

MINISTERIO DE

educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA



PRO-VOCACIONES

Docentes

REVISTA DE REFLEXIÓN Y ANÁLISIS
DE LAS ESCUELAS SUPERIORES DE FORMACIÓN
DE MAESTRAS Y MAESTROS

Bolivia, año 2017, N° 5



© De la presente edición:

PRO-VOCACIONES DOCENTES

Revista de Reflexión y Análisis de las Escuelas Superiores
de Formación de Maestras y Maestros

Roberto Iván Aguilar Gómez

Ministro de Educación

Eduardo Cortez Baldiviezo

Viceministro de Educación Superior de Formación Profesional

Luis Fernando Carrión Justiniano

Director General de Formación de Maestros

Coordinación:

Dirección General de Formación de Maestros

Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros

Comité Editorial:

Martha Domínguez Chaar, ESFM Riberalta

Delio Tolaba Rivera, ESFM Juan Misael Saracho

Hernán Arancibia Zuñiga, UA Charagua

Coordinación, edición, diseño y diagramación:

Dirección General de Formación de Maestros

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2017). *Revista N° 5 "PRO-VOCACIONES DOCENTES"*.

Revista de reflexión y análisis de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros. Año 2017. N° 5. La Paz.

Depósito Legal

4-1-370-16 P.O.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros,
Telf. 2912840 - 2912841

PRO-VOCACIONES

Docentes

REVISTA DE REFLEXIÓN Y ANÁLISIS
DE LAS ESCUELAS SUPERIORES DE FORMACIÓN
DE MAESTRAS Y MAESTROS





ÍNDICE

Presentación	5
El maestro y la concreción curricular del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo: Desafíos para la formación docente de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros <i>Belinda Leytón Linares</i>	7
Proclama de gobiernos andino-indígenas en Bolivia <i>Secundino Quispe Loza</i>	17
El acompañamiento pedagógico: Una estrategia para mejorar el desempeño docente	31
Comunidades de aprendizaje en rotación y el proceso de inclusión <i>Edith Mirtha Alvarez Guzmán</i>	47
El Proyecto Socioproductivo una estrategia metodológica clave en la profundización del Modelo Educativo <i>Daniel Morales Ticona</i>	57
La articulación didáctica de los campos y áreas de saberes y conocimientos para una educación holística <i>Claudina Chino Colque</i>	67

Los microproyectos una respuesta hacia una educación productiva <i>Willy Roberto Zurita Tusco</i>	85
¡Hacia el vivir bien de las niñas y niños! Intercambio de experiencias pedagógicas de las ESFM: Simón Bolívar, Manuel Ascencio Villarroel y Mariscal Sucre <i>G. Soraya Argandoña Quino</i>	95
El simposio: una estrategia educativa dinámica y participativa <i>Carlos Alfredo Ojopi Rodríguez</i>	108
El uso de “WhatsApp” como estrategia didáctica en la enseñanza y revalorización de la lengua ayamara <i>José Pocori Condori</i>	119
Procesos formativos que dejan huella <i>Guido Romay R.</i>	129



Presentación

Con mucho agrado el Ministerio de Educación, se place en presentar el Nº 5 de la Revista Pro-vocaciones Docentes, el Nº 3 de la Revista Pro-vocaciones Estudiantes, y por primera vez una Edición Temática de la Revista Pro-vocaciones. Todas incluyen artículos elaborados por estudiantes y docentes de las diferentes Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Unidades Académicas.

Los trabajos aquí presentados recogen diferentes experiencias, investigaciones y reflexiones generadas en el ámbito de la experiencia de la Práctica Educativa Comunitaria, que permite vincular la formación académica de las futuras maestras y maestros con la realidad educativa plurinacional, en el marco de la implementación cada vez más contundente del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Las reflexiones y puntos de análisis planteados, surgen de la necesidad de una formación crítica y reflexiva, coherente con la realidad, pero progresiva en el sentido de aportar a la transformación educativa y el desarrollo de nuestro Estado Plurinacional.

Ninguno de los artículos presentados se plantea como verdades definidas o análisis acabados. Ninguno plantea el fin de la historia.

Quizá más de uno despierte o motive escenarios colectivos o individuales de debate y discusión. Más de un lector o lectora no se identificará con el análisis y la reflexión planteada. Más de uno objetará algunas afirmaciones. Cuando suceda aquello, será una buena señal de apertura del diálogo plural. Ese es uno de los objetivos de esta producción, desde la formación de maestras y maestros.

El ejercicio de la profesión docente, y más aún, vivir la vocación de maestra y maestro, involucra una dialéctica continua, una progresión constante. Tómense los artículos y reflexiones aquí planteadas, como una incitación explícita a la profundización y el análisis. A continuar reflexionando la transformación educativa que queremos para el devenir de nuestro país.

Las maestras y maestros, en formación y en ejercicio, son protagonistas de la transformación educativa y del desarrollo de nuestro Estado. Ninguno se sienta ajeno e indiferente. La educación y el desarrollo de nuestro país, será aquello que como maestras y maestros quieran que sea. He ahí la importancia de destacar los aportes críticos y reflexivos que se puedan generar en cualquier escenario educativo.

Definitivamente, hay una gran expectativa, no solo del Ministerio de Educación sino de todas las bolivianas y bolivianos, que como maestras y maestros continúen reflexionando y aportando a la transformación educativa, siguiendo la noble tradición de ser valerosas y valerosos revolucionarios del destino de nuestro país.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

El maestro y la concreción curricular del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo: Desafíos para la formación docente de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros

Belinda Leytón Linares

Resumen

El artículo encara el reto de la formación inicial de los maestros vinculado a la concreción curricular, particularmente a nivel del currículo diversificado. Temáticamente pone énfasis en conceptualizar la concreción curricular, analizar algunas barreras que actualmente se tiene en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mariscal Sucre” en relación a la concreción curricular del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) y en proponer saberes indispensables para realizar concreciones curriculares del MESCP. Asimismo, se proponen algunas acciones que son necesarias para profundizar la formación de maestros en relación a la concreción curricular referida.

Resumen en Quechua

Wayna sipakuna yachachiq kanankupaq yachachinamanta jinaspa imaynamantataq yachay kamachiy junt'akusqanmanta ima kay qillqapi willarikuni. Mariscal Sucre Mama yachaywasipi yachachiypi ima ch'ampaykunatataq rikhursqanmanta chanta imaynatataq ch'uwanhaspa kasqaykumanta ima t'ukurispa qillqarini, jinallatataq

yachay kamachiy purinallanpaqpuni yuyaychakusqaykumanta, imatapuni ruwanaykumanta ima qillqasqa kachkan.

Palabras Clave

Concreción curricular, formación de maestros, saberes indispensables, Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Introducción

En este artículo de opinión educativa pretendo encarar, en el sentido propuesto por Freire (2013), cuatro preguntas generadoras: ¿Qué es la concreción curricular?, ¿cuál es el estado actual de la formación de maestros en la ESFM Mariscal Sucre en relación a la concreción curricular del MESCP?, ¿qué saberes son indispensables fortalecer para que los maestros realicen las concreciones curriculares referidas? y ¿qué acciones son necesarias implementar para fortalecer la formación de los maestros en relación a su rol como concretores curriculares? En ese sentido, realizo una serie de reflexiones, análisis e iniciativas, que sostengo se deben poner en marcha en las ESFM si queremos profundizar la formación Inicial de los maestros respecto a sus responsabilidades profesionales y personales de concreción curricular.

Temáticamente el artículo está organizado en cuatro acápite: i) Concepto de concreción curricular, ii) estado de situación de la formación de maestros en la ESFM-MS en relación a la concreción curricular del MESCP, iii) saberes indispensables para realizar concreciones curriculares del MESCP y iv) acciones a implementar para profundizar la formación de maestros en relación a la concreción curricular referida.

La concreción curricular: Apuntes para una comprensión de inicio

A partir de mi experiencia como Coordinadora de la ESFM Mariscal Sucre del nivel primario, en el marco de las normativas vigentes en el sector educativo y tendencias pedagógicas, asumo que la concreción curricular es un proceso y a la vez un producto público.

Como proceso público, desde mi perspectiva, tiene una triple naturaleza: cognitiva, ético-política y de gestión institucional. Cognitiva por cuanto implica una reflexión – acción permanente sobre la concepción y las prácticas educativas; en este caso, referidas a la formación de maestros respondiendo coherentemente al contexto nacional, regional y local; ético-político por cuanto implica la movilización, articulación y toma de decisiones a partir de experiencias entre varios actores y varios sectores sobre la base de un liderazgo del maestro y de la comunidad educativa; *gestión institucional* por cuanto supone la implementación, del acompañamiento y logro de resultados vinculados a la concreción curricular.

Como producto público, se materializa en la elaboración de documentos (de planificación institucional y programación de planes curriculares) y la definición funcionamiento de estructuras institucionales que acompañen la efectivización de las concreciones curriculares construidas en la perspectiva de ofrecer una educación de calidad, pertinente y relevante con la consolidación de un Estado y Sociedad Plurinacional asumiendo el horizonte del vivir bien. Al ser público, los documentos son de acceso pleno a la ciudadanía y tienen como función orientar, regular y garantizar la puesta en marcha, a diferentes niveles, del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

A esta comprensión de concreción curricular arribo después de tres años de haber asumido un rol de responsabilidad académica en la formación inicial de maestros en la ESFM Mariscal Sucre, y es desde esta comprensión que realizo el análisis y propuestas de mejora.

Situación de la formación de maestros en la ESFM Mariscal Sucre en relación a la concreción curricular del MESP

Como seguramente está ocurriendo en otras ESFM del país, en la Mariscal Sucre con respecto a la concreción curricular del MESP es posible identificar importantes avances pero así mismo barreras epistemológicas, política-éticas y técnico-pedagógicas [sobre las cuales centro mis reflexiones].

Una de las barreras epistemológicas es nuestra propia historia epistemológica. Me explico. Mientras el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo nos desafía a promover experiencias de formación que partan desde su articulación a realidades concretas (práctica), para luego generar todo un proceso de reflexión sobre ellas (teorización) A partir de este recorrido es posible generar y asumir toda una serie de valoraciones (valoración) para tomar las decisiones más pertinentes (decisión) en el marco de la construcción de una educación descolonizada, despatriarcalizada, con identidad intra e intercultural, productiva y comunitaria. Los estudiantes llegan a las ESFM con una historia epistemológica con alta carga reproductivista, los propios docentes de ésta institución asumimos epistemologías como las que demanda el MESP. Estamos entonces frente a una paradoja de vivencias e incluso expectativas que en el marco de las concreciones curriculares hay que considerarlas y saber manejarlas.

Por otro lado, en la dimensión ética-política, si bien las ESFM dieron pasos muy significativos al convocar a diferentes actores, tanto internos como externos, para que formen parte de los espacios de concreción, estos son insuficientes, puesto que aún hace falta que esos espacios de encuentro sean oportunidades de construcción colectiva de saberes y conocimientos cada vez más intensos. Hasta ahora, la tendencia de que estos espacios sean más formales y de cumplimiento de un procedimiento administrativo cobra más peso. También es una señal de que la ESFM no se caracteriza, propiamente, por ser una institución con amplia experiencia de construcción colectiva de visiones compartidas entre diversos actores tanto internos como externos. El sentido ético – político aún se asume a través de procesos de reflexión desde la propia experiencia.

En lo técnico – pedagógico, una de las principales barreras es el vacío de metodologías e instrumentos específicos para la concreción curricular a nivel local, lo que a su vez refleja que, como ESFM, aún no hemos podido lograr promover los *cómo*, porque aún no estamos capitalizando nuestras experiencias, por mínimas que sean éstas. De manera que cuando digo vacíos, el mensaje no es que el nivel central no nos ha dado los instrumentos, al contrario, tenemos los lineamientos y documentos necesarios, entonces está en nuestras manos lo operativo-concreto. Aquí un reto para los gestores educativos.

Saberes indispensables para realizar concreciones curriculares del MESCP

1. Otro de los puntos de interés en el que quiero enfocarme en este artículo está orientado a encarar la pregunta siguiente: ¿Qué saberes son indispensables fortalecer para que los maestros [en formación] realicen las concreciones curriculares

referidas? Sin pretender que sean los únicos pongo en la agenda de reflexión tres saberes que merecen una mayor atención: Históricos, técnico-pedagógicos y de transformación constructiva de tensiones, crisis y conflictos. Vemos con un poco más de detenimiento cada uno de los mismos.

2. **Los *saberes históricos*.** Este tipo de saberes se refieren a que todo hacer, saber y ser contienen sus perspectivas históricas aunque ello no quiere decir, automáticamente, que hayan sido tomados en cuenta. Por lo general, en los procesos formativos estos saberes han sido desatendidos. Las concreciones curriculares requieren de perspectiva histórica en tres sentidos: Uno, prestar atención a la memoria histórica, es decir a lo acumulado en el tiempo y espacio sobre las prácticas de concreción curricular en instituciones como las ESFM y las propias Unidades Educativas. Sino conocemos nuestras experiencias de concreción curricular en esos niveles y otros es muy probable que volvamos a cometer los mismos errores. Dos, asumir que el conocimiento no se reduce al manejo de información, por más sofisticado que pueda ser, sino que también es conciencia histórica; es decir, sensibilidad ante los desafíos que el momento histórico nos plantea: en este caso, como maestros y maestras, que plantea la educación y de manera más específica a la escuela. Y, tres, supone tener horizonte a corto mediano y largo plazo; en nuestro caso, es la consolidación del Estado y Sociedad Plurinacional.
3. Si los maestros y los gestores educativos del Modelo Educativo queremos ser, efectivamente, transformadores de la educación y desde ella de la cultura, la economía, la política necesitamos actuar con memoria histórica.

Los *saberes técnico – pedagógicos*. Los maestros, debemos reconocer que, frente a un rol de concreción curricular, enfrentamos

algunos vacíos de concepción frente al enfoque socio comunitario y la didáctica desde este enfoque, para ser más idóneos ante responsabilidades como la concreción curricular en el sentido y significado expuesto. Por lo mismo, el paso de los futuros maestros por las ESFM, por ahora como estudiantes, debe ser una oportunidad privilegiada para trabajar la concreción curricular, no tanto como un contenidos más sino, principalmente, como experiencia vivida reflexionada, contextualizada y crear nuevas formas de aprendizaje desde la práctica.

Los saberes vinculados a la transformación constructiva de las tensiones, situaciones de crisis y conflicto inherente a toda experiencia de construcción colectiva. Estos saberes son tan fundamentales como los otros, por cuanto antes, durante y posterior a las experiencias de concreción curricular es usual que emerjan tensiones de diferente índole generando situaciones de crisis y conflicto frente a los cuales. Tanto maestros como gestores educativos del MESCP, están llamados a actuar con oportunidad y pertinencia. Empero, requieren de capacidades de emprender cambios de relacionamiento entre sujetos que permita las posibilidades de generar buenos vínculos y generar escenarios de participación que permita hacer que el resto de la comunidad asuma. En dicho caso, no en pocas veces, son estas circunstancias mal gestionadas las que inciden para que la tarea no sea efectivizada o lo sea con bajos niveles de legitimidad.

Acciones a implementar para profundizar la formación de maestros en relación a la concreción curricular referida

Frente a algunas barreras mencionadas al exponer los saberes en líneas arriba, algunas de las acciones que urge poner en marcha en

el plazo inmediato, con más creatividad y lucidez epistemológica, ético-política y de gestión institucional son:

- La profundización, al interior de las ESFM, de los espacios de construcción colectiva a través de los cuales se trabajan concreciones curriculares. No quiero decir, con esto, que actualmente no existan estos escenarios, lo que propongo es su profundización. Lo que a su vez, requiere que lo que se avanzó, hasta ahora, sea recuperado; es decir, sistematizada. De otro modo, ¿cómo aprender, cada vez más, si lo que hacemos no lo documentamos como concepción, como procedimiento y como logística?
- La profundización de los procesos y sistemas de acompañamiento institucional, sobre todo a nivel de prácticas en aula (pero no exclusivamente). Para lo cual, sería valioso implementar instrumentos sencillos, que en otros contextos de gestión institucional van mostrando buenos resultados, como ser: las buenas prácticas, las historias de éxito o las lecciones aprendidas. Lo que a su vez, podría muy bien ser enriquecido y complementado con iniciativas como la promoción de “aulas abiertas”, por ejemplo, a las “observaciones de pares” (que nuestros colegas sean interlocutores) e incluso “observación de expertos externos a la ESFM”. A lo que hay que añadir el acompañamiento sistemático por parte de los gestores educativos del MESCP.
- Hay que fortalecer los espacios de intercambio que, hasta ahora, atinadamente se ha promovido dentro de las ESFM, así como entre escuelas de formación de maestros. Aprender de los otros es coherente con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Conclusiones

La concreción curricular del MESCP más que una tarea formal – administrativa es un desafío epistemológico, ético-político y de transformación institucional. Para ampliar esas tres perspectivas de concreción, es necesario superar barreras precisamente del mismo tipo (epistemológicas, ético-políticas y de gestión institucional).

Complementariamente, los maestros para desenvolverse más idóneamente en su rol de concreción curricular requieren desarrollar algunos saberes indispensables. Tres de los cuales se desarrollaron en este trabajo: Saberes históricos, saberes técnico-pedagógicos y saberes vinculados a la transformación constructiva de las tensiones, situaciones de crisis y conflicto inherente a toda experiencia de construcción colectiva.

Finalmente, acciones como i) profundizar, al interior de las ESFM, los espacios de construcción colectiva a través de los cuales se trabajan concreciones curriculares, ii) profundizar los procesos y sistemas de acompañamiento institucional, sobre todo a nivel de prácticas en aula (pero no exclusivamente) y iii) fortalecer los espacios de intercambio que hasta ahora se promovieron tanto dentro de las ESFM como con sus pares son pasos estratégicos para avanzar en la tarea de la concreción curricular.

Bibliografía

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional (2015): *Compendio Unidades de Formación - PROFOCOM - Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo - Educación Regular - Subsistema de Educación Regular*. La Paz - Bolivia: Equipo PROFOCOM.

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional (2016): *Módulo No 1 Política, Realidad y el Rol Transformador del Gestor Educativo en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, Guía de Estudio* – Diplomado en Formación para la Transformación de la Gestión Educativa en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo – Subsistema de Educación Regular, Subsistema de Educación Alternativa y Especial. La Paz - Bolivia

Freire, P. (2013). *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Proclama de gobiernos andino-indígenas en Bolivia

Secundino Quispe Loza

Resumen

Con la investigación exhaustiva de fuentes bibliográficas de primera mano, análisis comparativo reflexivo, con argumentos autocríticos en la investigación entre el docente y estudiantes, mismo que permitirá enfocar desde la mirada memorística histórica en síntesis, de los pensamientos e ideales sociocriticos, para reasumir las posturas de reflexión profunda, sobre los trascendentales luchas históricos y revolucionarias, organizados sistemáticamente en resistencias emancipadoras, protagonizadas por líderes y pueblos indígenas del Collasuyo, las que derivaron en la proclama y autodeterminación de los gobiernos indios propios para los indios, las que algunos, que no han perdurado en ese cargo, pero fueron señales y muestras suficientes de alerta revolucionaria emancipadora, por cuanto se quiso transformar la realidad socio económico, cultural, y político en Bolivia.

Arsuwinakasa

*Ullantawinakampi, amuyt'awinakampi, p'irjtawinakampi,
ukanakampisti jixatañaniwa amuyt'añataki kunjamasa*

nayra pachanakaxa jiwasana wila masinakasaxa walipuniwa thurkattapxataynaxa yaqha jiliri irpiri wuliwia qullasuyu markasataki. Ukampisa uka q'ara jaqinakampixa wali nuwasiwiñanakawa utjatayna, kunatixa jupanakaxa jani waliru puriyapxatayna jiwasana achachilanakasaruwa t'aqhisiñanakampi, llakisiñanakampi, jachawinakampi. Juk'ampisti apaqapxataynawa uraqinakapa, yaniwa yatichawinakaxa ut'ayatakanti aymara wila masi jilanakasataki.

Ukatwa, jani juk'ampi t'aqhisiñatakisti thurqattapaxataynawa ut'ayasisa jupa masinaka jilir irpirinakaru, sutist'ata "Jilir Apu Mallku irptiri kullasuyu wuliwya markaru", uka jiliri amuyt'iri irpirixa aka kullasuyu markaruwa sutipanakaxa akanakataynawa, jilata: Juan Lero Ponce, Eduardo Leandro Nina Quispe, Lawreano Machaka Quta ukhamaraki jilata aymara Juan Evo Morales Ayma, jupanakaxa ut'ayatapxataynawa Jilir Irptiri jacha Tata Mallku.

Ukanakawa amuyt'añani qilkt'añataki, qhitinakatixa amuyt'asiña munapxixa, ullart'apxaniwa nayraqataru sartañataki, jani qhipar kut'añataki.

Palabra Clave

Poder, Gobierno, Servidumbre, Pobreza, Sufrimiento, Proclama, Liberalismo, Indígena

Introducción

Como ciudadanos bolivianos no habremos imaginado el cautiverio de sufrimientos y humillaciones que pasaron los pueblos indígenas originarios, aun remontándonos a la época Republicana en los siglos XVIII y XIX, dichas aberraciones tuvieron características

‘holocaustuosas’ que empañaron la noble vivencia ancestral de los aymaras.

Se justifica y no extraña, la resistencia pasiva y activa, que activaron en mechas revolucionarias armadas muy planificadas, con el fin de expulsar del Collasuyo a los forasteros indoamericanos, que a la deriva introdujeron ideologías expansivas, arremetedoras, discriminadoras, colonizadoras, y que finalmente avasallando gradualmente casi en su totalidad del territorio del Abya Yala, arremetiendo con ideología de tinte eurocéntrico, hacia los pueblos originarios del Collasuyo, obviamente en repudiada alianza con mandatarios del Estado boliviano, desde los años 1825 a 2005.

Es, en esa línea, en que los gobernantes nacionales se limitaron en llevar políticas nacionales hacia el destino nefasto negativo en diversos ámbitos en Bolivia, desde la fundación de la república de Bolivia 1825 hasta el año 2005, referente, en cuanto pudieron ejercer el poder político coercitivo centralizado en Bolivia, que cronológicamente revisada la historia, encontramos el origen de gobernantes, de personalidades de formación militares extranjeros con desdenes, militares caudillos analfabetos, fusilería en campos, civiles doctores de dos caras de formación ilustrativa de la Universidad San Francisco de Xavier, hacendados terratenientes criollos, o finalmente dueños de grandes consorcios de empresas nacionales y trans nacionales, que a la deriva no vale la pena ni mencionarles, por el hecho catastrófico fatal que condujeron el destino de nuestra patria Bolivia, más con pena que gloria.

Asimismo, recapitulando la denominada guerra federal del año 1899, donde el líder indígena **Juan Lero Ponce** se *“autoproclamó como primer gobierno indígena en Bolivia”*, quienes frente al cautiverio criolla se atrincheraron, en el cuartel del gobierno indiada en

cantón Peñas del municipio orureño de Antequera, como resultado del engaño de José Manuel Pando a Pablo Zarate Willka que había pactado antes en abolir la Ley de ex vinculación de tierras en favor de los indígenas.

Posteriormente el año 1930, los aymaras como sociedad indígena originaria, en respuesta principalmente por la discriminación y exclusión de los derechos por la educación y las tierras que les vio nacer, proclamaron en un congreso como primer presidente a **Eduardo Leandro Nina Quispe** en la *“Sociedad Republica del Collasuyo”*, como resultado de la lucha incansable por la educación, restitución y legalización de tierras para los indígenas, para consolidar el derecho propietario y originario.

