



ESTADO PLURINACIONAL DE
BOLIVIA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

DEBATES EDUCATIVOS

REVISTA DEL
INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS
PLURINACIONAL

ARTÍCULOS, INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS

2023
AÑO2. No.1



© De la presente edición

DEBATES EDUCATIVOS

Revista del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional;
artículos, investigación y análisis.

Edgar Pary Chambi

Ministro de Educación

Coordinación, edición, diseño y diagramación:

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2023). Revista “Debates Educativos”. Revista del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; artículos, investigación y análisis. Año 2. No. 1. 2023. La Paz - Bolivia.

Depósito legal:

4-3-371-2022 P.O.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

DEBATES EDUCATIVOS

REVISTA DEL
INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS
PLURINACIONAL

ARTÍCULOS - INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS

2023

Índice

Presentación	5
La importancia de afianzar la educación de niñas y mujeres en ciencia y tecnología desde la perspectiva de género <i>José Zegarra Siles</i>	7
Laicidad y educación integral en sexualidad en la currícula educativa <i>Cristiam Espíndola Molina</i>	23
La educación, un derecho para todas y todos: el papel del programa nacional de post-alfabetización <i>Héctor Ramiro Tolaba Rivera</i> <i>Jorge V. W. Ocsa Laime</i>	39
El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo: hacia una educación para la liberación <i>Fernando Reynaldo Yujra Quispe</i>	53
La actualización de contenidos curriculares, el reto para mejorar la calidad educativa en Bolivia <i>Elizabeth Dominga Anagua García</i>	63
Procesos de acreditación de carreras universitarias de Bolivia ante el sistema ARCU-SUR del sector educativo del MERCOSUR: “un proceso dinámico hacia la calidad académica” <i>Mario Fuentes Terán</i> <i>Margarita Marca Llusco</i>	77
Conexión curricular y vida cotidiana <i>Delia Gutiérrez Villca</i>	101
Las controversias frente al currículo actualizado desde la mirada pedagógica <i>Francisco Bolívar Ventura</i>	115

Construcción del Proyecto de vida, descubriendo vocaciones productivas al servicio de la comunidad <i>Roxana Olivera Tejerina</i>	129
Ecología de saberes como alternativa al conocimiento hegemónico <i>Moisés David Chuca Castañeta</i>	143
Demandas y respuestas de los congresos pedagógicos y educativos de la educación boliviana: un análisis histórico comparado <i>Juan Carlos Illanes Nina Alam Néstor Vargas Chacón</i>	155
El problema educacional en Bolivia: Las tareas inconclusas de Warisata <i>Nelson Jaime Argandoña Huanca</i>	183

Presentación

El Ministerio de Educación, a través del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, tiene el agrado de presentar una nueva edición de la revista Debates Educativos, con diferentes aportes que contribuyen a la discusión y debate en torno a la realidad educativa de nuestro país.

Los artículos que se presentan en esta edición acompañan el debate que en este tiempo ha despertado el proceso de actualización del currículo del sistema educativo plurinacional. Las temáticas que desarrollan los artículos abordan temas como: la educación de niñas y mujeres en ciencia y tecnología, la laicidad y la educación integral en sexualidad, la educación como un derecho universal, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y su sentido liberador, calidad educativa, acreditación de carreras universitarias de Bolivia dentro del sistema ARCU-SUR del MERCOSUR, principales controversias en el currículo actualizado, proyecto de vida con estudiantes, ecología de saberes, y los congresos educativos en la historia de la educación boliviana.

Cada uno de los artículos que en esta oportunidad nos ofrece la revista, se encuentran abiertos al diálogo y discusión, con una perspectiva de continuar profundizando en cada uno de los temas propuestos. Ningún debate está cerrado ni mucho menos acabado, por lo que invitamos a los lectores a tomarlos con un alto sentido crítico y de debate.

Los puntos de análisis en torno a la realidad educativa oscilan entre componentes de orden coyuntural, pero también estructural. Queda claro que para debatir la educación es preciso analizar y reflexionar desde una mirada inmediata y coyuntural, pero también desde una perspectiva de mediano y largo plazo, entablando debates acerca del tipo de sociedad

y país que queremos construir. Ninguna opinión ni punto de vista queda sobrando, porque la educación es un tema en el que todos los actores de la sociedad estamos involucrados.

En este sentido, invitamos a las y los lectores, actores educativos, y la sociedad en general, a compartir sus diferentes aportes de análisis e investigaciones en el ámbito educativo, a través de las próximas ediciones de la revista Debates Educativos. Toda contribución será bien recibida en la siguiente dirección de correo electrónico: debates.educativos@iipp.edu.bo para luego ser revisada por pares ciegos y un comité editorial que respalda las ediciones de la revista.

Edgar Pary Chambi
Ministro de Educación

La importancia de afianzar la educación de niñas y mujeres en ciencia y tecnología desde la perspectiva de género

Resumen

La actualización de los planes y programas de estudio de educación regular, implica la profundización de contenidos considerados claves para el mejoramiento de la calidad de la educación en la escuela. Por ello el debate abierto en torno a los mismos no es un asunto menor, sino un evento que nos insta ante el desafío de plantear contenidos de calidad.

Uno de esos contenidos es el género. Interpelado desde argumentos bastante dispersos y poco objetivos, que le asignan un sentido distorsionado de su verdadero propósito. Se ha dicho, entre otros, que promueve el distanciamiento de mujeres y hombres, y “el libre albedrío en la elección de la identidad y la orientación sexual”. Mostrando la necesidad de llevar el debate a términos que se acomoden menos a concepciones sostenidas en creencias y posturas infundadas, y más en información objetiva y clara sobre el tema.

El género en el ámbito escolar permite visibilizar la reproducción de prácticas de aprendizaje que terminan generando mejores condiciones de éxito educativo para los estudiantes varones en desmedro de las estudiantes mujeres, contribuyendo a transformar las mismas. Uno de esos ámbitos ocurre en la enseñanza de la ciencia y la tecnología, en el que se evidencia diferentes expectativas con respecto a las capacidades y posibilidades de niños y niñas. Consciente o inconscientemente se tiende a valorar la importancia

de la formación científica más para los niños que para las niñas, y a explicar el éxito por la inteligencia en el caso de los niños y por el esfuerzo en el de las niñas.

Diferentes instituciones (UNESCO y ONU) han señalado la necesidad de garantizar el acceso igualitario de niñas y mujeres a la educación y a las carreras STEM, como un imperativo para alcanzar la igualdad, la realización de los derechos humanos y las perspectivas científicas y de desarrollo.

Palabras clave: *Género, educación, derecho, ciencia y tecnología.*

La necesidad de encaminar un debate claro sobre la enseñanza del género en las Unidades Educativas

La histórica actualización de los planes y programas de estudio de la educación regular que se viene dando está gestión (2023), implica la profundización de contenidos considerados claves para el mejoramiento de la calidad de la educación en la escuela. Los contenidos son, indiscutiblemente, el núcleo de la organización de la estructura curricular pedagógica del sistema educativo boliviano; de su adecuado planteamiento depende en gran parte el éxito del currículum y la gestión escolar. A pesar de que, como refiere García el currículum en América Latina, con excepción de Brasil, no está viviendo sus mejores momentos y que luego de cuatro décadas, no muestra signos de consolidación como otras disciplinas relacionadas con la educación. Sus indicadores más notables son que existen pocos grupos de investigación, publicaciones y programas de posgrado (2016, p 195).

Por ello el debate abierto en torno a los mismos no es un asunto menor, sino un evento que nos insta ante el desafío de plantear contenidos de calidad que afiancen, a su vez, la calidad de la educación que se otorga en las escuelas.

Uno de los contenidos observados es el de género, bajo el rótulo de ideología de género, desde argumentos bastante dispersos y muy poco objetivos, como el manejado por el Consejo Nacional Cristiano que señala: “Eso es terrible. Van a practicar lo que establece la ideología de género (...)

en las calles. Vamos a ver a niños disfrazados de gays, lesbianas, etc., sin la posibilidad de llamarles la atención” (OPINIÓN, 31-01-2023); o el planteado por la Comisión de Educación del Comité Cívico que señala que el género viene a romper el principio de igualdad y complementariedad entre mujeres y hombres que rige “las culturas indígenas originarias” (chacha-warmi).

Lo cual pone de relieve la necesidad de llevar el debate a términos que se acomoden, menos a concepciones que se sostienen muchas veces en creencias, valores y posturas infundadas –sin desmerecer el saber popular–, llevando la discusión a un plano en el que la ciudadanía y en particular los actores del sistema educativo tengan oportunidad de formarse una opinión más objetiva y clara sobre el tema.

El Género es un enfoque de derechos que establece la importancia de la educación en la construcción de conceptos y prácticas en favor de la despatriarcalización y la igualdad de género, proponiendo el desarrollo de habilidades en niñas, niños, adolescentes y jóvenes para transformar los roles y estereotipos patriarcales dominantes que determinan las relaciones de género, la violencia de género, la identidad, la autonomía femenina, la afectividad masculina, las relaciones de pareja, el ejercicio de los derechos de las mujeres, la participación política de las mujeres y la visibilización de la contribución de las mismas en los procesos históricos y sociales, en la economía, en las ciencias o en la cultura.

Es una responsabilidad asumida por el Estado en el cumplimiento del respeto de los derechos humanos, que en diferentes convenciones, acuerdos, declaraciones y protocolos ha establecido el papel decisivo de la educación en la emancipación de la mujer, la protección de niñas y niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual y otras formas de violencia hacia poblaciones vulnerables, promoviendo la convivencia pacífica y armónica.

El género, lejos de romper el principio de igualdad y complementariedad que rige “las culturas indígenas originarias” (Chacha-Warmi, Qhari-Warmi, kuimba’e-kuña), es una afirmación de la igualdad de estos, promoviendo las oportunidades para alcanzar su autonomía y autorrealización. Propone un

marco de respeto por los derechos humanos, la igualdad y no discriminación como bases de una convivencia pacífica y armónica.

En particular el género en el ámbito escolar, visibiliza la reproducción de prácticas en distintos campos de aprendizaje que terminan disponiendo o cuando menos generando mejores condiciones de alcanzar el éxito educativo para los estudiantes varones en desmedro de las oportunidades que alcanzan las estudiantes mujeres. Uno de esos ámbitos ocurre en la enseñanza de la ciencia y la tecnología.

Escuela y género: trabajar sobre el relegamiento de niñas y mujeres en la enseñanza de la ciencia y la tecnología

De manera que la escuela es uno de los principales espacios de reproducción de comportamientos, actitudes y concepciones sobre el género, y lo que social y culturalmente se espera de los mismos. En la escuela se forjan un conjunto de valores, normas y expectativas de aquello socioculturalmente esperado a cada género. “En particular, la escuela es esencial para la asimilación de conocimientos, el reforzamiento de patrones culturales, la configuración de identidades, y la transmisión de atributos, estereotipos y roles de género que dan pie a la identificación de concebirse como hombre o como mujer” (Flores, Espejel y Martell, 2016, p 49).

En ese marco, históricamente, la escuela a nivel global ha fungido como un espacio de reproducción de la desigualdad, la jerarquización, la invisibilización de las mujeres, la violencia ejercida inter e intra géneros, y la presencia clara y continua de actos de discriminación a lo largo de todo el proceso educativo formal e informal, tanto de lo que se enseña como de lo que no se dice, pero también se enseña (Cf. *ibíd*).

Uno de esos ámbitos históricos de postergación, relegamiento y falta de oportunidades se da a propósito de la preparación y consecuente participación de las mujeres en la esfera de la ciencia y la tecnología. Fundamentalmente, por los prejuicios, estereotipos, las normas sociales y las expectativas que inciden en el tipo de educación que reciben y en las disciplinas que estudian, especialmente cuando se trata de la educación en ciencia y tecnología.

Un informe elaborado por la ONU Mujeres y la UNESCO (2020, pp. 20 - 23) resalta que, a pesar de los notables avances logrados en las últimas décadas, a nivel mundial sólo el 29.3% de mujeres son investigadoras. Para la región de América Latina y el Caribe, en 2017, del total de investigadores en ingeniería y tecnología, solo el 36% eran mujeres en Uruguay; el 26%, en Colombia; el 24%, en Costa Rica; el 17%, en El Salvador; en Honduras el 21,5%; y en Bolivia y Perú alrededor del 19%.

Este mismo informe señala:

Contar con más mujeres en STEM traería beneficios para su desarrollo profesional y autonomía económica: una persona que trabaja en STEM gana dos tercios más que aquellas empleadas en otros campos. De la misma manera, su participación apoyaría el crecimiento de las economías regionales y aseguraría que los servicios y productos desarrollados no estén distorsionados por carecer de la perspectiva del 50% de la población (pp. 20-23)

Las razones para este relegamiento son varias, entre otras, están asociadas muchas veces a las prácticas pedagógicas empleadas por maestras y maestros en la enseñanza de la ciencia y la tecnología, que terminan reproduciendo las formas sociales e institucionales de lo que se espera de mujeres y varones acerca de su desempeño y preferencias dentro de la escuela. González, I. (2017, p 42) en su texto *Ciencia, Tecnología y Género*, menciona que observaciones de las interacciones profesorado/alumnado muestran que los profesores/as de disciplinas científicas interactúan más con sus alumnos varones y los refuerzan en mayor medida, una diferencia de trato que, además se acrecienta con la edad. Estas diferencias en el comportamiento se basan en las diferentes expectativas con respecto a las capacidades y posibilidades de niños y niñas. Consciente o inconscientemente se tiende a valorar la importancia de la formación científica más para los niños que para las niñas, y a explicar el éxito por la inteligencia en el caso de los niños y por el esfuerzo en el caso de las niñas.

Concurrentemente, ONU Mujeres y la UNESCO (2020, pp. 35 -36), han señalado la importancia de considerar los estereotipos de género, subyacentes a las prácticas pedagógicas, por los que se atribuyen

capacidades diferentes o un nivel diferente de desarrollo a las niñas y los niños para desempeñarse en diferentes disciplinas, que desalientan a las niñas a ingresar al mundo de la ciencia y la tecnología.

La realidad actual exige que las personas, mujeres y hombres, accedan o cuando menos tengan las mismas oportunidades de acceder al conocimiento científico y tecnológico, dado el papel central que ocupan estos como ejes esenciales del desarrollo socio-económico de las sociedades. Pero también como un área en la que existe la necesidad de modificar las desigualdades estructurales que han restringido las oportunidades de las mujeres, excluyéndolas del derecho a participar de los beneficios de la vida social, económica y cultural, y a poder visibilizar y ejercer sus derechos.

Según una publicación oficial del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2018, p 5), numerosos estudios han comprobado que la baja participación femenina tiene un costo económico importante para los países ya que es un potencial subutilizado (Elborgh-Woytek et al., 2013; Kabeer y Natali, 2013; McKinsey Global Institute, 2015). Habiéndose producido evidencia empírica robusta sobre la dimensión de estos costos para la región (Grazzi y Olivari, de próxima publicación; Rivera-León, Mairesse y Cowan, 2017; Cuberes y Teignier, 2017; Bukstein y Gandelman, 2017; Gallego y Gutiérrez, 2018). De acuerdo con estos estudios, por ejemplo, en México, los resultados sugieren que, si se eliminará la desigualdad de género en la promoción a altos grados académicos, el país se vería beneficiado con un incremento en la productividad científica de entre un 17% y 20%.

De igual manera la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en una publicación oficial desarrollada por Vaca, T. (2019, p. 9), menciona que “la igualdad es una condición necesaria para la eficiencia dinámica del sistema al crear un ambiente institucional, de políticas y de esfuerzos que prioriza la innovación y la construcción de capacidades”. Mostrando, además, datos que revelan que, si bien la tasa de participación laboral femenina en la región experimentó grandes avances en décadas recientes, al punto de ubicarse por encima del promedio mundial (48,5%), debido a una serie de factores sociales, culturales y demográficos, esto no ha sido acompañado por una mayor dedicación de tiempo por parte de los hombres al trabajo no remunerado. De esta manera, tenemos a

un grupo de mujeres que no logra entrar al mercado laboral por atender situaciones familiares en particular el cuidado de personas dependientes (cuyo porcentaje varía según el país entre un 12% y un 66% de las mujeres que no están ocupadas, en comparación con un porcentaje inferior al 6% de los hombres que no se vinculan al mercado laboral por atender situaciones familiares) (CEPAL, 2019, p. 11)

Tanto ONU Mujeres como la UNESCO han remarcado que la “igualdad de género en STEM es clave para alcanzar cada uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. El desarrollo sostenible también requiere más ciencia y más científicos, lo que representa una gran oportunidad para lograr un incremento significativo de la cantidad de niñas y mujeres que comienzan carreras profesionales en STEM y que permanecen en ellas” (2020, p.15).

De manera que, si bien se reconocen los avances globales y regionales por eliminar las brechas globales de género en ciencia y tecnología, las instituciones especializadas coinciden en reconocer que aún se mantienen vigentes diversas “brechas de género” que obstaculizan su mayor integración, reconocimiento y avance (BID, 2018; CEPAL, 2019; ONU Mujeres, UNESCO, 2020, entre otros). Las razones en las que se explica y sostiene esta desigualdad son múltiples, entre ellos la vigencia de prejuicios y estereotipos históricos que continúan manteniendo a las niñas y mujeres alejadas de los sectores relacionados con la ciencia (Naciones Unidas, 11-02-2020); la CEPAL hace referencia a la sobrecarga de trabajo no remunerado como barrera para la participación en el mercado laboral, así como a una falta de políticas y programas mercado laboral para la reducción de brechas de género (2019).

González, I. (2017) desde la iniciativa de los estudios de Ciencia, Tecnología y Género (CTG), señala que, en lo referente a las cuestiones relacionadas con las mujeres y el género en las prácticas científico- tecnológicas, se podría aseverar que la perspectiva de género ha actuado en la práctica científica y tecnológica sobre lo que Nancy Tuana (2004) denomina “la epistemología de la ignorancia”. Aseverando que, de la historia de la ciencia, por ser un campo tradicionalmente masculino que ha sido escrita fundamentalmente por hombres, las mujeres han estado invisibilizadas (2019, pp. 5 -12). Lo

cual, entre otros efectos, ha privado de modelos femeninos que ayuden a impulsar y estimular la participación de las mujeres en los campos de la ciencia y a tecnología.

Asimismo, un estudio realizado en Bolivia por Carrasco, Gloria (2017, p 81), titulado *Situación de la mujer en la ciencia y la tecnología en Bolivia y su participación en el sistema boliviano de innovación: caso de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad Mayor de San Simón (FCyT)*, en el que se consultaron a un grupo de mujeres que actualmente ocupan puestos de investigación y docencia en la FCyT sobre la participación de la mujer en este ámbito, evidencio un conjunto de principales barreras para desarrollar una carrera científica al interior de la FCyT, tomando esta como un espacio de trabajo. Entre estas:

- Discriminación por ser mujer en un sector dominado por hombres donde está presente la mentalidad machista con maltrato, burlas y acoso hacia las mujeres.
- La política en la UMSS, roscas políticas dominadas por hombres que actúan de acuerdo a intereses propios.
- Falta de apoyo y colaboración hacia aquellas mujeres que llegan a ocupar cargos de responsabilidad.
- Falta de respeto a la intelectualidad de la mujer y no valorar el trabajo realizado por las mujeres
- Falta de unidad y de conciencia de parte de las mujeres sobre lo que representa la desigualdad de género en un ambiente laboral como el de la FCyT
- La familia e hijos.

El derecho de niñas y mujeres a una educación en ciencia y tecnología

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas en su Observación General No. 13, ha establecido que la educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de niñas y niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la

explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico (1999, párr. 1).

Existe por tanto el reconocimiento de la ciencia como un Derecho Humano. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art. 27, pto. 1) menciona: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966, art. 13), establece el derecho de toda persona a gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones; así como la obligación de los Estados de adoptar medidas para asegurar el pleno ejercicio de este derecho, necesarias para la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y de la cultura.

A nivel interamericano dos instrumentos que ratifican el carácter de la ciencia y la tecnología como un derecho humano son la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1948) y el Protocolo de San Salvador sobre Derechos Económicos Sociales y Culturales – DESC (1988). La primera, específica que los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura (art. 26); la segunda, dispone que los Estados Partes deberán adoptar para asegurar el pleno ejercicio de este derecho las medidas necesarias para la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia, la cultura y el arte (art. 14, pto. 2).

Reconociéndose la educación en ciencia y tecnología como un derecho humano, que debe asumirse en condiciones de plena igualdad para las mujeres. Lo que implica impulsar una educación en ciencia y tecnología libre de prejuicios y las normas sociales que las discriminan por ser mujeres y que inciden en la calidad de la educación que reciben.

Al respecto la UNESCO ha hecho énfasis en la necesidad de garantizar el acceso igualitario de niñas y mujeres a la educación y a las carreras STEM,

como un imperativo para los derechos humanos y las perspectivas científicas y de desarrollo. Desde el punto de vista de los derechos humanos, todas las personas son iguales y deben tener igualdad de oportunidades, incluyendo estudiar y trabajar en el campo de su elección (2019, p. 15)

Asimismo, ONU Mujeres y la UNESCO han destacado que la igualdad de género en las áreas STEM, es clave para alcanzar cada uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Dado que el desarrollo sostenible requiere más ciencia y más científicos, lo que representa una gran oportunidad para lograr un incremento significativo de la cantidad de niñas y mujeres que comienzan carreras profesionales en STEM y que permanecen en ellas (2020, p. 15).

No obstante, el derecho de niñas y mujeres a la educación en ciencia y tecnología, aún esta equidistante de alcanzarse y las razones son varias. Justamente la UNESCO en un reciente informe titulado “*Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*”, ha dado a conocer lo que sugiere como un conjunto de cuatro factores que influyen en la participación de niñas y mujeres, en su progresión y en su rendimiento en la educación STEM (Cf. UNESCO, 2019, pp. 39-58):

- **Nivel individual.** Factores biológicos que pueden influenciar las habilidades, las aptitudes y el comportamiento individual, tales como la estructura y el funcionamiento cerebral, las hormonas, la genética y los rasgos cognitivos, como las habilidades espaciales y lingüísticas.

Algunas de las conclusiones presentadas en el informe (Ibíd., p 42) a este respecto señalan que:

No se observan diferencias en el mecanismo neuronal del aprendizaje en base al sexo del estudiante. Si bien pueden observarse algunas diferencias de género en ciertas funciones biológicas, estas tienen poca o ninguna influencia en las aptitudes académicas, incluyendo las materias STEM.

Es posible que los factores genéticos tengan influencia en las habilidades académicas, pero las investigaciones sugieren que las diferencias

en las capacidades cognitivas son probablemente mayores entre los individuos, que, entre las mujeres y los hombres, y que la capacidad genética interactúa con el ambiente y está muy influenciada por éste.

- Esto es muy importante pues, como ha señalado la directora de ONU Mujeres, Phumzile Mlambo-Ngcuka (11-02-2020, sitio web), contribuye a derribar los estereotipos de género que vinculan la ciencia con la masculinidad. Desmitificando estereotipos tradicionales de género por los que habitualmente se explican la pérdida de interés por parte de las niñas en los temas STEM a medida que van creciendo, y en mayor medida que los niños. Obligando a encontrar razones alternativas que expliquen, por ejemplo, los resultados alcanzados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que dan cuenta que las niñas son tres veces más propensas que los niños a verse a sí mismas trabajando en profesiones del ámbito de la salud, mientras que los niños son dos veces más propensos que las niñas a verse a sí mismos trabajando en ingeniería (OCDE, 2016).
- **Nivel familiar y de pares.** Creencias de los padres y sus expectativas, el nivel educacional y el nivel socioeconómico y otros factores del hogar, así como las influencias de los pares (UNESCO, 2019, pp. 47 - 49).

Las conclusiones presentadas en el informe (Ibíd., p 49) al respecto señalan que:

Madres y padres con creencias tradicionales acerca de los roles de género y que tratan a las niñas y los niños de manera desigual pueden reforzar estereotipos negativos acerca del género y sus capacidades en STEM.

Los padres también pueden tener una gran influencia en la participación de las niñas en STEM y en su rendimiento a través de los valores familiares, el entorno, las experiencias y el estímulo que brindan.

La situación socioeconómica más elevada y el nivel de educación de los padres se asocian con puntajes más altos en matemáticas y ciencias, tanto para las niñas como para los niños. El desempeño de las niñas en ciencias pareciera estar más fuertemente asociado con el nivel educacional de la madre y los varones con el nivel educacional del padre.

El contexto sociocultural más amplio en la familia también puede jugar un rol. Los factores como la raza, el lenguaje que se emplea en el hogar, la situación migratoria y la estructura familiar, también tienen influencia en la participación y el rendimiento de las niñas en STEM.

Los pares también tienen efecto sobre la motivación y el sentimiento de pertenencia de las niñas en la educación STEM. La influencia de pares femeninos es un predictor relevante en el interés y la confianza personal de las niñas en matemáticas y ciencias.

Dichos factores ponen de manifiesto la enorme influencia que ejercen prejuicios y estereotipos de género, el contexto y en entorno familiar, constituyéndose en factores que alejan a niñas y mujeres de inclinarse por áreas vinculadas a la ciencia y la tecnología.

- **Nivel escolar.** Factores dentro del ambiente escolar, incluyendo el perfil de los profesores, su experiencia, sus creencias y expectativas, el plan de estudios, los materiales o recursos de aprendizaje, las estrategias docentes y las interacciones maestro-estudiantes, las prácticas de evaluación y, en general, el entorno escolar (UNESCO, 2019, pp. 47 - 49).
- Las conclusiones presentadas en el informe (Ibíd., p 56) a este respecto señalan que:

Profesores especializados en ciencias y matemáticas pueden influenciar positivamente el rendimiento y el compromiso de las niñas con la educación STEM y su interés en seguir carreras profesionales en el área. Al parecer, el tener profesores de sexo femenino otorga beneficios importantes para las niñas, posiblemente al actuar como modelos de rol y ayudar a desvanecer los estereotipos sobre las aptitudes STEM basadas en el género.

Las creencias, las actitudes, las conductas y las interacciones de profesores con estudiantes pueden realzar o debilitar el ambiente de aprendizaje equitativo de niñas y varones en las asignaturas STEM.

Los planes de estudio y el material educativo juegan un rol importante en promover el interés de las niñas y su compromiso en las asignaturas STEM.

Las oportunidades de experiencias de la vida real con las disciplinas STEM, que incluyen prácticas, aprendizajes directos, orientación vocacional y mentorías, pueden ampliar la comprensión de las niñas de los estudios y las profesiones STEM.

Los procesos y las herramientas de evaluación que muestran sesgos de género o incluyen estereotipos pueden afectar negativamente el desempeño de las niñas en STEM.

De manera que la escuela y el aula se constituyen en los espacios en el que las interacciones entre maestros y estudiantes, y los modelos de aprendizaje que forman parte de esta dinámica, condicionan significativamente la inclinación y elección de niñas y adolescentes mujeres por las ramas de la ciencia y la tecnología. Siendo que en particular muchas prácticas pedagógicas empleadas por maestras y maestros reproducen actos de discriminación casi siempre en contra de niñas y mujeres. “La experiencia de aprendizaje de las niñas en STEM se ve comprometida cuando los profesores tienen puntos de vista estereotipados acerca de las capacidades en STEM en base al género o tratan en forma diferente a niños y niñas en la sala de clases” (UNESCO, 2019, p. 12). De modo que la discriminación de género se basa en estereotipos “asignados” socialmente y los roles que espera deben cumplir o para las cuales son más aptos las personas según su género, resultando en un trato desigual y desfavorable con base en el sexo de la persona, lo cual muchas veces se ve también relacionado con motivos raciales, religiosos, políticos, de filiación, ideológicos o socioeconómicos, entre otros.

- **Nivel social.** Las normas sociales y culturales relacionadas con la igualdad de género y los estereotipos en los medios de comunicación.

Las conclusiones presentadas en el informe (Ibíd., p 58) al respecto señalan que:

Las normas culturales y sociales influyen las percepciones de las niñas acerca de sus capacidades, su rol en la sociedad y sus aspiraciones profesionales y personales.

El grado de igualdad de género en la sociedad afecta la participación y el rendimiento de las niñas en STEM. En países con más igualdad

de género, las niñas tienden a tener actitudes más positivas y mayor confianza.

Las medidas orientadas a promover la igualdad de género, tales como leyes de transversalización de género o políticas como cuotas, incentivos financieros u otros, pueden aumentar la participación de niñas y mujeres en la educación y las carreras STEM.

Los estereotipos de género retratados en los medios son internalizados por los niños, las niñas y los adultos y afectan la forma en que ellos se ven a sí mismos y a los demás. Los medios pueden perpetuar o desafiar los estereotipos de género acerca de las capacidades y carreras en STEM.

Lo que la sociedad transmite, en particular desde nudos culturales y sociales influyen decisivamente en la percepción que forman sobre sí mismas niñas y mujeres, condicionando de manera negativamente en el planteamiento de sus aspiraciones y posibilidades de autorrealización.

Conclusiones

La actualización de los planes y programas de estudio de la educación regular es un ejercicio continuo que implica la profundización de contenidos considerados claves para el mejoramiento de la calidad de la educación en la escuela.

Uno de esos contenidos es el género. Interpelado desde argumentos bastante dispersos y poco objetivos, que le asignan un sentido distorsionado de su verdadero propósito. Mostrando la necesidad orientar el debate, menos en torno a concepciones sostenidas en creencias y posturas infundadas, y más en información objetiva y clara sobre el tema.

El género, entre otros, visibiliza la reproducción de prácticas de aprendizaje que terminan generando mejores condiciones de éxito educativo para los estudiantes varones en desmedro de estudiantes mujeres. Contribuyendo a generar políticas, programas y propuestas pedagógicas para transformar esta situación.

Uno de los ámbitos de relegamiento y exclusión de la mujer ocurre en la enseñanza de la ciencia y la tecnología.

La educación en ciencia y tecnología constituye un derecho humano, que debe asumirse en condiciones de plena igualdad para las mujeres. Es necesario impulsar una educación en ciencia y tecnología libre de prejuicios y normas sociales que reproducen la discriminación hacia las mujeres y que incidan en la calidad de la educación que reciben.

Cuatro factores que influyen en la participación de niñas y mujeres, en su progresión y en su rendimiento en la educación STEM, se dan a nivel individual, familiar y de pares, escolar y social.

■ BIBLIOGRAFÍA

- BID (2018). Las brechas de género en ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe: resultados de una recolección piloto y propuesta metodológica para la medición. S.l.: BID.
- Carrasco, G. (2017). Situación de la mujer en la ciencia y la tecnología en Bolivia y su participación en el sistema boliviano de innovación: caso de la facultad de ciencias y tecnología de la universidad mayor de San Simón (FCyT). Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université catholique de Louvain. Sitio web: <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:8459>
- Flores, A.; Espejel, A.; Martell, L. (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos. México: Universidad Autónoma Indígena de México, Ra Ximhai, vol. 12, núm. 1, enero-junio.
- García, J. (2016), “Reseña del libro Currículum: entre utopía y realidad, de Ángel Díaz Barriga”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM, Sitio web: <https://ries.universia.net/article/view/1993/resena-libro-curriculum-utopia-realidad-angeldiaz-barriga> [consulta: fecha de última consulta].
- González, I. (2017). Ciencia Tecnología y Género. Asunción: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) – Paraguay.
- Naciones Unidas. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (03-12-1999). Observación General No. 13.
- OEA (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos. Suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos San José, Costa Rica 7 al 22 de noviembre de 1969.
- OEA (1988). Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales: “Protocolo

- de San Salvador". Suscrito en San Salvador, El Salvador, el 17 de noviembre de 1988.
- ONU Mujeres y UNESCO (2020). Las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en América Latina y el Caribe. Montevideo: ONU Mujeres.
- OPINION (31-01-2023). Evangelistas presentan acción contra malla curricular: "Van a practicar la ideología de género". Sitio web: <https://www.opinion.com.bo/articulo/pais/evangelistas-presentan-accion-malla-curricular/20230131110423895600.html> (revisado el 6 de marzo del 2023)
- ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. 10 diciembre de 1948
- ONU (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Serie de Tratados, vol. 993. Sitio web: <https://www.refworld.org/es/docid/4c0f50bc2.html>
- Vaca, T. (2019). Oportunidades y desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro escenario del trabajo. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), serie Asuntos de Género, N° 154.
- UNESCO (2019). Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). Francia: UNESCO

Cristiam Espíndola
Molina

Coordinador Nacional de
Proyectos de Marie Stopes
International Bolivia

Laicidad y educación integral en sexualidad en la currícula educativa

Resumen

Bolivia desde el 2009 incorpora en la Constitución Política del Estado el principio de Laicidad en su artículo 4 y la Ley No. 070 de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” en su artículo 3 Bases de la Educación establece que la educación es laica. Sin embargo, los contenidos del currículo base del sistema educativo plurinacional no están libres de ser permeados por discursos con perspectiva católica cristiana. Esto se debe a que laicidad, entendida como la autonomía del Estado y de las políticas públicas respecto a la religión, es decir “El Estado es independiente de la religión”.

En este artículo reflexionamos sobre la aplicación de la laicidad en las políticas educativas como la educación integral en sexualidad y sobre la manera en que se definen y construyen los contenidos sobre educación integral en sexualidad, con un breve recuento histórico y una descripción de los debates que inicio hace 30 años, pues son un indicador de los avances y retrocesos en la construcción de la laicidad, así como del cambiante equilibrio de poder en el Estado, las organizaciones religiosas y actores a favor de los derechos sexuales y derechos reproductivos.

Palabras clave: *Laicidad, Secularización, Anti derecho, Biopolítica, Ideología de Género.*

Para comenzar

A pesar de que Bolivia asume el principio de laicidad en el artículo 4 de la Constitución Política del Estado desde el 2009 y de la misma manera la Ley No. 070 de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” en su artículo 3 Bases de la Educación, establece que el educación es laica. Sin embargo, los contenidos del currículo base del sistema plurinacional de educación no están libres de ser permeados por discursos con perspectiva católica cristiana. Esto se debe a que laicidad, entendida como la autonomía del Estado y de las políticas públicas respecto a la religión, no es un resultado directo de la separación legal; en realidad, se construye con el cambio cultural, las luchas sociales y la redefinición de mecanismos de regulación del orden social que resultan del avance de la ciencia, la respuesta a emergencias económicas, poblacionales y sanitarias, así como de la incorporación de valores democráticos en las leyes.

Para continuar reflexionando debemos referirnos a la propuesta de Foucault acerca de estudiar la experiencia social de la sexualidad mediante la revisión de textos normativos y a partir de analizar la relación entre saber, poder y sujeto (Foucault, 1986); en este artículo abordaremos los discursos sobre educación integral en sexualidad.

En coherencia con lo que señala Foucault, se tiene que asumir la premisa de que no se trata de ver estos discursos como simple proyección del poder, ni de hacer una división entre lo incluido y lo excluido, sino de abordar los contenidos del currículo base como acontecimientos políticos que emergen en cada época y mantienen relación con otros acontecimientos discursivos del ámbito económico, político y cultural que los hacen posibles (Foucault, 1994). Abordaremos elementos teóricos sobre laicidad y secularización (Blancarte, 2008), pues analizar los contenidos de educación integral en sexualidad incluidos en la currículo base en diferentes momentos en la línea de tiempo nos permite dar cuenta de los avances y retrocesos de la laicidad dentro de condiciones políticas, materiales y culturales que los hacen posibles; podemos identificar los límites de “lo tratable y lo inevitable”, pues resultan de disputas y consensos en contextos marcados por el avance de la política de educación, el discontinuo proceso de secularización, y emergencias demográficas y sanitarias que la biopolítica no puede eludir.

El papel social de la educación integral en sexualidad

Toda sociedad establece algún sistema educativo con el que forma a las personas, que responde a las exigencias de la vida en común, y que en cada momento de la historia está determinado por el desarrollo de las ciencias, la economía, la política y la religión (Durkheim, 2013). Bajo este principio, la educación integral en sexualidad desempeña un papel central en la formación de las personas para la vida social; los contenidos sobre este tema son parte del mecanismo de subjetivación, que constituye el proceso en el que los sujetos toman sus posiciones en la sociedad, las cuales se encuentran definidas mediante distintos discursos (Butler, 2014). Lo que entendemos como sexualidad desempeña un papel central en la organización de la sociedad porque es un área de vinculación entre personas, un ámbito de normatividades, luchas, definiciones y autodefiniciones (Weeks, 1996); este campo de educación ha adquirido una relevancia central para el Estado porque la sexualidad es un área en la que convergen cuerpo y población, y su regulación resulta estratégica para ejercer un biopoder, es decir, un control sobre la vida (Foucault, 2007); pero también es un área de reflexividad social porque es un elemento clave para la convivencia pacífica y la construcción de una sociedad igualitaria que proteja las libertades.

Los contenidos sobre educación integral en sexualidad incorporados en la currícula se sostienen en saberes y constituyen un mecanismo estratégico de distribución de discursos que sostienen cierto orden sexual como “legítimo”; en ellos se muestra el proyecto de sujeto que la sociedad pretende producir, por lo que tienen un carácter performativo, es decir, que pretenden producir “los efectos que nombran” (Butler, 2010). La currícula base del sistema plurinacional de educación, incorpora algunos contenidos que son insuficientes para desarrollar competencias en los y las niñas y adolescentes que les permita vivir su sexualidad plena, saludable y responsable en el marco del ejercicio de sus derechos sexuales y derechos reproductivos, estos constituyen un avance para el ejercicio de los derechos sexuales y derechos reproductivos. Estos son objeto de disputas ideológicas e impugnaciones entre actores que buscan mantener el orden sexual que deriva de la tradición judío cristiana, y actores que impulsan la inclusión de nuevas personas entorno al ejercicio pleno de los derechos sexuales y derechos reproductivos; por ello es que generan disputas que tienen

diversos posicionamientos y discursos, como: las prioridades del Estado, el avance de la ciencia y el reconocimiento de los derechos humanos, de manera que reflejan el estatus de la sociedad de cada época. La revisión de los contenidos de educación integral en sexualidad incorporados en la currícula educativa da cuenta del proyecto de sujeto que la sociedad pretende construir en cada momento histórico, pues los contenidos marcan los límites de cierto orden social de la sexualidad considerado “legítimo”, materializan lo que es factible e “inevitable” incluir en la formación de las personas.

Estos contenidos, como discursos, constituyen herramientas de las relaciones de poder, las cuales “no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso”. Pero, siguiendo al autor, los discursos no están permanentemente sometidos al poder o levantados contra él, sino que pueden ser su instrumento y su efecto, pero también punto de resistencia para sostener una estrategia opuesta; por ello consideramos que los contenidos regulan, pero también liberan y permiten la emergencia de nuevas personas.

Históricamente, los contenidos de educación integral en sexualidad han sido resultado de distintas contiendas en varios momentos; han sido disputas entre distintos actores que pretenden mantener o transformar el orden sexual “legítimo”, entre quienes pretenden naturalizar el orden patriarcal judeocristiano y quienes buscan ampliar la perspectiva e incluir el ejercicio pleno de los derechos sexuales y derechos reproductivos.

Por contiendas, nos referimos a enfrentamientos entre distintos actores en asuntos en los que el Estado tiene responsabilidad de responder (Mc Adam, Tarrow, & Tilly, 2005). Por orden sexual se debe entender a los límites normativos y discursivos establecidos respecto a los deseos, las prácticas eróticas, las formas de vinculación sexo-afectiva, las decisiones sobre el propio cuerpo y la vida reproductiva, así como respecto a las identidades y orientaciones sexo genéricas; considerando que entre la sociedad existe un miedo a la pérdida de dicho orden y que es utilizado por los actores que se oponen a los avances en materia de educación integral en sexualidad laica.

La religión desempeña un papel central en la conservación de dicho orden, a la vez que el miedo a la pérdida de ciertos límites marcados por ese orden “legítimo” permite la vigencia de valores y creencias religiosas judeocristianas; por ello es necesario retomar conceptos de secularización, que es el cambio cultural que ha llevado a la pérdida de la centralidad social de la religión y la laicidad, que es el régimen de ciertos límites de autonomía de los gobiernos y sus políticas respecto a lo religioso (Blancarte, 2008).

Para los contenidos sobre educación integral en sexualidad, la laicidad implica que estén basados en la ciencia y los derechos humanos, que atiendan asuntos prioritarios del orden de lo real como la salud, la convivencia pacífica, la inclusión, la construcción de proyectos de vida con erotismo y sin riesgo de embarazo, que respeten el principio de libertad de conciencia y den elementos para que las personas tomen las mejores decisiones, y que no discriminen por motivos basados en creencias religiosas acerca de temas como las orientaciones sexuales, las identidades sexo- genéricas, el inicio de la vida sexual activa, entre otras.

Los contenidos sobre educación integral en sexualidad

Aunque el Estado es laico, y la educación es laica, en Bolivia pasó más de una década para que se incorporen contenidos mínimos de educación integral en sexualidad en la currícula educativa; se trata de temas expulsados de lo social, que paulatinamente fueron incluidos a través de diversos acontecimientos discursivos y condiciones sociales que los hicieron posibles, tales como las estadísticas sobre el embarazo en la adolescencia, la violencia contra la mujer, el índice alto de infecciones de transmisión sexual que evidencian las necesidades en materia de regulación de la salud y la población, la lucha feminista que clama el avance en el ejercicio de los derechos humanos en condiciones de igualdad, disputas entre actores por conservar o transformar el orden social legítimo, avances en la ciencia, la construcción de un marco normativo que respaldara la laicidad educativa en relación con la sexualidad, y cambios culturales que son parte del proceso de secularización. Hay contenidos de educación integral en sexualidad en la currícula educativa desde hace 30 años, y se han relaborado con la finalidad de dar respuesta a los problemas sociales y de salud generados como resultado de la vivencia de las relaciones sexuales de las personas,

además de normativas nacionales que fueron revisadas y promulgadas para dar cumplimiento a lo establecido en la Constitución Política del Estado, es decir desde el 2009, dando un mandato para su incorporación en la política educativa al Ministerio de Educación.

En el recorrido histórico de la educación integral en sexualidad se vio afectada por la fuerte legitimidad de la que gozaba la religión católica como principio ético, no permitió que se concretaran políticas nacionales. La iglesia católica y en la última década las iglesias evangélicas lograron convencer a la comunidad con su discurso y generar apoyo a su movilización; el tema era vivido como una afrenta para la población porque era visto como una amenaza que afecta la dignidad y la moral de las personas, afirmaban que los padres y madres de familia perderán la patria potestad de sus hijos e hijas haciendo que los y las niñas y adolescentes inicien su vida sexual a temprana edad, lo cual iba a hacer que pierdan su inocencia a causa de la educación integral en sexualidad; esto significa que un amplio sector de la sociedad en esa época no estaba dispuesto a que sus hijas e hijos tuvieran una subjetividad sexual distinta a la propuesta por la religión; además, esta propuesta de política educativa era parte de una iniciativa de educación que viene del exterior, por lo que detonaba una reacción más violenta y no se pudo concretar hasta la fecha.

