural señala la importancia de la participación de la diversidad de culturas y actores en la educación (es decir,

---

<sup>57</sup> Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, 2014, pág. 5

de estudiantes, maestros, padres y madres de familia, autoridades de gobiernos municipales y de direcciones distritales), a quienes hoy la Ley de Educación (N° 070) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” los reconoce como parte de este desafío.

Esto supone una profunda diferencia respecto del anterior modelo educativo que tenía nuestro país, en el cual la responsabilidad del maestro era absoluta, considerándolo el “segundo padre” y a la escuela “la segunda casa” del estudiante, lo cual daba lugar a un modelo mental paternalista que generaba la total dependencia de los padres.

Actualmente, el modelo educativo busca que todos los actores participen en el logro del objetivo común, que es tener una educación de calidad, intercultural, intracultural y plurilingüe, donde todos los actores convivan y unan sus fuerzas para lograr un objetivo en común, que es el lograr una educación pertinente con nuestra realidad. Buscando una educación comunitaria, democrática, participativa y de consenso.

En este sentido, es necesario mencionar algunas debilidades de la Ley de Educación N° 070, mismas que aparecen en una conversación de maestros, en notas de prensa, en entrevistas y en reuniones de curso de unidades educativas, las cuales se describen a continuación:

- Insuficiente infraestructura para implementar el bachillerato técnico humanístico.
- Falta de consensos entre estudiantes, maestros, padres de familia y otros actores.
- Ineficiencia en la coordinación para la elaboración de los currículos regionalizados entre Consejos Educativos de los Pueblo Originarios - CEPOs, maestros, Ministerio de Educación y otros.
- Maestros disconformes y obligados a capacitarse en el Programa de Formación Complementaria de Maestros (PROFOCOM).
- Ausencia de normativa complementaria clara referida a la participación social comunitaria en la ley, para su respectiva aplicación.

- Desconocimiento de sus principales funciones y/u obligaciones de miembros que componen los Consejos Educativos.

De estos puntos se profundizarán los dos últimos, dada su estrecha vinculación con el presente artículo.

Primeramente, se presenta el contexto en el cual se realizó este artículo: distrito Achocalla, comunidad Huancarani, Unidad Educativa “Porvenir”. Posteriormente, se sintetiza una sistematización del Taller de Participación Social Comunitaria en Educación realizado en Achocalla del 1 al 2 de septiembre del 2016, organizado por la CNC-CEPOs<sup>58</sup>, Consejo Educativo Aymara (CEA) y la Dirección Distrital de Achocalla; seguidamente, se presentan los resultados obtenidos en la investigación diagnóstica y, finalmente, se continua con propuestas y reflexiones.

## **1 La participación social comunitaria en educación**

La Ley N°070 de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” aún no se implementa, por falta de normativa clara que acompañe este proceso. De acuerdo a la información recogida en el taller de participación social comunitaria, se destacan los siguientes problemas:

- Los maestros señalan que no existe hasta la fecha la armonización entre el Currículo Base y el Currículo Regionalizado, por lo que esta situación genera como resultado la imposibilidad de su aplicación real, ya que los maestros de aula se encuentran improvisando esta aplicación; si bien este problema no se desarrollará en este artículo, es importante mencionarlo (Correo del Sur, 20-02-2016).
- Los Consejos Educativos Social Comunitarios (CESC) conformados en el Distrito de Achocalla quedan silenciados en algunos casos, al no saber cuáles son sus funciones, mientras que otros reclaman la recarga de trabajo por asumir, incluyendo funciones del Director. El Ministerio de Educación emitió la Resolución Ministerial N° 750 del 30 de septiembre de 2014 referente a la aprobación del Reglamento de Participación Social

---

<sup>58</sup> La Coordinadora Nacional Comunitaria de los CEPOs es la instancia de articulación de estas organizaciones, [www.cepos.bo/cnc-cepos/](http://www.cepos.bo/cnc-cepos/), accedido el 1 de octubre del 2016.

Comunitario en Educación padres y madres de familia – juntas escolares. Posteriormente, emitió la Resolución Ministerial N°1000/2015 del 30 de septiembre de 2015 referente a la aprobación del Reglamento de Participación Social Comunitaria en Educación de los Consejo Educativos de Pueblos Originarios – CEPOs. Entonces, lo que se interpreta de ambas es que son contradictorias, la nueva ley de educación reconoce a los CESC, los cuales integran a la comunidad educativa en su conjunto, siendo estos reflejados a nivel de unidades educativas, núcleos, distrito, departamentales; mientras que la interpretación de la RM N° 750 es que solo los padres y madres de familia, mediante las juntas escolares, son los encargados de velar por una educación de calidad.

