



ESTADO PLURINACIONAL DE
BOLIVIA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

DEBATES EDUCATIVOS

**REVISTA DEL
INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS
PLURINACIONAL**

ARTÍCULOS, INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS

2023
AÑO2. No.2



ESTADO PLURINACIONAL DE
BOLIVIA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

© De la presente edición

DEBATES EDUCATIVOS

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

Edgar Pary Chambi

Ministro de Educación

Coordinación, edición, diseño y diagramación:

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2023). Revista “Debates Educativos”. Revista del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; artículos, investigación y análisis. Año 2. No. 2. 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
Estrategias metodológicas integrales en el desarrollo de la oralidad de niñas y niños de educación inicial. Análisis de caso <i>Yancarla Balderrama Cossio</i>	7
Sentido de la despatriarcalización en la educación <i>José Zegarra Siles</i>	25
Producción de conocimientos en el Abya Yala. Aportes, desafíos y limitaciones <i>Francisco Bolívar Ventura</i>	39
La metodología de Ranciere acorde a la metodología del MESCP <i>Amanda Chambi Choque</i>	53
Pedagogías alternativas. Aporte a la calidad educativa <i>Rocío Gonzales Medrano</i>	63
Transformación de las problemáticas institucionales de la ESFM. Una estrategia para la enseñanza de la investigación educativa transformadora <i>Elisa Hurtado Atanacio</i>	77
Tecnofetichismo en la educación. Hacia una pedagogía humanizante en la era del CHATGPT <i>Ivan Reynaldo Laura Apaza</i>	89
Competencias digitales en docentes <i>María Ximena Hacosta Morales</i>	109

El cuerpo como estrategia pedagógica <i>Efraín Bueno</i>	129
Aproximaciones a las bases del pensamiento ideológico de Elizardo Pérez <i>Roberto Bernardo Gómez Bához</i>	141
El MESCP y la escuela cotidiana. Apuntes para una evaluación de la transformación de la práctica educativa desde la subjetividad <i>Rosmery Tarqui Nina</i>	157
La autoridad, cuestión de convicciones <i>Eloy Omar Siñani Alaro</i> <i>Edwin Saúl Siñani Alaro</i>	171
Reseña a la obra “Salvemos a Bolivia de la escuela” de Mariano Baptista Gumucio <i>Alam Néstor Vargas Chacón</i>	185



Presentación

El fortalecimiento de la calidad educativa, entre sus diferentes componentes, involucra también un constante intercambio, análisis y reflexión en torno a las realidades y experiencias educativas que se construyen desde diferentes espacios.

En este sentido, el Ministerio de Educación se place en presentar una nueva edición de la revista “Debates Educativos” que contribuye al debate y la discusión en torno a temas que son de interés común en diferentes ámbitos de la educación.

Al igual que ediciones anteriores, los temas planteados en los artículos de la presente edición son diversos en cuanto a experiencia, análisis y reflexión. Entre los artículos propuestos se encuentra el análisis del desarrollo de la oralidad a partir de experiencias metodológicas aplicadas con un enfoque de desarrollo integral, el cual analiza algunas estrategias metodológicas aplicadas con estudiantes de educación inicial a partir de enfoques teóricos que explican su importancia. Otro artículo nos propone un análisis histórico y crítico de la formación técnica tecnológica en la historia del sistema educativo y cómo este tema ha adquirido mayor relevancia en un escenario de involucramiento de la educación con lo productivo y económico del país. Un siguiente artículo, propone un análisis teórico minucioso entorno a los significados semánticos y pragmáticos de la despatriarcalización en el contexto educativo, desmontando supuestos que podrían limitar el potencial teórico de este concepto.

Un tema coincidente en tres artículos es el de la epistemología y la construcción de conocimientos desde un enfoque descolonizador. Tomando en cuenta algunas perspectivas teóricas, estos artículos proponen viabilidades para el

análisis crítico, reflexión y la construcción de experiencias que conlleven a un proceso de construcción de conocimientos con rigor académico y aporte en la transformación de realidades, dentro del marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Del mismo modo, otros artículos abordan el tema de la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo de procesos educativos. Por un lado, uno de los artículos aborda un análisis minucioso a la inteligencia artificial, sus riesgos y posibilidades en el contexto educativo; por otro lado, un siguiente artículo analiza las competencias digitales que se hacen necesarias en las maestras y maestros, como una condición fundamental para el uso de las tecnologías de información y comunicación en diversas situaciones educativas.

De modo general, todos los artículos de la presente edición proponen un análisis crítico de aspectos vinculados a la reflexión educativa, los cuales se presentan abiertos al debate y la discusión por parte de las lectoras y lectores de la revista.

En este marco invitamos a una lectura y análisis crítico de los diferentes artículos de la presente edición de la revista, motivando una discusión y debate que conduzca a construir otras propuestas de diálogo y discusión a través de nuevos artículos, los cuales podrán enviarlos al correo electrónico: debates.educativo@iipp.edu.bo para su valoración por parte de pares ciegos y un comité editorial que respalda las ediciones de la revista “Debates Educativos”.

Edgar Pary Chambi
Ministro de Educación

Estrategias metodológicas integrales en el desarrollo de la oralidad de niñas y niños de educación inicial. Análisis de caso

Resumen

El presente artículo aborda la cuestión del desarrollo de la oralidad en niñas y niños de educación inicial en familia comunitaria, a partir de un análisis de caso aplicado a estudiantes de la Unidad Educativa Pilar Sejas Mercado de la ciudad de Cochabamba, durante la gestión 2023.

Este análisis focaliza y describe: cómo fueron implementadas algunas estrategias metodológicas con enfoque integral, qué respuestas se obtuvo de las y los estudiantes, qué resultados tuvo aquella implementación, en cuanto a logros y dificultades, cómo se pueden comprender aquellos resultados desde algunas teorías psicopedagógicas contemporáneas, como Vygotsky, Piaget y Walter Wong, y, finalmente, qué otros aspectos también son importantes de analizar en un perspectiva de continuar avanzando en el desarrollo de la oralidad en niñas y niños de educación inicial.

El artículo cierra con un breve análisis a un cuento construido a partir de alguna de las estrategias metodológicas aplicadas que se realizó juntamente con los estudiantes.

Palabras clave: Estrategias metodológicas, oralidad, educación inicial, análisis de caso.

Introducción

Para introducir el tema del presente artículo es importante una breve aproximación al valor y sentido que tienen las relaciones interpersonales en el desarrollo integral de las personas. Desde la perspectiva de Carl R. Rogers (1979) uno de los valores centrales de las relaciones interpersonales reside en su naturalidad y autenticidad. La presencia de estas cualidades en la dinámica de las relaciones interpersonales contiene un gran potencial tanto a nivel individual como colectivo, como aporte al autoconocimiento, el crecimiento personal y la construcción de relaciones más duraderas y saludables.

Este factor resulta de particular interés en el presente análisis por dos aspectos. Por un lado, porque la aplicación de estrategias metodológicas integrales guarda una estrecha relación con la naturalidad y autenticidad del clima pedagógico; y por otro, el análisis previo a la implementación de estas estrategias ha focalizado los espacios físicos de la Unidad Educativa para identificar las características de esta naturalidad y espontaneidad que es tan expresiva en niñas y niños de educación inicial.

Dentro del aula se puede observar diversas situaciones en la que las niñas y niños se expresan de forma de forma natural, una de ellas es el momento de merendar, donde conversan esporádicamente acerca de los alimentos que consumen. Gran parte de sus diálogos emergen de preguntas como: ¿qué se están sirviendo?, ¿cómo se prepara aquello?, ¿quién lo ha preparado? La fluidez de estos diálogos permite observar que los temas relevantes para la expresión oral de las niñas y niños parten de experiencias próximas en las que ellos se ven involucrados de forma directa.

Otra situación de expresividad abierta se da al momento de realizar alguna actividad con una lluvia de ideas. Durante esta actividad es posible saber qué tanto conocen acerca de un tema determinado. Lo mismo sucede al jugar con la plastilina, donde se puede observar las representaciones que tienen acerca de cierto animal u objeto, las cuales emergen de su imaginación con variados matices y aportes propios.

En los espacios abiertos, durante los recreos, también se puede observar las relaciones sociales que construyen y sus características a partir de los modos de juegos, la imaginación y creatividad que tienen para jugar. Sin que

medie una autoridad o normas prescritas, ellos son capaces de construir sus reglas, coordinar y decidir cuántos jugadores deben haber, porque no podrían ser menos o más compañeros, etc.

El factor común en la dinámica de estas relaciones interpersonales nuevamente es la oralidad, puesto que estas experiencias están mediadas inevitablemente por uso del lenguaje oral. La oralidad entendida principalmente como la capacidad comunicativa a partir de la cual se tejen las relaciones personales les permite:

- Expresar ideas, pensamientos, sentimientos.
- Generar involucramiento social.
- Generar comunicación multidireccional.

Cabe notar, que durante esta etapa de educación inicial no todos los estudiantes tienen un mismo nivel de desarrollo de la oralidad y es aquí donde se ve la labor docente, porque su intervención y mediación es clave para el desarrollo de esta capacidad.

Las maestras y maestros de educación inicial, en diferentes contextos, aplican diferentes estrategias para el desarrollo de esta oralidad mejorando así las conexiones comunicativas entre estudiantes. Los resultados de la aplicación de aquellas estrategias están explicados por el contexto en donde los estudiantes conviven, por lo que no todas las estrategias podrían ser aplicadas de forma homogénea, ni todos los resultados podría ser iguales.

Esto es lo que propone el presente artículo. Analizar el proceso y resultados de la implementación de algunas estrategias metodológicas en un contexto específico de niñas y niños, en un marco global de aprovechamiento de la naturalidad y autenticidad del relacionamiento interpersonal, lo cual tiene una estrecha vinculación con el desarrollo integral de la persona.

Desarrollo del lenguaje y la oralidad en la primera infancia

Cuando hablamos de desarrollo del lenguaje nos referimos a la adquisición de códigos lingüísticos empleados para la comunicación entre individuos, con lo cual se desarrollan capacidades para la representación e intercambio

de ideas, sentimientos y pensamientos. Los procesos y factores que explican este proceso de adquisición y el desarrollo de capacidades son variados y complejos, por lo que existen diferentes teorías que proponen explicaciones y aproximaciones, ayudándonos a comprender cómo es que el niño o la niña, interioriza los sistemas operativos y funcionales de su lengua materna.

Vygotsky, desde el enfoque socio-histórico y cultural de su teoría, reconoce que el lenguaje es fuente de unidad de las funciones comunicativas y representativas del entorno, lo cual surge con la comunicación prelingüística; no depende únicamente del desarrollo cognitivo pero sí de la interacción con el medio; el lenguaje se adquiere mediante la relación individuo-entorno, debido a que el niño ya posee las estructuras biológicas necesarias para crear signos de comunicación verbal y poder adaptarse al entorno que le rodea (Congo Maldonado, Bastidas Amador, & Santiesteban Santos, 2018).

Uno de los componentes del desarrollo del lenguaje es el desarrollo fonológico que inicia desde el nacimiento a través de los ruidos y balbuceos que progresivamente van produciendo el habla hasta alcanzar el año y medio de edad donde es capaz de alcanzar las primeras 50 palabras. El desarrollo semántico referido al significado de las palabras y oraciones donde encontramos la etapa preléxica y una segunda etapa que es de los símbolos léxicos donde a partir de los 30 meses se va ampliando el número de combinaciones de palabras en los enunciados. El desarrollo morfosintáctico se ve en la aparición inicial de un determinado morfema, es decir una estructura gramatical correcta, donde existe una expansión gramatical que consiste en incluir más elementos como los artículos, preposiciones, pronombres, etc. El desarrollo pragmático referido al lenguaje en un contexto conversacional, donde los niños de 3 o 4 años van tomando conciencia de los aspectos sociales de una conversación.

No obstante, más allá de una explicación meramente evolucionista de un desarrollo de capacidades, lo fonológico y la consecuente adquisición del habla, involucran todo un proceso complejo de configuración de identidad individual de la niña o niño al interior de su familia, de su comunidad, de su cultura. A través del habla, la niña o niño es capaz de generar un sistema de comunicación e interacción en su entorno inmediato, su familia.

Un siguiente nivel de desarrollo de capacidades a partir del lenguaje y el habla, es la oralidad, entendida como la utilización del lenguaje en un sistema de comunicación acompañada de prácticas culturales y sociales; esta es evanescente porque solo existe en una interacción espontánea de las relaciones interpersonales. Según Walter Wong la oralidad se entiende como “Un evento natural presente en todas las culturas, que puede estar o no ligado a la escritura y que ayudan al individuo a interpretar su realidad mediante la construcción de significados” (Ministerio de Educación, UNEFCO 2023).

Desde la perspectiva de Vygotsky, la oralidad está estrechamente ligada al medio social donde se desarrolla el niño o niña, lo cual influye en la interpretación y construcción de imaginarios acerca de la realidad. Tanto la familia como el entorno social próximo son capaces de transmitir significados y significantes específicos en un marco de desarrollo del lenguaje en sentido comunicativo. Los modos de transmisión de estos códigos y los escenarios que rodean aquellos momentos de transmisión son variables decisoras que determinan las formas de comprensión que construye el niño acerca de la realidad.

De una forma dinámica y dialógica, esta vinculación compleja de componentes del desarrollo del lenguaje y la oralidad construyen formas de comprensión de la realidad que afectan la personalidad, en sus modos de comportamiento, en su actuar, en la toma de decisiones, desarrollando de manera integral la autonomía. En un sentido pragmático del análisis, el desarrollo del lenguaje y la oralidad son importantes en sí mismos porque a través de ellos es posible el desarrollo de varias otras capacidades importantes en el desarrollo integral de las niñas y niños.

Es por esto por lo que la educación Inicial en Familia Comunitaria, entre sus varias características, posibilita este desarrollo en un sentido integral, asumiendo que un relativo éxito estará dado por el uso de la comprensión y expresión en las habilidades lingüísticas. Un aspecto importante es que el niño o la niña, hable, converse, se comunique interactúe con el medio, exprese sus opiniones, formando parte de ecosistemas de interacción en donde pueda entender lo que está pasando alrededor de él o ella.

El desarrollo del lenguaje y la oralidad en Educación inicial en Familia Comunitaria contiene diferentes posibilidades que dan lugar al desarrollo integral y holístico de las niñas y niños, por tanto, las actividades de la escuela deben estar estrechamente ligadas a las de la familia y de la comunidad.

Entre algunos de los aspectos de lo que involucra, en cuanto aporte, este desarrollo integral, se podría indicar que:

- Permite que las niñas y niños se comuniquen de manera más clara y precisa; que se hagan entender y que entiendan a sus compañeros mejorando las relaciones interpersonales.
- Ayuda a comprender sucesos de la vida y poder explicarlos, regulando así las interacciones que tiene con los demás.
- Aumenta la auto confianza, la autoestima, ayudando a que cada niña o niño exprese sus sentimientos, emociones, dando explicaciones sobre sus experiencias, sus gustos, disgustos, preferencias, etc. Haciéndose entender y entendiéndose ellos mismos.
- Permite el enriquecimiento de nuestra cultura, puesto que la oralidad y su práctica por parte de niñas y niños fortalece las prácticas culturales de la comunidad, y ellos, al mismo tiempo, van sintiéndose parte de esta.
- Posibilita la expresión de un pensamiento y la construcción de saberes, haciendo fecundos los intercambios sociales.

El lenguaje es un elemento muy importante para la adquisición de aprendizajes, por medio de este el niño o niña entiende al mundo que lo rodea, sabe qué es todo aquello que le rodea y asume su derecho de expresión, de contar sus experiencias, de cómo se siente, qué piensa, etc.

Algunos aspectos a considerar

Para profundizar en el análisis y la explicación acerca de esta relación entre el lenguaje y la oralidad, y su vinculación en el desarrollo integral de las niñas niños, se propone un análisis a aquellos componentes que, desde la teoría y la organización curricular, forman parte (o al menos así debería ser) de la reflexión y la práctica educativa en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Neurociencia del lenguaje

Tomando en cuenta la inevitable evolución del mundo y junto con este el avance de la tecnología, las neurociencias del lenguaje son una rama de la neurociencia cognitiva que trata de entender la relación entre las experiencias mentales y la biología humana, enfatiza el estudio del cerebro y sus vínculos con el cuerpo.

Adolfo M. García del Instituto de Neurociencia Cognitiva y Traslacional (INCYT) nos dice que el lenguaje *“está presente en las cosas que nos emocionan, que nos frustran, en las que recordamos más, en nuestros movimientos. Una enorme parte de nuestra vivencia cotidiana está relacionada con el lenguaje de modos no azarosos”*. En este sentido se estudia los vínculos del lenguaje con las convivencias cotidianas mediadas por el cerebro.

Planes y programas de estudio

Estos documentos curriculares del Nivel Inicial establecen perfiles de salida en cada año de escolaridad como una base para la transitabilidad de nivel; están en función del desarrollo integral de los niños y niñas.

Este documento describe el desarrollo del lenguaje como parte del desarrollo integral que debe alcanzar cada niña y niño, junto al desarrollo cognitivo, afectivo, psicomotor y de la autonomía. Bajo un enfoque pedagógico, este documento describe que dentro del desarrollo del lenguaje se encuentran el desarrollo de la escucha, el habla, el desarrollo de la comunicación, el disfrute de la lectura y las representaciones desde formas propias de escritura, lo cual es importante que sean desarrollados desde la oralidad, en la interacción comunicativa y los quehaceres diarios.

Si bien los estudiantes del Nivel Inicial no saben descifrar los códigos lingüísticos de una escritura convencional, se debe trabajar la aproximación a estos, es decir: si los niños no saben leer, es importante empezar por el disfrute de la lectura, trabajar la escucha atenta, los hábitos que predispongan a los niños y niñas a la alegría de aprender a partir de la lectura de gráficos.

Esta comunicación que usan los estudiantes en el diario vivir debe ser clara y efectiva ayudándoles a mejorar las relaciones con sus compañeros

y con las maestras, lo cual les ayuda a poder solucionar sus problemas y dar explicaciones sobre sucesos o hechos de relevancia, incluso es una herramienta a través de la cual ellos podrán expresar sus ideas, sus sentimientos, sus opiniones o responder ¿cómo están?

Si bien en el nivel de Educación Inicial la oralidad no se da de una manera tan estructurada, las actividades articuladas con otros campos de conocimientos y la naturalidad en la que se plantean, permiten un desarrollo gradual de las capacidades que encierra.

La oralidad se va dando también a medida que los niños y niñas de educación inicial van sintiendo confianza con la maestra, con sus compañeros y mucho dependerá de cuan permisivas son las maestras para poder fomentar esta oralidad diariamente, donde no solo bastará las palabras sino el lenguaje gestual y el tono de voz para mediar en el desenvolvimiento de la niña o niño.

Este proceso contiene el inevitable desafío de ir incrementando el vocabulario y mejorando la expresión oral, es decir la fonética del lenguaje, a partir de actividades como el que los niños cuenten sus propias historias o experiencias, pero además sean capaces de hacerse entender con sus propios compañeros y compañeras, logrando, de esta manera, el objetivo de la intención comunicativa. Entonces, no solo se trata de un incremento cuantitativo del vocabulario, tampoco de la capacidad narrativa, sino de la capacidad comunicativa que involucra la oralidad: hacerse entender con su medio.

Análisis de caso a estrategias metodológicas implementadas

A continuación, se describe un análisis de caso en torno a algunas estrategias metodológicas aplicadas con estudiantes de educación inicial en familia comunitaria. Estas estrategias metodológicas implementadas surgen de un análisis teórico y pedagógico previo, que toma en cuenta las características socioeducativas de la población de estudiantes.

En principio, se describe el contexto socioeducativo que caracteriza el escenario de análisis, qué estrategias metodológicas fueron aplicadas y

cómo se describe este proceso; posteriormente se describen los resultados emergentes y un análisis desde la teoría para comprender los procesos y resultados alcanzados.

Contexto educativo de análisis

Los estudiantes de educación inicial en familia comunitaria que formaron parte de este proceso de implementación de estrategias metodológicas pertenecen al segundo año de escolaridad de la Unidad Educativa “Pilar Sejas Mercado” del distrito educativo Cochabamba II de Bolivia.

La ubicación geográfica esta Unidad Educativa da lugar a una participación de estudiantes que provienen de diversos contextos, por lo que no existe características únicas y homogéneas que podrían describir al conjunto de estudiantes. Cada uno de los estudiantes proviene de familias diversas, cultural y socialmente.

Las capacidades comunicativas de estos niños son diversas y complejas, pues si bien son niños y niñas que tienen entre 5 y 6 años, la mayoría vivió en casa durante toda la pandemia, aislados de cualquier interacción social, sin salir a parques, a compras en el mercado, sin experimentar las diversas situaciones comunicativas en las que podrían haber desarrollado habilidades.

Este factor tiene incidencia en el desarrollo del lenguaje oral en las interacciones comunicativas, pues si bien existen niñas y niños que presentan cierto grado de fluidez oral hay otros que presentan dificultades al expresarse oralmente. Este panorama hace que el contexto educativo del desarrollo de la oralidad sea más diverso, heterogéneo y desproporcionado que usualmente suele ser.

Diagnóstico cualitativo

A través del diagnóstico que se realizó en el grupo de estudiantes a inicio de gestión, se pudo observar los siguientes resultados:

- Existe estudiantes que presentan dificultad y poca claridad al momento de hablar; no pueden pronunciar las palabras y sus interlocutores no pueden comprender con facilidad sus palabras.

- Algunos niños entonan canciones con una potencia de voz muy baja, sin vocalizar correctamente las palabras, lo cual evita que otros lo escuchen correctamente. También se da la situación de que expresan miedo de hablar y les falta la confianza para poder hacerlo.
- Algún niño ha manifestado dificultades nerviosas como el tartamudeo, lo cual se pone en evidencia cuando el niño interactúa con personas ajenas a su entorno familiar o etario, puesto que entre sus pares no manifiesta esa dificultad y en momentos de recreación habla con normalidad.
- Algunas niñas nombraban correctamente las palabras, sin embargo, no hablaban con sus compañeros, expresando dificultad para hablar y cuando lo lograban lo hacían con mucha timidez.
- Contrario a estas evidencias identificadas, al realizar el diagnóstico a partir una dinámica en donde se les pide que cuenten sus experiencias familiares, paseos, etc., las niñas y niños contaban con detalle diversos hechos. Esto también se ve reflejado en la participación del día a día, cuando se está trabajando algún tema en específico.

El diagnóstico desarrollado fue guiado por los propósitos generales de identificar el nivel de la oralidad que tiene cada niña y niño e identificar quiénes tienen mayor necesidad de apoyo. Para este propósito se utilizó la prueba de fluidez lectora, aplicando una prueba mesa por mesa, para lo cual fue preciso planificar otro tipo de actividad para el resto de las mesas que no participaban de la prueba, con lo cual se garantizó una atención exclusiva a cada mesa,

Esta actividad, cuando se aplica en educación primaria, se realiza con lectura de palabras por minuto, sin embargo, en educación inicial, como los niños no pueden leer palabras, la actividad es realizada a partir de imágenes impresas. En este sentido se preparó alrededor sesenta imágenes a colores, las cuales tenían escrito en la parte inferior el nombre del dibujo, con el objeto de realizar una aproximación al lenguaje escrito.

A partir de aquellas imágenes y en el lapso de un minuto, las niñas y niños debían reconocer y nombrar la imagen presentada. Esta acción permitió analizar la precisión, en cuanto si nombran correctamente el dibujo,

entonación, si pronuncian con claridad la palabra, y cantidad de imágenes nombradas en un minuto. Como se anticipaba, las repuestas y resultados que evidenciaron las niñas y niños fueron variadas. La mayor cantidad de imágenes reconocidas fue de 30 y la menor cantidad fue de 16 también con una diversidad de niveles en cuanto a entonación y pronunciación.