En tanto que, la Revolución del 52, fueron libradas por los obreros, mineros campesinos en las zonas de Villa Victoria, Miraflores, Tembladerani y Chamoco Chico de la ciudad de La Paz, frente al ejército del gobierno nacional de entonces. La ansiada política de los derechos y tierras para los indios, con la Revolución de 52, había fracasado, ya que en el fondo defendía solo los intereses de sus aliados al gobierno de elites criollas gamonales. Los aymaras nuevamente habían sido engañados por el gobierno del MNR, de tal modo que había estallado la armada revolucionaria aymara, para la toma del poder del gobierno para el indio el año 1956, a la cabeza del indio de formación militar **Lawreano Machaca Quta**, quién emergió como líder indígena de la provincia Camacho, quien luego se autoproclamó como *“Presidente de la Republica Aymara”*.

Finalmente, en la última década en Bolivia, se vino la proclama en la población milenaria del Tiahuanaco, del primer gobierno indígena

constitucional, con bases legales y legítimas, elegido por el pueblo boliviano en las urnas por más de 53 % de electores. Si bien los anteriores tres gobiernos indígenas fugazmente pasaron en el cargo, pero incurrían de inconstitucionalidad, ya que no gozaban de legalidad sino solo de legitimidad por las bases indígenas. Mientras el Presidente Juan Evo Morales Ayma, fue elegido constitucionalmente de manera legal y legítima por el pueblo boliviano de manera democrática, quién a la actualidad está en ejercicio del gobierno a más de 10 años de servicio al pueblo boliviano.

Cuatro gobiernos indígenas que lucharon contra el despojo de tierras, educación, pobreza y servidumbre

Si bien, no existen muchas similitudes en su formación y desarrollo en la infancia, adolescencia y juventud de los cuatro líderes indígenas: *Juan Lero Ponce*, *Eduardo Leandro Nina Quispe*, *Lawreano Machaca Quta*, y *Juan Evo Morales Ayma*, pero se asemejan en haber nacido y vivido en el entorno de la pobreza y el sufrimiento junto a sus progenitores y familiares, careciendo a falta de recursos económicos, alimentación, educación, más por la confiscación de tierras de sus antepasados originarios por los hacendados colonizadores y últimamente por la intromisión en políticas de poder extranjera, que actuaron en complicidad con los gobiernos nacionales, en desmedro y la deriva, que resultaron aberrante los pueblos originarios, quienes habían sido sometidos a la pobreza, llanto, miseria, sufrimiento, colonialismo, discriminación, y exclusión en nuestra amada Bolivia. Desde la creación de Bolivia, la situación del servilismo y abuso no había cambiado para los indígenas, los criollos pudientes junto a los gobernantes conservadores y liberales, a su modo buscaban satisfacer sus propios apetitos del poder con políticas farsas, mientras el indio quedaba marginada a

su destino fatal. Es así que **Juan Lero Ponce**, un indígena aymara-quechua nacido y natural de Peñas (Oruro), estancia Quellivani, en su infancia y adolescencia solo vio a su cultura, luchar incansable por los derechos del indígena y sobre todo la pelea por el derecho por la propiedad de tierra, a finales del siglo XIX.

En tanto que, **Eduardo Leandro Nina Quispe**, había nacido en medio de miseria y pobreza, ya que sus padres sirvieron de colonos dependientes del patrón y hacendado en la región de Taraqu de la provincia Ingavi, donde la servidumbre y el pongueaje estaban determinados para toda su familia, que fueron expropiados de sus tierras, huyendo en adolescencia Eduardo, hacia la urbe paceña, buscando la oportunidad de sobrevivencia entre los años 1828 a 1936.

Posteriormente, entre los años 1926 a 1956, surgió el nacimiento del líder indígena **Lawreano Machaca Quta**, de la región de Waychu o Puerto Acosta de la comunidad Juppi-Qutapata, que se encuentra a las orillas del lago Titicaca de la Provincia Camacho, hasta entonces los aymaras, quechuas u otros grupos marginados no habían cambiado nada con respecto la vida colonial, es más había empeorado debido a la ampliación de latifundios, el pago de tributos elevados por porción de tierras y los trabajos en la servidumbre persistía por los nuevos criollos patronos. En esa razón también en su niñez, y adolescencia fue similar a los antecesores en cuanto al sufrimiento, y pobreza, ya que a sus doce años fue enviado a Puerto Acosta para cumplir el servicio de pongueaje en casa del jefe de frontera que era un militar entonces.

Finalmente, acabaremos la síntesis de análisis, referido al surgimiento de los que fueron y aún están ejerciendo el poder,

conduciendo el Estado boliviano, **Juan Evo Morales Ama**, nacido el 26 de octubre de 1959 en la comunidad de Isallavi, en el ayllu de Sullca del cantón de Orinoca de la provincia Sur Carangas del Departamento de Oruro. Al mismo, en su obra “Mi vida de Orinoca al palacio quemado”, enfatiza que había nacido en medio de la pobreza, dedicándose desde niño a pastear el ganado auquénido. Asistía a la escuela de su comunidad en mínimas condiciones de pobreza, posteriormente se había marchado a la ciudad de Oruro para terminar su bachillerato, en tanto para subsistir en su alimentación, las necesidades de gastos de materiales escolares y otros, trabajó de panadero, ladrillero y trompetista, para luego ascender a la vida sindical cocalero, que a la postre fue la casa de formación sindical, frente a la arremetida de los gobiernos de turno neoliberales en alianza de la DEA norteamericana, que paradójicamente cuidaban los intereses económicos de los elites dominantes en Bolivia.

Proclamación al poder por los gobiernos indígenas de Bolivia

Antes de sus proclamas y posesiones de poder gubernamental, es bueno realizar algunos análisis comparativos de cuatro líderes indígenas, que supieron luchar por sus orígenes, de sus antepasados de los pueblos indígenas originarios del Estado Plurinacional de Bolivia: Juan Lero Ponce (1899), Eduardo Leandro Nina Quispe (1930), Lawreano Machaca Quta (1956), y Juan Evo Morales Ayma (2006), fueron quienes tumbaron al sistema colonialista, liberalismo, capitalista y neoliberalismo, en el que la menoría sociedad privilegiada elitista estaban sumergidos y parapetados en los poderes del Estado, que se habían conservado durante los largos 180 años en la vida republicana, sometiendo a los pueblos originarios campesinos.

En este análisis de realidades memoriales, después del desengaño de José Manuel Pando a Pablo Zarate Willca, quienes habían pactado para luchar contra el ejército del sur, finalmente fue traicionado Zarate Willca, y entonces Juan Lero Ponce, fue quien organizó cuerpos de infantería y caballería, constituyendo un **“gobierno indígena”**, del que se autoproclamó como su primer presidente el año 1899, se:

“Autoproclamó presidente indígena en una población orureña, (...) el cuartel se encuentra en un lugar estratégico, cubierto por montes, donde en una cueva Juan solía meditar organizar sus planes, también sus hombres podían esconderse del enemigo” (La razón Revista Escape; 2016; Pág. 11).

Posteriormente, prosiguió esta larga lucha por la educación y tierras para los indígenas, desde los años 1866 hasta la guerra del Chaco 1932; Eduardo Leandro Nina Quispe junto a los caciques apoderados, el 8 de agosto de 1930 fundó la **“Sociedad Republica del Collasuyo”**, siendo el mismo como primer presidente, el acta de la fundación de esa sociedad, dice:

“Fundación de la Sociedad de Collasuyo. - Acta de la fundación de la Sociedad Republica Collasuyo, Bolivia en general, Educación Indigenal, en la ciudad de La Paz a horas trece del día 8 de agosto de 1930, reunidos en la calle Ayacucho Nº 18, (...), el director de las escuelas indígenas Eduardo Leandro Nina Quispe y Presidente del Centro América, reclama de nuestra patria amparo a sus tierras” (Choque: 2010; Pag.73).

Continuando, el análisis cronológico histórico, ante el engaño al pueblo obrero y fracaso de la Revolución del 52, que más bien

fue entregada en bandeja el poder al gobierno del MNR por los revolucionarios obreros, que solo había velado políticamente los intereses de los ricos, y terratenientes hacendados, había traicionado a los campesinos que habían ofrendado su vida por la liberación de la servidumbre, es que el líder indígena de formación militar se autoproclamó presidente de la **“Republica Aymara”** Lawreano Machaca Quta:

“Se proclamó presidente de la Republica Aymara, el año 1956, designó como jefes y funcionarios a sus más íntimos colaboradores, a los dirigentes de los sindicatos agrarios de la zona. La sub prefectura, policía, y aduanas, mientras que la alcaldía municipal estuvo dirigida por su esposa. Todos ellos sabían leer y escribir, tomando en cuenta que en el país existía un alto porcentaje de analfabetos. Formó su guardia personal, hombres de confianza y que estaban bien entrenados en el manejo de armas” (Callisaya: Pág. 16).

Finalmente, Juan Evo Morales Ayma, había sido proclamado como **“Apu Mallku del Estado Plurinacional de Bolivia”** en ceremonia ritual en localidad milenaria de Tiahuanaco, el 21 de enero del año 2006, como primera autoridad originaria, el mismo que fue celebrado antes de su posesión, como primer presidente constitucional indígena salido de las urnas, democráticamente elegido con el apoyo de más de 53 % de la población boliviana, como fruto de la lucha incansable de las organizaciones sociales campesinas que hasta entonces habían sido marginados, discriminados, y excluidos.

“Ese 22 de enero de 2006, después del sueño, me levanté, (...), era de madrugada. A eso de las 6 de la mañana prendí el televisor vi que en la plaza Murillo estaban los conjuntos

autóctonos originarios, (...). Era una linda fiesta, ya no dormí. Revisé mi intervención, mi discurso y otra vez pensé en el gabinete. Al día siguiente posesionaria a los ministros (...), fuimos al parlamento. Cuando ingresé comenzó el acto de posesión y di mi discurso” (Morales; 2014; Pag.368).

Algunas similitudes y diferencias de los gobiernos indígenas en su formación

Presidentes indígenas	Juan Lero Ponce	Eduardo Leandro Nina Quispe	Lawreano Machaca Quta	Juan Evo Morales Ayma
Tipo de proclama	Se Autoproclamó	Fue Proclamado	Se Autoproclamó	Fue Proclamado
Fecha de proclama	12 de abril de 1899	8 de agosto de 1930	Octubre de 1956	21 de enero de 2006
Propuesta de gobierno	“Gobierno Indígena de Bolivia”	Presidente de la “Sociedad Republica del Collasuyo”	Presidente de la “Republica Aymara”	“Apu Mallku” del Estado Plurinacional de Bolivia
Forma de gobierno	Inconstitucional	Inconstitucional	Inconstitucional	Constitucional
Lugar de proclama	Comunidad Añahuayani; Cónдор apacheta de Peñas; Municipio Antequera; Dpto. de Oruro	Calle Yanacocha Nº 150; ciudad de La Paz	Puerto Acosta, Provincia Camacho del Dpto. de La Paz	Tiahuanaco; Provincia Ingavi; Dpto. de La Paz
Duración	1 mes y medio	8 meses aproximados	Pocos días	10 años; aun en ejercicio
Aliados	Aymaras y Quechuas	Aymaras, Quechuas y Guaraníes	Aymaras y Quechuas	Las 36 naciones indígenas
Entorno de nacimiento y vida	Medianamente privilegiado	Pobreza; Huerfanidad, expulsado por los terratenientes hacendados	Pobreza; A los 12 años asignado al trabajo de pongueaje para el patrón militar	Pobreza
Oficios infancia y juventud	Jatun Runa, cacique	Lustra botas; y Perceptor	Militar, Sindicalista Agrario de su Ayllu y Provincia	Panadero, ladrillero, músico y sindicalista de los cocaleros

Encarcelamiento y muerte	Detuvieron preso, encarcelado y asesinado por gobierno de José Manuel Pando. En fecha 23 de abril de 1899	Perseguido, procesado, encarcelado y finalmente desterrado a su comunidad el año 1936, por el gobierno de José Luis Tejada Sorzano	Apresado y asesinado por la elite gamonal terrateniente del Waychu Escoma el 20 de octubre de 1956, durante el gobierno del MNR	Perseguido, apresado encarcelado; expulsado del Congreso Nacional, por los gobiernos; Hugo Banzer; Jaime Paz, y Gonzalo Sánchez de Lozada
Causas de su lucha	Derecho originario a la tierra, para los aymaras y quechuas; por los derechos de los indígenas	Legalización de propiedad de tierras originarias para los indígenas; y la educación para los niños y jóvenes indígenas.	Autonomía propia de sus territorios; injusticia, opresión, desprecio, humillación y por la usurpación de tierras de los terratenientes	Defensa de la tierra y coca; derechos por la salud y educación, para los pueblos originarios; Conservación y cuidado de la Madre Tierra.
Lenguas	Quechua	Aymara y castellano	Aymara y castellano	Aymara, quechua y castellano
Resistencias activas y pasivas	Alzamiento armado, organización de cuerpos de infantería y caballería, resistencia atrincherado en su cuartel general en Peñas.	Resistencia pasiva junto a caciques apoderados, por medio de creación de escuelas en urbe y rurales para la educación para confrontar con conocimiento y saberes a los criollos terratenientes; Asimismo por la legalización de tierras para los indígenas en los estratos judiciales.	Resistencia activa, por medio de preparación del ejercito armada de los indígenas, Su plan fue tomar la posesión de lugares estratégicos como: Escoma, Viacha, la FAB de la ciudad del Alto para llegar al poder.	Pasiva y activa, palpó la realidad vivencial de los indígenas colonizadores del Chaparé por el abuso de los militares de la DEA, líder indígena de los cocaleros asumió las luchas estratégicas del obrero campesino con bloqueos, marchas, huelgas de hambre y manifestaciones sindicales.

Fuente: Elaboración propia

Metodología

La metodología aplicada en la investigación fue mediante análisis reflexivo sociocritico, comparativo con fuentes bibliográficas de

primera mano, sustentado con argumentos históricos, sociológicos del estudio por el investigador y los estudiantes, estableciendo una cronología de memorias históricas de proclamas y autoproclamas al poder y gobierno, por los líderes indígenas en su momento, circunstancia y causa. Las que actuaron emancipadoramente por la liberación de los pueblos indígenas originarios, desencadenando muchas causas revolucionarias emancipadoras, para posterior consolidación del poder de gobiernos indios en Bolivia, ya sea por urnas o armas, como respuesta a la exclusión discriminadora impuesta hacia los pueblos originarios, por los avasalladores elites mestizas y criollas en Bolivia. Asimismo, las lecturas obligatorias y complementarias generaron debates, controversias, análisis reflexivo aportando a la producción de los nuevos conocimientos de la comunidad estudiantil de la especialidad de Ciencias Sociales de la ESFM “Villa Aroma”, empleando diversas estrategias metodológicas educativas: Aula Taller, Coloquio Comunitario, Debates y Conferencias entre otros.

Conclusiones

A partir de la investigación realizada, arribo a las siguientes conclusiones. La lucha emancipadora de los grandes líderes de los pueblos indígenas originarios campesinos, en época pre colonial, luego en la vida republicana de Bolivia, esta lucha por los indígenas aún persiste y persistirá a más de 180 años en la resistencia frente al avasallamiento colonial, por las que se reivindicaron las diversas causas justas aun entregaron hasta su vida. Las innumerables causas indigenales, deben servir a la sociedad plural de Bolivia a continuar la lucha por la liberación de los pueblos originarios. No se debe olvidar en nuestra memoria en que los derechos de la vivencia cultural, lengua, costumbres, creencias, ideología,

filosofía, vestimenta, etc., deben retomar para deslumbrar la vida del individuo para vivir bien.

En razón de lo mencionado el alto valor y coraje, de los líderes indígenas junto a sus bases rivalizaron en apronte sagaz determinante, que a la postre fue el desafío frontal histórico al proclamar, autoproclamar y posesionar en cargo de Gobiernos Indios, a los hombres más valientes audaces como: Juan Lero Ponce (1899); Eduardo Leandro Nina Quispe (1930); Lawreano Machaca Quta (1956); y el valeroso hombre indígena Juan Evo Morales Ayma (2006), que rompieron la barrera del sistema sofocante empobrecedor del capitalismo europeo e imperialismo norteamericana.

Para este propósito se tuvo que pasar una odisea de sufrimientos y bajas en la guerra de clases sociales, donde los líderes indígenas sufrieron, persecución, hambre, procesos, acusaciones falsas, encarcelamiento con privación de libertad, exilios y aun hasta asesinatos. En esa razón rendimos un homenaje memorable, dedicado a los hombres indígenas aymaras-quechuas valientes, coraceros e inteligentes que supieron afrontar para hacer prevalecer los derechos sagrados de la vida de los indígenas en el Collasuyo marca.

Bibliografía

APAZA, Reynaldo (2017); “Las Luchas Permanentes de los Oprimidos”.

CALLISAYA, Illapa (1992); “La Rebelión del Aymara Lawreano Machaca Quta”

CHOQUE, Roberto (2010) “Líderes Indígenas Aymaras”;

CHOQUE, Roberto (1992) “Educación Indigenal”;

LA RAZON (2016), “Revista Escape”

OXIGENO (2013), “Revista-Evo Intimo”;

MAMANI, Carlos (1991); “Taraqu”;

MORALES, Evo (2014); “Mi Vida de Orinoca al Palacio Quemado”

ROJAS, Policarpio (2009) “Historia de Levantamientos Indígenas en Bolivia”

El acompañamiento pedagógico: Una estrategia para mejorar el desempeño docente

Resumen

El propósito de este artículo es compartir los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente después de implementar cuatro acciones planificadas e implementadas de acompañamiento pedagógico: encuentros dialógicos y de consenso, coordinación y fortalecimiento pedagógico, talleres de capacitación y acompañamiento en aula. La experiencia se desarrolló con la intención de transformar la práctica profesional de los docentes (desempeño docente) en el proceso de formación inicial de maestros en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Enrique Finot”, gestión 2017.

También se realizó un estudio comparativo de los resultados de la evaluación del desempeño docente que realiza el Ministerio de Educación, en las gestiones I-2016 y I-2017. Los resultados permiten afirmar que “el acompañamiento pedagógico sistemático mejora el desempeño docente”.

Yemboeapi

Kuae mbaraviki mbaepiti regua jaeko keraï etei oyeapo arakuamae rupi oporomboevae reta mbokuakua kavi vaerä, oyeapo irundi mbaraviki reta oyeapo vaerä ñemoïru, miari jare ñemomireta yemboe pegua jaeramiñovi yemboati—yemboe pegua jare ñemoïru o yemboae rupi. Kuae mbaraviki oyeapo oyemboevae reta iyemboeape yemboerenda guasu Enrique Finotpe mokoi eta payandepo chiu arasape.

Jokogui oyapo arakuamae oporomboevae reta ndive arasa mokoi eta pañandepo ova jare mokoi eta payandepo chiupe. Jaeramo orepuere roe ñemoïru yemboe pegua ikavi yeye jokoraïvi oporomboevae reta omoikavi iparaviki reta.

Palabras clave

Acompañamiento pedagógico, desempeño docente, formación inicial de maestros

Introducción

Mejorar la calidad educativa es un reto en todas las instituciones educativas, con mayor razón en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, donde se forman profesionales en educación con nivel de licenciatura para que sean responsables de implementar eficientemente el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. En este sentido, los centros responsables de este proceso de formación vienen asumiendo y desarrollando acciones que permita una transformación de la práctica educativa en la formación integral de las y los futuros maestros del país.

Es así que este trabajo presenta la sistematización de una experiencia vivida en la ESFM “Enrique Finot” de la ciudad de

Santa Cruz de la Sierra, desde una gestión transformadora integral y holística, en la primera etapa de la gestión 2017. Se presentan los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente después de implementar cuatro acciones dirigidas al acompañamiento pedagógico: Encuentros dialógicos y de consenso, coordinación y fortalecimiento pedagógico, talleres de capacitación y acompañamiento en aula.

La pregunta que orientó la realización de la sistematización fue: ¿Cuál fue el acompañamiento pedagógico y la retroalimentación sobre la práctica mejora el desempeño docente en la formación inicial de maestros?

Después de comparar la evaluación de desempeño de docentes de la primera fase de la gestión 2016 y 2017 se puede afirmar que el acompañamiento pedagógico sistemático mejora el desempeño docente en la formación inicial de maestros, así lo demuestran los resultados de la evaluación del desempeño docente.

El acompañamiento pedagógico

Sin duda, para implementar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo se requiere un rol transformador del gestor educativo, en este sentido desde los nuevos lineamientos del MESCP se propone una gestión educativa holística e integral que articula cuatro elementos o ejes: político – ético, técnico pedagógico, técnico administrativo y convivencia. En el elemento técnico pedagógico se indica que:

El rol que asume el gestor es trascendental, pues las instituciones educativas deben transformarse día a día en una comunidad de aprendizaje, en un espacio formativo no sólo para estudiantes, sino también para los directivos, maestros y

comunidad del territorio que se ubica. Un desafío para el gestor es dar continuidad y consolidar el trabajo de las comunidades de producción y transformación educativa (CPTE) como instancia de aprendizaje, capaces de interpelarse, investigar, dialogar, comprender, mejorar y sistematizar experiencias del proceso educativo (Ministerio de Educación; 2016: 52).

Entonces, el gestor educativo en este contexto de la Revolución Educativa debe ser capaz de crear en las ESFM una comunidad de aprendizaje donde se interrelacione la práctica con la teoría para transformarlas. Así también en los Lineamientos Generales para la Excelencia Académica de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros se menciona que:

La ESFM cuenta con un conjunto de procedimientos y actividades planificadas y organizadas cuyo fin es la verificación y valoración de la implementación del currículo de FM en base a los lineamientos definidos por el Ministerio de Educación. Comprende también el apoyo técnico pedagógico brindado a la comunidad educativa de la ESFM en temas referidos a la gestión académica curricular comunitaria (2013:24).

Entre los resultados esperados en este lineamiento menciona:

- En la ESFM se ha definido los procedimientos para el acompañamiento, apoyo técnico y evaluación a la implementación del currículo de Formación de Maestros de acuerdo a las directrices emanadas del Ministerio de Educación.
- También en la ESFM se ha conformado un equipo comunitario con liderazgo de la o del director académico para el acompañamiento y apoyo técnico a la implementación del

currículo de FM y se cuenta con técnicas e instrumentos que permitan hacer la evaluación.

- En la ESFM se cuenta con un plan de acciones y un cronograma de acompañamiento pedagógico, apoyo técnico y evaluación a la implementación del currículo de FM, que se ejecuta de acuerdo a lo previsto.

Con el deseo de crear una comunidad de aprendizaje con el liderazgo y rol transformador del gestor se desarrolla el acompañamiento pedagógico, el mismo que consiste en un proceso donde el gestor educativo trabaja con la comunidad de maestras y maestros buscando mejorar el desempeño profesional para transformar la práctica educativa y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En la ESFM “Enrique Finot” este proceso se realizó siguiendo las siguientes acciones:

- Encuentros dialógicos y de consenso
- Coordinación y fortalecimiento pedagógico
- Talleres de capacitación
- Acompañamiento en aula

a) Encuentros dialógicos y de consenso

Esta técnica de acompañamiento se define como los espacios en los cuales la comunidad educativa realiza la lectura de la realidad o antecedentes pedagógicos curriculares de la gestión anterior para llevar a cabo una planificación participativa y transformadora.

A inicio de gestión, como parte de estos encuentros se brindaron orientaciones sobre los lineamientos para continuar con la

implementación del MESCP en la formación inicial de maestros. Luego se realizó la evaluación de la gestión 2016 en forma participativa con la comunidad finotiana, los resultados fueron base para la re-planificación del PSP proyecto socio productivo para la presente gestión. Una vez reestructurado nuestro proyecto nos organizamos en equipos comunitarios por especialidad y áreas para la elaboración de planes de acción tomando en cuenta las cuatro problemáticas definidas en consenso:

- ¿En qué forma se manifiesta la violencia y qué consecuencias genera?
- ¿Cómo visualizar y evidenciar la comunicación asertiva en la comunidad educativa?
- ¿En qué medida la comunicación asertiva contribuye a reducir la violencia en la comunidad?
- ¿Cómo fortalecer la comunicación asertiva en la comunidad?