Por ello no se contaron con contenidos de educación integral en sexualidad en los textos y contenidos curriculares, los pocos contenidos incorporados son el reflejo de una educación reduccionista, biologicista de la sexualidad de todo ser humano, que se constituye en contenidos mínimos que se pretende que todas las personas conozcan, por ello la Ley No. 070 de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” redefinió el concepto de educación pública y la laicidad como base de la educación en Bolivia. Con la Ley el Estado asumió la autoridad para definir los significados con los que se formará a los sujetos; marcó la pauta para que definieran los lineamientos sobre los cuales educar y formar a los sujetos, con ello se respeta la religión de cada quien y, a la vez, se busca proteger lo que se considera bien común y asegurar el respeto a la vida privada.

En cuanto a la educación de niños, niñas y adolescentes, es a partir de esta gestión 2023 que se empieza a visualizar la educación sobre sexualidad en

todo el país; el contenido incorpora también temas de género que pretende contribuir a reducir los índices de violencia contra la mujer, sin embargo se sigue imponiendo un binarismo sexo-genérico que construye y naturaliza una materialidad del cuerpo sexuado como la base de una sexualidad ligada a la reproducción, y por lo tanto, impone la heterosexualidad como modelo único.

En 1994 con la anterior reforma educativa incluyó información sobre salud sexual y salud reproductiva, porque era primordial hablar sobre VIH; se trataba de un tema necesario porque se debía dar respuesta a la población sobre la infección por que se trasmite sexualmente y que era mortal; para entonces se había visto que la educación sexual y el uso de condones eran la mejor opción para la prevención entre personas con vida sexual activa. Con los textos que fueron producidos por la Reforma Educativa; se puede ver que se le daba importancia a prevenir el VIH y el embarazo, pero es claro que la intención es que la información no se quede en lo biológico, por primera vez aparecen dibujos más claros que muestran el desarrollo del cuerpo de niñas y niños, se evitan esquemas con los órganos sexuales aislados del resto del cuerpo, en esta época se abordaba en secundaria los órganos sexuales externos de las personas. Estos textos fueron posibles gracias a que existía una Unidad que se encargaba de trabajar y revisar los contenidos en materia de sexualidad, actores de sociedad civil organizados en torno a los derechos sexuales y derechos reproductivos y compromisos políticos con la comunidad internacional, pues Bolivia es signataria de la Convención de Derechos del Niño y los acuerdos de El Cairo y Beijing.

No existen contenidos de educación integral en sexualidad que sean laicos, ya que siempre se tuvo la influencia de las iglesias la idea de una moral única y lo cual impide el avanzar en derechos humanos, principalmente el de las mujeres. En la actualidad los contenidos de la currícula educativa finalmente, muestran un mayor interés para formar sujetos a través de la educación integral en sexualidad más allá de la biopolítica y se ve a los y las adolescentes como sujetos reconocidos como prioridad.

Los contenidos de la currícula educativa

Este nuevo milenio trajo consigo diferentes alternativas en el gobierno, el Poder Ejecutivo ha estado a cargo de diferentes autoridades, y cada uno

ha tenido una relación distinta con la laicidad y con la educación integral en sexualidad; además, el escenario de disputa ha cambiado debido a la participación y politización de actores religiosos. La construcción de la laicidad de la educación integral en sexualidad no es lineal, esto debido a que el cambio de autoridades en educación hace que se asuman diversas posiciones al interior del Ministerio de Educación y de las autoridades departamentales y distritales de educación, que en la mayoría de los casos no cuentan con un entendimiento claro en la aplicación del principio de laicidad y del desarrollo de la educación integral en sexualidad en las aulas.

La incorporación de la salud sexual y salud reproductiva en secundaria y del abordaje del enfoque de género en varios niveles, detonaron la polémica, donde los grupos fundamentalistas religiosos (anti derechos) utilizan discursos para influir en tomadores de decisión y la población en general mencionando argumentos de que “violan el interés superior del menor, discriminan a los niños en razón de su género, limitan indebidamente la patria potestad de los padres y crean un ambiente nocivo para niñas, niños y adolescentes a esto suman discursos como hablar del inicio de las relaciones sexuales a temprana edad, de que se está incorporando una materia llamada placeres y displaceres dirigida a la masturbación de niñas y niños de 5 años, las niñas y niños no deben conocer que los genitales se llaman vulva y pene... que no tienen edad para ello, la masturbación como una actividad que pervierte y daña a los niños/as y adolescentes, la hipersexualización de niños y niñas, el adoctrinamiento por la imposición de una supuesta ideología de género que no existe, y otros, como un discurso de las iglesias para evitar que se incorpore contenidos de educación integral en sexualidad y para generar temor en padres, madres, maestros, maestras en la comunidad y conseguir el respaldo que necesitan para lograr sus objetivos.

Durante varios meses existe una intensa discusión mediática entre organizaciones con perspectiva católica e iglesias evangélicas con las organizaciones que defienden los derechos sexuales y derechos reproductivos, en las que las organizaciones conservadoras utilizaron dos repertorios discursivos: el primero, emitir mensajes que fomentaran el miedo a la pérdida del orden sexual, de hecho, la jerarquía católica calificó algunas prácticas y preferencias sexuales como “conductas

desordenadas”; el segundo fue usar una argumentación que presentaba sus demandas religiosas en mensajes que parecían basados en la ciencia y los derechos humanos. Sus repertorios no logran tener suficiente peso, así que implementaron una estrategia donde manifestaron que elaboraran una propuesta de currícula educativa con perspectiva católica y la presentaron al Ministerio de Educación para que la tomen en cuenta, lo cual vulnera el principio de laicidad con su intromisión en políticas de educación.

Las organizaciones de derechos sexuales y derechos reproductivos lograron detener la mayoría de esas estrategias que al final tienen como finalidad desestimar la currícula educativa que se encuentra en proceso de implementación y sacar la educación integral en sexualidad del sistema plurinacional de educación mediante pronunciamientos públicos. Estos nuevos contenidos, muestran la idea de un sujeto adolescente como sujeto de derechos y libertades, de hecho, los contenidos de la currícula en secundaria incluyen los derechos sexuales y derechos reproductivos. Los actores y funcionarios conservadores y fundamentalistas religiosos es decir grupos anti derechos continúan con su estrategia en medios de comunicación desvirtuando la educación integral en sexualidad; para presentar su propuesta de currícula de educación que probablemente producirán contenidos menos laicos y con un enfoque conservador y religioso, que reflejarán un regreso al viejo proyecto de formar sujetos más asexuales y menos identificados con los derechos humanos.

Los contenidos incorporados muestran que la democracia electoral no garantiza la laicidad, sino que resulta del cambiante equilibrio de poder entre los actores que se disputan la capacidad de influir en los contenidos. El uso de discursos seculares por parte de organizaciones con inspiración religiosa y evangélica es una estrategia con cierta eficacia que les permite mantener un debate con perspectiva católica evangélica, sin embargo, esto no debería suceder porque la Constitución Política del Estado respalda la laicidad. Sin embargo, su posicionamiento con el gobierno les permite influir en la política educativa que no hacen visible a la opinión pública.

Como se puede observar, la estrategia de estas organizaciones fue usar los mecanismos de la democracia participativa y los argumentos de derechos humanos para legitimar sus demandas, las cuales están basadas en criterios

más religiosos; de hecho, matizan sus discursos mediante la noción de “patria potestad” y de argumentar como si su petición fuera por los derechos de la niñez.

En el comunicado, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) sostiene que la protección de niñas, niños y adolescentes es una responsabilidad tanto del Estado como de los padres y madres, y que se les debe instruir, orientar y proporcionar información para fomentar un desarrollo pleno y evitar prácticas que puedan poner en peligro su integridad física, mental y psicológica. La Corte sostiene que el ejercicio de la patria potestad tiene un límite jurídico, que implica evitar acciones de los padres que puedan atentar contra la dignidad y seguridad de las niñas, niños y adolescentes.

La currícula mantiene información sobre métodos anticonceptivos más de una década. Este cambio resulta de varios factores; el primero fue que la información se volvió necesaria ante la preocupación por el incremento de embarazos en adolescentes; en Bolivia el 2022, por día se registraron más 100 embarazos en niñas y adolescentes, la Encuesta de Demografía en Salud (EDSA 2016) evidencia el porcentaje de adolescentes de 15 a 19 años alguna vez embarazadas, es del 14,8% es decir 71 adolescentes por cada mil embarazos. Bolivia está considerada como uno de los países con mayor índice de embarazos adolescentes de la región. Esta situación representa un desafío para las instituciones, porque la población adolescente cada vez está más excluida de la posibilidad de un trabajo formal que ofrezca prestaciones en materia de servicios de salud, seguridad social y fondos para vivienda. En este contexto, el embarazo puede incrementar el riesgo y precariedad económica en la vida de las y los adolescentes; además de que los casos de menores de 15 años que se embarazan reflejan un problema fuerte de abuso sexual infantil. De hecho, la inclusión de información sobre metodología anticonceptiva es parte de las políticas en salud para la “prevención de embarazo en adolescentes”, un trabajo articulado entre distintas instituciones para resolver esta situación. La Atención Integral y Diferenciada al Adolescente (AIDA) es una medida biopolítica, porque se corre el riesgo de que las instituciones se vean rebasadas por el incremento de nacimientos en situación de exclusión social, pero también es una respuesta que busca mejorar las condiciones de vida de las y los adolescentes, y que

considera un componente con líneas de acción específicas en materia de educación integral en sexualidad.

Un factor que permite también la inclusión de contenidos sobre anticonceptivos es que existe un amplio marco normativo que los respalda, que incluye las leyes y normas sobre salud, educación, juventud.

La currícula educativa incorpora la equidad de género con la finalidad de contribuir en la prevención de la violencia basada en género, esto no solo es un avance sino que representa una herramienta para la defensa de la laicidad y reconoce mayor legitimidad a una serie de temas que han permanecido excluidos, con distintos grados, del campo de lo social, pues actualmente continúa habiendo posicionamientos de grupos conservadores y fundamentalistas religiosos (anti derechos) que tratan de desacreditar la educación integral en sexualidad y pretenden que el Estado no se haga cargo de garantizarla; aún persisten maestros/as, padres y madres que no están de acuerdo en que los temas se revisen en las escuelas, y persisten los casos de maestros que evaden los temas por ignorancia, prejuicio y que tienen dudas sobre su propia competencia. Al incorporarse contenidos de educación integral en sexualidad en la currícula base, el carácter obligatorio de los contenidos está mejor respaldado, lo cual resulta necesario en el contexto actual de fuertes tensiones en los espacios públicos.

En 2017, las organizaciones con perspectiva católica se aliaron con grupos evangélicos y formaron una campaña llamada “Con mis hijos no te metas” que nace en Perú el 2016, un conjunto de organizaciones de todo el país que se articula con agrupaciones y redes análogas en el continente y el mundo, su estrategia consiste en acusar al Estado de violar los “derechos de los padres” a educar a sus hijos y promover el temor hacia la posibilidad de que se liberen las personas y experimenten la diversidad sexual y de género. En este episodio, dichas organizaciones mostraron una mayor profesionalización en el manejo de su discurso; crearon mensajes estratégicos para atraer el apoyo de actores no movilizados que se identificaran con sus demandas; sus mensajes se enfocaron a fomentar el miedo a la pérdida del orden sexual y a desacreditar los discursos de género y derecho sexuales y derechos reproductivos. Su recurso más poderoso es el concepto “ideología de género”, que contraviene la idea de que el género se deriva del sexo

biológico y el deseo tiene una base reproductiva, de esta manera acusan a los movimientos feministas y de diversidad sexual de difundir ideas falsas y de promover comportamientos que ponen en riesgo a la sociedad. Se trata de una versión más elaborada del uso de argumentos que se asemejan a los discursos seculares de la ciencia y los derechos humanos. Este recurso político ha sido utilizado en todo el mundo y está mostrando eficacia política, los ejemplos más claros son que lograron detener el acuerdo de paz en Colombia y han provocado importantes retrocesos en las políticas relacionadas con los derechos sexuales y derechos reproductivos en casi todos los países de la región.

La incorporación del principio de laicidad en la Constitución Política del Estado y asumir la educación Laica como base de la educación en la Ley 70/2010 de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, no garantiza una laicidad en la práctica. Es necesario que se realicen acciones de formación docente y orientación a padres y madres de familia si se quiere contrarrestar los efectos de la falta de historia de educación integral en sexualidad y de los discursos conservadores, cuya difusión se ha incrementado año tras año. El Estado Boliviano requiere trabajar en la protección jurídica de la laicidad, de lo contrario estas situaciones nos permite visualizar que habrá futuros enfrentamientos discursivos sin que se resuelva la tensión respecto al papel del Estado y al tipo de sujetos sexuales que se pretende producir a través de la educación.

Garantizar el acceso a la educación integral en sexualidad es una obligación constitucional y convencional

La Constitución Política del estado en 2009 ha constitucionalizado los derechos sexuales y derechos reproductivos en el artículo 66 al establecer que el estado debe garantizar estos derechos a todas las personas, y la educación integral en sexualidad es parte de estos derechos, por tanto, existe un mandado constitucional para hacer accesible a todas las y los bolivianos la educación integral en sexualidad.

Por su parte el Tribunal Constitucional Plurinacional en la Sentencia Constitucional Plurinacional No. 206/2014 en su exhortación 6º Al Órgano Ejecutivo, indica que éste: “priorice y ejecute políticas públicas educativas

y de salud destinadas a la difusión, protección, atención, de los derechos sexuales y derechos reproductivos de la mujer...” (Tribunal Constitucional Plurinacional, 2014)

En el Caso Angulo Losada Vs. Bolivia Sentencia de 18 de noviembre de 2022 la Corte IDH ordenó al Estado Boliviano que “...incorpore en los materiales de enseñanza obligatoria escolar información adecuada, oportuna y acorde al nivel de madurez de las niñas, niños y adolescentes orientada a dotarles de herramientas para prevenir, identificar y denunciar hechos constitutivos y riesgos de violencia sexual. Dichos materiales deben incluir información sobre la importancia del consentimiento en las relaciones sexuales y sobre el incesto. El Estado deberá presentar un informe anual por tres años, en el que indique las acciones que se han realizado para tales fines.” (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2022)

En el marco de los procesos de presentación de Informes Periódicos a los Comités de las Naciones Unidas por parte del Estado boliviano, éstos adoptan Observaciones Finales que incluyen recomendaciones que deben ser cumplidas para mejorar la situación de los derechos humanos y cumplir con la obligación estatal de implementar el tratado. En ese marco con relación a la educación integral en sexualidad el Comité de Derechos Humanos ha recomendado al Estado “Redoblar sus esfuerzos de sensibilización y educación sobre los derechos a la salud sexual y salud reproductiva” (Comité de Derechos Humanos, 30 de marzo de 2022). Por su parte el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, como medida para prevenir el embarazo adolescente recomendó al Estado “la educación integral sobre salud sexual y salud reproductiva y servicios de asesoramiento y atención de la salud adaptados para adolescentes” (Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, 15 de octubre de 2021). Recientemente, el 2022, el Comité CEDAW recordando su recomendación general núm. 36 (2017) sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación, recomendó al Estado la “inclusión de una educación sobre la salud y los derechos sexuales y derechos reproductivos que tenga en cuenta las cuestiones de género y sea apropiada para la edad, incluido el comportamiento sexual responsable y el uso de anticonceptivos, en los planes de estudios de todos los niveles educativos con miras a prevenir los embarazos precoces y las infecciones de transmisión sexual, y brindar capacitación sistemática a los docentes

sobre salud, derechos sexuales y derechos reproductivos” (Comité de la CEDAW, 23 y 24 de junio de 2022), a su vez, refiriéndose a la prevención de embarazos precoces, recomendó la aprobación de un nuevo plan para este fin y la “educación integral en salud, derechos sexuales y derechos reproductivos” (Comité de la CEDAW, 23 y 24 de junio de 2022).

Reflexiones finales

Con la Ley No. 070 de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” se asume como base de la educación la laicidad y con la misma Ley no se logró asumir y profundizar la aplicación del principio de laicidad establecida en la Constitución Política del Estado, debido a la fuerza de la exclusión que logra generar la religión y una posterior falta de posibilidades de que emergiera debido a que la educación es objeto de un pacto político con las organizaciones religiosas.

A lo largo de los últimos 30 años ha habido contenidos sobre educación integral en sexualidad; en ellos se observa que las organizaciones con perspectiva católica y las iglesias evangélicas han tenido una cambiante capacidad de influencia. Los contenidos incorporados de educación integral en sexualidad dan cuenta de una construcción de la laicidad educativa, lo cual no evidencia que exista una mayor autonomía de lo político respecto a lo religioso, esto gracias al proceso de secularización. Los contenidos sobre educación integral en sexualidad son posibles por la priorización de problemáticas demográficas y de salud que colocaron el campo de lo real por encima de creencias y morales religiosas; pero también por una creciente legitimidad social de los valores democráticos como referentes éticos.

Se observa un cambio en las relaciones de poder y en el uso de estrategias y alianzas en cada época. Las organizaciones con perspectiva católica y las iglesias evangélicas no cuentan con un sustento que fuera reconocido como legítimo por la opinión pública y debido a que la educación integral en sexualidad se encuentra respaldada en un nutrido marco normativo nacional e internacional.

La aplicación del principio de laicidad es fundamental para avanzar en las políticas de educación integral en sexualidad. Si bien los discursos seculares

como la ciencia y los derechos humanos han ido desplazando la influencia de las iglesias, sigue habiendo importantes tensiones que dificultan abordar la información en temas como la desnudez, la educación a niños, la homosexualidad, el derecho al placer, la masturbación, el aborto, y el uso de anticonceptivos. En noviembre de 2019, vimos llegar al gobierno a sujetos con una formación más religiosa, donde su fe atraviesa la idea de país que quieren construir y el sentido que dan a la función pública; después, vimos emerger un movimiento neoconservador que, aún sin un vínculo fuerte con el gobierno, logró sumar actores y tener influencia. Aquí es donde se observa una contradicción: la eficacia política de la religión se va perdiendo con la secularización, pero eso no excluye la posibilidad de que sujetos con creencias religiosas firmes ejerzan el poder, desde dentro o fuera del gobierno, e influyan en las políticas de derechos sexuales y derechos reproductivos.

El rol que juegan las organizaciones religiosas para influir en el Gobierno, a través de sus estrategias, viola el principio de laicidad, establecido en la Constitución Política del Estado. El desafío será evitar la influencia religiosa en la currícula educativa base, implica lograr la congruencia en los planes, programas y materiales; pero sobre todo, de aterrizar en acciones concretas que hagan una realidad la educación integral en sexualidad en las aulas, lo que requiere de formación docente, intervención con madres y padres para atender sus preocupaciones y que dejen de estar en oposición, y también el de articular políticas como prevención de embarazos, y la prevención de la violencia contra la mujer. De otra manera no podrán implementarse realmente los contenidos.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Blancarte, R. (2008). *Introducción / El porqué de un Estado laico. Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México: El Colegio de México.
- Butler, J. (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.

- Butler, J. (2014). *Mecanismos psíquicos del poder*. Valencia: Cátedra.
- Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales. (15 de octubre de 2021). *Observaciones Finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales al Estado Boliviano sobre la Implementación del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. E/C.12/BOL/CO/3.
- Comité de Derechos Humanos. (30 de marzo de 2022). *Observaciones Finales del Comité de Derechos Humanos al Estado Boliviano sobre la Implementación del Pacto de Derechos Civiles y Políticos*. CCPR/C/BOL/CO/4.
- Comité de la CEDAW. (23 y 24 de junio de 2022). *Observaciones Finales del Comité de la CEDAW al Estado Boliviano sobre la Implementación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. CEDAW/C/BOL/7.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2022). *Caso Angulo Losada Vs. Bolivia*. Costa Rica: Serie C No. 475. Párr. 216. Obtenido de https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_475_esp.pdf
- Durkheim, E. (2013). *Las formas elementales de la vida religiosa*. México: Colofón.
- Foucault, M. (1986). *El uso de los placeres. Historia de la sexualidad 2*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994). *Diálogo sobre el poder*. México: Obras esenciales.
- Foucault, M. (2007). *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad 1*. México: Siglo XXI.
- Mc Adam, D., Tarrow, S., & Tilly, C. (2005). *La dinámica de la contienda*. Barcelona: Hacer.
- Tribunal Constitucional Plurinacional. (2014). *Sentencia Constitucional Plurinacional No. 206/2014*. Sucre. Obtenido de <https://obs.organojudicial.gob.bo/assets/archivos/jurisprudencia/6647d3ad5b168d9a3559099bd6681f93.pdf>
- Weeks, J. (1996). *Sexualidad*. Barcelona: Paidós.

Héctor Ramiro Tolaba
Rivera

Director General de Post-
alfabetización

Jorge V. W. Ocsa Laime

Técnico de Currículo y
Alfabetización y promoción
de la lectura

La educación, un derecho para todas y todos: el papel del programa nacional de post-alfabetización

Resumen

Las políticas educativas asumidas por el Estado desde 2006 muestran un férreo compromiso por cambiar los niveles de exclusión y el abismo educativo que vivió nuestro país desde su fundación. En ese sentido, las acciones sostenidas del Programa Nacional de Post-alfabetización, tanto en procesos educativos de Alfabetización, Post-alfabetización y Movilización social y cultural, han acompañado los distintos momentos de la Revolución Educativa, enmarcándose en los lineamientos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y respondiendo a las necesidades de las y los participantes como a la coordinación con otras instituciones.

La labor educativa en el país ha ingresado a un período en cuestión desde las grandes brechas que se evidenciaron con la pandemia del Covid-19, las crisis institucionales, las dificultades técnicas y la urgencia de generar mecanismos que apoyen la acción de los sujetos educativos, no sólo estudiantes o participantes, sino de los sectores del magisterio y de la sociedad que han caído en la monotonía y la demanda simplista reduciendo la educación al mero acto instructivo. Frente a esa realidad, las experiencias de coordinación y trabajo metodológico comprometido del Programa Nacional de Post-alfabetización y su coordinación con instancias tanto ministeriales, de la sociedad civil y de organizaciones sociales, puede servir de aliciente en el reto de la mejora de la calidad educativa y de los mecanismos para su concreción.

Palabras clave: *Alfabetización, Post-alfabetización, Educación primaria de jóvenes y adultos, Bolivia, calidad educativa, política educativa, educación alternativa, PNP, MESCP, Ley No. 070.*

La sociedad boliviana se fundó sobre la exclusión de los sectores mayoritarios de la población: indígenas, mujeres y sectores populares. Durante décadas los paradigmas civilizatorios que tuvieron las élites dirigenciales del país sostuvieron distintas formas de exclusión para mantener sus prerrogativas. Esas formas de marginación crearon relaciones de desigualdad que, pese a los intentos modernizadores del siglo XX, han permeado a todos los niveles y grupos sociales. Estas subjetividades constituyeron y orientaron las acciones políticas de los sectores dominantes y también de sectores conservadores durante los últimos años, llevando incluso a tomar como “soluciones” **la clausura del año escolar** frente a necesidades de respuesta en situaciones álgidas y urgentes como la pandemia del Covid-19 en 2020.

Pese a lo que se pueda pensar de reacciones coyunturales, las respuestas que en un determinado momento se dan tienen muchos elementos constitutivos de la subjetividad conservadora boliviana. Estos mecanismos se accionan al momento en que se trata de buscar alternativas a las crisis, sean sociales, políticas, económicas, identitarias, etc. Al final quienes más sufren de estas salidas son los sectores más excluidos y con mayores urgencias, ahí es donde se ven realmente los efectos de las malas acciones y políticas desde la esfera pública (y de cierta manera privada también); son los sectores sociales desplazados, marginados, subalternizados y encubiertos de cada sociedad los que al final pagan los platos rotos.

Por ello, las respuestas verdaderas y reales son las que surgen desde las necesidades, no sólo como atención coyuntural, sino como acciones sostenidas y constantes, pues los problemas profundos también tienen la necesidad de ser tratados de manera constante y permanente, así como de buscar sostenidamente las formas de atenderlos. Los problemas con el tiempo cambian en sus formas y, aunque en apariencia parecen desvanecerse, no desaparecen. Una mirada simplista sobre una problemática conducirá a soluciones particularistas y desconectadas que no atienden su centralidad sino en lo fenoménico del problema.

Esto es lo que sucede con la educación: no sólo hay una forma de ver la educación como procesos educativos escolarizados y que siguen la temporalidad del desarrollo de la vida (niñez, adolescencia, juventud, adultez) para los procesos formales de enseñanza-aprendizaje, sino que debe tomar en cuenta la realidad en diversidad de necesidades educativas de los sectores históricamente desplazados y marginados.

Sin esta mirada lo educativo se cierra en la negación de las urgencias y cae en el asistencialismo y no en la proyección sistemática que debe tener para las sociedades con problemas estructurales e históricos como la nuestra, la amerindia y latinoamericana, donde la educación debe proyectarse a la praxis de una liberación pedagógica (Dussel, 2009).

Durante siglos, los sectores discriminados generaron formas de resistencia y emancipación en cada región, en cada lugar para sobrevivir e ir proyectando su propia existencia no sólo como identidad cultural sino como horizonte civilizatorio; cada lengua, cada expresión cultural, cada danza, cada creación, cada cultivo, cada narración, leyenda, cuento, conocimiento y saberes del mundo que le rodea es una forma de expresión de la multiplicidad de posibilidades de lo humano.

El ser humano, indistintamente de su nivel de instrucción se convierte en herencia y creación. Herencia en el sentido de que las formas en que lo educaron (no en el sentido enraizado escolar sino como la transmisión de conocimientos amplios desde el vientre materno, la familia, la comunidad, la tradición cultural, etc.) se incorporan en el ser; y creación, como condición de sujeto que va desplegando sus potencialidades y va adquiriendo, en contacto y condición del medio, la conciencia de sus habilidades y voluntad de transformación y creación.

En el caso de nuestro país, las deudas históricas con los pueblos y naciones indígenas originarios, con los sectores populares, migrantes, obreros, y muchos otros sectores excluidos, hacen que, al asumir un gobierno surgido de un proceso histórico y popular, tenga en cuenta la gran necesidad de otorgar posibilidades de educación a estos sectores. Sin esa voluntad política de que el Estado sea el encargado de garantizar la educación para todos, ningún esfuerzo particular hubiese sido suficiente.

Entender que una de las principales formas de cambiar la realidad del pueblo es la educación. Implicó la búsqueda y diseño de acciones educativas que atiendan a los grandes cinturones de pobreza en cada departamento. Sin las bases de la educación no se cambian realidades, por ello aprender a leer y escribir y su ejercicio constante, fueron los primeros pasos del gobierno electo el año 2005.

“Yo sí puedo” y los procesos de Alfabetización desde el Estado Plurinacional

El Programa Nacional de Alfabetización “Yo sí puedo” desarrolló una campaña masiva y sin precedentes de movilización nacional para que en todo el país se logre bajar la tasa de analfabetismo que según el Censo de 2002 era de más del 13% de los habitantes mayores de 15 años del país. En el año 2008, al lograr descender la tasa de analfabetismo al 3,77%, Bolivia fue declarada “Libre de analfabetismo” por la UNESCO.

La estrategia metodológica que se usó fue en base a la metodología propuesta por Cuba que desarrolló el método de relación entre números, que es lo conocido, hacia la relación de conocer letras, que es lo desconocido. Para ello, se utilizó los medios audiovisuales con video-clases y un facilitador o facilitadora que apoyaba el desarrollo de las sesiones ayudando en la comprensión y el proceso de aprendizaje de las y los participantes.

A partir de esa experiencia, se plantea seguir los procesos educativos para personas mayores de 15 años analfabetos residuales y para aquellos que quieren continuar sus estudios con procesos educativos de primaria de personas jóvenes y adultas, con el Programa Nacional de Post-alfabetización que tiene el objetivo de: *“Otorgar una formación y educación integral continua, sociocomunitaria productiva e inclusiva, orientada a mejorar los conocimientos, capacidades-habilidades y liderazgo de las personas mayores de quince años, mediante procesos de alfabetización y post-alfabetización”* (Decreto Supremo Nº 1318 del 08 de agosto de 2012).

Para el proceso de alfabetización y el uso de video clases, los países de Cuba y Venezuela apoyaron con la donación de los materiales educativos, paneles solares para generar electricidad, lo que permitió el uso de televisores y reproductores de VHS para la visualización de las video clases.

Posteriormente, se analizó y replanteó las condiciones para el uso del tipo de material educativo y los contenidos y metodología con los cuales realizar la alfabetización. Producto de ello se tomó la decisión de hacer un cambio y actualización que responda a las necesidades de los participantes. En ese sentido, se trabajó la cartilla de lectura y escritura “Bolivia Lee y Escribe” que trabajó la palabra generadora y la contextualización de los ejemplos, junto con otros materiales de apoyo a la escritura. Durante estos años fue implementado para la población residual y empezó a desarrollar las orientaciones del MESCP desde 2012.

Un segundo momento se empezó en la gestión 2022, con la elaboración de la “Cartilla de lectura y escritura - Bolivia Lee” (Ministerio de Educación, 2022) en el marco de la campaña Bolivia Lee como estrategia para fortalecer la cultura lectora en el país y las actualizaciones curriculares. Este material educativo parte de la anterior experiencia y de la necesidad de profundizar el MESCP, por ello retoma la metodología de la palabra generadora con la contextualización significativa de su uso, la práctica de la lectura y el ejercicio de operaciones matemáticas para su utilización constante.

Para ello también se elaboró una guía metodológica de orientaciones tanto para el proceso de alfabetización como para las comunidades de lectura (que es el otro elemento que promociona la campaña Bolivia Lee), en el cual se orienta el trabajo de los facilitadores voluntarios y de los promotores de lectura comunitaria, para que tengan el conocimiento de las características singulares de la labor educativa con personas mayores de 15 años, de su alfabetización y los procesos metodológicos que debe seguir para cada caso, el sentido educativo y la conclusión de dichos procesos.

La alfabetización no sólo es aprender a leer y escribir, o la representación gráfica de cantidades y operaciones matemáticas, significa también desarrollar habilidades que aumentan la autoestima de las y los participantes, la autovaloración que fortalece su confianza e independencia permitiéndoles seguir aprendiendo a lo largo de su vida. La alfabetización de personas mayores de 15 años permite aumentar sus conocimientos, y, sobre todo, es la oportunidad de ampliar su mundo, comunicar sus pensamientos, emociones y sentimientos, ayudar y orientar a sus hijos y familia en su educación.

Por ello, es muy importante que se mantenga la posibilidad de su acceso fortaleciendo la incorporación de mayores cantidades de participantes y se logre abarcar la mayor cantidad de participantes posible para poder mejorar su vida y acercarnos a los Objetivos de Desarrollo Sostenible que es un compromiso como Estado, pero que también se oriente a la celebración del bicentenario de nuestra patria con una realidad de menor exclusión y más equitativa.

En los procesos educativos se necesita retomar las experiencias de formación de sujetos, entendida como la constitución de subjetividades que asuman no sólo la rienda de su vida, sino que tengan la decisión de asumir un impacto en la sociedad y comunidad. Las y los participantes ya son sujetos por decidir en su vida, volver a estudiar o empezar a estudiar pese a que no hayan tenido la posibilidad de hacerlo, esa es una de las mayores muestras de voluntad. Ese movimiento implica un proceso de transformación personal para asumir la propia responsabilidad, pero ese proceso se tiene que seguir incentivando y transformando, asumiendo nuevos retos y dando la posibilidad de ampliar y diversificar posibilidades.

En ese entendido, también se necesita un currículo diverso que considere la particularidad de necesidades de las y los participantes, así como la formalidad de los procesos educativos que permitan transitar y continuar en la vida educativa y académica, ese es el Currículo que responde a la realidad para la formación de sujetos transformadores.

En continuidad con el proceso: las y los maestros y pedagogos, sobre todo, son sujetos educativos y formadores, por lo que es doble su responsabilidad, no sólo con su proceso educativo sino con los propios participantes. En la educación alternativa es necesario proyectar el papel activo de las y los maestros facilitadores, no de replicadores en el sentido de transmitir recetas ya dadas o de sólo hacer que la enseñanza sea más fácil para los participantes, sino como creadores de procesos educativos significativos y pertinentes. Para ello, se deben consolidar también como sujetos que asuman la responsabilidad por la calidad de educación que se le da al participante.

Una opción de continuidad de estudios: La Post-alfabetización

Los procesos de alfabetización como derecho y forma de recuperación de las y los sujetos y la historia propia no quedan sólo en los meses de aprendizaje de las habilidades formales de lectura y escritura. Si estas habilidades no se mantienen en ejercicio es muy probable que con el tiempo se vayan perdiendo, lo que implica la disipación también de la propia subjetividad que se fue constituyendo en ellas y ellos.

Es necesario que se mantengan en ejercicio y, en lo posible, se fortalezcan con el siguiente paso que son los procesos de Educación Primaria para tener acceso a la proyección del aprendizaje y ser parte de los cambios en la sociedad, de los avances de la educación y a la vez poder tener un efecto en la propia familia, como ámbito directo en el cual repercuten las y los participantes, pues el avance en una educación propia también es avance para los miembros de su familia. La educación de adultos tiene la posibilidad de dar elementos para que sus propias familias se sientan apoyadas, y donde los conocimientos que los participantes desarrollaron les ayuden a orientar los procesos de sus hijos, nietos o familiares menores que están a su cuidado.

Sabemos bien que, en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, aprobada mayoritariamente en un referéndum y promulgada en 2009, establece a la educación como primera responsabilidad financiera del Estado y que debe **erradicar el analfabetismo** a nivel nacional (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia: Artículos 77 y 85), ello marca el sentido e importancia que resalta para el horizonte de Estado que se plantea. La Ley No. 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, de 2010, así como el Currículo Base, donde se circunscribe el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), es el que orienta la labor de todo el Sistema Educativo Plurinacional para que se integren y articulen los esfuerzos de transformación de la educación que lucha con el proyecto excluyente y competencial del modelo neoliberal.

En la misma línea que alfabetización, se asumió la educación primaria de personas jóvenes y adultas: Post-alfabetización como una urgencia, por lo cual se decidió dar la continuidad educativa con el “Yo sí puedo seguir”,

como opción desde la misma metodología para los participantes, esta se mantuvo con recursos ya dados por el Tesoro General de la Nación (TGN) y la utilización del método cubano. Pero que fue adecuada a nuestro país y se diversificó a los idiomas de los pueblos mayoritarios del Estado. La producción de materiales también fue audiovisual, y el trabajo se realizó con facilitadores que apoyaban los procesos educativos.

A partir de la Ley No. 070, se consolida el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo como propuesta educativa propia y soberana, realizando varias acciones institucionales de transformación de la educación, tanto en el Subsistema de Educación Regular como en el Subsistema de Educación Alternativa y Especial que aportó de manera fundamental en ese proceso.

En 2013 se inicia el proceso de Transformación de la Educación Alternativa y Especial que comprende transformaciones estructurales en el Currículo y la Gestión Institucional, generando el Currículo Base de Personas Jóvenes y Adultas. Luego de un profundo análisis y elaboración de un diagnóstico nacional sobre la situación de la Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas entre la Dirección General de Educación de Adultos y Dirección General de Post-alfabetización, y por proposición de los varios encuentros pedagógicos nacionales e internacionales entre 2016 y 2017, en 2018 se realizó el rediseño curricular de la educación primaria de adultos; bajo la Resolución Ministerial N°668/2018 se aprueba el nuevo Currículo de la Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas que se implementa de manera conjunta entre el Programa Nacional de Post-alfabetización y los Centros de Educación Alternativa en el marco de la Universalización del MESCP.

Al desarrollar educativamente de manera conjunta un solo currículo para la atención de la primaria para personas jóvenes y adultas mayores de 15 años, se garantiza la transitabilidad entre las entidades de atención en este caso los puntos de Post-alfabetización y los Centros de Educación de Alternativa (CEAs); además de que se generan y fortalecen las condiciones comunes para que se aborden los contenidos priorizados, y a partir de ellos se tengan los conocimientos para poder continuar a secundaria y, por ende, a los otros niveles del Sistema Educativo Plurinacional (SEP).

Los contenidos desarrollados por el “Yo sí puedo seguir” tuvieron la característica de estar organizados en 2 bloques y cada bloque en 2 partes y cada parte concretizada en un semestre. Se mantuvieron las video clases bajo el desarrollo de asignaturas independientes, pero manteniendo el principio de interdisciplinariedad.

Las áreas de Saberes y Conocimientos priorizadas fueron Matemática, Lenguaje, Lenguas Originarias, Historia, Geografía, Ciencias Naturales (Ministerio de Educación, 2012).

El 2018, el nuevo Currículo de Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas (Ministerio de Educación, 2018), se enfoca desde la formación integral y holística que establece el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, retoma el trabajo por semestres en la estructura curricular con los ámbitos de aprendizaje y plantea un ejercicio de integración de los contenidos priorizados de las Áreas de Saberes y Conocimientos (Matemática, Comunicación y lenguajes, Ciencias sociales y Ciencias naturales) en los Módulos Integrados Fundamentales que tienen el objetivo de desarrollar los conocimientos necesarios para la transitabilidad y son orientados desde el Ministerio de Educación.

El currículo de primaria de adultos desarrolla 19 Módulos Integrados, 12 son Módulos Integrados Fundamentales y de avance obligatorio que retoman el aprendizaje significativo con el desarrollo de problemáticas nacionales producto del diagnóstico que se realizó plasmadas en Temas Generadores, esos son los ejes a partir de los que se integran y articulan los contenidos de las Áreas.

El desarrollo de habilidades técnico productivas y la atención de necesidades específicas de los participantes se desarrollan en 7 Módulos Integrados Emergentes, donde el Tema Generador para cada uno de ellos es definido por un diagnóstico que realiza cada grupo de participantes; ello implica el desarrollo de contenidos propios para esa habilidad o conocimiento, implícitamente se abordan y refuerzan contenidos ya conocidos tanto de la vida cotidiana de los participantes como de los desarrollados desde los Módulos Integrados Fundamentales, por lo que se refuerzan esos conocimientos desde el sentido útil. En el caso de los CEAs los Módulos

Integrados Emergentes están articulados al Proyecto Sociocomunitario Productivo que eligieron.

Esta transformación curricular exigió a las y los maestros/facilitadores renovar sus criterios sobre los procesos educativos pues el trabajo con Módulos Integrados a partir de un Tema Generador exige la práctica de integración de contenidos y tener un manejo dúctil de ellos, por ello se elaboraron Orientaciones Metodológicas para las y los facilitadores en cada uno de los Módulos Integrados Fundamentales pues ellos aseguran la transición de nivel, como indicamos antes.

La labor de implementación de este currículo se inició con (100) cien CEAs de primaria que entraron en transformación a mediados de 2018 y los nuevos grupos aperturados en el Programa Nacional de Post-alfabetización durante esa gestión. En 2019 todos los CEAs con Primaria deberían haber entrado al nuevo Currículo e implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, y ya terminar aquellos Puntos de Post-alfabetización que empezaron con el anterior método para que se tenga todos los Puntos con el nuevo currículo.

Pese a la ruptura del orden constitucional de 2019 y la crisis sanitaria de 2020 donde las autoridades impuestas de ese entonces tomaron la triste decisión de clausurar el año educativo, la Educación Alternativa y Especial mantuvo acciones educativas para atender a su población. La recuperación de la democracia y el trabajo tesonero de los sectores educativos permitieron que el año 2021 sea declarado el *“Año por la recuperación del derecho a la Educación”* en el que se realizaron varias acciones para retomar las actividades educativas con las recomendaciones de cuidado sanitario para evitar el COVID-19.

Retomar la dinámica educativa no fue una tarea fácil, no sólo por la pandemia, sino por el cambio de hábitos y prácticas educativas que hubo. En todo el mundo fue evidente que los procesos educativos fueron alterados en el tipo de relacionalidad que se creó entre los distintos sujetos, el uso de tecnologías y otros sistemas a distancia hicieron mella en todos

los procesos. Para la Post-alfabetización, como sujeto de atención a sectores vulnerables, fue un reto reasumir el empuje del currículo que estaba en plena implementación.

La actualización curricular establecida para el 2022 (Ministerio de Educación, 2022) como una urgente respuesta no sólo al periodo postpandemia sino bajo el sentido de que se puede mejorar la calidad de los procesos educativos, fue un oportuno espacio en el que el trabajo iniciado en 2018 con el Currículo de Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas tenga el empuje requerido para su continuidad y profundización. Aquellos actores de los CEAs que no lo implementaron tienen que ser parte de ella y las y los maestros/facilitadores voluntarios de cada Punto de Post-alfabetización deben mejorar sus capacidades y habilidades para su adecuada implementación con el nuevo impulso que está dando acertadamente el Ministerio de Educación.

El currículo de la EPJA es flexible con la característica de que debe responder a las necesidades de los participantes, por ello la actualización curricular enfatizó la identificación de manera más precisa el desarrollo de los contenidos a ser integrados y las orientaciones de los Módulos Integrados Fundamentales. El sentido de una formación integral y holística como establece el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es otro de los pilares que hacen que este currículo tenga un valor agregado, pues frente a la corriente de simplificación y simplismo que está siendo asumida por muchos sectores del magisterio, se plantea retomar el real sentido de una educación comprometida y responsable, pues el que debe garantizar que se cumplan es el educador y educadora, ellos son los responsables del proceso educativo, si las y los participantes aprenden es fruto de la labor del maestro que enseña y del participante que quiere aprender y la tenacidad del maestro/facilitador para apoyar esas ganas de aprender. Ese es el eje de los procesos educativos de calidad, la consolidación de sujetos educativos que asumen su responsabilidad para la mejora continua. A esa entrañable labor se da el reconocimiento y beneficios que otorga el Programa Nacional de Post-alfabetización.

Reflexiones finales de la alfabetización

Durante las gestiones 2021 y 2022 el logro principal es haber retomado la continuidad del Programa Nacional de Post-alfabetización con acciones que permitieron el desarrollo de procesos educativos de Alfabetización, mantener la implementación del Currículo de EPJA en los Puntos de Post-alfabetización y los nuevos procesos de Comunidades de Lectura en el marco de Bolivia Lee como indicamos; además de las actividades de movilización social y cultural y de gestión institucional.

Estas acciones son muestra de la voluntad de los propios participantes, maestros/facilitadores, equipo técnico del Ministerio de Educación y de las autoridades máximas del Estado para atender de manera pertinente a la población que ha sufrido la privación de su derecho a la educación, ha sido parte de los procesos de exclusión y por ende de la posibilidad de un futuro mejor.