Al realizar esta estrategia se pudo notar que hay estudiantes que si bien conocen los objetos mostrados no saben cómo se llaman, o si saben les cuesta recordar su nombre. En otros casos, algunos estudiantes asociaron las imágenes con otros nombres, por ejemplo, al ver la imagen de una oruga mencionaban el nombre de víbora, o al ver la imagen de un mago mencionaban el nombre de hechicero, al ver un iglú mencionaban “Polo norte” o “donde viven en nieves”. Este aspecto permite evidenciar que el medio que les rodea, la televisión, los cuentos, el diario vivir, aportan al conocimiento de palabras que tiene cada estudiante.

Los resultados de la aplicación de esta prueba, pone en evidencia que la mayoría de los estudiantes (en un promedio) son capaces de reconocer y leer entre 16 a 30 imágenes con palabras por minuto. En un análisis más extendido se pudo notar que las niñas y niños que demostraron mayor capacidad de reconocimiento de palabras son también quienes mayor participación demuestran en clases. El otro segmento de niñas y niños que evidencian dificultades para hablar con claridad o tienen miedo a hacerlo son quienes menor participación demuestran en clase.

Aplicación de estrategias metodológicas

A partir de estos resultados de diagnóstico se proponen estrategias metodológicas para el desarrollo de la oralidad en las interacciones comunicativas. El Currículo de Educación Inicial expresa que a nivel educativo se debe: *Desarrollar habilidades lingüísticas en las y los niños, a través de la narración descripción, conversación, explicación que permita la expresión, comprensión, organización y producción del lenguaje para una comunicación interpersonal adecuada y efectiva* (Ministerio de Educación, 2023).

Estas habilidades lingüísticas refieren capacidades de: escuchar, hablar, leer y escribir, las cuales se desarrollan de forma progresiva en educación inicial.

Primero se desarrolla la escucha, luego el habla, los cuales son la base para el aprestamiento de la lectoescritura.

En este contexto, enfatizando los resultados del diagnóstico, se ha visto como una necesidad ampliar el vocabulario de las niñas y niños, a través de estrategias metodológicas, lúdicas y juegos rítmicos. Sin embargo, tomando en cuenta la importancia las relaciones interpersonales, a través de estas estrategias no solo se aborda el hecho lingüístico, en cuanto lenguaje oral y la aproximación al lenguaje escrito, sino también el desarrollo socio afectivo para fortalecer la autoestima, autoconfianza, respeto y empatía de las niñas y niños, vinculado al contexto de la Unidad Educativa.

En este sentido las siguientes estrategias metodológicas aplicadas estuvieron orientadas a fortalecer la oralidad en un sentido integral.

Cuentos y leyendas

Esta estrategia parte de la narración ilustrada de un cuento o una leyenda. En este caso específico, se realizó la narración ilustrada de la leyenda “Los sapos y la lluvia”. A medida que transcurría la narración, los rostros de las niñas y niños se llenaban de emoción y suspenso por lo que iría a pasar en el relato. Cuando se detenía la narración, se aplicaban preguntas del relato: ¿cómo estaba el pajarito?, ¿a qué animal llamaron los pobladores?, entre otras, a lo que ellos respondían, demostrando un nivel de comprensión propio.

Además de la comprensión del relato, las niñas y niños expresaron agrado, lo cual permitió aplicar una siguiente actividad. Para trabajar el desarrollo de la psicomotricidad y sus capacidades cognitivas, se pidió a las niñas y niños que dibujen lo que más les había agradado del relato que se compartió en el aula.

Posteriormente, tomando la experiencia de la leyenda narrada, se pidió a cada niña y niño que averigüe junto con sus papás una leyenda o cuento, para compartirlo en la clase. Y así fue, las niñas y niños llevaron sus leyendas y cuentos al curso, valiéndose de diferentes recursos ilustrativos, como libros, imágenes, juguetes y peluches. Se organizó un cronograma de participación

para que cada viernes sea exclusivo para la narración de estas leyendas y cuentos en el curso.

El primer niño narró una leyenda acerca de los duendes, explicando que viven en casitas en el bosque y que les gusta jugar con los niños. Utilizó como material de apoyo un libro con dibujos que él mismo habría pintado luego de que sus papás los dibujaran.

Luego, otro niño narró, con el apoyo de sus peluches y juguetes, la leyenda del jaguar el guardián del bosque. Al principio el tono de su voz era débil, pero cuando sus compañeros le hicieron preguntas, respondió con más seguridad, explicándoles nuevamente cómo pasaron los hechos.

Un tercer estudiante compartió su relato a través de una hojita y modulando el tono de su voz demostró seguridad y animó a sus compañeros a imaginar lo que iba relatando. Aunque empezó un poco tímido, a medida que iba relatando la leyenda del “Arco Iris” y explicando acerca de los colores, fue aumentando el tono de voz, expresando mayor seguridad.

Así sucesivamente, cada una y cada uno de los niños fueron narrando las leyendas o cuentos que sus papas o mamas les transmitieron. Esta actividad, además de fortalecer sus capacidades de oralidad, permitió la expresión de tradiciones familiares y comunitarias a través de algunas leyendas, lo cual reafirma su identidad cultural.

Los estudiantes fueron capaces apropiarse de la narración para contarla al resto de sus compañeros, con lo cual pudieron ingresar a un campo de naturalidad para narrar con el apoyo de los medios que habían previsto, demostrando una coordinación motora gestual acorde al momento.

Haber partido de estas experiencias, con ilustraciones o ejemplificaciones cercanas a experiencias de las niñas y niños, permitió un mayor grado de apropiación del relato y un mejor análisis de este. Una deducción inmediata que alcanzaron fue que la mayoría de los cuentos empieza con la frase: *Había una vez...* En cambio, cuando se compartió el relato de una leyenda, apoyados por ilustraciones, se relató una historia con un patrón totalmente diferente al de un cuento. A partir de estas experiencias básicas, las niñas

y niños fueron capaces de distinguir diferencias entre un cuento y una leyenda.

Los diferentes relatos también dieron lugar a que las niñas y niños elaboren representaciones gráficas de los relatos, plasmando de forma tangible lo aprendido, el personaje que más les llamó la atención, u otra situación, que posibilite un diálogo posterior.

Juegos verbales

El objetivo de esta estrategia metodológica es ayudar a que las niñas y niños se comuniquen y desarrollen las habilidades necesarias para la comunicación efectiva, proponiéndoles un reto divertido que les ayude a reaccionar positivamente ante una información dada. Dentro de los juegos verbales se describen las siguientes actividades específicas:

- **Trabalenguas y adivinanzas.** Esta actividad permite ejercitar la pronunciación correcta de palabras que se repiten con frases que contengan palabras similares, con un cierto nivel de dificultad. Se pide a cada niña y niño que lleve el dibujo de un trabalenguas o adivinanza y lo pueda expresar oralmente en la clase para compartirlo con sus compañeros.

En la experiencia desarrollada se pudo observar que, aunque la actividad había concluido dentro del aula, la misma se continuó reproduciendo en otros espacios o actividades fuera del aula, lo cual abrió la posibilidad de provocar mayor interacción a partir de elementos propios.

- **Aliteraciones.** Consiste en un juego de palabras en la que un estudiante entona la siguiente canción: “Veo, veo”, mientras todos responden “¿Qué ves?”, estudiante “Una cosita”, todos “¿Y qué cosita vez?”, estudiante “Veo algo que es...de color amarillo”, todos “¿Qué será, que será, que será?”. De entre el grupo, alguien debe adivinar aquello a lo que el primer estudiante se refiere.

Esta actividad permitió incorporar nuevos elementos del entorno ayudando a incrementar el vocabulario a partir de objetos del entorno. Pese al nerviosismo inicial, la participación y el aliento de todos provocó

una motivación natural entre las niñas y niños, al punto de establecer horarios y turnos de participación.

- **Rimas.** Esta actividad inició a partir de canciones que permitían realizar repeticiones silábicas como, por ejemplo: *Debajo un botón ton ton, había un ratón ton, ton, hay que chiquitín tin tin era el ratón ton ton...*”.

Esta actividad, entre otras cualidades, tiene la capacidad de mejorar la pronunciación de palabras, además de preparar a las niñas y niños para otros tipos de rimas de mayor complejidad que son desarrollados en el siguiente año de escolaridad.

Para finalizar, en un nivel de producción tangible de conocimientos, se abordó de forma conjunta el desafío de elaborar un cuento propio. La naturalidad alcanzada con los relatos anteriores y la motivación que había provocado, dieron lugar a una reflexión natural previa. ¿Cómo se hace un cuento? ¡Con palabras!, ¿Cómo empieza un cuento? ¡Había una vez...!

El punto de inicio fue apoyado en la imagen de un perrito: “Había una vez un perrito...”, posteriormente preguntas naturales que fueron emergiendo, provocaron la participación y el aporte de cada una y cada uno de los niños. De esta manera la idea global fue fluyendo y cada vez que la idea se trababa se planteaban preguntas para que las niñas y niños contribuyan con ideas que emergían de sus experiencias.

Esta experiencia comunitaria y participativa posibilitó incorporar en un resultado, diferentes elementos que fueron abordados de forma integral, persiguiendo el fortalecimiento no solo del desarrollo de la oralidad sino también de aquellas otras cualidades que contribuyen al desarrollo integral de cada niña y niño.

Análisis de resultados

A partir de un diálogo epistémico que podría aproximarse a una teoría fundamentada, cabe plantear un análisis que permita comprender los resultados evidenciados, en cuanto logros y dificultades.

En el desarrollo de la actividad de la leyenda o cuento, junto con el juego de trabalenguas se observó que la participación e involucramiento de las

madres y padres de familia influye notablemente en los aprendizajes y capacidades alcanzadas por las niñas y niños.

El protagonismo brindado a cada una y cada uno de los niños dentro de un ambiente de naturalidad y autenticidad en las relaciones interpersonales, permitió fortalecer su autoestima, autoconfianza y autonomía. El hecho de sentarse delante de todos y con la ayuda del micrófono contarles a sus compañeros un relato propio, o un trabalenguas, o una adivinanza, fue un factor determinante que, entre otras cosas, les ayudó a recibir aliento y apoyo por parte del conjunto de sus compañeras y compañeros.

La vinculación de los relatos a experiencias y realidades próximas de cada niño, además del clima de naturalidad, aportó significativamente a comprender ciertas secuencias naturales e inferencias en el desarrollo de un relato. Por ejemplo, no podía suceder que el cóndor sea amigo de un niño si antes el cóndor no bajó y habló con el niño.

El apoyo a través de recursos y materiales permitió observar algunas brechas sociales subsistentes y que son reflejo de ciertas condiciones externas que inevitablemente afectan en el logro de aprendizajes y el desarrollo de capacidades. Aunque estos vacíos trataron de salvarse a través de la comunicación, el otro factor dependiente fue la atención y concentración del resto de estudiantes.

La participación e interacción comunitaria a través de preguntas, permitió abordar una dimensión inferencial en el análisis de los relatos, pero también posicionamientos que permitieron una aproximación a la cuestión de los valores interpersonales. Preguntas como: ¿qué harían ustedes?, ayudaron a rescatar la discusión en torno a los valores presentes en cada cuento o leyenda, desde una perspectiva equilibrada entre lo individual y lo colectivo.

A manera de conclusión

El desarrollo de la oralidad en la educación inicial en familia comunitaria es un factor clave en el desarrollo integral de las niñas y niños. A pesar de que existe una teoría amplia que explica el desarrollo fenomenológico de

este proceso, su desarrollo nunca es lineal y está fuertemente vinculado a las características del contexto y la implementación de acciones de intervención.

En esta oportunidad, a través del presente artículo se describe una experiencia, un pequeño conjunto de actividades que corresponden a algunas estrategias metodológicas, y más allá de explicar resultados cuantitativos, se exponen pormenores que derivan en algunos factores de análisis, pero, sobre todo, se ha querido poner en evidencia realidades que han concluido parcialmente en este breve cuento que ha sido construido desde la participación oral de cada una y cada uno de los niños de educación inicial de la UE Pilar Sejas Mercado de Cochabamba.

Nuestro cuento

Había una vez un perrito llamado Bingo, era un poco juguetoncito y le gustaba ladrar. Una tarde salió a caminar y se perdió, él estaba muy asustado y no sabía cuál era su camino a casa, el lloraba.

De pronto se encontraba caminando el bosque y escucho un rugido de un T-rex. El T-rex quería comérselo al pobre Bingo, él le perseguía y Bingo se escapaba.

Hoy cenaré un rico perrito —dijo el T-rex

Como Bingo era pequeño se escabulló y se encontró con Mordelón un cocodrilo que le dijo —escóndete en el agua si no te podrá ver. Bingo le dijo —no puedo esconderme en el agua porque me puedo morir y siguió corriendo.

Se encontró con Gori Gori el Gorila que lo salvó porque el T-rex estaba a punto de atraparlo. Bingo le dio las gracias por salvarlo y este le respondió de nada. Cuando estaba arriba de los árboles pudo ver su casa, y al bajar fue corriendo a su casa y entendió que no debía salir solo porque se podía perder.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

“Para conseguir que los alumnos desarrollen al máximo sus capacidades, respetando sus características individuales, es necesario realizar cambios que permitan diversificar los métodos de trabajo y flexibilizar la práctica educativa.” Alcudia, R. et al. (1994)

■ BIBLIOGRAFÍA

- Alcudia, R. et al. (1994) “La enseñanza de la lengua. Una experiencia de atención a la diversidad”. Revista Aula n 26, año II, mayo, Barcelona.
- Casales, Fernando (2010) “Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica”. Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense. Madrid
- Congo Maldonado, R., Bastidas Amador, G., & Santiesteban Santos, I. (2018). Algunas consideraciones sobre la relación pensamiento-lenguaje. *Conrado*.
- Martinez, Jorgelina (2020) “Que son las neurociencias del lenguaje”. Recuperado Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la web <https://www.conicet.gov.ar/que-son-las-neurociencias-del-lenguaje/>
- Ministerio de Educación (2022) “Planes y Programas de Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada” La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (2023) “Lectura y escritura con enfoque comunicativo, dialógico y textual” Cuaderno de Formación Continua UNEFCO
- Torres S. Thalia L. (2019) “Desarrollo del lenguaje desde la perspectiva de Vygostky”. Universidad Técnica de Machala. Machala.
- Rogers, C. R. (1981). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

Sentido de la despatriarcalización en la educación

Resumen

El presente artículo gira en torno al sentido de la despatriarcalización en la educación. En su primera parte, aborda la imagen de la despatriarcalización desmintiendo la supuesta polarización, mujer vs hombre, que se le atribuiría; para después conceptualizar la misma como los intentos tendientes a la igualdad de oportunidades, en reemplazo del carácter arbitrario y socialmente asimétrico que termina reproduciendo un trato desigual y desfavorable hacia las mujeres en ventaja de los hombres.

Lo cual implica aceptar la despatriarcalización desde el reconocimiento de la mujer como sujeto, es decir, una actora que es capaz de contribuir a la obra colectiva y a la construcción del Estado en función de sus elecciones, preferencias, capacidades y habilidades.

La segunda parte, refiere a la importancia de asumir estos cambios en la educación. Lo que implica un cuestionamiento al funcionamiento de sus propias estructuras y prácticas, en cuanto instituciones como la escuela, históricamente ha fungido como espacios de reproducción de modelos de la feminidad y la masculinidad que perpetúan las asimetrías. Explicando, luego, tres prioridades temáticas planteadas por la UNESCO, sobre las cuales se definiría la educación despatriarcalizadora. Estas son: a. mejores datos para guiar la acción, b. mejores marcos jurídicos, políticos y de planificación para promover

los derechos y, c. mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para empoderar, sobre las cuales reflexionamos a continuación.

Cada una de estas tres prioridades temáticas es planteada, como parte del marco bajo el cual se establecería y cobraría relevancia la educación despatriarcalizadora.

Palabras clave: *Despatriarcalización, género, igualdad, educación, sujeto y mujer.*

La despatriarcalización y el emplazamiento de las mujeres sujetos

La idea de despatriarcalización se destruye si se la confunde con una visión dualista, tendiente a profundizar la polarización mujer vs hombre, y con los supuestos intentos de orientar la educación a la hegemonía de unas por sobre los otros, o viceversa. La despatriarcalización es exactamente lo contrario. Su principal propósito es la *igualdad*, por lo menos, consolidar un sistema sustancialmente tendiente a la igualdad de oportunidades, en reemplazo del carácter arbitrario y socialmente asimétrico que termina reproduciendo un trato desigual y desfavorable hacia las mujeres en ventaja de los hombres.

La despatriarcalización establece el principio de reconocimiento de la mujer como sujeto¹, es decir, una actora que es capaz de contribuir a la obra colectiva y a la construcción del Estado en función de sus elecciones, preferencias, capacidades y habilidades. Lo que supone la desintegración de la sociedad patriarcal y la necesidad de su reorganización desde la superación de los rasgos históricos que consideran a las mujeres de alguna manera o en un grado como inferiores a los hombres (Facio y Fries, 2005).

Zaltzman (1992, como se citó en Facio y Fries, 2005, p. 260), señala que a pesar de que en cada cultura la inferioridad de las mujeres con respecto a los hombres ha encontrado una propia particularidad, existen al menos cuatro rasgos comunes a todas ellas.

1 Sustantivo epiceno.

Estas son: *primero*, una ideología y su expresión en el lenguaje que explícitamente devalúa a las mujeres dándoles a ellas, a sus roles, sus labores, sus productos y su entorno social, menos prestigio social que el que se da a los hombres; *segundo*, significados negativos atribuidos a las mujeres y sus actividades a través de hechos simbólicos o mitos (que no siempre se expresan de forma explícita); *tercero*, estructuras que excluyen a la mujer de su participación, o del contacto con los espacios de los más altos poderes, o donde se cree que están los espacios de mayor poder tanto en lo económico y lo político, como en lo cultural; *cuarto*, el pensamiento dicotómico, jerarquizado y sexualizado, que lo divide todo en cosas o hechos de la naturaleza o de la cultura, que al situar a la mujer y lo femenino en la primera categoría, y al hombre y lo masculino bajo la segunda, erige el hombre en parámetro o paradigma de lo humano, al tiempo que justifica la subordinación de la mujer en sus pretendidos “roles naturales”. (p. 259)

El sistema patriarcal ha perpetuado estos rasgos de jerarquización, valiéndose de la construcción de un sistema de opresión y una ideología que lo sustenta, y que, desde el advenimiento de las sociedades modernas, le da una apariencia científica (Cagigas, s.a., p. 308). Desde esta idea la realización de las sociedades (la modernidad), en gran medida, se ha basado en la perpetuación y mantenimiento del patriarcado que ha hecho posible la subordinación universal femenina, asumiendo incluso la forma de un orden “natural”. Cuando en realidad es “la primera estructura de dominación y subordinación de la historia, el más poderoso y duradero de desigualdad y el que menos se percibe como tal” (Cagigas, s.a., p. 308).

Pero no sólo ello, sino que el éxito mayor y más disimulado del patriarcado radica en que ha relegado a la mujer al mundo de lo privado distanciándola de la vida pública, suprimiendo los nexos existentes entre ambos (Touriane, p. 222). En esos marcos, el género, de modo equivocado, se ha tomado como referencia que define de manera *natural* la feminidad y la masculinidad. Asignándole a la mujer el rol de las labores domésticas y el cuidado de hijas e hijos, mientras el hombre se encarga del sustento del hogar fuera de la casa (Cagigas, p. 309).

Contra este aparato histórico de represión, que ha naturalizado las asimetrías, se ha alzado el movimiento de las mujeres, que no sólo alude a la *liberación sexual* femenina sino al reconocimiento de su identidad, esto es, a su participación activa y decisiva como *sujeto* social. Lo que necesariamente implica la transformación de este aparato y los procesos de socialización hegemónicos, bajo el cual se prepara a niñas y niños para que adopten y aprendan los roles de la femineidad o la masculinidad, según les corresponda.

La mujer, desde diferentes frentes, reclama hoy su lugar como *sujeto* insoslayable de la construcción de la sociedad y su inclusión en su organización. Los *sujetos* no son únicamente los pueblos y las culturas, lo son también las mujeres, como lo son otros actores, niñas y niños, adultos mayores, personas con discapacidad y otros.

El mundo moderno está cada vez más penetrado por la referencia a un sujeto que es libertad, es decir, que postula como principio del bien el control que el individuo ejerce sobre sus actos y su situación que le permite concebir y sentir sus conductas como componente de su historia personal de vida, concebirse él mismo como actor. El sujeto es la voluntad de un individuo de obrar y de ser reconocido como actor” (Touraine, 2000)

La importancia de la educación despatriarcalizadora

La educación debe corresponderse con estos cambios. Lo que implica un cuestionamiento al funcionamiento de sus propias estructuras y prácticas, en cuanto instituciones como la escuela, históricamente ha fungido como espacios de reproducción de modelos de la feminidad y la masculinidad que perpetúan las asimetrías. “A los hombres se les educa para manejar el poder, mientras que las mujeres son instruidas para que reproduzcan el rol maternal y doméstico en las distintas actividades que desarrollan, en consecuencia, se les orienta a carreras de esa naturaleza” (MINEDU, 2020, p. 20).

La importancia de una educación despatriarcalizadora ocurre en cuanto ella misma es capaz de reorganizar y reorientar sus propias formas y

prácticas, desde el propósito de contribuir a eliminar las grandes brechas generadas entre mujeres y hombres. Asumiendo la forma de una educación despatriarcalizadora, que en esencia tiende a desmontar el sistema patriarcal de dominio del hombre respecto a la mujer. Teniendo en cuenta que este sistema comprende un entramado institucional, que se perpetúa en un conjunto de creencias y prácticas arraigadas en la sociedad, y que se expande a través de los tiempos por todo el orbe y que obviamente tiene repercusiones sociales, culturales, políticas, económicas, para todas las sociedades de las más diversas culturas, así como sistemas políticos y tendencias ideológicas, entre otros (Ibíd., p. 20).

La educación despatriarcalizadora implica la ruptura con los roles de género que se sostienen en la imposición, la lucha contra la discriminación y la violencia. Desde el énfasis otorgado por el Ministerio de Educación de Bolivia “la educación despatriarcalizadora busca coadyuvar a develar, deconstruir y desmontar el patriarcado” (2022, p. 52).

¿Cómo debe ser la educación despatriarcalizadora?

La gran interrogante es ¿cómo debe ser esa educación despatriarcalizadora, que se pregona cada vez con más fuerza?

Las respuestas generadas hasta acá son varias, desde el planteamiento de estrategias y programas globales que proponen reorientar la educación hacia la igualdad de las niñas y las mujeres para alcanzar el desarrollo de sus potencialidades; el planteamiento de políticas educativas para impulsar la despatriarcalización; la incidencia en la gestión y desarrollo curricular; la necesidad de alentar programas de afirmación positiva, en particular para niñas y mujeres en situación de exclusión mayor, y otros.

A respecto la UNESCO (2019) ha generado la “Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025”, en la que sugiere tres prioridades temáticas, para alcanzar “un mundo en el que se alcanza la igualdad de género en y a través de la educación, garantizando a niñas y niños, mujeres y hombres, iguales derechos y oportunidades en materia de educación y empoderamiento, y poder y capacidad de acción para determinar su vida” (UNESCO, 2019, p 9).

Dichas prioridades son: a. mejores datos para guiar la acción, b. mejores marcos jurídicos, políticos y de planificación para promover los derechos y, c. mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para empoderar, sobre las cuales reflexionamos a continuación.