A continuación nos organizamos por curso de tal manera que se definieron los objetivos holísticos de cada año de formación por especialidad y las acciones comunes del PSP, actividad que se realizó en consenso.

Posteriormente nos constituimos en equipos por unidad de formación para la elaboración de los planes de desarrollo curricular tomando en cuenta las características específicas de cada especialidad.



Docentes de Educación Musical de tercer año participando y consensuando la planificación

b) Coordinación y fortalecimiento pedagógico

Esta acción es realizada con la coordinación del equipo académico con el propósito de crear espacios donde los docentes de cada especialidad planifiquen las actividades comunes y se pueda reflexionar sobre las luces y sombras del quehacer en la especialidad, en la institución y tomar decisiones en consenso.

Entonces, los docentes de cada especialidad tienen una sesión semanal en su horario, donde se reúnen, coordinan actividades, reciben información emanadas del Ministerio de Educación o de las direcciones de la ESFM Enrique Finot, donde se analizan casos especiales de estudiantes, informan sobre la asistencia o rendimiento académico de los mismos o se hacen acuerdos para implementar alguna acción o brindar apoyo a las actividades de la PEC.

En esta gestión ha sido muy beneficiosa la revisión de los PDC por parte del equipo académico. Una vez revisados los PDC se elaboró un informe sobre los aspectos positivos y negativos encontrados, el mismo que luego fue socializado con los docentes y en plenaria se hicieron acuerdos sobre la manera de redacción de los elementos curriculares. Sin duda que esta acción ha permitido fortalecer habilidades pedagógicas en la planificación tanto de docentes como del equipo académico.

Por otra parte, se inició el acompañamiento entre pares, pues se designó un o una docente responsable de hacer el seguimiento al PSP por especialidad. En forma conjunta con la coordinación de nivel elaboramos una planilla con las actividades planificadas en cada especialidad para realizar el seguimiento, al finalizar el semestre se aplicó un cuestionario que permitió detectar las debilidades que se presentaron en cuanto al desarrollo del PSP, la o el docente acompañante elaboró un informe que permitió tomar decisiones en forma conjunta, por ejemplo tomando en cuenta las debilidades se re planificó el PSP con la participación de las y los estudiantes y docentes para la gestión II -2017.

c) Talleres de capacitación o espacios formativos

Considerando que el taller es una forma de aprendizaje que consiste en el “aprender haciendo” en comunidad, éstos fueron planificados en forma conjunta entre el director académico Lic. David Rolando Machaca Funez y Lic. Rubén Gutiérrez (Ministerio de Educación) el objetivo de los talleres fue “socializar criterios académicos sobre planificación, evaluación curricular y sistematización de experiencias educativas a partir de procesos y espacios formativos con docentes para consolidar e implementar el MESCP en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Enrique Finot”. Los talleres se realizaron

en la primera fase con la participación de todos los docentes. A continuación se describen los talleres implementados:

N°	Temática	Tallerista	Fecha	Hora
1	Fundamentos y Bases del MESCP	Lic. Rubén Gutiérrez	16/03/2017	14:30 a 18:30
2	Planificación Curricular	Lic. Mario Cañasto	24/03/2017	08:30 a 12:30
3	Evaluación Curricular	Lic. Alam Vargas	12/04/2017	14:30 a 18:30
4	Producción de Conocimientos	Lic. Rubén Gutiérrez	28/04/2017	14:30 a 18:30

Sin duda, que la realización de estos talleres fueron de mucho beneficio para toda la comunidad que comprende la ESFM Enrique Finot porque nos fortaleció y orientó sobre una gestión académica pertinente en cuanto a los procesos formativos en el marco del MESCP, sobre Planificación, Investigación Educativa y Producción de Conocimientos, Sistematización de Experiencias Socio-Educativas y Evaluación Curricular.

El hecho de abordar estas temáticas y aplicar lo aprendido nos ayudó a resignificar nuestra labor educativa en la formación inicial de maestros.

d) Acompañamiento en aula

Consiste en la observación que realiza el equipo académico al quehacer docente en el desarrollo de los planes de desarrollo curricular.

Las coordinadoras de nivel y director académico realizamos observaciones de aula en el proceso de implementación de los PDC, para tal efecto contamos con una ficha que nos permite observar la labor docentes considerando las cuatro dimensiones, es decir el ser, saber, hacer y decidir.

Al finalizar la observación se reflexiona en forma conjunta con la o el docente y estudiantes sobre algunas observaciones o sugerencias para mejorar la práctica educativa. La planilla de observación es firmada por la o el docente como constancia de la realidad observada y de las sugerencias aceptadas.

Esta acción también fortalece valores en los estudiantes, pues las observaciones son consensuadas con los docentes y esta situación provoca que los estudiantes muestren puntualidad en la asistencia.

e) Desempeño docente

Con seguridad que el acompañamiento docente mejora el desempeño profesional, aunque éste varía de acuerdo con el contexto educativo donde la maestra o maestro desarrolla su actividad, es decir son diferentes las tareas que realiza la profesora de nivel inicial, a las que realiza la o el profesor del nivel primario o secundario y al quehacer del profesor o profesora de formación inicial de maestros, aunque se comparte el mismo perfil docente son otras las exigencias en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros.

Pero qué entendemos por desempeño docente, según Montenegro (2003:18) “el desempeño es un conjunto de acciones concretas. El desempeño del docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones”.

Entonces el desempeño es concebido como la ejecución de actividades profesionales. De ahí que el desempeño es el conjunto de acciones que realiza el docente en el quehacer educativo, es decir en el proceso de formación de los futuros maestros.

Por tanto, se considera desempeño docente al conjunto de acciones cotidianas que realiza el profesional en educación en el desarrollo de su tarea dentro de una institución educativa, no se limita sólo al quehacer en el aula, sino a otras acciones que debe realizar de acuerdo a las características de la institución y al sistema educativo.

Sin duda, que el desempeño docente en la formación inicial de maestros es más compleja que el desempeño de profesionales de otros niveles educativos “los roles y funciones de los profesores de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros es compleja por la multiplicidad de variables que intervienen en la práctica docente profesional. El profesor desarrolla capacidades diversas para dar respuesta a los procesos de aprendizaje y enseñanza en función de los contextos culturales en que éstos ocurren” (Ministerio de Educación; 2011:87)

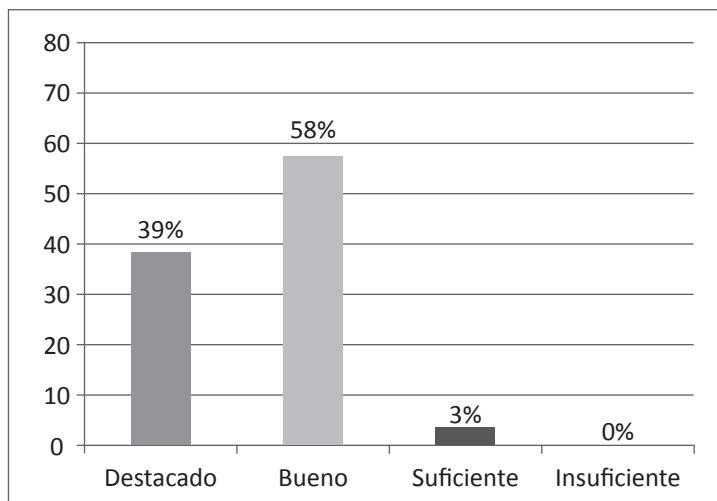
Estas acciones es necesario valorarlas para poder reflexionar sobre ellas y transformarlas. Es así que el tema de evaluación del desempeño docente ha ido ganando espacio en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros desde que estas instituciones fueron adjudicadas a las Universidades, aproximadamente en el año 2000, sin embargo no se ha realizado alguna investigación que permita constatar el impacto de la evaluación del desempeño en la formación de un maestro capaz de satisfacer las exigencias del Sistema Educativo Plurinacional.

En el Diseño Curricular de Formación de maestros (2011) se pueden identificar tres aspectos o variables en la evaluación del desempeño docente: actitudes, formación profesional en la especialidad y formación pedagógica/didáctica.

En la actualidad el Ministerio de Educación mediante la Dirección General de Formación de Maestros lleva adelante el proceso de evaluación del desempeño profesional en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros. En la evaluación del desempeño profesional se consideran tres variables: *gestión institucional* (relacionado con la gestión educativa comunitaria: participación en la planificación y evaluación institucional como el PEIC, PSP, PEC u otras actividades comunitarias de carácter institucional), *gestión académica* (vinculado con lo académico curricular: planificación, implementación, evaluación de los aprendizajes, investigación y producción de conocimientos) y *clima institucional* (vinculado con la vivencia de valores sociocomunitarios que fortalezcan el trabajo comunitario y la transformación) para evaluar con objetividad se emplean diversas técnicas como la autoevaluación, la evaluación comunitaria, la evaluación de la dirección general, la evaluación estudiantil y la revisión de evidencias donde se aplican instrumentos de relevamiento de datos como el cuestionario virtual y la planilla de revisión de evidencias. Así también hace la devolución de los resultados a cada docente en forma individual y en esta gestión (2017) se hizo la entrega de un resumen a Dirección General permitiendo que la comunidad reflexione sobre los resultados obtenidos y con seguridad que las observaciones realizadas facilitará la toma de decisiones para mejorar el quehacer institucional en la búsqueda de la calidad educativa.

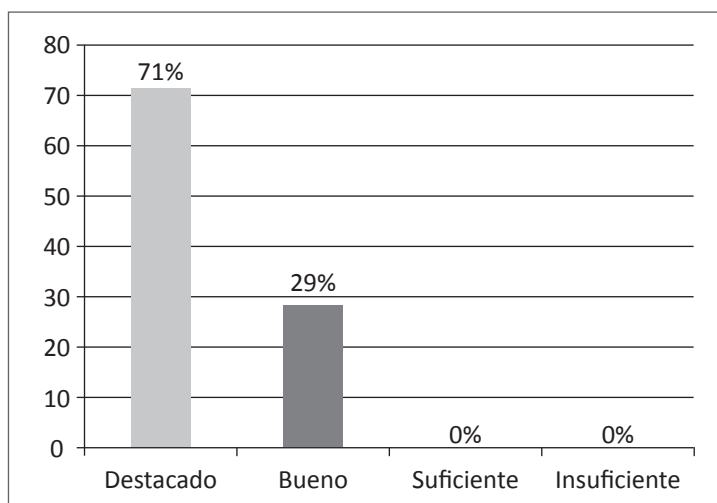
A continuación se presentan los resultados de la evaluación del desempeño profesional de los docentes de las primeras etapas de las gestiones 2016 y 2017.

Resultado de la Evaluación del Desempeño Profesional de Docentes, Primera Etapa gestión 2016



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Dirección General

Resultado de la Evaluación del Desempeño Profesional de Docentes, Primera Etapa gestión 2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Dirección General

Los gráficos anteriores nos permiten comparar los resultados obtenidos por los maestros en la evaluación del desempeño profesional que lleva a cabo el Ministerio de Educación, el primer gráfico muestra que el 39% de los docentes logró un desempeño destacado en la primera etapa de la gestión 2016, el 58% tiene desempeño bueno, también el 3% tiene un desempeño suficiente, mientras que el segundo gráfico muestra los resultados en la gestión 2017 el 71% de los docentes logró un desempeño destacado y el 29% tiene un desempeño bueno, no habiendo docentes con desempeño suficiente menos insuficiente. Es necesario aclarar que en esta gestión se desarrolló un acompañamiento pedagógico coordinando talleres de capacitación con el Ministerio de Educación y otras acciones planificadas e implementadas por el equipo académico. Entonces el desempeño docente en la gestión I-2017 ha mejorado en relación a la gestión anterior.

Indudablemente que otras variables como la formación continua que realizan los docentes en el afán de mejorar su práctica profesional ha aportado al logro de estos resultados.

Conclusiones

El rol que asume el gestor educativo en la formación inicial de maestros es trascendental para la implementación y construcción del MESCP y generar espacios formativos a través de comunidades de aprendizaje y de producción de conocimientos.

Los encuentros dialógicos y de consenso fortalecieron la planificación participativa y transformadora.

La coordinación y fortalecimiento pedagógico reforzó el análisis, la reflexión y la toma de decisiones en consenso.

Los talleres de capacitación afianzaron conocimientos sobre la gestión curricular en el proceso de implementación del MESCP en la formación inicial de maestros.

El acompañamiento en aula favoreció al desarrollo de procesos de auto reflexión sobre la práctica profesional de los docentes.

Sin duda, que se mejora el desempeño docente mediante la implementación de un acompañamiento pedagógico producto del consenso y la planificación participativa.

Bibliografía

- Ministerio de Educación (2011). Diseño Curricular Base de Formación de Maestros del Sistema Educativo Plurinacional. Propuesta Preliminar de Diseño Curricular de Formación de Maestros. La Paz.
- Ministerio de Educación (2013). “Lineamientos Generales para la Excelencia Académica de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestros”. Compendio de Normativas. La Paz Bolivia.
- Ministerio de Educación (2016). “Política, Realidad y el Rol Transformador del Gestor Educativo en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”. Diplomando en Formación para Transformación de la Gestión Educativa en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. La Paz Bolivia.
- Montenegro, Aldana Ignacio Abdón (2003). Evaluación del Desempeño Docente. Bogotá – Colombia.



Comunidades de aprendizaje en rotación y el proceso de inclusión

Edith Mirtha Alvarez Guzmán

Resumen

Entablar comunicación o un simple diálogo con personas que presentan discapacidad auditiva en el proceso formativo no es nada fácil, mucho más para una persona que no ha experimentado ni siquiera un saludo en la calle.

La inclusión educativa para las personas con discapacidad es un proceso que se viene dando de a poco en la formación de maestros en la Escuela Superior de Maestros “Enrique Finot”, también se desarrollan procesos inclusivos en varias especialidades donde hay personas con discapacidad.

El presente artículo describe la estrategia metodológica “Comunidades de Aprendizaje en Rotación”, la misma que se ha aplicado para promover el proceso de inclusión educativa de personas Sordas en la formación inicial de maestros en la ESFM “Enrique Finot”.

Kuatiatipi

Yamboipi ñanemiari kianungavae iyapisambae ndive guirajako jeta ara, yavaiko, maeteko pea mbaetietei oparaviki pipe vae pegua.

Yemboe oĩ pea kianungavae reta guinoi kuae mbaemboavaivae. Yemboerenda guasu Enrique Finot pe oñemeevi kuae yemboe requa ñru especialidad oimevi oyemboevae reta kuae mbaemboavai guinoivae.

Kuae mbaraviki pe imiariko kërai oyeparaviki vaerä yemboerenda rupi. Tokoraiñovi oyeparaviki vaerä temimboe reta ndive ESFM Enrique Finot reta ndive.

Palabras clave

Comunidad, Rotación, Inclusión educativa, Persona con Discapacidad Auditiva, Diversidad, Pluralidad.

Introducción

El actual Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo ha revolucionado el quehacer educativo de maestras y maestros de todos los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional, otorgándole la oportunidad de innovar y a la vez producir conocimiento con base en su experiencia transformadora buscando mejorar la calidad educativa.

Muchas veces, las y los maestras/os nos encontramos con la posibilidad de desarrollar una clase sin ninguna dificultad, sin embargo, cuando hay la presencia de estudiantes con discapacidad en un aula donde se imparte educación regular, en muchos casos

se hace difícil porque no se cuenta con una estrategia que permita el proceso de inclusión.

En el presente artículo, se presenta la estrategia metodológica “Comunidades de Aprendizaje en Rotación”, la misma que detalla cómo se puede realizar el proceso de inclusión educativa de personas con Discapacidad Auditiva, en la formación inicial de maestras y maestros en la Escuela Superior “Enrique Finot”.

Comunidades de Aprendizaje en Rotación

La estrategia “Comunidades de Aprendizaje en Rotación” ha sido aplicada en la Unidad de Formación Atención Educativa en el Área Auditiva II, con el propósito de fortalecer la inclusión educativa de tres estudiantes Sordos que se forman para maestros de la Especialidad Educación Especial para personas con Discapacidad en la Escuela Superior de Formación de Maestros Enrique Finot, como también mejorar las relaciones humanas de las personas oyentes.

La aplicación de la estrategia “Comunidades de aprendizaje en rotación”, surge al observar la convivencia de estudiantes Sordos y oyentes en el aula. El grupo de estudiantes con los que se ha trabajado dicha estrategia metodológica pertenece al 3er año de formación, está conformado por 16 estudiantes mujeres que oyen con normalidad y 3 estudiantes con discapacidad auditiva (un varón y dos mujeres).

Desde su ingreso a la Escuela Superior, tiene como característica lo siguiente: un grupo de estudiantes que oyen se han interesado por incluir a sus compañeras/os con discapacidad auditiva desde el inicio de su formación, han aprendido a comunicarse en la lengua de la comunidad Sorda (Lengua de Señas Boliviana LSB) y realizan

actividades dentro y fuera del aula, han buscado maneras de cómo comunicarse; el otro grupo, permanece un tanto indiferente a la posibilidad de incluirlos ya que durante las sesiones demuestran poca predisposición a desarrollar las actividades con cualquiera de las tres personas Sordas, muy poco practican la comunicación no verbal como expresiones faciales y corporales, si bien les falta dominio de la lengua de signos es mínima la utilización de señas naturales y al conformar comunidades de aprendizaje prefieren trabajar con sus compañeras oyentes.

También otro motivo es que, en cierto periodo de la gestión académica durante el primer semestre de la presente gestión, se observó crisis en las relaciones personales entre las personas que oyen, no habiendo armonía en el clima favorable en el aula. Revisando los lineamientos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo la inclusión es un enfoque social – político que promueve el proceso de convivencia en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones con la comunidad, en armonía estrecha con la Madre Tierra y el Cosmos.

Analizando y reflexionando sobre dicha situación, las estudiantes oyentes que mínimamente desarrollaron actividades con sus compañeros que presentan discapacidad auditiva, sin proponérselo los discriminaron porque prefirieron trabajar por afinidad, por ende no promovieron la inclusión educativa.

Por qué la nominación Comunidades de Aprendizaje en Rotación

La estrategia recibe el nombre por las siguientes características:

El grupo clase, en este caso 19 estudiantes se organizan en pequeñas comunidades en su mayoría de dos integrantes y algunas de tres, y se ubican conformando un gran círculo en el aula.

Trabajan durante los cuatro momentos metodológicos en el desarrollo curricular de cualquier unidad temática. En el momento en que se presenta una nueva actividad se levanta un miembro de cada comunidad para ir a trabajar a la comunidad de al lado, así empiezan a rotar participando en todas las comunidades de aprendizaje, es decir, una/un estudiante se queda esperando a otra/o compañera/o para realizar la siguiente actividad, en una tercera actividad la persona que se quedó empieza a rotar y así van conformando una nueva comunidad de trabajo; ninguna/o de los estudiantes trabajan durante toda la sesión con la misma persona.

Lo imprescindible e importante de esta estrategia es que las estudiantes oyentes tengan la oportunidad de trabajar con las tres personas con discapacidad auditiva. El seguir conociendo la manera de trabajar del otro es lo interesante, se tiene la oportunidad de aprender partiendo del diálogo bilingüe (Castellano - Lengua de Señas Boliviana LSB) para el estudiante oyente principalmente porque la persona Sorda siempre utiliza LSB y el castellano escrito cuando la persona oyente no entiende lo que ella/él signa en LSB.

Luego en algún momento y si es amplio el tema, se vuelven a encontrar los que conformaron la primera comunidad de aprendizaje y nuevamente trabajarían juntos otra actividad.

También el hecho de ir participando con cada una de las compañeras oyentes favorece establecer la empatía y asertividad en la comunicación, limar asperezas para mejorar el clima social del aula.

Desarrollo de la estrategia

Al momento de iniciar las actividades académicas de la unidad temática no se explicó el propósito, simplemente se les comunicó

a las estudiantes oyentes que la intérprete no apoyaría a sus compañeras/o Sordas/o, por lo tanto, buscarían modos, maneras o formas de comunicarse con ellas/él. Si previamente se orientaba de qué se trataba la actividad, no podría observar la habilidad comunicativa de quiénes no pueden interactuar con sus compañeras/o que presentan discapacidad auditiva. El aplicar esta estrategia es, para que puedan desenvolverse con personas de la comunidad Sorda, también para que hagan la Práctica Educativa Comunitaria de manera adecuada, al rotar por los diferentes Centros de Educación Especial CEE, puesto que, trabajarán con niñas, niños y jóvenes Sordos y tienen que estar prestos a poder comunicarse con ellas y ellos ya sea en el aula y en los recesos, como también en otros contextos.

Durante el desarrollo de la estrategia Comunidades de Aprendizaje en Rotación, se observó que quiénes tienen dificultades al comunicarse con sus compañeras/ Sordas/o, se han esforzado al realizar expresiones faciales y corporales, gestos, señalizaciones, escribir en un papel o dibujar en vista que no intervenía la intérprete; han buscado el modo de poner en práctica la comunicación visual propia de las personas con discapacidad auditiva.

En esa posibilidad de poder comunicarse adecuadamente, las/él estudiantes/e Sordas/o, demuestran cada día su identidad bicultural y bilingüe ya que escriben y dibujan lo que quieren comunicar respecto a las actividades que se desarrollan u otra situación de su interés o que quieren informarse cuando su interlocutor es una persona oyente. Han podido verse disminuidos por no intervenir la intérprete, pero, han observado también que las personas sin discapacidad tienen que hacer el intento, ingeniarse para que comprendan lo que ellos expresan, practicar asiduamente la LSB para que no haya barreras comunicativas y ser tomados en cuenta por todas sus compañeras oyentes.

La educación inclusiva es el ejercicio del derecho a la educación de todas las personas con discapacidad, sin discriminación, asume la diversidad como potencialidad y riqueza, supone transformaciones en la gestión institucional y educativa, asegurando la pertinencia, en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones en el Sistema Educativo Plurinacional (Ministerio de Educación; 2013). De ahí, que es necesario tener espacios de análisis sobre cómo se está llevando a cabo el proceso de inclusión y determinar qué situaciones son necesarias fortalecer, qué temas vitales superar con apoyo de las madres y padres de familia como también las autoridades educativas.

Las personas oyentes que muy poco interactuaban con las y los estudiantes/e Sordas/o tienen el reto de seguir desarrollando habilidades comunicativas, lingüísticas y sociales para poder comunicarse no solamente en el aula, sino también durante la Práctica Educativa Comunitaria; puesto que se seguirá aplicando esta estrategia.

El promover la consolidación del proceso de inclusión educativa en la educación superior, se puede desarrollar en los cuatro momentos metodológicos Práctica, Teoría, Valoración y Producción.

Como se trata de incluir a personas con discapacidad auditiva, en el desarrollo curricular, se busca que las personas Sordas realicen la actividad programada, que propongan, aporten y produzcan, y para ello necesitamos comunicarnos con los recursos visuales que ellos requieren para poder comprender.

El aplicar la estrategia de Comunidades de aprendizaje en Rotación, promueve la socialización, la interacción tanto de estudiantes Sordos como de oyentes; las estudiantes oyentes tienen que lograr desarrollar habilidades comunicativas, lingüísticas y sociales no solamente en relación a la comunicación visual sino también

para la comunicación acústica, puesto que en algunos Centros de Educación Especial tendrán estudiantes hipoacúsicos, como también desempeñarán su labor en diferentes entornos educativos y aplicarán el enfoque sociocomunitario inclusivo. Los estudiantes Sordos por su parte, practicarán más el castellano escrito para no limitarse a la gramática simplemente de su primera lengua.