Por estas razones, se pretende investigar los roles de los miembros del consejo educativo en cuanto a la gestión educativa en la Unidad Educativa “Porvenir”, para luego efectuar una propuesta que permita mayores avances en este ámbito.

La participación social comunitaria (PSC) en educación es el derecho y la obligación que tienen todos los actores sociales y comunitarios, entre ellos, madres y padres de familia con representación y legitimidad, a participar en la educación. En tal sentido, se organizan en diferentes instancias como, por ejemplo, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, que son organizaciones de participación social en educación de las naciones y pueblos indígenas originarios de Bolivia, que a su vez formulan y desarrollan políticas educativas intraculturales, interculturales y plurilingües dentro del territorio nacional, a quienes el Ministerio de Educación reconoce en la Resolución Ministerial N°1000/2015, del 22 de diciembre de 2015.

Por su parte, los CEPOs apoyan en la parte técnica en sus áreas de acción; por sus limitaciones presupuestarias y económicas, se ven limitados a dar asistencia desde sus oficinas, siendo quienes podrían apoyar en la capacitación de los CESC para encaminar en la elaboración de Planes de Acción a mediano o corto plazo a estas instancias.

En lo que respecta a la Ley N°070 de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” en su artículo 90 sobre las instancias de participación de los actores

sociales, actores comunitarios, madres y padres de familia con representación y legitimidad, vinculados al ámbito educativo, indica que estos actores tienen facultades legales en todos los subsistemas y niveles del sistema educativo para:

- Deliberar y tomar decisiones en la planificación, control, seguimiento y evaluación de los asuntos educativos.
- Formular y definir políticas educativas y tomar decisiones en materia administrativa – institucional y pedagógica – curricular en todo el Sistema Educativo Plurinacional.
- Intervenir en la gestión del proceso educativo: en la planificación, la ejecución y la evaluación educativa, etc.

Además, la Constitución Política del Estado en su artículo 83 indica que:

Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos... (Constitución Política del Estado, 2009, art. 83)

De igual manera, la Ley N° 341 de Participación y Control Social, en su artículo sexto de actores de la participación y control social, establece que son actores de la Participación y Control Social la sociedad civil organizada sin ningún tipo de discriminación por color, edad, orientación sexual, identidad de género, origen, etc. (Ley N° 341 de Participación y Control Social, 2013, art. 6); es decir que son reconocidos todos los bolivianos y las bolivianas sin ningún tipo de prejuicio para ser partícipes del control social y la participación respectiva.

Las instancias de participación social comunitaria definidas en la Ley de Educación No. 070 están descritas en el Art. 92, mismas que se describen a continuación:

- El Congreso Plurinacional de Educación, instancia máxima de participación de todos los sectores de la sociedad para la formulación y definición de lineamientos de la política plurinacional de educación, convocado cada cinco años.

- El Consejo Educativo Plurinacional, instancia que propone proyectos de políticas educativas integrales de consenso y evalúa el cumplimiento de las conclusiones del anterior.
- El Consejo Educativo de Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos (CENPIOC), donde las naciones y pueblos indígena originario campesinos, en el marco de su estructura organizativa, a través de sus organizaciones matrices, Consejos Educativos de Pueblos Originarios y las instancias propias de cada uno de ellos, con representación de carácter nacional, regional y transterritorial, participan en la formulación de políticas y gestión educativas, velando por la adecuada implementación desde la planificación hasta la evaluación en lo nacional y en cada una de las entidades territoriales autónomas.
- Los consejos educativos social-comunitarios a nivel departamental, regional, distrital, de núcleo y unidades educativas participan en la gestión educativa de acuerdo a su ámbito de competencia en correspondencia con las políticas educativas plurinacionales y reglamentación específica.
- Los consejos consultivos del Ministerio de Educación, instancias de consulta y coordinación del Ministerio de Educación con los actores educativos, sociales e institucionales.