Mejores datos para guiar la acción

Conocer el estado de las cosas es esencial para saber qué, dónde y cómo actuar, en particular si se trata de intervenir sobre una problemática tan fuertemente arraigada y seguramente duradera² como es el tema de la despatriarcalización y su mayor expresión la igualdad de género.

La UNESCO (2019, p 10) sostiene que “se requieren datos y pruebas oportunas y de alta calidad para formular políticas, planificar y efectuar intervenciones estratégicas encaminadas a promover la igualdad de género en y a través de la educación”. Asimismo, la CEDAW, en su Observación General No 35 del año 2017 “sobre la violencia por razón de género contra la mujer”, ha señalado la obligación de los Estados de asumir para la coordinación, vigilancia y recopilación de datos relativos a la violencia por razón de género contra la mujer.

¿Cuáles serían las razones para contar con datos sobre el género?

1ro. Tener una descripción más clara y objetiva sobre la situación de género

Datos claros y fiables permiten dar cuenta de las brechas y avances existentes en materia de igualdad de género. Se trata de contar con una descripción lo más precisa y objetiva acerca de la situación de las mujeres y los hombres, en ámbitos que sean prioritarios según cada contexto.

La Agenda de Desarrollo Sostenible ha definido un conjunto de ámbitos temáticos para la generación de datos, que se asumen como prioritarios para “lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (Obj. 5) en los países de América Latina y el Caribe. Estos son los siguientes:

2 Naciones Unidas (07-09-2023) ha sostenido que alcanzar la igualdad de género para las mujeres costará 300 años al ritmo de progreso actual, sitio web (<https://news.un.org/es/story/2022/09/1514031>)

1. indicadores sobre la violencia física, sexual o psicológica de mujeres que hayan sufrido violencia a manos de su pareja, o de personas que no eran su pareja; 2. indicadores sobre el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina; 3. indicadores sobre el cuidado y el trabajo doméstico no remunerados; 4. indicadores sobre oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública; 5. indicadores sobre el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos; 6. indicadores sobre reformas que otorguen a las mujeres igualdad de derechos a los recursos económicos, así como acceso a la propiedad y al control de la tierra y otros tipos de bienes; 7. indicadores sobre el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones (Cf. ODS, 2030, obj. 5)

La educación depatriarcalizadora más que definirse en discusiones teóricas y en un debate que tiende a hacerse a momentos abstracto, cobra sentido en cuanto es capaz de responder justamente a estas realidades. Los datos permiten tener una visión más clara al respecto de ámbitos temáticos que son prioritarios, la situación y las brechas existentes entre mujeres y hombres en estos temas, y cómo la educación debe contribuir a superar las mismas.

2do. Mejorar la toma de decisiones

Las buenas decisiones se sostienen en información clara y oportuna. En particular tratándose de afianzar la educación despatriarcalizadora, los datos deben permitir tomar mejores decisiones sobre la política y la gestión educativa. Influenciando en primer lugar, y de modo decisivo, en que las políticas educativas asumidas sean más consustanciales a las necesidades encontradas en cuanto al género. Señala Pita, T. (2020, p. 140) “las políticas educativas deben estar armonizadas con la realidad social, política, económica y cultural de los países, y deben ser graduales, coherentes y consistentes. Asimismo, las políticas deben ir cambiando a medida que se avanza en el desarrollo educativo del país”.

Además, los datos permiten desarrollar mejores estrategias de diálogo con la sociedad y sus organizaciones, en particular con las organizaciones de mujeres; lo cual es clave para posibilitar que las políticas asumidas cuenten

con el respaldo de la sociedad organizada y hagan posible la educación despatriarcalizadora. La CEDAW, en su Observación General No. 35 ha puesto énfasis en la obligación que tienen los Estados de “elaborar y evaluar todas las leyes, políticas y programas en consulta con las organizaciones de la sociedad civil, en particular las organizaciones de mujeres, incluidas aquellas que representan a las mujeres afectadas por las formas interrelacionadas de discriminación” (2017, párr. 34, inc. a).

La política educativa debe permitir plantear con claridad y sustentar las bases de una buena gestión educativa y su orientación a revertir las asimetrías de género. En ese marco, los datos no sólo contribuyen a establecer mejores políticas educativas, sino a encaminar la gestión educativa de modo más específico y pertinente a las realidades que reflejan los datos.

En particular tratándose de la gestión pedagógica, los datos pueden contribuir notoriamente a encaminar de mejor manera el desarrollo del currículum y su adecuación hacia la igualdad de género. De modo que los lineamientos, objetivos, contenidos, metodologías y recursos educativos, que definen la enseñanza y aprendizaje, se ajusten a los factores asumidos como prioridades temáticas hacia la igualdad de género. Por ejemplo, desarrollar competencias y habilidades para prevenir la violencia, prevenir el embarazo adolescente y otras.

Con el añadido de que los datos tienen un alto poder de sensibilización de las comunidades, y pueden ayudar a movilizar a los actores de la comunidad educativa en su respaldo.

Mejores marcos jurídicos, políticos y de planificación para promover los derechos

Los avances en la consolidación de un marco jurídico, político y de planificación en la educación tienen el desafío de integrar el enfoque de género en la educación. Se trata de que las distintas medidas normativas, legislativas, presupuestarias, judiciales adoptadas permitan que el sistema educativo se afiance en la consagración de la educación como un derecho para todos, en igualdad de condiciones y sin discriminación. “Los gobiernos deben adoptar leyes y políticas que eliminen los obstáculos al aprendizaje y

propicien un trato igual a todos los educandos en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (UNESCO, 2019, p. 12).

Las políticas educativas de género se plantean buscando garantizar el derecho que tienen todos a recibir una educación de calidad, así como en procura de revertir el conjunto de desventajas que limitan a mujeres y hombres para que tengan las mismas oportunidades educativas de alcanzar su crecimiento y desarrollo en igualdad de condiciones.

Este marco jurídico y de política pública además debe ser consustancial al marco progresivo y universal de los derechos humanos. La UNESCO en ese sentido ha señalado que:

“Se requieren amplios marcos constitucionales, legislativos, políticos y de planificación, que constituyen el andamiaje necesario para garantizar a todos el derecho a la atención y educación de calidad durante la primera infancia, 12 años de educación primaria y secundaria de calidad, e iguales oportunidades de educación superior y educación de adultos” (Ibíd., p. 12)

Mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para empoderar

Mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, desde procesos que permitan que niñas, niños y adolescentes encuentren las mismas oportunidades de desarrollo de sus competencias, es decisivo para alcanzar la igualdad de género. Y con ello ampliar no sólo las oportunidades de crecimiento de las personas, familias y comunidades, sino también de la fuerza productiva del país, la cohesión social y la transformación social, en un marco de respeto por los derechos humanos. Sobre el desarrollo de competencias la UNESCO ha señalado que “estos esfuerzos van más allá de la mera lectura, escritura y aritmética e incluyen una gama de competencias cognitivas, socioemocionales y conductuales que promueven la capacidad de actuar, la reflexión crítica, la gestión de conflictos, la aceptación de la diversidad, la creatividad, el liderazgo, la cooperación, la adaptabilidad y la ciudadanía mundial” (UNESCO, 2019, p. 14).

La prosecución de estas competencias, en atención al sistema educativo boliviano, implica trabajar cuando menos en 3 áreas educativas esenciales:

1. Mejorar el desarrollo curricular desde la programación de contenidos considerados claves, 2. Incidir en el desarrollo de capacidades de los educadores y, 3. Alentar la participación de los actores educativos, en particular madres y padres de familia.

Mejorar el desarrollo curricular desde la programación de contenidos considerados claves

Revisar y actualizar el currículum es un ejercicio constante y dinámico en cualquier sistema educativo moderno, implica la profundización de contenidos considerados claves para el mejoramiento de la calidad de la educación que se otorga en las escuelas. En particular, en el Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia, los contenidos son el núcleo de la organización de la estructura curricular pedagógica, de su adecuado planteamiento depende en gran parte el éxito de la gestión pedagógica.

Una parte sustancial de estos contenidos se aglutinan torno a la idea de despatriarcalización. Desde la cual cobran notoriedad un conjunto de temas que se muestran además como realidades apremiantes, estas son: violencia y sus diferentes tipos, embarazo adolescente, temas STEM, educación integral en sexualidad, consumo de drogas, trata y tráfico y la convivencia pacífica y armónica. La igualdad de género en la educación se define en gran medida en atención a estos temas, que se traducen en un conjunto de contenidos considerados claves para alcanzar a hacer posible la despatriarcalización.

El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, en su recomendación general núm. 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer (2017, párr. 30, inc. i) ha destacado la importancia de estos contenidos:

La integración de contenidos sobre la igualdad de género en los planes de estudios a todos los niveles de la enseñanza, tanto públicos como privados, desde la primera infancia, y en los programas de educación con un enfoque basado en los derechos humanos. El contenido debería centrarse en los papeles estereotipados asignados a cada género y promover los valores de la igualdad de género y la no discriminación, en

particular la masculinidad no violenta, y garantizar una educación sexual integral para niñas y niños, apropiada en función de la edad, con base empírica y científicamente exacta”.

De modo que cada contenido vinculado al género, porta en sí mismo la transformación del sistema tendiente a la supresión de lógicas discriminatorias en favor de la igualdad de género, así como de la reivindicación y afirmación de las mujeres como *sujetos* del mundo social y de la historia. Ambas posturas son el sustento de la despatriarcalización en la educación.

Incidir en el desarrollo de capacidades de los educadores

La UNESCO ha señalado que la práctica pedagógica de los docentes está moldeada en parte por sus supuestos y estereotipos de género (conscientes o subconscientes), lo que afecta a su vez las creencias y el aprendizaje de los estudiantes” (2019, p. 14). Reproduciendo, muchas veces, inconscientemente modelos y prácticas educativas que acentúan las diferencias de género y desafortunadamente las oportunidades de crecimiento en igualdad de condiciones para niñas y niños.

Estas diferencias se traducen en diferentes expectativas con respecto a las capacidades y posibilidades de niños y niñas. “Los maestros pueden auto convalidar inconscientemente estereotipos de género nocivos. El lenguaje que utilizan puede por ejemplo sugerir que niños y niñas tienen naturalmente ciertas cualidades o conductas, como “niñas sensatas y serviciales” frente a ‘niños tontos e indisciplinados’” (UNESCO, 2019, p. 14).

Posibilitar que los educadores dejen de lado estos prejuicios de género, viene asociada a realizar procesos formación continua que les otorguen la oportunidad de reconsiderar sus propios preconceptos, actitudes y expectativas de género, y aprender a crear la igualdad de trato y participación en el aula (Ibíd., p. 15). Lo que es realmente importante puesto que educar en temas de género y bajo la premisa de la despatriarcalización, implica un compromiso y en definitiva una sincronización de los preceptos docentes con estos temas. Una vez más es necesario recordar el precepto que “*en educación nadie da lo que no tiene*”.

Estos esfuerzos deben encararse desde la misma formación inicial de los futuros educadores, y verse generalizados en procesos de formación continua. Los cuales, dicho una vez más, deben orientarse a desmontar concepciones sociales y culturales sobre el género y la sexualidad que se sostienen en la violencia y la discriminación, dando fuerza al marco de respeto por los derechos humanos y la valoración de las diferencias.

Alentar la participación de los actores educativos, en particular madres y padres de familia

La comunidad educativa no se debe reducir a un discurso de posibilidades y supuestas alianzas que de tanto resonar se hacen dispersas y ambiguas, sino ser tomada en su justa dimensión. Miranda (1995 como se citó en Meza y Trimiño, 2019, p. 1) “asegura que la participación de los padres se puede evaluar a través de dos aspectos: uno relativo a la información de estos acerca de la escuela y el otro referido a su intervención en las actividades educativas, y sostiene que la información de los padres sobre lo que acontece en la escuela, les facilita una mayor participación en las actividades de la escuela”

Lo cual es absolutamente coherente, puesto que alcanzar la legitimización de los temas que engloba la despatriarcalización, está sujeto a que los actores alcancen cada vez una mayor comprensión de los mismos y de su importancia. Las personas, en particular madres y padres de familia, requieren contar con información y ser sensibilizados sobre estos temas. Tanto porque varios de los contenidos, como es el caso del enfoque de género o los temas de educación integral en sexualidad, intersectan nociones y aprendizajes culturalmente aprendidos, que recrean nociones muchas veces cargadas de sesgos e imprecisión. Tanto porque no hacerlo conlleva como resultado el encontrarse con profundas barreras que terminaran limitando o condicionando el éxito de una de las finalidades planteadas en cuanto a la despatriarcalización.

Conclusiones

- La idea de despatriarcalización se destruye si se la confunde con una visión dualista que es tendiente a profundizar la polarización mujer

vs hombre. La despatriarcalización es exactamente lo contrario, su principal propósito es la igualdad, por lo menos, consolidar un sistema sustancialmente tendiente a la igualdad de oportunidades, para mujeres y hombres.

- La despatriarcalización implica el reconocimiento de la mujer como *sujeto*, es decir, una actora que es capaz de contribuir a la obra colectiva y a la construcción del Estado en función de sus elecciones, preferencias, capacidades y habilidades.
- La educación despatriarcalizadora debe corresponderse con estos cambios. Lo que implica un cuestionamiento al funcionamiento de sus propias estructuras y prácticas, en cuanto instituciones como la escuela, históricamente ha fungido como espacios de reproducción de modelos de la feminidad y la masculinidad que perpetúan las asimetrías.
- La educación despatriarcalizadora implica la ruptura con los roles de género que se sostienen en la imposición, la lucha contra la discriminación y la violencia.
- La educación despatriarcalizadora gira cuando menos en 3 ámbitos prioritarios: a. mejores datos para guiar la acción, b. mejores marcos jurídicos, políticos y de planificación para promover los derechos y, c. mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para empoderar, sobre las cuales reflexionamos a continuación.
- Contar con datos sobre el género, permite tener una descripción clara y objetiva sobre la situación de género. Datos claros y fiables permiten dar cuenta de las brechas y avances existentes en materia de igualdad de género y, en ese sentido, mejorar la toma de decisiones.
- Mejorar los marcos jurídicos, políticos y de planificación para promover los derechos y responder al desafío de integrar el enfoque de género en la educación.
- Alcanzar la legitimización de los temas que engloba la despatriarcalización, está sujeto a que los actores, en particular madres y padres de familia, cuenten con información y sean sensibilizados sobre estos temas.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Bolivia. Ministerio de Educación (2022). Guía para una educación despatriarcalizadora. Bolivia: Ministerio de Educación.
- Cagigas, A. (2000). El patriarcado, como origen de la violencia doméstica, s.l., Sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206323> (revisado el 15-03-2023)
- Facio, A. y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. Buenos Aires: Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho en Buenos Aires.
- Meza, L. y Trimiño, B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio. México: Centro Universitario de Guantánamo.
- Naciones Unidas (07-09-2023). Alcanzar la igualdad de género para las mujeres costará 300 años al ritmo de progreso actual. Noticias ONU, Sitio web: (<https://news.un.org/es/story/2022/09/1514031> (revisado el 29-03-2023).
- _____(2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago: Naciones Unidas.
- _____(2017). Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Recomendación general núm. 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer.
- Pita, T. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, julio-diciembre, Sitio web: <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v20n39/2619-189X-ccso20-39-139.pdf> (revisado el 20-04-2023)
- Touraine, A. (2000). Crítica de la modernidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- UNESCO (2019). Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. Francia: UNESCO.

Francisco Bolívar
Ventura

Maestro de Literatura y
Comunicación. Actualmente,
director de la Unidad
Educativa "Antofagasta" de la
Ciudad de Tupiza, Potosí

Producción de conocimientos en el Abya Yala. Aportes, desafíos y limitaciones

Resumen

Producir conocimientos, es aún una tarea pendiente en la implementación práctica del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, por ello es importante escarbar entre las "APORTES, DESAFÍOS Y LIMITACIONES" que hasta ahora se han venido sorteando. Este artículo, aborda la importancia de la investigación en la producción de conocimientos en contextos del Abya Yala, que destaca las alternativas y posibilidades emergentes en estos espacios educativos. Reflexiona sobre la subestimación de capacidades, debido diseño educativo, para mantener a los sujetos pasivos y subordinados. Se argumenta que la investigación-acción, en el contexto socio-histórico y cultural, es una alternativa frente a la ciencia tediosa y subjetiva; propiciando más bien la producción de conocimientos para la atención a las demandas del mundo contemporáneo y el reconocimiento y recreación de la otredad. Se enfatiza en que las maestras y maestros son investigadores por excelencia, pues su vocación así los define, vinculándolos con los estudiantes en sus diversos contextos sociales. Se resaltan los procesos pedagógico-curriculares como escenarios que facilitan la investigación-acción, así como la importancia de la experiencia empírica y el trabajo creativo en el aula. Por otro lado, se mencionan los complejos y barreras que limitan la producción de conocimientos en la investigación-acción, como la complejidad de los problemas,

las barreras institucionales, las dificultades metodológicas y la resistencia al cambio. Finalmente, se destacan los aportes de la investigación como avance y la generación de nuevos conocimientos, señalando las limitaciones y desafíos que se enfrenta en este campo.

Palabras clave: *Investigación-acción, alternativas, aportes, limitaciones, desafíos, Barreras.*

Introducción

En el contexto de los pueblos del Sur y/o el Abya Yala, la investigación ha sido históricamente subestimada debido a la subordinación a un sistema educativo diseñado para mantener a las personas pasivas y estáticas, como objetos de servicio en diferentes estratos sociales. Esto ha llevado a la idea de que la investigación y el conocimiento científico están reservados para las élites letradas, generalmente representadas por hombres blancos. Esta realidad cognitiva y su impacto en la producción de conocimientos en los contextos socio-históricos y culturales del Abya Yala (América Latina) nos llevan a reflexionar sobre las posibilidades y alternativas que existen.

En ese entendido: ¿Cuáles son los aportes, desafíos y limitaciones asociados a la investigación-acción en la producción de conocimientos? El reto es explorar las diferentes perspectivas y enfoques de investigación, así como sus aportes, limitaciones y desafíos en la producción de conocimientos en los pueblos del Sur. Se considera que la investigación puede encontrar nuevas posibilidades en los espacios educativos, donde se tiene contacto directo con las realidades coyunturales de los territorios y sus habitantes, que están arraigados en tradiciones, costumbres, mitos y leyendas. Estos elementos se convierten en recursos invaluable para reproducir ciencia y ofrecer una alternativa al conocimiento científico tedioso y subjetivo que prevalece en la ciencia universal.

Es fundamental reconocer y valorar las potencialidades investigativas de los sujetos que pueblan los contextos socio-culturales del Sur, basadas en sus sabidurías y capacidades productivas, para enfrentar el desafío de despertar sus epistemes y contribuir al conocimiento científico desde su propia otredad. Las maestras y maestros desempeñan un papel crucial en este

proceso, ya que su vocación y labor educativa les brindan la oportunidad de descubrir teorías y prácticas desde los saberes histórico-sociales presentes en sus comunidades.

Se considera que la investigación-acción, como una alternativa para transformar la práctica educativa, establece espacios favorables para el diálogo interepistémico y mejora la calidad de la educación. En este sentido, los procesos pedagógico-curriculares se convierten en escenarios propicios para la investigación-acción, ya que permiten combinar la investigación rigurosa con la acción práctica, en un esfuerzo por abordar problemas y desafíos en contextos específicos.

Sin embargo, existen complejos y barreras que limitan la producción de conocimientos en la investigación-acción. Los que motivan a plantearse desafíos que incluyan la complejidad inherente a los problemas a abordar, junto a las barreras institucionales y la resistencia al cambio. Es imposible soslayar la presencia de dificultades metodológicas que pueden obstaculizar la generación de conocimientos valiosos. Es importante reconocer y superar estos desafíos para promover la producción de conocimientos prácticos y significativos. Por ello mismo, se explorarán los aportes, limitaciones y desafíos que enfrenta la investigación en la producción de conocimientos, con el objetivo de comprender su importancia y buscar estrategias que permitan superar estas barreras, bajo la hipótesis de que: “La investigación en los pueblos del Sur tiene el potencial de generar conocimientos diversos y relevantes, enriqueciendo la proyección como precursores de un alba diferentes para sus hijos”.

La investigación y sus alternativas en los pueblos del Abya Yala

Hablar de investigación en estos contextos del Abya Yala, por la idiosincrasia y subestimación de capacidades, como consecuencia de la subordinación a un tipo de educación diseñada para mantener al sujeto pasivo y estático, como objeto de servicio en los diferentes estratos sociales, ha marcado en las naciones y pueblos andinos, el complejo de “sujetos bombilla”, ya que necesariamente debe pasar por la aprobación del hombre letrado y de élite, que en este caso y bajo su juicio es el hombre blanco.

Es imperativo reflexionar sobre esta realidad cognitiva y su incursión en el escenario de la ciencia y el conocimiento universal, para entender que la investigación, en el contexto Socio-histórico y cultural, tiene una gama de posibilidades y alternativas, a partir de los escenarios generados para la producción de conocimientos en los espacios educativos desde el contacto directo con las realidades coyunturales de los estantes y habitantes de territorios, abrazados a sus riquezas con todos los elementos acopiados en sus tradiciones, costumbres, mitos y leyendas; sustentos invaluable, que posibilitan reproducir ciencia, en atención a la demanda del mundo contemporáneo, como una alternativa frente al conocimiento científico tedioso y subjetivo, en el que se ha sumergido la ciencia universal.

Escarbar las entrañas de este mundo cognitivamente enclaustrado por intereses mezquinos de la cultura occidental, cuyo propósito fue y es anular la realidad andina; abre la posibilidad de validar sus potencialidades investigativas, considerando como alternativa, las sabidurías y potencialidades productivas de los pueblos del Sur, cifrado en compromisos con la demanda del Abya Yala, que demanda a gritos el despuntar del alba, desde la incursión de sus hijos en esa tarea de despertar sus epistemes desde el reconocimiento y recreación de su otredad.

Escenarios y alternativas que motivan a los docentes a ser investigadores

Haber recibido como don, la vocación de la noble labor docente es uno de los privilegios más grandes, abre todo un panorama para descubrir y sustentar teorías y prácticas, en escenarios donde los saberes y conocimientos contextuales e histórico-sociales le auspician, donde anida por siglos ese cúmulo de sapiencias, tradiciones, costumbres y prácticas que justifican la existencia de ese pueblo. ¿Quién más indicado para sacar a la luz esa ciencia adormecida como consecuencia de su letargo y pasividad?

Vásquez (2016) al respecto precisa que: *“La investigación acción en la educación como una alternativa para transformar la práctica educativa, establece espacios favorables al diálogo interepistémico y mejorar la calidad de la educación”* (Vásquez, 2016). Como asimilación de este argumento, la ley educativa vigente debe propiciar escenarios educativos con posibilidades

deconstruir conocimientos propios, a partir de la aplicación de estrategias y metodologías investigativas que involucren a todos los actores educativos.

El hecho educativo, no demanda intelectuales dueños del conocimiento y la verdad. En esta realidad, es fundamental asumir la responsabilidad de generar espacios que brinden la oportunidad de incursionar imperativamente en la tarea de “redescubrir” lo nuestro y asumir la tarea de potenciar la identidad cultural de los pueblos a partir de la Investigación-Acción Participativa, que provocará producir conocimientos, para transmitir al mundo la ciencia objetiva, dinámica de los pueblos andinos.

El esquema mental andino, ha magnificado el término “investigación” y sus procedimientos, entendiendo como responsabilidad y tarea privilegiada de “intelectuales”, cuando esta labor no puede estar más lejos que cualquier actividad cotidiana y rutinaria que cada sujeto hace y cumple a diario. Estos escenarios y alternativas forman parte del accionar diario de escolares y miembros de la comunidad, desde los hallazgos y acciones creativas que asumen los sujetos en su relación con el devenir coyuntural. Con esa simplicidad, estas realidades vienen a ser los elementos motivantes para las maestras y maestros, que los convierte en investigadores en complicidad con los sujetos de la comunidad.