Las acciones importantes del Programa Nacional de Post-alfabetización mostraron lo relevante de la coordinación interna con distintas instancias educativas del país no sólo con la educación regular, sino con los municipios con mayor grado de analfabetismo, autoridades educativas, pero sobre todo con las madres y padres de familias, con los cuales se van generando el círculo virtuoso que apoya el desarrollo y acompañamiento a los procesos educativos de sus hijos. Porque un padre o una madre, abuela o abuelo, familiares, que sabe leer y escribir y/o, realizaron la educación primaria y mejoraron su cultura lectora, pueden ayudar, controlar y guiar de mejor manera el proceso educativo de sus hijos e hijas, nietos que están con la necesidad de sentir el apoyo no sólo de la maestra o maestro sino de la familia y comunidad. Ese es el elemento que permitirá mejorar la calidad educativa: una movilización social y comunitaria por la educación.

En materia de calidad educativa, no se puede soslayar el papel del maestro/facilitador, una cosa es que existan exigencias metodológicas y de gestión educativa, pero no se puede abandonar la necesidad de construir y consolidar la voluntad educativa, en el sentido de la vocación del ejercicio del magisterio. Esa vocación es de la responsabilidad y pasión por la

educación que se inculca en la formación de los propios maestros, en su capacitación constante para poder responder a las necesidades educativas de las y los participantes.

La práctica docente coordinada que permita una atención a los padres y ellos a los hijos que están estudiando con el mismo maestro a veces, genera la posibilidad de atender simultáneamente a los requerimientos educativos de la familia, es el círculo virtuoso de la educación donde todos participan. Es la comunidad educativa.

La oportunidad que ofrece el ser parte del Programa Nacional de Post-alfabetización tanto como participante o como facilitador es el de ampliar los conocimientos en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Los sujetos educadores de los procesos educativos de Alfabetización y Post-alfabetización deben poder responder a la diversidad de participantes y sus necesidades con métodos andragógicos, con la elaboración de materiales educativos y sobre todo con acciones de motivación y compromiso, deben ser empáticos y con una real vocación de servicio. La dedicación le permitirá generar estrategias para poder atender adecuadamente y cumplir con objetivos holísticos trazados y una educación para la vida concreta que es lo que necesitan los participantes. Por ello también, desde el PNP se debe “orientar a las y los facilitadores con acompañamientos prácticos, estratégicos e innovadores y dinámicas para motivar a las y los participantes, sobre los procesos educativos de Alfabetización y Post-alfabetización¹”.

■ BIBLIOGRAFÍA

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2018). Repac. La Paz.

Decreto Supremo N° 1318 del 08 de agosto de 2012.

Dussel, Enrique (2009) La pedagógica latinoamericana. UMSA-IEB. La Paz.

Ministerio de Educación (2012a). Cartilla de lectura y escritura – Bolivia lee y escribe. VEAyE-DGPA. La Paz.

1 Programa Nacional de Post-alfabetización: Taller de capacitación interna, 27, 30 y 31 de enero 2023. Conclusiones.

- Ministerio de Educación (2012b). Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. VEAYE. La Paz.
- Ministerio de Educación (2018). Currículo de Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas. DGPA-PNP. La Paz.
- Ministerio de Educación (2022a). Cartilla de lectura y escritura – Bolivia Lee. VEAYE-DGPA. La Paz.
- Ministerio de Educación (2022b). Lineamientos Curriculares Educación de Personas Jóvenes y Adultas. La Paz, Bolivia.
- Zemelman, Hugo (2001). Sujeto: Existencia y Potencia. Barcelona, Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Interdisciplinarias, UNAM.
- Ministerio de Educación (2011). De la Historia a la Política. La experiencia de América Latina. Ed. Grito del Sujeto. La Paz.

Fernando Reynaldo
Yujra Quispe

Director General de
Educación Alternativa

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo: hacia una educación para la liberación

“Una real transformación educativa debería comenzar por enseñar otra historia” (Enrique Dussel).

Resumen

En este artículo quisiera compartir ciertas ideas y convicciones en torno al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y su incidencia hacia una educación para la liberación. Pensemos, por ejemplo, en el tipo de educación que aún se imparte en nuestra sociedad, este modo de educación busca, más bien, multiplicar las formas de enajenación que se derivan de un sistema opresor que nos impide el desarrollo y liberación, aún se van reproduciendo conocimientos que ven al educando como un ser pasivo. El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo rompe con esta visión al sostener como principios la puesta en práctica de un paradigma que se cimienta en la reciprocidad, la solidaridad y el modelo de comunidad que vive en relación productiva pero sustentable con la naturaleza, y además donde la comunidad educativa estaba conformada por maestros, amautas, niños (as), jóvenes, abuelos (as) y las actividades educativas realizadas estaban conectadas al trabajo, la producción y la vida.

El propósito del siguiente artículo es profundizar la trascendencia de la educación comunitaria y liberadora, profundizar la esencia de un Modelo Educativo para la Vida, y la educación para Vivir Bien como

un proceso en coexistencia con la comunidad y la Madre Tierra, de manera recíproca y complementaria.

El artículo hace referencia a distintos autores con cierto énfasis a Enrique Dussel, como filósofo con su propia y genuina manera de mirar e interpretar el mundo, que nos invita a reflexionar la historia desde el principio Ético y Político de la liberación.

Palabras clave: *Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; Escuela Ayllu; Warisata; Educación liberadora.*

Escuela Ayllu de Warisata, un punto de partida para la liberación de la educación

Se menciona a la Escuela Ayllu de Warisata como punto de partida hacia una educación para la liberación, un 2 de agosto de 1931 se creó la escuela indígenal y como homenaje el teniente coronel German Busch decretó, en 1937, día del indio, que posteriormente se bautizó como día de la Revolución Agraria, Productiva y Comunitaria por la lucha indígena que logró educación, tierra y reconocimiento de la economía comunal. En 1953, precisamente en Ucuireña, se firmó la Reforma Agraria para devolver las tierras a los campesinos.

El impacto del proyecto de la Escuela-Ayllu partía de las tradiciones y costumbres ancestrales de los aimaras y quechuas, su búsqueda era la creación de un nuevo hombre que sobreviviera no a costa de los demás, por medio de un sistema de trabajo colonial, sino de un sistema de organización colectiva y de transformación histórica, esta acción educativa buscó una educación liberadora, liberar al indio que estuvo sumergido en la opresión y el pongueaje.

La Escuela de Warisata planteó su proyecto educativo como un proceso de formación para la resistencia contra el latifundismo, contra la marginación y discriminación racial y ejerció una ruptura con las formas de producción y de educación esclavista que del indígena se tenían, por eso es una educación para la liberación.

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que sustenta la Ley N° 070 de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, tiene como una de sus bases la ideología y política de la Escuela Ayllu de Warisata, que debe ser el inicio de una “destrucción” o “deconstrucción” del conocimiento eurocéntrico que predominó en la educación boliviana.

La Constitución Política del Estado como horizonte del vivir bien

La Constitución Política del Estado, tiene el propósito de fortalecer la identidad cultural de los pueblos, profundizar los niveles de gobiernos autonómicos, en particular las Autonomías Indígenas Originarias Campesinas y un Estado legítimo camino a la descolonización y despatriarcalización, asimismo a un proceso de blanqueamiento epistémico, por ello, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, responde a la pluralidad y diversidad socio cultural del país hacia la liberación política, educativa, cultural, económica, tecnológica, entre otros.

La Constitución Política del Estado en el artículo 8, establece que:

El Estado asume y promueve como principios ético–morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj...

En tal sentido, las maestras y maestros, tenemos la responsabilidad de ahondar la Ética, Política y Filosofía de la liberación, a partir de la educación hacia el horizonte del Vivir Bien, esto nos permitirá fortalecer lo comunitario y la armonía entre las personas, familias y comunidades, Fernando Huanacuni hace referencia:

Estamos pidiendo la reconstitución de nuestro propio paradigma y esto significa Vivir bien, Vivir Bien significa recuperar nuestra armonía, recuperar nuestra identidad, recuperar nuestra dignidad, en este sentido significa reconstituir la cultura de la vida, el mundo moderno no puede seguir caminando si no recuperamos...

La Constitución Política del Estado (2009), sería la primera forma de descolonización pues rompe la cadena inclusión-exclusión, es decir; la

dependencia, el reconocimiento de las naciones pueblos indígenas, es un hito temporal de acumulación política y social alcanzado en las luchas emprendidas por los sectores populares que buscan su liberación, el Estado pasa por un proceso de cambio refundando algunos pilares desde la descolonización y la plurinacionalidad, elementos que marcan los avances del Estado boliviano en la tentativa de reconstrucción de sus instituciones, por lo tanto, la educación en Bolivia tiene un reto importante de consolidar esos propósitos ya planteados hasta la concreción en las diferentes regiones del territorio boliviano.

Centro que coloniza y países periféricos de donde emerge la liberación

El pensamiento crítico surge de la periferia (países subdesarrollados), así nos denominan los que dicen ser el “centro”(países desarrollados), este tipo de ideas históricamente se clasificaron para marcar conceptos y trabajos en lo político, social, económico, cultural, tecnológico, religioso, etc. haciéndonos creer que el conocimiento siempre emerge y emergerá de Europa o EEUU, y las periferias nos convertimos en consumidores de los conceptos y conocimientos “reeducación”, de “lavado de cerebro”, sin posibilidad de crear marcos categoriales según la cosmovisión y filosofías de las culturas milenarias que tuvieron ciencia, tecnología, estructura política entre otros.

Al respecto, Bautista, refiere:

“El desarrollo entonces se sostiene por estas ventajas que son desventajas para la periferia. Ventajas que tienen la característica de ser ventajas originarias, pues la misma revolución industrial es posible por una acumulación previa de las condiciones que la hacen posible y esas condiciones no las pone Europa a partir de sí misma, sino que las origina la conquista del Nuevo Mundo. Para el siglo XVIII, la disposición centro-periferia y la expansión del mercado, con el atlántico como centro del comercio mundial, establecen las condiciones para una acumulación, no sólo de capitales, sino también de experiencias y conocimientos que Europa ha ido apropiándose en su constitución como centro del mundo”.

La educación para la liberación de los pueblos debe profundizar la economía de la liberación, sociología de la liberación, historia de la liberación, filosofía de la liberación, ciencia y tecnología para la liberación, Enrique Dussel, sostiene:

“La situación de estar y nacer en la periferia le ofrece a la filosofía una situación privilegiada con respecto al tipo de filosofía que se puede practicar en los centros hegemónicos de poder. Mientras que en Europa la filosofía se convierte pronto en un instrumento de opresión al servicio de la dominación del centro, en la periferia se convierte en instrumento de liberación”.

Dentro de la praxis de la liberación (relación persona-persona, sujeto-sujeto), y en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, no hay liberación sin economía, tecnología humanizada, ciencia y filosofía para la vida; partir de una formación social histórica (memoria histórica-recuperar su historia es recuperarse así mismo), como símbolos de un pueblo que nace, que crece, que vive, por eso es necesario mirar el pasado crítico, situándose en el presente con análisis de la realidad y proyectar el futuro venidero, estas concepciones fueron trabajadas por nuestras culturas milenarias, por el que se construye el nuevo orden, una nueva formación social más justa y democrática.

En todo el proceso del proyecto político histórico de la educación planteada en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo está presente el ethos liberador, cuya función consiste en crear lo nuevo, es el modo habitual de no repetir lo mismo, sino que, por el contrario, se trata de la capacidad y aptitud de innovar, de crear lo nuevo para responder a favor de la sociedad, sin pensar en la acumulación económica individual, como hoy en día son los patentes o la universalización del conocimientos, que tiene la finalidad de acumular la economía en favor de un grupo reducido de familias.

Cultura popular emergente de la liberación

La cultura popular es la que guarda lo mejor de nuestro mundo y de donde surgirán las nuevas alternativas de la cultura mundial futura, la exterioridad de la cultura popular es la mejor garantía y el núcleo más incontaminado

del hombre nuevo, sus saberes y valores son despreciados por la cultura del mundo Europeo y Americano, sin embargo, deben ser estudiados cuidadosamente en los espacios educativo en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, además, deben ser incrementados desde una nueva pedagogía de los oprimidos como lo señala Paulo Freire, todo ello, nos conducirá al horizonte de una educación liberadora, construida bajo las realidades de las naciones y pueblos indígenas originarios que en la actualidad conforman el Estado Plurinacional.

La liberación del oprimido la efectúa el oprimido, por mediación de su conciencia crítica, del “Intelectual orgánico” con y en el pueblo, los oprimidos son de la cultura popular, en ese escenario, es importante trabajar un proyecto pedagógico que no domine, ni aniquile la cultura de las naciones y clases oprimidas, sino trabajar un proyecto de cambio de liberación pedagógica, que se opone a la posición “bancaria” del estudiante. Al respecto Paulo Freire, describe: “El educador es siempre el que educa; el educando el que es educado. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados”

El proyecto pedagógico de liberación no lo formulan los maestros, está presente en la conciencia del pueblo, como emergió del pueblo y los sectores populares la asamblea constituyente, no fueron los académicos quienes propusieron este proyecto político, sino más bien, brotó de los sectores populares y que hoy Bolivia es un Estado Plurinacional, con base en las autonomías como niveles de gobierno y en camino a la descolonización y despatriarcalización.

El centro que irradia los conocimientos a los países periféricos para convertirlos con consumidores de la ciencia moderna, sin embargo la educación desde el modelo educativo boliviano busca la fiesta de la liberación de los pueblos, son las fiestas de la salida de la prisión de la opresión; la fiesta pedagógica que crea la educación nuevas metodologías, un sistema de evaluación de aprendizaje contrario a lo individualista (comunitario), generación de nuevos conocimientos hacia una educación liberadora, más que la emancipadora, terminando en la fiesta del pueblo que se libera es la fiesta infinita sin opresión.

La educación liberadora promueve el diálogo, a través de la palabra, como lo fundamental para realizar el acto cognoscente, despierta la creatividad y la crítica reflexiva en el educando, refuerza el carácter histórico de los seres humanos, promueve el cambio y la lucha por la emancipación y la liberación. Paulo Freire, refiere:

“La educación liberadora necesita buscar permanentemente la libertad y la responsabilidad, llevar a cabo la praxis, es decir; la acción y la reflexión, ya que es la base fundamental de una práctica educativa problematizadora y liberadora, a partir de la lectura del mundo y de la pronunciación de la palabra de quien vive...”

Participación comunitaria en la formulación de la política educativa

El sistema pedagógico “vaca sagrada” como lo señala Iván Illich, que ciertos sectores se creen dueños de la educación o de ciertos modelo pedagógicos, que sin ella no puede ser modificada, sin embargo el tipo y clase de educación en una sociedad debe ser sugerida por todos los actores para que responda a la necesidades y realidades del contexto (organizaciones sociales, padres, madres de familia, instituciones estatales y privadas, estudiantes, investigadores, etc.), en el marco de la construcción de nuevos saberes y conocimientos, siempre con la perspectiva de buscar una educación propia hacia la liberación de pensamiento y hacer de la educación socio crítica.

Es el derecho y la obligación que tienen todos los actores sociales de la comunidad educativa y la población civil organizada de participar en la formulación de políticas educativas en materia institucional, pedagógica, curricular, de identidad cultural y lingüística, a fin de consolidar el carácter comunitario y la pluralidad, este trabajo responderá a la Constitución Política del estado Plurinacional y la Ley No. 070 de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, acción que se concretizará en poner en práctica una educación para la liberación en diferentes ámbitos.

La educación propia, base para la liberación

La dependencia cultural, económica, política, tecnológica y medicinal, hace que los países nos convirtamos en meros consumidores o sucursaleseros

(aplicadores de conocimiento), sin posibilidad de crear nuestra propia ciencia y tecnología a partir de la filosofía y cosmogonía de los pueblos, consecuentemente requerimos una educación descolonizadora y despatriarcalizadora que nos encamine a una educación liberadora en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. La liberación en el nivel de la producción tecnológica y del diseño supone una autodeterminación que solo pueden tener los pueblos política, cultural y económicamente libres; estas libertades se encuentran afianzadas en una auténtica revolución ideológica cultural que sabe valorar la producción nacional adecuada.

La educación boliviana plantea entre sus fines: la formación integral de hombres y mujeres; promover la práctica de los valores humanos y de las normas éticas universalmente reconocidas y las propias de las diferentes culturas; fortalecer la identidad nacional; desarrollar capacidades y competencias; valorar el trabajo manual e intelectual. Al respecto, Rafael Bautista Segalés, plantea:

La descolonización no es “volver al pasado” sino afirmar la propia historia negada. No es darle la espalda al presente sino enfrentar sus contradicciones, como contradicciones acumuladas históricamente. No significa el encierro fundamentalista hacia lo meramente autóctono, sino la apropiación crítica de conocimiento, cultura, ciencia y tecnología, que le puedan posibilitar el despliegue de un proyecto de liberación, cuya base fundamentativa parta siempre de lo más propio, de lo que, precisamente, había negado la modernidad para afirmarse exclusivamente ella.

La educación liberadora contrarresta a la guerra híbrida y multidimensional

En la actualidad está presente la guerra de cuarta y quinta generación (guerra híbrida o guerra multidimensional), estas guerras están traducidas en guerra (diplomática, jurídica, institucional, tecnológica, psicológicas, cultural, lingüística, alimentaria, medicinal, bacteriológica – COVID 19, económica entre otras, lo que convierte a la humanidad en meros consumidores de

la ciencia y conocimiento, un camino a la alienación de las personas (con pensamiento y actuación del hombre europeo y americano).

Entonces, la educación desde el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo debe ser una educación revolucionaria, educación para la liberación, educación para defender los símbolos y la identidad cultural, así “un pueblo educado jamás será dominado”, por ello, debemos implementar una revolución pedagógica y cultural, educación para dar Poder al pueblo (si el pueblo no es sujeto político entonces no es pueblo), educación revolucionaria hacia la concepción del Vivir Bien y la consolidación del Estado Plurinacional de Bolivia.

En conclusión, el propósito de este artículo es recoger percepciones y experiencias educativas del pueblo boliviano y de Latinoamérica, incorporando conceptos de la descolonización, despatriarcalización y el Vivir Bien desde la Constitución Política del Estado Plurinacional y la Ley N° 070 de educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, considerando una sociedad con 36 naciones pueblos indígenas originarios campesinos, en la cual parece imponerse el paradigma occidental centrado en el neoliberalismo, ¿En qué sentido la educación debe coadyuvar a la descolonización y despatriarcalización? ¿Qué posición se debe tomar ante las voces de los actores educativos? ¿Qué acciones debemos encaminar hacia una educación liberadora y emancipadora considerando nuestras culturas? ¿Qué giro decolonial debemos dar para consolidar el estado Plurinacional?

Aún estamos en ese camino profundizando el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo con calidad educativa, hacer efectiva una educación descolonizadora y despatriarcalizadora, liberadora de acciones y pensamiento, siempre de manera comunitaria en la búsqueda del Vivir Bien.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). La Paz, Bolivia
 Bautista. R. (2021). *El ángel de la historia. La Paz, Bolivia.*
 Dussel, E. (2011). *La filosofía de la liberación.*

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía -saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo, Brasil.
- Illich. I. (1968). *La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada: en América Latina abre un abismo de clases y prepara a una élite y con ella el fascismo*. Viena, Austria.
- Ministerio de Educación. (2018). *Ley N° 070 de 20 de diciembre de 2010, Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"*.
- Salazar. C. (1978). *Warisata Mía. Experiencias Pedagógicas de la Escuela Ayllu*. La Paz, Bolivia.

Elizabeth Dominga
Anagua García

Profesional en gestión
institucional evaluación
seguimiento y control del
Viceministerio de Educación
Regular

La actualización de contenidos curriculares, el reto para mejorar la calidad educativa en Bolivia

Resumen

En nuestro país, los contenidos de la currícula educativa fueron recientemente actualizados acorde a los nuevos paradigmas y tendencias educativas presentes, los cuales son implementados a partir de la presente gestión, donde la capacitación y actualización de maestras y maestros al respecto, es un factor determinante e importante para la mejora de la calidad educativa, la cual, fue medida por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMECAL) y el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE), a partir del año 1994 al 2020, proceso en el que las y los estudiantes fueron evaluados, obteniendo resultados bajos en los últimos niveles de los planteados.

Palabras claves: Actualización, calidad, capacitación, ciencia, crisis, docente, educación, medición, proceso, tecnología.

Introducción

La educación en la región latinoamericana y particularmente en Bolivia, durante el periodo de 1994 hasta el 2005, ha sido objeto de evaluaciones a la calidad educativa por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMECAL) y el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE), procesos de los que se obtuvieron resultados no esperados, que

reflejan bajos niveles de desempeño de las y los estudiantes. Ante esta situación, se plantearon factores posibles como la calidad de la formación docente, la familia entre otros.

La falta de actualización y capacitación profesional por parte de algunos docentes merece atención y no puede pasar desapercibido, debido a que estos actores son los que tienen el deber de formar y preparar a los estudiantes conforme a las exigencias educativas de la actualidad, no se puede continuar con el desarrollo de contenidos y estrategias de enseñanza que ya no responden a la realidad educativa. Estamos enfrentando tiempos difíciles, donde la tecnología digital va avanzando a grandes pasos y, por lo tanto, va propiciando el surgimiento de nuevas crisis epidemiológicas, ambientales, sociales y otras. Esto implica la capacitación y actualización profesional continua como deber, ya que, es el compromiso que se hace con la sociedad desde el momento en el que asume este importante rol educador a través del juramento.

La crisis sanitaria mundial ocasionada por la COVID-19 y la clausura de la gestión escolar en la gestión 2020, han generado crisis en el campo educativo. Sin embargo, estos factores permitieron analizar y determinar que los contenidos de la currícula educativa debían ser actualizados, ya que algunos no respondían a las exigencias actuales.

Con la finalidad de mejorar la calidad educativa, los contenidos de la currícula educativa fueron actualizados por el Ministerio de Educación, ajustando algunos, acorde a las características del contexto educativo actual, haciéndolos más innovadores, motivadores e impactantes.

La enseñanza de la robótica, ajedrez, inglés y otros contenidos, se realiza a partir de la presente gestión, en Educación Inicial en Familia Comunitaria, Educación Primaria Comunitaria Vocacional y Educación Secundaria Comunitaria Productiva, de tal manera, que la actualización tanto curricular como docente, es el perfil que permitirá mejorar la calidad educativa en Bolivia.

La calidad educativa en Bolivia

La calidad educativa en América Latina del cual forma parte Bolivia ha sido evaluada a partir de los años 90, a través de pruebas escritas aplicadas a las y los estudiantes de Educación Regular y los resultados obtenidos reflejaron el bajo nivel de aprendizaje y la urgente necesidad de analizar y realizar ajustes a la currícula educativa, dando paso con los años al Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo para responder a las necesidades educativas de cada contexto social. De esta manera, tomando en cuenta el aporte de García Hoz, para quien la educación tiene calidad cuando es completa, coherente y eficaz (García, 1981), y de Wilson, que al finalizar la década de los 80, concibe que la educación tiene que responder a las necesidades sociales y plantearse propósitos para responder a las mismas y a las demandas del mercado (Wilson, 1989), la calidad educativa, está en manos de todos los actores educativos y en particular de los maestros que son los arquitectos encargados de diseñar las actividades educativas acordes a la realidad.

Con la finalidad de conocer la calidad educativa de nuestro país, se realizan dos evaluaciones por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMECAL) y el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE), de los cuales los alcances se detallan en el “Informe de los Resultados y recomendaciones acerca de la calidad educativa en Bolivia desde las evaluaciones de gran escala efectuadas al Sistema Educativo (1994-2020)”, suscrito y emitido en la gestión 2021 por el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa OPCE. El proceso de medición de la calidad educativa inició con el primer periodo que comprende desde el año 1994 hasta el 2005, etapa en la que estaba vigente la Ley de Educación N° 1565 de Reforma Educativa de julio de 1994, donde:

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMECAL) y el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE), implementaron el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE), estudio de gran escala que evaluó la calidad de la educación del Sistema Educativo boliviano a partir de la medición y evaluación del logro de aprendizajes y factores asociados de estudiantes de tercero y cuarto

grado de primaria en las áreas de lenguaje y matemáticas. En este periodo, casi de forma paralela, el SIMECAL aplicó también una evaluación nacional denominada “Estudio de rendimiento escolar en el tercer y sexto grado de Educación Primaria en lenguaje y matemática”; de la misma manera, analizó los factores asociados al rendimiento escolar.

En el segundo periodo, que comprende de la gestión 2006 al 2020 (etapa en la que se implementó la Ley de Educación N° 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez, puesta en vigencia desde diciembre de 2010), el OPCE reporta que:

Por un lado, el año 2009, los primeros esfuerzos del Observatorio de la Calidad Educativa (OCE) por evaluar el avance de implementación de las bases en las cuales se sustentaba el nuevo proyecto de Ley de la Educación, a través del estudio denominado “Situación actual de la Educación Regular en Bolivia”; y, por otro lado, el “Estudio de implementación del currículo en el Subsistema de Educación Regular” elaborado por el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE) el año 2017. Este estudio buscó dar cuenta del índice de concreción de los elementos curriculares del Modelo Educativo por parte de los maestros. Sin embargo, no es sino hasta octubre de 2017 que el Ministerio de Educación, en coordinación con el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) y la participación del OPCE, evalúa por tercera vez la calidad de la educación del Sistema Educativo Plurinacional mediante la aplicación del Diagnóstico Nacional o estudio Post-TERCE.

De esta manera, se realizaron evaluaciones a la calidad educativa en nuestro país desde el año 1994 hasta el 2020, específicamente en Educación Regular a través de la OCE y la OPCE, como instituciones que están designadas por ley para tal efecto. Es en estos procesos evaluativos que se identifica la brecha educativa entre los años 1994 a 2005, donde los estudiantes de unidades educativas privadas y de unidades educativas ubicadas en zonas urbanas megaciudades, son los que obtienen buenos resultados en nivel de desempeño y puntaje, mientras que los estudiantes de unidades educativas urbanas y rurales (suburbanas y de la periferia urbana) demuestran resultados por debajo de lo esperado. A continuación, la tabla 1 suscrita en el “Informe de los Resultados y recomendaciones acerca de la calidad

educativa en Bolivia desde las evaluaciones de gran escala efectuadas al Sistema Educativo (1994-2020)", evidencia lo referido:

Tabla 1

Resultados logrados según nivel de desempeño y puntaje promedio²

Tipificación de Unidades Educativas	Grado y área evaluada	Niveles de desempeño esperados y logrados							
		Nivel I		Nivel II		Nivel III		Puntaje Promedio	
		E	L	E	L	E	L	E	L
Fiscales Privadas Megaciudades	Lenguaje 3° y 4°	90	87	75	55	50	30	261	244
Urbanas		90	91	75	70	50	48	261	244
Rurales		90	90	75	66	50	39	261	244
		90	87	75	58	50	35	261	251
		90	77	75	40	50	24	261	251
Fiscales Privadas Megaciudades	Matemáticas 3° y 4°	90	93	75	43	50	9	257	251
Urbanas		90	96	75	59	50	18	257	251
Rurales		90	95	75	49	50	12	257	251
		90	94	75	51	50	14	257	251
		90	89	75	36	50	8	257	251

Fuente: SIMECAL (1998)

² Abreviaturas: E=Esperado; L=Logrado

* Estos estratos se definieron de la siguiente manera:

* Megaciudad: Escuelas ubicadas en poblaciones de un millón de habitantes o más ($n > o = a$ 1.000.000).

Urbano: Escuelas ubicadas en poblaciones de menos de un millón de habitantes y más de dos mil quinientos ($2.500 < o = n < o = 1.000.000$).

Rural: Escuelas ubicadas en poblaciones de dos mil quinientos habitantes o menos ($n < o = 2.500$). (LLECE, 1998:18).

De tal modo que, la evaluación a la calidad educativa de los años 90 en nuestro país demostró la realidad de muchos estudiantes de bajos recursos o de regiones rurales. El análisis de estos resultados llevó a repensar en las razones influyentes y entre ellas se plantearon factores como la calidad de la formación docente y la familia.

Posterior a las evaluaciones realizadas por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMECAL) y el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE), el Ministerio de Educación implementó un tercer diagnóstico en el año 2017, en coordinación con el LLECE y el OPCE, tomando como muestra de diagnóstico a 289 aulas de 3er año de escolaridad y 282 del 6to. En la siguiente tabla se pueden apreciar los dominios y procesos cognitivos evaluados en cada año de escolaridad y área de conocimiento seleccionada:

Tabla 2

Áreas, dominios y procesos cognitivos establecidos en el Diagnóstico Nacional según año de escolaridad

Años de escolaridad	Área	Dominios	Procesos cognitivos
Tercero	Lectura	Comprensión intratextual	a) Literal
		Metalingüístico y teórico	b) Inferencial c) Crítico
	Matemática	Números	a) Reconocimiento de objetos y elementos
		Geometría	b) Solución de problemas simples
		Medición	c) Solución de problemas complejos
		Estadística	
		Variación	

Sexto	Lectura	Comprensión intratextual	a) Literal
		Comprensión intertextual	b) Inferencial
		Metalingüístico y teórico	c) Crítico
	Matemática	Campo numérico	Reconocimiento de objetos y elementos
		Campo geométrico	Solución de problemas simples
		Campo de la medición	Solución de problemas complejos
		Campo estadístico	
		Campo de la variación	
	Ciencias Naturales	Salud	Reconocimiento de información y conceptos
		Seres vivos	Comprensión de aplicación y conceptos
		Ambiente	Pensamiento científico y resolución de problemas
		La Tierra y el Sistema Solar	
		Materia y energía	

Fuente: Elaboración propia con base en la OREALC/UNESCO (2016).

En cuanto a los resultados, en la siguiente tabla se evidencia el porcentaje de estudiantes del sexto año de escolaridad situados en los diferentes niveles de desempeño:

Tabla 3

Niveles de desempeño logrados por grado y área evaluados

Grado	Áreas evaluadas	Nivel de desempeño I	Nivel de desempeño II	Total I y II	Nivel de desempeño III	Nivel de desempeño IV	Total III y IV
Tercero	Matemáticas	62%	19%	81%	16%	3%	19%
Tercero	Lectura	52%	21%	73%	20	7	27%
Sexto	Matemáticas	62%	30%	92%	6	2	8%
Sexto	Lectura	32%	53%	85%	10	5	15%
Sexto	Ciencias Naturales	53%	37%	90%	7	3	10%

Fuente: Elaboración propia con base en OREALC/UNESCO Santiago (2020).

De acuerdo con los resultados observados en la tabla elaborada por la OREALC/UNESCO, se puede apreciar que no son los esperados, debido a que un buen porcentaje de estudiantes no lograron llegar a los niveles de desempeño III y IV. Situación que lleva a la conclusión de que es necesario que los actores educativos, es decir, autoridades educativas, maestras, maestros, estudiantes, padres de familia y demás actores educativos, presten más atención a datos, considerando que la calidad educativa depende de los mismos.

A continuación, se detalla la síntesis del proceso de medición de la calidad educativa en Bolivia realizada por la SIMECAL y la LLECE, cuyos datos son los siguientes:

Tabla 4

Resultados según niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes

Estudio de evaluación	Año de aplicación del estudio	Años de escolaridad evaluados	Áreas disciplinarias evaluadas	Nivel (s) de desempeño escolar o tipificación del rendimiento alcanzado(s) por los estudiantes
PERCE	1997	3° y 4° Primaria	Lenguaje y matemática	Nivel I (de entre 3 niveles)
SIMECAL	1997	3° y 6° Primaria	Lenguaje y matemática	Rendimiento intermedio (de entre 3 niveles)
Diagnóstico Nacional	2017	3° y 6° Primaria Comunitaria Vocacional	Lenguaje, matemática y ciencias naturales (esta última solo para 6°)	Niveles I y II (de entre 4 niveles)

Fuente: Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (2020).

Entonces, de acuerdo con los datos de la tabla 4, centralizados por el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (2020), donde se exponen los resultados según niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes, se puede comprender que las dos primeras evaluaciones aplicadas por la SIMECAL y la LLECE en el periodo 1994 - 2020, demuestran bajo rendimiento en los niveles de desempeño. Sin embargo, en el Diagnóstico Nacional, los estudiantes evaluados lograron alcanzar hasta el segundo nivel de desempeño, lo que da a entender que la calidad educativa va en ascenso. En este sentido, hay esperanza en que la calidad educativa de nuestro país mejore en los próximos años y los estudiantes sean profesionales competentes, que sepan resolver las necesidades de su contexto, conducir el desarrollo productivo en el marco del enfoque educativo ambiental con administración responsable de los recursos naturales del Estado Plurinacional de Bolivia.

Al margen de los datos referidos, la educación en nuestro país año tras año va atravesando por cambios positivos, pues a comparación de los años 90, en la actualidad el financiamiento a este sector va en aumento de acuerdo

con el desarrollo económico, permitiendo la implementación de nuevas políticas educativas, así como la actualización de los contenidos curriculares, proceso que debe ser constante para estar al nivel del avance científico y tecnológico digital.

A pesar de la pandemia ocasionada por la COVID-19, contexto en el que el gobierno de ese entonces decidió clausurar la Gestión Escolar 2020 por no tener políticas educativas que permitan enfrentar la crisis sanitaria (acción que generó secuelas educativas como por ejemplo los vacíos pedagógicos, falta de educación emocional y otros), la educación va en mejora, debido a que las políticas educativas implementadas por el gobierno actual han logrado recuperar el derecho a la educación, esto se refleja en los logros obtenidos desde el año 2022, en los niveles regional, nacional e internacional, en los campos científico, deportivo y cultural por estudiantes que en su mayoría son del área rural, lo que implica que las brechas identificadas en los años 90 están siendo superadas.

La calidad educativa, es un desafío constante que necesariamente requiere el esfuerzo de “todos los actores educativos”, no es simplemente tarea de las autoridades educativas como factor institucional organizativo, sino que también de maestras, maestros como los arquitectos de la didáctica y pedagogía, de padres de familia y/o tutores, estudiantes y demás involucrados de la comunidad educativa como agentes socioculturales, para lograr el objetivo educativo y obtener resultados positivos en las evaluaciones de carácter internacional y nacional, sobre la calidad educativa en nuestro país.

Actualización curricular para el desarrollo de capacidades y competencias de estudiantes

La pandemia por COVID-19 que actualmente sigue vigente, ha generado cambios drásticos en nuestras formas de vida y comportamiento. Es durante el transcurso de esta experiencia que se detectaron brechas entre la educación y la tecnología digital. De manera que, durante la gestión 2020, muchos profesionales del campo educativo optaron por su actualización y capacitación en el manejo de recursos educativos (TIC y TAC). Es en ese

sentido, que surgen propuestas de actualizar los contenidos de la currícula educativa.

La actualización de los contenidos de la currícula educativa de nuestro país, permitirá lograr la calidad educativa y desarrollar las capacidades y competencias de las y los estudiantes, puesto que ambas se articulan para un eficaz desenvolvimiento y atención de las necesidades de la sociedad.

En el proceso de actualización de los contenidos de la currícula educativa, de acuerdo con el Ministerio de Educación, participaron instancias educativas como maestras, maestros, Junta Nacional de Padres de Familia, universidades y otros actores educativos de la sociedad que, a la cabeza de sus representantes, plantearon contenidos producto del análisis de acuerdo con las necesidades del contexto educativo actual, para lograr este constructo social y aporte educativo significativo e innovador. Es necesario resaltar que esta estrategia educativa nacional fue necesaria, debido a que algunos contenidos del currículo base de la gestión 2012, ya no respondían a la realidad actual por las características tecnológico-digitales del presente.

Actualización profesional de maestras y maestros, acorde a las nuevas tendencias educativas

Hoy en día, la actualización profesional, es fundamental, particularmente en el campo educativo, debido a que es uno de los factores para la mejora de la calidad educativa. En nuestro país, antes de la pandemia ocasionada por la COVID-19, instituciones como UNEFCO, UP y otros, desarrollaron cursos de actualización y capacitación respecto al manejo de recursos educativos (TIC y TAC), para maestras y maestros, de los cuales solo participaron algunos. Asimismo, el Ministerio de Educación, organizó eventos nacionales como el Encuentro Plurinacional “EDUCA INNOVA”, que se constituye en un espacio de producción de conocimientos e intercambio de experiencias, propuestas y buenas prácticas educativas en el uso y aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el trabajo de aula y desempeño profesional, en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, dirigido a maestras y maestros bolivianos de todos los subsistemas de Educación y de Unidades Educativas Fiscales, Privadas y de Convenio de todo el país, así como a estudiantes de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, Unidades Académicas y Facilitadores del PROFOCOM

(Ministerio de Educación, 2022). De tal manera que, aquellos que lograron actualizarse en el manejo de las TIC como herramientas educativas digitales, demostrando sus capacidades a través de sus productos innovadores.

En el año 2020, luego de la clausura abrupta de las actividades educativas del Subsistema de Educación Regular por el gobierno de ese entonces, algunos maestros optaron por capacitarse y actualizarse en el manejo de herramientas educativas.

En la gestión educativa 2021, el gobierno actual devolvió el derecho a la educación al estudiantado, implementando las modalidades de atención educativa: presencial, semipresencial y a distancia, estableciendo para su cumplimiento en la R.M. 001/2021 del Subsistema de Educación Regular; esta política fue aplicada según comportamiento epidemiológico en cada región, con la finalidad de precautelar la salud de todos los actores educativos, asimismo, garantizar la educación para todo NNA sin excepción. Del mismo modo, cabe resaltar que hubo mayor participación de personal del magisterio en los diferentes eventos de capacitación y actualización en el campo tecnológico digital.

En la gestión 2022, a pesar de continuar bajo efectos de la COVID-19, en algunas unidades educativas se aplicó la modalidad de atención educativa a distancia, para precautelar la salud de todos los actores educativos, situación que los educadores supieron enfrentar con sus conocimientos de las tecnologías educativas y demostrar sus habilidades en el diseño de estrategias educativas en los procesos pedagógicos, logrando obtener reconocimientos y puestos importantes en eventos regionales, nacionales e internacionales en los campos cultural, científico y deportivo.

En la presente gestión (2023), si bien las labores educativas iniciaron bajo la modalidad de atención educativa presencial debido a que las condiciones sanitarias favorables, permitiendo la interacción física de la dupla maestro -estudiante, dejando de lado el uso de dispositivos y conexiones, la capacitación y actualización en el campo de la innovación educativa digital con enfoque de cuidado ambiental debe continuar, puesto que, la robótica, informática, ajedrez, inglés y otros nuevos contenidos son necesarios para

el aprendizaje de las y los estudiantes y son parte de la respuesta a las exigencias y necesidades de la sociedad actual.

A partir del inicio de la pandemia por COVID-19, la educación va dando gigantescos saltos hacia la tecnología digital, situación que implica que las maestras y maestros sepan enfrentar los nuevos retos educativos, actualizar sus conocimientos sobre su área de formación y mejorando o diseñando nuevas estrategias eficaces que respondan a las necesidades educativas de las y los estudiantes, tomando en cuenta la realidad del contexto educativo y conociendo la particularidad o característica de cada estudiante.

La actualización y capacitación de maestras y maestros, no solo se realiza a través de cursos, talleres y otros eventos, sino que también a través de programas de postgrado como diplomados, licenciatura, maestrías y doctorados, de los cuales, en los últimos años participaron un buen porcentaje de educadores. Según datos del Ministerio de Educación, hasta la fecha, 69.494 maestras y maestros se titularon con diplomados, especialidades y maestrías, siendo La Paz el departamento con la mayor cantidad de educadores con post grados (21.567), seguido de Cochabamba (10.186) y luego Santa Cruz (10.166). (Pary, 2022)

Conclusiones y recomendaciones

La calidad educativa, es un desafío constante, que requiere el esfuerzo de maestras y maestros debido a que son los actores que interactúan con las y los estudiantes, asimismo, los padres de familia, estudiantes y demás actores educativos, necesariamente deben trabajar de manera conjunta, para lograr la calidad educativa en nuestra sociedad.

La actualización de los contenidos curriculares debe ser realizada de forma constante, debido a que la ciencia y la tecnología avanzan a pasos agigantados y por lo tanto, van generando nuevas necesidades por atender.

Ante el surgimiento de nuevos paradigmas y tendencias educativas, las y los maestros deben prepararse constantemente, es decir, actualizarse y capacitarse en el conocimiento de nuevos contenidos, paradigmas, metodologías de enseñanza y aprendizaje. El educador, desde el momento

en que asume la función docente, tiene un compromiso con la sociedad que consiste en guiar a los estudiantes por el camino del conocimiento, contribuir a la calidad educativa con el desarrollo del proceso educativo de forma eficaz y significativa.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Collazo, M. (2014). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5436869.pdf>
- Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0230.pdf>
- García Morales, I. T. MORALES. (2017). Integración del Concepto de Calidad a la Educación: Una Revisión Histórica.
- Ministerio de Educación. (2023). Año Escolar 2023 Inicia con el reto de implementar el currículo actualizado (Boletín educativo especial). Recuperado de <https://www.minedu.gob.bo/>
- Ministerio de Educación (2023). R.M. 0001/2023 Subsistema de Educación Regular. Normas Generales para la Gestión Educativa. Recuperado de https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=6301&catid=90&Itemid=933
- Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa – OPCE. (2021). Informe Resultados y Recomendaciones Acerca de la Calidad Educativa en Bolivia desde las Evaluaciones de Gran Escala Efectuadas al Sistema Educativo (1994 – 2020). Recuperado de https://opce.gob.bo/webopce/noticia/noticia_web/14
- Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa – OPCE. (2021). Evaluación Diagnóstica de la Calidad Educativa en la Gestión 2021(Boletín institucional). Recuperado de https://opce.gob.bo/webopce/noticia/noticia_web/14

Mario Fuentes Terán

*Director General de
Educación Superior
Universitaria*

Margarita Marca Llusco

*Profesional en Evaluación y
Acreditación Universitaria*

Procesos de acreditación de carreras universitarias de Bolivia ante el sistema ARCU-SUR del sector educativo del MERCOSUR: “un proceso dinámico hacia la calidad académica”

Resumen

El presente artículo hace hincapié en el proceso de acreditación universitaria que el Estado Boliviano, a través de la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU) del Ministerio de Educación, ejecuta en el marco de las operaciones del Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCU-SUR) del sector educativo del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), con el objetivo de evaluar los programas académicos de las universidades Públicas y Privadas, a quienes se les confiere, si corresponde, el Reconocimiento Regional a la Calidad Académica, una valoración de alcance internacional.