Comunidades de Aprendizaje en Rotación para la mejora del clima social del aula

Paralelo al propósito de trabajar la estrategia en el proceso de inclusión educativa, se trabajó la mejora del clima del aula. En el primer intento de aplicación de la estrategia, se explicó simplemente cómo se trabajaría, sin detallar el propósito. En efecto se realizó un seguimiento aproximadamente durante tres semanas, observando que no era el grupo que siempre demostraba interés, predisposición al trabajo en comunidad, voluntad en participar; al contrario, había silencio, apatía, esperaban que se las invite para que intervengan, de ahí que, se decide trabajar conformando comunidades pequeñas de dos integrantes oyentes y de tres tomando en cuenta a una persona Sorda.

En el primer día que se aplicó la estrategia, en la tercera actividad y a la vez cambio de comunidad, a una estudiante le tocó trabajar con la compañera que al parecer no quería trabajar y preguntó si era con ella que tenía que trabajar, en la siguiente rotación fue con otra compañera y de nuevo la pregunta. El hecho de preguntar permitió descubrir entre quiénes había esa distancia social, sin embargo, no debe interesar quiénes sino buscar la armonía en la clase, establecer la paz y que vuelva el grupo a trabajar y sentir el “nos” nosotros, que demuestren sus inquietudes, deseos, anhelos como curso. Al finalizar la sesión se hizo las aclaraciones puesto que se observó que la clase estaba estática, había perdido el brillo que

tenía y la estudiante manifiesta que si se aplicó la estrategia para que haya unidad en el curso que podía quedarme tranquila que se había establecido el acuerdo de paz el día anterior; y se espera que continúen trabajando dando cada una de lo mejor de sí mismas.

Conclusiones

La experiencia “Comunidades de aprendizaje en rotación” se establecen las siguientes líneas de acción a tomar en cuenta, en lo que se refiere al proceso educativo con enfoque inclusivo.

En el proceso formativo de educación superior debe trabajarse primero la comprensión y asunción de los conceptos DIVERSIDAD y PLURALIDAD en las personas SIN discapacidad, puesto que todos los días son momentos de convivencia y ésta no es sólo en el aula sino en todos los entornos de la sociedad, por lo tanto, se debe practicar los valores sociocomunitarios como la tolerancia, la reciprocidad; respetar al otro sus cualidades y opiniones.

Fortalecer el proceso sociocomunitario a partir de comunidades de aprendizaje de dos a máximo tres integrantes y luego interactuar rotando con integrantes de otra comunidad para eliminar las barreras sociales y culturales, ya que la discriminación se genera porque la persona con discapacidad auditiva no puede hablar o hacerse entender, porque no escribe como la persona oyente quisiera.

Se debe comprender que las y los estudiantes Sordos son biculturales y bilingües, cada día están predispuestos a interactuar con personas oyentes pues comparten la cultura de la comunidad Sorda y la de los oyentes y se comunican utilizando las dos lenguas la LSB y el castellano escrito.

Son las personas SIN discapacidad u oyentes, en este caso las llamadas a promover la inclusión y no las personas Sordas.

Al ser el proceso educativo un espacio donde conviven las personas con y sin discapacidad se deben practicar los principios del enfoque inclusivo, sin excusar “no puede la/el compañera/o Sorda/o”, “no nos atrasaremos, preferible entre nosotros”, “no con ellas/él porque me cuesta entender lo que dicen”; actuando así le daremos la razón a las personas con discapacidad que “la sociedad es la con discapacidad”.

La estrategia tiene que seguir aplicándose hasta que ambos grupos logren la práctica de los principios del enfoque inclusivo, donde en el clima del aula se perciba una comunidad segura, acogedora, colaboradora y se supere la conformación de comunidades por afinidad, donde el estudiante oyente comprenda que se ubica en un aula para todos, se dé cuenta que en su institución formadora hay un ambiente inclusivo con pleno respeto a la diversidad y la pluralidad.

Bibliografía

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

Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación Nro. 2 “Lineamientos Metodológicos y Curriculares de la Educación Inclusiva del Ámbito de la Educación Especial”*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

El Proyecto Socioproductivo una estrategia metodológica clave en la profundización del Modelo Educativo

Daniel Morales Ticona

Resumen

Una de las problemáticas al que se hace referencia en este artículo es la: “educación desarraigada”. A partir de la implementación del Modelo Educativo vigente, es importante reflexionar sobre la descolonización del trabajo en aula. Este proceso implica muchos aspectos del quehacer educativo; sin embargo, en esta oportunidad se trata de reflexionar sobre la implementación del proyecto socioproductivo como una estrategia metodológica para la consolidación del Modelo Educativo. En el análisis se hace referencia que el PSP tiene dos ámbitos claramente establecidos: el ámbito social y pedagógico curricular. La primera como el eje articulador entre la realidad social del contexto con la escuela y la segunda la que dinamiza el desarrollo curricular con las actividades del PSP, haciendo de los contenidos pertinentes para comprender realidades que se viven en cada contexto.

Palabras clave

Proyecto socioproductivo – estrategia metodológica – ámbito social y pedagógico curricular.

Introducción

El proceso de descolonizar el trabajo en aula implica una auto-reflexión permanente del maestro y otros actores desde la experiencia, el análisis y la reflexión teórica. Uno de los aspectos centrales del Modelo Educativo es el proyecto socioproductivo (PSP) una estrategia metodológica transformadora que tiene dos ámbitos bien definidos: **lo social y pedagógico curricular**. Desde los talleres departamentales de concreción curricular y la implementación en formación docente se tienen experiencias del cómo profundizar el Modelo Educativo vigente. En este andamiaje surgen la pregunta que se plantea como hilo conductor del contenido: ¿Qué factores influyen de manera positiva en la implementación del PSP en el desarrollo curricular? Esta pregunta será el tema de análisis en el presente ensayo.

Desarrollo

El PSP eje articulador a la realidad social

De acuerdo al análisis teórico y metodológico del PSP es el eje articulador entre la realidad y el desarrollo curricular, que implica reflexionar sobre la vida cotidiana del entorno. El conocimiento está en la vivencia de todos los días de la familia, la comunidad y el municipio. Cada día vivimos momentos de angustia, satisfacciones y otras motivaciones propias de la comunidad. En esta reflexión, el PSP tiene uno de los ámbitos claves para su implementación: el ámbito social, donde se visibiliza o manifiesta la participación de actores externos del proceso educativo que tienen directa relación con la educación. El proyecto no debe ser autorreferencial de la unidad educativa, sino, trascendente hacia la comunidad.

Al respecto, el Ministerio de Educación (2016) en una de sus documentos manifiesta:

“Un PSP no es una elaboración de la Unidad Educativa. Un PSP surge y se desarrolla con la coparticipación de los diferentes sujetos de la comunidad Educativa. Esto quiere decir, que el PSP no tiene sentido si se elabora sólo por los/as maestros/as, aun si ellos tienen la mejor voluntad y realizan un diagnóstico profundo sobre la realidad de su comunidad, el PSP pierde credibilidad porque no ha involucrado a los actores/sujetos de la comunidad educativa”

Por tanto, la participación de los actores internos y externos (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia, instituciones públicas y organizaciones sociales), tiene que ser plenas y de compromiso social para una verdadera implementación del PSP, de lo contrario, siempre será vista como una actividad extracurricular.

Uno de los objetivos principales de la implementación del PSP es la transformación de la realidad, previo un diagnóstico de necesidades y problemáticas de índole sociocultural, económico productivo, político y otros. Este proceso implica reflexionar sobre la realidad, interpretar con apoyo de estudios realizados, opiniones de personas e instituciones del contexto para comprender esa realidad estudiada. Este proceso concluye con una valoración reflexiva de parte de los estudiantes para luego cambiar su forma de pensar y actuar sobre esa realidad social.

Según Ministerio de Educación (2016) expresa:

“Una primera exigencia del PSP tiene que ver con la identificación de los problemas, necesidades y potencialidades

de las comunidades. Lo primero que hay que remarcar es que un PSP surge de la lectura actual de los problemas de la realidad local, no surge de problemas de aprendizaje o cuestiones internas sólo a la unidad educativa, sino del ejercicio de identificar problemas en la realidad local de los que vivimos en el lugar”

El PSP es la razón de ser del modelo, entonces la escuela tiene que estar articulada a la realidad del contexto. Esto implica que la educación es en la vida y para la vida.

Cuando no existe la participación de todos los actores socioeducativos (escuela y comunidad) en la escuela, es porque no existe el compromiso ni la corresponsabilidad en la ejecución de las actividades transformadoras del PSP, por tanto, se convierte en una actividad extraescolar, desconectado de la realidad externa, con el riesgo de una desconexión de la escuela con su contexto, típica de una educación clásica y tradicional.

Según documentos del Ministerio de Educación (2016) expresa:

“... la escuela como tal responde a un contexto histórico de creación de las Repúblicas... dicha contextualización histórica plantea las condiciones y la lógica de trabajo de la Escuela que conocemos hasta hoy en día; una lógica autorreferencial de un sistema cerrado en sí mismo”

El PSP es la esencia en el desarrollo pedagógico curricular.

Otro de los ámbitos importantes es lo pedagógico, que articula los procesos educativos a la realidad del contexto mediante el PSP, o sea los contenidos curriculares a las actividades del PSP que le da

sentido y pertinencia a los procesos educativos; de lo contrario se sigue en la lógica de una educación tradicional, tal cual manifiesta la fundamentación teórica del Ministerio de Educación (2016) como una de sus características del Modelo Educativo:

“En su desarrollo del PSP se realizan varias acciones y/o actividades donde participan las/os madres y padres de familia, estudiantes y maestros/as; todo este conjunto de acciones permite aterrizar y darle sentido al PSP. Por tanto el PSP no agota su desarrollo en lo curricular, en la selección de contenidos para la elaboración del plan anual, sino que la problemática del PSP orienta todo el conjunto de procesos educativos, de modo que no se desarrolla un tema porque está en el currículo, sino que para seguir comprendiendo y transformando el problema al que responde el PSP, se trabaja uno u otros contenidos”.

Una de las etapas claves para la implementación del PSP es la planificación: la articulación entre los niveles de planificación curricular: currículo base, currículo regionalizado y diversificado. Una vez revisada dichos documentos, se tiene que articular a los niveles de concreción curricular: el Plan Anual Semestralizado y el Plan de Desarrollo Curricular (PDCs) es la parte metodológica que debe ser comprendida y aplicada de acuerdo al marco teórico referencial establecido. Esta etapa debe ser muy bien planificada a inicios de la gestión académica y reajustada semestralmente.

Al respecto la base teórica del modelo expresa:

“La planificación de desarrollo curricular o de clase se despliega de la planificación anual, a su vez éstas se interrelacionan plenamente con el Proyecto Socioproductivo el cual responde

a las demandas, necesidades y problemáticas de la comunidad o contexto. Así, la planificación curricular se convierte en la instancia articuladora de los currículos base y regionalizado; en este sentido, el currículo diversificado será concretizado en la planificación a partir de las experiencias y realidades de maestras, maestros y estudiantes” (Ministerio de Educación (2015).

Por otra, esta etapa implica otras actividades más operativas, que son la articulación de los contenidos curriculares con las actividades del PSP al PDC, mediante las orientaciones metodológicas, donde se precisan las acciones; asimismo, los otros elementos curriculares: objetivo, materiales educativos y evaluación, que deben orientar este proceso de concreción en el aula. Esta afirmación se corrobora con la siguiente cita del Ministerio de Educación (2016)

“¿Para qué aplicamos esos momentos metodológicos? No solamente para mejorar dificultades de aprendizaje, o hacerlo más eficiente (buscando, por ejemplo, la mejor estrategia para enseñar), sino sobre todo para formar personas más integrales y para apostar por una transformación de las personas y de la realidad construida por ellos y en la que también son creados por ella misma”

De acuerdo a los documentos de referencia del Ministerio de Educación, la clave de la articulación del PSP con los niveles de planificación están en los objetivos, por eso se consideran orientadores de la concreción curricular en el marco del MESCP.

Algunas limitaciones en la concreción del MESCP

Al margen del análisis positivo del PSP, también en la experiencia se consideran aspectos que limitan una implementación adecuada a las que se hacen referencia.

Mayor comprensión teórica y metodológica y la falta de compromiso social de parte de los docentes en la implementación del MESCP. Si bien la mayoría de los docentes del sistema educativo nacional han participado del PROFOCOM, por tanto, falta el seguimiento a los proceso de concreción. Para mayor criterio el Ministerio de Educación (2016) expresa lo siguiente: *“En el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo se piensa en una gestión educativa que ponga como centro de su análisis y de sus acciones al ser humano, a su cultura, la naturaleza y el cosmos del que es parte”*

Si recordamos un poco la historia de la educación boliviana, anteriormente la educación era un problema meramente metodológico. Siempre al magisterio se dio talleres de estrategias de enseñanza de las cuatro áreas fundamentales, (Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Estudios Sociales) en la actualidad al margen de considerar lo metodológico, tiene una connotación ideológico político. La educación debe responder a los desafíos que atraviesa nuestro país y las instituciones educativas del sistema educativo deben formar el tipo de hombre que requiere nuestro Estado Plurinacional. Son conceptos fundamentales para descolonizar el trabajo en el aula a partir de la Ley educativa vigente.

Otro aspecto limitante es el horario mosaico, que no permite articular el PSP con el desarrollo curricular. En el horario no existen actividades del PSP, por tanto en qué momento se realizan las actividades del PSP. Esto le dio un sentido extracurricular en el proceso de concreción curricular; vale decir, se realizaron las actividades del PSP fuera del horario establecido en la carga horaria de los docentes y por otra, la falta de recursos económicos, influye en la no implementación del PSP. Dos aspectos fundamentales que

son partes de la lógica educativa tradicional, aunque no todos los proyectos requieren de mucho presupuesto porque la educación es básicamente concienciar a la población sobre temas emergentes de la realidad en que se vive.

Retomando el horario mosaico, que por el reducido tiempo de los periodos pedagógicos, fragmenta el desarrollo curricular. Si un docente tiene dos periodos a la semana, no le permite concluir el proceso de aprendizaje en un determinado tiempo continuado; por tanto, volver a retomar las actividades de aprendizaje afecta en el desarrollo curricular y con la incidencia en la evaluación de las dimensiones: ser, saber, hacer y decidir, que son procesos que se evalúan en los momentos de acciones individuales y colectivos de su formación.

El Ministerio de Educación (2016) en el documento de evaluación, expresa lo siguiente:

“... la evaluación en la escuela debe entenderse no sólo educativo en sentido de enseñanza, desarrollo de conocimientos, sino también en términos formativos, ante todo procesual, que transforma la realidad de nuestras comunidades, regiones y el país entero, articulado a un proyecto de sociedad y de vida...Es por eso que, en un sentido amplio, la evaluación del desarrollo curricular toma como criterios centrales los avances y logros que las y los estudiantes expresen en su desarrollo integral como sujetos del proyecto plurinacional... en otras palabras, la evaluación educativa tiene sentido si valora la constitución del nuevo sujeto que nuestro proceso está generando”

Desde la experiencia en formación docente es importante organizar las actividades académicas de otra manera. Un horario más flexible que en el mero cumplimiento de la carga horaria. Una experiencia que se tuvo es organizar los tiempos en base a sub-proyectos relacionados al PSP institucional. Este micro proyecto implica desarrollar en cierto tiempo y espacio contenidos curriculares articulados a la realidad para comprender lo lógica de PSP en el desarrollo curricular.

Conclusión

De los argumentos expuestos, se infieren las siguientes conclusiones. El Modelo Educativo nos orienta en el ámbito social la articulación de la escuela con el entorno sociocultural, económico, político para comprender esa realidad que se vive todos los días. Este proceso requiere de compromiso social e ideológico de parte de los actores internos y externos del proceso educativo. La participación comprometida de los actores sociales e información suficiente sobre el Modelo Educativo. El acompañamiento y seguimiento a los procesos formativos en la concreción curricular, que tiene directa relación con la profundización de los procesos pedagógicos curriculares en la formación de maestros.

Bibliografía

- Ministerio de Educación (2016). *Unidad de Formación Nro. 9 “Proyecto Socioproductivo”*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia
- Ministerio de Educación (2015). *Unidad de Formación Nro. 10 “Gestión Curricular del Proceso Educativo”*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.)
- Ministerio de Educación (2014). *Unidad de Formación Nro. 5 “Estrategias Metodológicas para el Desarrollo Curricular”*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (2014). *Unidad de Formación Nro. 7 “Evaluación Participativa en los Procesos Educativos”*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Conclusiones del taller de evaluación a la concreción del MESCP el 29 y 30 de noviembre de 2016 en la Dirección Departamental de Educación Cochabamba.

La articulación didáctica de los campos y áreas de saberes y conocimientos para una educación holística

Claudina Chino Colque

Resumen

El presente trabajo constituye un referente pedagógico y didáctico desarrollada en el aula, siendo una herramienta indispensable en la actividad del docente y estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Ángel Mendoza Justiniano” de la ciudad de Oruro, por ello fue tan esencial el apoyo y orientación desde la Coordinación de Educación Secundaria Comunitaria Productiva en el fortalecimiento del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo con la implementación de técnicas y metodologías sobre la articulación didáctica de campos y áreas de saberes y conocimientos, siendo un aporte valioso para comprender la educación holística en la formación inicial de los estudiantes.

Pisayay

Kay llank`ayqa kan juk qhaway chawchuqutu chantapis ruway yachay k`ancha ruwasqa yachay wasipi chay yachayqa kanman juk sumaq yachay pata manthaskirinapaq chantapis yachaqaqkuna jatun yachaywasi rinruyachay yachaqaqkuna “Ángel Mendoza

Justiniano” ka Ururu Ilaqtamanta, chayrayku jatun Coordinación nisqa yana panqa sumaqta kallpa chawayku musuq yachay qutu puquypi yapakuspa kay técnicas kiti yachaykuna musuq yachaykuna k`askachiy kunapi tukuy kiti kunamanta yachaykunamanta chantapis, kan kanqa juk sumaq yapay yachaykuna yachaqaypi muyuyachay sinru yachay juch`uy yachaqaqkuna.

Palabras clave

Articulación didáctica, campos y áreas, conocimiento integrado, educación holística.

Wajina t`ukuy qillqasqa: Musuqyachay k`askachiy, kitikamayú chanta kitikuna, qutu yachaykuna, muyukamayú yachaykuna.

Introducción

Las exigencias de la educación actual en el nivel superior de las Escuelas buscan la unificación de conocimientos a partir del ejercicio de técnicas y metodologías enmarcadas en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo como un camino para mejorar la comprensión de la realidad natural y social, que a su vez constituye un intercambio de experiencias desde la lógica interna de cada área o campo de saberes y conocimientos. La articulación didáctica genera procesos educativos de transformación integral evitando la fragmentación del conocimiento.

La importancia comprende la articulación didáctica que establece vínculos de complementariedad dialéctica entre campos y áreas de saberes y conocimientos en el proceso formativo del estudiante, fortaleciendo en el desarrollo de sus habilidades, capacidades y potencialidades desde la práctica pedagógica del docente,

dando mayor significado en unificar los contenidos y tener una comprensión global de la realidad. Por lo tanto, en el transcurso de esta experiencia desarrollada en el aula se percibió como una herramienta pedagógica de inicio la planificación articulada con todos los elementos curriculares: contenidos, objetivos holísticos, metodologías y evaluación de todo el proceso educativo; haciendo énfasis en la revisión bibliográfica para promover una nueva orientación al quehacer educativo.

Articulación didáctica

La didáctica desde su aparición hasta la actualidad ha sufrido grandes cambios sujetos a los diferentes sistemas educativos y al progreso de la ciencia, así como la caracterización de conceptos, categorías y leyes que hicieron posible el proceso educativo; por ello la tarea del docente es el de vincular los contenidos curriculares con los aspectos característicos de la personalidad del estudiante como una necesidad de integrar a la sociedad. Es para el docente un reto que asume con todo interés y se siente responsable por el afán de transformar la realidad actual mediante la enseñanza de los saberes y conocimientos que son recíprocos en el momento de desarrollar sus aptitudes y capacidades de modificar sus estructuras mentales e integrar nuevos conocimientos.

En realidad, la práctica pedagógica del docente se constituye en un elemento esencial para la formación inicial de los estudiantes de nivel superior por que se fundamenta en el aprendizaje comunitario, esto significa que el proceso enseñanza aprendizaje deja de ser una relación verticalista con una didáctica lineal; lo que se pretende es partir de la experiencia educativa en un proceso circular que coadyuve en la consolidación de una cultura profesional a partir de una acción integradora, con base en la articulación didáctica

que promuevan una nueva orientación al quehacer educativo en la perspectiva de elevar la calidad en la enseñanza.

En el ámbito de la educación, la articulación implica el proceso de armonización entre campos y áreas de saberes y conocimientos. La definición planteada por Lucchetti (2010), señala que: “El concepto de articulación se refiere a la unión o enlace entre partes. Esto supone reconocer que las partes son distintas entre sí y a la vez forman parte de un todo”. Esto implica la necesidad de integrar las partes, en este caso las áreas constituyendo un proceso de relacionamiento entre el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo.

Por su parte Franco (2010), plantea lo siguiente: “En educación, la articulación significa lograr la unidad de las ideas y acciones, implicando esto la integración de todas las influencias educativas que recibe el individuo durante su vida, por lo que es preciso coordinar todo el trabajo y todas las actividades a fin de unificar criterios y modos de actuación, tomando en cuenta los principios de la unidad y la diversidad”.

A partir de estas consideraciones de los autores Lucchetti (2010) y Franco (2010), respecto a la articulación existe la necesidad de integrar a partir de una estructura de relaciones complementarias entre campos y áreas de saberes y conocimientos buscando elementos pedagógicos que contribuyan al fortalecimiento de los principios de unidad y la diversidad. Desde lo curricular, la articulación se presenta a partir de una acción dinámica al cual se la considera como disciplina complementaria a la didáctica, expresado en el ejercicio práctico de los planes curriculares de las especialidades del sistema superior en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros. Esto implica, partir de la

formación y experiencia del docente haciendo más eficaz en la clase, tomando en cuenta una planificación didáctica con todos los elementos curriculares: objetivos, contenidos, medios de enseñanza, estrategias de aprendizaje y evaluación con el aporte de la integralidad de las áreas constituidas en equipos comunitarios, por ejemplo tomando en cuenta las Unidades de Formación “Antropología Filosófica Despatriarcalizadora” reflejados en el área de Filosofía y “Psicología del Desarrollo Humano” parte del área de Psicología; éstas al ser analizadas en ambos programas curriculares en el Plan Base, evidenciamos la ausencia de la aplicación práctica de contenidos, siendo éstas aún fragmentadas particularizando cada Unidad de Formación y sólo articulando al Proyecto Sociocomunitario de la Institución con actividades generales.

Entonces estas Unidades de Formación se despliegan del campo Cosmos y Pensamiento que promueve la formación de una conciencia holística donde los estudiantes desarrollen capacidades de diálogo abstrayendo de la realidad situaciones que les permiten conectar a los contenidos, obteniendo un nuevo conocimiento que garantice una educación vinculada a la vida a través de los problemas del contexto. La articulación didáctica a partir de este campo refleja una relación directa entre lo cognoscitivo y lo afectivo, estructurando contenidos curriculares no parcelados de la realidad evitando la fragmentación disciplinar con el propósito de lograr la formación integral en el nivel superior de las Escuelas.