El desarrollo curricular como escenario ideal para producir conocimientos

A estas alturas de aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, es imposible negar que esta metodología permite al maestro y sus estudiantes generar espacios de investigación, ya que al haberse puesto en boga el “Proceso de Producción de Conocimientos”, invita a los actores educativos a coordinar acciones y escharbar entre el conocimiento ancestral y la ciencia occidental, la respuesta a los problemas que se suscitan en un espacio físico y momento histórico determinado. Por coherencia natural, el escenario para tal tarea es sumergirse en las entrañas de esas realidades, para escharbar las soluciones prácticas a las problemáticas planeadas, que no son más que la consecuencia de un proceso investigativo. Al respecto Paulo Freire (1981) considera que:

Mediante la investigación, los grupos populares se reconocen en su relación con la realidad para superar aspectos de su quehacer, profundizando los grupos populares, sujetos al conocimiento de sí mismos en sus relaciones con la realidad; pudiendo así superar el conocimiento anterior. Por eso, al hacer investigación educa y a partir de este conocimiento, se implementan acciones para cambiar esta situación y al poner en práctica esta acción se investiga otra vez. (Freire, 1981)

El maestro un sujeto investigador desde la práctica pedagógica

La producción de conocimientos, encuentra valiosos aportes en las orientaciones metodológicas que el maestro proyecta, para iniciar el desarrollo de sus contenidos desde el momento metodológico de la práctica; vincular al estudiante en contacto directo con su realidad y escarbar las experiencias de los sujetos de su contexto, por ejemplo, los convierte en investigadores, a partir de la recreación directa con las epistemes socioculturales de los pueblos y naciones donde tienen lugar los procesos educativos. Esos espacios de producción conocimientos, en términos científicos, formarán parte de un proceso de investigación acción participativa, que responde de manera inmediata a la problemática suscitada en un contexto dado.

En el aula, la maestra y/o maestro, recogen las prácticas empíricas de esas epistemes heredadas desde la convivencia rutinaria, que en términos educativos, ha propiciado su desarrollo, pese a las limitaciones de un conocimiento técnico sobre los procedimientos y herramientas pedagógicas, pero lo han hecho asumiendo y enfrentando sus riesgos. Esto se debe –en términos de Bourdieu– a:

Las “condiciones reales de existencia” dentro de la profesión. Confiar en la intuición, lleva a otro nivel de racionalidad sólo técnica, por lo que, la necesidad de promover un ambiente creativo, dinámico y artístico en clase favorecería a los procesos de aprendizaje, mejoraría el relacionamiento docente-estudiante y llevaría a otros niveles las pedagogías institucionales (Asorey, 2014).

Lo que favorece a los actores educativos en estos escenarios de producción de conocimientos, es la experiencia empírica en el manejo y manipulación de las cosas y la retrotracción de la historia que permite la manipulación de la información desde la inquietud y curiosidad de sus estudiantes, quienes al enfrentarse a las prácticas, tradiciones y costumbres de ese contexto, producen conocimiento y ciencia, al mismo tiempo de sistematizar aquellos hechos novedosos y significativos, recogidos y asumidos como aprendizajes realmente significativos en los campos y áreas de saberes y conocimientos.

Complejos y barreras en la investigación-acción que limitan la producción de conocimientos

Los lineamientos de la ley educativa vigente dejan claro que, la investigación-acción implica la combinación de la investigación académica y la acción práctica con el objetivo de generar conocimientos que sean útiles para abordar problemas o desafíos en contextos específicos. Sin embargo, diversos factores pueden dificultar este proceso y restringir la producción de conocimientos significativos. Desde la práctica pedagógico-curricular, podemos resaltar algunas de estas limitaciones:

Complejizarnos en los problemas, es un tabú que lo tenemos heredado de la pedagogía eurocéntrica, ya que, si bien algunos problemas en la investigación-acción pueden ser intrínsecamente complejos, no miramos las múltiples variables, interacciones y niveles de posibilidades influyentes que podrían emerger de ellos mismos que permitan clarificar las soluciones viables. De lo contrario y como está sucediendo, esta complejidad puede dificultar la comprensión profunda del problema y la identificación de soluciones efectivas. Como señala Kemmis (2009), “la complejidad puede generar incertidumbre y ambigüedad, lo que dificulta la generación de conocimientos claros y aplicables”. (Kemmis, 2009)

No podemos soslayar las barreras, ya que, en muchos casos, las instituciones educativas u organizaciones donde se lleva a cabo la investigación-acción pueden presentar barreras burocráticas o estructurales, lo que hace tedioso cualquier emprendimiento y desmotiva el accionar planificado. Éstas pueden

incluir falta de apoyo institucional, limitaciones de tiempo y recursos, y lo más frecuente, la resistencia al cambio; frases como: “nunca se ha hecho así”, “no hay tiempo para innovaciones”; hacen del trabajo algo estático y rutinario. Según Stringer (2014), estas barreras: “pueden obstaculizar la implementación efectiva de la investigación-acción y dificultar la producción de conocimientos prácticos”. (Stringer, 2014)

Otro elemento limitador son las dificultades metodológicas: no olvidemos que la investigación-acción requiere un enfoque metodológico específico que integre la investigación rigurosa con la acción práctica que debe constituirse en un verdadero desafío para las maestras y maestros; esto implica la combinación de diferentes marcos teóricos y enfoques metodológicos, espacio completamente favorable, ya que se cuenta con los recursos humanos presupuestos a sola motivación. Davies (2008) argumenta que: “la falta de claridad metodológica y las dificultades prácticas pueden limitar la producción de conocimientos valiosos”. Frente a esto, el maestro por excelencia es un estratega y metodólogo, por lo que ésta ya no tendría que ser una barrera.

Como añadidura, está la resistencia al cambio: como la investigación-acción a menudo implica la implementación de nuevas prácticas o enfoques en un contexto determinado, paradójicamente puede encontrarse con la resistencia por parte de los actores involucrados, quienes se han acomodado a lo monótono y rutinario. Según Lewin (1946), “el cambio es un proceso complejo” y la resistencia al cambio, lamentablemente se constituye en un obstáculo significativo para la producción de conocimientos y la implementación exitosa de intervenciones basadas en la investigación-acción.

Por tanto, los complejos y barreras en la investigación-acción pueden limitar la producción de conocimientos al dificultar la comprensión del problema, presentar barreras institucionales, plantear desafíos metodológicos y encontrarse con resistencia al cambio. Por ello, es de vital importancia reconocer y abordar estos desafíos para fomentar la generación de conocimientos prácticos y significativos.

Aportes, desafíos y limitaciones a la investigación en la producción de conocimientos

La investigación en la producción de conocimientos es fundamental para el avance de la ciencia y la sociedad en general. Respaldo por algunos autores, reflexionemos sobre los aportes, las limitaciones y los desafíos que enfrenta la investigación en este campo.

Aportes:

Un aporte valioso es el avance del conocimiento, puesto que la investigación permite generar otros nuevos y ampliar nuestra comprensión de diversos sucesos o acontecimientos. Como señala Thomas Kuhn (1962): “la investigación científica es un proceso acumulativo que impulsa el avance de las teorías y paradigmas existentes”. (Kuhn, 1962). Al ser la vida dinámica y transitoria, es fundamental considerar que la ciencia está en constante transformación y avance, sustentado en las mismas epistemes de los sujetos pertenecientes, en este caso, a alguna nacionalidad o pueblo indígena originario, hecho que nutre las teorías y concepciones existentes y que demandan su lectura e interpretación desde los ángulos paradigmáticos vigentes.

La capacidad de plantear solución a problemas desde la postura creativa, entendiendo de que la investigación brinda herramientas para abordar y resolver problemas complejos en distintos ámbitos. A través de la investigación, las maestras y maestros pueden identificar nuevas soluciones, desarrollar técnicas innovadoras y mejorar la calidad educativa.

Otro aporte importante es la prontitud en la toma de decisiones porque, la investigación proporciona evidencia y datos confiables que deben ser respaldadas por la toma de decisiones informadas. No se debe olvidar que los estudios científicos permiten evaluar intervenciones, políticas y prácticas existentes, lo que ayuda a las maestras y maestros a tomar decisiones a implementar cambios basados en evidencias vividas en los procesos educativos, que hayan causado impacto.

Desafíos:

Despojados del esquema colonial, podemos abrazar algunos desafíos como retos personales que impacten en el colectivo, por ello se puede considerar por ejemplo:

La interdisciplinariedad, puesto que muchos de los problemas que hoy se enfrenta requieren enfoques interdisciplinarios. En el caso particular se viene ejercitando este hecho desde la articulación de contenidos en el desarrollo curricular a partir del Proyecto Socioproductivo como una estrategia metodológica que hace posible la visión holística de la realidad. La investigación necesita superar barreras disciplinarias y fomentar la integración entre los diferentes campos de saberes y conocimientos, para abordar desafíos complejos y obtener una comprensión más completa de los avances educativos.

Otro elemento fundamental que se debe abrazar como desafío, es **la ética y responsabilidad**, ya que la investigación-acción en los procesos educativos con la mirada de producción de conocimiento debe abordar no solo la generación, sino también las implicaciones éticas y sociales de sus resultados. Los maestros y maestras investigadores, deben considerar cuidadosamente el impacto potencial de su trabajo y asegurarse de que se cumplan los principios éticos.

Limitaciones:

Todo emprendimiento o proyecto, experimenta reticencias en diferentes grados, los que no deben interrumpir la visión o proyección de cambio. En el caso particular, consideremos las siguientes:

Los recursos, porque esta tarea requiere inversiones significativas en términos de financiamiento, equipo, personal y tiempo. No todos los Proyectos Socioproductivos reciben el apoyo necesario, lo que limita el alcance y la calidad de los cambios esperados en términos de transformación educativa y en consecuencia de producción de conocimientos.

A ello se suma el acceso a la información, esto como resultado de las limitaciones personales en cuanto a revisión de material bibliográfico o

barreras como elaboración de materiales científicos, como consecuencia de la producción de conocimientos. Esto dificulta el intercambio de conocimientos y la colaboración entre los actores educativos; a lo que se suma el celo profesional, la herencia eurocéntrica de reservarse para uno mismo lo mucho o poco que haya aprendido.

Producir conocimientos desde la experiencia con visión trascendente

Producir conocimiento va más allá de generar conceptos, que den razón de las cosas concretas o abstractas; Kant (1962) sostenía, por ejemplo: “que el conocimiento se deriva de la experiencia sensible”, pero también argumentaba que: “hay límites para lo que podemos conocer mediante la razón y la experiencia”. Según él, existen conceptos y principios trascendentales, como el tiempo y el espacio, que son necesarios para la experiencia, pero no pueden ser derivados de ella. Es trascendente entender que estos conceptos son innatos en la mente humana y permiten una visión más allá de la experiencia sensible, lo que quiere decir que son perdurables en el tiempo.

Lo que ha enfrascado a la sociedad en el postcolonialismo, es lo rutinario en reproducción de teorías, a lo que muchos siguen prestándose. Nietzsche (1988) criticaba la noción tradicional de conocimiento basado únicamente en la experiencia y la razón. Para él: “la verdad es un constructo humano que está influido por nuestras perspectivas y valores”. (Nietzsche, 1988). De lo que se trata es de proponer una visión trascendente del conocimiento a través de la “voluntad de poder”, donde la superación de las limitaciones y la afirmación de la vida sean fundamentales para alcanzar una comprensión más profunda de la realidad.

La experiencia subjetiva es trascendente en la producción de conocimientos, puesto que ella desde el ángulo personal y directo, puede revelar aspectos de la realidad que no son captados únicamente a través del análisis racional. Según James (1995), “la visión trascendente del conocimiento implica una apertura a la diversidad de experiencias y perspectivas”, hecho que nos permite acceder a una comprensión más completa de la realidad que presenta un contexto o el mundo.

El reconocido Carl Jung (1969), psicólogo suizo, desarrolló la teoría del inconsciente colectivo y la importancia de la experiencia trascendente en la formación del individuo. Según él: “a través de la exploración de los arquetipos y símbolos universales presentes en el inconsciente colectivo, podemos acceder a un conocimiento más profundo y significativo”. Este autor, desde la postura analítica, consideraba que la experiencia trascendente, podían revelar aspectos ocultos de la realidad y conducir al sujeto hacia una mayor integración y autorrealización.

Se ha mencionado algunos ejemplos de autores sobre la producción de conocimientos desde la experiencia con visión trascendente. Cada uno de ellos ofrece perspectivas diferentes sobre cómo la experiencia y la trascendencia pueden influir en nuestra comprensión del mundo y la generación de conocimiento. Es importante tener en cuenta que este es un tema amplio y complejo, y las opiniones y teorías varían según los autores y las corrientes filosóficas o científicas a las que pertenecen.

Conclusiones

El artículo aborda la importancia de la investigación-acción como una alternativa para la producción de conocimientos en contextos del Sur y/o el Abya Yala, haciendo referencia a la subestimación de capacidades y la subordinación a un tipo de educación diseñada para mantener al sujeto pasivo y estático. Se resalta la necesidad de reflexionar sobre esta realidad cognitiva y su incursión en el escenario de la ciencia y el conocimiento universal.

En cuanto a los aportes de la investigación-acción, se destaca su capacidad para transformar la práctica educativa, estableciendo espacios de diálogo interepistémico y mejorando la calidad de la educación. Se menciona la importancia de generar conocimientos propios a partir de estrategias y metodologías investigativas que involucren a todos los sujetos copartícipes de los procesos educativos. Se enfatiza que la investigación-acción no requiere intelectuales dueños del conocimiento y la verdad, sino que debe promover espacios para descubrir y potenciar la identidad cultural de los pueblos, involucrando a las maestras y maestros como investigadores en complicidad con los actores comunitarios.

El artículo también señala que los procesos pedagógico-curriculares son escenarios propicios para la investigación-acción, ya que permiten a los maestros y estudiantes adentrarse en contacto directo con la realidad, combinando el conocimiento ancestral y la ciencia occidental para abordar problemas y desafíos en contextos específicos. Se destaca la importancia de Paulo Freire y su experiencia de educación liberadora, así como la necesidad de vincular a los grupos populares con la realidad para superar aspectos de su quehacer y generar conocimiento a través de la investigación.

Finalmente se menciona algunas limitaciones y desafíos en la investigación-acción que pueden dificultar la producción de conocimientos significativos. Entre ellos, la complejidad de los problemas, las barreras institucionales, las dificultades metodológicas y la resistencia al cambio. Estos aspectos pueden dificultar el abordaje profundo del problema, limitar la implementación efectiva de la investigación-acción y obstaculizar la generación de escenarios de Producción de Conocimientos. Sin embargo, la tarea y el reto están abiertos, será fundamental fomentar el avance de la ciencia y la generación de conocimientos prácticos y significativos desde los espacios educativos en el que se tiene acción en correspondencia a cada momento histórico.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Babbie, E. (2016). *The Practice of Social Research*. Cengage Learning.
- Boyd, D., & Crawford, K. (2012). Critical questions for big data: Provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon. *Information, Communication & Society*, 15(5), 662-679.
- Borgman, C. L. (2015). *Big data, little data, no data: Scholarship in the networked world*. MIT Press.
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667-1676.
- Fraser, E. D., Dougill, A. J., Mabee, W. E., Reed, M., & McAlpine, P. (2006). Bottom up and top down: Analysis of participatory processes for sustainability indicator identification as a pathway to community empowerment and sustainable environmental management. *Journal of Environmental Management*, 78(2), 114-127.
- Irwin, A. (2014). *Citizen science: A study of people, expertise and sustainable development*. Routledge.

- Klein, J. T. (2010). A conceptual vocabulary of interdisciplinary science. In *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 3-13). Oxford University Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2013). *Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Stodden, V., Seiler, J., & Ma, Z. (2013). An empirical analysis of journal policy effectiveness for computational reproducibility. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(15), 45014506.
- Wagner, C. S., Roessner, J. D., Bobb, K., Klein, J. T., Boyack, K. W., Keyton, J., ... & Börner, K. (2011). Approaches to understanding and measuring interdisciplinary scientific research (IDR): A review of the literature. *Journal of Informetrics*, 5(1), 14-26.

Amanda Chambi
Choque

Coordinadora del Centro de
Formación Postgradual de
la Universidad Pedagógica –
Sede Chayanta

La metodología de Ranciere acorde a la metodología del MESCP

Resumen

El presente artículo es una reflexión de la práctica educativa en aula, del proceso de enseñanza de los maestros en nuestro Sistema Educativo Plurinacional a partir de la lectura del texto “El maestro ignorante” de Ranciere y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

Para el análisis y reflexión de la metodología de enseñanza de los maestros, se aplicó el cuestionario como instrumento de investigación cualitativa, con una población muestra de maestros y padres de familia. De los resultados obtenidos se puede señalar que los docentes ya se han apropiado del lenguaje del MESCP, sin embargo, desde el punto de vista de algunos padres de familia algunos docentes aún continúan con la metodología de enseñanza bancaria, tradicional, que no hacen una lectura del contexto ni de la realidad; en cambio también se puede apreciar que existen docentes que desarrollan su actividad de enseñanza en el enfoque del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

De esas metodologías de enseñanza, de esa relación que se da en el proceso de aprendizaje entre maestro y estudiante, se hace un análisis para ver, si es una relación de dominación o de liberación

al sometimiento, si se enseña al estudiante a pensar por sí mismo entonces es una educación emancipadora, liberadora como el que propone el modelo educativo.

Palabras clave: *metodología de enseñanza, maestro ignorante, modelo educativo sociocomunitario productivo, emancipador.*

Introducción

En toda actividad que desarrollamos es necesario hacer un alto y reflexionar sobre nuestro actuar, más aún si somos maestros porque conlleva una responsabilidad social. Para realizar esa reflexión de nuestra labor educativa, de la práctica educativa en el aula, el Ministerio de Educación ha propuesto la lectura de varios textos a los maestros, para que puedan leerlo durante toda la gestión, entre esos textos de encuentra “El maestro ignorante” de Ranciere.

Para profundizar la reflexión se ha aplicado un instrumento de investigación cualitativa que es el cuestionario a la que respondieron algunos docentes y padres de familia que permitió analizar y reflexionar sobre la aplicación que se está realizando de la metodología de enseñanza en el aula, sobre el aprendizaje de los estudiantes y qué se puede hacer para que los estudiantes aprendan por sí mismos.

A la luz del texto mencionado y del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, se puede apreciar los avances que tenemos como maestros y lo que aún nos falta por mejorar en la apropiación práctica de este modelo de enseñanza liberadora y emancipadora.

Desarrollo

El proceso de enseñanza aprendizaje, en estos últimos años va cambiando tanto en la metodología de enseñanza como en los contenidos a desarrollar. Desde la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) en el sistema educativo se puede decir que las maestras y los maestros se están apropiando de esta metodología de enseñanza, partiendo

desde la práctica, es decir, partiendo de la realidad y vivencia de los estudiantes a través del diálogo y discusión de preguntas problematizadoras, para luego pasar a la teoría, valoración y producción de conocimientos. Sin embargo, aún está presente la enseñanza tradicional como comúnmente la denominamos, aquella enseñanza donde el maestro instruye explica y hace repetir al estudiante hasta que éste aprenda lo que se le está impartiendo, donde el maestro tiene el control total de la clase y casi nada se le permite al estudiante verter su propia opinión, una educación bancaria como lo denomina Freire, donde se subordina al educando.

Desde ese punto de vista, se puede decir que nos viene bien analizar y reflexionar nuestra tarea educativa, desde el texto el maestro ignorante de J. Ranciere que nos interpela a través de su texto nuestra labor como docentes, sobre la práctica de enseñar. Nos indica Ranciere (2002), que “Es necesario invertir la lógica del sistema explicador” (p. 8). Porque desde el mito de esa pedagogía de la explicación se puede decir que esa pedagogía divide en dos grupos a las personas, en los que saben y los que no saben, unos son sabios y los otros ignorantes, en capaces e incapaces, maduros e inmaduros, haciendo ver a unos como si tuviesen una inteligencia superior y los otros con inteligencia inferior. Según esa pedagogía, el maestro explicador, como lo denomina en el texto es el que genera una relación de poder frente al otro, frente al aprendiz que es el sometido.

Para profundizar la reflexión, se aplicó tres preguntas a docentes y tres preguntas a padres de familia. Una de las preguntas realizadas a los maestros es la siguiente: **¿cómo desarrolla su clase?** Y todos coincidieron en la respuesta, que desarrollan su clase de acuerdo con el Plan de desarrollo Curricular que está articulado al Proyecto Sociocomunitario Productivo y de acuerdo a los momentos metodológicos. Una de las maestras D2.LM, indicaba además, que “Iniciamos la clase con actividades prácticas de diálogo para posteriormente desarrollar la parte cognitiva teórica, desarrollamos la valoración y finalmente la producción oral y escrita”, detallando el desarrollo del plan elaborado, ahí se puede apreciar que los docentes se han apropiado en cuanto a la elaboración del Plan de acuerdo al MESP. Otra de las colegas,

D1.VG, mencionó que le ayuda mucho en el proceso de enseñanza “las estrategias metodológicas del canto y actividades lúdicas” que permite a los estudiantes aprender mejor ya que ella el docente de lengua originaria; asimismo, señalar que el docente D3.IZ, incluía en el desarrollo de sus clases “los procesos investigativos auto formativos donde el estudiante es actor de su propio aprendizaje” así como “el trabajo en equipos comunitarios” en función al área y contenido a desarrollar y en algunos contenidos “trabaja en coordinación con otros docentes”, dependiendo siempre de la temática a avanzar. Como se puede apreciar a los docentes que se aplicó el cuestionario manejan el lenguaje del MESCP.

A la pregunta: **¿cuánto y qué aprenden los estudiantes después del desarrollo de su clase?** Una de las maestras, D1.VG, que enseña lengua originaria mencionaba que los estudiantes que “hablan la lengua originaria presentan mayor dificultad en el aprendizaje de la lengua escrita”, en cambio los estudiantes que “no hablan la lengua originaria tienen mayor dificultad en el aprendizaje de la lengua oral y no así en la escrita” situación que se suele dar en el aprendizaje de un idioma; en cambio, otra de las docentes D2.LM, indicaba que los estudiantes “requieren más práctica para la apropiación de la lengua”, respondiendo de manera general y ambigua; en cambio, el docente D3.IZ, mencionaba que los estudiantes “aprenden de modo satisfactorio cuando los procesos pedagógicos son prácticos”, indicando en forma implícita que cuando el aprendizaje es en forma teórica, es menos satisfactorio.

A la tercera pregunta: **¿cómo puede hacer que el estudiante comprenda el contenido del tema por sí mismo?** Una de las docentes D1.VG, mencionaba, para que el estudiante aprenda por sí mismo, sería muy importante elaborar guías metodológicas y facilitar a los estudiantes, señala: “el estudiante puede comprender el tema a través de las guías metodológicas”, donde no interviene directamente la maestra. Este punto nos recuerda al texto de Ranciere (2002), que hace referencia a la experiencia de Joseph Jacotot, quien se puso a enseñar lo que él ignoraba, “estos estudiantes aprendieron a hablar y escribir en francés sin la ayuda de sus explicaciones. No les transmitió nada de su ciencia, ni les explicó nada de los radicales y

de las flexiones de la lengua francesa” (p. 9) y sus estudiantes aprendieron francés a través de un texto. El azar, ese momento en que el maestro no conocía esa lengua y la voluntad de aprender de unos estudiantes le hizo comprender que el principio de la explicación que realizaban los maestros se estaba convirtiendo en un principio del atontamiento, de la sumisión de la conciencia.