Revisando documentación del Ministerio de Educación, no se tiene un número específico de CESC conformados y funcionando<sup>59</sup>, pero en diferentes lugares de las naciones quechua, aymara, mojeña y guaraní en los centros educativos de los municipios de Quivale, Mojocoya, Achocalla, San Ignacio de Mojos, Eiti y Gutierrez, se está trabajando con núcleos referenciales donde se implementa el Modelo de Educación Socio Comunitario Productivo. En dichos lugares, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios como CEPOG, CEA, CENAQ están conformando adecuadamente los mismos, presentando aún deficiencias para trasladarse a lugares alejados y poco apoyo técnico (Coordinadora Nacional Comunitaria de los CEPOs, 2015, boletín de trabajo).

---

<sup>59</sup> [www.mineduc.gob.bo](http://www.mineduc.gob.bo)



La Unidad Educativa “Porvenir” se encuentra en la Comunidad Huancarami, en el distrito educativo de Achocalla, cuenta con 45 estudiantes del nivel inicial y primario, la Directora y el Consejo Educativo Social Comunitario (CESC).

Si bien en la lista de cargos el Presidente, Vicepresidente y Secretario de Actas son hombres, sus esposas, según los usos y costumbres, también se ocupan de representar a sus esposos para diferentes actividades como: el trabajo en la escuela, reuniones, etc. Según los usos y costumbres del lugar, cuando una persona es parte del CESC recién es reconocido como parte de la comunidad, además que es el paso inicial para poder postularse a otros cargos comunales. En diferentes conversaciones con padres y madres de familia de la Comunidad Huancarami, el hecho de ser parte del CESC implica contar con tiempo para realizar las actividades propias de los CESC, además implica contar con recursos económicos para sustentar la mayoría de las actividades.

Es así que, con la finalidad de recoger información veraz y reflexiva, en fechas 1 y 2 de septiembre, se participó en el “Taller de Participación Social Comunitaria en Educación”, realizado en Achocalla, del 1 al 2 de septiembre del 2016 recogiendo criterios de los participantes (maestros, padres – madres de familia, estudiantes, directores) en torno a la participación de los Consejos Educativos Social Comunitarios en la Educación, los cuales posteriormente fueron sistematizados y analizados. La información recogida y sistematizada de este taller, fue la base para plantear las acciones de este artículo.

En ese sentido, se realizó la sistematización de la información del “Taller de Participación Social Comunitaria en Educación” a través de un cuadro en el cual se presentan los temas principales y las percepciones de todos los actores participantes recogidos al respecto.

## Cuadro N° 1. Percepciones en torno a la Participación Social Comunitaria en Educación

PERCEPCIONES DE LOS ACTORES			
TEMAS	PADRES/MADRES DE FAMILIA	MAESTROS / DIRECTORES	ESTUDIANTES
CONOCIMIENTO NORMATIVA DE LOS CESC	Desconocen la normativa, sólo dieron continuidad a las Juntas Escolares.	La Resolución Ministerial N° 750, del 30 de septiembre de 2014, confunde a los padres de familia y hace entender que los CESC deberían estar conformados solo por padres y madres de familia.	Desconocen el tema.
FUNCIONES DE LOS CESC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repartir desayuno escolar de lunes a viernes.</li> <li>- Apoyar en el Proyecto Sociocomunitario Productivo.</li> <li>- Controlar asistencia de los maestros.</li> <li>- Controlar permisos de maestros.</li> <li>- Coordinar acciones para arreglo de la unidad educativa y trabajo comunal.</li> <li>- Asistir a diferentes reuniones.</li> <li>- Ser responsables de agasajos, actos de inauguración de la gestión educativa, día del profesor, estudiante, etc.</li> <li>- Solicitar ítems para maestros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Control estricto de la asistencia y puntualidad de los maestros.</li> <li>- Imposibilidad de reprimir de ninguna manera a sus hijos porque corren el riesgo de ser denunciados y perder su trabajo.</li> <li>- Deben solicitar permiso a los del CESC antes que al Director de la UE.</li> <li>- Se encuentran intimidados por la evaluación de los estudiantes; porque cuando hay muchos reprobados en una gestión, el profesor debe buscar trabajo en otra unidad educativa para la siguiente gestión.</li> </ul>	-No son partícipes en la toma de decisiones, no se toman en cuenta sus opiniones o propuestas.
QUIENES COMPONEN EL CESC	- Un 95 % de los CESC está compuesto solo por madres y padres de familia.	- No forman parte del CESC.	-No pertenecen a los CESC.