Otro de los elementos fundamentales que se considera es el de vislumbrar y poner de relieve la compleja tarea de los procesos de acreditación considerando las dimensiones, campos y criterios de calidad que conlleva el sistema ARCU-SUR. Un sistema de acreditación de los cursos como un mecanismo para el reconocimiento de los diplomas de grado a fin de facilitar la movilidad en la región, fomentar los procedimientos de evaluación a fin de elevar la calidad educativa y aumentar la comparabilidad de los procesos de formación en términos de calidad académica.

Desde Bolivia, el rol que juega la Comisión Nacional de Acreditación de carreras Universitarias (CNACU), estipulada en la disposición

transitoria Séptima de la Ley No. 070, que indica lo siguiente: La Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias en actual funcionamiento, cumplirá las funciones de Universidades, mientras dure el proceso de implementación según las prerrogativas de la presente Ley. Enmarcado en las orientaciones normativas, la CNACU, refleja de manera cuantitativa y cualitativa las carreras universitarias acreditadas en todo el sistema educativo universitario considerando las públicas y privadas.

Palabras clave: Acreditación, ARCU-SUR, Evaluación, Calidad.

Antecedentes

La intención de acreditar la calidad de instituciones de Educación Superior en Bolivia, inicia en el gestión 2005, cuando el congreso nacional, a través de la Ley N° 3009 del 24 de marzo de 2005 crea el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONAES) como una institución oficial de carácter público para la acreditación de la calidad de los programas académicos tanto de las instituciones públicas y privadas de Educación Superior, así como la coordinación, supervisión y ejecución de los procesos de evaluación externa conducentes a la acreditación. No obstante, el CONAES no llegó aplicarse, por lo que en la gestión 2010 la Ley N° 3009 fue abrogada por la disposición única de la Ley de Educación, N° 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, promulgada el 20 de diciembre de 2010, normativa que en su artículo 68 establece la creación de un nuevo organismo de evaluación acreditación universitaria denominado: Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria – APEAESU. (LEY N° 070, 2010) y es la misma normativa, que en su sexta disposición señala que, la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU), en actual funcionamiento, cumplirá funciones de Agencia, mientras dure el proceso de implantación de Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria.

En este entendido, la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU), dependiente de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) del Ministerio de Educación, ha gestionado la participación de Bolivia en el Sector Educacional del Mercosur (SEM),

lo cual, le dio la posibilidad de adquirir la experiencia de evaluación a la calidad académica, a través de los procedimientos establecidos por el MEXA (Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras) y posteriormente a través del sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCU-SUR). El sistema, a través de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA), coordina y consensúa actividades con todos los países parte y asociados del MERCOSUR, entre ellos Bolivia, con el objetivo certificar la calidad académica de programas universitarios a partir de la determinación de estándares regionales y/o criterios de calidad implementados por expertos reconocidos en todo el continente.

La experiencia de Bolivia: del MEXA al sistema ARCU-SUR del sector educativo del Mercosur

Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA)

El diseño del Mecanismo Experimental fue elaborado en el año 1998 con la creación de Comisiones de Especialistas por disciplina, para cada una de las titulaciones. Estas comisiones tuvieron a su cargo elaborar las dimensiones, los criterios, los indicadores y las fuentes de información, que sirvieron de base para los procesos de autoevaluación institucional y las posteriores visitas de verificación.

Basado en criterios y parámetros de calidad previamente acordados, el Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA), se aplicó por única vez entre los años 2004 y 2006, con procesos de evaluación y acreditación de carreras universitarias, comenzando por Agronomía, siguiendo por Ingeniería, y concluyendo con Medicina.

El proceso se llevó a cabo con la participación de instituciones universitarias de los países de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Actuando en carácter experimental hasta el año 2006, se aplicó con el intento de promover el reconocimiento recíproco de grados universitarios en los países participantes, solamente para fines académicos y no así para fines de ejercicio profesional.

Procesos de acreditación del MEXA

Las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina adheridas a procesos de acreditación ante el MEXA-Mercosur fueron examinadas en dos aspectos:

En primer lugar, se verificó si cumplían satisfactoriamente con una serie de requisitos, que fueron determinados por grupos técnicos especializados para cada una de ellas. Estos grupos se integraron con representantes de todos los países del MERCOSUR, provenían tanto de universidades como de asociaciones profesionales y organizaciones representativas de cada profesión considerada.

Los requisitos que se controlaron por medio de una evaluación externa, referida al entorno institucional de la carrera, sus características académicas, los recursos humanos que la integran (docentes, estudiantes y personal de apoyo), y la infraestructura con que opera (condiciones del edificio, salones, laboratorios, bibliotecas), y tenían muchos puntos de contacto con los de otros sistemas internacionales de acreditación.

En segundo lugar, la acreditación examinó si la carrera era capaz de autoevaluarse, de llevar a cabo una evaluación interna, de detectar sus propias debilidades y de plantear acciones viables de mejoramiento. No bastaba por lo tanto con cumplir con los requisitos, sino que además debía estar funcionando un proceso de mejoramiento interno de la carrera.

La acreditación MEXA funcionó como una indicación de buena calidad, puesto que las carreras a acreditar se someten a una evaluación de doble vía (interna y externa).

Este mecanismo experimental logró un gran avance en la capacitación de pares evaluadores en el MERCOSUR para la aplicación de dicho Mecanismo y para algunos casos sirvió para lograr el fortalecimiento de las Agencias nacionales responsables por la acreditación nacional y luego regional y la cooperación entre las mismas. Y en otros casos donde no existían estas agencias, significó un avance en la constitución de estas.

El balance luego de la aplicación del MEXA fue mayoritariamente positivo (aunque más adelante se desarrollarán algunas críticas a este mecanismo),

por lo que, como es afirmado en el Manual de Procedimiento del Sistema ARCU-SUR: “La evaluación confirmó que fue acertada la opción hecha por el Sector Educativo del MERCOSUR, al promover esta actividad dentro de las centrales de su plan de actividades, dado que la propuesta consolidó la acreditación de calidad de la formación de grado como un elemento sustancial para la mejora de la calidad de la Educación Superior y en un avance para el proceso de integración regional”. (MANUAL DE PROCEDIMIENTOS DEL SISTEMA, 2022)

Asimismo, se señaló que la institucionalización de un sistema de acreditación regional de la calidad de la formación de grado constituía una política de Estado conveniente, a ser adoptada por los países del MERCOSUR. En sintonía con ello, la XXXI Reunión de ministros de Educación, celebrada el 24 de noviembre de 2006, en Belo Horizonte, Brasil, dio por concluida la etapa del Mecanismo Experimental y aprobó el plan de trabajo orientado a la elaboración de un sistema de acreditación permanente”.

Sistema ARCU-SUR del Mercosur Educativo

La implementación del Sistema ARCU-SUR se basa en la segunda parte del Plan Estratégico del SEM, plan que contiene acciones y metas definidas para el período 2006-2010.

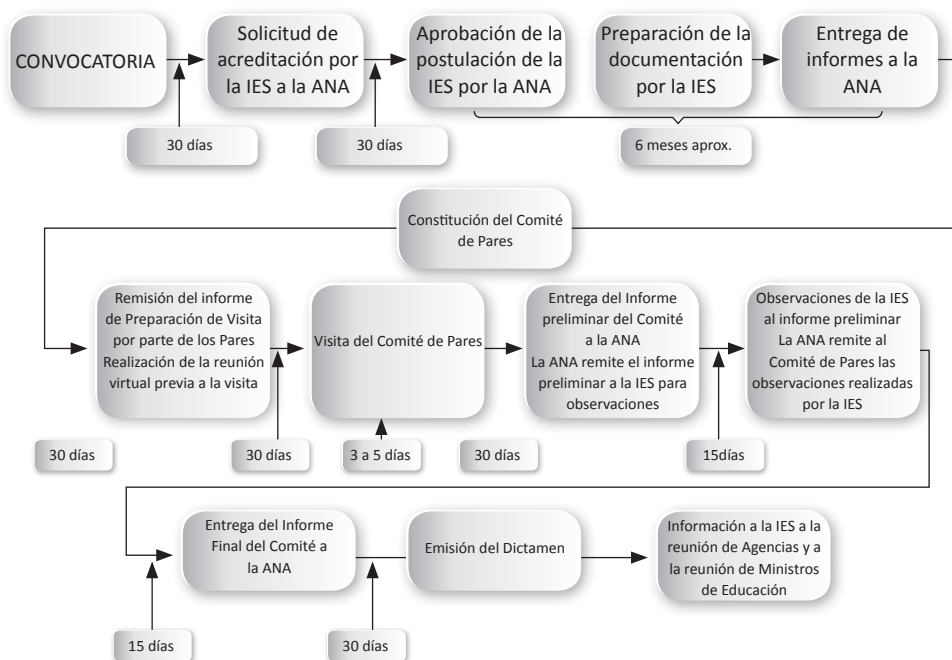
En el marco del Plan 2006-2010 del Sector Educativo del MERCOSUR fueron incorporadas cuatro nuevas titulaciones a los acuerdos sobre acreditación regional: arquitectura, enfermería, odontología y veterinaria. El Plan estableció que se ponga definitivamente en funcionamiento el procedimiento de acreditación de carreras en la región y los mecanismos para facilitar el reconocimiento de títulos de grado, respetando las normativas de cada país y completando el alcance de los protocolos ya firmados. (ARCU-SUR, 2022)

Desde este momento las Redes de Agencias Nacionales de Acreditación se reunieron para formar comisiones consultivas para la revisión y adecuación de los criterios de evaluación del MEXA y la creación de aquellos para las nuevas Carreras que serían evaluadas. La creación del Sistema ARCU-SUR les da una mayor institucionalidad a los procesos de acreditación regional y se incluyen más titulaciones para su evaluación.

Si bien este nuevo sistema mantiene muchos puntos en común con el MEXA, se pueden encontrar otras diferencias con respecto al primero. El ARCU-SUR está dotado de carácter permanente y referido a muchas más carreras de las consideradas en el primero. También se pretende que la acreditación ARCU-SUR sea un “sello de calidad” para las carreras del MERCOSUR, para crear un Registro Central del sistema ARCU-SUR y asegurar la sustentabilidad financiera del proyecto. Otra diferencia es que la vigencia de la acreditación en el MEXA era de cinco años y este nuevo sistema acredita por seis años.

Procesos de acreditación del Sistema ARCU-SUR

Para entender mejor el funcionamiento del Sistema ARCU-SUR es necesario tener en cuenta cómo se desarrolla su proceso de acreditación, en el siguiente flujograma se puede ver cómo se estructura este proceso y cuáles son los respectivos plazos para que una carrera sea evaluada a fin de lograr su acreditación:



Fuente: Manual de Procedimientos del Sistema, 2022.

Como se puede observar en el cuadro, es necesario que el proceso total de acreditación de las carreras en el marco del Sistema ARCU-SUR no supere el plazo de un año a dos entre la solicitud de acreditación por la IES (Institución de Educación Superior) a la ANA (Agencia Nacional de Acreditación) y la emisión del dictamen final.

En el manual de procedimientos del Sistema, se detallan las instancias y los insumos requeridos para poder llevar adelante cada una de las etapas vistas en el flujograma.

Criterios de calidad del sistema ARCU-SUR

La acreditación de un programa o carrera es el resultado de un proceso cuyo objetivo es el de establecer, pública y formalmente, si se cumple con criterios de calidad establecidos por el organismo acreditador. El sistema ARCU-SUR establece dimensiones, componentes, criterios e indicadores para medir y valorar la calidad de un programa académico, para este caso, en el siguiente gráfico, se toma un ejemplo de los criterios de calidad establecidas para la carrera de Odontología:

Criterios de calidad para la acreditación ARCU-SUR – Odontología		
Dimensión 1. Contexto institucional		
Componentes	Criterios	Indicadores
1.1 Características de la carrera y su inserción institucional	5	5
1.2 Organización, gobierno, gestión y administración de la carrera	7	6
1.3 Sistema de evaluación del proceso de gestión	2	2
1.4 Procesos de admisión y de incorporación	2	2
1.5 Políticas y programas de bienestar institucional	3	3
1.6 Proceso de autoevaluación	3	3
DIMENSIÓN 2. PROYECTO ACADÉMICO		
Componentes	Criterios	Indicadores
2.1 Plan de estudios	20	11
2.2 Procesos de Enseñanza / Aprendizaje	5-26	30

2.3 Investigación y desarrollo tecnológico	1-5	6
2.4 Extensión e Interacción social	1-5	6
2.5 Vinculación y cooperación	1-5	6
2.6 Divulgación de la producción académica	1-3	4

DIMENSIÓN 3. POBLACIÓN UNIVERSITARIA

Componentes	Criterios	Indicadores
3.1 Estudiantes	3-10	13
3.2 Graduados	1-3	3
3.3 Docentes	4-13	19
3.4 Personal de apoyo	2	6

DIMENSIÓN 4. INFRAESTRUCTURA

Componentes	Criterios	Indicadores
4.1 Infraestructura Física y Logística	2-5	5
4.2 Clínicas de Atención	1-4	4
4.3 Biblioteca y Hemeroteca	7	9
4.4 Laboratorios e Instalaciones especiales	2	4
4.4 Accesibilidad y circulación	1	2

Fuente: criterios de calidad ARCU-SUR

Los criterios de calidad expuestos corresponden al Mecanismo de Evaluación y Acreditación del sistema ARCU-SUR y fue elaborado por un equipo integrado de profesionales del área, con el fin de contar con un instrumento cuya aplicación garantice públicamente la calidad de la formación en dicha carrera.

La estructura del documento Criterios de calidad para cada uno de los programas académicos gestionados por el sistema ARCU-SUR se estructuran en dimensiones, criterios e indicadores que, para su comprensión, podríamos definirlos de la siguiente forma:

- **Dimensión:** área en que los programas académicos universitarios son evaluadas durante la acreditación, conforme a criterios e indicadores de calidad. Las dimensiones son: Contexto Institucional, proyecto académico, población universitaria e infraestructura.
- **Criterios:** son elementos o aspectos específicos vinculados a una dimensión que enuncian principios generales de calidad aplicables a las instituciones en función de su misión. Los criterios operacionalizan las dimensiones abordando aspectos claves de cada una de ellas. El número y definición de cada uno de los criterios obedece a su relevancia específica, respondiendo a la idea que ellos en su conjunto abarcan los elementos determinantes que conforman cada dimensión.
- **Indicadores:** describe o expresa el nivel de desempeño o logro progresivo de un criterio. Dicho nivel es determinado de manera objetiva para cada institución en base a la evidencia obtenida en las distintas etapas del proceso de acreditación del programa académico. Los indicadores describen el nivel de logro en que cada criterio se manifiesta.

Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA)

De acuerdo con lo establecido en el Acuerdo del GMC 17/08, las Agencias de Acreditación del MERCOSUR se han organizado como una Red, a fin de constituirse en la instancia ejecutora de los Planes Operativos, a los efectos de celebrar los acuerdos, asumir las decisiones y procedimientos establecidos por el Consejo del Mercado Común y la Reunión de ministros de Educación, en lo concerniente a la implementación del Sistema ARCU-SUR.

De esta forma, son miembros plenos de esta Red, los Institutos, Comisiones o Agencias Nacionales de Evaluación y Acreditación universitaria, establecidas en forma oficial en cada uno de los países miembros o asociados, de acuerdo con lo establecido en el documento “Acuerdo sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de sus respectivas titulaciones en el MERCOSUR y estados asociados”. (ARCU-SUR, 2022)

La coordinación de las actividades es ejercida por la Agencia del país sede de la Presidencia pro-tempore del MERCOSUR Educativo. Asimismo, la secretaría permanente de la Red asiste a la Presidencia y rota a cada dos

años entre los Estados parte de MERCOSUR según acuerdo en la reunión de la Red.

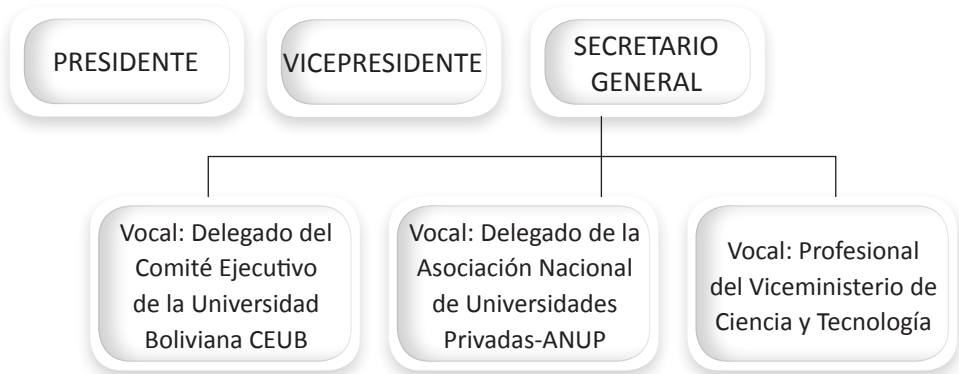
Bolivia participa como país asociado del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) en el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del MERCOSUR (ARCU-SUR) a través de la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU).

La Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias – CNACU

En la gestión 2006, tras haber logrado acreditar 13 carreras universitarias de las titulaciones Ingenierías, Agronomía y Medicina, en el marco de los procedimientos del MEXA, Bolivia se preparaba para su ingreso pleno al sistema ARCU SUR, el cual devendría previa evaluación por parte del SEM, dos años después de culminado la vigencia del sistema experimental. Sin embargo, debido a que el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONAES) no se oficializó como la instancia para llevar procesos de acreditación ante el sistema ARCU-SUR para las Universidades Bolivianas; y ante la urgencia de contar con una institución que realice el proceso de acreditación en el país, el año 2008 se resolvió a nivel del Ministerio de Educación del Estado Boliviano, conformar la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU).

Cabe aclarar que previamente a la creación de la CNACU, hubo un Comité Ad-Hoc Bolivia Mercosur, cuya función principal fue viabilizar dentro el país las convocatorias realizadas por la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) que a su vez (ante la no existencia del CONAES y de la APEAESU), estaría a cargo de emitir el dictamen de acreditación para las carreras universitarias bolivianas; pero finalmente fue la CNACU la instancia que asumió la responsabilidad al establecer su estructura, reglamentación y legal funcionamiento.

En diciembre del año 2008, se constituyó la primera Directiva de CNACU, quienes serían los responsables de supervisar y definir los lineamientos de esta instancia. Este Directorio se conforma de la siguiente manera:



Fuente: elaboración propia

En julio de 2008, CNACU atendió la primera convocatoria, solo para dos titulaciones: Agronomía y Arquitectura dentro la primera etapa ARCU-SUR, posteriormente le siguieron otras cinco titulaciones en sucesivas convocatorias realizadas entre los años 2009-2010 y desde entonces CNACU pudo establecer una tendencia que continúa hasta hoy, la cual se trata del incremento en el número de carreras universitarias adscritas al proceso de acreditación ARCU-SUR.

La Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU) encargada de evaluar y acreditar la educación superior universitaria, en todo el territorio boliviano, se constituye como un órgano corporativo, de derecho público, cuyo propósito es contribuir al mejoramiento de la calidad educativa del nivel superior Universitario y está bajo dependencia del Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional del Ministerio de Educación para garantizar el reconocimiento de los títulos, en los niveles y grados académicos universitarios, para el ejercicio profesional en el marco de los convenios, tratados o acuerdos bilaterales, multilaterales, regionales o subregionales que se celebran entre Estados miembros, según corresponda.

Conforme indica la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, se constituye en una instancia académica-administrativa de Bolivia, facultada para desarrollar procesos de evaluación y acreditación de la educación superior universitaria, con la finalidad de la mejora constante y sistemática

de la calidad educativa de todas las universidades del Estado Plurinacional de Bolivia. Y cumple funciones de Agencia en el marco del Reglamento de la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias-CNACU aprobado mediante la Resolución Ministerial N° 2615/2017 de 21 de septiembre de 2017.

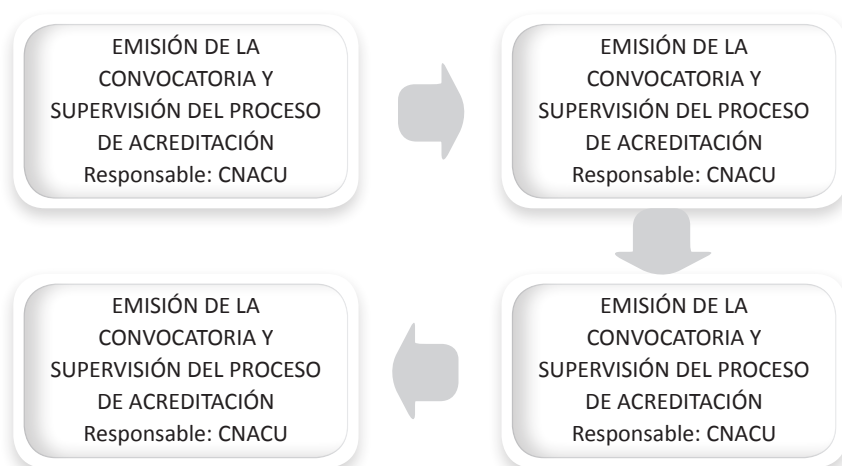
Asimismo, tiene por finalidad proceder con el reconocimiento de la calidad académica en los niveles y grados universitarios para el ejercicio profesional, en el marco de los convenios, tratados o acuerdos bilaterales, multilaterales, regionales o subregionales que se celebren entre Estados.

Proceso de evaluación y acreditación de carreras universitarias de Bolivia en el marco del sistema ARCU-SUR

El Sistema ARCU-SUR, como ya se había mencionado, se gestiona a través del ámbito del Sector Educativo del MERCOSUR, por ello es preciso resaltar y aclarar que su actuación a través de las diferentes Agencias respeta tanto la legislación de cada país como la autonomía de las instituciones universitarias. La adhesión al Sistema es de carácter voluntario y pueden solicitarlas las instituciones oficialmente reconocidas y habilitadas para otorgar los respectivos títulos, de acuerdo con la normativa legal de cada país y que tengan egresados.

Etapas del Proceso de Acreditación

Se entiende por acreditación como el resultado del proceso de evaluación, mediante el cual se certifica la calidad académica de las carreras de grado, estableciendo que satisfacen el perfil del egresado y los criterios de calidad previamente aprobados a nivel regional para cada titulación; en ese entendido y de acuerdo al manual de operaciones del Sistema ARCU-SUR, el proceso de acreditación comprende una autoevaluación por parte de la carrera, una evaluación externa por comités de pares y una resolución de acreditación, de responsabilidad de la Agencia Nacional de Acreditación. Esta dinámica valorativa, se constituye en las etapas centrales del proceso de acreditación.



Fuente: Elaboración propia

Convocatoria

Una vez acordada la convocatoria a nivel de la RANA, cada Agencia Nacional realiza el llamado para las titulaciones específicas, definidas por la RME, siguiendo las directrices definidas por la RANA e informando a las instituciones de educación superior contempladas en la convocatoria sobre los requisitos que deben cumplir para incorporarse al proceso. (MANUAL DE PROCEDIMIENTOS DEL SISTEMA, 2022) y las postulación o presentación de cada carrera es voluntaria.

Informe de autoevaluación

Las carreras participantes en el Sistema ARCU-SUR deben preparar la documentación necesaria para que se lleve a cabo el proceso. Para ello, es necesario completar el Formulario de Recolección de Datos e Información y elaborar el informe de Autoevaluación. (MANUAL DE PROCEDIMIENTOS DEL SISTEMA, 2022).

Una vez completados los documentos, la institución hace entrega de ellos a la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU), con el fin de que ésta pueda preparar el proceso de evaluación externa ARCU-SUR.

La Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU) revisa los documentos presentados con el fin de verificar que contengan la información requerida y en caso de que lo considere necesario, solicita a la institución los antecedentes faltantes.

Evaluación Externa

La evaluación externa es un hito central del proceso de evaluación para la acreditación ARCU-SUR y constituye un ejercicio profesional exigente y motivador. Su objetivo es verificar que la carrera cumple con los criterios de calidad, acordados en el ámbito del Sistema ARCU-SUR, tomando en cuenta, entre otros, el informe de autoevaluación.

La evaluación externa comprende la valoración a las cuatro dimensiones anteriormente expuestas, a su vez éstas contemplan los componentes.

Visita del Comité de Pares

De acuerdo con el Manual de Procedimientos del Sistema ARCU-SUR, los Pares Evaluadores son destacados expertos provenientes de la comunidad académica y universitaria o del campo profesional, que cuentan con una reconocida trayectoria docente, científica y en gestión académica equivalente a la desarrollada por la carrera en acreditación. Se los denomina “pares” debido a que se trata de personas que comparten entre ellos y con el cuerpo académico que se desempeña en la carrera, la cultura propia de la disciplina o profesión y, por lo tanto, están familiarizados con el lenguaje y el estilo de la carrera. (MANUAL DE PROCEDIMIENTOS DEL SISTEMA, 2022)

La CNACU designa al Comité de Pares, el cual es conformado como mínimo por tres integrantes y debe incluir no menos de dos representantes de otros países distintos al que pertenece la carrera.

Las tareas principales de los Comités de Pares Evaluadores son las siguientes:

- a) Validar el informe de autoevaluación.
- b) Evaluar el grado en que la carrera se ajusta a los criterios y parámetros establecidos.

- c) Evaluar el grado de cumplimiento de las metas y objetivos que se han definido.

El Comité de Pares inicia su trabajo con el análisis del Informe de Autoevaluación y antecedentes presentados por la institución. Esta etapa exige que los Pares Evaluadores estén familiarizados con las normas establecidas para la Acreditación ARCU-SUR y los criterios de calidad que se aplican a la carrera evaluada y estudien detenidamente la información presentada por la institución. A partir de este análisis, identificarán los datos complementarios que requieren para la evaluación. (MANUAL DE PROCEDIMIENTOS DEL SISTEMA, 2022)

El Coordinador del Comité recopila la información de estos informes y convoca a la reunión preparatoria de la visita, que puede realizarse en forma electrónica, con el fin de definir el programa de esta e intercambiar puntos de vista acerca del proceso de evaluación externa. En esa reunión se determina también la información adicional que es preciso solicitar a la institución, tarea que corresponde a la Agencia Nacional de Acreditación correspondiente.

Dictamen acerca de la acreditación e información a instancias del MERCOSUR

La Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias, se manifiesta sobre la acreditación ARCU-SUR de la carrera dentro de los treinta días siguientes a la recepción del informe final del Comité de Pares.

Para emitir su dictamen debe tomar en consideración las conclusiones del informe de autoevaluación, grado de cumplimiento de las metas y objetivos institucionales. (MANUAL DE PROCEDIMIENTOS DEL SISTEMA, 2022)

Dictámenes de la CNACU

La CNACU emite los siguientes dictámenes:

- En caso de que la carrera cumpla satisfactoriamente con los criterios de calidad establecidos, emite el dictamen de acreditación, con el cual se confiere el reconocimiento de la Calidad académica.

- De no cumplir con los criterios de calidad, se emite el dictamen de no acreditación de la carrera.

Una vez que la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU) emite el dictamen de acreditación o de no acreditación, notifica oficialmente a la institución a la que pertenece la carrera, informando además sobre las principales fortalezas y debilidades detectadas, respaldando de esta forma su decisión y realizando recomendaciones para la mejora de la calidad de la carrera. Las resoluciones son emitidas en un formato común acordado para el Sistema ARCU-SUR.

La acreditación de la emisión del dictamen tendrá vigencia por un plazo de seis años y será reconocida por los Estados Miembros del MERCOSUR y los Asociados.

Resultados y logros de la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias – CNACU a diciembre de 2022

La Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, será sede del IV Training sobre Transferencia de Conocimientos, Gestión de Redes y Gestión de la Información de I+D+i, en el marco del proyecto INNOVA, que será desarrollado del 29 al 31 de marzo, en la ciudad de Sucre, Bolivia.

Con este IV Training se concluye el Plan de Fortalecimiento de Capacidades de Gestión de la Investigación en Instituciones de Educación Superior y Ministerios de Educación de Bolivia y Paraguay.

El equipo de facilitadores está compuesto por expertos en Transferencia de Conocimientos y Gestión de la Investigación de la Universidad de Alicante de España y la Universidad Portucalense de Oporto, Portugal, socios europeos del Proyecto.

La importancia de la participación de los Ministerios de Educación de Bolivia y Paraguay radica en que durante el segundo día se trabajará en la Creación de una Red Regional de Gestión de la Investigación, Desarrollo e innovación; así como la formulación de políticas de prospectiva en este ámbito.

Se definirá la redacción de los 2 libros (uno para Bolivia y otro para Paraguay) con el aporte técnico de los Ministerios de Educación; en estos libros estarán las Buenas Prácticas y Políticas de Gestión de la Investigación que cada Ministerio de Educación identificará, formulará o planteará para mejorar la Gestión de la investigación en instituciones de Educación Superior.

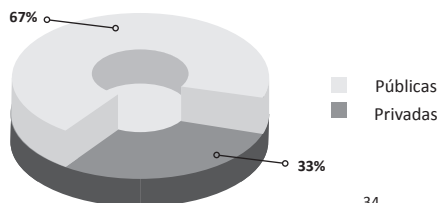
Asimismo, se definirá la organización de la Conferencia Internacional sobre Gestión de la Investigación en IES a desarrollarse en la ciudad de La Paz en el mes de noviembre, teniendo como sede a la UCB y al Ministerio de Educación, a la fecha son 98 carreras universitarias de 27 universidades cumplieron con todo el proceso que implica este sistema.

Resultados de los procesos de acreditación de carreras universitarias en el marco del sector educativo del sector educativo del MERCOSUR

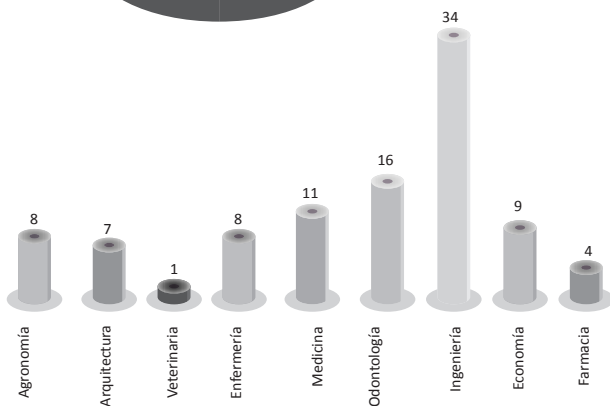
Carreras acreditadas - sistema ARCU-SUR

N° de universidades con carreras acreditadas al sistema ARCU-SUR	
Públicas	9
Privadas	18
Total	27

Porcentaje de universidades con carreras acreditadas al sistema ASRCU-SUR



N°	Carreras acreditadas al sistema ARCU-SUR	N°
1	Agronomía	8
2	Arquitectura	7
3	Veterinaria	1
4	Enfermería	8
5	Medicina	11
6	Odontología	16
7	Ingeniería	34
8	Economía	9
9	Farmacia	4
Total		98



Bolivia cuenta con un número considerable de carreras acreditadas ante el Sistema ARCU-SUR.

Universidades del Estado Plurinacional de Bolivia

En lo que respecta al ámbito de la educación universitaria en Bolivia el artículo 68 de la Ley de Educación (Ley No. 070, 2010), señala que “La evaluación es el proceso de cualificación de la calidad de la educación superior universitaria; además, contempla las siguientes modalidades de evaluación: La autoevaluación, evaluación por pares y evaluación social”. También define la acreditación como la certificación que será emitida cuando los resultados del proceso de evaluación sean favorables.

En cumplimiento a lo anterior expuesto, las Universidades Bolivianas han desarrollado un sistema de evaluación interna y por su parte, el Estado Plurinacional de Bolivia ha implementado un mecanismo institucional de evaluación y aseguramiento de la calidad que realiza el análisis de las características, áreas, variables y/o dimensiones de los dos sistemas de acreditación que se encuentran disponibles en nuestro país, todo ello dentro de lo que se encuentra enmarcadas en la (Ley No. 070, 2010, pág. 34) artículo 55, las universidades reconocidas por el Estado Plurinacional de Bolivia son cuatro:

- Las universidades públicas autónomas
- Las universidades privadas
- Las universidades indígenas
- Las universidades de régimen especial

Sistema de la Universidad Pública Autónoma Boliviana

La Universidad Pública ha definido en sus instancias de Gobierno Universitario la creación de un Sistema de Evaluación y Acreditación de la Universidad Boliviana (SEA-UB) que se ha implementado a partir del IX Congreso Nacional de Universidades realizado el año 1999. A partir de esa Resolución se han construido una serie de instrumentos para la aplicación

de los procesos de aseguramiento de la calidad universitaria, la evaluación y acreditación de sus carreras y programas académicos. (CEUB, 2011)

Posteriormente, a través de eventos de asesoramiento académico y de gobierno universitario se han aprobado otros reglamentos específicos para la evaluación y acreditación de carreras universitarias, programas de postgrado, programas de postgrado virtuales y para la evaluación institucional.

El XII Congreso Nacional de Universidades (CNU) (CEUB. 2014) ha puesto en vigencia el nuevo Reglamento General de Evaluación y Acreditación de Carreras y Programas de la Universidad Boliviana, que actualiza el anteriormente aprobado el año 2009 en el XI CNU y que ya incorporaba un capítulo relacionado con la renovación de la acreditación para carreras, a diferencia del aprobado el año 1999. (CEUB, 2011)

Los procesos de evaluación y acreditación en el Sistema de la Universidad Boliviana tienen como propósito (CEUB, 2011):

- a) Asegurar que los graduados de las carreras o programas estén adecuadamente preparados para la práctica de su profesión.
- b) Proteger y mantener la confianza y la credibilidad de la sociedad en las carreras y universidades.
- c) Estimular el mejoramiento de la calidad y pertinencia educativa en los procesos de enseñanza - aprendizaje, investigación e interacción social.
- d) Proyectar internacionalmente a las carreras evaluadas en el marco de acción de las instituciones afines.
- e) Velar por que los procesos académicos, económico-financieros y administrativos en las Universidades Públicas, se desarrollen con altos grados de eficiencia y eficacia
- f) Mejorar la calidad, como imperativo de justicia social, en el uso eficiente de los recursos financieros, asignados por el Estado y la sociedad boliviana.

Para la articulación del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Universidad Boliviana se tiene en la estructura orgánica del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) a la Secretaría Nacional de Evaluación y Acreditación (SNEA), instancia que administra los procesos de evaluación externa, promueve la autoevaluación en las Universidades, asesora y representa al CEUB ante organismos nacionales e internacionales en temas relacionados a sus funciones. (CEUB, 2011)

Por su parte, por mandato expreso de las instancias de gobierno universitario, las Universidades tienen en su estructura organizativa una instancia encargada de promover, asesorar y representar a su Universidad en los temas que hacen a la evaluación, al mejoramiento de la calidad académica e institucional y a la acreditación de sus instituciones.

Universidades Privadas de Bolivia

Las Universidades Privadas han desarrollado sus propios mecanismos de mejoramiento de la calidad de sus programas o carreras. Sin embargo, no cuentan con un sistema general que abarque a todas estas Instituciones de Educación Superior.

El Reglamento General de Universidades Privadas de Bolivia (RGUP), aprobado mediante el Decreto Supremo N° 1433 de 12 de diciembre de 2012, determina que las Universidades Privadas deben contar, entre otros, con su propio Reglamento de Autoevaluación (Artículo 8) que determinará las instancias, procesos, procedimientos e instrumentos de la autoevaluación institucional, elaboración de informe de autoevaluación y planes de mejoramiento institucional y por programas. (RGUP, 2012)

El mismo Reglamento establece que las Universidades Privadas deben contar con un Órgano de Autoevaluación y con instancias, sistemas, mecanismos e instrumentos de evaluación y seguimiento académico, administrativo, económico y financiero que permitan el mejoramiento continuo de la calidad institucional; así como con una Unidad Técnica Especializada de Seguimiento y Evaluación cuya función será la de diseñar y desarrollar un modelo participativo de autoevaluación institucional y de programas

académicos, con el fin de mejorar y consolidar gradualmente los niveles de calidad académica y administrativa de la institución.

Universidades Indígenas Interculturales Comunitarias Productivas de Bolivia

Las universidades indígenas constituyen un pilar fundamental de la política de descolonización y fortalecimiento de la identidad cultural, al incorporar en la estructura académica de la formación superior profesional, diversos y complejos conocimientos científicos, saberes y tecnologías, orientados por criterios comunitarios y bajo principios de complementariedad, trabajo cooperativo, responsabilidad individual y colectiva, y equilibrio con la naturaleza. (Ministerio de Educación, 2010)

Mediante el Decreto Supremo N° 29664 se crean las tres universidades indígenas: la Universidad Quechua “Casimiro Huanca”, la Universidad Aymara “Túpac Katari” y la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”; las mismas tienen por objeto centrarse en los fundamentos filosóficos, políticos y educativos de los pueblos indígenas: lo intracultural, intercultural y descolonización, todas las acciones están orientadas a la interacción de los conocimientos indígenas y la interlocución con la ciencia en general.

A la fecha, las UNIBOL no cuentan, ni están adheridas aún sistema de evaluación, sin embargo, se está proyectando coordinar la elaboración de criterios e indicadores que permitan inicialmente realizar una evaluación interna.

Universidades de Régimen Especial

Las Universidades de Régimen Especial son instituciones académicas de formación superior de carácter público, mismas que son administradas y financiadas por el Ministerio del Ramo. En esta tipología de universidad, se registran las siguientes Instituciones:

- Universidad Policial “Mcal. Antonio José de Sucre”
- Universidad Militar “Mcal. Bernardino Bilbao Rioja”

Las implicancias de calidad educativa

La palabra calidad educativa en Bolivia, se ha constituido en una meta y acción de mejora en todas las instituciones académicas que forman parte del entramado educativo en el país. Esto incluye las áreas de formación de las Fuerzas y Policiales que han enfrentado la transición de los procesos académicos para acoplarlos a los criterios de calidad establecidos.

Si bien en la actualidad la CNACU desarrolla tareas de procesos de evaluación y acreditación de carreras universitarias y avanza considerablemente en gestión y desarrollar procesos de acreditación de carreras universitarias, resulta necesario avanzar en el proceso de consolidación de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria - APEAESU.

En este contexto, abordar la cuestión de la implementación de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria - APEAESU es una cuestión ineludible, dado que se debe asegurar que los servicios educativos que prestan las universidades sean de la forma más eficiente.

Por tanto, se hace necesario desde la iniciativa estatal contar con la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria - APEAESU cuyo propósito principal será dar la garantía pública de la calidad mediante la instalación de mecanismos de acreditación de carreras, basados en procesos de autoevaluación desarrollados por la carrera y validados por un proceso de evaluación externa.

De esta manera, al implementarse la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria - APEAESU, se tendría las siguientes ventajas:

- Se contaría con una estructura institucional orientada a promover la calidad de la educación superior universitaria desde el nivel estatal.
- Se tendría autonomía técnica y profesional, lo que daría mayor legitimidad a las decisiones y dictámenes de la APEAESU.
- Permitiría el desarrollo y fortalecimiento del sistema de enseñanza superior.

- Fortalecería la formulación e implementación de políticas públicas en el ámbito de la educación superior.
- Además de participar en procesos de acreditación regional, la APEAESU puede definir procesos de acreditación a nivel nacional para instituciones de educación superior tanto públicas como privadas.
- Permitiría gestionar la participación de Bolivia en procesos regionales como ser: la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) y otros.
- Promovería la movilidad de los docentes, estudiantes e investigadores, en el marco de la internacionalización de la educación superior.
- En última instancia, contribuiría a superar el rezago institucional de nuestro país en materia de promoción y aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria.

En suma, debe ser una prioridad colocar en la agenda política el tema de materializar la instalación de una entidad pública que ponga en práctica procesos de evaluación y mejoramiento continuo de la calidad en la educación superior universitaria. Asimismo, es imprescindible que la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria – APEAESU cuente con una estructura institucional que promueva la calidad en la educación superior universitaria de Bolivia.

A modo de conclusión

La evaluación y acreditación de carreras universitarias se constituyen hoy en día en una herramienta y un mecanismo de política educativa indispensable y estratégica de los Estados para lograr mejorar y garantizar la calidad académica en la gestión de educación superior universitaria; por lo cual, se hace imprescindible que estos procesos de evaluación y acreditación sean implantados como el eje fundamental para el fortalecimiento del Sistema Educativo Plurinacional.

En el marco de las políticas educativas de esta cartera de Estado, se busca lograr implementar una institución que garantice procesos de evaluación y acreditación de carácter internacional para las Instituciones Educación

Superior Universitaria, teniendo como principal beneficio que la sociedad pueda disponer de información y parámetros confiables de evaluación que aseguren la calidad de la educación superior de 54 Universidades: a) Universidades Públicas Autónomas, b) Universidades Privadas c) Universidades Indígenas y d) Universidades de Régimen Especial para garantizar la confianza pública en la provisión de la educación superior universitaria siendo un referente confiable que permita la toma de decisiones pertinente al momento de elegir una institución de profesionalización de calidad educativa para Vivir Bien.

■ BIBLIOGRAFÍA

- ARCU-SUR. (2022). Recuperado el 10 de noviembre de 2022, de http://arcusur.org/arcusur_v2/
- CEUB. (2011). Recuperado el 10 de noviembre de 2022, de http://www.ceub.edu.bo/academica/documentos/normas/01_Modelo_Academico_09_14.pdf
- Guía de Autoevaluación. (2018). Recuperado el 5 de noviembre de 2022, de http://arcusur.org/arcusur_v2/application/files/2415/6321/9896/
- Guía de Evaluación de Comité de Pares Evaluadores. (2016). Recuperado el 11 de noviembre de 2022, de http://arcusur.org/arcusur_v2/application/files/7515/6321/9678/guiaParesOdontologia.pdf#:~:text=Los%20pares%20considerarán%20la%20información,acreditación%20anterior%20de%20la%20carrera.
- LEY N° 070 DE LA EDUCACIÓN “AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ”. (2010). MANUAL DE PROCEDIMIENTOS DEL SISTEMA. (2022). ARCU - SUR. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de http://arcusur.org/arcusur_v2/index.php/Institucional/estructura
- MERCOSUR. (2022). Recuperado el 10 de noviembre de 2022, de <https://www.mercosur.int/quienes-somos/en-pocas-palabras/>
- MERCOSUR. (2022). Recuperado el 13 de noviembre de 2022, de [https://www.mercosur.int/temas/educacion/#:~:text=El%20Sector%20Educativo%20del%20MERCOSUR,Educación%20del%20MERCOSUR%20\(RME\).](https://www.mercosur.int/temas/educacion/#:~:text=El%20Sector%20Educativo%20del%20MERCOSUR,Educación%20del%20MERCOSUR%20(RME).)
- Reglamento de la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias - CNAUC. (21 de septiembre de 2017). La Paz, Bolivia. Reglamento General de Universidades Privadas (RGUP). (2012).