Los maestros ante esta reflexión debemos entender que cuando un estudiante está frente a un texto, no es necesario interpretárselo, sino que el estudiante debe escudriñar y llegar a comprender el contenido del texto por sí mismo, por el deseo de aprender, por voluntad propia, sólo cuando existe dificultad se puede apoyar. Porque cuando nos narra la experiencia, no había ausencia de maestro, pero éste no sometía a los estudiantes, sino que otorgaba herramientas para que el estudiante descubra y se acerque al conocimiento, la inteligencia de los estudiantes no estaba subordinada a la del maestro. Estaban en una situación de igualdad, el maestro confiaba en la capacidad intelectual del estudiante. Entonces la propuesta que hace la maestra de elaborar guías metodológicas está en ese enfoque de la educación emancipadora, es decir obligando al estudiante a usar su propia inteligencia para aprender.

En cambio, la docente D2.LM, considera que para que el estudiante comprenda el contenido por sí mismo “debe existir compromiso y autoformación por parte de cada estudiante”, es decir no se involucra como docente. Esta actitud nos pone a reflexionar desde Ranciere (2002), quien señala que “los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro” (p. 11). Se refería a que si bien no explicaba, pero éste les facilitó un texto adecuado a las necesidades de aprendizaje que tenían sus estudiantes y con la guía que iba realizando sus estudiantes aprendieron. Otro de los docentes D3.IZ, considera que la “autoformación y los procesos complementarios es otro factor muy importante para aprender que se enlaza con la investigación” es decir, con la investigación se puede comprender más los contenidos, pero siempre con guía no dejándoles a la deriva, porque el maestro ignorante, es el maestro que confía en la capacidad del estudiante, aquel que lo apoya a desarrollar sus capacidades

convirtiéndose en el docente emancipador que ayuda al estudiante a pensar por sí mismo. Para ello, indudablemente la condición para el maestro es que él esté emancipado, porque nadie puede enseñar a pensar por sí mismo si él mismo no sabe hacerlo.

Las mismas preguntas se adaptaron para que puedan responder algunas madres y padres de familia. Y la primera pregunta dice: **¿Ud. conoce cómo desarrollan sus clases los maestros que pasan clases con sus hijos?** Una de las madres M1.MC, indica que “por motivos de trabajo, conozco poco, mis hijas van investigando para luego socializar en el aula con sus compañeros”, se puede apreciar un desconocimiento del proceso de aprendizaje, pero, puede ver a sus hijas investigando y preparando la tarea para después presentarlo con sus compañeros en el aula. Así como la madre de familia M2.LL, quien manifestó de manera categórica que “conoce de manera superficial”, es decir que se involucra muy poco en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En cambio, el padre de familia P1.JA, menciona que su hijo se encuentra en secundaria, manifiesta “las clases que desarrollan con sus maestros son clases investigativas como también prácticas” sin embargo algunos maestros “improvisan sus clases”, otros “ven la facilidad de pedir mucho material y no identifican el uso de materiales contextuales”, es decir aun existen docentes que desarrollan sus clases con metodologías de enseñanza tradicional y no hacen lectura de la realidad como nos pide hacerlo de acuerdo al MESCP.

A la segunda pregunta: **¿según Ud. Cuánto y qué considera que aprenden sus hijos en las clases?** A esta pregunta respondieron. La madre de familia M1.MC, quien indicó que considera que sus hijos aprenden “puedo decir que un 80% a través de la autoformación y con ayuda de sus profesores el resto”, manifestaba que siempre les ve haciendo tareas de investigación que le dan sus maestros; en cambio, la M2.LL, que por razones laborales no pudo hacer una apreciación del aprendizaje de sus hijos pero señaló que en la escuela “aprenden a ser comunicativos, a ser independientes, responsables, sin embargo requieren de apoyo por parte de los papás”, reconocía. Asimismo, el padre de familia P1.JA, considera que “en las

materias que pasan aprenden lo esencial para su formación según al grado de escolaridad”, también podía apreciar en algunos maestros que les preparan a los jóvenes en qué carreras estudiarán en un futuro por lo cual podía ver desde su punto de vista que “priorizan algunas materias para intensificar” y sobre cuánto aprenden, son procesos de los mismos estudiantes de saber cuánto aprenden que se plasma en las evaluaciones en este sentido “como padre identifico que mi hijo aprende lo necesario para llenar sus conocimientos”. A las madres y padres de familia, si bien les interesa que sus hijos se formen, pero por razones de carácter laboral no pueden interiorizarse de qué y cómo aprenden sus hijos en las unidades educativas, como es el caso de los entrevistados, ellos deben trasladarse a otras poblaciones para trabajar y sólo les visitan a sus hijos los fines de semana.

A la tercera pregunta: **¿cómo y qué pueden hacer los docentes para que los estudiantes comprendan los contenidos de los temas por sí mismo?** La madre de familia M1.MC, considera que el maestro puede “proporcionar la bibliografía y los pasos a seguir para el aprendizaje de un contenido”, es decir, la madre al igual que en texto de Ranciere considera que es muy importante que el maestro guíe el aprendizaje de los estudiantes y que ellos por sí mismos descubran los conocimientos en los libros. Según la madre de familia M2.LL, desde su punto de vista “los maestros deben hacer que los estudiantes tengan ganas de aprender y eso surge cuando las clases son más dinámicas e interactivas”, pero, como se encuentra con sus hijos sólo los fines de semana, indicaba que poco puede manifestar respecto a los maestros que pasan clases con sus hijos. Como señala la madre de familia, no se puede negar que favorece en el aprendizaje, una clase dinámica y participativa, así como nos indica también la metodología de enseñanza del MESP. El padre de familia P1.JA, considera que los maestros deben aplicar “la lectura práctica, el desarrollo investigativo” porque es cierto que nuestros niños y jóvenes muy poco leen libros, además señala que es muy importante “la participación entre ellos para su desenvolvimiento”, otro aspecto que considera importante que les puede impulsar a los estudiantes para que puedan comprender los temas por sí

mismos es “la aplicación de estrategias didácticas es muy necesario para decir de cómo deben aprender los estudiantes”, opiniones muy valiosas de las madres y padres de familia que es un aporte para mejorar la enseñanza de acuerdo al MESCP, que sea liberadora y emancipadora.

Como diría Freire, la educación será liberadora, emancipadora cuando los oprimidos se liberan a sí mismos y a sus opresores, donde los estudiantes tengan pensamiento autónomo, que piensen por sí mismos, donde se valore y respete su cultura y conocimientos junto a su individualidad, que sería una forma de romper esa forma de educación opresora y de dominación social.

Asimismo, Theodor Adorno nos indica que una educación emancipadora debe desarrollar en el sujeto un pensamiento reflexivo, crítico que promueva una conciencia crítica para que todas las personas puedan participar en condición de igualdad en una sociedad desigual, participar en la vida económica, política, social y cultural de los pueblos. La educación debe favorecer el desarrollo del sujeto como individuo libre, que reflexiona en forma crítica la realidad y que da respuesta para la solución de los problemas planteados.

Conclusiones

Entre las conclusiones a las que se ha llegado se puede manifestar lo siguiente:

El texto propuesto por el Ministerio de Educación permitió realizar una reflexión y auto reflexión de la labor educativa que estamos realizando en el aula.

Se puede decir que los maestros se han apropiado de la metodología de enseñanza del modelo educativo socio comunitario productivo, por lo menos así lo han manifestado de manera teórica los docentes entrevistados.

Para desarrollar un aprendizaje autónomo, para que los estudiantes aprendan por sí mismos, se considera que se podrían elaborar guías

metodologías de aprendizaje de los contenidos, también, proporcionar bibliografía y los pasos a seguir para el aprendizaje.

Desde el punto de vista de los padres de familia, se considera que aún falta que los maestros desarrollen sus actividades pedagógicas en el enfoque del MESCP, porque según expresaron todavía existen maestros que improvisan, que piden muchos materiales que bien pueden hacerlo con materiales del contexto como manifestaba el padre de familia, es decir algunos maestros no hacen lectura de la realidad, ni del contexto. Por lo tanto, aún es una enseñanza de dominación.

Otros padres de familia no están compenetrados con la enseñanza que se da en las unidades educativas debido a factores de carácter laboral.

Aún falta que los padres de familia se vayan apropiando de la metodología de enseñanza de acuerdo con el MESCP.

Se llega a la conclusión de que desde el punto de vista del texto el maestro ignorante de Ranciere la metodología de enseñanza del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo está en un enfoque liberador, emancipador.

El texto del maestro ignorante de Ranciere, también, nos interpela e invita a los maestros a una auto reflexión y reflexión sobre la práctica pedagógica en aula, para que a partir de esa reflexión el maestro de apropie de ese modelo educativo emancipador, liberador como propone el Modelo Educativo Sociomunitario Productivo, que si bien se está avanzando, pero aún falta mucho por caminar.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (1998). Educación para la Emancipación. Ediciones Morata. Madrid.
- Freire, P. (1982). Pedagogía del oprimido (11 ed.) Paz y tierra. Río de Janeiro.
- Ley de la Educación N° 070 (2010). Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Gaceta oficial. La Paz, Bolivia
- Ranciere J. (2002). El maestro Ignorante. Editorial Alertes. Barcelona.

Ministerio de Educación (2014). Unidad de Formación No. 4 Medios de Enseñanza en el Aprendizaje Comunitario Planificación Curricular. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

D.1 =Docente 1

M1= Madre de familia 1

P1= Padre de familia 1

Pedagogías alternativas. Aporte a la calidad educativa

Resumen

El siguiente artículo pretende poner en debate la aplicación de metodologías centradas en el proceso formativo, las cuales permitan la formación de personas capaces de transformar su realidad. Existen, sin duda, muchos planteamientos propuestos desde los distintos procesos formativos que son empleados en la actualidad desde que el MESCP entró en vigor. Sin embargo, estas propuestas no contienen insumos didácticos. Por ello, es necesario mirar hacia prácticas pedagógicas no convencionales, que tienen el potencial de transformar, no únicamente, el aula, sino de incidir en la comunidad. Desde la experiencia docente, se manifiesta una seria preocupación por identificar pedagogías y elementos didácticos que permitan lograr el tan anhelado cambio. Las pedagogías alternativas abren el camino a tendencias educativas con el fin de renovar el hecho educativo. Este propósito se enmarca en el MESCP cuyo horizonte busca la transformación de la realidad a partir de la formación de sujetos capaces de hacerlo. Por tanto, es necesario reflexionar de forma permanente sobre las pedagogías alternativas que ofrecen la renovación de prácticas tradicionales instauradas en la escuela.

Palabras clave: educación, pedagogía alternativa, formación integral, transformación, Modelo Educativo Socio comunitario Productivo.

Introducción

Desde la práctica docente existe una preocupación entorno a las formas de aplicación de los procesos formativos que impliquen una didáctica alternativa que permita, no solo, el desarrollo de contenidos establecidos en el currículo, sino también generen procesos de formación integral, que es sin duda un reto sobre el cual hemos ido dando diferentes pasos para su consecución.

Un paso importante fue reflexionar sobre las prácticas pedagógicas locales y sus problemas de fondo que se reproducen día a día en el aula, como la repetición, el autoritarismo, la burocracia y otros problemas. Asimismo, se ha determinado el sentido de desarrollar los procesos pedagógicos, pese a ello, aún falta explorar más teorías pedagógicas que sin duda pueden aportar a esas prácticas educativas que posibiliten la formación efectiva de un sujeto que transforme la realidad.

De estas pedagogías alternativas se derivan estrategias, técnicas y material didáctico que trabajan en la misma línea filosófica de transformación y que permiten que los estudiantes se formen integralmente. El conocimiento de estas pedagogías aportará una serie de insumos para reflexionar y abren posibilidades de transformación en la práctica educativa, además de la transformación de la realidad de la comunidad. Para este fin, se considera necesario observar las similitudes que tienen estas propuestas respecto al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Inicialmente, es indispensable conocer algunas características de estas pedagogías alternativas, para, posteriormente, compararlas con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Estas se explican en los siguientes párrafos.

¿Qué son las pedagógicas alternativas?

Las pedagogías alternativas son modelos educativos que están alejadas del modo tradicional de educar, por lo que buscan transformar el modelo instruccional de educación, que se caracteriza por la memorización, el formalismo y el autoritarismo, que genera en el estudiante la pasividad y competitividad, desde una reflexión dialógica desde posturas críticas, sin

perder el carácter propositivo. (Alirio, Africano, Febres-Cordero, & Carrillo, 2016) Estas pedagogías tienen la finalidad de producir una reconfiguración en el proceso enseñanza aprendizaje, para generar una educación “más humanista, centrada en el ser, induciendo una modificación en la forma de alcanzar el aprendizaje; y con ello los saberes y conocimientos, para el logro de la verdadera transformación social y de la creación del anhelado ser humano nuevo” (Alirio, Africano, Febres-Cordero, & Carrillo, 2016). Como se puede observar, el cambio no solo está orientado a lograr solamente el aprendizaje del estudiante, que en los programas de estudio se traducen en los perfiles de salida, sino que se debe reflexionar en el cómo se logra ese aprendizaje; es decir, reflexionar sobre el proceso, sobre las experiencias que viven los estudiantes. Cuando se habla de experiencia, sin duda, nos referimos a la relación existente entre docentes y estudiantes.

Las pedagogías alternativas pretenden lograr “una comunicación más fluida, sencilla, o sea, una auténtica relación interpersonal, que trascienda no solo las esferas cognitivas y afectivas, sino que anime la curiosidad compartida hacia la experiencia, los saberes, la información y el conocimiento (...) se crean vínculos afectivos (...) a pesar de la complejidad de las relaciones sociales, las cosmovisiones y los sueños por alcanzar” (Alirio, Africano, Febres-Cordero, & Carrillo, 2016). Por esto, es importante centrarse, también, en cómo se desarrolla el aprendizaje para analizar la forma en que las pedagogías alternativas respondieron a esta necesidad y cómo la misma se traduce en su didáctica.

Una idea común de las pedagogías alternativas refiere a que se produce una participación activa de los estudiantes. Además de ser una pedagogía respetuosa con sus ritmos e intereses, puede contribuir a obtener resultados de mayor calidad; por lo cual, los diferentes autores de estas teorías proponen diferentes aspectos que se deben ajustar para alcanzar una educación integral que logre un desarrollo individual, social, emocional y cognitivo de las y los estudiantes.

¿Cuáles son los objetivos de las pedagogías alternativas?

Si bien existe una multiplicidad de pedagogías alternativas, las mismas comparten objetivos en común:

- Por un lado, buscan que exista interacción entre los estudiantes, que genere la máxima comunicación y permita que puedan intercambiar conocimientos desde novedosas experiencias, desde la mediación del maestro lo que facilita que los estudiantes sean partícipes de su propia reflexión.
- Por otro lado, estas pedagogías pretenden que el estudiante sea más autónomo en su proceso de desarrollo, esto le brinda un orden y un estilo formativo que le permite encontrar un equilibrio entre el conocimiento y sus propias potencialidades.

Las pedagogías alternativas buscan una enseñanza de la emancipación, desde la transformación, se trata de:

(...) concienciar y contextualizar la existencia de cada ciudadano, para desarrollar una mirada crítica de su realidad (...) es generar los espacios para que las personas puedan actuar en su entorno con un auténtico sentido de compromiso social y político” las mismas entienden que la transformación de la realidad implica “la práctica de una educación democrática, respetando la diversidad cultural, la existencia del otro, sus diferencias y su derecho a la igualdad. (Alirio, Africano, Febres-Cordero, & Carrillo, 2016).

En este punto ya se puede encontrar muchas coincidencias con los objetivos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, pues, desde la experiencia docente local, se ha remarcado la necesidad de generar procesos reflexivos vinculados a la realidad. De igual modo, se ha generado experiencias de respeto a la diversidad cultural y a las diferencias desde una educación en valores.

Pero en criterio particular, existe una característica de las pedagogías alternativas que determina la esencia del Modelo, y es que “implican la aplicación de la acción pedagógica en la que se facilita la formación de un ser humano capaz de efectuar cambios en razón del bien común” (Alirio, Africano, Febres-Cordero, & Carrillo, 2016). Como se puede advertir, existen muchos objetivos comunes, no solo entre las pedagogías alternativas, sino también con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Los beneficios que aportan las pedagogías alternativas son:

- Mayor libertad de aprendizaje, porque se elimina las normas y reglas rígidas en cuanto a contenido y evaluaciones.
- Clases más interactivas y didácticas.
- Participación de la familia en el proceso formativo.

Entre los pedagogos que investigaron y desarrollaron sobre nuevas metodologías están: Rudolf Steiner, María Montessori, Glenn Doman y Loris Malaguzzi, y otros más, que ofrecieron a partir de sus propuestas una diferente forma de aprender y enseñar. Estas vías alternativas de enseñar fomentan el desarrollo personal y académico, en el cual las y los estudiantes desarrollan sus aprendizajes a un propio ritmo y preferencia.

Son muchas las teorías pedagógicas, por la que se presentarán algunas para continuar la reflexión sobre su aporte en la práctica del aula.

Las Escuelas Democráticas

En este enfoque se plantea que el ejercicio de la docencia debe dejar de ser jerárquica y autoritaria, y se aplica los principios democráticos en su estructura y forma de trabajo. En este sentido, se fomenta el aprendizaje libre y automotivado del estudiante, lo que propicia la curiosidad y el interés del niño, el docente es el guía.

Los beneficios de este enfoque en el estudiante: Aumentan la curiosidad, promueven la equidad, permiten aprender sobre los sistemas de gobierno, las economías ideologías y lucha por la liberación, incentivan para ser parte activa de las soluciones.

Las Escuelas Libres

En estas escuelas se considera el tiempo de aprendizaje del niño, y promueve la creatividad, la curiosidad y el desarrollo personal. Dentro de sus objetivos está el ser consciente, comprender y proceder adecuadamente para lograr

construir una sociedad más humana y libre, practicando la igualdad, la solidaridad, la justicia, la no violencia, el respeto y justicia.

El objetivo es formar personas libres y por esto se fomenta que los niños tengan libertad para desarrollar sus cualidades; los niños aprenden mediante la experimentación, según sus intereses y necesidades evolutivas. (La Página de la Vida, s.f.)

Se busca formar personas autónomas, conscientes y críticas a partir de la propuesta de métodos más activos que les permitan tomar la iniciativa y decidir qué hacer y qué aprender. Por otra parte, el papel fundamental del docente es observar y acompañar a los niños en ese proceso identificando sus necesidades y proponer actividades que las cubran, para que aprenda por sí mismo. En estas escuelas no existen exámenes, se basan en la autoevaluación (Seguranyes, s.f.).

Escuelas Bosques

Según Ibáñez, F. (2020), la principal característica es que el aula es la propia naturaleza y el juego libre es su principal estrategia de aprendizaje; se desarrollan los contenidos curriculares en y desde la naturaleza, para perfeccionar la psicomotricidad, concentración y capacidad de análisis, con énfasis en el trabajo en equipo y colaborativo.

Es estilo de aprendizaje basado en la cultura al aire libre donde los estudiantes pueden aprender mediante el juego, la exploración y el apoyo a la toma de riesgos, con el objetivo de que puedan desarrollar confianza personal y fortalecer su autoestima mientras conviven en un ambiente natural.

El método Waldorf

Este método tiene por objetivo implementar una educación orientada por la libertad y la renovación de la sociedad. De ese modo, las niñas y los niños pueden desarrollarse en un ambiente creativo y cooperativo, con la colaboración de las madres, los padres de familia y las maestras.

Para este método, el niño o niña es el centro del proceso de aprendizaje y se busca el potenciamiento tanto de la cooperación como de la individualidad, pero se evita la presión que se genera con los exámenes, para que las niñas

y niños puedan adquirir las habilidades necesarias para afrontar la vida en la sociedad.

En este método, creado por Rudolf Steiner, existe un principio básico que es: educar desde el amor, tanto el amor que deben mostrar los docentes por su labor, como el amor que deben reflejar los estudiantes por los conocimientos que van a adquirir. También son importantes el conocimiento y el cuidado de la naturaleza. Desde la educación en valores se busca formar personas plenas, autónomas e integrales. Asimismo, propone que no se debe evaluar calificando, sino colocando la atención en la evolución de las capacidades individuales de la niña y el niño en consideración a la etapa evolutiva en la cual se encuentra.

Por un lado, es importante mencionar que en esta técnica de enseñanza el arte tiene un papel protagónico, dado que se fomenta la música, las artes plásticas, las manualidades y otras actividades que coadyuvan al desarrollo de la creatividad y a la interacción del infante con su entorno. Así, el contenido curricular propone temáticas relacionadas con disciplinas artísticas, por ejemplo, se busca que la música sea un recurso de ayuda en el proceso de aprendizaje y que permita a los niños y niñas expresarse de diversas formas mediante los trabajos artesanales y, de esa manera, favorecer su desarrollo cognitivo, psicomotor y social.

Por otro lado, como “Rudolf Steiner tenía amplios conocimientos sobre la naturaleza y la evolución del ser humano, su objetivo era ofrecer una educación que potenciara el desarrollo natural de los niños/as” (Garrido, 2020, pág. 10). Además, se propone una educación en valores y una propuesta de evaluación que considera el proceso evolutivo de las niñas y niños. En fin, esta metodología es el uso de las artes dentro del proceso formativo, el cual tiene relación con las orientaciones que se consideraban desde los procesos formativos de concreción del Modelo, sobre el uso de la música, los trabajos manuales y la pintura como recurso en las diferentes áreas de saberes y conocimientos.

El Método Montessori

Este método planteado por María Montessori propone el desarrollo de la autonomía, la independencia, la iniciativa, el desarrollo de la voluntad y

la autodisciplina como base fundamental en el desarrollo del infante. La aplicación de la pedagogía descrita tiene como fin que el niño desarrolle de manera consciente sus propias capacidades y se constituya, con el tiempo, en una persona equilibrada e independiente. (Espacio Montessori Valencia, 2021). En esta pedagogía el centro del proceso formativo es el niño; en ese sentido, el papel de las guías (maestras) es observar con el propósito de estimular sus verdaderas necesidades e intereses.

Consiguientemente, de acuerdo con Montessori, citada en un artículo de Fundación Argentina María Montessori (s.f.), una de las características de este método es el respeto a la individualidad del estudiante, que se traduce en el respeto a sus tiempos y ritmos de evolución. Otro rasgo es que el niño pasa de una posición de escucha, pasiva, a una participación, en la cual construye su propio aprendizaje y realiza sus actividades de forma autónoma. Asimismo, no existe la segregación de los aprendientes por edad o capacidad cognitiva, de esta manera, aprenden unos de otros sin tener la edad como límite. El aprendizaje colectivo hace que desaparezca la presión de ser inferior o superior y potencia la autoestima de los pequeños.

Algo importante que mencionar es que la familia debe reforzar el trabajo de la escuela para contribuir en la educación de los infantes de acuerdo con determinados parámetros dados en los principios de esta pedagogía. Con el método Montessori se promueve, finalmente, el respeto a la capacidad innata de las niñas y niños de aprender mediante la exploración, el juego, la manipulación de objetos y la curiosidad. En ese sentido, es fundamental darle libertad para que exprese sus preferencias.

Ahora, para lograr este propósito en el método es fundamental considerar los siguientes principios (Guerrero, 2023).

La mente absorbente

La autora de esta metodología, citada en Garrido, O. (2020, p. 6), explica que “el cerebro infantil presenta la capacidad de observar y aprender de su entorno para así saber cómo adaptarse a él”. En otras palabras, la mente del niño, desde su nacimiento, presenta una intensa actividad, se entiende, por ende, que cuenta con una capacidad idónea para aprender, absorbe

de forma natural y progresiva toda la información del mundo que le rodea, de una forma no selectiva. Las experiencias vividas son internalizadas por medio de mecanismos físicos y psíquicos que le sirven para autoconstruirse.