Entonces se puede deducir que la articulación didáctica se constituye en un proceso de armonización y coordinación entre campos y áreas, con el fin de integrar procesos curriculares que permiten la complementación de contenidos garantizando la continuidad lógica y natural en un proceso que integra a las áreas en interacción con la realidad, sobre todo un diálogo e intercambio

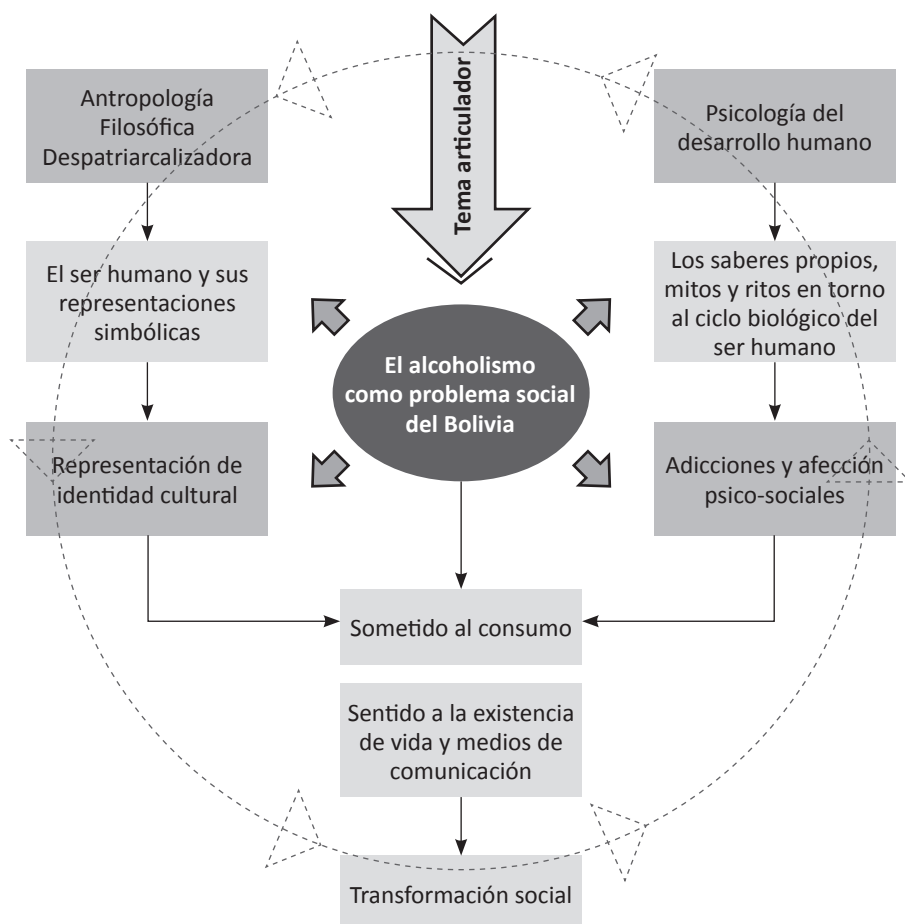
de saberes y conocimientos, entre las Áreas de Filosofía y Psicología en el nivel superior de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Ángel Mendoza Justiniano”, a partir de un eje problemático, objetivando la formación integral de los estudiantes y fortalecer la calidad académica.

Tomando en cuenta el ejemplo anterior de las áreas de Filosofía y Psicología como referencia, se consideró en el primero el propósito que persigue como Unidad de Formación “Antropología Filosófica Desapatriarcalizadora”, en este caso la situación del hombre en su totalidad real y concreta desde su origen, el proceso evolutivo y su repercusión en las problemáticas sociales, culturales, políticas e históricas en lo individual y colectivo; en el segundo “Psicología del Desarrollo Humano” el de formar un ser integral que sea sensible frente a su realidad biopsicosocial capaz de lograr una conexión afectiva entre el ser humano y la naturaleza, considerando que esta dualidad es una unicidad. Haciendo comprender que la articulación didáctica cumple la función dinamizadora e integradora entre Campos y Áreas de saberes y conocimientos; constituyendo una manifestación integradora desde la simplicidad hasta la complejidad, tomando como referencia la necesidad investigativa adquirida a partir de una misma concepción del conocimiento reflejados en el proceso de enseñanza; sumadas a éstas la actitud dinámica del docente con una visión de cambio y una necesidad de transformar la enseñanza desde el sentido holístico, estableciendo objetivos comunes entre las áreas y buscando relaciones complementarias en acciones recíprocas al planificar un tema en cuestión.

De esta manera logramos la articulación didáctica y complementación como un proceso de construcción desde la práctica vivencial de las Áreas del Conocimiento en un trabajo conjunto, tomando de

referente en el ejemplo del Campo Cosmos y Pensamiento, en este caso tomamos como eje articulador una problemática emergente que por las características del contexto consideré necesario abordarlas desde una práctica pedagógica vivencial desarrollada en el aula, que se aprecia en el siguiente gráfico:

Gráfico 1: Proceso de articulación didáctica y complementación de las Áreas a partir de una problemática o necesidad emergente



Fuente: Elaboración por la autora

Esta articulación y complementación se refleja en la relación de contenidos para expresar un Plan de Desarrollo Curricular Articulado (PDCA) desde los campos y áreas de saberes y conocimientos durante la práctica pedagógica del docente y los estudiantes.

La articulación didáctica debe garantizar la continuidad lógica y natural durante el proceso educativo logrando enriquecer y fortalecer la calidad académica de la educación según los principios de igualdad social de oportunidades educativos. En el gráfico 1, la articulación no deberá forzarse sino buscar relaciones complementarias a través de problemáticas constituidas en ejes articuladores permitiendo enfrentar las transformaciones socioeducativas para comprender la integralidad del conocimiento o la temática en cuestión.

El sentido formativo de la articulación didáctica

- Si bien la articulación didáctica se constituye en la orientación dinámica y dialéctica centrada en la relación de campos y áreas de saberes y conocimientos como parte de la experiencia vivenciada entre docentes, estudiantes y la comunidad para comprender la educación desde el enfoque holístico e integral. Entonces surge la pregunta: ¿Qué, cómo y para qué articular?
- La relación de las distintas áreas; Cosmovisiones, Filosofía y Psicología; permitieron desarrollar contenidos desde su profundidad técnica y científica, promoviendo una relación complementaria horizontal de manera que se logre reforzar la integración desde la especificidad de las áreas acorde a la necesidad de los mismos. En el caso nuestro, las distintas áreas requieren unas de otras en el propósito de explicar la complejidad del conocimiento para su respectiva

interpretación de la problemática en cuestión, focalizada como eje articulador en la transformación cognoscitiva de los estudiantes, a partir de su realidad.

- Es muy importante tomar como punto de referencia la experiencia desarrollada en el aula a partir de una planificación articulada entre las diferentes áreas de un mismo curso, Por ejemplo en las dos áreas mencionadas desde las Unidades de Formación; “Antropología Filosófica Desapatriarcalizadora” y “Psicología del Desarrollo Humano”, donde los contenidos, objetivos, metodologías y evaluación de todo el proceso dinámico, se constituyeron en elementos articuladores didácticos para comprender las problemáticas emergentes surgidos de la realidad socioeducativo.
- Los resultados de la experiencia (Gráfico 1), a partir de la articulación didáctica ha reflejado la convergencia del problema centrado en las condiciones socio- culturales que tiene la sociedad boliviana frente al consumo de alcohol. Así por ejemplo desde la Antropología Filosófica, se analizaron las formas sociales y grupales dando lugar a que el alcohol está presente en todas las actividades; mientras que desde la Psicología del Desarrollo Humano, el proceso cognoscitivo y afectivo de una sociedad es unida a su consumo, donde se repite las prácticas que se van convirtiendo en adicciones.
- El tema articulador como ejes, están representados en el poder de los medios de comunicación que inducen al consumo de alcohol, como una transgresión del poder hacia las personas; estas convergen a los problemas psicosociales que genera este problema social. Así mismo, es más acentuado el consumo de las bebidas alcohólicas que no son parte de nuestra propia producción, una muestra de

un proceso cognoscente unido a lo significativo de todo el desarrollo comunicacional masivo dentro de los medios audiovisuales y redes sociales.

- La puesta en práctica del Plan de Desarrollo Curricular Articulado desde los Campos y Áreas de saberes y conocimientos reflejaron la relación complementaria y dinámica entre los mismos, con estudiantes de la especialidad de Cosmovisiones y Filosofía de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Ángel Mendoza Justiniano”; que a partir de su implementación didáctica logró enriquecer la comprensión holística de los contenidos desarrollados en las aulas desde una mirada sistémica y compleja. Además esta experiencia, promovió a los estudiantes a desarrollar sus potencialidades de una manera integral despertando en ellos el espíritu reflexivo, analítico, creativo y propositivo en la resolución de problemáticas emergentes surgidas de la realidad contextual.

Relación de Campos y Áreas de saberes y conocimientos

Una forma de organizar los contenidos de manera integral y holística es a través de los campos, constituyéndose éste en un elemento curricular que permite la articulación del conocimiento entre áreas y disciplinas dando un sentido propio, en respuesta a las exigencias de la realidad. Desde el sentido pedagógico, “el Campo orienta el desarrollo de un currículo articulado entre los componentes, Áreas y entre Campos de Saberes y Conocimientos, evitando así un currículo parcelado, y fragmentario que limita el propósito de una formación integral y holística” (Ministerio de Educación: 2015). Entonces los campos se convierten en un instrumento de transformación de la realidad socioeducativo pretendiendo integrar las Áreas a partir

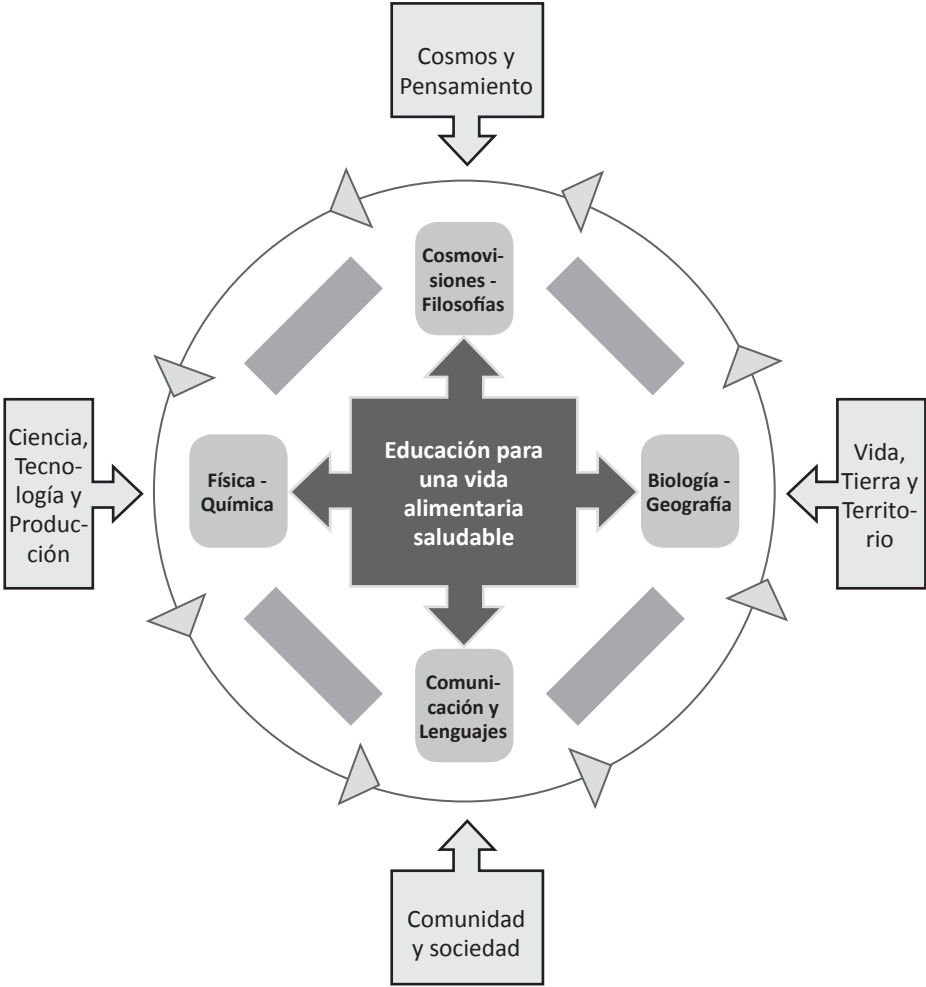
de un tema o problemática en cuestión, de manera que éstas se orientan a promover acciones dialógicas, a partir de la comprensión global del mundo.

Los campos de saberes y conocimientos al establecer interdependencia entre sí, éstas se constituyen en una “categoría ordenadora y articuladora de las áreas y contenidos de un modo no fragmentario” (Ministerio de Educación: 2013), en el entendido que los saberes y conocimientos se despliegan de las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir en interrelación con la naturaleza. La idea esencial de comprender los campos tiene una relación de organizar los contenidos en forma integral y holística; esto implica que al interior de cada campo se reflejan muchas áreas o disciplinas, así por ejemplo: Campo Comunidad y Sociedad dentro de ella se encuentran las áreas (Educación Musical, Ciencias Sociales, Comunicación y Lenguajes, Artes Plásticas y Visuales, Educación Física, Deportes y Recreación), en el Campo Ciencia Tecnología y Producción las áreas de saberes y conocimientos (Matemática, Artes Técnicas y Tecnológicas), Campo Vida Tierra Territorio las siguientes áreas (Ciencias Naturales: Biología-Geografía-Física- Química) y en el Campo Cosmos y Pensamiento se encuentra las áreas (Cosmovisiones y Filosofía, Espiritualidad y Religiones); cada uno de estos campos se articulan a través de sus áreas, de manera que se tenga una perspectiva integral de los conocimientos y una forma de articular los contenidos a la realidad buscando la interdependencia y la complementariedad según la necesidad de las áreas.

En la experiencia pedagógica esta relación de campos y áreas surgió de la necesidad visibilizada del contexto, constituido en el Proyecto Socioproductivo de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Ángel Mendoza Justiniano”, siendo el eje articulador con

las otras áreas de conocimientos; así por ejemplo detallamos en el siguiente gráfico:

Gráfico 2: Relación de Campos y Áreas de Saberes y Conocimientos a partir de un eje articulador



Fuente: Elaboración por la autora

Práctica del conocimiento integrado en educación superior

Es indispensable considerar la importancia del conocimiento como base de la educación frente a los contenidos academicistas, fragmentados entre campos o áreas del conocimiento reflejado en los planes de estudio de las diferentes especialidades, existe la necesidad de plantear un currículo para la formación integral de los estudiantes en todos los niveles; ello supone abandonar las tendencias tradicionales y rutinarias en el trabajo docente y la disociación entre la teoría y la práctica. Lo fundamental es tomar en cuenta la relación dinámica entre áreas del conocimiento para tener mayor visibilización de la problemática en cuestión y plantearlo a través de la integración como principio metodológico para afrontar problemáticas de la realidad en articulación con el desarrollo de los contenidos temáticos, de manera que se logre alcanzar la efectividad en la formación profesional.

Estas cuestiones llevan a reflexionar y modificar el accionar en el proceso educativo, dando una mirada diferente a la planificación de los contenidos desde la realidad contextual, de manera que se pretenda responder a una educación de calidad. El conocimiento al ser expresado en su amplitud teórica se orienta hacia la práctica en esa integración de saberes considerados como fuente de poder que genera mayor conocimiento a partir de su utilidad. “Un mismo conocimiento, puede ser utilizado por muchas personas y su producción exige creatividad, libertad de circulación, intercambios, críticas constructivas, diálogo. Todas ellas condiciones propias de una sociedad democrática” Tedesco (1995).

Por tanto, el producto del conocimiento integrado se hace necesario para resolver situaciones de fragmentación entre disciplinas, siendo una experiencia en la construcción práctica del conocimiento desde un orden lógico, cuya relación se suceden en una interdependencia

de los campos y áreas del conocimiento expresando una acción compleja; así como afirma Morín (2001) al respecto “quiere decir *complexus*, lo que está tejido en conjunto; la trama de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que presenta a la vez la paradoja de uno y lo múltiple”.

Es importante articular diferentes disciplinas en procesos de formación inicial de maestras y maestros orientados a buscar alternativas a las problemáticas nacionales considerados en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Abordar la articulación didáctica en la Educación Superior, se hace imprescindible “poner en funcionamiento una política científica y técnica coherente, estrechamente coordinada con el desarrollo social y económico” Smirnov, (1983); puesto que al integrar las áreas de conocimiento en relación a las problemáticas de la realidad contextual se pone en evidencia los principios ideológicos, políticos, filosóficos, epistemológicos, cosmovisivos y socioeducativos.

Como consecuencia de la parcelación de conocimientos y la multiplicidad de disciplinas en el proceso de formación de los estudiantes, se hace imprescindible una reorganización de contenidos en los planes curriculares de las unidades de formación, esto supone traducir la práctica docente en la aplicación del conocimiento integrado, conforme a un programa establecido acorde a las necesidades de la Educación Superior.

Las instituciones de Educación Superior al incluir el conocimiento integrado como parte de su formación profesional, requiere la internalización no solo de las dimensiones del conocimiento, sino de la práctica de valores y principios sociocomunitarios que orienten a transformar las condiciones socioeducativas del estudiante y potenciar su aprendizaje. Por ejemplo cuando se

plasmó la articulación didáctica entre los Campos y Áreas a partir de un eje temático institucional “Educación para una cultura alimentaria saludable” desde la necesidad de cada Especialidad: Biología Geografía, Física Química, Cosmovisiones, Filosofía y Psicología, Comunicación y Lenguajes, se tomó como orientación el ejemplo presentado del Campo Cosmos y Pensamiento en el artículo. En este sentido, la práctica del conocimiento en Educación Superior despertará en los estudiantes un carácter crítico reflexivo posibilitando aprendizaje holístico, puesto que el análisis de un contenido integrado permitirá al estudiante y docente potencializar sus capacidades cognitivas y afectivo a partir de procesos de desarrollo y construcción.

El alcance de una Educación Holística

Iniciamos comprendiendo que, “la holística es definida como un fenómeno psicológico y social, enraizado en las distintas disciplinas humanas y orientada hacia la búsqueda de una cosmovisión basada en preceptos comunes al género humano.” Briceño (2010)

Con consecuencia el significado de la holística representa el todo frente a la realidad histórica educativa, porque constituye una respuesta de transformación y resignificación de las prácticas pedagógicas tradicionales hacia las experiencias educativas comunitarias, sustentadas en la unidad del todo y estableciéndose una interrelación con las partes integradas en un todo existencial de complementariedad y reciprocidad. Por lo que, la educación holística debe dirigir su atención a la formación integral del individuo centrada en la interacción cíclica de las dimensiones: ser, saber, hacer y decidir; los cuales se constituyen en punto de referencia para comprender los principios de existencia del ser frente a su cosmovisión, esto implica la relación entre el hombre, la naturaleza

y el cosmos significando la integralidad del saber y conocimiento en la unidad del todo.

El alcance de la educación holística plantea una transformación del escenario educacional, es decir, lo re-conceptualiza como un espacio de interacción dialéctica intra e intercultural, a partir del relacionamiento del estudiante con su propia realidad, donde se pone en práctica todos los elementos de comprensión, interpretación y resignificación de una realidad socioeducativa acorde a las exigencias actuales del nivel superior de las Escuelas en el propósito de transformar la realidad hegemónica vigente y el re-establecimiento del equilibrio cósmico. También la educación holística debe estar sustentada en los principios de complementariedad, reciprocidad y relacionalidad, como elementos generadores en la transformación socioeducativa integral del ser humano en su concepción dialéctica hacia el encuentro del hombre consigo mismo frente a su realidad multidimensional e integral, situándose el proceso de formación holística de las personas con una visión más humanista y con sentido comunitario.

Conclusiones

De la experiencia desarrollada en las aulas de tercer año se concluye con lo siguiente:

Los docentes al implementar la articulación didáctica a partir de los campos y áreas del conocimiento como parte de su experiencia pedagógica, lograron enriquecer la comprensión holística e integral de los contenidos desarrollados en el aula, generando la reflexión crítica en el análisis de problemáticas surgidas de la realidad educativa; a fin de evitar la fragmentación de los conocimientos y estableciendo vínculos de complementariedad dialéctica entre campos y áreas bajo el principio de la complejidad y dualidad.

La aplicación del conocimiento integrado en la Educación Superior se concibe como el proceso de desarrollo de habilidades y potencialidades del ser humano, a partir de los conocimientos prácticos y teóricos articulados con las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir; aspectos que direccionan el aprendizaje holístico en la formación académica curricular, tal como establece el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

La importancia de reagrupar las diferentes áreas y campos del conocimiento, es evitar el desarrollo de un currículo parcelado; considerándose una forma de organizar los contenidos de manera integral y holístico permitiendo la articulación didáctica dando un sentido propio en la implementación pedagógica; los cuales constituyen una respuesta a las necesidades y exigencias de la realidad contextual. Entonces los campos se convierten en un instrumento de transformación de la realidad socioeducativo pretendiendo integrar las áreas a partir de un tema o problemática en cuestión, de manera que éstas se orienten a promover acciones dialógicas en la comprensión global del mundo.

Comprender la realidad a partir de la explicación holística al planificar y ejecutar los procesos pedagógicos desde los Campos y Áreas de saberes y conocimientos, constituyendo un referente de articulación didáctica que posibilita un sentido metodológico orientado a desarrollar procesos educativos de alcance holístico e integral, con el propósito de dar respuestas a necesidades, potencialidades y problemáticas emergentes surgidas en el contexto; logrando en docentes y estudiantes una mentalidad transformadora, frente a las problemáticas analizadas desde la integralidad académica curricular e investigativa.

Bibliografía

- Briceño, Jesús, Cañizales, Benito, Rivas, Yasmelis, Lobo, Hebert, Moreno, Emilia, Velásquez, Iván y Ruzza, Ivone. (2010). La holística y su articulación con la generación de teorías. Educere. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616720008>
- Franco. (2010). Estrategias Metodológicas para mejorar la Articulación en educación Inicial Educación Primaria. Unerg, Calabozo. Venezuela.
- Lucchetti, M. (2010). **La articulación y sus dimensiones**. Unerg. San Juan de los Morros. Venezuela.
- Ministerio de Educación. (2013). Unidad de Formación N° 3. “Estrategias de Desarrollo Curricular Socioproductivo: Comprendiendo la estructura curricular”. Cuaderno de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación. (2015). Unidad de Formación No. 11 “Concreción Curricular desde la Visión de los Campos y el Enfoque de las Áreas”. Cuaderno de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Morín, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. 5ª edición. Barcelona: Gedisa.
- Smirnov, S.N. (1983). Globalización e Interdisciplinariedad. México.
- Tedesco, C. (1995). El nuevo pacto educativo, Grupo Anaya SA, Madrid.

Los microproyectos una respuesta hacia una educación productiva

Willy Roberto Zurita Tusco

Resumen

En las presentes líneas se expresan un cúmulo de vivencias pedagógicas en torno a los Microproyectos de la E.S.F.M. “Warisata” con relación a la Educación Productiva, la presente está relacionado a la producción de humus a partir de la lombricultura, que, en palabras simples, es la crianza de las lombrices con fines del mejoramiento de los suelos. Asimismo, este microproyecto se integró al Proyecto Sociocomunitario Productivo de la institución y permitió ver de cómo enfrenta Warisata hoy el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo desde la práctica.

Palabras clave

Educación productiva, micro proyectos educativos, proyectos sociocomunitarios productivos, formación de maestros y práctica educativa.

Introducción

En el actual contexto boliviano, propiamente en el ámbito educativo, sobresale la implementación de un nuevo Modelo Educativo que

tiene como pilares fundamentales el aspecto social, comunitario y la producción, concepciones sobre lo sociocomunitario y la educación productiva son elementos que se van incorporando en la práctica educativa.

De concretarse este ideal y hacerse posible esta transformación educativa sus efectos posibilitarían la respuesta a las problemáticas irresueltas nacionales, como lo son: la condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana; la condición de dependencia económica; la ausencia de valoración de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas; y una educación cognitivista y desarraigada. Por supuesto, cabe resaltar, que estas problemáticas son identificadas luego de una etapa de reflexión profunda que vive el país en tiempos de cambio, en donde la educación y el desarrollo social no pueden quedar ausentes.

Junto a estas demandas irresueltas y a los retos transformadores de la realidad, cabe destacar que existe un anhelo constante boliviano, cual es el de emerger en el contexto internacional y mundial como un referente existencial. Hasta ahora eso parecía utópico e irrealizable, pero a partir del modelo propuesto en la Ley Nº 070, se ve que ese ideal está más cerca de lo que pensábamos o de lo que nos permitían pensar.