Conexión curricular y vida cotidiana

Resumen

Al pasear por territorio boliviano vivenciamos infinitas bondades, al pasar por la amazonia tropezamos con animales exóticos, capibaras, paravas, tucanes. Baile de macheteros y mósoras en el Beni. Por los andes, llamas, alpacas, cóndor, papa, oca. En los valles fruta fresca y verduras variadas. Una diversidad de animales, ecosistemas, pisos ecológicos. Prácticas culturales, lenguas, aymara, ignaciano, itonama, yuqui. De la misma manera con sujetos, hombres y mujeres plenas. ¿Por qué si Bolivia tiene todo lo necesario aún es dependiente? Ese es el problema la dependencia, ya no cabe el discurso de la colonización, de este fracaso ya salimos, se ha digerido suficientemente. Minuto que pasa merece transformación, por qué seguir estancados en lo mismo. Ciertamente los cambios implican esfuerzo, decisión, seguridad, convicción, perseverancia. Japón ha tenido la suficiente valentía de surgir de cenizas, después del bombardeo de Hiroshima y Nagasaki 1945, y en la actualidad es una potencia mundial. ¿Qué tan diferentes somos los bolivianos de los japoneses? O ¿cuál es la desventaja? Sinceramente no le hallo nada de diferencia en cuanto a constitución fisiológica, biológica y para colmo contamos con recursos naturales abundantes, minerales, flora, fauna, frutales, aire, sol, humano. ¿Dónde está el problema? En ese sentido cabe analizar con detenimiento dónde están nuestras falencias, nuestras limitaciones, identificar y reconocer nuestras potencialidades y necesidades. Y

esto no es más que dar una lectura crítica del diario vivir y la praxis curricular, tarea que se realizó la gestión 2022, del cual sobresalen debilidades en el razonamiento lógico y comprensión lectora, elementos que son considerados en la actualización curricular 2023 con algunas observaciones sociales. Con la intención de aportar en este debate generado en torno a la actualización y concreción de la malla curricular el artículo ofrece reflexiones basadas en elementos cotidianos, cercanos y vivenciados, a lo largo de la trayectoria docente de más de veinte años dentro el sistema educativo plurinacional en sus tres subsistemas en diálogo con experiencias y lógicas de pensadores.

Palabras clave: *Ecosistema, cultura, producir, cotidiano, dependencia, potencialidad.*

Situaciones cotidianas

Un día en la calle cuando intenté atravesar de una acera a la otra, el conductor que pasaba con su auto echó un grito feroz, con palabras irrepetibles, una reacción violenta. La misma historia se deja escuchar desde otros peatones. Al parecer este hecho no es nuevo, sino cotidiano y reiterativo.

Similares situaciones suceden en otros ámbitos, en las que aún se percibe otro tipo de violencias como el racismo, la discriminación, feminicidios. Estas acciones negativas no solo suceden entre sujetos, sino también en contra de la madre tierra, los animales, las espiritualidades, el aire, los ríos, los bosques, robos.

Con estos sucesos no vivimos tranquilos, estamos pendientes y con miedo, en suspenso, desconfiados, susceptibles e histéricos. Lo que deriva en otras afectaciones, el estrés los nervios y así sucesivamente se van encadenando los problemas crónicos, trasladándose de una etapa material a lo físico, mental, emocional, subjetivo. Y la gran pregunta es ¿por qué persisten estos problemas? ¿Por qué se agudizan? siendo que la sociedad boliviana goza del servicio y apoyo de diversas instituciones públicas y privadas, para formar y prevenir dichos sucesos, además de la educación familiar, comunitaria y social.

La solución desde luego no es buscar culpables, sino una mirada crítica interna a las acciones que se concretan para formar y prevenir estos actos reprochables, y sobre todo inhumanos. Una de las instituciones que aporta en la formación social es la educación a través del Ministerio de Educación, la que ejerce trabajo educativo desde tres subsistemas, regular, alternativo y especial, y superior de formación profesional (Poder Legislativo, 2010).

La educación es una de las vías que podría aportar en la superación de problemas, esta atención educativa siempre ha existido en la actualidad se implementa el modelo educativo sociocomunitario productivo, por lo que vale la pena darle una mirada, una valoración de todas sus facetas. Para ver cómo es el aporte en los problemas que vivenciamos, que sentimos y que lo palpamos a diario. Si realmente la educación trabaja en función, conexión y sintonía con la realidad social, cultural, económica, política educativa.

En este marco y proceso de revisar, valorar, identificar potencialidades, debilidades, el Estado Plurinacional desarrolló en la gestión 2022 la evaluación y el registro de información desde los actores bolivianos. Se trabajó con maestras y maestros de educación regular, con docentes de educación superior como las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, padres de familia, estudiantes, organizaciones sociales.

De este diagnóstico sobresalen temas preocupantes como el razonamiento lógico, el razonamiento verbal comprensión lectora y escritura. Este diagnóstico da cuenta sobre los logros de la educación, sin duda la educación deja ver a la sociedad la realización de actividades educativas. Sin embargo, no estaría influyendo en el desarrollo del razonamiento lógico, un elemento trascendental en la vida de cada ser humano. Pensar y repensar lo que hacemos, ¿por qué hacemos?, ¿para qué hacemos?, ¿con qué hacemos? Cómo incide en las interacciones y relacionamientos diarios, en esencia en nuestro entorno inmediato.

Este hecho es una llamada de atención no solamente para el Ministerio de Educación sino para toda la sociedad boliviana y más allá de nuestras fronteras. Por lo tanto, estamos convocados a dinamizar las acciones educativas con estos sentidos, hacer fuerza en el fortalecimiento del

razonamiento lógico vinculante a la superación de distintos problemas deteriorantes.

El razonamiento lógico

En este acápite haremos referencia a la noción de razonamiento lógico, no con la intención de definir esta categoría, sino para contar con un contexto respecto de razonamiento lógico. Se reconoce que “el desarrollo del pensamiento lógico como la observación, la imaginación, la intuición y el razonamiento lógico permiten que el educando sea creador de su propio aprendizaje” Gómez y Villegas (2007) en (Pachón, Parada, & Chaparro, 2016). De aquí rescatamos que el razonamiento lógico no solo es lógica, sino que esta acción está compuesta o articulada por otras habilidades, como la creatividad, la versatilidad, el aterrizaje a la realidad más sentida, o sea que el razonamiento lógico es una acción vinculada a lo que se vive a diario, en un determinado lugar, espacio y tiempo. Pensar con elementos que nos rodean en interdiálogo con otros, pero para superar las afecciones propias, más cercanas, para estar bien con uno mismo y con los demás, sentirse realizados.

El niño empieza a desarrollar su cognición cuando asimila cosas del entorno que le rodea, “el desarrollo cognitivo era una reorganización progresiva de los procesos mentales que resultan de la maduración biológica y la experiencia ambiental” (Piaget). Con este aporte lo que se pretende es aterrizar en el desarrollo de la cognición, la que va a depender de cómo y qué elementos se vinculan en la etapa de desarrollo del razonamiento lógico. Si las niñas y niños son relacionados con unos elementos A, entonces su lógica será desarrollada en ese entorno, y no en la B, si es que la B es política deseada.

Entonces el razonamiento lógico responde a la producción de subjetividades alimentada por todo lo que consume y digiere cada sujeto. Por lo tanto, vale la pena disponer ingredientes, elementos, situaciones, factores que posibiliten el desarrollo del razonamiento lógico amarrado, conectado, vinculado, articulado a la vida real. Si este razonamiento no sintoniza la realidad, entonces es un razonamiento que responde a otras realidades ajenas.

Bolivia es una realidad plurinacional, consta de más de treinta y seis pueblos y naciones originarias. Cada pueblo compuesto por elementos únicos que responden a un determinado contexto geopolítico. Entonces el razonamiento lógico es ético y crítico siempre y cuando se produzca en función a estas realidades bolivianas en convivencia a los otros pueblos que están fuera de nuestras fronteras.

Robótica en cuestión

Los ajustes de actualización en la malla curricular contemplan temas como despatriarcalización, lucha contra toda forma de violencia, educación económica financiera, investigación e innovación, razonamiento lógico y robótico.

De estos temas el más cuestionado a través de las redes sociales por algunos actores ha sido el tema de robótica, por la inserción en la malla curricular. “La robótica es una ciencia o rama de la tecnología, que estudia el diseño y construcción de máquinas capaces de desempeñar tareas realizadas por el ser humano o que requieren del uso de inteligencia” (Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo, 2005). Desde la experiencia diaria, los pequeños de manera natural, con o sin escuela se inician en este ámbito, para darnos cuenta de ello, solo miremos a los infantes cuando juegan con sus juguetes. Por ejemplo, una niña al oír llorar a su muñeca empieza a investigar y deshacer su muñeca, para saber por qué llora, grita, gatea o camina. Pretendiendo descubrir a qué se debe este fenómeno. De la misma manera los niños, hacen y deshacen sus juguetes, sus cochecitos de carrera. La escuela no tendría que privar de este avance en familia, más al contrario tiene la obligación de sumar más estudios, acompañar de manera gradual en la complejidad que el niño ha iniciado en casa. Ampliando información, lecturas o videos que respalden y fortalezcan el conocimiento que gradualmente se complejiza.

El espacio educativo de la robótica, desde otras experiencias son: “campos de conocimiento, confluyen tanto la lógica y la abstracción como la imaginación, la expresión, y la capacidad de idear y de construir en forma individual o con otros” (Ripani, s/a). En el caso de Cochabamba se sufre de agua, y el problema no se resuelve, solo se acostumbra a hacer marchas

y bloqueos, eso no va a resolver el problema del agua. Cada época de lluvia recibimos agua abundante, esto podría cosecharse, pero quién lo hará, ¿cómo lo hacemos? Hace falta creatividad, versatilidad, sensibilidad, imaginación, lógica, iniciativa, conocimiento técnico especializado. La naturaleza nos proporciona el líquido elemento y con nuestra inteligencia no podemos cómo aprovechar. Esta es la cruda realidad, a esto debe apuntar la educación, la formación profesional, a ser sensibles ante nuestras necesidades. Saber solamente el conocimiento de robótica sin vínculo social y político y necesidad real tampoco va a rendir. Lo mencionado es solo un ejemplo, el mismo fenómeno pasa por temas culturales, lingüísticos, económicos. Existe qué trabajar, el problema es cómo trabajar, ahí está la debilidad, no contamos con las habilidades, capacidades, herramientas desarrolladas, producidas en cada sujeto.

Durante el evento académico de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros 2022 en la ciudad de La Paz, un equipo de estudiantes en formación docente, de la especialidad inicial reflejó el trabajo de niñas y niños con la construcción de robots a base de materiales reciclables. Si lo realizan en el nivel inicial, entonces en primaria será con mayor complejidad y mucho más en secundaria y en educación superior.

Productoras agrícolas en zonas empinadas y la maquinaria

La geografía boliviana consta de diversos pisos ecológicos, unas llanuras y otros con empinaduras. Haciendo referencia al departamento de Cochabamba, los lugares accidentados son generalizados en las provincias de Cochabamba: Ayopaya, Tapacari, Arque, Bolívar e Inquisivi de La Paz. Los pueblos de estos lugares viven de la producción agrícola y ganadera, ovinos, vacuno, porcino. Por ser una geología accidentada el trabajo es a fuerza humana y animal, no es posible servirse de tractores por los terrenos empinados. Por ello, la producción limitada no soporta a familias numerosas, y en consecuencia los jóvenes y señoritas se sienten obligados a migrar a las ciudades, en la que tampoco la pasan bien, porque les toca experimentar violencias y pocas oportunidades de trabajo. Por lo tanto, buscan mejores días más allá de nuestras fronteras.

No es que esté mal migrar, sino que se generan afectaciones singulares, por un lado, las comunidades quedan solo con abuelos, solos y abandonados. Los jóvenes viviendo todo tipo de peripecias en los centros urbanos, familias fragmentadas, y con este fenómeno de desintegración familiar forzosa, la comunidad obligada a deteriorar su identidad, porque ya no existe práctica de comunicación con la madre tierra, con la producción. Son gente joven los agentes que dinamizan las prácticas culturales en los pueblos. Como el caso de la moseñada, no existen jóvenes que la interpreten para la interacción con la producción agrícola y la formación de familias en la comunidad. Con la disolución comunitaria se fragmenta la idiosincrasia del pueblo.

Si en el caso de robótica, se fabricara máquinas en las escuelas de estas comunidades de acuerdo con las necesidades, para apoyar en la siembra de papa en lugares empinados, aliviando la fuerza humana, además de incrementar más producción que suponga el sustento de toda la familia numerosa y con esto la permanencia y potenciamiento del pueblo, cultura y lengua, entonces podría de alguna manera los pueblos fortalecer la identidad. La identidad que está ligada a la tierra, al contexto, a la naturaleza de cada comunidad, si hay migración esta se fragmenta.

En los sectores empinados su especialidad es la crianza de ovinos, ovejas, llamas, alpacas en Cocapata, hay lana a doquier, pero a falta de máquinas que ayuden a convertirla en telas o hilos, se dejan de lado porque suponen extremo trabajo manual, y sobre todo mucho tiempo. No es posible esperar robots o máquinas de otros lugares o países, porque no se las fabrica de acuerdo con el contexto, tal y como se requiere. En cambio, si las escuelas asumieran este rol, con elementos y recursos propios del contexto y de otros lugares según requerimiento, entonces la escuela tendría razón de ser, porque estaría trabajando en sintonía y sensibilidad social y madre tierra, para lo que ha sido instalada en los pueblos.

Por lo tanto, el abordar robótica en educación regular más es un plus para las necesidades locales de tecnificación el trabajo de fuerza humana y animal, en especial de estas comunidades que se dedican a la producción agrícola y ovina en áreas empinadas. Por mencionar un ejemplo.

Las necesidades y requerimientos son múltiples en los pueblos, no es nada crítico menos ético (Bautista, 2014) continuar con la dependencia económica, tecnológica, científica. Todo ser humano tiene todas las capacidades de aportar a su entorno inmediato, y las escuelas son instituciones presenciales de Estado las encargadas de fortalecer este aspecto, aunque no los únicos. La generación de máquinas y tecnologías responden al locus de enunciación (Bautista R., 2011), porque no es lo mismo las producciones agrícolas del Beni que las de Cochabamba o Potosí, cada locus geográfico demanda su tipo de tecnología pertinente.

El Beni, hablando de las comunidades, vive de la pesca, de la cacería del jochi, tropero, chichilos, huevos de peta, de la toronja, de la yuca. Pero, no siempre el trabajo de fuerza humana suple o satisface las necesidades. Por ejemplo, hay noches que salen los señores de cacería de bichos, y hay días que vuelven sin nada, y la familia sin qué alimentarse. Entonces vendría bien al menos crear una máquina que pueda atrapar un tropero o jochi, no en el sentido de comercializar, sino para garantizar la alimentación del día o la semana. Porque, salir solo con un cuchillo a la mano o con suerte un máuser no garantiza la caza. Son eventos que solamente sienten en carne propia los que viven en estos lugares de naturaleza diversa, pero con necesidades humanas variadas. Las que acobardan a jóvenes y éstos optan por abandonar la comunidad para internarse en las ciudades, conviviendo en hacinamientos, cuando en el bosque disponen de extensiones de bosques y ríos.

En fecha 21 de febrero de 2023, a través de noticias en redes sociales informan “mujer fue agredida en Trinidad, por sus dos hijos hasta quedar postrada en una cama” (De Dios, 2023). Para el común de la sociedad es fácil señalar con el dedo a los jóvenes o a la madre, sin antes ver el contexto, del por qué se genera estos hechos incomprensibles o repudiables. Si nos detenemos a analizar, vamos a identificar un sinfín de situaciones que han empujado a los jóvenes actuar de esa manera y a la madre. Uno de ellos será el no contar con trabajos u ocupaciones saludables y productivas para jóvenes y buen trabajo para la madre, de tal manera que tengan una vida digna, en armonía. Es un caso de problemas que se desprenden de la migración, del hacinamiento urbano, del colapso institucional, porque ya no

cubren en su totalidad atender a los miles de jóvenes y en su desesperación desvían sus rutas juveniles en sentidos preocupantes, que les conduce a cometer acciones censurables por la sociedad, como la golpiza a la propia madre. Son estos eventos rudos que nos sensibilizan para redireccionar la educación en el sentido de las necesidades, problemáticas y potencialidades de la sociedad de áreas dispersas y concentradas. No es más que educar para una vida más democrática, humana, ética y crítica.

Mientras aun persistan los problemas sociales, culturales, económicos, políticos, lingüísticos, la educación siempre estará en cuestionamiento, y en consecuencia quienes trabajamos a nombre de Estado y sociedad. Y con educación me refiero a la educación regular y superior de formación profesional.

En el caso de educación superior es de conocimiento común que diversos profesionales no hallan trabajo, gran parte debe estudiar otra carrera más para contar con un trabajo. ¿Por qué tiene que darse este fenómeno? En conversación cotidiana un colega manifestaba que su madre había estudiado para enfermera, y a los 55 años recién logro tener un ítem para trabajar en su área. Esta misma realidad se percibe en las instituciones de formación docente, porque se considera que esta profesión cuenta con trabajo seguro. Todos estos problemas demandan a gritos transformaciones en todos los sentidos, en los sistemas de formación esencialmente.

La superación de estos problemas no basta con la actualización curricular, solita la educación no tendrá éxito, supone un trabajo hormiga entre todos. Especialmente de los responsables directos de la educación, las maestras, maestros, autoridades educativas, padres y madres de familia y sociedad entera.

Los problemas suceden porque aún continuamos con la práctica pedagógica tradicional, neoliberal y modernizante bajo los patrones estructurales ajenos, pensadas por otros y no necesariamente por propios. En la que se limita a la educación a solo recibir, consumir conocimiento y no a cuestionarla menos producirla, en síntesis, educación sin criterio ni ética, no pensamos ni producimos pedagogías propias. Juan Bautista en su obra

¿Qué significa pensar desde América Latina? Expone que persistimos con la idolatría a la modernidad, sin darnos cuenta de la realidad diaria, que sucede en nuestro alrededor. Seguimos con la aplicación de hipótesis y tesis, cuando en verdad los problemas están en frente nuestro, pero como somos formados sin conexión a la realidad difícilmente consideramos problemas, estas situaciones comunes como las agresiones físicas y psicológicas de dos adolescentes a su propia madre.

Esta familia de madre e hijos convive en un lugar, en un sitio, en relación con vecinos, con instituciones públicas y privadas, con organizaciones sociales. Entonces el problema no es solo de la madre e hijos, sino de todos con quienes convive la familia, en medio de políticas, ideologías, cultura, economía, historia, sociedad, educación, fiestas. Y ¿cómo las entidades que lideran estas praxis aportan a las familias?

En términos concretos, lo importante es rescatar lo bueno de conocimientos científicos y tecnológicos de otros pueblos de primer mundo en el sentido de necesidades propias, producir tecnología vinculado a las singularidades de cada pueblo, con recurso propio, instituciones, actores, potencialidades.

Proyecto curricular

En definitiva, las acciones humanas responden a ciertos proyectos practicados, proyectos que responden a un ente, a unas ideologías, planteadas y pensadas por intereses que implican políticas educativas. El proyecto contiene objetivos, justificaciones, metodologías, desarrollos, evaluaciones, seguimientos, todo para garantizar que el objetivo se cumpla.

En esta medida “Todo depende en definitiva del proyecto que tenga un sistema pedagógico” (Dussel, 1980, p. 71). Evidentemente, y como en nuestro caso boliviano el proyecto curricular, a pesar de contener contenidos propios, su fase operativa responde a patrones occidentales y políticas modernas, porque de lo contrario no continuarían prácticas individualistas, mercantilistas y capitalismo. Estos temas siguen latentes en la vida diaria.

Por otro lado, Dussel (1980) manifiesta el proyecto como “fundamento ontológico, el ser de una totalidad dada” (p. 71). Un hecho metafísico que se introduce a escarbar las propiedades trascendentales del ser. Ser de cada locus inclusive en el contexto boliviano, dependiendo de qué lugar habitan, no es lo mismo pueblos andinos y pueblos amazónicos o pueblos vallunos. Por tanto, la producción de sujeto enraizado, impregnado por la tierra, el color, el olor, el aire, podría sentir y hacer por su ser mismo.

El ser está constituido por la composición del locus de enunciación, por cada elemento que compone su lugar. Un amazónico beniano tiene su ser amarrado al bosque, selva espesa, agua, clima cálido, llanura en su mente, lagartos, yuca, papaya, toronja, jochi, anta, tropero, chichilo, peta, huevo de peta. Todo esto es su esencia, y esto le hace ser y pensar para su continuidad humana. Y cuando se concreta pedagogía ajena, qué aspecto considera de este locus, porque vino y viene todo pensado, realizado, solo con la consigna de ser replicado. Entonces, no se está considerando al ser humano como un agente esencial, sino como un ratón de laboratorio de experimentación, eso significa imponer un proyecto pedagógico que ha sido elaborado, pensado por unos y no por propios. En el caso de la actualización curricular, surge del diagnóstico con grupos focales del cual han sido parte diferentes actores educativos en la gestión 2022.

Lo propio sucede con gente andina o valluna boliviana, el alimento es papa, chuño, quinua, llama, vicuña, lo que conecta y amarra al ser con sus elementos propios, de donde parten sus lógicas, paradigmas. Cuál de estos elementos ha considerado el proyecto pedagógico en la fase de aplicación fáctica. La escuela esta para añadir un plus a lo que ya existe en la comunidad, una máquina producida para fortalecer algún aspecto del entorno.

Lo perverso es que somos propios quienes concretamos de manera consciente o inconsciente el proyecto curricular. Si bien se ha logrado organizar la malla curricular lo más cercano posible a la realidad plurinacional, la debilidad persiste en las metodologías, estrategias y didácticas. Por ejemplo, Morochata en Cochabamba es productora de papa, si el profesor desconoce la pedagogía de la producción de papa, cómo es que va a liderar o potenciar desde la escuela la producción de papa. El ser del morochateño es papa, la

interacción social, cultural, económica morochateña gira en torno a la papa. Y la pregunta problematizadora es ¿qué más hace la escuela para potenciar esta producción de papa en el sentido más saludable?

Cuán preparados están los docentes para hacer frente a estas diversas realidades. Considerando solamente la realidad cochabambina, se tiene amplia diversidad. La parte andina de Cocapata es altamente productora de alpacas y llamas. ¿Cómo se sitúa la educación? ¿Cómo se adecua la malla curricular en su componente metodológico para potenciar el ser cocapateño productor de llama y alpaca? Si los profesores han sido formados a lo largo de cinco años en ciudades, formando su ser docente en contexto diferente, más ciudadano que agrícola. Lo que no quiere decir que todos estemos formados para el sector de llama.

El ser docente forzosamente amerita producir subjetividades educativas con elementos situados en diferentes pisos ecológicos. Aprender a desarrollar didácticas con ingredientes de diversos locus. Producir didácticas, desarrollar esa habilidad productiva, y de manera real. La formación actual esta cimentada más por componentes ciudadanos que por características de áreas dispersas. Un fenómeno que evidencia este hecho es el urgente cambio de distrito, el más apetecido las ciudades capitales. Aunque estos apetitos vienen cargados de intereses diversos.

Conclusión

La dinámica social evidenciada en los últimos días convoca a sentarse y compartir reflexiones, aportes y propuestas. Ningún estamento podrá responder esta demanda de manera unilateral de eso estamos seguros. Tampoco es saludable que solo nos enfraquemos en exigir, cuestionar y protestar. Si hay errores, es que cada actor ha contribuido.

Lo cierto es que en este momento histórico la actualización de la malla curricular está siendo cuestionada, objetada. Siendo los más persistentes las y los maestros. La inserción más cuestionada es el tema de robótica, el que más se ha difundido. Ciertamente el tema es preocupante, porque no hay maestro que tenga estos estudios especializados, pero más allá de

que haya o no maestros preparados. El tema robótico como la generación de máquinas, se convierte interesante porque se estaría insertando a estudiantes al mundo de la producción de robots que contribuyan en aliviar los esfuerzos humanos, y sobre todo para reducir la dependencia por dignidad.

Somos sujetos con todas las capacidades, y solo falta fortalecernos, en este caso desde la educación. Siendo más asertivos y pertinentes con la atención educativa, originar estudiantes más críticos, éticos, íntegros que aporten en su entorno, en su familia y comunidad. Desarrollar habilidades técnicas tecnológicas vinculadas a su naturaleza a sus potencialidades y problemáticas.

Sin embargo, el docente por ética no puede ingresar al aula con desconocimiento de la temática. Para tener y generar la didáctica, implica primero tener dominio del tema, sin no se tiene este requisito, qué sucede mientras con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Puede haber la alternativa de decir que juntos vamos a aprender, pero, como docente no encaja. Los profesionales con conocimiento sobre el caso robótica es la carrera de mecatrónica, dentro la formación docente no existe esta especialidad.

La actualización curricular no está mal, el problema es quién va a liderar el aprendizaje especialmente de robótica, porque no hay profesor que haga frente a este contenido que se convierte en interesante, para estudiantes, para las familias y comunidades. En cuanto a ajedrez, razonamiento lógico, lectura comprensiva, no presenta problema, es cuestión de dinamizar con mayor énfasis y sistematicidad. De todas maneras, es un desafío y demanda educativa en la línea de ser productivos, prácticos, creativos, imaginativos y versátiles.

■ BIBLIOGRAFÍA

Bautista, J. (2014). ¿Qué significa pensar desde América Latina? España: AKAL.

Bautista, R. (2011). Hacia una fundamentación del pensamiento crítico. La Paz, Bolivia. De Dios, J. (21 de febrero de 2023). Mujer agredida en Trinidad por sus dos hijos.

Obtenido de Taxi Noticias: <https://www.facebook.com/JuandeDiosTaxiNoticias/videos/572322751624387>

Dussel, E. (1980). La pedagógica latinoamericana. Bogotá: Nueva América.

Dussel., E. (s/a). Para una ética de la liberación latinoamericana, Tomo I, La exterioridad meta-física del otro.

Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo. (2005). Robótica.

Pachón, L., Parada, R., & Chaparro, A. (2016). El razonamiento como eje transversal en la construcción del pensamiento lógico. Colombia: Praxis y Saber, Revista de investigación y pedagogía.

Piaget, J. (s.f.). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget.

Poder Legislativo. (2010). Ley N° 070. Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Bolivia.

Francisco Bolívar
Ventura

Director de la Unidad
Educativa "Antofagasta" de la
Ciudad de Tupiza, Potosí

Las controversias frente al currículo actualizado desde la mirada pedagógica

Resumen

Si hay algo que alimenta y fortalece la consolidación de las propuestas, son prácticamente las controversias generadas en el contexto, frente a lo nuevo planteado; y a partir de la visión y fundamento ideológico de cada sujeto (individual y/o colectivo). Cada sector, sin limitaciones excesivas, está en la libertad de plantear sus ponencias, en este caso, al currículo actualizado, desde la óptica pedagógica. Recordemos que, las transformaciones educativas, no responden a reformas o leyes; sino, al tratamiento estructural de nuestros esquemas mentales, a partir del cambio ético y moral de los actores educativos identificados desde su otredad, vigorizados por sus principios y valores heredados de sus antepasados.

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, es una más de las muchas propuestas educativas, estructuralmente diseñadas, para reivindicar tantas décadas de sometimiento, pero visto desde la práctica, esta propuesta ¿es un ideal o una utopía? La respuesta obedecerá a la comprensión de la plurinacionalidad en la que vivimos, pues solo así entenderemos si hay o no una real transformación educativa, supeditada a desenvolvimientos éticos de cada uno de los protagonistas. Ese proceder dará a entender si existe o es posible la mutación de lo conductual dogmático al desempeño ética. En esta hazaña es fundamental que se dé lectura y entienda la diversidad

conductual del sujeto, para entender la otredad como recurso transformador desde la alteridad, para dejar de ser subsumidos en la vorágine del modernismo occidental.

Palabras claves: *Rechazo; Cambio; otredad; alteridad; plurinacionalidad; dogmatismo; desempeño; ética.*

Introducción

La naturaleza humana hace de cada sujeto un ser complejo; la ciencia y la filosofía, se empeñan en buscar el término preciso, para encasillar conceptualmente esa diversidad, un término que acuña Jacob Buganza (2006) es “la Otredad o alteridad”, para recrear nuestra imaginación cognitiva, en la tarea de dar razón a la conducta del hombre americano. Este antecedente justifica en cierta manera la heterogeneidad conductual en correspondencia a la diversidad de los sujetos, a tiempo de ensayar un modelo educativo, ceñido a estructuras que responden a doctrinas políticas.

En Bolivia, van más de 10 años en los que se está “experimentando visionariamente” un Modelo Educativo, que desde su fundamento metodológico, se ha empeñado en propiciar espacios que permitan producir conocimientos desde la intervención de la sociedad a partir de su conducta y procedimiento comunitario; y en esa misión, –un desafío ambicioso–, persigue producir ciencia, desde la sabiduría ancestral de cada una de las naciones indígena-originarias, que ocupan este territorio.

Baoventura de Sousa (2007) lo denomina como: “las epistemologías del Sur”, pero... ¿Cómo escalar a esa dimensión, en una sociedad cuya mentalidad alienada se ha atrincherado empecinadamente en seguir con los procesos educativos rutinarios? Un cambio, demanda abrazar el “interés superior” de los contextos sociocomunitarios, que rebase los límites de la lectura superflua que se tiene de la necesidad cognitiva abstracta en la que la educación se ha sumergido como consecuencia de los embates de la ciencia eurocéntrica.

Desarrollo

La ética es un valor que debe conducir el proceder del sujeto, esto rebasa todo procedimiento normativo, que generalmente responde a intereses político-partidarios, en ese contexto es que surge la pregunta que hace del hombre un “ser” consecuente a sus raíces culturales. El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo ¿tiene asidero como un ideal o engrosa la utopía, como consecuencia de la colonialidad incrustada en nuestros esquemas mentales? La pregunta es cruda; pero es imposible soslayar la verdad; la paradoja que está viviendo el Sistema Educativo Plurinacional en nuestro país, hace idealizar a foráneos, el éxito de esa propuesta educativa, que a partir de la metodología educativa aplicada en los procesos educativos, ha cambiado la mentalidad del sujeto; esto ha provocado el lanzamiento idílico de universalizar este Modelo Educativo, aplicado en nuestro estado plurinacional; hecho que nos proyecta como referente latinoamericano.

En ese escenario, es importante hacer una autocrítica, a raíz de las controversias que surgen en algunos sectores, como resistencia al currículo actualizado, propuesto que emerge en correspondencia a los nuevos paradigmas en el que estamos sumergidos; y es bueno escarbar desde la óptica académico- pedagógica, donde se está teniendo el mejor de los éxitos, aunque se debe aceptar un vacío; una vez aprobado el pensum de la formación complementaria a través del PROFOCOM, se cortó el hilo conductor que debió reforzar la visión objetiva de la estrategia metodológica propuesta por el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Sumergidos en esa encrucijada, contraponemos el hecho de que, en las entrañas de las naciones y pueblos originarios, se ha perdido la identidad, viéndose limitado a hacer de la ley educativa vigente, una mera concreción abstracta y subjetiva ya que, no se ha comprendido en su real dimensión sus alcances y limitaciones; lo contrario haría que encaremos la realidad sin tapujos ni utopías.

El currículo actualizado demanda comprender la plurinacionalidad de nuestro Estado

Comprender la pluralidad de nuestro Estado, más allá del concepto teórico, haría posible el retorno a la esencia de “lo que somos”; sin embargo, el

fenómeno de la deshumanización, es una realidad irreversible en cada sujeto que, en otrora, era reconocido como un individuo racionalmente objetivo, porque sus acciones prácticas así lo demostraban. Rafael Bautista, (2019) en su obra: “Hacia una fundamentación el pensamiento crítico”, es muy crítico al afirmar que: “descolonizarse, es empezar todo nuevamente” es decir, aprender a desaprender, para volver a aprender; un desafío relativamente complejo, pero no inalcanzable.

El profesional boliviano, particularmente en el sector educativo, se está prestando a dos aspectos humillantes; la meritocracia (hace gala de abultados fajos de certificaciones, que no condicen con su conducta profesional) y la prebenda político-partidaria (optando a cargo por padrinzagos). En lugar de que esos insumos fortalezcan su desempeño docente, son quienes lideran los cuestionamientos a toda propuesta en el caso particular “al currículo actualizado”; dejando al descubierto su falta de ética y mediocridad, pues al no haber abrazado por vocación esta noble labor, consolidan su estancamiento cognitivo. En ese escenario ¿Se puede afirmar que hay una comprensión político-social de lo que es el Estado Plurinacional? El fundamento metodológico de la ley educativa en vigencia hace que, desde el momento metodológico de la práctica, se privilegie los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos originarios; pero la mentalidad colonizada, ha hecho que se acomode a la rutina, por lo que se limita a reproducir mecánicamente las teorías abstractas que, por conveniencia y desvalorización ideológica, se ha abrazado del sistema colonial.

En ese escenario, lo que se ha hecho, es: “disfrazar lo que no somos, arguyendo que somos”; en términos de Jacob Buganza (2006), lejos está el aceptar nuestra otredad en la alteridad, porque la alienación ha hecho estragos en nuestra mente colonizada, a tal extremo de no reconocernos a nosotros mismos, ¿Cómo ocultar esta paradójica realidad? Estamos atrapados y sumergidos en el consumismo, empujados por el capitalismo, que nos ha distanciado de nuestra naturaleza humana ancestral.

En esa realidad, desde la práctica, se hace complejo entender la plurinacionalidad, y menos identificarnos como parte de ella; cuando nuestro accionar mecánica, grafica la condición neocolonial en el que nos hemos sumergido en contra del mismo fundamento filosófico de la

ley educativa 070. Esto deja claro que, las estrategias de transformación mental, han quedado en teorías, asimiladas subjetivamente, demandando el reajuste de nuestros esquemas mentales, para que se encuadren en el accionar coherente desde la ética, para reconocernos y perseguir los ideales, desde el reencuentro con ese sujeto que “pertenece” a su “yo” como base fundamental, que marca la otredad en ese mundo diverso, pero capaz de hermanarse por el bien común en una convivencia armónica y biocéntrica en persecución del vivir bien.

Las polémicas en torno al currículo actualizado ¿Persiguen una verdadera transformación educativa?

Esta pregunta, carcome el alma y nos llena de vergüenza ajena, puesto que, nos hemos prestado como educadores, a disfrazar la realidad de nuestra práctica educativa, en obediencia, no a las demandas de verificación de la factibilidad o no del modelo educativo vigente; sino, a hacer de los escenarios educativos y nuestra ética, unas marionetas que, a la culminación de la función, nos hemos satisfecho con los aplausos y los cartones de felicitaciones. Por ello surgen los rechazos a las actualizaciones del currículo. El problema mayúsculo es que, no se ha entendido en su verdadera dimensión la ideología política de la ley educativa 070, y esto es observable en las divagaciones del ejercicio docente, obligado en demostrar lo que no comulga, y no porque la ley esté descontextualizada, sino porque nuestras estructuras emocionales y cognitivas, rechazan el retorno a los principios, valores e ideales sólidamente fundamentados en nuestros ancestros; por tanto, lo que queda es polemizar toda propuesta de cambio curricular, postergando cada vez más la verdadera transformación educativa.

Las teorías constructivas de Vygotsky, la pedagogía liberadora de Freire, las epistemologías del sur planteado en los postulados de Boaventura de Sousa, entre muchos autores; hacen ver el enclaustramiento cognitivo por el eurocentrismo en el que se han sumergido los países colonizados, hecho que objetivamente muestra el muro con el que se estrellan las propuestas pedagógicas. Si bien en teoría plantean los caminos ideales para emerger de ese letargo impuesto, la práctica refleja el empecinamiento del contexto, sumergiéndonos irónicamente cada vez más en la ciencia occidental.

En ese escenario, la transformación educativa en correspondencia a la visión descolonizadora, se hace cada vez más distante, y más en un momento, donde el sujeto adquiere valor o peso, por su crecimiento meritocrático; pues el profesional, particularmente educativo, se ha empeñado en engrosar su hoja de vida en lo que corresponde a formación académica, (herencia y postulado eurocéntrico), que irónicamente, no se refleja en la transformación innovadora del ejercicio docente, algo que, en correspondencia a sus certificaciones, debería suceder, pero paradójicamente, son los primeros en ofrecer resistencia a toda propuesta de visión proyectiva, de un Estado Plurinacional que debe ser visto por el mundo como tal.

¿Qué significa viabilizar una real transformación educativa? Juan José Bautista (2007), insiste en que se genere una estructura pedagógica, que oriente la proyección de nuestros pueblos, reconociendo la pluralidad en la diversidad, pero desde nuestra naturaleza humana; hacer que las epistemes de los sujetos desde su otredad encuentren asidero en la reconstrucción de una ciencia genuina, “La epistemología del Sur” que retrate la esencia de del sujeto andino. Desde ese reencuentro, propiciar una educación que centre su atención en la producción de conocimientos, que atienda y responda a las necesidades, problemáticas, potencialidades y vocaciones productivas objetivamente visibles.

Una verdadera transformación educativa rompe con todo esquema dogmático, obliga a ser “Osados” como dice Fraire (2004); dejar de lado el valorarse o subestimarse por una asignación cuantitativa que subjetivamente sitúa al estudiante, en un peldaño superior o inferior del otro; de lo que se trata es, hacer de los contenidos a desarrollar, el fortalecimiento de las prácticas disciplinares que en el devenir se los maneja de manera integral; puesto que emergen de las actividades que a diario se aprenden del contexto; y es cabalmente lo que está demandando ahora el reajuste de la malla curricular, cualificar las sabidurías y conocimientos ancestrales para situarnos al mismo nivel o superior del mundo contemporáneo.

La obstinación dogmática encarnizada en el debate sobre currículo actualizado

El escalar de nivel, o merecernos a nosotros mismos, debe impulsar a despojarnos de la actitud conductual y dogmática, para migrar a la dimensión

de desempeño ético, que sustenta su concepción en la crítica; aquella que permite reflexionar en lo que realmente somos. El desafío es provocar un encuentro con ese “yo”, que cedió al embrujo materialista, esgrimida por el capitalismo. Es determinante entender y atener el clamor de nuestra naturaleza humana y cultural, para hacer de la educación, el instrumento de liberación; abriendo la mentalidad más allá de las comodidades de forma, tal como está sucediendo en esos sectores radicales, que, por comodidad, se han enfrascado en la reproducción rutinaria de técnicas y metodologías que, al aplicarse como modelos o patrones de conducta, hace de la enseñanza una labor subjetiva y tediosa.

La típica actitud del sujeto absorbido por la rutina es oponerse al cambio, a lo nuevo; preso de sus prejuicios y susceptibilidades e irónicamente carente de propuestas. La posición trosquista, por ejemplo, que a nada le encuentra sentido, no plantea el argumento sustentado que haga virar la estructura educativa hacia la alternativa de una educación ideal, que responda al momento histórico coyuntural. En ese contexto, la pulseta se inclina al conservacionismo de los conocidos, atrincherándose frente a las alternativas que, desde el aporte de los protagonistas del hecho educativo (maestros y estudiantes) puedan plantear y viabilizar un rumbo distinto, que rompa con la rutina de esa educación eurocéntrica deshumanizante.

Un demérito del individuo Bolivia, desarrollado en el ámbito del modernismo eurocéntrico, particularmente en campo educativo, es la acomodación rutinaria, sumergido en reproducir como receta, aquello que en el proceso de su formación académica ha recibido o en el desempeño de sus funciones ha logrado esquematizarlo; cerrándose a toda posibilidad de cambio y peor de transformación. “Desaprender para reaprender”, es una dimensión que no tolera, por lo que le impide zarpar, en consecuencia prefiere persistir en la mera repetición de teorías y conceptos abstractos y subjetivos a través del tiempo; revertir esa determinación amañada, realmente se convierte en una pelea ideológica, que enfrenta a la vieja escuela colonial, impregnada en la savia de los países colonizados; frente a ese postulado filosófico del Abya Yala, que es el vivir bien; que consigo trae la ilusión y el sueño de hacer de la educación “el arma de liberación de los pueblos” como dice Mandela.

La política de Estado, de nuestro país, en el campo educativo, en sujeción a la visión ideológica del Estado plurinacional, avizora un amanecer diferente para las nuevas generaciones, a ello obedecen los contenidos de la estructura curricular propuesta. No se tendría que cerrar los ojos ante el mundo y seguir postergados frente a ese desarrollo acelerado que han logrado a partir de la tecnología. Esto no hace más que exigir la acomodación cognitiva que permita enfrentar esta nueva realidad, respondiente a los paradigmas contemporáneos. Es asumir la condición protagónica de los adelantos y descubrimientos mundiales, pero desde nuestros principios ideológicos, de lo contrario, es seguir siendo las marionetas de los países dominantes, sin posibilidades de “Hacer escuchar nuestra voz”. Es decir, someternos voluntariamente al dogmatismo imperante en los países tercermundistas o subdesarrollados, como siempre nos han tipificado.

Es momento de entender y desplegar nuestras potencialidades intelectuales y creativas, abrazando cada propuesta, como una oportunidad de liberación, concibiendo epistemologías emergentes de nuestra realidad que respondan al repunte que necesariamente debemos impulsar. En pleno siglo XXI, no podemos empeñarnos en seguir siendo objetos serviles del imperio, cuando el destino está en nuestras manos, ahora que se dice que los pueblos a partir de sus hijos han despertado y que no son los mismos sumisos de antes; esto se lo debe demostrar desde la práctica.

Es fundamental hacer de la crítica, una postura reivindicatoria, para juzgar, el letargo en el que nos hemos sumergido e identificar nuestras limitaciones para proyectarnos a partir de esas potencialidades objetivas y reales, que innatamente lo llevamos en la sangre, para no caer en lo utópico. Frente a la oposición o rechazo a una nueva propuesta, es determinante hacer una autocrítica, que impulse a entender nuestras potencialidades y limitaciones, esto permite asumir una postura propositiva frente al rechazo sin fundamento.

Entender que todo cambio es bueno, no significa que en su integridad es factible y viable, pero no se puede considerar una parte por el todo; la ética, impulsa a abrazar lo nuevo, desde una postura propositiva, donde a partir de la práctica, encuentre asidero y se acomode en la visión ideológica identitaria, para sumar a la consolidación de esa estructura educativa que

responda a las demandas ideológica-culturales del Estado Plurinacional; sólo a partir de esa actitud, es posible despojarnos de lo conductual dogmático, encuadrándonos en lo ético.