La mente absorbente le permite al niño construir su propia identidad y su personalidad en función de lo que le ofrece o le niega su entorno, por ello, es fundamental que la escuela y el hogar generen las condiciones, las experiencias y materiales para propiciar un mejor y más provechoso ambiente de aprendizaje en la etapa infantil.

Movimiento y cognición

Montessori identificó que “los niños pequeños expresan sus pensamientos con movimientos de las manos, lo que lo llevó a relacionar el movimiento y las sensaciones con el proceso del pensamiento y el desarrollo del conocimiento” (citada en Magaña, 2020). A razón de ello, la pedagogía propuesta por la italiana implica una intensa manipulación de objetos concretos, los cuales refinan los sentidos y favorecen el desarrollo del pensamiento abstracto, cuyo papel es introducir a los niños a la alfabetización, la matemática y otros aspectos relacionados con la escolaridad.

El ambiente preparado

Se refiere a un ambiente preparado especialmente para que el niño o niña se desenvuelva en un ambiente adecuado de aprendizaje. Para que un ambiente se considere idóneo, se tiene especial cuidado en la limpieza y el orden, pues el aula se convierte en un espacio de convivencia. De la misma forma, la creadora de esta metodología explicó que existe una gran dificultad para lograr la autonomía debido a que las escuelas están construidas y diseñadas para personas adultas, a razón de ello, pensó y creó muebles a la medida de las niñas y niños. Con estos materiales, estos no necesitarían la ayuda del adulto para realizar sus actividades y tendrían a su alcance los materiales necesarios para cultivar su autonomía.

Los materiales que se encuentran en este tipo de ambientes están organizados para permitir una óptima concentración, permiten el autoaprendizaje y favorecen la autocorrección. Igualmente, los recursos y el aula están

organizados por áreas temáticas y de acuerdo a un orden de complejidad, existe un solo ejemplar de cada material, que el niño utiliza para luego colocarlo en su lugar y en las mismas condiciones; el objetivo es el cuidado de los objetos y su empleo colectivo. Con esta estrategia, el niño aprende a respetar el ambiente y el trabajo de sus compañeros. (Stol Lillard, 2007)

La autodisciplina interna

Una vez que se logra construir un ambiente preparado, se facilita la capacidad de los infantes para trabajar paralelamente la libertad y la disciplina de forma autónoma. Esto quiere decir que no se requiere recurrir al autoritarismo para impulsar el desarrollo de estas cualidades. (Guerrero, J., 2023)

Para María Montessori, la libertad es disciplina activa, no se puede considerar disciplinado a un estudiante si está en silencio e inmóvil, dado que solo se aniquila la voluntad. Al contrario, será disciplinado cuando él o ella es dueño de sí mismo y puede regular su conducta en función de una norma establecida. Dentro de la metodología Montessori, una técnica de control de comportamiento no es aquella que se impone desde afuera por una figura de autoridad, sino que la disciplina viene desde adentro y es el resultado continuo del crecimiento interno. (Educación Montessori, 2013).

Los límites extrínsecos se establecen para la protección y el respeto con uno mismo, con los demás y con el ambiente. Por ejemplo, no se interrumpe el trabajo de los demás, se usa el material de manera apropiada, se espera el turno, se deja el material listo, se habla con respeto, no se grita, no se corre por el aula para evitar accidentes. Mediante el conocimiento de estas directrices y el trabajo grupal, el niño desarrolla un orden interior hasta que finalmente es capaz de decidir sus propios actos. De esa manera, es el niño o niña quien va marcado la velocidad en la que aprende, no se promueve la competencia entre compañeros, y se impulsa el logro de cada estudiante a su ritmo oportuno.

Los periodos sensibles

Los periodos sensibles son aquellos periodos de desarrollo en los cuales el niño tiene facilidad para aprender, muestra sus intereses de manera natural,

es esa fuerza interior que guía al infante a centrarse en un determinado aspecto de su entorno, cuyo desenvolvimiento necesita para su crecimiento y formación. Este interés lo lleva a experimentar, explorar, y aprender mediante objetos que le permiten adquirir experiencias necesarias para la formación de su vida psíquica y físicamente. Estos estadios son transitorios y finalizan cuando se alcanza las habilidades requeridas. Algunos de estos periodos son: la sensibilidad al orden, al lenguaje, a caminar, a reconocer los objetos pequeños, etc. (Garrido, O., 2020, p. 6)

El docente es el guía

Desde esta perspectiva, el docente se convierte en un guía, un observador, que apoya a cada niño según sus necesidades, crea un ambiente de libertad cuyo propósito es que el niño aprenda en independencia y descubra por sí mismo tanto el error como la solución. El maestro o maestra debe preparar un ambiente ordenado que despierte el interés del niño y que lo motive a explorar y a hacerse preguntas. Además, la persona que cumple la función de guía efectúa presentaciones de una gran variedad de actividades de forma dulce y lenta con un objetivo concreto. Desde la observación, reconoce el interés del niño y le da el trabajo que, de acuerdo con sus capacidades cognitivas, le corresponde. (Stol Lillard, 2007)

Reflexión desde el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Luego de conocer las características de algunas de las pedagogías alternativas, se puede identificar, sin duda, sus similitudes con las orientaciones de concreción que se dieron sobre el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

En ese contexto, el Modelo Sociocomunitario Productivo busca la formación de un sujeto que transforme la realidad, hace especial énfasis, desde su enfoque integral y holístico, en la construcción de un sujeto o ser humano a partir de sus cuatro dimensiones: el ser, saber, hacer y decidir. Esto quiere decir que esta pedagogía se funda en la noción de una persona capaz de transformar el medio ambiente en el que vive; así, esta forma de comprender el proceso educativo se aleja de la mirada tradicional, en la cual la escuela se limita a transmitir información a los educandos.

La concepción holística propuesta en relación con a educación es una de las principales similitudes con las pedagogías alternativas que, en esencia, pretenden incentivar un papel activo del ser humano en el cambio del contexto social vigente. Para lograr lo descrito, no existe una sola manera, puesto que las prácticas educativas alternativas son diversas a pesar de perseguir objetivos comunes.

Siendo que estas buscan la formación de un ser humano integral, han ido generando una didáctica distinta centrada no solo en el conocimiento académico, sino en el ser humano como tal. Por ende, a través de diversos recursos, pretende erigir personas capaces de aprender a convivir con sus pares y con otros sistemas de vida; un ser que tenga la capacidad de tomar decisiones en beneficio de la comunidad y que pueda aplicar sus conocimientos para construir una sociedad distinta.

La didáctica que deriva de las pedagogías alternativas aporta muchas propuestas útiles a la hora de concretar el Modelo. Estas servirían para enriquecer las metodologías que cada maestra y maestro construye en el aula, pues en la práctica de aula diariamente se combinan distintas técnicas y actividades efectivas para lograr el objetivo propuesto.

Otra de las similitudes más importantes es la consideración de la dimensión del ser como parte de la currícula educativa, con el fin de que los niños aprendan a convivir. Este aspecto, que durante mucho tiempo fue parte del currículo oculto y que cotidianamente se fue aprendiendo mediante las interacciones en la escuela, se ha convertido en la actualidad, un elemento fundamental y central de la Calidad Educativa en otros países.

Considerando lo mencionado, las pedagogías alternativas constituyen una buena opción para encarar el proceso educativo, se fundan en la filosofía del desarrollo integral del ser humano. Como resultado, los materiales que se derivan de estas metodologías están pensadas y diseñadas para generar procesos formativos que consideran las diversas dimensiones de las personas. Un ejemplo de aquello son los materiales que tiene el Método Montessori, los cuales permiten el desarrollo del autoaprendizaje. (Garrido, O., pp. 28-29)

Cabe recalcar que es necesario conocer exhaustivamente cada una de estas propuestas desde una postura crítica y analizar los principios que las rigen, las estrategias que se derivan de ellos, los materiales, las formas de organización de sus aulas, las formas de organizar sus clases, etc. No obstante, también es primordial vivir la experiencia de estas escuelas alternativas, pues implica diversificar la forma en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, desde estas pedagogías alternativas se logrará desarrollar procesos formativos que consideren al ser humano en su integridad. Tomando en cuenta ese dato, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo ofrece la posibilidad de mejorar la Calidad Educativa.

Al respecto, se puede mencionar como ejemplo la educación en Finlandia.

A manera de conclusión

Considerando la temática desarrollada en el presente artículo, se concluye lo siguiente:

- Las pedagogías alternativas con una visión humanística presentan estrategias para contribuir al desarrollo de un ser humano integral y ofrecen al Modelo en construcción en Bolivia las alternativas para lograr Calidad Educativa.
- Las pedagogías alejadas del tradicionalismo educativo han contribuido con estrategias didácticas y materiales que pueden servir como insumos para fortalecer las prácticas educativas integrales y diversificar los procesos formativos.
- Las pedagogías alternativas permiten reflexionar sobre un replanteamiento didáctico para romper los esquemas rígidos, centrados en el contenido y que implican una relación jerárquica entre educador y educando. Es decir, a través de la búsqueda de nuevas pedagogías, se constituiría una educación libre y en la cual el estudiante construye su conocimiento y su identidad como ser humano.

BIBLIOGRAFÍA

- La Página de la Vida*. (s.f.). Obtenido de Escuelas Libres: <http://www.proyectopv.org/1verdad/escuelaslibres.htm>.
- Alirio, Á., Africano, B., Febres-Cordero, M., & Carrillo, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 237-248.
- Berri, A. (2012). *Modelos educativos alternativos*. Obtenido de Actualidad pedagógica: <http://actualidadpedagogica.com/modelos-educativos-alternativos-i-amara-berri-eskola-publikoa>.
- Espacio Montessori Valencia*. (15 de octubre de 2021). Obtenido de Libertad y disciplina en Montessori: <https://espaciomontessorivalencia.wordpress.com/tag/autodisciplina/>
- Garrido, O. (2020). *Pedagogías alternativas: Revisión teórica y análisis*. Universidad de Burgos. Obtenido de https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5686/Garrido_Chapero.pdf
- Guerrero, J. (15 de Mayo de 2023). *El Método Montessori: 9 principios básicos*. Obtenido de Docentes al día: <https://docentesaldia.com/2020/01/26/los-9-principios-basicos-del-metodo-montessori/>
- Ibáñez, F. (2020). *Institute for the Future of Education*. Obtenido de Escuelas Bosque: una solución para las instituciones educativas pospandemia: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/escuelas-bosquepospandemia/>
- Magaña, T. (2020). *Los fundamentos de la lectoescritura en el Método Montessori*. Obtenido de Blog de Escuela Bitágoras : <https://escuela.bitacoras.com/2020/06/29/los-fundamentos-de-la-lectoescrituraen-el-metodo-montessori/>
- Montessori, D. e. (26 de Abril de 2013). *Educación Montessori*. Obtenido de <https://educacionmontessori.wordpress.com/tag/autodisciplina/>
- Montessori, F.A. (s.f.). *Principios Montessori*. Obtenido de <https://www.fundacionmontessori.org/sobremontessori/principios/>
- Seguranyes, I. (s.f.). *Edukame*. Obtenido de Las escuelas libres. ¿En qué consiste una escuela libre?: <https://edukame.com/las-escuelas-libres#:~:text=Las%20escuelas%20libres%20no%20ponen,compromisos%20y%20valorar%20su%20cumplimiento>.
- Stol Lillard, A. (2007). *Algunos principios de la educación Montessori respaldados por la investigación científica*. Obtenido de Fundación Argentina María Montessori: <http://www.fundacionmontessori.org/img/varios/pdf/Algunos%20principios%20de%20la%20educacion%20Montessori%20respaldados%20por%20la%20investigacion%20cientifica.pdf>

Elisa Hurtado Atanacio

*Maestra de Educación
Primaria, Coordinadora
Académica IEPC – PEC ex
Docente de Investigación
Educativa*

Transformación de las problemáticas institucionales de la ESFM. Una estrategia para la enseñanza de la investigación educativa transformadora

Resumen

El presente artículo es un aporte al proceso de cambio educativo que se va viviendo en el país, realizado con los estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mcal. Andrés de Santa Cruz” de la localidad de Chayanta, provincia Rafael Bustillo del norte de Potosí. La experiencia vivida que se quiere compartir es la participación comunitaria de todas y todos los estudiantes en la elaboración, ejecución y evaluación del Plan Estratégico Institucional Comunitario, documento de planificación institucional de todas las ESFM/UA a nivel nacional, porque en primera instancia se identificó, “la dificultad de comprender y asimilar los contenidos temáticos de la Unidad de Formación de Investigación Educativa y Producción de Conocimientos” unido a la “poca participación de los estudiantes en la vida de la Institución”, quiénes se limitaban a asistir a clases nada más. El propósito de la experiencia fue involucrar a todos los actores de la comunidad educativa y especialmente a los estudiantes de manera activa y participativa en la transformación de las problemáticas y necesidades de la Institución, además de proporcionarles un espacio de aprendizaje de los contenidos de la Unidad de Formación de Investigación Educativa y Producción de Conocimientos en la vida, desde la vida y para la vida.

Palabras clave: *Estrategia, elaboración comunitaria, investigación transformadora.*

Introducción

La ESFM aglutina a estudiantes del contexto de Chayanta, ciudades intermedias de Llallagua y Uncía, de los departamentos de La Paz, Oruro y Cochabamba, actualmente cuenta con las especialidades de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, Educación Física y Deportes, Educación Musical y Valores, Espiritualidad y Religiones. Las y los estudiantes asisten a clases por la mañana (08:00 a 12:00) y por la tarde (13:30 A 17:30) De acuerdo a la carga horaria de cada año de formación y especialidad de primero a quinto. Una particularidad de la Institución es que todos los estudiantes, docentes, directivos, administrativos y personal de servicio forman parte de un ámbito, denominados: Ámbito I, Pedagógico Curricular, Ámbito II, Institucional Organizacional, Ámbito III, Socio Cultural y Ámbito IV, Innovación – Investigación e infraestructura. Cada Ámbito a inicio de gestión elabora su plan de acción con propuestas que vayan a transformar la problemática identificada durante el diagnóstico socio comunitario de la Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM). El plan de acción es presentado en una plenaria con la participación de todos los actores de la comunidad educativa, con la participación de Autoridades Municipales y Originarias, es ahí, donde se aprueba para su ejecución respectiva con pleno conocimiento de todas y todos. La directiva de cada ámbito es conformada por estudiantes, docentes y directivos, quiénes desarrollan la función de liderar y llevar adelante la ejecución de las diferentes propuestas aprobadas por ámbito a lo largo de toda la gestión según lo programado.

Los instrumentos de investigación, las técnicas de análisis, procesamiento de la información son desarrolladas en las clases de investigación Educativa y aplicadas en cada ámbito. Esta actividad contribuye a un aprendizaje con sentido y significado en la Unidad de Formación de Investigación Educativa, preparándolos para la propuesta Educativa que deberán plantear en la Práctica Educativa Comunitaria. Además de involucrar a los estudiantes en la vida Institucional y transformación de la ESFM de manera participativa y propositiva con el deseo de contribuir al cambio social y educativo.

Desarrollo

La experiencia de enseñar contenidos de la Unidad de Formación de Investigación Educativa y Producción de Conocimientos, en la vida y para la vida, surgió ante la problemática de que los estudiantes no asimilaban ni comprendían los contenidos impartidos de manera teórica, éstos se limitaban a repetir mecánicamente los conceptos y los instrumentos de investigación eran copiados sin sentido de algún lugar de internet, y cuando se realizaba el ejercicio de hacer una lectura de la realidad de la ESFM, sabían visualizar las problemáticas o necesidades de la institución, pero, inmediatamente señalaban la “falta de gestión de los directores”, en efecto, el estamento estudiantil, sólo le limitaba a asistir a clases y posicionarse como simples observadores críticos de lo que se hacía o no se hacía en la institución. Esta situación nos llevó a la reflexión de la necesidad de llevar los procesos de aprendizaje desde la práctica, desde una experiencia vivida, histórica y no ahistórica así como menciona Quintar cuando habla de “La Pedagogía de la potencia, en su tiempo y en su espacio con capacidad de mirar-ser en ese presente que es micro y macro en sus múltiples articulaciones” (Quintar, 2008) Por tanto, fue preciso reconducir el proceso de las clases por este sendero de la transformación, ubicando a los estudiantes en una realidad determinada en el tiempo y espacio como actores vivos y presentes de esa realidad. A continuación se describen los pasos desarrollados.

Lectura de la realidad

Esta actividad se inició con una reflexión en la clase de investigación ¿Cómo podemos acercarnos o conocer en profundidad, o dicho de otra manera, aprehender la realidad que se vive en la ESFM? Una primera respuesta que emergió de los estudiantes fue “observando y haciendo uso de los sentidos”, pero no siempre resulta suficiente, ante esta aseveración, surgió otra idea: debemos preguntar... indagar para ello, entonces “debemos preguntar” ¿Qué preguntas debemos hacer? ¿A quiénes debemos preguntar? ¿Sabemos qué problemas y necesidades tiene la ESFM? Con estas reflexiones el interés de los estudiantes desbordó en la clase, el deseo de investigar sobre las problemáticas, necesidades y

potencialidades de la institución, además investigar para proponer una solución de manera comunitaria haciendo vida los postulados del MESCP, o como dice Colmenares E., se investiga para generar repuestas concretas de transformación o cambio de las problemáticas o necesidades, cuando se refiere a la Investigación Acción Participativa.

La IAP constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, por una parte, permite la expansión del conocimiento, y por la otra, genera repuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y coinvestigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación (Colmenares E, 2012)

La actividad emprendida en el aula, precisamente se dirigía a que los estudiantes se apropien de la investigación para transformar su contexto. Por lo que, de manera unánime se decidió conformar cuatro equipos en cada uno de los cursos, una para cada ámbito del Plan Estratégico Institucional Comunitario: Pedagógico Curricular, Institucional Organizacional, Socio comunitario cultural, Investigación e Innovación. De esta manera, emergió la necesidad de elaborar instrumentos de investigación en los diferentes ámbitos. En esta primera actividad las aulas se convirtieron en verdaderos talleres donde los estudiantes elaboraban sus guías de entrevista, formulando preguntas dirigidas a recoger información requerida sobre problemas, necesidades o potencialidades, seleccionando a los informantes clave, buscando momentos y lugares adecuados para la entrevista u observación. En esta etapa de la estrategia, también se vivió la fase de la aplicación de los instrumentos para recoger la información. Posteriormente se pasó a la etapa del procesamiento de la información donde los estudiantes tabularon las respuestas de carácter cuantitativo y sistematizaron la información de las preguntas abiertas, escribiendo las respuestas, analizándolas llevándolas a la reflexión para concluir en una interpretación de la información, en principio, los estudiantes comentaban animadamente las anécdotas vividas durante la aplicación de la entrevista, después, venía el desánimo porque les costó mucho reflexionar sobre ellas, comprenderlas en profundidad ¿Por qué se da esta problemática? ¿Qué factores influyen para que se dé esta situación?

¿Cómo podemos solucionarla? La respuesta ya no era tan sencilla como “la falta de gestión de los directores...”, en el aula sólo podía percibirse el silencio, no había respuestas, el hecho de no repetir mecánicamente una determinada lección, el hecho de enfrentarles a una realidad determinada fue crucial para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes y por ende su aprendizaje.

Propuesta transformadora

El segundo paso fue el “planteamiento de una propuesta transformadora”. Cuando hubo concluido el procesamiento de la información, pudo identificarse con claridad las problemáticas, necesidades y potencialidades en cada uno de los ámbitos y surgió la necesidad de hacerlo conocer a todos los actores de la Comunidad Educativa. Para ello se organizó una asamblea general donde se expuso todas las problemáticas, necesidades y potencialidades identificadas por ámbito. Autoridades Municipales, Originarias, Directores, docentes, personal administrativo, de servicio y estudiantes en general, seleccionaron dos o tres problemáticas por ámbito. Posteriormente, los estudiantes retornaron a las aulas y reunidos por ámbito realizaron el análisis, reflexión e interpretación de las problemáticas o necesidades priorizadas en consenso, empleando diferentes técnicas como el pescado de Ishikawa, Foda y el árbol de problemas. Éstas ayudaron a comprender el problema para dar el siguiente paso: dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo solucionamos esta realidad identificada?

La respuesta no se dejó esperar “con una Propuesta que transforme esa situación problemática o necesidad, una alternativa de solución”, es decir, un proyecto que transforme esa realidad identificada. Nuevamente las clases de investigación se convirtieron en laboratorios donde los cuatro equipos fueron planificando este proceso de cambio, de acuerdo con sus posibilidades. Lo interesante de esta experiencia fue que los estudiantes comenzaron a expresar lo que pensaban, a confrontar sus ideas con sus compañeras y compañeros, no siempre estaban de acuerdo, hubo desacuerdos y supieron debatirlo y fundamentarlo.

Cuando la propuesta fue culminada, nuevamente se llevó a proceso de socialización, consenso y aprobación. Un grito resonaba después de cada propuesta ¡Aprobado! o ¡Qué se revise! seguido de aplausos, un proyecto muy debatido y que arrancó muchos aplausos fue el del ámbito Sociocultural: “Campeonato intermunicipios” revalorizando nuestras raíces maternas para una vida libre de violencia” en respuesta a la problemática de “poca valoración de nuestras raíces originarias” donde cada una/o de las/os estudiantes debe indagar sobre sus orígenes y/o raíces maternas; maternas porque se quiere despatriarcalizar el sistema de dominación del hombre y se agrupará con sus pares para organizar su equipo y participar del campeonato bajo una convocatoria escrita y publicada.

Otro fue del ámbito I, Pedagógico curricular: “Talleres y cursos formativos como metodología de formación pedagógica” ante la necesidad de “fortalecer los procesos educativos para una formación profesional de calidad” donde plantearon llevar a cabo talleres de Investigación Educativa por año de formación, elaboración de Plan de Desarrollo Curricular por especialidad, para evitar tropiezos y dificultades en la Práctica Educativa Comunitaria (PEC) y por año de formación. Además, de complementarlo con cursos formativos de UNEFCO de ofimática básica y avanzada, robótica, ajedrez y otros.

Las propuestas citadas son planteamientos que buscan transformar situaciones problemáticas o de necesidades sentidas, como es la valoración de nuestras raíces culturales y una buena preparación académica para poder desenvolverse en la PEC, emergen de la necesidad de una buena preparación pedagógica y académica.

Ejecución y desarrollo de las propuestas transformadoras

Como un tercer paso de la estrategia, se efectiviza la ejecución y desarrollo de las propuestas aprobadas en consenso. En este proceso juega un papel importante la directiva nominada democráticamente, misma que está conformada por estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo y de servicio. Los líderes, gestionan, convocan y animan a ejecutar las actividades programadas, o como dice Zemelman:

“Los hombres se enriquecen en el proceso de cambio, pero si nos alejamos de ese proceso de cambio o proceso de construcción, el proyecto plurinacional no existe más que en el discurso. Para que no pase esto, tiene que ser realmente una construcción de prácticas y tienen que sentir las como propias. Por esa razón, las medidas de corto plazo existen para atender las demandas, las inquietudes y las expectativas, así se puede ver la transformación de las personas en conjunto, con proyecto” (Zemelman, 2011)

Si hay un proyecto común, se puede transformar y nosotros también. Es decir, en esta experiencia que se comparte no sólo se abre un espacio de aprendizaje único, sino, que los estudiantes ya viven algo del proyecto plurinacional, ingresando en la dinámica del proceso de transformación.

Por otro lado ¿No sería aplicable una investigación sentipensante? (Fals Borda, 2009). Ese trance de pensar sintiendo que sabe combinar el corazón y la cabeza un pensar sintiendo, como dice este autor aplicar ese concepto tan sencillo en la investigación “sentir y pensar”. En esta experiencia, se abre el camino a este tipo de investigación, que por supuesto habría que profundizarla desde la perspectiva de los autores antes mencionados.