PERCEPCIONES DE LOS ACTORES			
TEMAS	PADRES/MADRES DE FAMILIA	MAESTROS / DIRECTORES	ESTUDIANTES
ASPECTOS POSITIVOS DE LEY DE EDUCACIÓN N°70	- Los hijos aprenden el idioma de los padres: el aymara.	- Revalorización de saberes ancestrales.	-Juegos plurinacionales y las jornadas científicas.
ASPECTOS NEGATIVOS DE LEY DE EDUCACIÓN N°70	- Consideran que no se distingue y/o posee muchos cambios de la anterior Ley de Educación.	- El Ministerio de Educación centraliza todo lo referente a la educación. -Directores, padres de familia y estudiantes vigilan constantemente a los maestros. -Falta reglamentación de la Ley. - Elaboración de los Currículos Regionalizado fuera de contexto en el ámbito urbano. -Elaboración de los Currículos sin participación de maestros. - El PROFOCOM en vez de ayudar los confunde más, pero les obliga a asistir a esos cursos.	- Es obligatorio el aprendizaje del Aymara.
CAPACITACIÓN	- Señalan necesitar capacitación en diferentes ámbitos, desde el manejo de las TICs, en participación social comunitaria hasta capacitación en y apoyo técnico.	- Se necesita capacitación con gente profesional, no técnicos improvisados del Ministerio de Educación.	- Les agradecería que los capacitarann en cuanto a su forma de expresión, y para exigir sus derechos y obligaciones.
DURACIÓN DE LA GESTIÓN	- Un año aproximadamente, a veces menos tiempo.	- Cada año cambian los miembros del CESC.	

Fuente: Elaboración propia, septiembre 2016.

En líneas generales, las personas que conforman el CESC, en su mayoría padres y madres de familia, tienen actividades y/o responsabilidades que fueron pasando “de generación en generación” o por “usos y costumbres”; no obstante, no realizan actividades de trascendencia en bien de la unidad educativa ni de las unidades educativas de núcleo, etc.

En este mismo taller, se capacitó a los miembros del CESC además se añadió a la composición de los CESC a representantes de maestros y estudiantes. En ese sentido, los jóvenes de ambos sexos estaban felices porque, a partir de ese momento, tendrían a alguien que podía interceder por ellos, además que iban a ser consultados para realizar diferentes actividades. Aunque varios recalcaron que lo lamentable sería que para la siguiente gestión, no habría continuidad en la función de los cargos y otras personas conformarían los CESC.

Como muestra el cuadro, todos los actores coinciden en que hay falta de orientación en la normativa vigente respecto a la participación social en educación, para lo cual en este artículo, se señalan algunas ideas al respecto.

El tema más álgido resulta de las funciones de los CESC. Como puede verse, hay contraposición entre las percepciones de los distintos actores, sobre todo entre los miembros del CESC y los maestros. Es importante este aspecto, puesto que al tener claro cuáles son las actividades prioritarias para la comunidad, la unidad educativa tendrá un rumbo definido a seguir.

### **Conclusiones y sugerencias**

A fin de contribuir a la mejora de la participación social en educación, se ha elaborado estas sugerencias que tienen que ver con varias instancias, las cuales son presentan a continuación.

Primeramente, se podría sugerir plantear que el Ministerio de Educación designe un presupuesto específico para la conformación y capacitación a los CESC por medio de la CNC-CEPOs, y en este

caso específico, a través del Consejo Educativo Aymara, mismo que daría el apoyo técnico respectivo para que los CESC cumplan con sus funciones de manera adecuada. La CNC-CEPOs presentó al Ministerio de Educación, hace un tiempo atrás, un proyecto solicitando un financiamiento mínimo por parte del Estado, pero lamentablemente diferentes carteras de Estado pusieron trabas al asunto; lo cual es poco coherente, pues, si la población considera una necesidad prioritaria a la educación, también debería apoyarse a los Consejos Educativos de los Pueblos y Naciones Indígena Originario Campesinos.