La otredad en la polémica que fundamente una educación promotora del cambio

Generar o propiciar un verdadero cambio, en la coyuntura actual, es una de las tareas más complejas, puesto que, la alienación cultural ha devastado la identidad, provocando la deshumanización del sujeto que se ha sometido a la dominación y voluntario servilismo como consecuencia del conformismo. Nos hemos acostumbrado a recibir todo hecho y se ha perdido la motivación por cuestionar lo foráneo. Desde esa lectura emergió esta ley educativa (070), cuya estrategia metodológica, centra su ilusión en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, que propone romper todo esquema dogmático y hace protagonistas del conocimiento a cada uno de los actores educativos, pero ¿cómo se concibe esto en los esquemas mentales del maestro, un ideal digno de alcanzar o una utopía idílica que se ahogará a partir del rechazo de las organizaciones sindicales?

La representatividad sociocultural, en persecución del bienestar común, fue siempre el estandarte de toda reivindicación, pero últimamente ha tomado otro rumbo, adulterándose en su esencia, con pretensiones político-partidarias, lejos de cristalizar los fundamentos ideológicos, que respondan a la otredad de cada sujeto racional y pensante que, dentro de la colectividad, merece y debe ser atendido y considerado como el protagonista conductor de los destinos de sus ideales, compartiendo con los que piensan y sienten igual que él.

La reacción a una nueva “propuesta” es manipulada, para provocar un rechazo colectivo, vulnerando el derecho de aquel que piensa diferente y probablemente, que considera el cambio como una posibilidad de “liberación” cognitiva y doctrinal de la pretensión eurocéntrica. Pero aquello se la trunca, haciendo unísona la voz de protesta que cercena la posibilidad de romper los grilletes, que apresan más por la sumisión conformista del colonizado, que por el mismo metal que impide el desplazamiento físico.

El conformismo y la rutina, han enceguecido la visión de propiciarnos un mundo o por lo menos un contexto con mirada empática, capaz de ver en el otro, la posibilidad de asumir el protagonismo de abrir el surco que cambie el cauce del río, y fertilice las mentes de esa colectividad que piensa, no diferente, sino objetivamente, reconocido a partir de su otredad como recurso transformador desde la alteridad, porque a tiempo de reconocer las diferencias marcadas entre los sujetos, permite sumarnos a una en la persecución de ideales comunes, que en este caso, es la liberación de nuestra condición deshumanizada.

¿Por qué irrumpe nuestra mente la idea de que todo lo que se propone es un atropello? Puede que responda a la herencia susceptible que arrastramos como consecuencia del sometimiento colonial, y como consecuencia, de manera innata asumimos que su fin es la dominación y la esclavitud; se puede concluir, como una justificación al rechazo, pero no asumimos la responsabilidad de contrarrestar con ideas que reviertan las propuestas de manera más productiva; entonces habría la posibilidad de cotejar ideas y abrir más posibilidades.

Los procesos educativos, a partir del maestro de vocación, adquieren valor y consistencia, desde el momento del despliegue de iniciativa, dinamismo y creatividad, que surgen en correspondencia al momento histórico en el que se dan estos procesos, por lo que las estructuras y metodologías plasmadas en teorías, no hacen más que nutrirse desde esas experiencias contextuales y teorizadas como producción de conocimientos en el aula. Y ¿Cuál la satisfacción a la conclusión de un proceso de desarrollo concreto? El haber satisfecho las necesidades de formación integral, a esa diversidad, que, a partir de su identidad, son los protagonistas de abrazar la consigna de reconocerse como únicos, pero a la vez, como responsables de proyectar a la colectividad hacia los ideales comunes surgidos en esos escenarios de producción epistémica.

El rechazo a propuestas nuevas subsume al sujeto en la vorágine del modernismo occidental

La paradoja actitudinal, es que un elevado porcentaje de maestras y maestros hacen galo de este don innato, por ello mismo el educador

es un privilegiado, puesto que, cual alfarero, tiene en sus manos esas mentes dóciles y dispuestas para inyectar sabia pura, semilla del bueno; pero ahí irrumpe la bronca contenida del prolongado colonialismo y ese momento idílico de servicio vocacional, se fractura, porque la inestabilidad emocional y los complejos de inferioridad, nos traen al mundo real, donde estamos sumergidos en una vorágine que dispersa la misión con la que hemos abrazado esta noble tarea, el de retornar a nuestra esencia natural y proyectarnos al mundo abrazados de los postulados de Boaventura de Sousa.

Pero contrariamente, vemos la pesadez con la que acude el maestro al aula, todo le causa fatiga: el horario, los contenidos, la diversidad del elemento humano con el que debe trabajar y sobre todo, la ley educativa vigente, que para ellos es una imposición y por ello mismo no tiene ni la más mínima intención de digerirla. Entonces, la vocación, sufre la metamorfosis, pues se evidencia que, los que están haciendo las veces de educadores son sujetos-objetos, que de “Ocasión” tomaron el rumbo equivocado para ejercer aquello que, en lugar de causarles placer, les provoca fastidio; entonces, el rechazo tiene su razón.

De todos los aspectos que le provocan tedio, el peor, son los contenidos; pues pese a que la ley educativa demanda la producción de conocimientos en cada uno de los contextos socioculturales, desde la propiciación de escenarios de investigación acción participativa; es lo que no está sucediendo. Aquí sucede lo irónico: “no comprenden los contenidos sugeridos en los textos”, pero tampoco asumen la responsabilidad de producir conocimientos teóricos, que, según la ley educativa vigente, deben ser recogidos desde las prácticas empíricas de la vida rutinaria de los estudiantes, para sistematizarlos metódicamente, de modo que las epistemes contextuales, sean el sustento del rompimiento de esa educación desarraigada, en el que nos empeñamos persistir.

Es imposible soslayar el hecho de estar subsumidos en la vorágine del modernismo occidental, puesto que las transformaciones del mundo moderno han carcomido nuestros esquemas mentales, subestimándonos desde esa idea de que no somos capaces de producir nuevos conocimientos, por ejemplo. Ahí debe iniciar nuestra lucha contra el otro sujeto que mora en

nuestro interior, para asumir la responsabilidad de enfrentarnos a nosotros mismos, de modo que lo nuevo, no sea objeto ni motivo de rechazo, sino, un desafío para hacer que aquello, se convierta en una herramienta y posibilidad de emplearlo para el beneficio común.

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, es una construcción, sustentada en experiencias nuestras, cuyos resultados desde la escuela de Warisata, pasando por puno y Humala; han sido el referente de una pedagogía que propicia la liberación de los pueblos a partir de su visión productiva, que rompe las cadenas de la dependencia económica. Rechazar esa posibilidad, nos sumerge en lo recóndito de los suburbios y eso avizora otros V siglos de postergación y retumba con ecos sonoros en nuestros tímpanos ¿Estamos frente a un modelo educativo que persigue nuestros ideales o una triste utopía al que desde nuestra mediocridad siempre le vamos a encontrar defectos para rechazarlo permanentemente?

Conclusiones

A más de una década de la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, las miradas del mundo estás en el Estado Plurinacional de Bolivia, porque los protagonistas del hecho educativo han dado a entender que, es la respuesta al grito desesperado de los pueblos del Sur, pues seríamos los precursores de una epistemología ideal, que propicie la liberación cognitiva de los pueblos, pero esto ¿es un ideal o una utopía? Escenificar un tipo de clase, para demostrar la supuesta viabilidad de la metodología planteada por la Estrategia del Modelo Educativo vigente, es una cosa; pero el desenvolvimiento tedioso y fatigado del conglomerado de maestros, estudiantes y padres de familia, es una realidad visible, que reproduce imágenes insoslayables del desarrollo de los procesos educativos reproductivos de teorías y conceptos abstractos y descontextualizados.

Se ha determinado trabajar con base a un Proyecto Socioproductivo, que recoge la situación real que aqueja a cada espacio geográfico y sociopolítico de cada contexto del Estado plurinacional; pero

¿Hasta qué punto se ha logrado comprender esta dimensión como para propiciar una educación de calidad, respondiente a las necesidades, problemáticas, potencialidades y/o vocaciones productivas? Es el primer

obstáculo que ha empecinado al maestro y maestra, ya que lo ha concebido como una tarea fastidiosa y muy aislada de su labor pedagógica y curricular, por lo que, en la práctica, se redujo a la realización de ferias, demostraciones y/o exposiciones, hechas sólo por cumplir, sin impacto epistemológico.

Por ello late a diario en propios y extraños, la pregunta: “¿Hay una real transformación en el Sistema Educativo Plurinacional?” Pese a que se trata de la aplicación obligatoria de una ley, la 070; los diferentes subsistemas definidos por la estructura curricular, están completamente desvinculados: la educación regular, empecinada en inyectar a presión de instructivos, en la estructura mental resistente del maestro, la ejecución de propuestas gestadas en los pensadores revolucionarios; mientras que la educación superior, imparte sus procesos educativos en una educación basada en competencias, muy aislado de lo que persigue la educación alternativa y especial, que maquila con la distribución de certificados como volantes, sin un diseño delineado al real rescate de esa población diversa con limitaciones físicas y cognitivas.

De esta realidad se deduce que el idilio de migrar de un proceso educativo conductual dogmático a un desempeño ética-crítico, es todavía distante; la mentalidad subordinada y alienada por efectos del bombardeo eurocéntrico, ha estancado y convertido al sujeto-objeto, en un mero receptor de consignas que favorecen a las pretensiones del imperio; aspecto manifestado en el rechazo a las propuestas de innovaciones pedagógicas en persecución de alinearnos a las transformaciones del mundo desde nuestra concepción ideológica.

Si no se tiene la capacidad y amplitud empática de entender, reconocer y asumir la otredad como recurso transformador desde la alteridad, todo esfuerzo político-ideológico, será inviable y optaremos por encasillarnos en nuestras limitaciones, ofreciendo infundados argumentos de rechazo a todo cambio, tal como está sucediendo ahora, frente a las añadiduras visionarias que se han hecho a la malla curricular.

Lo real es que vivimos subsumidos en la vorágine del modernismo occidental, que ha enceguecido nuestra limitada capacidad de visión, para ponernos al servicio de su poder capital, recreando nuestra mente con la ambición de perseguir una vida cómoda a través del consumismo.

En esas condiciones, el rechazo a lo nuevo será siempre el obstáculo que mantendrá dormida las aspiraciones de quienes persiguen y luchan por cristalizar los ideales de las naciones y pueblos indígena-originarios y la consolidación de un Estado Plurinacional, coprotagonista de fortalecer “las epistemologías del sur” (Boaventura de Sousa, 2007).

■ BIBLIOGRAFÍA

- Anibal, Q. (2000). El fantasma del desarrollo de América Latina. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 6.
- Bautista, J. (2012). *Hacia descolonización de la ciencia social latinoamericana. El proceso de producción del subdesarrollo.*
- Bazán, J. d. (2014). Un acercamiento a la definición de modelo educativo. *Nuevos cuadernos del Colegio-Foro de Consulta Nacional de la Educación Media Superior*, 6.
- CEPES, Colectivo de autores. (2000). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual.* Tarija: Universitaria.
- Educación, M. d. (2014). *Unidad de Formación 1 “Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”.* La Paz: PROFOCOM.
- Huanacuni, F. (2010). *Vivir bien/buen vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales.* La Paz: IICAB.
- Ministerio de Educación Estado Plurinacional. (2012). *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.* La Paz: MINEDU.
- Patzi, F. (2011). *Etnofagia Estatal, Modernas formas de violencia y contraviolencia simbólica. Educación descolonizadora, productiva y comunitaria: Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.*
- Samanamud, J. (septiembre de 2022). *La colonización es necesaria para el neoliberalismo, desde Bolivia. (C. TV, Entrevistador) Sistematización de experiencias: Maestros y Maestras construyendo materiales educativos en el Modelo Educativo. (2019).* La Paz: CEMSE.
- Ticona, E. (2010). *Saberes, conocimientos y práctica anticoloniales del pueblo aymara-quechua.* La Paz: Plural Editores.
- Vives, H. M. (2016). *Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del SUR. Boletín Virtual*, 16.
- Zamara, J. D. (2018). *Pedagogías del sur, en enfoque de la educación para la paz. Revista de Estudios Socioeducativos*, 23.

Construcción del Proyecto de vida, descubriendo vocaciones productivas al servicio de la comunidad

Resumen

Este artículo es una reflexión de los debates que se realizó de acuerdo a la necesidad y realidad educativa que se tiene en nuestra educación boliviana, el maestro como actor fundamental en el proceso de mejorar el currículo y la implementación del mismo, se realizó un debate verificando la realidad educativa actual la cual tiene algunos vacíos donde el estudiante del nivel secundario de formarse de manera integral holístico en ese sentido se ve la necesidad de implementar el contenido de proyecto de vida en el nivel secundario es un reto para el estudiante y el maestro debe prepararle para organizar su vida y un vivir bien, concientizar en este aspecto es muy importante, ya que el conocimiento es contante no es lineal la cual se integra a la vida diaria desarrollando el pensamiento crítico y responsable consigo.

Existen retos importantes para los maestros y la comunidad educativa en la que coadyuvan a la formación y futuro de los estudiantes.

Se realizó etapas de la actualización curricular mediante Encuentros Pedagógicos, realizado en gestiones anteriores, donde participaron maestras y maestros, estudiantes, madres y padres de familia además de diferentes sectores sociales, donde se revisaron los planes y programas de educación regular para ajustarlos a las modalidades de atención, se inicia en talleres de evaluación, diagnóstico y elaboración

de propuestas para mejorar el currículo e implementarlo de manera adecuada.

Los Proyectos de vida son una herramienta pedagógica que cada vez gana más importancia en el área de la educación porque hacen al estudiante, no solo partícipe o protagonista en la construcción de su futuro, sino, lo comprometen a asumir la responsabilidad de su formación.

Varios países han puesto en marcha esta forma de trabajo y en el presente artículo se recopila esas experiencias para que los maestros puedan tener un paneo general de lo que se debe tomar en cuenta al trabajar con sus estudiantes sus Proyectos de vida.

La cimentación de un proyecto de vida a nivel personal implica un sentido lógico que desarrolle una estructura ética que puede ser capaz de materializarse y ser productivo para la sociedad, ahora, la persona tiene que considerar el desarrollo de comportamientos o conductas adecuadas y ser conscientes de su aplicación diaria, ya que la sociedad requiere de ciudadanos que puedan ser de gran utilidad en la solución de conflictos.

El proyecto de vida tiene que estar orientado hacia la reflexión personal sobre el desarrollo y la consolidación de conducta y actitudes positivas en un mundo competitivo, fortaleciendo la formación humana integra.

Palabras clave: *Proyecto de vida, autorrealización, confianza, objetivos, responsabilidad, vocaciones productivas.*

Introducción

Este debate se genera a partir de una o varias preocupaciones. Es una necesidad de comprender la realidad para así tener control sobre ella. Los debates bien dirigidos tienen un inicio, una direccionalidad y una conclusión; lo contrario sería divagar en argumentos, que hasta pueden ser sólidos, pero que no tienen un objetivo claro, si no, que más bien lo que tratan es de autoafianzarse en ideas preconcebidas que no aportan al verdadero

debate donde lo importante no es defender una posición, más bien, buscar desenmarañar un tema para tener claridad sobre él.

Pero ¿por qué se inicia este trabajo intentando comprender lo que es, la implementación del nuevo currículo? En realidad, lo que se pretende es introducir en un tema más profundo que es la búsqueda de sentido. Un Proyecto de vida lo que intentará es dar sentido a una existencia, y para eso trazará objetivos que deberán ser alcanzados.

Buscar sentido es organizar una infinidad de variables que nos rodean todos los días. La organización hace que se encuentre un hilo conductor que pueda ser seguido y entendido, por tanto, posible de reproducir y controlar.

Hoy en día se escucha por todo lado frases desesperanzadoras con visiones pesimistas donde la queja más recurrente es que antes las cosas eran mejor o que la juventud no tiene ideales y se deja llevar por fuerzas externas como el consumismo o el hedonismo donde la búsqueda por el placer inmediato es lo principal. El problema de conseguir placeres inmediatos es que desaparecen dejando un nuevo vacío existencial.

Luchar contra esa desesperanza o ese sentido de vacío no es una tarea fácil y no se debe tomar a la ligera, porque abordar el tema de una forma poco adecuada puede llevar a consecuencias imprevisibles y hasta desastrosas. La búsqueda responsable de sentido exige una preparación y atención permanente para así no errar el camino. Una forma de realizar este trabajo es el Proyecto de vida porque es en él que se revelarán falencias que deberán ser trabajadas y fortalezas que se deberán potenciar en la vida de los estudiantes.

El rol del maestro es fundamental a la hora de acompañar la elaboración de los proyectos de vida de los estudiantes, tanto por la experiencia de vida como por los conocimientos que le brindan los años de estudio pedagógico. Los maestros no pueden subestimar esta herramienta viéndola como una actividad más que se debe cumplir dentro de la currícula. Realizar el proyecto de vida ayuda a que los estudiantes encuentren una motivación real a la hora de encarar sus estudios.

El proyecto de vida ayuda a la transitabilidad hacia la etapa universitaria o elección de una carrera técnica y así cumplir con los objetivos planteados para la autorrealización.

Dicho esto, pasemos a ver los aspectos relevantes que deben ser tomados en cuenta para la realización de un proyecto de vida.

Tener una visión holística ayuda a no descuidar aspectos que se relacionan y complementan entre sí, por eso en esta parte se inicia reflexionando sobre aspectos que, de manera intrínseca, están presentes a la hora de pensar cómo realizar un Proyecto de vida con estudiantes de secundaria, donde, en muchas ocasiones, ya tienen puntos definidos de lo que pretenden hacer a futuro, pero necesitan una orientación para plasmarlo en un plan real.

El ser humano como proyecto inacabado

Este subtítulo no se refiere a una existencia truncada, más bien, es la posibilidad que tiene toda persona a reinventarse y buscar cumplir con los objetivos que se planteó para sí a lo largo de su vida. La autorrealización nunca acaba porque a cada paso dado se abren más posibilidades que pueden ser exploradas, pero es importante no dejar de mirar hacia un horizonte claro para así no perderse en experiencias que, aunque enriquecedoras, lo alejen de su meta o retrasen su llegada.

Los estudiantes de secundaria ya comienzan a cuestionarse sobre su futuro y lo que deberán hacer para cumplir con los ideales de sí que han formado en su imaginario. Algunos tienen la madurez suficiente para, desde ya, dirigir sus estudios hacia un objetivo claro; otros, necesitarán una guía que les ayude a clarificar qué es lo que en realidad buscan, pero que no saben todavía concretizarlo.

Las comunidades endógenas casi desaparecieron y ahora es tiempo de la expansión, por eso existe mucha migración del campo a la ciudad o a otros países. Si bien antes las personas se deleitaban escuchando las historias de viajes y experiencias para vivirlas, de cierta manera, con la imaginación, ahora lo que quieren los jóvenes es experimentar aquello de lo que han

escuchado hablar, quieren ser protagonistas más que espectadores y no ven la hora de tener la oportunidad de viajar y conocer.

La juventud, muchas veces, no reconoce sus límites, lo cual puede llevar a frustraciones. Eso no quiere decir que se deba vivir en una actitud conformista, más bien, lo que se debe intentar es planificar a partir de la realidad para así proyectarse de forma más atinada sin dejar demasiadas variables al azar.

Plasmar en un proyecto de vida todos aquellos deseos que se tiene es estructurar un camino para realizarlos, reconociendo hasta dónde se puede avanzar y de qué forma hacerlo, para no desistir al primer obstáculo. Tal vez, por la inexperiencia, el estudiante puede plantearse metas inalcanzables y verlas como posibles por el simple hecho de quererlas; he ahí el papel orientador del maestro de entender las aspiraciones del estudiante para transformarlas en un proyecto viable.

La pretensión de la autorrealización

La autorrealización tiene diferentes facetas y entre ellas la persona irá compensando frustraciones y logros. Por ejemplo, en algunos casos donde jóvenes tuvieron que abandonar los estudios por responsabilidades familiares donde les tocó tomar cuenta de hermanos menores, buscarán en esa responsabilidad una realización que tal vez al principio habrían pensado obtenerla estudiando una carrera. De la misma manera, puede suceder, que por algún factor imperante tuvieron que mudarse de residencia y donde llegaron a establecerse no existe un lugar de estudio con las características que pretendían, tratarán de reacomodar sus proyectos a la nueva realidad para sacarle el mayor provecho. Y, uno de los ejemplos más usados, es el de estudiantes que fueron padres a temprana edad y tuvieron que trabajar para mantener su nuevo hogar, estos jóvenes se enfocaron en ver a la paternidad y maternidad como algo muy positivo y que hacerlo bien compensa el no haber seguido otro camino que pensaron con anterioridad.

La pretensión de la autorrealización siempre estará sujeta a factores externos que podrán modificar los planes que se tiene. Dependerá de

la actitud con que se encaren estos cambios para poder asumirlos como factores de oportunidad o de frustración. En algunos casos la frustración toma cuenta de los jóvenes que buscan válvulas de escape para liberar ese sentimiento y lo hacen en actividades poco positivas.

La realización del proyecto de vida hace con que se tengan objetivos a corto, mediano y largo plazo. Así, si suceden imprevistos, estos pueden ser reorganizados para ver la manera de enfrentarlos sin perder de vista el norte al cual se está apuntando. El proyecto de vida no está cerrado a una sola forma de ser realizado, es un orientador de hacia dónde se quiere llegar, pero siempre susceptible a modificaciones que optimicen o, por lo menos, no dejen que se pierda el deseo de conseguir el objetivo.

Influencia de las Redes Sociales

Iluso sería pretender que los jóvenes de hoy se abstraigan del contenido que circula por las Redes Sociales. Las comunidades del campo ya tienen acceso a internet y eso hace que los jóvenes puedan tener acceso a contenido disponible en la red.

Los influenciadores tratan de mostrarse como personas comunes que consiguen, de forma natural, tener un gran éxito y que eso puede ser replicado por cualquier persona que tenga el deseo de hacerlo; lo que no muestran es que son grandes equipos que trabajan de forma coordinada y multidisciplinaria para analizar variables que serán de impacto en la sociedad.

Parecería que los jóvenes ven como un proyecto fácil y realizable de vida el tener éxito en las Redes Sociales y se avocan a hacerlo realidad. Dejan a un lado otras posibilidades más comunes de realización y se centran en esta forma de proyectarse hacia el futuro.

Pero no debemos pretender que los jóvenes son tan ilusos y que piensan que esa realización no merece trabajo. La visión de las personas mayores, que ya tienen una estructura de cómo se debe formar parte de la sociedad, puede

ser la que haga pensar que los jóvenes ven esa forma de vida como algo fácil, pero en realidad ellos se esfuerzan mucho porque saben que están en un mundo competitivo donde deberán ganar no sólo a su entorno familia, o de su ciudad, si no, a millones de jóvenes en el mundo que intentan hacer lo mismo que ellos.

Por eso mismo es bueno que los maestros orienten a los estudiantes con los Proyectos de vida para que, si bien el joven en este momento dedica sus esfuerzos a triunfar en las Redes Sociales, también sepa que puede trazar un camino hacia su futuro de una forma más organizada con la cual puede conseguir grandes metas.

El rol de la familia, la comunidad y la sociedad

Tal vez la palabra rol está muy asociada al concepto de una forma única de proceder dentro de un sistema ya predeterminado. Pero en realidad aquí, lo que se pretende entender con la palabra rol es la responsabilidad que existe de los diferentes actores con los que tiene relación el estudiante.

La familia, entendiéndola como aquel núcleo más cercado al que pertenece el estudiante, pudiendo ser sus padres, tutores o hasta una institución donde se lo acogió, tendrá la responsabilidad de trabajar en los cimientos de la estructura psicológica. La forma de relacionarse con los otros es aprendida en entornos controlados y de menor escala como es la familia. Familias disfuncionales pueden ser, en cierta medida, determinantes para las formas en que los jóvenes puedan relacionarse con otras personas.

La familia también influirá, desde los primeros años de los estudiantes, en qué deseos tendrá y hacia dónde querrá dirigir sus pasos. Algunas familias son más reservadas y tienen una visión de vida relacionada al trabajo en la tierra o cercano al núcleo familiar, esto no está mal, es una visión de vida, y esa visión es transmitida a sus hijos que pueden plasmar en su Proyecto de vida una réplica de la forma en que su entorno familiar se comportó por generaciones. Otras familias, que también se arraigaron a sus territorios reaccionan de forma diferente e intentan transmitir a

sus hijos una visión más amplia de la que tuvieron ellas. Los jóvenes son motivados a buscar nuevas posibilidades en lugares más lejanos y su Proyecto de vida tendrá esa visión.

Por tanto, la familia es determinante, sea para repetir esquemas como para romperlos, para que los estudiantes piensen en un Proyecto de vida.

La comunidad es una apertura del núcleo familiar, pero que aún conserva cierta homogeneidad entre las familias que la integran. Cada familia tiene una visión propia de la vida y la comunidad es una conjunción de esas visiones con el cuidado de que no se rompa la unidad. La visión de la comunidad intentará cuidar no entrar en contradicción con la visión familiar y para eso existe el diálogo constante para tomar decisiones.

El rol de la comunidad en el proyecto de vida de los estudiantes es importante porque intentará mostrarle que es parte de un grupo, que lo que elija para sí debe ir también en beneficio de todo el grupo que lo estará apoyando. El hecho de que en la comunidad la dirigencia deba rotar entre todos sus miembros hace que cada uno de ellos reconozca que no es fácil dirigir y que el oponerse al grupo por una aspiración personal puede romper la armonía, afectando de manera negativa a cada miembro, hasta a él mismo.

La sociedad ya es otro nivel más amplio que, si bien tiene normas generales de convivencia, ya no se fija tanto en cada miembro en particular como se lo hace en la familia o la comunidad.

Si bien en los niveles anteriores, los proyectos de vida estaban en función del desarrollo de la familia o la comunidad, la sociedad es un ente más independiente, o por lo menos trata de serlo. La sociedad intentará tener un avance al margen de los proyectos de vida. Sería ideal que la sociedad piense realmente en los proyectos de vida de cada uno de sus miembros, pero en la actualidad prescinde de ellos y lo que intenta es que los proyectos de vida se subyuguen a un proyecto macro poco humanizado. El pensamiento occidental que ha permeado en nuestra sociedad ha hecho olvidar esa visión comunitaria de sociedad, ahora el individualismo ha tomado cuenta

de muchos proyectos de vida y eso ha llevado a frustraciones que se podrían evitar si se trabajara en comunidad.

Importancia del proyecto de vida

Más arriba se habló de la autorrealización y es para esta que se plantea la elaboración del Proyecto de vida por parte de los estudiantes. Es una forma de priorizar ciertas acciones para poder llevar a los objetivos que se plantea.

Vivimos en un mundo donde muchas veces lo urgente es priorizado en desmedro de lo importante y he ahí que se comienzan a vivir distorsiones porque se posponen proyectos hasta un momento en que ya no pueden ser realizados.

Los jóvenes deben aprender a ordenar sus prioridades, sabiendo que cada una de sus decisiones afectará su futuro y que el hecho de no realizar algo a su debido tiempo podrá traer consecuencias.

Al margen de la parte operativa a la que se hace mención en los párrafos precedentes en este mismo apartado, cabe mencionar que los proyectos de vida serán la forma de construir una identidad. El joven se sitúa en el mundo con una perspectiva de sí mismo y para esto es importante clarificar qué es lo que pretende y plasmarlo en el Proyecto de vida. La construcción de la identidad es constante y evoluciona debido a las oportunidades que aparecen, también exige una dedicación, aunque esta no sea consciente al inicio.

El proyecto de vida es una forma de aterrizar en la realidad para así poder planificar una ruta crítica a seguir, sabiendo que en cualquier momento se deberán realizar las correcciones necesarias para no desviarse mucho de lo planteado inicialmente. Por eso es importante tomar un tiempo de consciencia personal para generar objetivos coherentes y un fin plausible y real. El hecho de realizar un buen proyecto de vida hace que las acciones a ser tomadas puedan sustentarse en el tiempo, si un proyecto de vida es realizado sin seriedad no podrá servir como guía porque no existirá una identificación con el fin escrito y por tanto se lo abandonará a la primera dificultad.

Por eso es importante realizar de manera seria y responsable el Proyecto de vida, porque cada estudiante lo asumirá como propio porque es la visión positiva que tiene de sí mismo en el futuro.

Esquema para tomar en cuenta

Aquí se habla de aspectos a tomar en cuenta, desde la perspectiva del estudiante, cuando se realiza un Proyecto de vida. Se parte de la realidad que vive el estudiante donde debe reflexionar sobre su historia y trayectoria, luego debe ver las necesidades que lo atañen para así plantearse objetivos a corto, mediano y largo plazo, seguidamente buscará la forma de conseguir sus objetivos sin que ello implique una ruptura con los valores que tiene y que ha aprendido desde su hogar, finalmente plasmará la forma de proceder en consecuencia.

¿Cuál es mi realidad actual? Con esta pregunta inicial, se tiene que motivar al estudiante a que haga una retrospectiva para entender su situación actual. El simple hecho de describir cómo se encuentra en este momento no es suficiente porque puede tratarse de una visión muy positiva o negativa sin objetividad.

Tener en cuenta la historia personal es reconocer de dónde viene y hasta el momento qué estuvo buscando para reafirmar esa búsqueda plasmándola en su proyecto de vida o plantearse nuevas perspectivas que lo motiven a avanzar.

En la actualidad, y siendo un estudiante de secundaria, el joven tiene herramientas de conocimiento y experiencias que le ayudarán a trazarse metas. Esas metas tienen que ser realizables para no dirigirse a frustraciones que se podrían evitar ya desde un inicio. Las metas realizables darán confianza al joven para poder trazarse cada vez metas más altas, pero siempre realizables.

¿Cuáles son mis necesidades? Los jóvenes, como todo ser humano, al estar conscientes de su entorno, también verán que no todo es como quisieran que sea, existen necesidades

que suplir. Este es un proceso difícil en algunos casos porque aparecen las comparaciones y hasta acusaciones a los progenitores por no haber podido darle aquello que el joven cree que debería haber tenido.

El papel del maestro es guiar al estudiante a asumir su realidad, pero no como una forma de conformismo, más bien con una visión de proyección hacia el futuro. El identificar las necesidades hará con que pueda jerarquizarlas y así buscar la manera de suplirlas con un plan estructurado y consciente.

¿Cuáles son mis objetivos? Luego de haber hecho un análisis de la historia personal que hizo que el estudiante se encuentre de determinada forma en el momento actual y que haya podido identificar y clasificar sus necesidades, es hora de plantearse los objetivos a futuro, proyectarse años adelante y trazarse un camino provisorio para llegar.

Lo importante es tener objetivos a corto, mediano y largo plazo. Los objetivos a corto plazo son más operativos porque deberán verse realizados de forma plausible y medible. Los objetivos a corto plazo deben ser evaluados constantemente y, una vez cumplidos, se deben plantear nuevos objetivos para continuar avanzando. Una ventaja de realizar los objetivos a corto plazo es que se genera una sensación de confianza porque se ven metas alcanzadas a cada paso.

Los objetivos a mediano plazo ya son más desafiantes, pero no deben perder su asidero en la realidad. Los objetivos a mediano plazo dejan de ser tan operativos y pasan a ser más estructurales puesto que intentarán ser los elementos que se necesitan para un fin más amplio.

Los objetivos a largo plazo ya no pueden ser numerosos y además deben estar relacionados entre sí de tal manera que se note un fin común. Lo ideal sería tener uno o dos para así no dispersar la atención.

¿Cuáles son mis valores? En esta parte se debe reflexionar sobre los valores desde los cuales el estudiante afronta la vida. Es el posicionamiento que tiene para responder a las necesidades

que se le presentan y esto no debe estar al margen de la ética donde el ser humano vive en sociedad y debe respetar los lineamientos de ésta.

Ejemplos de comportamientos antiéticos son vistos a diario y muchas veces los mismos jóvenes se cuestionan sobre la recompensa que tiene el actuar éticamente si ven que otros no lo son y consiguen beneficios. Aquí el papel del maestro es mostrarle que sí se tiene que actuar éticamente y que, si bien otros consiguieron beneficios, estos no tienen la garantía de durar y pueden acarrear muchos problemas posteriores.

¿Cómo proceder? Esta parte es muy importante y sale de las preguntas anteriores porque el estudiante ya debe tener claro hacia dónde quiere ir o cómo se proyecta hacia el futuro. Es la hora de trazarse un camino y prever las dificultades que pueden presentarse para así, con anticipación, esbozar la forma de lidiar con esas situaciones. La experiencia de vida del maestro es la que, en este punto, servirá para que el joven diseñe su Proyecto de vida y no sea un plan destinado al fracaso y la posterior frustración.

Es el momento de la organización, de la jerarquización de objetivos y metas que se trazaron. Los objetivos a corto plazo deberán coincidir en la dirección que tienen los objetivos a mediano y largo plazo para que no se usen recursos en vano. También se deberá prever qué habilidades se deberá tener o aprender para conseguir llegar a ese horizonte trazado, porque a cada paso aparecerán nuevas necesidades y dificultades. Es bueno poner en esta parte bien en claro, cuál es la motivación que tiene el estudiante para realizar este Proyecto de vida, esa motivación será el impulso que necesitará en aquellos momentos de desánimo.

Conclusiones

Los maestros son actores sociales, pilares fundamentales de la educación para cambiar mentes e historias de vida, construyendo futuros.

Los estudiantes de secundaria ya tienen su estructura social bastante avanzada y la experiencia de vida dentro de su familia, comunidad y sociedad les ha mostrado que no es fácil conseguir sus metas, pero tampoco es imposible. Han vivido respondiendo a las necesidades que se le han presentado y lo han hecho a partir de su experiencia sin, muchas veces, parar a reflexionar sobre la mejor forma de afrontar las dificultades.

La realización del Proyecto de vida, es la oportunidad que tienen los estudiantes, acompañados por sus maestros, de detenerse a reflexionar sobre su pasado y presente para proyectarse hacia el futuro de una manera más efectiva, colocando objetivos claros que irán cumpliendo y sintiéndose capaces de lograr todas sus metas.

El papel del maestro es determinante porque, a partir de su experiencia de vida y estudios, podrá guiar al estudiante que, en algunas ocasiones, podrá plantearse metas irrealizables. El maestro no deberá criticar, pero tendrá que hacer notar las falencias que algún proyecto de vida tenga para así corregirlo y perfeccionarlo.

Son varias las preguntas que se pueden responder para realizar un proyecto de vida, pero en este trabajo se plantearon algunos lineamientos que pueden ayudar a orientar esos cuestionarios.

■ BIBLIOGRAFÍA

- PACHECO ROJAS, R.; GUPIO MENDOZA G. (2013). Eficacia del programa educativo “Construyendo mi proyecto de vida” en el nivel de conocimientos de las adolescentes: Institución Educativa Augusto Salazar Bondi, Lima, 2009. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- REYES VALENCICA, C.; CARDONA MONTOYA, A. (2016). Propuesta metodológica para el desarrollo del proyecto de vida de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía []. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/items/e816b193-6646-4c81-9ec9-3f4ce7d4aa4b>

- VELANDIA RÍOS, L. (2012). Construcción de proyecto de vida de los adolescentes del Colegio República Dominicana. Universidad Piloto de Colombia.
- YATE-RODRÍGUEZ, F. (2018). Un proyecto de vida desde la pedagogía de la pregunta y la respuesta. Universidad Católica de Colombia.

Moisés David Chuca
Castañeta

Coordinador de la Unidad
Académica de Formación de
Maestros San Luis de Sacaca

Ecología de saberes como alternativa al conocimiento hegemónico

Resumen

El proceso académico que se desarrolla en la Unidad Académica San Luis de Sacaca, dependiente de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mcal. Andrés de Santa Cruz de Chayanta, después de haber realizado el seguimiento y acompañamiento al personal docente en la práctica pedagógica, se evidencia que en las unidades de formación en el ámbito de formación general y formación especializada subyace la concepción ecología de saberes, centrada en los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, se dejó a un lado el pensamiento positivista, un saber hegemónico centrado en una concepción antropocéntrica orientada a la destrucción de la Madre Tierra.

Las unidades de formación general y formación especializada son abordadas por los docentes desde la experiencia, contacto directo con la realidad; las y los estudiantes salen de las cuatro paredes del aula, los procesos pedagógicos se desarrollan en campo abierto en los sembradíos de: papa, avena, haba, choclo, y en los invernaderos donde hay achojcha, tomate, lechuga y otros. Estas son formas en las cuales inicia la concreción del proceso pedagógico orientado a la ecología de saberes, una alternativa para producir conocimientos desde nuestra realidad, para la liberación y emancipación de los estudiantes.

Palabras clave: *Práctica, teoría, ecología de saberes, valoración, producción.*

Introducción

El proceso académico que se desarrolla en la Unidad Académica cuestiona el espíritu posmoderno, asume la tarea de cuestionar la hegemonía del conocimiento científico, como principio de universalidad. La práctica pedagógica abordada en el aula subyace en la justicia cognitiva, incorporar otros conocimientos al interior del conocimiento científico, porque hay otros métodos para hacer ciencia, cuyas cosmovisiones y conocimientos milenarios son totalmente distintos a los que existen en Europa como el caso de las comunidades indígenas en América Latina.

La subjetividad de las y los estudiantes en el proceso formativo subyace la ecología de saberes, una epistemología desestabilizadora, crítica y radical al pensamiento europeo. La ecología de saberes como alternativa para cambiar una ecología de práctica y concepciones referente al conocimiento y productividad encaminada al equilibrio con la Madre Tierra.

Es pertinente desmitificar la dualidad de poderes entre el conocimiento y el saber, es decir, la reflexión de la práctica dentro la práctica subyace el elemento de innovación, la epistemología de la práctica es muy distinto a la epistemología del conocimiento, es decir el conocimiento disciplinario no es lo mismo que el conocimiento del saber, el conocimiento pertenece a la disciplina y el saber pertenece a la práctica. El conocimiento tiene una base teórica y la experimentación, principio de la investigación científica, en cambio el saber tiene un fundamento en la práctica que busca la teoría de otra manera, es decir el conocimiento busca una epistemología universal y el saber busca una epistemología de la diversidad la complementariedad entre la universalidad y la pluridiversidad.

El objetivo durante el desarrollo de la investigación educativa y producción de conocimientos que se desarrolla en la Práctica Educativa Comunitaria (PEC), es que las y los estudiantes sean capaces de producir saber, sobre la experiencia, sobre aquello que hacen, convertir su práctica en un proceso

de reflexión capaz de producir saber a partir de un diseño sistemático y metodológico.

Desarrollo

La educación superior está orientada a la: “Generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad (...)” (Constitución Política del Estado, 2008). En ese sentido es pertinente realizar una mirada a los docentes en la práctica pedagógica en la Unidad Académica de formación de maestras y maestros. El objetivo de la formación de maestros pretende: “Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad (...)” (Ley 070 Avelino Siñani- Elizardo Pérez, 2010).

A partir del Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros / Unidades Académicas, la función de las y los docentes es: “Aplicar estrategias metodológicas que promueven la participación activa una actitud crítica y creativa de los estudiantes, de acuerdo a la planificación realizada” (Ministerio de Educación, 2018). En ese sentido es pertinente que se apliquen la estrategia metodológica que plantea el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, a partir de los momentos metodológicos.

Práctica

Para el abordaje de las unidades de formación general y especializada, los docentes empiezan desde la experiencia, contacto directo con la realidad; estas son formas en las cuales inicia la concreción de procesos pedagógicos en el aula, se inicia con preguntas problematizadoras, indagando en las y los estudiantes posibles explicaciones desde su realidad y su cosmovisión.

Enseñar desde la experiencia es un elemento estratégico y descolonizador de la metodología, porque va más allá de la transmisión de conocimiento, depósito de conocimiento, donde se pensaba que el estudiante era como una tabula rasa a quien se tenía que transferir conocimiento. Enseñar desde la experiencia es reflexionar el contenido sobre la relación con la realidad,

a partir de la problematización de acontecimientos. Partir de la experiencia permite: “(...) la recuperación y revalorización de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, (...) los saberes y conocimientos están contenidos en la experiencia viva de las culturas.” (Ministerio de Educación, 2012). Partir desde la experiencia fortalece la intraculturalidad interculturalidad.

Los docentes de la Unidad Académica, salen fuera de las aulas, al terreno de producción donde se desarrolla los contenidos de saberes y conocimientos en un contexto libre en interacción con la naturaleza.

Otra entrada para el proceso académico es el contacto directo con la realidad, se aborda desde el locus de enunciación desde Sacaca, para desarrollar y fortalecer las capacidades, habilidades y destrezas en los estudiantes los espacios de la comunidad son utilizados como recurso pedagógico. Partir desde el contacto directo con la realidad, los espacios educativos de la institución no se reducen al ambiente del aula, sino que se desarrollan en otros espacios en el contexto, es decir, fuera del ambiente pedagógico espacios productivos, chacras y huertas.

Teoría

El abordaje de la teoría en la práctica pedagógica de formación de maestros y maestras, rige como principio epistémico, ecología de saberes, que permite examinar diagnosticar, divulgar otras opciones o alternativas, no regidas por ideas o doctrinas capitalistas orientadas a la destrucción de la Madre Tierra, sino una democracia extremista, emancipadora e intercultural.

Ecología de saberes

Durante el proceso académico para el desarrollo de la teoría se genera una discusión, debate sobre categorías a través de la técnica lluvia de ideas, Boaventura de Sousa Santos concibe la ecología de saberes como:

Quando me refiero a dualidad de poderes estoy planteando que hay dos poderes sociales que emergen de la nueva constitucionalidad. El proceso constituyente crea la pluralidad y si ésta no es reglamentada, se generan contradicciones, se crea dualidad. Hay por ejemplo dualidad de saberes.

El saber hegemónico eurocéntrico de la administración pública, por un lado, y el saber popular de las autonomías indígenas, por otro, son dos saberes entre los que se puede encontrar una ecología de saberes (...) (Sousa Santos, 2012).

Es pertinente diferenciar la dualidad de poderes y la ecología de saberes, la primera hace referencia al conocimiento científico positivista de un saber hegemónico centrada en una concepción antropocéntrica, perverso la destrucción de la naturaleza, sin embargo, la otra corriente de pensamiento orientada en los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas. El proceso pedagógico está encaminado en superar, avanzar, permearse de la dualidad de poderes hacia la ecología de saberes.

(...) la compatibilización de un necesario desarrollo y distribución de riqueza con una visión de sustentabilidad del planeta... la existencia de dos poderes duales, en el marco de la nueva constitucionalidad, que buscan, desde distintos saberes, organizar las concepciones de la economía y las visiones del Estado (...). (Sousa Santos, 2012)

La ecología de saberes desde un punto de vista emancipador como la interconexión, interacción, interdependencia que genera conocimiento y economía no acosta de la destrucción de la Madre Tierra.