Esta reflexión inicial nos lleva a ver nuestras realidades locales. En este caso particular de la E.S.F.M. “Warisata”. Como institución encargada de la formación de maestros que enfrenta retos tanto administrativa como pedagógicamente, sin olvidar su legado histórico, como un bastión de luchas y reivindicaciones constantes. No sólo porque en su seno nació la escuela indigenal con carácter productivo destinado a darle identidad al mal llamado “indio”, sino porque fundamentalmente le proveyó de una vinculación con

el entorno local, social y cultural que hasta ahora difícilmente se pierde.

Empero, no olvidemos que al asumir, en el pasado, una revolución histórica y política tuvo que pagar el precio con el ataque incesante de aquellos que detentaron el poder. Tuvo que ser sometida a la burocracia y “normalización”. A pesar de ello, sus ideas sobrevivieron y se fueron actualizando a pesar de los años. En su ideal se posaron las páginas de escritores y pensadores quienes vieron a Warisata como un “auténtico modelo de educación productiva”. Es precisamente esta lógica la que ahora la mueve como una base y fundamento del actual Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP).

Volviendo a la producción y vinculación local del que intentamos dar a conocer, en Warisata encontramos los múltiples talleres productivos y las horas de trabajo infatigable que forjaron generaciones enteras de maestras y maestros desde la educación productiva. Todos estos talleres están nutridos de la vida misma; esa que no se consigue sólo en los libros, sino principalmente en el “contacto directo con la tierra y las herramientas de trabajo” (Pérez, 2015). Esta idea es lo que le ha permitido resurgir como naturaleza misma de su esencia. Por ello, Warisata utilizando la tetralógica andina-amazónica, rescata los cuatro elementos que se encuentran inscritos en su escudo institucional: Trabajo-Estudio-Producción-Investigación. Desde esta mirada es que enfrenta el reto del actual modelo y busca ser, incluso hoy, un referente de una auténtica educación productiva.

Metodológicamente, Warisata ha estructurado sus distintos talleres en microproyectos productivos que suman las distintas potencialidades de sus actores y los elementos curriculares y metodológicos que el modelo considera, como el Proyecto

Sociocomunitario Productivo (PSP). Así, cada microproyecto se articula en una lógica integral al cuidado de la vida y a la conservación del medio ambiente (Madre Tierra); cuál es el caso del microproyecto a compartir más adelante. Entonces, dentro de su aporte, cabe ver en qué medida Warisata orienta a las entidades educativas para que éstas mejoren su capacidad productiva y puedan responder a sus demandas locales, regionales y nacionales según esta lógica.

Lombricultura y producción

La lombricultura es conocida como una actividad agrícola relacionado a una serie de operaciones relacionadas con la cría y producción de lombrices detritívoras y el tratamiento, por medio de ellas, de residuos orgánicos para su reciclaje en forma de abono denominado humus de lombriz”. Si se parte de la experiencia concreta nos encontramos con una actividad de mejoramiento de suelos propia de los jardineros o pequeños productores. Pero, en el caso de Warisata, esta actividad se puede realizar gracias a sus amplios espacios. En realidad surge para converger, junto a los invernaderos, como un espacio de crianza de “potenciadores” del desecho orgánico. Así, podríamos decir, que desde un carácter práctico “estas pequeñas criaturas” nos ayudan a darle funcionalidad a la “basura orgánica” que se acumula todos los días, producto de la cantidad de personas que viven y conviven en este espacio educativo (alrededor de 350 contando estudiantes internos y personal que vive en las instalaciones).

Es en este espacio en donde se suscita el microproyecto “Cuidando la vida y preservando la Madre Tierra a partir de la Lombricultura”, título del microproyecto que se va trabajando desde la especialidad de Valores, Espiritualidad y Religiones y como parte del legado histórico de los talleres productivos de Warisata. El mismo

fue presentado como parte de las actividades planificadas e institucionales en el mes de enero de 2017 y, en realidad, es una continuación del trabajo de las gestiones 2015 y 2016.

Como parte del trabajo en este microproyecto, los estudiantes de tercer y quinto año de formación de esta especialidad tienen el deber de preparar, acondicionar, acomodar y alistar las “camas o fosas” para en ellas “criar” a las lombrices, otra de las tareas es verificar desde su inicio que la construcción en donde se alberga a las lombrices (tipo invernadero) no esté deteriorada y el techo de agrofilm (plástico para invernaderos) no esté roto; de ser así se tiene que remediar antes de siquiera trabajar con las camas o fosas.

Posteriormente, se debe “alimentar” a las lombrices en sus respectivos espacios de crianza, normalmente se intercalan distintos tipos de alimentación preparando algunas camas con sólo desechos de cocina, con “bosta” de vaca, con excremento de cuis y otros con rastrojos de hierbas o grama extractada de algún lugar en una actividad de limpieza institucional. Por lo que se experimenta los distintos tipos de humus conseguidos con la alimentación dada a las lombrices. Así se tiene la experiencia que el humus mejor desarrollado en las dos últimas gestiones es el de la cama de excremento de cuis.

Pero, el proceso exige más que sólo preparar las camas, junto a las tareas de acomodo inicial y distribución de la masa vital de alimentación de las lombrices, hay que realizar un regado constante de cada fosa. Puesto que la humedad y el calor es uno de los secretos de conseguir una buena producción de humus.

De esta forma los estudiantes deben situarse en una constante faena de regar las camas, deshierbar posibles plantas no deseadas

que se vayan desarrollando en paralelo a ellas, trasladar los cocones (huevos) de las lombrices a nuevas camas, pesar a las lombrices y controlar que no esté muy ácido cada una de las camas evitando con ello la muerte de las lombrices, que en algún momento sucedió por falta de control en una de las camas.

Así día a día va transcurriendo el tiempo y el humus se va consiguiendo como una pasta negra uniforme que luego debe ser secada y cernida para su utilización. Es en este sentido que el trabajo productivo se convierte en un proyecto educativo, porque una tarea tan simple se va articulando a las distintas unidades de formación que en paralelo van desarrollando los estudiantes. Por ejemplo, cuando se desarrollaba la unidad de formación Espiritualidad, Naturaleza y Cosmos se planteaba la actividad de sugerencias y acciones de cómo podemos contribuir al cuidado esencial de la vida y surgía la respuesta de promover la utilización del humus (abono orgánico) en sustitución de los productos químicos agrícolas que muchas veces contaminaban los suelos y no permitían que estos se recuperasen.

De esta forma cada unidad de formación desde su espacio práctico o productivo tiene una o más actividades relacionadas al microproyecto e intenta potenciarlo desde sus mismos contenidos formativos. Cabe añadir que la extraña coincidencia de algunas temáticas son complejizadas con el reto de responder cuáles serían las aplicaciones prácticas que tendría la lombricultura en la práctica educativa comunitaria de las unidades educativas a las cuales se acude cuando el tiempo lo demande así. Por lo que no se queda sólo en la parte de coincidencias, sino también en la problematización de las realidades, aunque estas sean multifacéticas y particulares Alfaro, (2009).

Lombricultura y lo sociocomunitario

Viendo como el microproyecto de lombricultura potencia lo productivo en la formación de los estudiantes, surge la pregunta de si sólo en ello se cierra. Por lo cual, es interesante, detentar de otra de las experiencias significativas que se ve en este proceso.

La experiencia concreta de la que hacemos referencia es ver a estos estudiantes crecer en lo sociocomunitario, ya que de simples decisiones y problemáticas que deben ir resolviendo, en la medida que las lombrices exigen mayor alimentación, hasta importantes medidas que se deben asumir a partir de los réditos que deja la actividad y cómo se puede invertir este dinero retribuyendo a la institución “algo” de lo que ella les da. Este tipo de experiencias se suceden día a día, al finalizar el mes, bimestre y semestre. Lo que indica que los estudiantes constantemente deben estar involucrados en el consenso, en la participación, en la opinión y en el diálogo sociocomunitario lo que involucra desarrollar una lógica de comunidad.

Decidir en conjunto, pensar en comunidad, actuar como un colectivo, incluso “espíritu de cuerpo”, son algunas de las concepciones que se van desarrollando y potenciando en el trabajo. Son referentes y respuestas educativas que exigen un alto nivel de decisión y permiten a estos “futuros” maestros enfrentar la periodicidad de acciones que tendrán que resolver ya en su desarrollo profesional. Por ello, esta oportunidad privilegiada tampoco es desperdiciada por las unidades de formación que acuden como “abejas a la miel” para obligarles a discurrir cómo desde la especialidad deben ser resueltas estas cuestiones. Como ejemplo ponemos el dilema de los grupos de regado que en cierta oportunidad no cumplieron con su turno correspondiente, ahí la unidad de formación Justicia

en las Nacionalidades Originarias propone un cabildo para ver cómo debería resolverse esta situación. A partir de los postulados teóricos y prácticos las respuestas fueron bastante interesantes llegando a consensuar cuáles irían a ser las “acciones remedio” a la situación, más que castigar se buscó restablecer la armonía y restituir a los “infractores”, para que estos se puedan redimir ante la comunidad. De esta forma se logró converger lo sociocomunitario con la lombricultura y se siguió trabajando en esta lógica incluyente.

Conclusiones

El país requiere trabajar en una nueva educación. Una educación que responda a un mundo moderno, pero en paralelo que no se deshumanice, esta educación debe ser planteada desde lo sociocomunitario y desde lo productivo, realidad acorde a las necesidades plurales que coexisten en Bolivia.

El acercamiento a la realidad productiva y vocacional nos permite ver en qué medida se puede relacionar estos aspectos en la prosecución de una educación productiva tan esperada para el Estado Plurinacional, desde los espacios grandes o pequeños en donde la educación se desenvuelve, en ese sentido es un proceso constante de aprendizaje y encuentro.

Por lo tanto, es necesario acompañar este proceso de conocimiento con prácticas transformadoras en los distintos espacios educativos. La realidad lo exige así y en esa medida responde hoy, tanto el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo como la misma ESFM “Warisata”. Ella, se plantea a sí misma la posibilidad de contribuir, formar, educar y transformar la realidad desde la lombricultura y, concretamente, desde sus microproyectos productivos. Pues, como se dice “los grandes sueños vienen de pequeñas luchas”. En este sentido, para que se conozca y divulgue, Warisata sigue luchando...

Bibliografía

- ALFARO, S.O. (2009). *Políticas educativas y el modelo de desarrollo dominante: un acercamiento crítico*. En: Revista Realidad 120. Universidad de Regina. Canadá.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo Veintiuno Editores. México.
- FREIRE, P. & Faundez, A. (2013). *Por una Pedagogía de la Pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.
- FREIRE, P. & SHOR, I. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.
- HUANACUNI, F. (2010). *Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. Instituto Internacional de Integración (III-CAB). La Paz, Bolivia.
- PÉREZ, E. (2015). *Warisata. La Escuela-Ayllu* (Segunda reimpresión, Ministerio de Educación, 2015). Colección Pedagógica Plurinacional. Serie Clásicos, N° I. Ministerio de Educación-Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional. La Paz, Bolivia.
- TICONA A, E. (2010). *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia*. Plural editores. La Paz – Bolivia.
- TORRES del Castillo, R.M. (1998). *Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?* En Perfiles Educativos 82. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México.
- VAILLANT, D. (2007). *Mejorando la Formación y el Desarrollo Profesional Docente en Latinoamérica*. En: Revista Pensamiento Educativo, Vol. 41, n° 2. Universidad de Quebec. Canadá.

Fotografías



Preparación de las fosas con “bosta” de vaca



Pesaje de las lombrices

**¡Hacia el vivir bien de las niñas y niños!
Intercambio de experiencias pedagógicas de las ESFM:
Simón Bolívar, Manuel Ascencio Villarroel
y Mariscal Sucre**

G. Soraya Argandoña Quino

Resumen

La formación de las/os nuevos maestros de Nivel Inicial en Familia Comunitaria, orientada hacia la excelencia académica integra procesos formativos de intercambio de experiencias pedagógicas, como un medio de apertura al diálogo, la convivencia comunitaria y el aprendizaje en una relación intra e intercultural, donde se socializa y comparte saberes y experiencias, resultado de la concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en las aulas y contexto de las ESFM. Este artículo refiere la experiencia compartida entre las ESFM. Simón Bolívar, Manuel Ascencio Villarroel y Mariscal Sucre, El Proyecto Sociocomunitario Productivo Institucional, la concreción de los Planes de Desarrollo Curricular y el Vivir Bien de las niñas y niños, el juego para el vivir bien de las niñas y niños y el vivir bien en la etapa no escolarizada, temas abordados a través de las diferentes Unidades de Formación que reflejan a la vez la riqueza de la formación integral en estas instituciones.

Juk'achata

Machaqa yatichirininakata uñtayawixa, wawanakaru yatichañataki yatiqirinaka. Amuyt'ayawa y_ yäparu yatiñanakana sarantañataki, mayacht'iwa chilqinaka yatichawisana. Akaja ma punqu arusquipañatakiwa, ukampiraki taqpacha yataqañasataki mä atamañana nayasana markasa ukamarakhi yaqa markanakampi, aka jacha yatiqaña utana "Simón Bolívar" sutchata aruskipasiwa churasiraki yatiñanaka Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) Aka qilqawija kunaymani amuyt'awinaka jach'a yatiqaña utanakata: Simón Bolívar, Manuel Ascencio Villarroel y Mariscal Sucre uñjayi, ukampisa Proyecto Sociocomunitario Productivo Institucional (PSP), Planes de Desarrollo Curricular wakisiwipa, wawanakana sumaq jakawipampi. Anatawixa taqpacha wawanaka suma jakawipatakiwa. Ukasti walja Unidades de Formación wakicht'asi, ukanakasti yatiqañanaka mayacht'ata yatiqaña utanakata qhanch'ukiyi.

Palabras clave

Vivir Bien, PSP, plan de desarrollo curricular, objetivo holístico, juego, expresión, etapa no escolarizada, familia, escuela, comunidad, educación comunitaria, crecimiento, desarrollo integral.

Introducción

El planteamiento y reflexión sobre la tarea docente innegablemente está orientado al vivir bien de las niñas y niños menores de 6 años, de donde surge la siguiente interrogante: ¿todos pensamos en él la misma niña y niño?, ¿en la niña y niño de nuestra amada Bolivia formada por 36 naciones?, ¿en aquellas niñas y niños que juegan en el campo, que viven en las estrechas habitaciones de un departamento en la ciudad, en los que viven con toda su familia,

tíos, abuelos y primos, en aquellos que viven solo con la madre o el padre, en aquellos que poseen capacidades diferentes, en los que cantan o lloran, en aquellos que viven frente al televisor, en aquellos que inventan canciones y juegos, en aquel que se asombra, aquel que cree y confía en los adultos o aquel que está siendo víctima de violencia?.

Es decir, la formación de las maestras y maestros cómo está orientando sus acciones hacia el vivir bien de éstas niñas y niños?, pues esa fue nuestra interrogante, de ahí surge la necesidad de realizar intercambios de experiencias pedagógicas que nos permitieron reflexionar, dialogar y compartir las acciones emprendidas en la formación profesional, orientadas al vivir bien de las niñas y niños, a través de la concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que es un proceso abierto, que parte de lineamientos establecidos en los mandatos constitucionales y reflejados en la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, y se concreta en las prácticas mismas de transformación educativa, de ahí que los temas emprendidos en esta experiencia son:

- Cómo estamos afrontando el Proyecto Sociocomunitario Productivo Institucional
- La concreción de los Planes de Desarrollo Curricular y el Vivir Bien de las niñas y niños
- El juego para el vivir bien de las niñas y niños
- El vivir bien en la etapa no escolarizada

Intercambio de experiencias pedagógicas

a) El Proyecto Sociocomunitario Productivo

El intercambio de experiencias respecto al PSP permitió conocer las acciones propuestas en cada ESFM. Estas fueron planificadas

según las necesidades de cada contexto coincidiendo en el abordaje de las problemáticas del agua, la práctica de valores sociocomunitarios y la producción de conocimientos desde la especialidad.

Estas actividades incorporadas en los procesos de aprendizaje, facilitaron la comprensión de la necesidad de unir fuerzas para encarar problemas comunes con participación de la comunidad y sus instituciones así como establecer acuerdos inter-institucionales, tal como señalan las palabras de: Palamidessi (2016) “la experiencia de aprendizaje se desarrolla en una red compleja de comunicación e intercambio”.

En esta red compleja de comunicación e intercambios, destacan aspectos como la producción de conocimientos, al realizar trabajos de indagación e investigación en la comunidad y conocer sus características de consumo y derroche del agua, asimismo las visitas a distintos espacios como represas, y ríos para la sensibilización en contacto con la realidad, el pintado de murales temáticos como una forma de llegar a la comunidad infantil para educarla y hacer que tome conciencia, la distribución de trípticos, afiches, stickers y botones, pero sobre todo el encuentro directo con los miembros de la comunidad a través de juegos de calle donde niños, jóvenes y adultos aprenden a cuidar el agua jugando.

Actividades todas desarrolladas en los procesos educativos de las diferentes Unidades de Formación porque comprendemos que estas no deben constituirse en actividades anexas o complementarias, ya que la educación desde su rol debe responder a las problemáticas de su contexto vinculando a las acciones desde el aula.

En estas acciones ¿cómo emprendemos el vivir bien de los niños?, no olvidemos que los niños son herederos de la herencia cultural y toda práctica cotidiana es aprendizaje, por lo tanto todas las acciones están orientadas al vivir bien de los niños porque lo planteado en cada actividad tiene ese propósito, construir en comunidad ambientes saludables, preservando la vida a través del uso adecuado y racional del agua.

b) La concreción de los Planes de Desarrollo Curricular y el vivir bien de las niñas y niños

La concreción de los PDC, se abordan desde la mirada de la especialidad, éstos están articulados al PSP institucional, al Plan Anual Integral y armonizados con el currículo regionalizado Qullana Aymara o Quechwa dependiendo del contexto, que se plantean objetivos holísticos orientados al desarrollo de las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir. Institucionalmente coincidimos el trabajo con la práctica de los valores de puntualidad, respeto, responsabilidad, inclusión plena, complementariedad y reciprocidad con la Madre Tierra.

Se articulan los Campos de Saberes y Conocimientos, teniendo en cuenta los contenidos y ejes articuladores de las respectivas Unidades de Formación, que a la vez se armoniza con el currículo regionalizado, lo sobresaliente de nuestras experiencias es que se incorpora la lengua originaria como el caso de aimara y quechua donde se pudo evidenciar que en las diferentes ESFM's se utiliza como estrategia las rondas y canciones infantiles, contextualizadas, adaptadas y adoptadas, con el fin de promover el uso de la lengua originaria en los niños y niñas menores de 6 años. Asimismo se vio que existe la capacidad creativa para

producir textos como, canciones, poemas, adivinanzas y fábulas en lengua originaria y como es característico de la especialidad, se combina con las artes musicales y escénicas, dándole un carácter integral y propio de la especialidad ya que las artes aparecen como juego potenciador del desarrollo infantil.

A si mismo hubo la capacidad de encarar estos procesos sostenidos en las orientaciones metodológicas práctica, teoría, valoración y producción. De la misma manera los materiales educativos en general son producidos por las estudiantes con la orientación de los docentes como la elaboración de juegos y juguetes, la fabricación de disfraces, la elaboración de cuadros didácticos, juegos de mesa y de patio, los cuales se compartieron y se socializaron para su aplicación en los diferentes contextos de la experiencia. Por último se tuvo los criterios de evaluación que responden a los objetivos holísticos.

Las experiencias compartidas en la concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, se comprende que ha surgido una nueva manera de mirar la educación y es compartiendo y rescatando nuestras experiencias que por cierto son diversas y todas orientadas a alcanzar los objetivos de la formación profesional y la excelencia académica expresada en promover, favorecer y procurar el vivir bien de las niñas y niños logrando su crecimiento y desarrollo integral y holístico, fortaleciendo sus potencialidades, brindándole todas las posibilidades y oportunidades en la familia, la escuela y la comunidad.

Las siguientes canciones es un ejemplo donde se promueven el saber bailar, saber cantar y saber compartir como parte del vivir bien, trabajadas en las diferentes ESFM, de acuerdo a las

UMA, UYA, RIKRA, CHAKI
CABEZA, CARA, HOMBROS, PIES

Uma, uya,
cabeza, cara
rikra, chaki
hombros, pies
rikra chaki
hombros, pies
rikra chaki
hombros, pies
uma, uya,
cabeza, cara
rikra, chaki
hombros, pies
muyuspa, muyuspa
Dando vueltas,
dando vueltas

DECIDIR

SISTUWA SISTUWA JISA,
SISTUWA SISTUWA JANI
DIGO SÍ, SÍ, DIGO NO, NO

Luk'anajampi sistuwa jisa
Con mi dedito digo sí, sí
Luk'anajampi sistuwa jani
con mi dedito digo no, no
Jisa, jisa, jisa,
digo, digo, sí, sí
Jani, jani, jani,
digo digo no, no
Aka luk'ana imantasiwa.
y este dedito de escondió.

Kayitujampi sistuwa jisa
con mi piecito digo sí, sí
Kayitujampi sistuwa jani
Con mi piecito digo no, no
Jisa, jisa, jisa,
digo, digo, sí, sí
Jani, jani, jani,
digo, digo no, no
Aka kayitu imantasiwa.
y este piecito de escondió.

SER



HACER

PATAPI, URAPI
ARRIBA, ABAJO

Patapi, urapi
arriba, abajo
juk, iskay, kimsa
uno, dos, tres
lluqi paña
izquierda, derecha
tawa, phisqa, suqta
cuatro, cinco, seis
inti paqarin
el sol se levanta
t'ikaspis paqarinkun
las flores también
phisqus, phawan
los pájarillos vuelan
tawa, phisqa, suqta.
cuatro, cinco, seis.

SABER

P'iqisitujampi sistuwa jisa
Con mi cabecita digo sí, sí
P'iqisitujampi sistuwa jani
con mi cabecita digo no, no
Jisa, jisa, jisa,
digo, digo, sí, sí
Jani, jani, jani,
digo digo no, no
Aka p'iqija imantasiwa.
y esta cabecita se escondió

ASKI URU
BUEN DÍA

Uruxa k'uchiki qhantati
El día amanece alegremente,
Uruxa munañampi qalltiwa
el día comienza con amor,
Inti jalsuniwa
el sol sale ya,
Jamach'inaka jaltapxiwa
las aves a volar,
Aski uru, aski uru, aski uru.
buen día, buen día, buen día

características del contexto ya se aymara o quechwa y que por su contenido las futuras maestras la cantan con entusiasmo, expresión corporal, expresión gestual, vocalización, entonación y sobre todo con sentido y apegado a su realidad. Las mismas son transferidas al subsistema de educación regular donde las niñas y niños la disfrutan plenamente en pro de su propio vivir bien.

c) El juego para el vivir bien de las niñas y niños

Este elemento vital en los procesos de aprendizaje del Nivel Inicial en Familia Comunitaria, estuvo presente en todo momento, se planificaron actividades propias para el nivel inicial y se pudo rescatar juegos de antaño, así como se compartieron juegos propios de los diferentes contextos. Por otro lado se compartió los juegos didactizados elaborados por las estudiantes del ESFM “Simón Bolívar” y se los aplicó en los PDC, como parte de las orientaciones metodológicas.

Distinguir y reflexionar desde la práctica la incorporación de juegos que integren los campos de saberes, revitalicen la identidad cultural, orienten el desarrollo integral de los niños/as, motiven a descubrir, observar, pensar, compartir, decidir, hacer, comprender y sobre todo disfrutar sin darse cuenta que a la vez se está aprendiendo, es darle a la niña y niño la alegría de vivir bien.