Por otro lado, a la luz de una constante reflexión sobre la experiencia vivida, con los estudiantes y docentes de investigación, ya se inició un proceso de descolonización de la investigación. Como refiere en su texto Chilisa (2012) cuando habla sobre una metodología en el paradigma de transformación:

En el paradigma de transformación, el propósito de la investigación es destruir mitos, ilusiones y conocimiento falso y por lo tanto empoderar a la gente a actuar para transformar la sociedad. Tanto los métodos cuantitativos, así como los métodos cualitativos son utilizados en el proceso de investigación. Se utilizan técnicas de recolección de datos y de procedimientos de muestreo adecuados a los estudios cuantitativos y cualitativos. Los participantes se involucran en la identificación y definición del problema, la recolección y análisis de los datos, la difusión de los resultados y el uso de los hallazgos para informar la

práctica. Los diseños más comunes son el enfoque de la evaluación rural participativa y la investigación-acción (Chilisa, 2012)

El empoderar a los estudiantes en “actuar para transformar” es lo que se hizo en esta experiencia de manera constante y paso a paso, además de involucrarlos en la identificación del problema o necesidades que tiene la institución, la recolección de datos, el análisis de estos y el planteamiento de una propuesta transformadora.

Monitoreo y evaluación

Como cuarto paso de la estrategia, fue necesario inducir al equipo de gestión o directiva de cada ámbito hacia un constante monitoreo y evaluación durante el desarrollo y ejecución de las actividades planteadas en cada propuesta transformadora para verificar y responder a la pregunta ¿Cómo se van desarrollando las actividades planificadas? ¿Qué logros vamos obteniendo? ¿Cuáles son las dificultades que vamos sopesando?

La información obtenida sirve para enmendar con medidas correctivas en la esperanza de optimizar los resultados de la planificación del PEIC. Al finalizar la gestión se realiza la evaluación sobre la ejecución y desarrollo de las propuestas transformadoras planificadas por ámbito. En esta etapa, es interesante ver cómo los estudiantes conducen este proceso ¿Esta actividad propuesta fue ejecutada? Sí o No. ¿Por qué no fue realizada esta actividad?

Aprendizaje de la UF de Investigación Educativa Transformadora

En diálogo con los actores que intervinieron en esta experiencia, sobre el aprendizaje que tuvieron de la Unidad de Formación de Investigación Educativa, los estudiantes expresan lo siguiente:

Con esta actividad aprendimos a elaborar guías de entrevista, a recoger información, a tabular datos cuantitativos y a sistematizar datos cualitativos e interpretarlos para sacar un resultado. Cuando obtuvimos los resultados del diagnóstico hicimos un análisis profundo para inferir

los problemas y fortalezas que tenía nuestra institución, en los diferentes ámbitos... (ESFM Mcal. Andrés de Santa Cruz, 2019)

Es decir, los contenidos de la UF fueron asimilados de manera práctica y natural y sin mucho esfuerzo, de donde se deduce que el aprendizaje debe partir de la vida misma, del contacto con la realidad y sobre todo de una experiencia vivida.

Otro aporte interesante es el que manifiesta:

Para proponer estrategias de solución aplicamos las técnicas de análisis de problemas o de diagnóstico como el árbol de problemas y objetivos, FODA y pescado de Ishikawa, después hicimos varias propuestas de solución, estrategias y actividades para llevarlo a cabo durante la gestión. Durante esta actividad lo interesante fue que pudimos conocer otros compañeros de diferentes cursos y especialidades, y lo negativo fue que no podíamos ponernos de acuerdo en las estrategias y actividades que queríamos proponer como alternativa de solución al problema porque teníamos diferentes criterios, pero finalmente pudimos consensuar (ESFM Mcal. Andrés de Santa Cruz, 2019)

Ante la dificultad de poder analizar el problema o necesidad en profundidad, las diferentes técnicas de análisis apoyaron este proceso, éstas ya no fueron vistas como contenidos teóricos e inaplicables, muy por el contrario, fueron tomados como herramientas útiles para esta tarea emprendida con los estudiantes. Otro de los estudiantes manifestó “Pude replicar lo que aprendí en la Práctica Educativa Comunitaria, sabía qué hacer para elaborar el diagnóstico y plantear una propuesta” (ESFM Mcal. Andrés de Santa Cruz, 2019)

El espíritu investigador de las y los estudiantes despertó con fuerza porque la mentalidad para ir a la PEC, fue “¿Qué problemáticas, necesidades y potencialidades encontraré en la Unidad Educativa y en el contexto? ¿Cómo lo transformaré? ¿Cómo podré involucrar a toda la comunidad?

Por otro lado, los docentes de investigación manifestaron que la experiencia de involucrar a los estudiantes en la elaboración del PEIC fue una buena estrategia para la enseñanza de los contenidos de la UF de Investigación Educativa, porque partió de su contacto con la realidad además de motivar a la acción transformadora de la realidad para no ser simples observadores de ella, como se puede deducir de las frases que varios estudiantes manifestaron a sus docentes “no sabía que esto pasaba en la ESFM” “tampoco que yo podía aportar a su cambio”. Frases que también denotan que a su aprendizaje le pusieron emoción, así como afirma Mora.

El cerebro solo aprende si hay emoción. Aunque nuestro cerebro sigue siendo un gran desconocido, los avances científicos nos permiten conocer cómo aprende el cerebro y destacar el importante papel que la curiosidad, la necesidad y las emociones tienen en la adquisición de nuevos conocimientos. (Mora, 2018)

Sólo se aprende algo que se ama, como dice este autor, los estudiantes al apropiarse e integrarse de manera comprometida con la transformación de la institución, hicieron suyo los problemas las necesidades y pusieron todo su empeño para cambiar esa realidad, ellos sintieron que son parte de esa realidad, por lo que, el aprendizaje de la UF de investigación se la hizo de forma natural.

Así mismo, docentes de otras Unidades de Formación dijeron que al margen de la enseñanza de la UF de investigación, también se les estaba formando como futuros líderes con pensamiento crítico y propositivo. Sobre todo, admirados del emprendimiento de los líderes en la ejecución y desarrollo de las actividades transformadoras del PEIC.

La metodología descolonizadora tiende a producir conocimientos propios valorando lo nuestro, teniendo la mirada fija en aquello que nos pasa, porqué nos pasa y cómo podríamos transformar esa realidad, sin descuidar la mirada universal que debemos tener.

Conclusión

La participación comunitaria de los estudiantes en la elaboración, ejecución y evaluación del Plan Estratégico Institucional Comunitario es una estrategia para el aprendizaje de los contenidos temáticos de la Unidad de Formación de Investigación descolonizadora y transformadora.

El PEIC se constituye en un espacio de aprendizaje desde la participación comunitaria de toda la comunidad Educativa, por lo que, es preciso una participación totalitaria de toda la comunidad educativa.

Es posible vivir una investigación sentipensante como sustenta Fals Borda, por el hecho de hacerse parte de un proyecto común, posibilita que los estudiantes puedan pensar sintiendo, combinando corazón con la cabeza. Si el proyecto es suyo, lo ama y hace lo posible para que salga bien buscando diferentes estrategias para llevarlo a buen fin.

Aprender en la vida, desde la vida y para la vida despierta un espíritu de permanente de observación, curiosidad, indagación y crítica de la realidad en los estudiantes de la ESFM.

Finalmente, el trabajo comunitario realizado por los estudiantes permitió fortalecer la práctica de valores sociocomunitarios en los diferentes equipos de trabajo. Aprendieron a convivir de diferentes años de formación y especialidades a respetar las características de su especialidad. Donde el “otro” fue acogido.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Chilisa, B. (2012). *Dokumen*. Obtenido de <https://dokumen.tips/art-photos/testing-forshare.html?page=3>
- Colmenares E, A. M. (2012). Investigación-Acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y de la acción. *Voces y silencios*, 102-115.
- ESFM Mcal. Andrés de Santa Cruz. (2019). *Memoria Institucional*.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Colombia: Panamericana formas e impresos S.A.

- Mora, T. F. (2018). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sender hacia la descolonización*. México: IPECAL.
- Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales*. La Paz.

Ivan Reynaldo Laura
Apaza

Docente de Investigación
Educativa y Producción de
Conocimientos en la ESFM
Tecnológico y Humanístico
El Alto

Tecnofetichismo en la educación. Hacia una pedagogía humanizante en la era del CHATGPT

Resumen

En un contexto educativo cada vez más influido por las Inteligencias Artificiales (IAs), la presente investigación examina las implicaciones y desafíos que estas tecnologías presentan en el ámbito académico desde una perspectiva crítica. El propósito es desentrañar las posibles problemáticas en torno a la dependencia creciente hacia las IAs, así como subrayar la necesidad de una educación más humanizante y orientada hacia el desarrollo integral del estudiante. Basado en una extensa revisión bibliográfica en Google Académico, Web of Science y Scopus, se examinan las consecuencias de la IA en la educación desde una perspectiva ética, social y pedagógica. Los resultados revelan que, a pesar de las capacidades asombrosas de la IA, su uso indiscriminado en la educación puede llevar a la deshumanización del aprendizaje y a la degradación de la calidad de la información y la educación. Además, se sugiere que, en lugar de reemplazar las capacidades humanas, las IAs deben ser utilizadas como herramientas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La conclusión resalta la importancia de equilibrar la tecnología con las necesidades humanas, promoviendo una educación que valore la creatividad, el pensamiento crítico y el desarrollo integral del estudiante.

Palabras clave: *Inteligencia artificial en educación, aprendizaje autónomo, desarrollo integral del estudiante, educación humanizante, metodologías de enseñanza en la era digital.*

Introducción

ChatGPT y las demás IAs han irrumpido en nuestra sociedad, generando transformaciones radicales en diversos ámbitos, entre los que destaca la educación. Este sector se encuentra en medio de una revolución que merece ser examinada minuciosamente. El rápido avance de la IA y su integración en los procesos educativos despiertan interrogantes sobre el papel de la tecnología en la formación de los individuos y plantea la necesidad de una reflexión profunda sobre el camino a seguir.

El uso de la IA en educación, aunque relativamente reciente, ha tenido un impacto significativo. Lo que comenzó como una herramienta complementaria para la enseñanza ha evolucionado hasta convertirse en un sistema capaz de emular el lenguaje humano, personalizar la enseñanza a niveles individuales e identificar problemas de aprendizaje. Sin embargo, esta revolución digital no es ajena a desafíos y problemáticas. Uno de los principales retos es la sobrecarga de información y la posible deshumanización del aprendizaje, que podría reducir la educación a un simple proceso de acumulación de datos.

En este estudio, se busca analizar con profundidad los desafíos que la IA presenta en la educación desde una perspectiva crítica, identificando tanto las oportunidades como las amenazas que conlleva para el desarrollo integral y auténtico de los estudiantes. Con la finalidad de entender estos desafíos y buscar soluciones efectivas, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura científica actual en bases de datos académicas como Google Académico, Web of Science y Scopus. Esta revisión se propone como un medio para entender mejor la evolución y el impacto de la IA en la educación, y para generar un marco de discusión sobre los desafíos éticos y pedagógicos que la integración de la IA presenta en la educación. En última instancia, este estudio pretende contribuir a una educación más humanizada y efectiva en el contexto de la creciente digitalización y automatización.

La revisión de la literatura sugiere que la implementación de la IA en educación ofrece un amplio espectro de ventajas y desafíos. Por un lado, el uso de estas tecnologías permite personalizar la enseñanza, promoviendo

el aprendizaje autónomo y liberando tiempo cognitivo al almacenar y procesar grandes volúmenes de información. Además, la IA puede favorecer el desarrollo de habilidades críticas y creativas al delegar las tareas memorísticas y repetitivas a los sistemas inteligentes. Sin embargo, estos beneficios no están exentos de desafíos. Los hallazgos resaltan el riesgo de una sobrecarga de información que puede resultar contraproducente para el aprendizaje efectivo. Además, se cuestiona la posibilidad de que la IA pueda fomentar un aprendizaje superficial y deshumanizado, centrado en la acumulación de datos en lugar de en el desarrollo integral del estudiante.

La investigación también destaca la importancia de un enfoque equilibrado y consciente en la integración de la IA en la educación. Se subraya el papel esencial de los docentes en fomentar habilidades humanas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, a pesar de la creciente capacidad de las IAs. De manera crucial, se argumenta que el aprendizaje debe ser un proceso voluntario y placentero, y que la tecnología debe facilitar, y no obstaculizar, esta perspectiva. Además, se resalta la relevancia de evitar una dependencia excesiva de la tecnología en detrimento del desarrollo sensorial y cognitivo, que requiere de experiencias diversas y ricas en matices. En este sentido, se advierte sobre el posible impacto negativo de un uso excesivo de las pantallas y se apela a la importancia de distinguir entre “aprender sobre la tecnología digital” y “aprender a través de la tecnología digital”.

La moda de la inteligencia artificial

Es muy notoria la manera en la que hoy la inteligencia artificial se ha convertido en una “moda”. Muestra de ellos son incontables los videos en redes sociales que mencionan “trucos” que se pueden hacer utilizando inteligencia artificial: hacerle preguntas a una inteligencia artificial cargando un PDF en su base de datos para una tarea escolar, redacción de textos con solo “un par de clic”, generación automática de resúmenes, generación de cuestionarios, etc. En el ámbito educativo son también muchas las ofertas formativas de cursos, seminarios y otros en los cuales se tocan prácticamente las mismas temáticas de “trucos” pero ya

para el ámbito escolar. Se publicitan con lemas como “profesor cree un cuestionario en menos de un minuto”, “cree un registro pedagógico en Excel utilizando inteligencia artificial”, etc. Todo eso hablando únicamente de las inteligencias artificiales basadas en texto.

Esta situación podría aparentar ser positiva, sin embargo, cuando algo se pone de “moda” tiende a banalizarse desmedidamente y su uso ya no obedece a criterios racionales ni sistemáticos sino a seguir la tendencia mayoritaria de manera acrítica. Esto tiene un riesgo muy fuerte y es que, al menos en contextos educativos, resta más de lo que suma a la educación. Para entender esto es útil la siguiente historia: “estaba una maestra dando clases a sus estudiantes y durante varios años ella utilizaba el pizarrón para dibujar ahí las tablas de aritmética que hacía repetir a sus estudiantes una y otra vez hasta que ellos pudieran memorizarla. Un día llegó el director de la escuela y le entregó a la maestra varias computadoras y un proyector para que ella pudiera hacer clases más innovadoras y creativas con ayuda de la tecnología. Sin embargo, al poco tiempo la maestra terminó proyectando en la pizarra una tabla de sumar y en la pantalla de cada computadora de sus estudiantes aparecía la misma imagen”. La tarea de los estudiantes seguía siendo repetir una y otra vez lo que veían en la pantalla.

Esta historia, aunque pareciera inverosímil, en realidad sucede frecuentemente. Cuando una tecnología no es comprendida a cabalidad y se hace uso de ella solo por “moda” y sin un trasfondo ni intencionalidad pedagógica su uso llega a tener poco provecho alejándose de cualquier posibilidad innovadora o creativa acercándose incluso a una educación tradicional. Precisamente por eso es indispensable tener una mirada crítica de las inteligencias artificiales y el fenómeno que está produciendo en el ámbito educativo.

“Un gran poder, conlleva una gran responsabilidad”

Desde el cuarto milenio a.C., cuando en Mesopotamia fue inventada la escritura cuneiforme, el ser humano ha ido acumulando información. Si bien ese acopio inicial no fue un acto consciente, paulatinamente terminó

siéndolo pues “el ser humano siempre ha utilizado los datos para intentar comprender mejor el mundo que le rodea y para desarrollar modelos que le permitan hacer predicciones sobre el futuro” (Giró-Gracia & Sancho-Gil, 2022). Bibliotecas, archivos, repositorios en internet, etc., son muestras evidentes de un intento de acopiar información para aprehender y predecir el mundo a través de los datos.

Esto en apariencia no representa un dilema, pero la situación se complica cuando, gracias al internet en los últimos años, el ser humano ha producido ingentes cantidades de información. Los conjuntos de datos a gran escala pueden ser generados por diversas fuentes, como sensores, redes sociales, transacciones comerciales, registros de clientes y registros gubernamentales, entre otros. Estos datos suelen caracterizarse por su alta velocidad de generación, variedad de formatos y estructuras, y su volumen exponencialmente creciente, además de aparentemente interminable. Sucede pues que:

La evolución de los sistemas informáticos, tanto en términos de capacidad de procesamiento en bruto como de almacenamiento de datos, junto con el crecimiento exponencial del uso de las tecnologías digitales, crearon la tormenta perfecta que confluyó en lo que ahora llamamos Big Data. (Giró-Gracia & Sancho-Gil, 2022).

Abordar el *Big Data* ha complicado la vida de los especialistas en el tema. Esto no se debe tanto a la preocupación en torno a dónde almacenar la información, sino en relación a cómo utilizar toda esa información. Es decir, no basta que esa información esté en servidores computarizados únicamente ocupando espacio, sino que continúe ayudando al ser humano a comprender el mundo y a tomar decisiones frente a él.

Frente a ello surge el *Big Data Science*, también conocido como Ciencia de los Datos a Gran Escala. Es un campo interdisciplinario que combina estadística, informática y ciencia de datos para abordar el análisis y la interpretación de conjuntos de datos masivos y complejos. El *Big Data Science* se distingue por su enfoque en la gestión, el análisis y la interpretación de datos que

exceden las capacidades de los métodos y herramientas tradicionales de procesamiento de datos.

Para abordar los desafíos de la acumulación de información contemporánea, el *Big Data Science* emplea técnicas avanzadas de almacenamiento, procesamiento y análisis de datos. Esto implica el uso de algoritmos y modelos estadísticos complejos, técnicas de aprendizaje automático y minería de datos, así como la utilización de infraestructuras tecnológicas escalables. De esta manera puede generar conocimientos accionables a partir de los datos, lo que conlleva descubrir patrones ocultos, predecir tendencias futuras, optimizar procesos, personalizar recomendaciones y mejorar la toma de decisiones en diversos campos. En pocas palabras, el *Big Data Science* tiene la capacidad de procesar enormes cantidades de información y tras analizarla brindar recomendaciones coherentes para la toma de decisiones.

Un producto de todo esto son las inteligencias artificiales, como una herramienta que facilite el abordaje de esa enorme cantidad de datos. El *Big Data Science* y la inteligencia artificial (IA) están estrechamente relacionados y se complementan entre sí. El *Big Data Science* proporciona la materia prima para la inteligencia artificial (los conjuntos de datos a gran escala son esenciales para entrenar y mejorar los modelos de IA). La IA se beneficia del *Big Data Science* al tener acceso a grandes volúmenes de datos que permiten identificar patrones, tendencias y correlaciones significativas. Cuanto más amplio y diverso sea el conjunto de datos, mayor será la capacidad de la inteligencia artificial para aprender y generar resultados precisos.

En este contexto, uno de los más notorios representantes es el *Chat Generative Pre-trained Transformer* (ChatGPT) pues “ha superado el nivel deceptivo y considera que está en un nivel disruptivo según el modelo de las 6D” (García-Peñalvo, 2023).

Para entender esto, según dos entradas en el blog de *Singularity Hub*, una de Diamandis (2015) y otra de Bates (2016), puede comprenderse el modelo de las 6D como un enfoque que clasifica los sistemas de IA en diferentes niveles

de desarrollo y habilidad. Estos niveles son D1, D2, D3, D4, D5 y D6, cada uno representando un nivel progresivamente más avanzado de inteligencia artificial. Los niveles D1 y D2 se refieren a sistemas de IA básicos, como los chatbots simples, que pueden responder preguntas sencillas y seguir comandos directos. La afirmación de que ChatGPT ha superado el nivel deceptivo y considera que está en un nivel disruptivo significa que el modelo ha alcanzado un nivel de habilidad notoriamente alto y en consecuencia la IA tiene un impacto significativo en un determinado campo o industria, generando cambios profundos y transformadores. Es decir, ChatGPT ha alcanzado un nivel en el que su capacidad para comprender y responder preguntas, generar texto coherente y ofrecer asistencia en diversas áreas es tan avanzada que tiene el potencial de revolucionar cómo se interactúa con los sistemas de IA y cómo se aplican en diferentes áreas profesionales y del saber.

Un perfil del ChatGPT

En una reciente investigación (Dergaa et al., 2023) se hizo un breve balance en relación con la historia de ChatGPT. Las raíces de productos como Chat GPT se remontan a investigaciones primigenias en las décadas de 1950 y 1960 con la intención de responder al lenguaje natural de una manera que imite la comunicación humana, dadas las complejidades del lenguaje humano. Para la década de los 80 y 90 el Procesamiento del Lenguaje Natural (PNL) ganó un renovado interés debido a los avances tecnológicos que llevaron al desarrollo de sistemas de inteligencias artificiales más avanzadas. Ya en el 2010, la disponibilidad de datos de texto en internet y el desarrollo del “aprendizaje profundo” cambio la forma en que los científicos abordaron el problema de la comprensión natural del lenguaje permitiendo así respuestas más similares a las humanas y altamente realistas. Finalmente, un salto notorio fue dado por la organización Open IA en el 2018 con un modelo GPT capaz de generar respuestas muy idénticas a la escritura humana. En el 2019 desarrolló GPT-2 y en el 2020 GPT-3 que ya produjo textos difíciles de distinguir de el de los humanos. Sin embargo, fue hasta el noviembre de 2022 que OpenIA desarrolló actualizaciones y mejoras en el ChatGPT altamente notorias y que hasta hoy se han popularizado enormemente.

Para entender qué es y cómo funciona ChatGPT es preciso recordar los conceptos relacionados al *Big Data Science*. Así, según sus desarrolladores, “el modelo OpenAI GPT-3 se ha entrenado con 45TB de datos de texto procedentes de múltiples fuentes hasta una fecha concreta [2021]” (García-Peñalvo, 2023). Para el abordaje y resolución de esa cantidad de información utiliza un modelo de lenguaje que es “una herramienta estadística para predecir las siguientes palabras de una secuencia en función del contexto que se le haya facilitado. En pocas palabras, los modelos lingüísticos son distribuciones de probabilidad sobre una secuencia de palabras” (García-Peñalvo, 2023, p. 6). En términos sencillos, se entrena usando grandes cantidades de texto variado, como libros, artículos y mensajes que estaban disponibles en internet hasta el 2021. El modelo aprende patrones y relaciones entre palabras al analizar estos textos. Una vez entrenado, puede predecir qué palabra debe venir después de cada palabra que escribe en cada una de sus respuestas, proporcionando una interacción altamente coherente con el ser humano y con alto dominio en muchas áreas del conocimiento.

A partir de todo lo expresado hasta aquí, es posible conceptualizar ChatGPT como un modelo de lenguaje de gran escala diseñado para generar respuestas coherentes y relevantes en conversaciones de chat. Para ello utiliza técnicas de aprendizaje automático en base a toda la información con la que ha sido entrenado con lo cual puede entender y procesar el lenguaje natural humano en tiempo real, brindando respuestas en función a la información que dispone y un conjunto de datos de entrenamiento. Su mayor virtud es comprender preguntas, solicitudes y comandos humanos escritos en texto y responder en consecuencia. A medida que se le presenta un mensaje de entrada, el sistema analiza el contexto y utiliza su capacidad de razonamiento para generar una respuesta coherente y relevante. A través de iteraciones sucesivas, el modelo puede mantener una conversación continua y responder a preguntas de seguimiento.