La discusión de la dualidad de poderes es posible llegar al pluralismo epistemológico a través de la: “(...) ecología de saberes, que implica un cálculo de costos y beneficios con una racionalidad alternativa a la que el capitalismo ha impuesto” (Sousa Santos, 2012). La dualidad de poderes es posible superar, reparar a través de la ecología de saberes incorporar en el proceso académico los saberes y conocimientos de las voces autorizadas de todos los pueblos y naciones que conforman Bolivia.

El pensamiento epistémico desde Sacaca, Potosí, Bolivia y Latinoamérica, un giro de pensamiento epistémico desde el Sur: “En ese entonces, la realidad que aparecía ante nosotros como problema ya no era la europeo-occidental, sino la latinoamericana, y específicamente los problemas que planteaba al pensar el mundo andino amazónico” (Bautista, 2014). La concepción epistemológica debe partir desde nuestra realidad desde nuestro contexto

desde América Latina, como referente para responder a los problemas: Cultural, político, científico, social y económico.

El proceso académico abordado en la Unidad Académica subyace el reconocimiento a la pluralidad epistemológica, el reconocimiento la existencia de otros saberes, un pensamiento que se opone al cientificismo considerada ciencia hegemónica Euro-occidental reconocido como conocimiento universal “(...) un pensamiento que se afirmaba a sí mismo a costa de negar o subestimar el pensamiento de otras culturas o civilizaciones. Es decir, afirmando ser universales (...)” (Bautista, 2014). Para el pensamiento moderno, postmoderno afirma que no existe otro método para conocer la realidad.

En este proceso fuimos descubriendo poco a poco que el pensamiento europeo occidental siempre fue, desde el principio, un pensamiento no sólo situado, sino un pensamiento que se pensaba a sí mismo como cultura y civilización, pero de espaldas a la realidad toda. Era un pensamiento que se afirmaba a sí mismo a costa de negar o subestimar el pensamiento de otras culturas o civilizaciones (...). (Bautista, 2014).

La corriente europea centrada en una concepción cuantitativa, objetiva, medible, cuantificable, considera al sujeto como objeto de investigación, caracterizada de carente de valores sociocomunitarios, enemigo y depredadora de la madre tierra.

Mirada al contexto global y regional

La ciencia hegemónica Eurooccidental, vive una crisis económica, financiera está amenazado a destruir el modelo social europeo que ya no es sostenible, se visibiliza a través de la crisis alimentaria a nivel mundial.

Con relación al contexto internacional, la primera constatación es que las tres grandes propuestas más novedosas de América Latina, en términos progresistas de mejor distribución de riqueza y de una participación más amplia de los movimientos sociales, que son los procesos de cambio en Bolivia, Ecuador y Venezuela, se encuentran hoy en una situación que podríamos llamar de crisis. (Sousa Santos, 2012)

Mientras Europa vivía una crisis económica y alimentaria en América Latina, en el caso de Bolivia, la situación económica ha estado en ascenso, la misma se visibilizó en la redistribución de riqueza la misma llegó a la microeconomía a los bolsillos de la población caracterizándose en el aumento de sueldos y doble aguinaldo, la misma generó el movimiento económico en distintos rubros.

Se gesta nueva forma de colonialismo caracterizada en la acumulación de grandes riquezas, acumulación de grandes fortunas propias del capitalismo perverso:

De ese modo se están generando a nivel global, nuevos fenómenos (...) que implican una forma nueva de colonialismo. Multinacionales y países están comprando miles y miles de hectáreas de tierra en diferentes continentes. Corea del Sur, Arabia Saudita, Kuwait comprando en África; Brasil acaba de comprar el uso de 80 millones de hectáreas en Mozambique (...) de alguna manera un nuevo colonialismo sin Estado, un colonialismo con otras formas de dominación que implican control territorial y ocupación. (Sousa Santos, 2012)

El capitalismo hambriento de rentabilidad y de acumulación de riqueza subyace el pensamiento perverso una nueva forma de dominación hegemónica, nueva forma de colonialismo a través de la compra de tierra en otros países del continente como inversión en el futuro.

Se trata de una ocupación de multinacionales y de Estados que no entran con poder de soberanía, sino como propietarios de grandes hectáreas y cantidades de tierra en los países. ¿Para qué? Algunos no compran tierra para producir, sino como una inversión en el futuro, porque está claro que los precios de los productos van a subir, están subiendo tremendamente por la especulación financiera (...). (Sousa Santos, 2012)

En la actualidad, surge la nueva forma de colonialismo que se caracteriza en la compra de grandes cantidades de hectárea con el propósito de generar mayor rentabilidad, sustentabilidad económica, porque con el pasar del tiempo el terreno va subiendo, entonces se compra terreno con objetivo

de acumular mayor riqueza económica y no para trabajar por que según la cosmovisión andina la tierra es de quien la trabaja.

Y en América Latina pasa en todo lado la lucha por el control de los recursos naturales, por la biodiversidad, por el agua, por la tierra misma. ¿Por qué? Porque realmente la idea de la crisis alimentaria, que es una crisis real, se resuelve con producción campesina, pero hay cuatro o cinco empresas del mundo que piensan que la crisis alimentaria puede ser resuelta con transgénicos y tienen poder para imponer esa idea. (Sousa Santos, 2012)

El proceso académico de las unidades de formación está situado en una concepción biocéntrica que subyace el respeto a la vida, agua, rio, montaña y planta, sin embargo, en la concepción capitalista se piensa con una visión antropocéntrica explotación irracional de los recursos naturales, producir alimentos transgénicos alterando la genética, con el objetivo de ser más resistente a las plagas, sequía y temporadas de helada.

Como alternativa a las ideas perversas del capitalismo tenemos la ecología de saberes, la relacionalidad de la economía y cultura, verbigracia, el consumo de la quinua tiene un costo alto pero el valor nutricional es alto, la producción de la coca tiene un pensamiento cultural, pensar en vivir bien en función a la madre tierra.

Democracia radical

En la actualidad se visibiliza los movimientos sociales, la resistencia juvenil que se manifiesta en protestas pacíficas exigiendo democracia para mejor justicia social.

(...) vemos una lucha por la democracia en contra de los dictadores. No una democracia formal sino una democracia real, una democracia verdadera (...) Entonces es una lucha por la democracia: en unos casos para alcanzarla y en otros porque se comprueba que la democracia que tenemos no nos llega, es poca, no está de ninguna manera cumpliendo las aspiraciones de la gente, las instituciones democráticas no responden a las inquietudes del pueblo. (Sousa Santos, 2012)

Decimos que la democracia es radical, porque intensifica el fascismo, que va en contra de los derechos humanos. El principio de la democracia debe resolver los problemas del pueblo no confrontar, es decir yo tengo derecho a bloquear y yo tengo derecho a la libre transitabilidad.

La Constitución Política de Estado de los pueblos del norte y del sur son producto de la elite, con una visión hegemónica, va a estar también la lógica bivalente, la ecología de saberes tiene como principio crear otras posibilidades a partir de la lógica de los pueblos, la democracia comunitaria de consulta de deliberación.

Por otro lado, aquí muy cerca observamos: “(...) también lo que está pasando en Chile, con los jóvenes en las calles luchando por más democracia, por los derechos sociales, por los servicios públicos de educación” (Sousa Santos, 2012). La Constitución Política del Estado de los países vecinos refleja vacíos en su contenido sobre los derechos humanos, en ese sentido, se visibiliza las protestas callejeras, manifestaciones en contra de la Constitución Política del Estado que han caducado, las mismas responden a los intereses de la elite y no de los pueblos.

Valoración

La valoración es el resultado del momento de la práctica y teoría podemos decir como la autoevaluación de las “(...) capacidades, habilidades y destrezas aplicadas a la vida en cuanto a su uso y pertinencia (...) debe proyectarse su utilidad para el bien común, fortaleciendo actitudes positivas hacia la transformación social, orientada a la búsqueda de la complementariedad con la Madre Tierra (...)” (Ministerio de Educación, 2013). El momento de la valoración es producto del proceso desarrollado en el momento de la práctica y la teoría en el proceso educativo, es decir, los contenidos de las Unidades de Formación abordados en la clase tienen pertinencia su aplicabilidad en la vida real, cuando los estudiantes incursionan en la práctica educativa comunitaria.

Asimismo, la valoración es una postura ética y reflexiva con “(...) sentido social, para la vida, comunitaria e individual, (...) aplicado a la vida en cuanto a su uso y pertinencia (...) requiere estar articulada a los valores

sociocomunitarios como ser el bien común, transformación social, relación complementaria con la naturaleza (...)" (Ministerio de Educación, 2013). La valoración tiene una postura reflexiva en el proceso académico, tomando en cuenta que los contenidos de la unidad de formación que se desarrollan benefician a la comunidad para la emancipación.

El sentido ético tiene una concepción biométrica, los contenidos de las unidades de formación general y especializada está orientada a la: Reproducción de la vida, respeto a la vida, animales, plantas, ríos, lagos, montañas, asimismo, el cuidado a la naturaleza. En este aspecto la valoración: "(...) se opone al uso del conocimiento en contra de la naturaleza, el cosmos y la vida en general; más bien, estos conocimientos deben estar orientados siempre a la conservación, defensa y reproducción de la vida" (Ministerio de Educación, 2014). Los contenidos de la unidad de formación están orientadas a una visión biocéntrica, no fomentar el uso del conocimiento para destruir la Madre Tierra.

Producción

El momento de la producción es resultado de la práctica, teoría y valoración, a través de: "(...) actividades, procedimientos técnicos y de operación en productos terminados, que muestren su pertinencia como parte del sentido útil del conocimiento, generando bienes tangibles e intangibles" (Ministerio de Educación, 2013). Los contenidos provenientes de las unidades de formación, pasando por los momentos metodológicos: práctica, teoría y valoración desencadenan en productos pertinentes³ para la comunidad.

La producción exige alto nivel cognitivo: "(...) creatividad profunda, ya que el producto expresa la singularidad de lo desarrollado, lo que además genera la apropiación e interpretación del proceso educativo, desde nuestra realidad concreta y desde nuestra forma de vivir la experiencia educativa" (Ministerio de Educación, 2014). La producción está orientada a construir estudiantes con vocación productiva, actitud crítica y reflexiva.

3 Significa que en el momento de elaborar algo es necesario tomar en cuenta las necesidades, demandas y potencialidades del contexto.

La producción de conocimiento en las unidades académicas de formación de maestros dependerá del tipo o naturaleza de los contenidos de las Unidades de Formación, se concreta en la producción de textos didácticos, ensayos y revistas articulados al Proyecto Socioproductivo de acuerdo a las especialidades y años de formación.

Conclusiones

La formación académica de los jóvenes y señoritas está situada en la ecología de saberes donde no existe un solo método de investigación para conocer la verdad, si no, hay otros métodos para conocer la verdad como los saberes y conocimientos de los pueblos originarios.

El debate sobre la dualidad de poderes se visibiliza en la práctica pedagógica, la dualidad de pensamiento colonial Eurooccidental versus los saberes y conocimientos de los pueblos originarios enmarcadas en una visión antropocéntrica caracterizada en la destrucción de la Madre Tierra, por otro lado, la visión biocéntrica orientada al respeto a la Madre Tierra.

La ecología de saberes subyace sujetos emancipadores, que promueva la autonomía en la práctica de principios y valores que nos llevará a construir sujetos, los mismos cambiaran el mundo para la descolonización del saber.

La ecología de saberes desde un punto de vista emancipador como la interconexión, interacción, interdependencia esa red que genera el conocimiento y desde un pensamiento positivista es considerada como disciplinar fraccionada desde su contexto, desde su realidad espiritual, ambiental desde su contexto cultural, queriendo aplicar esa experiencia en un contexto diferente.

La dualidad de poderes es posible reparar a partir del reconocimiento de saberes y conocimientos de los pueblos originarios voces autorizadas para transformar la realidad en movimiento, un pensamiento distinto esa relación economía y cultura, es decir una concepción distinta para generar economía en equilibrio con la Madre Tierra.

El pensamiento positivista en el proceso académico se limitó a la dicotomía del saber caracterizada en lo bueno, malo, verdadero y falso, se redujo a la

parte racional bivalente aristotélico reduccionista, disciplinar, especializada, llegamos a una pobreza mental cognitivo, lo que busca la ecología de saberes revertir estas percepciones.

Para pensamiento Eurooccidental la categoría fundante es la modernidad y para nosotros como categoría fundante es la vida, Según Juan José Bautista la concepción epistemológica se trabaja desde los pueblos originarios, la producción económica debe ser para la vida la relacionalidad economía – cultura.

El conocimiento debe estar ligado a la producción de la vida, cuando se produce por ejemplo un tubérculo como la papa hay una serie de ritos propios del contexto tiene que ver con aspectos de la: Música, baile y otros, enmarcadas en la ecología productiva ecología de saberes como principio la vida.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Bautista, J. S., (2014). Qué significa pensar desde América Latina, Ediciones Akal, S.A., Madrid.
- Ley Nº. 070 (2010), Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez. La Paz.
- Ministerio de Educación. (2012). Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz Bolivia. La Paz.
- Ministerio de Educación. (2013). Unidad de Formación No. 5. “Estrategias Metodológicas para el Desarrollo Curricular”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM, La Paz.
- Ministerio de Educación. (2014). Unidad de Formación N°.1 “Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz.
- Ministerio de Educación (2018). Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas. La Paz.
- Sousa Santos, B. (2012). De las dualidades a las ecologías (Vol. Cuaderno de Trabajo N. 18). La Paz, Bolivia: Imprenta Punto de Encuentro.

Juan Carlos Illanes Nina

*Técnico del Instituto de
Investigaciones Pedagógicas
Plurinacional*

Alam Néstor Vargas
Chacón

*Técnico del Instituto de
Investigaciones Pedagógicas
Plurinacional*

Demandas y respuestas de los congresos pedagógicos y educativos de la educación boliviana: un análisis histórico comparado

Resumen

El presente artículo es resultado de una minuciosa revisión documental en torno a los diferentes congresos educativos en la historia de la educación boliviana. De la amplia información y análisis que involucra cada uno de los congresos educativos desarrollados, se ha focalizado un breve estudio histórico y comparativo en torno a las demandas y respuestas que han motivado y propiciado cada uno de estos congresos. En este sentido, en principio se presenta un análisis teórico metodológico que ayuda a comprender la relevancia e importancia que representan los congresos, en cuanto a espacio de deliberación y legitimación de demandas, las cuales frecuentemente han propiciado el desarrollo de políticas públicas de incidencia. Posteriormente, presenta un análisis histórico y descriptivo de las demandas y respuestas de cada uno de los congresos educativos, desde 1967 a 2006, puntualizando aspectos documentados y de contexto. Finalmente, se propone algunos elementos para el debate y discusión en torno este tema tan constitutivo de la historia de la educación nacional en Bolivia.

Palabras clave: Congreso educativo, historia, educación, educación boliviana.

Introducción

El proceso de actualización del currículo en el Sistema Educativo Plurinacional ha situado en el debate la posibilidad de un nuevo congreso educativo que analice los avances, proyecciones y falencias de la Ley No. 070 de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. Independientemente de las motivaciones e intencionalidades que podría contener este pedido, corresponde analizar lo que esto significa en términos históricos, políticos, sociales, jurídicos y epistémicos.

La historia de la educación boliviana nos muestra que los congresos educativos han permitido materializar diferentes demandas y reivindicaciones; han significado un espacio representativo y participativo de alto nivel. Estas expresiones de participación colectiva, que constituyen factores de representatividad en la construcción de democracias, han aportado significativamente en la participación y autodeterminación social (Ninou Guino, 1993).

La demanda por un mayor protagonismo y participación, no solo en la definición de políticas públicas, sino en la propia administración educativa, es una constante histórica que podría encontrar su explicación en las características políticas, no solo del contexto histórico, sino del sentido profundo de las demandas que han sido planteadas en los diferentes congresos.

1967 - “Primer Congreso Nacional de Alto Nivel” sobre Educación

El primer espacio que tuvo el denominativo de “congreso” fue el “Primer Congreso nacional de alto nivel”, desarrollado en el paraninfo de la Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, entre el 16 y 27 de octubre de 1967, durante el gobierno del Gral. René Barrientos Ortuño. Formaron parte de este congreso ciento noventa (190) participantes ciudadanos y educadores destacados y representativos del país (Ministerio de Educación, 2016).

El panorama en el que se desarrolló este “Primer congreso nacional de alto nivel” es próximo al Código de la Educación de 1955, el cual tuvo entre sus

propósitos el replantear la educación desde la pluralidad de sus actores, impulsando su democratización a toda la población boliviana (Cajías, 2011).

A pesar de los propósitos del Código de la Educación de 1955 los anales de la historia dan cuenta que las políticas asumidas por el gobierno no fueron suficientes para lograr su plena implementación. De un millón de niños en edad escolar, solo doscientos cincuenta mil recibían instrucción; muchas instalaciones educativas se encontraban en una situación ruinosas, las maestras y maestros recibían una baja remuneración, todo ello en un contexto nacional de crisis monetaria que soportaban los gobiernos de turno, lo cual impedía mejorar las condiciones educativas tal y como lo propuso el Código de la Educación de 1955 (Ministerio de Educación, 2015).

En este panorama el Gobierno Nacional y la USAID/B⁴ auspiciaron el desarrollo de este “Primer congreso nacional de alto nivel” el cual contó con la colaboración de instituciones nacionales como COMIBOL, YPDFB, UMSA, IBEAS⁵ y entidades internacionales como BID, UNESCO, OEA. Los archivos dan cuenta de la participación de 95 instituciones, entre las que se puede citar: Universidad Mayor de San Andrés, Oficina de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación, Instituto normal Superior, Confederación de Padres de Familia, Instituto Boliviano de Estudios y Acción Social, Ministerio de Asuntos Campesinos, Confederación Universitaria Boliviana, Consejo Nacional del Menor, Centro de Estudios Sociales y Económicos, Asociación de Colegios Particulares, Cámara Nacional de Industria, Centro Boliviano de Productividad Industrial, Consejo Nacional de Instituciones Femeninas, Instituto Boliviano de Sicología, Organización Internacional del Trabajo, entre otros.

La dinámica de este congreso se desarrolló en dos momentos. Inicialmente, durante tres días los asistentes participaron de una serie de conferencias presentadas por especialistas bolivianos y consultores extranjeros. Posteriormente, se organizaron grupos de trabajo, donde consultores y participantes estudiaron la problemática de la educación en sus diferentes niveles.

4 La Agencia de EE.UU. para el Desarrollo Internacional (USAID, por su sigla en inglés) en Bolivia, fue un organismo que tuvo amplia participación en la implementación de políticas económicas del gobierno nacional durante el siglo XX. Este apoyo fue cuestionado en más de una oportunidad por los condicionamientos a los que estaba sujeto este apoyo.

5 Instituto Boliviano de Estudios y Acción Social.

Problemáticas abordadas en el “Primer congreso nacional de alto nivel”

El desarrollo de este congreso abordó la problemática de la educación en cada uno de los niveles educativos: primaria, secundaria, normal y universidad, para lo cual se organizaron mesas de trabajo en las que se discutieron las siguientes temáticas, problemáticas y propuestas:

a) Sobre la reestructuración del sistema escolar.

- Se advierte la necesidad de actualizar los planes y programas de estudio, acorde a las transformaciones sociales y económicas productivas del país.
- A nivel de la formación, se propone el establecer un servicio de orientación vocacional en todos los niveles, para lograr una formación educativa equilibrada, entre los estudios de cultura general y las actividades de educación práctica.
- En cuanto a la universalidad de la educación, se propone la incorporación de las mayorías campesinas a la vida nacional, a través de la educación, para lo cual una vía es democratizar la educación, con mayor alcance, extendiendo la educación primaria a ocho años, dividido en dos ciclos, con lo cual se reduce la educación media a cuatro años.
- En cuanto a las condiciones educativas, el congreso propone equiparar las condiciones de las escuelas urbanas y rurales, tomando en cuenta que las escuelas rurales son las más desatendidas históricamente.
- A nivel de la formación de maestros, se advierte la necesidad de mejorar la calidad de la formación, tanto a nivel teórico, como en la práctica docente. En el área urbana en colaboración con expertos de Agencias Internacionales, y en el área rural impulsando acciones para elevar progresivamente los requisitos de estudio hasta igualar el nivel de formación de los maestros urbanos.
- Se propone la integración de cada Universidad a través de institutos de Ciencias Básicas, de Institutos Inter-Facultativos y

de Departamentos de Enseñanza, con el propósito de reducir el distanciamiento entre la universidad y la educación regular.

- Se propone una reforma en la selección del personal docente en las universidades, tomando en cuenta los méritos, preparación y capacidad pedagógica e investigativa.
 - Se propone la implementación de mecanismos que faciliten el ingreso a la Universidad por parte de los bachilleres, evitando que las pruebas de ingreso operen como un factor discriminatorio en contra de las clases populares y de la población rural.
- b) Sobre la administración del sistema educativo.
- Se propone crear un órgano superior de ámbito nacional para el asesoramiento y consulta del Gobierno de la nación en materia educativa.
 - Para evitar la dispersión y duplicidad de esfuerzos y recursos, se recomienda la unificación de la política educativa, de la administración y del servicio nacional en un solo ministerio.
 - El congreso propone descentralizar la administración escolar del país, delegando facultades y asignando mayores responsabilidades a los organismos administrativos regionales y locales.
 - Se propone jerarquizar la función del maestro, a través de una formación especializada, en una Facultad Post-Gradual en Educación, dependiente de alguna universidad del país.
- c) Algunas de las recomendaciones generales del Congreso fueron:
- Los maestros rurales de primaria deben recibir entrenamiento especial con relación al problema de la enseñanza a niños de habla aymara y quechua para la alfabetización inicial en la lengua nativa y el tránsito al castellano durante el primer año escolar.
 - Impulsar la educación de adultos y la alfabetización funcional, en relación con planes concretos de desarrollo económico y social.
 - Propiciar la profesión docente a tiempo completo en todos los niveles, para elevar el nivel educativo.

- Se recomienda un escalafón de salarios para maestros, que tome en cuenta la jerarquía y las responsabilidades inherentes a cada función, y el grado de preparación profesional del magisterio.
- Se recomienda la búsqueda de otras fuentes complementarias de financiamiento, además de aprovechar debidamente todos los programas de préstamos y donaciones que ofrecen los organismos internacionales para el fomento de la educación.
- Se recomienda incrementar la asignación presupuestaria destinada al servicio de educación y racionalizar los costos y la distribución del presupuesto, con la prioridad correspondiente a la educación primaria.
- Se recomienda que en lo sucesivo no se admita el ingreso al servicio docente de ningún maestro sin formación pedagógica, y que se establezca un programa obligatorio de cursos periódicos de actualización profesional, como requisito para el ascenso de categorías en el Escalafón del Magisterio. (Ministerio de Educación, 2016)

Como es de notar, este “Primer congreso nacional de alto nivel” estuvo marcado por el análisis técnico académico, guiado por consultores y especialistas nacionales e internacionales. El análisis a problemáticas y la construcción de propuestas, fue realizado desde un punto vista altamente teórico y un enfoque prioritariamente técnico.

Los documentos históricos de este congreso no dan cuenta acerca de cómo fueron asumidas todas las recomendaciones por parte del gobierno; tampoco existe alguna evidencia que de si hubo o no algunas medidas sociales posteriores para exigir al gobierno el cumplimiento de las propuestas. No obstante, los documentos históricos posteriores a la realización de este congreso no dan cuenta de cambios estructurales que se hayan implementado en el sistema educativo.

1970 – “Primer Congreso Pedagógico Nacional”

Años siguientes al “Primer congreso nacional de alto nivel” de 1967, el escenario estuvo marcado por el protagonismo del presidente Gral. René

Barrientos Ortuño, quien tomó determinaciones que concentraron el poder decisor del Presidente de la República. Paralelo a esta situación la federación de maestros urbanos insistía en un ajuste al código y la implementación de una reforma educativa que consolide cambios estructurales para la educación, toda vez que el Código de la Educación de 1955 no fue implementado plenamente en el sistema educativo, no obstante que el magisterio urbano había logrado la incorporación de maestros destacados en altos cargos directivos del gobierno.

El entonces presidente Gral. René Barrientos Ortuño decidiría realizar varios cambios en aquellos cargos directivos, quitando esta potestad al Ministerio de Educación, con lo cual también se dio un giro repentino a las intenciones del magisterio urbano. (Ministerio de Educación, 2014)

En 1968, mediante Decreto Supremo, el presidente Gral. René Barrientos Ortuño cambia el Estatuto Orgánico de la Educación, el cual definía la estructura organizativa del sistema escolar; divide los doce años de la formación escolar en cinco años de educación primaria, tres años de ciclo intermedio y cuatro años de ciclo medio (Talavera Simoni, 2011).

A través de esta medida recorta los derechos sindicales del magisterio y restablece la tuición de la educación al presidente de la República, situación que anteriormente estaba delegada al Ministerio de Educación. Del mismo modo realiza cambios al Estatuto de la Educación Normal, para establecer niveles de formación para el Ciclo Intermedio y Nivel Primario, en concordancia con aquel Estatuto Orgánico de la Educación.

Este panorama que parecía alejar nuevamente las posibilidades de que el magisterio participe y consolide un proceso de Reforma Educativa, condujeron al movimiento sindical a que en su VII Congreso Nacional de Maestros Urbanos, realizado en Cochabamba en mayo de 1969, exijan la realización del “Primer Congreso Pedagógico Nacional”. Esta exigencia fue eco de los diversos congresos departamentales que exigían la efectivización de la Reforma Educativa.

En respuesta a esta exigencia, el 25 de agosto de 1969 el gobierno del entonces presidente Luis Adolfo Salinas⁶, mediante Decreto Supremo No.

6 Sucesor del presidente Rene Barrientos Ortuño, quien falleció en un accidente aéreo en abril de 1969

08903, dispone la realización del “Primer Congreso Pedagógico Nacional”, fijando la fecha de realización entre el 22 de noviembre y 4 de diciembre de ese mismo año. El gobierno encarga al Ministerio de Educación la convocatoria y establece que el financiamiento para su realización provendría de los aportes del magisterio y el gobierno.

En este marco, el 26 de agosto de 1969 el Ministerio de Educación y Cultura convocaría al “Primer Congreso Pedagógico Nacional”, en la misma se describen finalidades, temario, plan de trabajo, organización, elección de delegados, representantes y comisionados, además de los recursos y presupuestos. Esta convocatoria fue coordinada y consensuada con la Federación Nacional de Maestros Urbanos de Bolivia (Ministerio de Educación, 2016).

A diferencia del anterior congreso educativo desarrollado en 1967, el desarrollo de este emerge de la demanda del magisterio organizado y sus demandas acerca de una reforma educativa que mejore sustancialmente la estructura del sistema educativo. De ahí que el denominativo de este congreso no sigue la secuencia del “Primer Congreso Nacional de Alto Nivel” de 1967. Este evento, que finalmente fue desarrollado en el mes de enero de 1970, es denominado como “Primer Congreso Pedagógico Nacional”.

Los anales de este congreso dan cuenta de una amplia participación y representación de maestras y maestros urbanos, maestras y maestros de ramas técnicas, maestras y maestros rurales, sumando un total de 184 maestras y maestros representantes.

Representantes Urbanos	Representantes Rurales	TOTAL
121	63	184

Fuente: Elaboración propia con base en registro de delegados titulares (Ministerio de Educación, 2016)

Además de esta importante participación representativa del magisterio nacional, el congreso contó con la participación de delegados titulares de varias instituciones: Asociación Nacional de Universidades Bolivianas, Confederación Universitaria Boliviana, Magisterio Pasivo, Asociación Nacional de Colegios Particulares, Asociación de Maestros de COMIBOL,

Asociación de maestros de Y.P.F.B., Confederación Nacional de Estudiantes de Secundaria de Bolivia, Confederación Nacional de Padres de Familia, Asociación Nacional de Estudiantes de Normales, Confederación de Profesionales de Bolivia, Cámara Nacional de Industria, Cámara Nacional de Comercio, Asociación Nacional de la Prensa, Directores Nacionales de Educación Urbana y Rural, Conferencia Nacional de Alfabetización, Central Obrera Boliviana, Universidad San Simón, Universidad San Francisco Xavier, Universidad Tomás Frías, Universidad Juan Misael Saracho, Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos, Bloque Independiente Campesino, Federación Departamental de Trabajadores Campesinos, Unión Nacional de Poetas, Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos, CONAME, Consejo Superior de Enseñanza Técnica, Instituto Nacional de la Ceguera, Dirección General de Cultura, entre otros.

Problemáticas abordadas en el “Primer Congreso Pedagógico Nacional” 1970

Dada la expectativa del congreso, se organizaron mesas de trabajo a partir de la conformación de nueve comisiones, mismas que se detallan a continuación:

- Primera Comisión: Problemas de la Educación Boliviana.
- Segunda Comisión: Educación Pre-Primaria.
- Tercera Comisión: Educación Primaria.
- Cuarta Comisión: Educación Media, Educación Secundaria, Bachillerato Académico, técnico industrial, educación técnica femenina, educación agropecuaria, educación comercial, educación artística, programas y supervisión de la educación media.
- Quinta Comisión: Educación Normal, planes y programas, mejoramientos del magisterio, escuelas de aplicación.
- Sexta Comisión: Analfabetismo.
- Séptima Comisión: Educación Especial de Rehabilitación.
- Octava Comisión: Extra-Escolar y extensión cultural.
- Novena Comisión: Asuntos Generales.

Los problemas de la educación boliviana se organizaron en tres partes estructurales:

- **Primera parte: Definición de una nueva política educativa nacional**

Esta primera parte abordó la realidad nacional y la situación del sistema escolar. El análisis preliminar daba cuenta de que Bolivia era un país atrasado y dependiente económicamente, con la característica de una economía interna deformada y monoprodutora de materias primas, lo cual la hacía presa de la opresión económica, política y cultural del imperialismo y de la oligarquía nativa. En este contexto, hasta entonces, la educación había respondido a los intereses de las clases dominantes.

De una población de 2.611.770 personas en edad escolar, el sistema educativo solamente atendía a 800.002 personas, con una tasa de escolarización del 31%. El Ciclo pre-escolar marginaba a un aproximado del 95% en edad escolar; el ciclo primario marginaba a un 42% de la población, el ciclo medio a un 79%, y el ciclo universitario a un 96,3% de la población en edad escolar. A este panorama debía añadirse el alto nivel de deserción 94% y la alta tasa de analfabetismo 66,8% de su población.

Por otro lado, el análisis preliminar daba cuenta que, a nivel cualitativo, existía la carencia de una práctica pedagógica de carácter científico que promueva el desarrollo de los intereses, capacidades y aptitudes del estudiante. La teoría y la práctica eran cuestiones distanciadas; se critica la enseñanza meramente verbalista y expositiva que limita las capacidades de observación, análisis, pensamiento reflexivo, juicio crítico y capacidad creadora del estudiante. Los contenidos programáticos, actividades, normas de enseñanza y aprendizaje, además de los criterios de evaluación y promoción eran dispersos. Tanto los contenidos como los procesos no fomentaban el estudio y análisis de problemas bolivianos en relación con el contexto latinoamericano y mundial, para la defensa de las materias primas y la cultura nacional; asimismo tampoco promovería la integración nacional, combatiendo prejuicios racistas, regionalismos, fatalismos geográficos, la superstición y el dogmatismo.

Ante este panorama, los documentos plantearon la urgencia de cambiar la estructura económica y social del país, sustrayéndola de la opresión y explotación imperialista; se exige la adopción de nuevas medidas para profundizar el proceso del cambio con la participación del pueblo organizado en un amplio frente nacional y anti-imperialista (Ministerio de Educación, 2016).

Los cambios estructurales establecidos en 1968, por el presidente Gral. René Barrientos Ortuño fueron considerados como medidas dictatoriales impuestas a instancias de la Embajada Americana y a espaldas del magisterio, por lo que debe ser rechazada, debido al retroceso que representa respecto al Código de la Educación de 1955.

- **Segunda parte: Definición de la estructura del sistema educativo**

En esta segunda parte del análisis, el Congreso analizó la estructura del sistema educativo nacional, que reciente habría sido modificada por el entonces presidente Rene Barrientos Ortuño. Sin embargo, además de esta situación próxima, dentro de la realidad educativa persistía la existencia de dos tipos de educación, rural y urbana, con sistemas, métodos de trabajo, planes y programas diferentes, lo cual dificultaba la organización y coordinación de los diferentes servicios educativos del país y su financiamiento.

Los documentos de análisis de esta problemática dan cuenta de una notoria falta de coordinación de los servicios de organización, administración y supervisión, debido a la preponderancia administrativa y burocrática.

Dentro de esta problemática fue analizada el gobierno y la administración del sistema escolar, haciendo referencia a la organización y funcionamiento de las diferentes direcciones, departamentos y unidades que tenían a su cargo la administración de la educación urbana y la educación rural en el país.

Propuestas del “Primer Congreso Pedagógico Nacional” 1970

A partir de este análisis a las problemáticas propuestas, el Congreso Pedagógico establece con claridad su adhesión y ratificación de los postulados del Código de la Educación de 1955:

- La educación es suprema función del Estado.
- La educación es universal, gratuita y obligatoria.
- La educación es democrática y única.
- La educación es una empresa colectiva.
- La educación nacional.
- La educación es revolucionaria.
- La educación es anti-imperialista.
- La educación es activa, vitalista y de trabajo.
- La educación es globalizadora.
- La educación es coeducativa.
- La educación es progresista.
- La educación es científica.

Este congreso exige una educación nacional, democrática, científica y popular; enfatiza la participación del magisterio en la consolidación de estos postulados, para lo cual propone:

- El Estado debe asumir la plena responsabilidad en la orientación, conducción, administración y evaluación del sistema escolar con la participación del magisterio.
- Suprimir la división entre la educación urbana y rural, para consolidar una unidad del magisterio y la formación de una sola conciencia nacional.
- Establecer la obligatoriedad de la coeducación para evitar la discriminación de la mujer y liberarla de los perjuicios que impiden el pleno desarrollo de su personalidad.
- Ligar la teoría con la práctica, el trabajo manual con el intelectual y la ciencia con la producción en todas las áreas y niveles, a través de un amplio y progresivo sistema de educación vocacional y politécnica.
- Suprimir los gravámenes por concepto de inscripción, libretas, matrículas, certificados y cuotas; debe proporcionar el texto de enseñanza, cuaderno de trabajo y demás útiles escolares.

- Liberarse de toda influencia dogmática y confesional que, de forma impositiva, lesione la libertad de conciencia de los estudiantes.

A fin de que estas políticas educativas sean materializadas, el Congreso Pedagógico propuso la conformación de comisiones para la elaboración de nuevos programas que expresen este espíritu y el contenido de la reforma. Asimismo, exigió la descentralización administrativa y la transferencia de funciones a los órganos locales y regionales de la administración escolar, con lo cual se propuso la organización de un Consejo Nacional de Educación de carácter consultivo, y Consejos Departamentales de Educación encargados de ejecutar regionalmente la política educativa, con representación paritaria del gobierno y el magisterio. Finalmente propuso la vinculación y coordinación entre la Universidad y los distintos niveles educativos, especialmente el ciclo medio, a través de una “Comisión Nacional de Coordinación y Planificación Educativa” integrada por representantes de la Asociación Nacional de Universidades y del magisterio.

En este mismo sentido, el congreso propondría políticas de formación y dignificación docente; la unificación de la formación docente en las normales, uniformando las condiciones de admisión y de estudio, con el propósito de hacer desaparecer las diferencias que dividen al Magisterio Nacional, lo cual conlleva al congreso a exigir la estatización de las normales privadas que funcionaban bajo sus propios programas de estudio. La formación docente debe contemplar una formación acorde a la organización de niveles y grados que propone el congreso. Asimismo, se debe dignificar la situación económica y estatus profesional de los maestros.

Respecto de la estructura del Sistema Educativo, el congreso ratifica la organización establecida en el Código de la Educación de 1955. Mantiene la estructura general del sistema educativo en cuatro áreas:

- Educación regular y sistemática para niños, adolescentes y jóvenes.
- La educación de adultos.
- La educación especial de rehabilitación.
- La educación extraescolar y de extensión cultural.

El congreso postularía que la estructura en educación regular debe ser flexible tanto en correspondencia con los cambios de la realidad nacional, cuanto en atención a las diferencias en el desarrollo y madurez de los estudiantes. Ratifica la educación pre-escolar; mantiene la educación primaria y media con doce cursos; ocho cursos, agrupados en cuatro grados, en primaria y cuatro cursos en la educación media. Cada núcleo escolar o establecimiento deberá contar con un bachillerato diferenciado, académico técnico.

Estos ajustes a la estructura del sistema educativo debían ser progresivos, por lo que el congreso sugiere la integración de los servicios de educación rural y urbana bajo la tuición y control del Ministerio de Educación; este aspecto sugeriría que las Direcciones Generales de Educación Urbana y Educación Rural funcionen hasta 1972, debiendo luego ser integradas en el Ministerio de Educación. En lugar de la Dirección General de Coordinación, la máxima autoridad técnica administrativa debería ser la Dirección Nacional de Educación, asesorada por el Servicio Nacional de Planificación Educativa; el Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas, el Servicio Nacional de Escalafón y Personal, y el Servicio Nacional de Orientación Escolar y Profesional debería ser organismos técnicos dependientes de la Dirección Nacional de Educación. Posteriormente, el congreso sugiere la creación de consejos consultivos a nivel nacional y distrital, con la participación de diversas instituciones además de maestros urbanos y rurales, con el propósito de velar el cumplimiento de disposiciones normativas, cooperar a las autoridades educativas, presentar sugerencias, entre otros, de apoyo consultivo.

Todo este planteamiento de estructura del sistema educativo nacional involucraría demandar al Ministerio de Educación, la reestructuración de sus reparticiones a fin de evitar duplicidades en las atribuciones y funciones que desarrollaban cada una de las direcciones, departamentos y unidades de entonces.

Finalmente, dentro de las propuestas, que al mismo tiempo representaban exigencias para la administración educativa, se encontraba el tema de infraestructuras educativas y la necesidad de refacción y mejoramiento, tanto a nivel de estructura como a nivel de equipamiento; el congreso

exigiría el mejoramiento inmediato y urgente de las condiciones físicas de las instalaciones escolares y de las normales de todo el país.

De manera general el Primer Congreso Pedagógico Nacional, concluyó en resultados importantes que pueden resumirse en los siguientes aspectos: ratificación de una educación que responda a las necesidades económicas y sociales del país, la Integración del Sistema Educativo, descentralización administrativa, administración colegiada en todos los niveles, Comisión Nacional de Educación y planificación educativa.

1979 - Segundo Congreso Pedagógico Nacional

La década de 1970 estuvo marcada por varios factores sociales, políticos y económicos. Durante esta década los precios internacionales del petróleo y la minería, además del incremento de las exportaciones de minerales, favorecieron un significativo crecimiento económico para el país; el entonces General Hugo Banzer Suárez asumía en agosto de 1971, por la vía del golpe de estado la conducción del gobierno, apoyado por sectores conservadores y derechistas del MNR y la Falange Socialista Boliviana FSB (Cajías, 2015). Cuando en 1974, Banzer endurece su trato con los partidos políticos y las organizaciones sindicales, alinea su visión de gobierno a un modelo autoritario no democrático y antipartido que había empezado a imponerse en la región (Klein, 2011). En este contexto se producen fuertes represiones y persecuciones a toda intención sindical y de los movimientos obreros, por lo que varias de las resoluciones e intenciones de coparticipación del magisterio en la implementación de políticas educativas, quedaría truncada.

El llamado a las elecciones de 1978 abrió la posibilidad de un retorno del país a la democracia, lo cual no sería un tema menor dada la inestabilidad política y los continuos golpes de estado vividos desde 1964 lo cual detuvo el impulso social nacionalista iniciado en la década de 1950; a nivel educativo, las resoluciones del “Primer congreso pedagógico nacional” y las manifiestas intenciones de que el magisterio participe en las transformaciones estructurales del sistema educativo, quedaron trucas.

Las consideraciones del Decreto Supremo que dispone la realización del “Segundo congreso pedagógico nacional”, hacen notar que las

organizaciones sindicales del magisterio, padres de familia, estudiantes, obreros y campesinos, no participaron en las reformas y modificaciones técnico-pedagógicas y administrativas del sistema educativo, ejecutadas después del “Primer congreso pedagógico nacional”; en este sentido, estas consideraciones, reconocen la necesidad de proporcionar a las bases del magisterio, padres de familia, estudiantes, obreros y campesinos organizados, la oportunidad de participar en el estudio y solución de la problemática educativa. Por otro lado, un argumento consistente para la exigencia de este segundo congreso, fue la reforma a la Ley de la Educación Boliviana, impuesta por Banzer en 1973; en lo sobresaliente, esta reforma impuso una pedagogía por objetivos, lo cual desvirtuaba el contenido y el espíritu del Código de la Educación de 1955 (Talavera Simoni, 2011).

Bajo estas consideraciones, la junta militar de gobierno, encabezada por el general David Padilla Arancibia, habría declarado el año 1979 como el “Año de la educación boliviana” en coincidencia con el “Año Internacional del niño”⁷ y mediante Decreto Supremo No. 16522 dispuso que la segunda quincena del mes de octubre de 1979 debía realizarse el “Segundo Congreso Pedagógico Nacional” en la ciudad de La Paz, con el propósito de evaluar y analizar aspectos legales técnico-pedagógicos y técnico-administrativos del sistema escolar, para proyectar orgánicamente los cambios y avances necesarios.

Este mismo Decreto Supremo encargaría al Ministerio de Educación y Cultura, juntamente con las organizaciones sindicales del magisterio urbano y rural, a nivel nacional, distrital y regional, la realización de este congreso. En virtud de esta disposición, el Ministerio de Educación y Cultura, mediante Resolución Ministerial No. 625 del 8 de junio de 1979 convoca al “II Congreso pedagógico nacional”. Finalmente, el congreso se desarrolló del 3 al 13 de diciembre de 1979.

Temáticas abordadas en el “Segundo Congreso Pedagógico Nacional”

El temario propuesto para la realización de este congreso se propone el análisis de la educación en general, en relación a la realidad económica,

7 En ocasión del veinteavo aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño, la Organización de las Naciones Unidas proclamó en 1979 el “Año internacional del niño”.

social, política y cultural del país, para luego analizar cada uno de los componentes del sistema educativo, tanto a nivel curricular como de gestión, y los otros componentes que también participan en el sistema educativo, como son las instancias de apoyo y la educación privada.

Las maestras y maestros que participaron de este segundo congreso alcanzaron una cantidad total de ciento cincuenta y cuatro (154), de los cuales setenta y siete (77) eran maestras y maestros urbanos, y setenta y siete (77) maestras y maestros rurales, provenientes de diferentes departamentos y provincias del país. A esta cantidad se sumaron instituciones y personalidades representativas en el campo de la ciencia, la educación y cultura.