El intercambio de experiencias pedagógicas abre espacios de integración intercultural y plurilingüe, puesto que el compartir danza, expresión corporal, gestos, vestuario y escenografía, constituye la experiencia misma, para conocer nuestro contexto nacional, que permite comprender y valorar la riqueza cultural que poseemos y así fortalecer la formación

profesional y el compromiso con las futuras generaciones, como fue la resignificación de la canción “Bailando la Imilla, carita de arcilla.....”, después de decenas de años se la reflexionó, interpretó, cantó y bailó, fortaleciendo el civismo y amor a nuestra Bolivia, transmitiendo valores, creencias, espiritualidad, y cosmovisiones de nuestra diversidad cultural.

d) El vivir en la etapa no escolarizada

Es algo que nos identifica como especialidad, es la edad a la que atendemos a través de la educación, por eso consideramos importante intercambiar las experiencias referente a la etapa no escolarizada, comprendiendo que todas nuestras acciones deben integrarse de la siguiente forma: Por un lado fortalecer a la familia y recuperar el valor educativo de la misma de modo que escuela y familia estén unidas en bien de los niños y niñas, estudios realizados y los saberes de nuestras culturas señalan que el primer centro de desarrollo del niño/a es su entorno familiar y es donde se sientan las bases de su posterior crecimiento y desarrollo, como ocurre en la cultura Tapieté que “Los hombres enseñan a los niños a través de la experiencia propia las actividades que ellos realizan: se enseña a fabricar instrumentos y herramientas de caza, técnicas para las actividades de recolección de miel, la agricultura tradicional y la pesca. Así mismo, las actividades relacionadas al manejo de ganado menor, la caza de animales menores del bosque y todas las actividades productivas” y esto no puede ser desconocido por la escuela.

Finalmente se propone como alternativa incidir en los Centros Infantiles y Guarderías para brindar orientaciones y capacitación referente al crecimiento y desarrollo integral de los niños y niñas, a las educadoras que por lo general no son personas con

formación, más bien son mamás con amplia predisposición de cuidar y educar a los niños. Una de las tareas es lograr que estas personas tengan los conocimientos y saberes necesarios para brindar una adecuada atención a los niños. En ambos casos las ESFM forma a las futuras generaciones de maestros/as con amplia capacidad para encarar estas necesidades y/o problemáticas, de esta manera tomar conciencia de la necesidad de articular la familia, y comunidad para el vivir bien de las niñas y niños.

La percepción de las estudiantes en formación

Las narraciones que a continuación siguen, sirve para valorar y reflexionar sobre como los intercambios fortalecen la vocación de las/los estudiantes, así como su formación profesional.

...“Desde la mirada de las estudiantes de la Especialidad de Educación Inicial en Familia Comunitaria, el compartir las experiencias y avances en la concreción del MESCP, se ha constituido en el espacio propicio que nos permite reflexionar sobre el valor de la educación intra, intercultural y plurilingüe, que de cara a la educación cognitivista y desarraigada permitió poner a prueba la convivencia comunitaria y la práctica de la cultura de coordinación y organización que se maneja en esta Especialidad y verificar que tenemos avances significativos en la formación integral del nuevo maestro/a que aporta a la transformación de la educación superior.

Partiendo de la idea de que nuestra tarea fundamental es lograr en niñas y niños un desarrollo integral potenciando el equilibrio de todas sus capacidades, para el vivir bien. Mediante las reflexiones y diálogos de intercambio, en la atención a las niñas y niños de la etapa no escolarizada, llegamos a afirmar que es imprescindible que la familia brinde un ambiente de estabilidad basada en la identidad

cultural propia, para lo cual la formación de las futuras maestras hace especial hincapié en los niños menores de tres años, pero el acceso a los Centros Infantiles para poner en práctica nuestros aprendizajes es limitado, por lo que las estrategias, materiales y habilidades que desarrollamos lo aplicamos de manera indirecta a través de talleres y diálogo de saberes con las madres y padres de familia, en otros casos mediante capacitación a las educadoras.

Dialogar sobre la necesidad de incorporar canciones del ámbito nacional, al mismo tiempo diseñar y elaborar el vestuario con material de desecho que nos ofrece el contexto, fortalece la capacidad que requiere un maestro creativo, que debe promover el cuidado de la Madre Tierra para el vivir bien de los niños y niñas, rescatando los valores culturales como la música y el juego, a propósito del juego, compartir juegos de antaño y producir juegos que promuevan el crecimiento y desarrollo integral de los niños y niñas, es otro tema que pudimos intercambiar, por lo que coincidimos en recuperar el juego tanto en la etapa no escolarizada como en la etapa escolarizada, como principal estrategia para lograr el crecimiento y desarrollo integral y holístico de los niños y niñas.

En cuanto al PSP de nuestras Escuelas Superiores de Formación de Maestros, la problemática fue común respecto al cuidado del agua y el medio ambiente. Nuestras acciones para el trabajo pedagógico fueron variadas y articuladas a los planes de desarrollo curricular, pudimos compartir el hecho de que el trabajo con murales temáticos, juegos de calle, stikers para las puertas, producción de librotes y canciones, afiches, volantes, talleres con especialistas y otros fueron experiencias interesantes dignas de ser compartidas.

*En Paracaya aprendimos el juego de “**arrancar las cebollitas**” que fortalece la vida comunitaria, y rescata la experiencia agrícola,*

así también compartimos percepciones sobre la importancia de la lactancia materna, en la etapa no escolarizada y entre otras cosas, la forma de organizar el comedor y practicar la reciprocidad y complementariedad permanentemente.

Por su parte en Sucre, sobre el trabajo con los niños y niñas de la etapa de atención no escolarizada, donde con acciones diferentes encaminamos el rescate de la familia como primera institución de atención al vivir bien de los niños, se identificaron claramente las áreas que se tiene que trabajar y cómo realizar juguetes multisensoriales con materiales sencillos y económicos. Finalmente en cada una de las escuelas se mostró expresiones artísticas que rescatan la música, la danza, la expresión corporal y las artes escénicas, como parte importante de la formación integral de las maestras y maestros...” (Francisca Milenca Quispe Mamani – Noemí Rocío Flores Quispe).

Conclusiones

Necesitamos fortalecer la formación a través de estos intercambios puesto que el vivir bien, el crecimiento y desarrollo integral y holístico de los niños/as depende de las condiciones que cada comunidad pueda construir para albergarla, de ahí nace nuestra responsabilidad de construir un ambiente comunitario que articule a la familia, la escuela y la comunidad, de modo que como adultos y como maestros podamos generar un mundo de equidad y justicia social donde niñas y niños puedan vivir bien.

El rol docente como acompañante, debe alcanzar el equilibrio de intervenir sin interferir en la capacidad productiva, dando lugar a la expresión y la creatividad, abriendo espacios donde

las/los estudiantes se permitan la comunicación dialógica, la experimentación y el rescate de la experiencia.

Para el logro de objetivos implica planificar en comunidad, articulando los campos de saberes y conocimientos, diseñando el Plan Anual Integral y los Planes de Desarrollo Curricular articulados al PSP, pensando y proponiendo nuevas ideas, creando espacios donde el juego sea uno de los insumos para generar un ambiente propicio de comunidad y relación intra e intercultural con inclusión plena en la diversidad.

La planificación y ejecución de estos intercambios pedagógicos enriquece la interacción con los otros y sobre todo cuando nos damos cuenta que muchos problemas y necesidades de la comunidad están siendo encarados desde las acciones pedagógicas de las instituciones educativas como es el caso de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, lo cual nos compromete a seguir fortaleciendo lazos significativos de aprendizaje comunitario.

Por último la preocupación sobre el vivir bien de las niñas y niños nos hicieron pensar que hay muchas tareas por hacer como parte de la formación y estas son: ¿Cómo incidimos en la reducción de la violencia y maltrato infantil?, ¿Cómo mejoramos los procesos educativos que no respetan la edad y maduración de las niñas y niños? Temas que serán abordados en nuevos intercambios pedagógicos.

Bibliografía

- Ministerio de Educación. (2012). *Licenciatura Maestra/o en Educación Inicial en Familia Comunitaria*. La Paz – Bolivia (Documento de trabajo).
- Ministerio de Educación (2013), *Cuadernos de Formación Complementaria* Nº1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10. La Paz - Bolivia
- Ministerio de educación, (1992), *“Educa a tu hijo”* Ed. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, (2014), *Educación Inicial en Familia Comunitaria, Lineamientos y orientaciones metodológicas y programas de estudio*.
- Consejo Educativo Aymara. (2016). *Currículo regionalizado Qullana – Aymar*. La Paz – Bolivia.

El simposio: una estrategia educativa dinámica y participativa

Carlos Alfredo Ojopi Rodríguez

Resumen

Este artículo centra su análisis en la experiencia de aplicación del simposio como estrategia para fomentar el aprendizaje comunitario, fundamento psicopedagógico del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, lo que hace posible fortalecer la consolidación de la Ley educativa 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” y avanzar en el logro de los fines y objetivos de la educación, ejecutando las tareas de manera coordinada, holística, integral y participativa. Los simposios posibilitan espacios de reflexión comunitaria que permiten al director, estudiantes, maestros, madres, padres y representantes de la comunidad de acuerdo a los diferentes niveles de relacionamiento lograr una gestión de calidad.

Resumen en lengua originaria kabineña

Baekwake juneni tu beruke, jadike ama tu abakatanaya, adebajakwaya, kwetishaya yuke jane aniwa kwanake etiri madeka, eamiki, epu ekwana yawa. Peadya epu aputaya tu ekwanaja ebakani babakwana kurastabiji juwa kwanake tuke mi aputashaya. Peadya epu euaputake, aputaya tuke tume epu, daditaki ama tu juya

tunaja kwatsabiji jukware. Tunaja kwatsabiji juwa yatse bawityaya. Wekashaya tura ekwana, ekwana echika uju, ejera yeneja ama, beru jukware yudijidya katibuti junuka.

Kabina yana tu ekasitati takana kwana yana tsewe tanakana yana tu ekadutyati kabina ya tsewe japada kwana sudamericana arawak, arepa umada linguistico contemporáneos dutya tupu inime ujakara peadya etibu takana kwana Epuju juetinuka kware tuja enija uje da tsewe baeti kware tu etatake payake epuja waraji kwana keja inamere dutya epuju aniya kwana keja eweebari nerekatursu iyewake. Jeeke deka esiru kasiki ijawa tiru bawe tibu kakweyatisha yura bae jeeke baekwatura isha. Rija kama tu eburi jukwareke abakatanama jeeke upati bae jukwareke abakatanama jeeke upati bae epuna kama adebaya tuja keke jeke eweebari jadya tu jukware jukejane jukware, jukejane anikware ke eweebarike ekabe yura kakweyati kware, etatakera

Palabras clave

Estrategia educativa, simposio, participación activa, dinamismo, innovación, reflexión crítica.

Introducción

La educación en nuestro Estado Plurinacional está sufriendo diversos cambios, debido a las exigencias del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en vigencia. Se han implementado acciones educativas que hasta el momento tuvieron resultados exitosos, como también otras que no han logrado sus objetivos, siendo necesario seguir experimentado nuevas metodologías transformadoras desde la práctica educativa.

Uno de los propósitos de la educación en nuestro país es mejorar los procesos de aprendizaje. Para lograr ello, el maestro tiene la tarea de aplicar estrategias que busquen la participación activa de los actores de la comunidad educativa, partiendo desde las actividades del aula mediante la estructuración y ejecución de técnicas que promuevan el aprendizaje comunitario, colaborativo y significativo, continuando con el fortalecimiento de las actividades institucionales desde la lógica holística e integra, logrando comprometer a los padres de familia y los demás miembro del contexto para que se involucren en los procesos formativos de sus hijos.

La realidad nos muestra que aún persisten en las aulas metodologías estáticas, burocráticas y repetitivas, que no despiertan el interés de los estudiantes para ser participantes activos o protagonistas de sus aprendizajes, ya que la educación que se les imparte o los conocimientos que se les transmite no responden a su realidad.

En el presente texto, se comparte una estrategia educativa que ha tenido éxito en su aplicación por el autor, comprobándose mediante la experiencia sus características participativas, dinámicas, reflexivas y transformadoras.

El simposio: una estrategia educativa dinámica y participativa

El simposio es una estrategia educativa que ayuda a los estudiantes a ser participativos, que expresen sus ideas libremente al margen del respeto y con la visión de construir nuevos conocimientos que transformen la realidad. Esta es una metodología abierta, que posibilita la participación crítica y con características de autonomía, no encerrando a los estudiantes con ideas que ya están dichas, sino más bien darle la oportunidad que construyan

conocimientos a partir de un pensamiento libre y eficaz. Entonces, el maestro no es un transmisor de saberes, ni tampoco alguien que impone sus ideas sumergiendo el sentir y el pensar de sus estudiantes sobre una temática que se está abordando, sino más bien es un guía y orientador en los procesos formativos, constituyéndose como un elemento más de la comunidad que facilita las acciones de relacionamiento, de intercambio de ideas, diálogos para la solución de problemas, generando un clima de autonomía, confianza y comunicación entre todos los actores con los que interactúa.

El simposio es una estrategia a través de la cual diferentes personas comparten argumentos y fundamentos sobre una temática determinada, donde dan a conocer su propio punto de vista, son dirigidos por un moderador quien lanza las preguntas problematizadoras y controla el tiempo de participación.

Desde el campo educativo, se puede decir que el simposio es una estrategia educativa que permite a los actores de la educación reunirse para discutir temáticas o problemáticas de índole social, pedagógica, cultural, económica, política y ambiental, generando un espacio de participación comunitaria en base al respeto, la equidad, la inclusión, la intra-interculturalidad y el plurilingüismo. Desarrollar contenidos curriculares a través de esta estrategia permite trabajar en base a las cuatro orientaciones metodológicas: la práctica-teoría-valoración-producción. La práctica se manifiesta cuando los estudiantes y el docente expresan sus propio pensar y sentir sobre la temática abordada, realizando una reflexión crítica en base a la realidad que viven cada día. La teoría se desarrolla cuando los participantes se problematizan en base a sus concepciones y visiones que tienen sobre la vida y el cosmos, fundamentándose con las argumentaciones teóricas de diferentes

autores que coinciden con la temática y, a partir de ello, van construyendo sus propios argumentos y fundamentos teóricos. Es aquí donde se cumple la complementariedad entre los saberes y conocimientos locales y universales. En el espacio de la valoración se reflexiona de manera individual y colectiva sobre los cambios y transformaciones que pueden generar los nuevos aprendizajes en la realidad del contexto. Por último, se pasa al momento de la producción, mediante el diseño de propuestas y nuevas políticas de acciones para la resolución de las problemáticas, que luego se concretan a través de ensayos y artículos de opinión crítica elaborados por los mismos estudiantes.

Procedimientos aplicados durante la experiencia vivida

Paso1: Se elaboró el Plan de Desarrollo Curricular en base a las unidades temáticas y contenidos, buscando cumplir con los logros de manera comunitaria, integral y participativa. Además, el objetivo holístico fue planteado y discutido con la participación de los estudiantes.

Paso 2: Se organizó equipos con 5 integrantes equitativamente. Cada grupo eligió democráticamente un moderador y luego se procedió al sorteo de las temáticas quedando de la siguiente manera: Simposio 1: Los derechos de la Madre Tierra; simposio 2: La realidad sobre el TIPNIS; simposio 3: La calidad educativa en Bolivia; simposio 4: La economía plural.

Paso 3: Los 4 ponentes de cada equipo procedieron a buscar los argumentos y fundamentos sobre la temática correspondiente, revisando noticias, documentales, textos, estudiando las ideas de diferentes teóricos,

entrevistando a personas que conocen sobre el tema e inclusive interpretando algunos gráficos, mientras que los moderadores elaboraban las preguntas problematizadoras.

Paso 4: Los ponentes del primer simposio tomaron su ubicación en la mesa posicionada al frente de la sala, durante 30 a 40 minutos compartieron e intercambiaron sus criterios en base a las preguntas problematizadoras que el moderador lanzaba. Cada ponente contaba con algún material de apoyo, que consistía en una ayuda memoria, un gráfico, cuaderno de notas, un diario e inclusive una computadora donde tenían apuntados o relevados sus fundamentos. Por ejemplo, los ponentes citaron artículos de algunas leyes relacionadas con la temática abordada, se cuestionaron sobre ideas estructuradas por diferentes personajes, generando una discusión entre ellos buscando llegar a una conclusión.

Paso 5: Al concluir con todas las preguntas del moderador, se abrió un espacio de diálogo y discusión en el cual los espectadores del simposio, cuestionaron a los ponentes y también compartieron sus puntos de vista. Aquí, nuevamente se generó un debate, ya que cada participante defendía sus posturas.

Paso 6: Se diseñaron propuestas transformadoras en base a las conclusiones, mediante artículos y ensayos de opinión crítica.

Los pasos 4, 5 y 6 de la misma forma lo siguieron los demás simposios. Así, las actividades realizadas mediante la presente estrategia no quedaron en el activismo, porque se generaron

nuevos conocimientos basados en propuestas productivas que en la perspectiva de ayudar a superar las problemáticas de la realidad.

Resultados

La aplicación de esta estrategia resultó muy interesante, ya que los estudiantes participaron activamente, se escuchó diferentes ideas, expresaron sus sentimientos y posturas. Ellos eran los principales protagonistas de la clase, el docente se convirtió en un orientador del proceso, compartiendo también las directrices en las conclusiones de la discusión. Otro de los logros que se pudo obtener fue el diseño de propuestas para cada temática abordada, donde los estudiantes pudieron concretar sus ideas elaborando ensayos y artículos de opinión crítica y reflexiva que aportaron propuestas para solucionar las problemáticas enfocadas.

Desde esta experiencia, considero interesante que en las Unidades Educativas se organicen estas actividades estratégicas para tratar sobre las problemáticas, las necesidades y las potencialidades de la comunidad, que permitirán conocer la realidad del contexto desde el propio punto de vista de los diversos actores y, a partir de ello, se estructuren propuestas de solución y superación mediante acuerdos comunitarios. Así, las personas expresan sus ideas y pensamientos de una manera libre y con autonomía.

Por otra parte, los simposios constituyen una excelente estrategia para lograr una gestión de calidad cuando están integrados por directores, estudiantes, maestros, madres, padres y representantes de la comunidad, de acuerdo a los diferentes niveles de relacionamiento.

A través de los simposios también se concreta la pedagogía de la pregunta, promovida por Freire (2010), ya que los participantes no solo dan respuestas sino que también escuchan, preguntan y repreguntan. De esta manera, la clase ya no interesa como una técnica, sino como un proceso de vínculo entre todos los participantes.

De esta manera, se hace realidad la idea de que educar no es cambiar el pensamiento y el comportamiento de los estudiantes, sino más bien prepararlos para la vida, que sean capaces de resolver las problemáticas que se le atraviesan en su entorno familiar, educativo y comunitario. Y más aún, se convierten en personas independientes que pueden conocer su mundo y valorar su existencia.

Además, los estudiantes al participar de espacios participativos de diálogo y discusión comprenden que aprender no es solo adquirir conocimientos y más conocimientos, sino de producir ideas y propuestas para transformar una realidad. Este proceso de aprendizaje implica primero conocerse a sí mismo, para valorar su propia existencia y entender a los demás seres. Así, comprenden que un paso importante es conocer su realidad, para interpretarla, transformarla y revalorizarla, desde una visión cosmocéntrica y biocéntrica, basada en el respeto hacia la Madre Tierra y el Cosmos, valorando la vida y construyendo una sociedad que fluya su existencia bajo el horizonte mayor del Vivir Bien, con práctica de principios y valores sociocomunitarios como lo hacían nuestros antepasados. Además, comprenden que el aprendizaje sucede en todo momento, en cualquier espacio y nunca se termina de aprender; aprenden también a aprender desde la vida y para la vida.

Cuando los padres participan de simposios, toman conciencia que la educación de sus hijos no es la única responsabilidad del maestro,

ya que el aprendizaje no inicia en la escuela, sino en la familia. Por eso, es necesaria una educación integrada con el aporte del maestro y del padre o madre de familia; para ello, la escuela tiene que promover actividades sociocomunitarias que comprometan a todos los actores de la comunidad, así la educación no es solo responsabilidad de unos cuantos, sino de una sociedad en su conjunto.

Conclusiones

La estrategia educativa del simposio ayuda a que las y los estudiantes puedan compartir sus ideas referente a los contenidos curriculares o bien sobre alguna problemática abordada, fortaleciendo la participación, la pérdida del temor para hablar, construye un sentido crítico, reflexivo y propositivo favoreciendo el desarrollo óptimo de las dimensiones del ser humano: ser, saber, hacer y decidir.

Los estudiantes cuando participan de un simposio no se aburren en las clases y tienen interés por participar, opinar y desarrollar su pensamiento y mejorar sus aprendizajes. Entonces, los estudiantes ya no son receptores del proceso formativo, sino más bien actores principales que desarrollan sus habilidades, capacidades y destrezas, a partir de lo que viven, sienten y piensan de la realidad. En este proceso, los maestros jugamos un papel muy importante como orientadores, guiadores y problematizadores.

Bibliografía

- Ministerio de Educación (2010). ***Ley educativa 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”***. Viceministerio de Educación Regular, Alternativa y Especial y Superior. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (2017). ***“Planificación para la gestión educativa en el MESCP”***. Diplomado en Formación para la Transformación de la Gestión Educativa (2da versión). La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (2012). ***“Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional”***. Viceministerio de Educación Regular, Alternativa, Especial y Superior. La Paz, Bolivia.
- Freire, Paulo (2010). ***“Cartas a quien pretende enseñar”*** 2da. Edición. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, Argentina.

El uso de “WatsApp” como estrategia didáctica en la enseñanza y revalorización de la lengua ayamara

José Pocori Condori

Resumen

En un Estado Plurinacional como el nuestro está siendo difícil construir la unidad, por muchos factores que se entrecruzan en el escenario nacional. De los tantos que se tiene, lo que comparto en este artículo es la experiencia del uso del whatsapp celular para la enseñanza de la lengua aymara, eje articulador de una cultura ancestral. Las demostraciones de danzas y música en diferentes escenarios, si bien aglutina esporádicamente a la sociedad, que hasta se elogian en términos de unidad, estas se esfuman rápidamente como las olas del mar. La lengua es la que manifiesta todas las acciones que ejecuta el ser humano en todo el proceso de su vida, esta es el instrumento que sirve de acoplamiento de una cultura, por lo que se incorpora en los tres primeros años de la formación inicial de maestros.

Juk’achata

“Bolivia” markasaxa sarawinakpura mayachatawa. Ukjamakipanxa sinti ch’amjamakiwa mayaru tantachaña. Walja amut’awinakawa

utji, ukanakaxa qhanawa nayrasaru uñstaski. Aka yatjatawinxa jichhurunakanxa, kunjamasa aymara aruxa markasana nayraqataru sartayataski uksata amuykipatawa. Aymara aruwa taqi sarawinaka qhananchi. Phunchhawinaka, jaylliwinaka, thuquwinakasa mä juk’a pachaki markasana utjirinaka mayaru tantachaspa, ukampirusa juqhi umjamakiwa makipawayi. Arupuniwa taqi ukanaka nayraru sarantayi. Jay ukjamakipansti aymara aruxa jichhurunakanxa qhipharu jaqurpayatakipuniskiwa. “Castellano” arukipuniwa taqi markasa irpirinaka, markachirinakana wali ch’amanchataski. Ukjamakipanxa kamsnasa aksatuquta. Janiti q’aranakana arunakakipuni jilapacha arsutaski. Ukjamachi ukaxa “colonialidad” siski uka taypinakpinwa qamasisktana. Uka jaqukipañatakixa mayja yatichawinakawa wakisiri thaqthapiña.

Palabras clave

Idioma aymara, colonialismo, colonialidad, plurinacional, estrategias didácticas de aprendizaje.