Otra sugerencia que se puede aportar es la de capacitar a los CESC por medio del personal permanente que se encuentra en las unidades educativas, como los directores, quienes deberían capacitar para que se cumplan las siguientes funciones del CESC<sup>60</sup>:

- Participar activamente en las reuniones del consejo educativo social comunitario de la unidad educativa.
- Contribuir y participar en la elaboración del Proyecto Socio-comunitario Productivo (PSP) de la unidad educativa, promovido por los/as directores/as para la toma de decisiones y definición de políticas y acciones institucionales.
- Realizar seguimiento a la implementación de los currículos regionalizados en su unidad educativa.
- Apoyo y coordinación vinculadas al desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares programadas por el director/a y maestros de la unidad educativa, además de articular a los centros infantiles en dichas actividades.
- Promover el acceso, permanencia y culminación de la formación educativa de los estudiantes en la unidad educativa.
- Apoyar a la promoción de educación alternativa, permanente y especial de la educación inicial en familia comunitaria en sus diferentes etapas.

---

<sup>60</sup> Cartilla de Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejo Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOs). (2014). Participación Social Comunitaria en Educación. La Paz.

- Denunciar los actos de corrupción e irregularidades cometidas por maestras y maestros y personal administrativo a la Direcciones Distritales o, en su caso, a la Dirección Departamental de Educación y al Ministerio de Educación para que se realice el seguimiento correspondiente.
- Denunciar ante las autoridades, formas de violencia, maltrato y abuso físico y psicológico y toda forma de discriminación generada por maestros/as, personal administrativo, padres y madres de familia, realizando el respectivo seguimiento.
- Denunciar y colaborar en las formas de atención y prevención (las formas) de indisciplina, violencia y otras dificultades de las y los estudiantes entre sí, y hacia las y los maestros.
- Gestionar en coordinación con las autoridades educativas locales la construcción y/o refacción de la infraestructura educativa y la dotación de mobiliario, equipamiento, bienes y materiales educativos en general; de la unidad educativa.
- Apoyar el cuidado de los centros educativos u otras modalidades de atención en educación inicial no escolarizada.
- Velar por el buen uso de la infraestructura educativa, mobiliario, equipamiento, bienes y materiales educativos en general de la unidad educativa.

De igual modo, se sugiere que los directores de las unidades educativas realicen, toda vez que sea preciso un proceso de inducción a los miembros que conforman el CESC, a fin de que participen y apoyen el impulso de una gestión educativa intracultural e intercultural y trabajen coordinadamente con el plantel docente con los estudiantes de ambos sexos y los servicios departamentales de educación.

La revisión documental efectuada nos muestra que la gestión educativa se interpreta como la interrelación de todos los actores (estudiantes, profesores, directores, CESC, Ministerio de Educación) cuya representación está conformada por todos los actores intervinientes.

Sin embargo, es evidente que, si bien los CESC están reconocidos dentro de la Ley de Educación (Nº 070) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, es necesaria una normativa que la acompañe para una implementación real y efectiva<sup>61</sup> en las Unidades Educativas, más aún cuando ya pasaron casi seis años desde su promulgación, por lo cual parece insulso que se cuente con la ley, ya que se continúa trabajando con normativas anteriores a la nueva ley.

Otra sugerencia es que las personas que conforman los CESC deberían permanecer al menos dos años en sus funciones, a fin de para dar continuidad a sus actividades y así también generar proyectos más ambiciosos.

### Referencias Bibliográficas

Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejo Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOs). (2014) *Participación Social Comunitaria en Educación*. La Paz.

Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejo Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOs). (2015) *Publicaciones*. [www.cepos.bo](http://www.cepos.bo). La Paz.

Gaceta oficial de Bolivia. (2009) *Constitución Política del Estado*. La Paz.

Gaceta oficial de Bolivia. (2010) *Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez*. La Paz

Gaceta oficial de Bolivia. (2013) *Ley de la Participación y Control Social*. La Paz

Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia. (2007) *Políticas de descolonización de las prácticas educativas*. La Paz.

Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia. (2014) *Resolución*

---

<sup>61</sup> En las disposiciones transitorias de la Ley de Educación (Nº70) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” indica “... En tanto se apruebe la reglamentación para cada ámbito específico del Sistema Educativo Plurinacional, se sujetarán al marco normativo anterior a la promulgación de la presente ley...” (Ley de Educación Nº70, 2010, pág. 56)

*Ministerial N°750.* La Paz.

Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia. (2015) *Resolución Ministerial N°1000/2015.* La Paz.







La presente edición se terminó  
de imprimir el mes de febrero de 2017  
en Talleres Gráficos “KIPUS”  
C. Hamiraya 127 • Telf./Fax.: (591-4) 4582716/4237448





**SAIH** | El Fondo de Asistencia Internacional  
de los Estudiantes y Académicos Noruegos