Todas las temáticas propuestas fueron trabajadas por las y los participantes durante los meses previos a la realización del congreso pedagógico, a través de estudios técnico-pedagógicos, seminarios departamentales especializados, seminarios nacionales especializados, congresos pedagógicos departamentales, los cuales derivaron en documentos conclusivos que serían llevados al “Segundo congreso pedagógico nacional”.

Problemáticas abordadas⁸ en el “Segundo congreso pedagógico nacional”

Las problemáticas abordadas en el “Segundo congreso pedagógico nacional” parten del presupuesto histórico de la marginalidad del magisterio, los padres de familia y la comunidad en la toma de decisiones sobre la educación, después del “Primer congreso pedagógico nacional” (Ministerio de Educación, 2016). A pesar de las importantes definiciones del congreso pedagógico de 1970 el gobierno militar del general Hugo Banzer Suarez contrapuso una política diametralmente opuesta de centralización del poder en la administración y gestión educativa.

Las problemáticas que fueron abordadas en el congreso fueron las siguientes:

- Educación, atraso, dependencia y liberación nacional. Esta problemática que se presenta de forma recurrente y enfática hace notar que aún

⁸ Las problemáticas planteadas en el “Segundo congreso pedagógico nacional” se encuentran descritas en el documento “Plan de Trabajo” que se describe un análisis y propuestas para abordar en dicho congreso.

existen cuestiones irresueltas del Código de la Educación de 1955. Bolivia seguía siendo considerada como un país capitalista, dependiente y de atraso en el que subsisten formas de producción pre-capitalistas que configuran una formación económica, social, cultural, compleja y singular (Ministerio de Educación, 2016). El desbalance entre exportaciones e importaciones, los precios elevados para el mercado interno, el poco valor de la producción interna, son algunas evidencias que hacen suponer que Bolivia seguiría siendo dependiente de otras economías mundiales.

- Bolivia constituiría un gran potencial agrario, relegado y atrasado por la falta de políticas de desarrollo, focalizadas hacia la producción. En consecuencia, la educación seguiría siendo dependiente, atrasada, deformada, elitista, alienante, deficiente e insuficiente (Ministerio de Educación, 2016).
- Educación, nacionalidades y cultura. Bolivia es un Estado Multinacional conformado por una variada complejidad de quechuas, aymaras, guaraníes, chiquitanos y otros; sin embargo, pese a esta realidad, el sistema educativo ignoraría la existencia de dichas nacionalidades, a través de una enseñanza centrada en el castellano como lengua y como cultura. Desde este análisis, la educación tiene una característica alienante y no-colonial.
- Educación, familia y comunidad. La educación en todas sus áreas y niveles debe estar al servicio del país por conducto de la familia y comunidad.
- Educación e investigación. La educación debe salir del esquema dualista enseñanza e investigación, procurando que la actividad investigativa forme parte del proceso enseñanza-aprendizaje. El análisis del magisterio propone modificar el autoritarismo vertical del docente, permitiendo al educando el conocimiento y ejercicio de sus derechos y deberes en la sociedad.
- Fascismo y educación. Recordando el 21 de agosto como un momento de entronización de la dictadura fascista en Bolivia, el análisis propuesto por el magisterio apunta a rechazar las medidas económicas de:

desnacionalización de las empresas del Estado como COMIBOL, TPFB, CBF, ENFE que habrían dado lugar a la crisis económica, reducción del poder adquisitivo de los salarios, disminución de la participación de los trabajadores dentro del ingreso nacional entre 1971 y 1978.

- Escolaridad y analfabetismo. De un total de 2.782.500 estudiantes en edad escolar, solamente 871.800 estudiantes recibían atención escolar, lo cual significaría una tasa de escolaridad del 31.32%. A este dato se suma una tasa de analfabetismo del 65% y la alta deserción escolar que tendría un rango aproximado de entre 78% y 87%. Estos datos dan cuenta de las deficiencias en la cobertura y atención escolar hasta 1978.
- Presupuesto escolar. El análisis realizado en torno al presupuesto escolar realizado por el magisterio denuncia que, si bien el presupuesto destinado al servicio de la educación alcanza el 32% del total del presupuesto nacional, el 98,6 % se destina al pago de haberes docentes y administrativos incluyendo diez mil ítems fantasmas que habrían sido creados durante el septenio de 1971-1978. Solo un 1,4% del presupuesto de la educación estaría destinado para gastos generales. A este panorama, el análisis denuncia una disminución de los sueldos del magisterio seguido de la pérdida del valor adquisitivo de la moneda. El documento de análisis hace notar que antes un educador de secundaria percibía un haber equivalente a cien (100) dólares, el cual habría sido reducido a setenta y dos (72) dólares. También se hace notar que a pesar de que un 70% de la población escolar se encuentra en el área rural, este segmento tiene solo un 35% del presupuesto. Solo el 11% del presupuesto se destina a la educación técnica y vocacional, mientras que el 89% sigue aplicándose a la formación humanística, académica y doctorado.
- Finalmente, el documento de análisis del magisterio cuestiona las modificaciones realizadas a la reforma del Código de la Educación de 1955, las cuales son calificadas como “contrareformas” de 1968 y 1973. En este marco se cuestiona la imposición de la estructura educativa de 5, 3, 4, que incluye un sub-ciclo intermedio. La imposición de planes, programas, métodos y sistemas de evaluación, los cuales son calificados como foráneos e importados del septentrión.

Propuestas del “Segundo congreso pedagógico nacional”⁹

A partir del análisis y discusión en torno a las problemáticas propuestas, el “II Congreso Pedagógico Nacional” propone:

- Implantar una educación nacional, científica, democrática, antiimperialista, antioligárquica, antifascista y popular con un sistema integrado para coadyuvar la lucha por la liberación nacional.
- La educación debe crear conciencia nacional para defender nuestros recursos naturales, la necesidad de retornar al mar, promover la integración geográfica y social del país, el respeto de los valores éticos, cívicos y culturales, y la soberanía nacional.
- La educación tiene que retomar, vigorizar y desarrollar los valores de las culturas autóctonas que constituyen la esencia de la identidad nacional, por lo que se recomienda el uso de lenguas nativas en los procesos educativos.
- La educación debe estar al servicio de la familia y de la comunidad.
- La educación debe tener una orientación integral humanística y técnico – productiva en todas sus áreas y niveles.
- A fin de potenciar el resguardo de las fronteras, especialmente del noroeste del país, se debe crear y promover la vertebración vial, centros de colonización y fundación de escuelas para contrarrestar las geopolíticas avasalladoras de las oligarquías de países vecinos.
- Se debe modificar sustancialmente la estructura del sistema educativo nacional, reafirmando el sistema educativo en cuatro áreas: Educación Regular, Educación de Adultos, Educación Especial y de Rehabilitación y Educación Extraescolar y de extensión cultural.
- Debe reconocerse la vigencia del Código de la Educación de 1955, con lo cual se rechazan las contrarreformas de 1968 y 1973, así como las agencias para-escolares y para-administrativas como SENET, FMO, SNET, CRA, COMISEN, etc.

9 Las problemáticas y propuestas que se describen forman parte de los informes de las diferentes comisiones de trabajo, al Congreso en pleno.

- Cumplir con el precepto constitucional del Código de la Educación, el principio de obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria, otorgando todos los medios económicos y materiales indispensables para ese fin. En este sentido, el Estado debe generalizar los servicios asistenciales educativos, como internados y comedores escolares, para garantizar la permanencia y continuidad del educando.
- Incorporar al magisterio a la lucha activa y unitaria para contribuir a la consolidación de la democracia, en la perspectiva de alcanzar un Estado Nacional democrático y popular, capaz de implementar la nueva educación en los términos principistas planteados.
- La educación, al ser democrático, popular y antiimperialista, busca crear en el hombre boliviano un espíritu de solidaridad con todos los pueblos que luchan contra el imperialismo, por la libertad, la democracia, la liberación nacional y social.
- Para la efectiva realización de un proceso de cambio en la educación, debe garantizarse a los educadores de Bolivia, mejores condiciones de vida y de trabajo a través de haberes que sean compatibles con su importante rol y con su dignidad. Sumado a ello se encuentra la exigencia de detener la apertura de escuelas normales y fortalecer las ya abiertas, a través de un mejoramiento a la calidad de formación en cada una de ellas.

1992 - Congreso Nacional de Educación

La instalación de gobiernos militares y gobiernos de facto entre las décadas de 1970 y 1980 provocaron un inevitable estancamiento en la implementación de políticas educativas, que luego del último congreso de 1979 tenían el propósito de concretar la reforma educativa que el código de la educación boliviana de 1955 había impulsado. Las condiciones políticas y el haber retornado a la práctica democrática de las elecciones generales en 1982, daría una nueva oportunidad a las demandas del magisterio nacional a través del “Congreso Nacional de Educación”, desarrollado entre el 26 y 31 de octubre de 1992.

Este congreso no siguió la secuencia iniciada con los congresos pedagógicos de 1970 y 1979. De haberlo hecho, debió denominarse: tercer congreso pedagógico nacional. No fue así.

Este congreso convocó no solamente a actores educativos del magisterio nacional, sino también a otros sectores de la sociedad, como la iglesia católica, comités cívicos, la Asamblea de Derechos Humanos, Federación de Trabajadores de la Prensa, la Central Obrera Boliviana, Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, entre otros de naturaleza sindical, social e institucional. El propósito explícito fue el involucrar la participación de todos los sectores de la sociedad civil en el quehacer educativo y en la definición de políticas públicas.

En este marco, la realización del “Congreso Nacional de Educación” es establecido a través del Decreto Supremo No. 22407 de 11 de enero de 1990 y convocado mediante Resolución Ministerial No. 746 de 10 de junio de 1991. Este margen temporal permitió que la realización de este congreso esté precedido por diferentes seminarios, foros, mesas redondas, congresos sectoriales, departamentales y regionales, que luego se tradujeron en 37 propuestas que fueron presentadas al Comité Organizador (Ministerio de Educación y Cultura, 1992).

Problemáticas abordadas y propuestas del Congreso Nacional de Educación de 1992

Por las características en las que se desarrolló este Congreso, las problemáticas abordadas fueron bastante amplias, lo mismo que sus propuestas. Los seminarios y congresos regionales en todo el país fueron el mecanismo para abordar tanto las problemáticas como las propuestas.

Un primer aspecto que el congreso aborda como problemática es el contexto global y local de la educación. En el análisis propuesto, la educación, no es ajena a los proyectos de desarrollo global que son impulsados por las potencias mundiales y sus organismos internacionales, como el FMI o el Banco Mundial, y la educación boliviana aún preservaría un modelo que respondía a estos modelos internacionales de desarrollo; el bachillerato enciclopédico y academicista, la educación extranjerizante (Ministerio de Educación y Cultura, 1992), eran las evidencias a partir de las cuales este congreso propuso, nuevamente, la necesidad de desarrollar una educación que responda a la diversidad cultural boliviana, a las necesidades económicas y de desarrollo que son propias. Desde el análisis propuesto, la educación

continuaría siendo presa de un modelo alienante caracterizado por una educación mecanicista, repetidora, funcional a una economía capitalista.

El factor principal al cual apunta el análisis identifica que en la estructura económica capitalista se produce la separación entre los medios de producción y la fuerza de trabajo (Ministerio de Educación y Cultura, 1992), razón por la cual las y los estudiantes no recibirían una educación que los capacite en las cuestiones pertinentes a la realidad boliviana.

Las propuestas planteadas apuntan a elementos políticos, económicos, sociales y culturales que deberían ser incorporados en la educación, a fin de desarrollar una educación que responda a la historia y las necesidades propias del país.

En lo político, las propuestas apuntarían a la universalidad y gratuidad de la educación, como un componente político de construcción de identidad y de liberación nacional.

En lo económico, las propuestas apuntarían a la mejora económica del salario del magisterio, considerando que este factor habría dado lugar a la deserción de maestras y maestros titulares y la designación de maestros interinos, lo cual implicaría la reducción de la calidad educativa.

En lo social, las propuestas estuvieron orientadas a mejorar las condiciones educativas de las y los estudiantes, a través de la creación de internados, programas de alimentación y nutrición, implementación de ocupaciones remuneradas para estudiantes del campo y zonas urbano-marginales, a fin de disminuir los porcentajes de deserción, recuperación de valores ético culturales propios, y la implementación de campañas educativas ocupaciones, programas de rehabilitación para recuperar a la niñez y juventud que se encontraba en los círculos de violencia y marginalidad.

En lo cultural – educativo, las propuestas estuvieron orientadas a un trabajo conjunto entre las instancias de la sociedad civil y la escuela, para revalorizar la historia e identidad cultural propia, distante de factores alienantes que son propios de lógicas repetitivas y masificadoras.

Respecto de la organización y gestión del Sistema Educativo Nacional, el análisis realizado critica la poca coordinación entre las diferentes instancias

de la gestión educativa, además de la organización del currículo. Se critica fuertemente al Ciclo Intermedio por considerarlo que no cumpliría con los objetivos para los que habría sido creado, como la introducción de materias científicas y la orientación vocacional. Similar situación ocurriría entre la educación media con la educación superior, tanto a nivel universitario, como no universitario.

Las propuestas estarían orientadas a mejorar la eficiencia administrativa de las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional, fortaleciendo la educación técnica, científica, tecnológica e intercultural. Este último aspecto daría lugar a proponer una nueva estructura académica en el Sistema Educativo Nacional, con lo cual también se plantearía una reorganización a la estructura orgánica y administrativa del Ministerio de Educación y Cultura, del cual se criticaría la yuxtaposición de funciones y la carencia de una reglamentación que defina los roles, funciones y alcances de cada una de las instancias administrativas de la educación. La duplicidad de funciones, la dicotomía urbano-rural, la burocratización operativa y administrativa, serían algunas de las situaciones que este congreso debía resolver.

A nivel de la planificación y la evaluación educativa, el congreso educativo nacional criticó que los modelos vigentes no contemplarían aspectos culturales y lingüísticos de la realidad nacional, con lo cual, tanto la planificación como la evaluación seguirían siendo alienantes, repetitivas y mecánicas.

Tanto la planificación como la evaluación educativa deberían aportar a la planificación y proyección de desarrollo económico y productivo del país, con identidad propia; todo aquello a partir de una formación integral de la persona. En este marco, se propone promover y lograr la autoevaluación de quienes intervienen en el proceso educativo (Ministerio de Educación y Cultura, 1992).

Este congreso propondría la creación de un subsistema de medición de la calidad educativa, como un componente constitutivo del sistema educativo nacional, capaz de generar información para orientar la formación de políticas educativas, monitorear y evaluar las acciones innovadoras, establecer la asignación de recursos, estimular la participación de padres de familia, entre otros.

2006 - Congreso Nacional de Educación

El congreso nacional de educación de 1992, tenía como propósito el implementar una reforma educativa que responda a todas aquellas demandas y criterios que habían sido discutidos durante el congreso de 1992; sin embargo, el hecho de que el proyecto de Ley fue delegado a un equipo técnico denominado ETARE (Equipo Técnico de la Reforma Educativa), bajo dependencia directa del Ministerio de Planificación y las directrices del Banco Mundial, le quitó la legitimidad a todo el movimiento impulsado por el congreso educativo de 1992. A este panorama se suma un proyecto final de ley que no recupera los aportes sustanciales del congreso nacional de educación de 1992.

Todo este panorama provocó un rechazo y un desconocimiento de la ley No. 1565 y todo lo que aquello implicó. El rechazo generalizado del sector del magisterio contenía en el fondo la demanda de reivindicar el proceso de la reforma educativa a partir de la realización de un nuevo congreso educativo.

Una particularidad que marcó la puesta en marcha de este congreso, es su carácter vinculante para la sustitución legal de la Ley No. 1565 de 1994. Mediante Decreto Supremo No. 28725 del 24 de mayo de 2006 se constituye la Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana - CNNLEB como instancia encargada de elaborar una nueva norma para la educación boliviana, en consenso con los pueblos indígenas originarios y afrodescendientes, organizaciones e instituciones sociales ligadas al ámbito educativo. Dicha comisión tendría vigencia hasta la promulgación de una nueva norma que remplace a la Ley No. 1565, para lo cual el mencionado Decreto Supremo establece la realización de un nuevo congreso de educación.

El Congreso Nacional de Educación se desarrolló en la Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca, entre el 09 y 15 de julio de 2006. De este congreso participaron un total de seiscientos noventa y dos (692) delegados de diferentes instituciones y organizaciones sociales, civiles, militares, policiales, religiosas, educativas y gubernamentales; algunas organizaciones como la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia, la Asociación Nacional de Universidades Privadas de Bolivia, la Confederación de Empresarios Privados de Bolivia, la Asociación Nacional

de Colegios Particulares, la delegación de la Iglesia Católica, la Asociación Nacional de Evangélicos de Bolivia y la Asamblea Permanente de Derechos Humanos, que estuvo en calidad de veedora, abandonaron el Congreso.

Temáticas y propuestas del Congreso Nacional de Educación 2006

Las temáticas abordadas durante el Congreso Nacional de Educación, emergieron de diferentes propuestas presentadas por las organizaciones participantes, las cuales habrían realizado tareas previas de discusión y elaboración de propuestas. Cada una de las propuestas fue abordada en las comisiones correspondientes. A continuación, presentamos las temáticas y propuestas que emergieron de este congreso.

La primera comisión abordó el marco filosófico de la educación boliviana: bases, fines y objetivos. Los temas que se señalan como conflictivos habrían sido los conceptos de *laica, espiritualidad y pluralista*, respecto de la enseñanza de la religión en la educación. El debate de esta mesa condujo a proponer que la educación debiese ser laica, pluralista y espiritual, respetuosa de las espiritualidades y abierta a la libertad de creencias religiosas, rechazando todo tipo de imposición dogmática religiosa.

La segunda comisión abordó la participación comunitaria y popular. Uno de los temas que generó amplio debate fue el de los *mecanismos de participación comunitaria y popular* en el que se pretendía incluir los conceptos de *juntas escolares*. La propuesta final concluyó en que: tanto los estudiantes, docentes y padres de familia deben estar *representados por sus organizaciones legítimamente constituidas*.

La tercera comisión, subsistema de educación regular, especial y alternativa, estructura de organización curricular y evaluación, entre los temas abordados que describe su acta, señala que los debates más conflictivos se suscitaron en torno a los conceptos de: nación, nacionalidad, comunitario, inclusión, incluyente, descolonización y derechos humanos, ubicación como estructura y definición de la escuela y colegio nocturno. Las propuestas principales, según describen las actas de esta mesa, enriquecieron la propuesta para Educación Especial y Alternativa al visibilizarlas en la estructura del sistema

educativo y brindarles un enfoque de calidad pertinente, al mismo nivel que educación regular.

La cuarta comisión, Subsistema de educación superior de formación profesional (técnica, tecnológica, formación docente, militar policial y universidades), abordó entre las discusiones: el divorcio entre la educación superior y la educación secundaria, la inclusión de las artes en la descripción de la formación superior como “formación técnica tecnológica y artística”, la profesionalización de maestros interinos, el tema laboral para los egresados de educación superior. De estas discusiones, las propuestas planteadas fueron: denominar al subsistema de educación superior como “Subsistema de educación superior de formación profesional, productiva y de vínculo con la comunidad”, los Institutos de Normales Superiores y otros de formación docente se deben transformar en Escuelas Superiores de Maestros dependientes del Ministerio de Educación y Culturas, además de fortalecer la formación permanente de docentes en todo el país.

La quinta comisión, Estructura de gestión administrativa tuvo entre sus principales debates los mecanismos de administración del sistema educativo. De estos debates se propusieron principios, objetivos y mecanismos para la gestión educativa. Entre los aspectos que se podría destacar se encuentra el carácter participativo, comunitario, democrático, de consenso, horizontal, equitativo, complementario y transparente en la toma de decisiones y ejecución de acciones en la administración y gestión educativa en cada uno de los subsistemas que componen el sistema educativo.

Cada una de las propuestas que emergieron de las diferentes comisiones, aportaron en el diseño inicial del proyecto de ley que habría sido producto de un proceso preparatorio previo al congreso educativo.

A modo de una conclusión abierta, este análisis comparativo global de los temas de discusión y propuestas de cada uno de los congresos educativos de la historia de la educación boliviana, da cuenta de la relevante participación del sector del magisterio en el análisis, toma de decisiones y ejecución de procesos transformadores de la realidad educativa, así como la participación y el aporte de las diferentes organizaciones y sectores sociales, lo cual fue relevante durante los últimos congresos educativos. La educación en Bolivia no se concibe como un proceso abstracto, predefinido, teórico,

autorreferencial; al contrario, es un proceso que emerge de la discusión entre las diferentes realidades que constituyen el Estado; forma parte de la identidad diversa y plural, con el agregado de una conciencia crítica de la historia.

Los congresos educativos en la historia de la educación boliviana han servido como un proceso de reivindicación social, pero también como un proceso de empoderamiento que construyó no solo una visión de educación, sino una visión de desarrollo, de sociedad, de país, situando a la educación como un factor político clave en la construcción del Estado. No obstante, suponer que este proceso fue tan sencillo como el convocar, discutir, concluir e implementar, sería una falta grave a la honestidad intelectual. Las problemáticas y propuestas abordadas, da cuenta de una alta necesidad de discusión y debate desde la diversidad social y cultural del país.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Cajías, M. (2011). *Continuidades y Rupturas. El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*. PIEB.
- Cajias, M. (2015). *Bolivia, su historia Tomo VI*. Coordinadora de la Historia.
- Klein, H. S. (2011). *Historia de Bolivia: de los orígenes al 2012*. G.U.M.
- Ministerio de Educación. (1970). *Primer Congreso Pedagógico Nacional. Resoluciones*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2014). *Hitos de la educación en Bolivia*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015). *Historia de la educación en Bolivia a través de las memorias del Ministerio de Educación 1926-1998. Tomo VIII*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Congresos de educación y pedagógicos: Tomo I*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Congresos de Educación y Pedagógicos: Tomo II*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1992). *Conclusiones: Congreso Nacional de Educación*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ninou Guino, C. (1993). Transición y consolidación democrática en América Latina. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*(82), 107 - 135.
- Talavera Simoni, M. L. (2011). *Formaciones y transformaciones: Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia. 1899-2010*. PIEB.

**Nelson Jaime
Argandoña Huanca**

*Coordinador Nacional de
Técnico de la Dirección
General de Formación de
Maestros del Ministerio de
Educación*

El problema educacional en Bolivia: Las tareas inconclusas de Warisata

Resumen

Es necesario realizar un análisis sobre la importancia de la construcción de una malla curricular acorde a lo que plantea los principios de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, bases que son la esencia de la Escuela Ayllu de Warisata y que están vigentes en nuestro día a día educativo, lo que se pretende es enfatizar la lucha de los “indios” a partir de su identidad, de sus necesidades y como estas podrían ser reflejadas a través del accionar pedagógico transformador a partir de nuestras luchas, dentro de nuestras comunidades y la sociedad misma.

La escuela Warisata surge a partir de la creación de una pedagogía de lucha ante una sociedad racista y desclasada, realidad que no está lejos de nosotros, ya que en la actualidad vemos tales problemas vigentes y está en manos de los educadores y de la misma comunidad poder transformar esta realidad a partir del paradigma educativo que nos ha dejado la “taika” en cuanto a educación, como ésta se enlaza con la lucha social y la identidad a través de la realidad rescatada en propuesta desde la nueva malla curricular.

Palabras Clave: *Educación, descolonización, paradigma, transformadora, indígena*

Introducción

En los inicios de la república se debatió la problemática de, ¿Qué hacer con el indio? En una nación construida desde el criollismo y con leyes construidas bajo la dirección de los “doctores de Chuquisaca” se veía la manera de cambiar al indio por medio de la educación, pero en una sociedad con tintes eurocentricos tener la noción de indio y educación no encajaban dentro de un paradigma educacional para ese entonces tradicional.

La problemática de qué hacer con el indio, fue abordado por la mayoría de los intelectuales de principios del siglo XX, fue planteado desde muchas directrices y escuelas que estaban llegando recién a la Bolivia naciente y acercada recién a una modernidad tardía.

“Las condiciones totales e integrales de nuestro indio autóctono, que es el más considerable y el más rico de nuestros elementos populares, no le habilitan para ser objeto de una pedagogía integral y comprensiva a la europea, como muchos pedagogos pretenden. ¿Qué se debe hacer con el indio? Su tradición y su natural inclinación le llaman hacia la tierra. Será siempre un agricultor de buena voluntad, mucho más si llega a conocer los modernos procedimientos. La fortaleza de su cuerpo, lo capacita para ser un excelente minero”. (Tamayo, 1944)

Desde sus orígenes los latinoamericanos trataron de buscar sus raíces excluyendo de su formación discursiva a lo autóctono, lo indígena, lo otro. Es en este contexto de la otredad donde también los indígenas tratan de buscar sus raíces y conectarse también a esa modernidad tardía.

Es así que por mucho tiempo se excluyó al indígena de ser parte del colectivo educativo desde su esencialidad, de sus raíces y su cosmovisión, realidad que se ha pretendido cambiar en diferentes épocas y a través de distintas reformas educativas.

Realidad que fue transformada en la Escuela Ayllu de Warisata creando un nuevo paradigma educativo, expresada en la Ley 070 que nace desde la esencia de las comunidades indígenas, lo que se pretende desde la nueva malla curricular del ministerio de educación es darle énfasis a esta naturalización de lo nuestro, de lo ancestral, de nuestros tatas y nuestra

cosmovisión debido a que en un mundo donde la globalización capitalista está arrasando con todo lo que refiere a identidad cultural a través de la tecnología y entretenimiento basura que desarraiga nuestra conexión con la tierra y la naturaleza, es necesario fortalecer los valores que fortalecen nuestro ser, desde lo filosófico, la epistemología, el arte y el pensamiento científico.

La idea de Warisata, el indio y la Reforma Educativa

Para poder abordar el tema del nacimiento de la escuela Ayllu de Warisata es necesario entender el contexto histórico tanto nacional como internacional, la década de los años 30 al 40, es una época de grandes enfrentamientos, teniendo en cuenta que se estaba consolidando la revolución rusa de 1917, nacían las dictaduras de Mussolini y Hitler, al mismo tiempo que se consolidan las democracias de EEUU, para salir de una gran crisis económica con Roosevelt, y de Gran Bretaña con Winston Churchill, acababa la primera guerra mundial en 1918, y ya estaban preparándose para entrar a la segunda de 1939.

Los avances tecnológicos eran crecientes, dando importancia primordial a la educación científica creando así nuevos paradigmas acordes a su entorno. Y como lo vimos anteriormente, estos modelos más adelante querrán ser implantados en la realidad latinoamericana.

En Bolivia era la época de la guerra del Chaco que fortaleció la idea de nación, y bajo este silogismo coyuntural nace el deseo del indio a pertenecer a esta nación, pero para una sociedad que había nacido a partir del criollismo sucreño, y como se explicó anteriormente la ciudadanía y lo indio no podían unirse es así que hablar de educación para el indio era un tema difícil.

“El complejo de inferioridad en el indio es una idea que, sumergida en su conciencia, ha fructificado como una manifestación de su personalidad. No surge como resultado del medio circundante, tampoco como consecuencia para dominar a la naturaleza, ni es hijo de la deficiencia de su valoración individual, sino que es un estrato concienical adquirido por comparación en virtud de un proceso mental que ha sido agravado por la ostentación de superioridad del grupo opuesto, es decir, que, en el indio, frente al blanco,

no ha podido menos que pensar en su pequeñez y en su minus valia.” (Otero, 1921)

Como lo explica Gustavo Adolfo Otero, existía en el indio cierto complejo que personas como Daniel Sánchez Bustamante querían cambiar con paradigmas educativos creados a partir de la vida citadina. Es así que se logró crear la Escuela Normal para Indígenas, pero pensada y contextualizada desde las ciudades, esto generó un fracaso en el deseo de brindar educación al indio que por muchos años le había sido negada.

Sus inicios fueron llenos de conflictos, no solo de un gobierno ciego ante la realidad de los pueblos y comunidades campesinas, sino también de la misma población a quienes iba dirigido este proyecto. Es por esta razón que la enseñanza desde la escuela Warisata en sus inicios fue bajo la clandestinidad.

“Las escuelas, sin embargo, corrían el riesgo de allanamiento por las autoridades mestizas. Juan Condori acudió a los cursos de Warisata a fines de los 1920 y a la escuela de 1931, relata: “los estudiantes y los hilakatas eran castigados por las autoridades de Achacachi... por lo que querían aprender... Dicen que se registraban las casas una a una buscando libros, un cuaderno, un lápiz, y así... Si encontraban esas cosas se llevaban a la gente a Achacachi para castigarlas”. (Loughman, 1987)

A partir de aquí los indios sienten la necesidad de la educación, la importancia que esta tiene y los beneficios que pueden adquirir con ella como camino a la revolución y al cambio que ellos necesitan, “cada casa era una escuela” pero por los peligros que este guardaba fue la iglesia quien más adelante continuó la labor de resguardar a la “Taika” y en este transcurso es Avelino Siñani quien primero fue instruido por unos curas quien replicó lo aprendido a sus hermanos indios pero bajo la clandestinidad.

Todo esto hizo surgir en la población de Achacachi una nueva semiótica de lo “indio”, ya no más como el sumiso y aletargado, sino nació la nueva significación de orgullo a partir de la educación como camino a la revolución en busca de sus derechos, nace una nueva era como para Francia fue la ilustración.

A lo largo de dos siglos de vida republicana, los diferentes regímenes políticos que han dirigido el Estado boliviano determinaron de manera muy diversa el problema educativo y, por ende, aplicaron políticas educativas distintas. Es obvio que cada país tiene sus problemas particulares en educación y los encara según las condiciones y situaciones nacionales y regionales. A partir de la importancia que obtuvo Warisata como paradigma educativo no solo en nuestro país, sino también en otros países latinoamericanos e incluso dentro de la amazonia trataron de implementarlo en sus escuelas, los resultados se verían más adelante y su influencia más notable se mostraría en la marcha por la vida, que es resultado claro del cambio de mentalidad entre los indígenas del lado oriental de Bolivia.

En 1993 el Gobierno de turno buscaba llevar adelante una serie de cambios estructurales en la mayoría de las leyes vigentes en el País, dándole el carácter de multicultural, plurilingüe y multiétnico modificando el primer artículo de la Constitución Política del Estado. Este reconocimiento permitió la aprobación de dos leyes fundamentales: La Reforma Educativa que establece para todo el territorio nacional la enseñanza intercultural bilingüe, y la ley de Participación Popular, en la que se reconocen las diferencias étnicas culturales, lingüísticas, regionales y de género acompañado de un proceso de descentralización que permita reorganizar territorialmente la Nación, distribuyendo los presupuestos municipales en función del número de habitantes y de sus necesidades de desarrollo, el reconocimiento de las autoridades indígenas y de sus costumbres para elegir y desarrollar el ejercicio del poder dentro el marco de la Constitución Política del Estado.

A nivel nacional, había una creciente conciencia en los distintos gobiernos expresados en sus planes de desarrollo acerca de la necesidad de fortalecer el capital humano en el país para lograr mayores niveles de crecimiento económico. En este ámbito, la educación era la mejor manera de incrementar los niveles de vida y mejorar la distribución del ingreso, esto mismo dio pie a que se contemple una reforma integral del sistema educativo boliviano.

Es así que las bases ideológicas para la construcción de la Reforma Educativa o Ley 1565 nacen de la experiencia de la escuela de Warisata inspiradas en sus principios de intercultural y bilingüe.

“Es intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”. (NACIONAL, 1994)

Sin embargo, se cuestiona si la esencia de la escuela Ayllu de Warisata realmente se ve reflejada en la ley 1565 o solo es un instrumento político para apoyo del partido de turno, dando a conocer que este artículo muestra la educación bilingüe como un logro implantado a partir del modelo educativo, sin embargo, el lenguaje y el idioma es natural. Los maestros mestizos que hablan castellano y los estudiantes indios que hablan aymara, al comunicarse lógicamente se lo harán desde sus idiomas.

“Con la escuela ayllu, el acto de educar sobrepasa ampliamente el marco pedagógico y abarca aspectos socioeconómicos, políticos y culturales que corresponden al hecho mismo de vivir. Porque Warisata no era una escuela para la vida de la sociedad consumista; sino que era escuela de la vida, para la cual la vida no es sino la vida burguesa; sino que era escuela de la vida, que supone la vida de los pueblos y su exigencia de justicia y libertad” (Mostajo, 1995)

Si la lengua es una relación social, el bilingüismo es una interacción social porque se lo entiende como el aporte de dos idiomas tanto en su forma hablada como en la escrita, en nuestro caso los idiomas andinos están a la par con el idioma castellano, esto produce un intercambio lingüístico y su posterior aprendizaje. No es un logro de la Reforma Educativa ni es en esencia la escuela de Warisata.

Por otra parte, los ajustes estructurales en el campo económico neoliberal de capitalización de las empresas del Estado y la creación de Universidades privadas, tampoco acompañaron el proceso en la medida que se esperaba, sin embargo, se dieron los primeros pasos que permiten, aunque muy lentamente avizorar mejores días para la Educación Boliviana. La Ley 1565 se sustentan en los postulados teóricos de esta corriente ideológica que ha invadido, junto al llamado neoliberalismo, las universidades y la cultura en general, partiendo de la falsedad de que en el tránsito entre el modernismo (capitalismo) y el posmodernismo se ha producido un cambio estructural

porque ahora lo fundamental ya no es la producción de mercancías sino del conocimiento.

El tema de la educación en el indio ha sido debatido desde las escuelas ambulantes, en la reforma agraria, y hace unos años en la reforma educativa, pero en los ideales de Warisata se veía un paradigma educativo en base a principios en pro de mejorar la comunidad, desde lo socioeconómico hasta lo político coyuntural. Pero la realidad es que no paso de un discurso electoral.

Es así como nace en las regiones andinas la idea de pensarse como una unidad viva y generadora de nuevas ideas las formaciones de una escuela que responda a ideas indígenas en un marco más indigenista solo serán posibles en 1930 con Elizardo Pérez y Avelino Siñani, que recogerán todas las taras inconclusas y materializaran en Warisata una experiencia educaciones que responde a ideas más libertarias en pro del indígena, respetando sus usos y costumbres. Esta idea solo fue posible usando varios de estos registros históricos que como hemos visto buscaban la formación de un ser nacional que estuviera ligado a su pasado y que conviviera con él, más allá de sus taras y distinciones.

La idea de Warisata solo fue posible usando esos moldes libertarios que rompían con la europeización de las formas de entender lo nuestro. Aunque en Bolivia ya se discutía ideas de pensar lo indígena dentro de lo indígena no fue hasta 1930 que se pudo materializar la idea de una escuela que esté formada con ideas indigenistas y que no enajene nada de lo europeo. Es por eso que en ese micro cosmos se vio la formación más exquisita de un resurgimiento del arte indígena en la pintura, en la formación arquitectónica.

Acercamientos a la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez

El 20 de diciembre de 2010 se promulgo la ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez, esperando un cambio estructural en el Estado por medio de la educación, los principios teóricos sobre la descolonización y el sistema comunitario, que son el núcleo central y articulador de la nueva Ley de Educación dieron la esperanza de que se concretaría la idea de una escuela indigenal para el indio, mestizo, ciudadano o para cualquier Boliviano con deseos de adquirir conocimiento.

“Cabe recordar que la experiencia pedagógica de Warisata tuvo esencialmente una organización comunitaria, su enfoque sustentaba el trabajo cooperativo, vinculaba la escuela a las prácticas de la vida, configuró el aula como un espacio para desarrollar aprendizajes útiles y pertinentes. En lo social, generó la participación directa y determinante de la comunidad en la conducción y definición de políticas educativas acordes a su realidad, es decir, bajo la concepción filosófica de Warisata. La escuela ya no era el recinto aislado donde se trabajaba con base en esquemas extraños, sino se pasó al plano de pensar y actuar con ideología propia”. (Peñaloza, 2015)

Las expectativas que teníamos como población boliviana y la esperanza de tener un modelo educativo acorde a las necesidades del contexto, social, político y económico hicieron que se esperen resultados realmente transformadores, en los últimos años aun vemos latentes estas necesidades.

Es así que en el gobierno de Evo Morales se pone en debate la idea de una nueva educación transformadora que renueve y se enfoque en la descolonización de los saberes y una renovadora idea de crear y reconstruir la regeneración de lo autóctono y lo ancestral. Es de este modo que la educación está muy ligada con la idea de comunitario que subyace de una forma y otra la idea de educación que se construye como aliciente de un nuevo espacio de interacción de saberes y un resurgimiento de las ideas emancipatorias y vitalistas que necesitan buscar ese eje de una educación transformadora.

La educación debe trascender el aula y empezar a formar seres humanos que puedan emprender a fortalecer la vida en una relación de equilibrio y armonía. Para poder desarrollar en la práctica la educación comunitaria basándose en la ley es necesario acercarse más a la realidad, lo que implica construir lo nuevo con la participación social, de la comunidad educativa. Solo así es posible hacer a un lado las resistencias e interesar a los estudiantes y jóvenes, además de los maestros y padres de familia, en el proceso de ejecutar una nueva educación para una formación integral y armónica de los estudiantes para que viva bien en comunidad “concibiendo la cultura y la naturaleza a partir de una relación de convivencia y complementariedad y que además se los prepare por, en y para la vida con una misión creativa dentro de la comunidad. (Cussy, 2011)

Entonces en teoría si se quiere implantar la esencia de la escuela Ayllu de Warisata pero la realidad es que existen deficiencias, no existió una verdadera transformación en la educación para recibir este nuevo paradigma de manera correcta haciéndola inconclusa.

En la educación se debe primero realizar cambios estructurales y culturales a través de proyectos educativos y una malla curricular acorde a estos cambios, para poder aplicar una ley que este inspirada en Warisata y en sus principios de verdadero comunitarismo y que esté acorde a los acontecimientos mundiales, no se puede hablar de descolonización ya que en palabras de Aníbal Quijano nosotros ya fuimos descolonizados desde la independencia, lo que procede es descolonización pero ambientada a los constantes cambios suscitados en estos años, sin embargo aunque se pretenda mostrar lo contrario aún estamos sumergidos en la educación tradicional y esto lleva al fracaso a cualquier intento de tratar de implantar una ley que es más un discurso politizado en la educación.

Los ideales de Warisata reflejada en la malla curricular

El poder plantear un debate, análisis y relación entre lo educativo y los problemas que existen en nuestra sociedad como; el racismo, la discriminación, la lucha de clases, las brechas de género y la desconexión con nuestros antepasados y nuestra relación con la madre tierra hace que sea necesario poder trabajar una malla curricular donde de manera organizada bajo estrategias pedagógicas podamos replantearnos la urgencia de revisar estos temas en beneficio de nuestras comunidades y la sociedad, así como lo realizo la Escuela Warisata, que no solo se enfocaron en la transmisión de conocimientos, sino también en analizar estos problemas para poder identificar y construir las soluciones que han empoderado al indio.

Hoy estamos enfrentado una crisis con la idea de modernidad, al igual que la época de los 30's se cree que lo moderno es rodearse de tecnología, de poder de adquisición y del consumismo, de un sistema capitalista que está cegando a los jóvenes y a nosotros mismos, y es importante que desde la malla curricular que propone en ministerio de educación esta realidad pueda transformarse a través de lo educativo, la escuela Warisata no solo pretendía aprender idiomas nativos o solo recuperar símbolos históricos, sino que

tenían una idea de nación, de empoderamiento social de los excluidos, de la ancestralidad, de crear desarrollo a partir de su conocimiento y cuidado de la madre tierra.

Todas estas ideas se ven reflejadas en los contenidos de la nueva malla curricular, es decisión y estrategia de los maestros poderlas hacer realidad desde lo pedagógico, la libertad de opinión y expresión de los estudiantes y por supuesto desde el interés de la comunidad educativa alejándonos de la idea de desclasamiento, porque lo ancestral y cultural no responde a clases ni a color de piel, sino al compromiso que asumimos como maestros hacia nuestros estudiantes.

Conclusiones

Después de atender las razones por las cuales Warisata se formó como una construcción simbólica de generadora de significaciones y promotora de sentidos, tanto en el arte como en la pedagogía, este trabajo se ve orientado a la construcción de un repaso histórico que aborda tanto los problemas de los proyectos nacionales con las preguntas de ¿qué hacemos con el indio?, ¿cómo formamos una nación sin excluir al indio?, ¿en qué medida los indios formaron parte de la narrativa literaria nacional boliviana?

“...son los indios los que deben ser capaces de mostrar sus cosas: decir a los demás, no en el sentido de hablar, sino en el de conmover: que la gente de los pueblos y ciudades sienta que allí hay algo que los conmociona. Si no hacen esto, el proceso será sólo de mestizaje y de usurpación” (Torre, 2015).

Sin embargo, la construcción del imaginario indígena este trazado por las relevancias que pudo ofrecer Warisata como basamento educacional y formación de sujetos completamente politizados. Ya que Warisata no solo fulguraba como una escuela que quería hacer libres a los indígenas, sino que también, logro implementar una idea más indoamericana a la formación de lo nacional.

El arte y las clases impartidas allí no eran más que el reflujo de una actividad descolonizadora y reflejaban ideas de empoderamiento tanto en los indígenas como en las clases medias. Está por demás decir que Warisata

ayudo a fortalecer los ejes educacionales en Bolivia y además de sus procesos de mestización en esos años jamás perdió su carácter transformador.

Planteado así, y desde la esencia de Warisata como bandera de lucha anticolonial, es necesario el reflejo de su esencia en espacios educativos de proyección transformadora, de lugares donde este ideal sea una realidad nacional, y la educación en las escuelas es de vital importancia para llegar a este fin, los contenidos planteados en la malla curricular deban ser abordados bajo ese enfoque, descolonizador, transformador y con proyección al cambio estructural de la sociedad colonial capitalista.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Asturizaga, J. (27 de Abril de 2015). Maestros ratifican fracaso de Ley 070. *La Patria*.
- Loughman, G. (1987). *Warisata Educación Indígenal en Bolivia*. Morro Bay, California.
- Mostajo, C. S. (1995). *Ensayos Disidentes*. Lazarsa.
- NACIONAL, E. H. (1994). *LEY DE LA REFORMA EDUCATIVA*.
- Otero, G. A. (1921). *Figura y Carácter del Indio*. La Paz: G.U.M.
- Peñaloza, A. L. (17 de Abril de 2015). La Escuela Ayllu de Warisata en la Ley 070. *El Diario*.
- Tamayo, F. (1944). *Creación de la pedagogía nacional*. La Paz: El Diario.
- Torre, C. S. (2015). *El problema del indio*. La Paz: CIDES-UMSA.



INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS
PLURINACIONAL