Introducción

El aprendizaje de la lengua aymara resulta complicado para los estudiantes de primer año de formación docente, precisamente por la imposición no violenta de la lengua de prestigio y otros factores, como las características propias de la lengua y estrategias didácticas de aprendizaje. El idioma aymara encierra signos propios. Andia, (2005) indica que no existen en las lenguas flexivas. La signografía de este idioma presenta fonemas (aspirados y glotalizados) difíciles de pronunciar por estudiantes castellano hablantes. Muchas veces el hablante aprendiz no diferencia los sonidos de estos signos en la articulación de palabras. La correcta fonación de éstos son prerequisites para el diálogo con propiedad.

El prestigio lingüístico es el reflejo de status social de una comunidad o Estado. El idioma castellano subestima, a otras lenguas de menor jerarquía. Los estratos sociales de prestigio discriminan a las lenguas vernáculos considerando como idiomas de “otros” Goffman (2008), siendo que ese otro no pertenece al grupo. La lengua castellana tiene diversidad de estrategias didácticas de aprendizaje, aquello ayuda a lograr capacidad y competencia lingüística. En cambio la lengua aymara carece de estrategias, con incidencias en el aprendizaje, lo que permite ser creativos para construir estrategias didácticas con el fin de fortalecer la actitud y conciencia lingüística, valores que induzcan y animen al aprendizaje de idioma aymara.

En este sentido, introducimos la estrategia: “WathsApp Lingüística”, denominativo que optamos para reforzar la escritura y ortografía, fonación en la lectura y diálogo con mensajes comprensibles. Esta práctica, desde la óptica colonialista significa desenvolverse en las aristas del colonialismo, porque pareciera que se entrecruzan entre la colonialidad y los saberes populares. Sin embargo, para aprender el idioma aymara debemos valernos de los “médium” (Pierre Guiraud: 1972:23), recurso que no está dentro de los saberes y conocimientos ancestrales.

La lengua como elemento simbólicos lingüístico de la colonialidad

Haciendo un corte histórico, rescatamos las prácticas sociales instituidas y establecidas en el contexto lingüístico a partir de la constitución del Estado Plurinacional. Delimitamos el contenido de este artículo sólo al idioma, en el espacio educativo-comunicativo, entendiendo que la lengua es un sistema de signos que nos permite codificar y decodificar mensajes. En el contexto educativo, los

elementos simbólicos lingüísticos de la colonialidad pregonan más que los símbolos de nuestras nacionalidades. Según Catacora (2005) que rescata a Aristóteles, pensador griego a quien se le atribuye el inicio del estudio del signos como arte de la elocución y expresión del pensamiento. El signo es un hecho perceptible de algo imperceptible porque se manifiesta de rasgos físicos y potencialmente comunicativos. También se observan signos no lingüísticos. El primero pertenece exclusivamente a la lengua. Éste tiene dos expresiones: una expresión oral cuya estructura es fonémica y otra expresión escrita cuya representación es grafémica.

Los signos no lingüísticos, son síntomas o es el efecto del estímulo. Son naturales por ende no convencionales, con validez universal. No tienen intención comunicativa, esto quiere decir que el emisor no es consciente, apenas tratan de leves indicios. A lo que Ticona E. (2005) explicita que “los símbolos pueden ser objetos, actividades, relaciones, acontecimientos, gestos y unidades espaciales en contexto ritual”

Los símbolos instituidos en la colonia, en el colonialismo y en la república, es la lengua castellana, aún persisten en la actualidad con la misma fuerza de antes. Al decir de Bourdieu (1977), “la reproducción de las relaciones de clase es el resultado de una acción pedagógica ejercida sobre sujetos: familia, escuela”. La reproducción de las relaciones sociales a través de la escuela e instituciones instituidas, es el idioma castellano como práctica social del colonialismo. Como símbolo vigente de la colonialidad, enraizada en la sociedad boliviana difícil de descolonizar, inclusive en el proceso de cambio.

De modo que el símbolo lingüístico es práctica cotidiana en todos los escenarios intercomunicativos. Desde las instancias más jerárquicas, hasta el peatón de la calle se comunica en la lengua del prestigio. En espacios muy reducidos se intenta revalorizar y normalizar la lengua aymara de manera sistemática. Daniel Cassany, Martha Luna y Gloria Sanz (2001) indican que “la formación lingüística del profesorado es uno de los factores a tomar en cuenta” en la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas, incluida la lengua aymara. En el aprendizaje de aymara según el autor, también juega un papel importante la formación del docente de la especialidad.

La lengua es un sistema de signos o símbolos de los que nos valemos para comunicarnos. La codificación de mensaje deberá ser clara y comprensible, para que la decodificación sea de igual manera y por supuesto teniendo un buen “médium”. En este trance es imprescindible desengranar en detalle ese sistema de signos. Este proceso es confuso en el idioma aymara, si los estudiantes son monolingües o son incipientes en la segunda lengua. Para revertir aquello, lo que hicimos es utilizar material multimedia, “wathsApp celular”, el cual es un médium ajeno a la tecnología de los saberes y conocimientos ancestrales, pero que lo usamos como material de la vida para propósitos de enseñanza de la lengua aymara.

El uso de “WathsApp celular” en la enseñanza de la lengua aymara

La juventud de hoy hace uso y abuso de este instrumento, ya sea en la movilidad, en el aula, andando por las calles, etcétera. El celular siempre está en sus manos, por eso nos preguntamos cómo o cuál sería la forma para que manipulen y escriban, lean y corrijan mensajes cortos en aymara usando el celular.

Nuestra experiencia del uso del celular en aula se concretó así. Dividimos en grupos de 3 estudiantes que solo ellos acceden a ese grupo. Los otros también tienen sus grupos de comunicación. Cada grupo tiene un o una estudiante con un poco mayor de conocimiento en la lengua, que dirección y ayuda en el intercambio informativo. Este grupo de estudiantes inicialmente planifican en borrador, el cómo van a empezar a redactar el mensaje, la correcta ortografía, la estructura gramatical para ser revisado por el docente. Luego empiezan a escribir en el celular errando y corrigiendo palabras, frases y oraciones. Para esta actividad se cronograma el tiempo. Una vez concluida, cada grupo lee delante del docente, para ser aclarado los probables errores cometidos para que mejoren en las siguientes sesiones. Como producto presentan impreso ese diálogo.



Resultados de la implementación “WathsApp en celular”

La clase de lengua originaria cambia de fisonomía, si antes era cansador y aburrido, ahora los estudiantes se sienten divertidos. Cada palabra que escriben lo hacen pensando. Para emitir mensajes aplican el método de ensayo y corrección de errores. El grupo discute si el mensaje está errado, se encuentran dificultades en el uso de los fonemas propios de la lengua aymara o tienen problemas en la estructura gramatical, se acercan al docente para salir de dudas.

Una vez que se han familiarizado con el diálogo en aula, los mensajes son enviados desde cualquier otro lugar, fijando horario para que el intercambio comunicativo sea sistemático.

Como docente de lengua, esta estrategia didáctica me resulta mejor que cualquier otra que haya utilizado anteriormente, porque en primer lugar el estudiante aprende a escribir utilizando inclusive fonemas difíciles de escribir y pronunciar, aprende a construir oraciones gramaticales cuidando la estructura, mejora en la lectura y finalmente avanza poco a poco hasta adentrarse al diálogo. Eso es lo que se esperaba del primer año de formación.

Conclusión

Muchos sectores sociales difícilmente se van a despojar del colonialismo por el predominio de la lengua castellana, ya que sólo se quedan en los buenos deseos, quizá por muchos factores: Estatus social, prestigio lingüístico, políticas lingüísticas, características propias de la lengua aymara, entre otras. Entonces, lo que se pretende es revertir esta situación. Primero, aquella percepción

que dicen que aymara es difícil de aprender. Segundo, de qué nos servirá el aprender idioma aymara. Tercero, no existe estrategia de aprendizaje. Cuarto, el entorno que no ayuda al estudiante a desarrollar este idioma.

Sin embargo, recurrir a estrategias creativas como el uso del whatsapp permite lograr que el estudiante aprenda a leer y escribir el aymara haciendo uso del celular, aprende a construir oraciones gramaticales correctamente, lo que le posibilita avanzar poco a poco hasta adentrarse al diálogo y comunicarse con fluidez en los espacios de interacción usando la lengua originaria.

Este logro nos permite invitar a buscar alternativas en las formas de enseñanza de la lengua originaria en la formación inicial de maestros. La pretensión no es que lo estudiantes escriban, lean y hablen como sea, sino que lo hagan con propiedad, que sean comprensibles y que su expresividad sea con rima y ritmo, lo que hace belleza a la palabra.

Bibliografía

ANADIA CATACTORA, Eduardo. (2005). Estudios Sembiológicos. Impresión "MACRO". La Paz – Bolivia.

BARRY K. Beber (1974) Nueva Estrategia para la Enseñanza. Editorial Paidós Ecuador.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. (1998). La Reproducción. Editorial Laíá. México.

CASSANY, Daniel, LUNA, Martha, Sanz, Gloria. (2001). Enseñar Lengua. Editorial Graó. Barcelona – España.

MONEREO C., Castellón M. y otros. (2001) Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Editorial Trillas S.A. México.

PALOMINO, Rodolfo Cerrón. (1994). Quechumara. Edición CIPCA. La Paz.



Procesos formativos que dejan huella

Guido Romay R.

Resumen

El presente artículo, refleja un par de experiencias pedagógico-formativas en la Unidad Académica Cercado que, a un principio, parecían un tanto utópicas de concretar debido más que todo a la difícil tarea de “romper” esquemas tradicionales de formación en nuestra misión de formar nuevos maestros con mentalidad y actitud descolonizadoras.

Una de esas experiencias fue y aún es replicar los principios y postulados de la Escuela Ayllu de Warisata a través de la construcción de aulas ecológicas, que llamamos CHU’KLLAS, en cuyo proceso se armonizó el estudio, el trabajo y la producción.

La otra experiencia se refiere a las planificaciones curriculares y consiguiente concreción de “Procesos Formativos en Contextos Reales”, a través de viajes de estudio a importantes e influyentes comunidades rurales del departamento de Cochabamba: Raqaypampa, Arque, Tapacarí, Huayculi, Ukureña y otras poblaciones cochabambinas.

Pisiyachiy

Kay qillqay iskay ruwaykunamanta kachkan, maykunachus apakurqa Unidad Académica Cercado ñisqapi, kay juch'uy mamawasitaq tarikun jatun mamawasi ESFM Simón Rodríguez sutichasqapi. Kay ruwaykunaqa qallarinapaq mana jasachu karqa, imaraykuchus wak yachachiykunata wakichiyta munarqayku, musuq yachachiqkuna musuq yuyaywan jawa runa mitmay kawsayta tikranankupaq.

Juk ruway karqa, kallampunipis, Warisata Yachaywasi Ayllumanta yacharikuspa, yachakuy kitikunata, ch'ukllas ñisqata, llamk'aspa, yachakuspa, puquchispa, khuska yachakuqkuna yachachqkuna ima ruwayta.

Wak ruwaytaq kachkan yachaykunata mask'aspa Quchapampa ayllukunaman ch'usay, jinapiqa Raqaypampaman, Arqiman, Qhapaqqhariman, Waykuliman, Ukuriñaman, wak ayllukunaman ima rirqayku. Chaykunamanta, kay panq'a rimarichkan.

Palabras clave

Experiencias pedagógicas, aulas ecológicas, procesos formativos, contextos reales, articulación curricular, clima institucional, armonía

Introducción

En la Unidad Académica Cercado de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Simón Rodríguez”, hemos adoptado como premisa de gestión institucional revalorizar las experiencias de la Escuela Ayllu de Warisata respecto a la tarea descolonizadora de la Educación, porque en Warisata se logró una auténtica “revolución interna” de estudiantes, docentes y la comunidad.

Desde luego que no es tarea fácil replicar a Warisata como modelo de gestión y concreción educativa; sin embargo en los dos últimos años en la Unidad Académica Cercado, hemos tomado a Warisata como un referente pedagógico fundamental, más que todo en lo que concierne al “sujeto”; es decir a la mentalidad, al pensamiento y al accionar cotidiano de estudiantes y docentes, por lo que hemos logrado crear y consolidar un clima de trabajo institucional enmarcado en los valores socio comunitarios de la solidaridad, la reciprocidad y complementariedad.

Aún queda mucho por hacer tanto en lo interno como en lo externo (la comunidad) para que el trabajo institucional de la Unidad Académica Cercado tenga una mayor gravitación y significación transformadora, no solo en el campo educativo, sino también en el campo social y político de modo que las estrategias y/o actividades que se desarrollan, puedan traducirse en un verdadero aporte al histórico proceso de cambio que hoy vivimos en Bolivia y consiguientemente contribuir a la transformación de la Educación en función de los principios y postulados de la Ley N° “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

Uno de los principales postulados de la Educación Sociocomunitaria Productiva (Ley N° 070) es “romper” estereotipos y esquemas tradicionales de la Educación en Bolivia, a partir de nuevos procesos educativos o formativos en contextos reales de tal manera que los aprendizajes no solamente se limiten al aula o dicho de otra manera, que los estudiantes vayan superando el denominado “trauma del aula”.

Procesos formativos que dejan huella

Desde la Coordinación de la Unidad Académica Cercado, hemos motivado, orientado y concretado básicamente dos experiencias pedagógicas innovadoras: Una, fue la armonización del estudio-trabajo-producción a través de la construcción de aulas ecológicas o ch'ukllas, tomando como referente a la Escuela Ayllu de Warisata.

La otra experiencia pedagógica, ha sido la concreción de procesos formativos en contextos reales a través de viajes de estudio a diferentes poblaciones rurales importantes e influyentes como Raqaypampa, Tapacarí, Arque, Ukureña, Huayculi y otras del departamento de Cochabamba

Construcción de Aulas Ecológicas (Ch'ukllas)

Como parte del PSP de la Unidad Académica Cercado: “Convivencia Armónica para Vivir Bien”, nos habíamos propuesto replicar a Warisata en la línea de armonizar y articular el estudio con el trabajo productivo y fue así que docentes y estudiantes hemos construido tres aulas pedagógicas o CH'UKLLAS una por Especialidad: Cosmovisiones-Filosofía-Psicología, Artes Plásticas y Educación Especial para personas con discapacidad.

Durante el proceso de construcción de las ch'ukllas entre agosto de 2016 y junio de este 2017, tanto docentes como estudiantes tuvimos experiencias socioproductivas y pedagógicas muy auspiciosas y al mismo tiempo aprendizajes que comunitariamente hemos asimilado y en algunos casos hemos ido reflexionando para mejorar y transformar nuestras prácticas educativas.

Uno de los aprendizajes durante el proceso de construcción de las ch'ukllas, fue el haber asumido con firmeza y convicción la premisa

de nunca darse por vencidos porque en más de una oportunidad tanto docentes como estudiantes, estuvimos a punto de desistir o de levantar las manos para dejar “a medias” los trabajos debido más que todo a la falta de recursos económicos para la compra de materiales e igualmente por otros factores adversos.

Precisamente en esos momentos difíciles desde la Coordinación Académica, se alentó y motivo a estudiantes y docentes permanentemente para seguir adelante, de tal manera que los tropiezos, sirvieron para fortalecer los valores de la solidaridad, la reciprocidad y la complementariedad. Asimismo, aprendimos que en momentos difíciles es cuando una persona debe ALENTAR y no desalentar, ser POSITIVO Y OPTIMISTA y no negativo ni pesimista.

De la misma manera vale la pena mencionar, es el hecho de que los estudiantes hayan asimilado de manera progresiva y objetivamente que, es posible, armonizar o articular el estudio con el trabajo comunitario y productivo como era en la Escuela Ayllu de Warisata.

Por estos y otros antecedentes, se ha inaugurado nuestras ch'ukllas con un emotivo Raymi, con ritos y costumbres ancestrales, que resultó todo un éxito por la participación activa de vecinos de la zona, transportistas de la línea 103, nuestra vecina Unidad Educativa “Genoveva Ríos” y otros ocasionales visitantes.

El PSP La Articulación Curricular

El PSP de la Unidad Académica Cercado: “Convivencia Armónica para Vivir Bien”, establece como objetivo general “fortalecer los valores de reciprocidad, complementariedad y buen trato entre los actores educativo-sociales y con la naturaleza a través de procesos pedagógico-curriculares, actividades sociocomunitarias, culturales,

recreando saberes y conocimientos para construir un ambiente cálido y acogedor, asumiendo el horizonte del VIVIR BIEN”.

A partir de la implementación del PSP, se ha logrado establecer en la Unidad Académica Cercado un **clima institucional armonioso** a través de acciones pedagógico-sociales que ahora permiten desarrollar cotidianamente una convivencia comunitaria, cordial y de mutuo respeto e implementar desde la práctica educativa espacios de comunicación dialógica, para el cuidado del ecosistema y la madre naturaleza en articulación con los contenidos curriculares y las planificaciones de las diferentes Unidades de Formación.

Unidad Académica Cercado, se ha logrado avanzar y consolidar de manera progresiva, nuestro Proyecto Sociocomunitario Productivo del proceso de construcción de las ch’ukllas, tanto docentes como estudiantes han logrado profundizar los principios y postulados de la Escuela Ayllu de Warisata de tal manera que cada vez se hizo más notoria la ruptura de la educación cognitivista y desarraigada para dar paso a la revolución educativa con revolución docente en el marco del MESCP.

Es así que estudiantes de Artes Plásticas, junto a sus docentes de Especialidad, viajaron hasta la comunidad de Charamoco para cosechar o recoger cañahueca para el techado de su respectiva ch’uklla. La ocasión fue propicia para practicar el “trueque” con los habitantes de la comunidad ya que los estudiantes llevaron algunos alimentos desde Cochabamba para recibir a cambio el material de construcción requerido como es la cañahueca y paja.

Otro grupo de estudiantes y docentes de la Carrera de Cosmovisiones, Filosofía-Psicología, tuvieron similar experiencia en su propósito de obtener callapos para plantar los postes en la construcción de su

ch'uklla. Este grupo de estudiantes y docente se trasladaron hasta el Valle Alto, proximidades de la localidad de Arani.

Estas y otras experiencias similares, han permitido rescatar y practicar los valores de la solidaridad, la complementariedad y la reciprocidad que contribuyen en la formación integral y holística de estudiantes en formación.

En la segunda fase, se ha trabajado en la ornamentación y jardinería en los alrededores de las ch'ukllas con el propósito de contribuir a la preservación de la madre tierra, además dando utilidad pedagógica a las ch'ukllas como espacios de formación pedagógica.

Procesos formativos en contextos reales

Una de las Bases fundamentales del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es la recuperación de saberes y conocimientos a través de diferentes espacios de reflexión e intercambio de ideas respecto a la necesidad de conocer y rescatar saberes de nuestros pueblos indígena originarios para ser incorporados en sus respectivas planificaciones para desarrollar los procesos formativos fuera del aula y en contextos reales, previa coordinación e interacción entre docentes de un mismo curso de tal manera que estas tareas sean de manera inter disciplinaria.

A partir de esta consigna, los docentes tanto de Especialidad como de Formación General comenzaron a organizarse por cursos para luego elaborar y presentar a Coordinación de la Unidad Académica sus respectivos proyectos de “viajes de estudio a contextos reales” aunque debo admitir que inicialmente se pudo advertir en los estudiantes cierta reticencia para viajar al área rural y tampoco les gustaba la idea de pernoctar en comunidades rurales, puesto que

no se trataba de viajes de placer o de turismo, sino de compartir e involucrarse con los pobladores de una u otra comunidad como ser: Raqaypampa, Tapacarí, Churu, Arque, Huayculi, Ukureña, Tablasmonte y otras del departamento de Cochabamba.

Metodología

Indudablemente que estos viajes de estudio se sujetaron al marco metodológico de la práctica-teoría-valoración-producción, por lo que tras las visitas a diferentes comunidades, los docentes aplicaron la teoría y la valoración para finalmente presentar los respectivos productos bajo el título de “Memorias de la Recuperación de Saberes y Conocimientos”.

Los productos obtenidos de los diferentes viajes de estudio, se constituyen en fieles testimonios de los aprendizajes que se lograron por ejemplo en las comunidades de Tapacarí y Yuru donde se practica una forma de vida verdaderamente comunitaria, solidaria y productiva (no existe para nada la propiedad privada) porque todos los pobladores de la zona comparten y conviven en igualdad de condiciones. Afirman que “El Vivir Bien, no es novedad para nosotros, porque desde nuestros antepasados en las comunidades comprendidas en la provincia Tapacarí, practicamos a diario la convivencia en armonía, complementariedad y reciprocidad” como lo expresa Don Florentino Mamani.

Finalmente otro proceso formativo en contextos reales se cumplió en la comunidad de Huayculi con el viaje de estudio de estudiantes de la Carrera de Artes Plásticas y Visuales junto a sus docentes, esta comunidad es muy famosa en el contexto nacional porque sus pobladores desde tiempos inmemoriales se dedican a la Cerámica y obras de arte de este rubro y que están estrechamente relacionadas

a las unidades de formación de la especialidad de los futuros docentes de Artes Plásticas.

Experiencia Pedagógica de Raqaypampa

Estudiantes y docentes de la Especialidad de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología efectuaron viaje a la comunidad de Raqaypampa que, como se sabe, es el primer territorio indígena originario de Cochabamba que tiene su propia autonomía y que actualmente está en pleno proceso de organización y consolidación. Que en la visita a Raqaypampa fue conocer de cerca la experiencia de una comunidad socialmente organizada, orgullosa de su pasado y de su identidad y que considerado como uno de los territorios indígena originarios más importantes e influyentes del Estado Plurinacional de Bolivia.

El objetivo principal del viaje de estudio a la comunidad quechua de Raqaypampa fue involucrarse en la cosmovisión andina de la cultura de los quechuas y la convivencia directa con los habitantes de la comunidad en situaciones de trabajo y Raymi para producir TEXTOS ESCRITOS y audiovisuales destinados a la misma comunidad y sus Unidades Educativas.

En los procesos formativos en contextos reales con viajes de estudio a pueblos indígena originario campesinos (PIOS), también vale la pena referir las visitas de docentes y estudiantes a comunidades influyentes en el ámbito departamental como son Arque, Ukureña y Huayculi. En estas poblaciones quechuas, los estudiantes no solamente se interiorizaron e intercambiaron ideas con los campesinos sino que al mismo tiempo practicaron y reforzaron el habla y uso de la lengua originaria quechua, bajo la tutela y orientación de los docentes.

Conclusiones

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y el proceso de descolonización que vive actualmente Bolivia, nos brinda ahora la inmejorable oportunidad de romper esquemas tradicionales y desarraigados en los procesos formativos, especialmente para superar algunos “traumas” de aula.

Es posible armonizar y concretar procesos de estudio-trabajo-producción a través de todo el proceso de elaboración de proyecto, sensibilización y construcción de aulas ecológicas (ch’ukllas) , revalorizando la Escuela Ayllu de Warisata.

Los viajes de estudio a importantes comunidades rurales del departamento de Cochabamba han fortalecido la nueva concepción de formar nuevos maestros también en contextos reales no solo para rescatar saberes y conocimientos ancestrales, sino también para concretar intercambios de carácter cultural y educativo destinados a producir textos escritos y también audiovisuales.

Bibliografía

- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Huanacuni F. (2009). *Vivir Bien / Buen Vivir*. La Paz, Bolivia: III-CAB.
- Ley de la Educación Nº 070. Elizardo Pérez y Avelino Siñani. Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz, 20 de diciembre de 2010.
- Ministerio de Educación (2014). Unidad de Formación Nro. 5 “Estrategias Metodológicas para el Desarrollo Curricular” Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM (Vol. U/F Nº5). La Paz Bolivia.
- Salazar C. (2012). “La Taika” Teoría y práctica de la escuela Ayllu. La Paz – Bolivia Editorial G. U.







La revista **PRO-VOCACIONES DOCENTES**, presenta artículos, ensayos y experiencias educativas de docentes y directivos que desempeñan funciones en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Unidades Académicas que buscan el análisis y reflexión crítica sobre el avance del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en el proceso formativo de los nuevos maestros.