Para que el ser humano pueda comunicarse con ChatGPT requiere utilizar *prompts*. El origen de esta palabra se remonta al inglés medio y tiene sus raíces en el verbo inglés antiguo “*prompten*”, que significa “provocar”, “incitar” o “estimular”. Con el tiempo, el término evolucionó y se utilizó

para referirse a las instrucciones o sugerencias que se ofrecen para guiar a alguien a la acción o para recordarles algo. En el contexto de la informática y la programación, el uso de “*prompts*” se popularizó para describir los mensajes o indicaciones que se presentan a los usuarios en una interfaz de línea de comandos o en un entorno interactivo para solicitar una entrada o proporcionar instrucciones claras sobre cómo proceder. Con el desarrollo de los modelos de lenguaje y la inteligencia artificial, la palabra “*prompts*” también se utiliza para referirse a las entradas proporcionadas a los modelos con el fin de generar respuestas o completar tareas específicas.

Una investigación centrada en los *prompts* (Morales-Chan, 2023) señala que son “frases o preguntas que se utilizan para dar dirección a un modelo de lenguaje, como Chat GPT, para que produzca una respuesta” (p. 2). La misma investigación indica que esas frases en su redacción deben contener tema, tono, contexto e información de contexto. Así mismo debiera expresar un objetivo, utilizar lenguaje natural libre de ambigüedades y proporcionarle a la IA un contexto. Entre los cuidados, debieran evitarse preguntas abiertas, tendenciosas o que busquen opiniones de la IA. Por todo ello es preciso revisar detenidamente la pregunta antes de enviarla. Finalmente, para optimizar los resultados plantea una tipología de *prompts* que serían: secuenciales, comparativos, argumentales, de perspectiva y “lista de deseos”.

Excesiva confianza y “tecnofetichismo”

La puesta en “moda” de las inteligencias artificiales y particularmente del ChatGPT, dadas sus virtudes, han provocado una excesiva y desmedida confianza hacia ellas por parte de la sociedad en general, confianza que incluso ha derivado en un fetichismo hacia la tecnología. En ese contexto, “muchos discursos políticos y económicos de modernización escolar suelen presentar las tecnologías como una solución independiente de los problemas reales. Al mismo tiempo, aspiran a resolver con cada nueva tecnología todas las deficiencias acumuladas en el sistema” (Mateus, 2014). Precisamente por eso muchos enmarcan su pensamiento en un determinismo tecnológico que asume que todos los problemas de la educación se resolverán utilizando tecnología en sus procesos. La situación empeora “teniendo en cuenta que

los discursos y las “soluciones” a la enseñanza y el aprendizaje en contextos formales basados en el papel casi “milagroso” de la tecnología ignoran sistemáticamente la complejidad que entraña cualquier sistema social” (Giró-Gracia & Sancho-Gil, 2022). Así, este tipo de pensamiento deriva poco a poco en lo que aquí ha de llamarse “tecnofetichismo”.

El tecnofetichismo puede estar estrechamente ligado con la forma en que algunas personas perciben y entienden las inteligencias artificiales y el ChatGPT. Algunos tecnofetichistas pueden atribuir a las IA un poder casi ilimitado y una capacidad para resolver todos los problemas de manera automática y sin intervención humana. Esta lógica puede llevar a una visión peligrosamente simplificada y exagerada de las capacidades de la IA donde todo el tiempo se espera que ésta sea capaz de tomar decisiones perfectas, prever todas las eventualidades y solucionar cualquier desafío sin errores. Esta visión exagerada ignora las limitaciones y desafíos reales asociados con la implementación de la IA y el contexto del mundo real en el que se desenvuelve. Además, el tecnofetichismo puede pasar por alto las implicaciones éticas, sociales y legales de la IA. El desarrollo y la implementación de la IA plantean una serie de cuestiones que deben abordarse de manera cuidadosa, como la privacidad, la discriminación algorítmica, la responsabilidad, el impacto en el empleo humano y, lo que aquí preocupa, la educación.

El reduccionismo ontológico frente a la IA

En general la sociedad ignora la manera en que en realidad funcionan las inteligencias artificiales como ChatGPT. Esta situación ha conllevado a que “uno de los principales problemas de la conversión de la educación en procesos de información para diseñadores, máquinas y alumnado es el reduccionismo ontológico que conlleva” (GiróGracia & Sancho-Gil, 2022). El reduccionismo ontológico es una postura filosófica que sostiene que las entidades complejas pueden ser reducidas a sus componentes más fundamentales o a las interacciones de esos componentes. En el contexto de las inteligencias artificiales como ChatGPT, el reduccionismo ontológico implica la idea de que la comprensión y explicación de la IA se pueden

lograr al analizar y descomponer sus componentes más básicos, como algoritmos, datos y procesamiento computacional. Sin embargo, esta afirmación ignora cómo en realidad funcionan las inteligencias artificiales. Aunque los algoritmos y la computación son aspectos fundamentales, explicar completamente el funcionamiento de una IA sofisticada como ChatGPT no se puede reducir únicamente a estos aspectos. Frente a ello es necesario considerar no solo los componentes fundamentales, sino también los aspectos más complejos y contextualizados del entrenamiento, la arquitectura y el aprendizaje de la IA.

Es fundamental comenzar a realizar una evaluación crítica de ChatGPT. Según Schäfer (2023) este sistema ha sido descrito como un “loro estocástico”, lo que significa que se limita a reproducir el contenido de sus datos de entrenamiento sin profundizar en él. Esto resulta en respuestas que a menudo carecen de precisión e incluso pueden ser erróneas o ficticias, lo que pone de manifiesto notables debilidades en ChatGPT. En otras palabras, al igual que un loro, la capacidad de generar respuestas de ChatGPT depende del contexto proporcionado y su proceso de generación se basa en cálculos probabilísticos. Frente a una pregunta, la IA calcula cada palabra de su respuesta utilizando únicamente cálculos estadísticos en relación con qué palabras tienden a seguir a otras según su entrenamiento y datos almacenados. Por tanto, no existe un proceso real de reflexión en torno a la respuesta ni de las moralidades implicadas («The AI writing on the wall», 2023). En consecuencia, no todas las respuestas son perfectas ni completamente precisas. El modelo se entrena utilizando una amplia variedad de datos de texto, pero carece de conocimiento humano innato o una comprensión profunda del mundo, como lo tendría un ser humano. Por lo tanto, en algunos casos, puede generar respuestas que parecen repetitivas, irrelevantes o incorrectas. En realidad, ChatGPT es una herramienta basada en el lenguaje cuyo rendimiento depende en gran medida del contexto proporcionado y de la calidad de los datos utilizados en su entrenamiento. En términos sencillos es posible afirmar que “solo predice palabras y frases en un contexto específico, basado en su entrenamiento previo” (Cortes Osorio, 2023).

Lo señalado es únicamente la faceta “visible” del problema pues, aunque el usuario sepa que la IA no necesariamente le brinda respuestas precisas, su funcionamiento interno es complejo y no se puede acceder directamente a las razones detrás de cada respuesta específica. Por tal razón es generalizada la opinión de expertos que consideran que el funcionamiento de ChatGPT es una “caja negra” debido a la falta de transparencia en su proceso de toma de decisiones cuando escribe sus respuestas. Sucede pues que “cuando se tiene un algoritmo demasiado complejo para que lo entienda un ser humano, pero se confía en que, dada una determinada entrada, producirá una respuesta correcta, a esto se le llama caja negra” (Giró-Gracia & Sancho-Gil, 2022). A pesar de los intentos de comprender el interior de esta IA mediante la ingeniería inversa, las razones que dificultan la comprensión son todavía preocupantes: En primer lugar, tienen una arquitectura compleja: ChatGPT se basa en una arquitectura de red neuronal profunda con millones de parámetros entrenables. El proceso en relación al cómo se toman las decisiones dentro del modelo y cómo se relacionan las diferentes partes de la red no es fácilmente comprensible. Así mismo, ChatGPT se entrena en enormes conjuntos de datos que contienen una variedad de textos de Internet. Estos datos se utilizan para aprender patrones y asociaciones entre las palabras y las frases.

Sin embargo, debido a la cantidad y diversidad de los datos, es difícil determinar cuál información específica ha influido en una respuesta particular. Finalmente cabe hacer notar que es casi imposible aún explicar las respuestas. Aunque existen enfoques y técnicas para interpretar y explicar las decisiones de los modelos de aprendizaje automático, aplicarlos a modelos de lenguaje de gran escala como ChatGPT es un desafío. La naturaleza probabilística y la complejidad de las interacciones dentro del modelo dificultan la explicación precisa de cómo se generó una respuesta en particular.

Desconocer el funcionamiento de esa “caja negra” pareciera no entrañar problemáticas importantes para el usuario promedio. Sin embargo, más allá del “sentido común” en la valoración del mismo, un estudio más profundo puede revelar dilemas altamente alarmantes que van directamente en contra de la sociedad, en contra de sus usuarios. Muestra de ello en un

artículo titulado “AI can be sexist and racist - it’s time to make it fair” de James Zou y Londa Schiebinger (2018). El escrito reveló que los algoritmos utilizados en las IAs podían estar sesgados por los datos con los que fueron entrenados, lo que se manifestaba en respuestas que reflejaban estereotipos negativos hacia diversos grupos demográficos, mostrando así potenciales sesgos racistas y sexistas. Esto significa que, si los datos de entrenamiento contienen sesgos sistémicos, el modelo puede aprender y reflejar esos sesgos en sus salidas teniendo como fruto respuestas discriminatorias o estereotipadas en relación con género, raza u otros aspectos sociales.

Esta situación es apenas la punta del ovillo al hablar de las problemáticas sociales que implicadas en el uso de IAs. Por su parte, en tema medio ambiental existen investigaciones (Sipirán, 2022) que delatan el enorme consumo de energías y huellas de carbono que requieren entrenar las inteligencias artificiales como ChatGPT a causa de la alta capacidad de cómputo que necesitan y del hardware específico para el procesamiento de información a gran escala. Esto significa que el trabajo de las IAs tiene un impacto significativo y nefasto en el medio ambiente debido a dos factores principales. En primer lugar, el entrenamiento de IA requiere una enorme cantidad de energía debido a la alta capacidad de cómputo necesaria para procesar grandes cantidades de datos y mejorar el rendimiento del modelo. En segundo lugar, el uso de hardware especializado, como unidades de procesamiento gráfico (GPU) y unidades de procesamiento tensorial (TPU), para realizar tareas de procesamiento de información a gran escala también contribuye a un mayor consumo energético. Como resultado de este consumo de energía, se generan considerables emisiones de carbono. En términos sencillos, el trabajo que hacen las IAs requieren de verdaderas “chimeneas de humo” que procesan datos.

Peligros de la inteligencia artificial en la educación

Los peligros de las IAs en contextos educativos no pueden soslayarse. Un par de experimentos ilustran muy bien el panorama al respecto. En el año 2013 el periódico *The Guardian* publicó un artículo que mostraba una “operación encubierta” en la cual el científico británico John Bohannon, durante diez meses, envió un artículo creado por inteligencia artificial a 304 revistas de

acceso abierto alrededor el mundo. Sorprendente y preocupantemente el escrito fue aceptado por 157 de estas revistas (Dergaa et al., 2023). A un nivel menor pero igualmente relevante en términos de resultados, en otro experimento se pidió a un grupo de docentes que evaluaran un ensayo sin que estos académicos supieran que el documento había sido escrito por una inteligencia artificial. Los resultados revelaron que el 100% de los docentes no logró detectar que el texto no fue redactado por un ser humano (Jucamaldonado, 2023).

Sucede pues que la capacidad de Chat GPT para escribir y reescribir textos de maneras tan diferentes hace casi imposible distinguir si un documento fue escrito o no por un ser humano. Existen iniciativas como *GPTZero* que está haciendo algunos esfuerzos frente a este fenómeno («The AI writing on the wall», 2023), pero aparentemente aún son incipientes. A este esfuerzo, se han unido plataformas populares de detección de plagio, como Turnitin, *Grammarly*, *Copyscape* y *Plagscan*, que son ampliamente utilizadas en entornos académicos y profesionales para verificar la originalidad de los textos y prevenir el plagio. Sin embargo, hasta la fecha, han tenido un éxito muy limitado en esta tarea.

El problema, empero, no se limita únicamente a la infracción por plagio en contextos académicos formativos. Lo que sucede es que las IAs generativas podría generar una “avalancha” de información que a la larga podría contaminar el ecosistema de información de tal manera que en el futuro las mismas IAs tendrían problemas para buscar información de calidad (Schäfer, 2023). Esto significa que en un tiempo no muy lejano convivirían información real con información producida por inteligencias artificiales cuyas fuentes y procesamiento no fueron necesariamente confiables. En ese contexto las propias IAs tendrían dificultad para seguir procesando esos datos y así distinguir cuales son reales y cuales son ficticios o falaces.

La paulatina deshumanización de las tareas intrínsecamente humanas representa un mayor problema. La existencia de plataformas como ChatGPT, con sus capacidades para llevar a cabo diversas actividades, como la redacción, el dibujo y la re-creación, ha suscitado por inercia una reacción natural en las personas: la tendencia a abstenerse de realizar

dichas labores y, en su lugar, delegarlas a las inteligencias artificiales. Esta dinámica plantea un desafío sustancial, ya que impacta tanto en la conducta como en las competencias intelectuales para las cuales estas tareas fueron originalmente concebidas (García-Peñalvo, 2023) empobreciendo la riqueza humana y su aporte al mundo. Esto gradualmente no le quita al ser humano solamente la posibilidad de crear sino la necesidad de hacerlo.

Aprendizajes útiles e inútiles

En este contexto, surge precisamente la reflexión en torno a la existencia de aprendizajes útiles e inútiles en el ámbito escolar. A pesar de las numerosas capacidades que las IAs poseen para asistir a los seres humanos, es imperativo discernir qué tareas resultan inútiles y cuáles son verdaderamente beneficiosas para el desarrollo humano, evitando así caer en una visión tecnofetichista.

El escenario propicio para comprender este fenómeno es el relacionado con la “educación de la vida, en la vida y para la vida” que puede ayudar a separar el trigo de la paja. Noel Ledezma, (2021), exviceministro de Educación Alternativa y Especial, sintetizaba varias ideas al respecto. La educación “de la vida” consiste en leer la realidad desde un posicionamiento ético que no implique únicamente la lectura de libros sino del mundo en su totalidad. La educación “en la vida” hace referencia a que los procesos de enseñanza-aprendizaje no deben limitarse al laboratorio, teorías ni simulacros sino al “aprender haciendo” en situaciones de la vida real para que de ese modo lo educativo tenga pertinencia y relevancia cultural, social y política. Finalmente, la educación “para la vida” sería aquella que prepara a la sociedad no para la contemplación del mundo sino para la transformación de éste cuando se suceden situaciones problemáticas.

Es indispensable entonces comprender cuáles aprendizajes son útiles para la vida y cuáles no. Esto requiere todavía mayores consideraciones cuando se asume que:

... el aprendizaje es un fenómeno que involucra a personas reales que viven en contextos sociales reales y complejos de los que no

pueden abstraerse de manera significativa. [...] el alumnado está contextualizado. Tienen un género, una orientación sexual, un estatus socioeconómico, una etnia, una cultura de origen; tienen intereses y cosas que les aburren; han desayunado o no; y viven en barrios con o sin violencia armada o terremotos frecuentes, les atrae (o choca) la personalidad de su profesor, etc. (Giró-Gracia & Sancho-Gil, 2022)

Dewey (2000) era todavía más preciso e incisivo cuando en el capítulo tres “El despilfarro en la educación” de su libro “La escuela y la sociedad” señala las pérdidas de recursos y energías que se suceden en el sistema escolar donde, según el pedagogo, se repetían tareas de manera innecesaria, se utiliza el tiempo en aprendizajes inútiles, se desperdician recursos humanos y materiales en labores que podrían optimizarse de forma más productiva.

En esta misma línea Lacruz Alcocer (2000) brindaba un panorama más detallado señalando que la acumulación de información, el afán por tener conocimientos enciclopédicos y el enfoque memorístico no proporcionan una educación efectiva a los estudiantes. Lo que hace es simplemente sobrecargar sus mentes, los preocupan, los cansan, los aburren. El verdadero aprendizaje debe ser placentero, enriquecedor y motivador, fomentando el crecimiento personal. El conocimiento debería ser algo ilusionante, capaz de generar felicidad y facilitar la vida, brindando diversas satisfacciones. Esto solo es posible si el acto de aprender, la educación y la formación son voluntarios y se integran perfectamente en su ser y forma de vivir. En este sentido, las nuevas tecnologías, con su capacidad de almacenar fácilmente datos, sonidos e imágenes transferibles y utilizables en cualquier momento u ocasión, pueden simplificar la vida, el aprendizaje y el tiempo. Además, liberarán parte de la mente, que está saturada de conocimientos, ideas y aprendizajes inútiles, y brindará novedosas oportunidades que antes solo se podían soñar.

Todo esto plantea un reto importante para los maestros. La llegada de las IAs puede alentar a los docentes a repensar sus metodologías de enseñanza y propiciar que empiecen a exigir pensamiento crítico y resolución de problemas a sus estudiantes más allá de las capacidades que las IAs ya

brindan (Dergaa et al., 2023). Precisamente ahí surge el imperativo de una educación más humanizante, una educación que requiera el potenciamiento de las cualidades propiamente humanas por parte del estudiante.

Educación humanizante

Como señalaban Giró-Gracia y Sancho-Gil (2022) el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes en todas sus facetas no debe ser subestimado. No basta con enfocarse únicamente en el desarrollo cognitivo. Cada aspecto del cuerpo requiere diversas experiencias que abarcan lo intelectual, afectivo, físico, táctil, olfativo, visual, auditivo y gustativo. El abuso de las pantallas, que constantemente sustituye la actividad física y muchas experiencias humanas esenciales, puede tener un impacto perjudicial e irreversible en el desarrollo equilibrado de las personas. Si bien es innegable la relevancia que tiene adquirir habilidades digitales en la actualidad, el neurocientífico Desmurget (Giró-Gracia & Sancho-Gil, 2022) destaca la importancia de distinguir entre “aprender sobre la tecnología digital” y “aprender a través de la tecnología digital”. Diversas investigaciones han revelado que, al depender demasiado de las máquinas para realizar nuestras actividades cognitivas, las neuronas encuentran menos estímulos para estructurarse, organizar y establecer conexiones.

Así pues, para afrontar los desafíos de las IA se sugiere estas recomendaciones: al incorporar la inteligencia artificial en el aula, es necesario seguir promoviendo la creatividad y el pensamiento crítico, fomentar el trabajo en equipo y la actualización constante (Juca-Maldonado, 2023). Todo esto de manera tal que los estudiantes gradualmente “aprendan a aprender a ser autónomos, es decir, salir más allá del entorno académico y buscar nuevas oportunidades de aprendizaje” (García Villarroel, 2021).

Conclusión

La integración de la Inteligencia Artificial en la educación presenta una dicotomía: es una herramienta prometedora para la personalización y eficiencia del aprendizaje, pero también plantea retos significativos para la humanización de la educación y el desarrollo integral de los estudiantes.

Es evidente que la IA tiene el potencial para transformar el aula, ofreciendo oportunidades para un aprendizaje personalizado y liberando tiempo cognitivo a través de su capacidad para procesar y almacenar información. Sin embargo, este nuevo paradigma no debe desplazar la importancia del enfoque humanista en la educación. Los docentes tienen un papel vital que desempeñar en este nuevo panorama, promoviendo el desarrollo de habilidades y capacidades propiamente humanas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, que complementen y vayan más allá de las habilidades ofrecidas por las IAs.

A su vez, es importante recordar que el aprendizaje es un proceso enriquecedor que debe ser placentero y voluntario. La dependencia excesiva en la tecnología puede obstaculizar el desarrollo sensorial y cognitivo, reemplazando experiencias humanas esenciales con interacciones digitales. Por lo tanto, debemos considerar cuidadosamente cómo utilizamos la IA en la educación, evitando caer en la trampa de un aprendizaje superficial y deshumanizado.

Finalmente, la autonomía del estudiante es un elemento crucial que necesita ser fomentado. Debe animarse a los estudiantes a “aprender a aprender”, a ser autónomos y a buscar oportunidades de aprendizaje más allá del entorno académico, más allá de las IAs. Este enfoque no solo los preparará para la era digital, sino que también fomentará su crecimiento personal y desarrollo integral.

■ BIBLIOGRAFÍA

Bates Ramirez, V. (2016, noviembre 22). The 6 Ds of Tech Disruption: A Guide to the Digital Economy. *Singularity Hub*. <https://singularityhub.com/2016/11/22/the-6ds-of-tech-disruption-a-guide-to-the-digital-economy/>

Castillo-González, W. (2023). La importancia de la supervisión humana en el uso de ChatGPT como herramienta de apoyo en la escritura científica. *Metaverse Basic and Applied Research*, 29. <https://doi.org/10.56294/mr202329>

Cortes Osorio, J. A. (2023). Explorando el potencial de ChatGPT en la escritura científica: Ventajas, desafíos y precauciones. *Scientia et Technica*, 28(1), 3-5.

- Dergaa, I., Chamari, K., Zmijewski, P., & Ben Saad, H. (2023). From human writing to artificial intelligence generated text: Examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*, 40(2), 615-622. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2023.125623>
- Dewey, J. (2000). *La escuela y la sociedad* (D. Barnés, Trad.). Oceano.
- Diamandis, P. H. (2015, octubre 26). 12 Industries Disrupted by Tech Companies Expanding Into New Markets. *Singularity Hub*. <https://singularityhub.com/2015/10/26/12-industries-disrupted-by-techcompanies-expanding-into-new-markets/>
- García Villarroel, J. J. (2021, diciembre). Implicancia de la inteligencia artificial en las aulas virtuales para la educación superior. *Orbis Tertius UPAL*, 10, 31-52.
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: Disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- Giró-Gracia, X., & Sancho-Gil, J. M. (2022). La Inteligencia Artificial en la educación: Big data, cajas negras y solucionismo tecnológico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1(21), 129-145. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.129>
- Juca-Maldonado, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en os trabajos académicos y de investigación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6, 289-296.
- Lacruz Alcocer, M. (2000). Educación y nuevas tecnologías ante el siglo XXI. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 164, 25-40.
- Ledezma, N. (2021). *Educación de, en y para la vida*. La Razón. <https://www.larazon.com/voces/2021/09/03/educacion-de-en-y-para-la-vida/>
- Mateus, J. C. (2014). Imaginarios tecnológicos en la escuela: Convertir las barreras en oportunidades. *El País [revista de la editorial Santillana]*, 30-32.
- Morales-Chan, M. A. (2023). *Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza*.
- Schäfer, M. S. (2023). The Notorious GPT: Science communication in the age of artificial intelligence. *Journal of Science Communication*, 22(02), 1-15. <https://doi.org/10.22323/2.22020402>
- Sipirán, I. (2022). La huella de carbono del aprendizaje profundo. *Revista Bits de Ciencia*, 23, 15-15.

The AI writing on the wall. (2023). *Nature Machine Intelligence*, 5(1), 1-1.

<https://doi.org/10.1038/s42256-023-00613-9>

Zou, J., & Schiebinger, L. (2018). AI can be sexist and racist—It’s time to make it fair.

Nature, 559(7714), 324-326. <https://doi.org/10.1038/d41586-018-05707-8>

Competencias digitales en docentes

Resumen

En la actualidad la sociedad de información y comunicación que vivimos precisa de competencias en el campo digital. El fortalecimiento de las competencias digitales de docentes en la actualidad es una necesidad para dejar el uso solo instrumentalizado de las tecnologías e introducirlo paulatinamente a los procesos educativos. Nos encontramos con generaciones que precisan una formación docente a la altura de la sociedad del conocimiento.

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y las Tecnologías de Empoderamiento y la Participación (TEP) se han convertido en medios importantes para propiciar los procesos educativos. Por tanto, la formación adecuada en competencias digitales, coadyuvaran al uso adecuado y pertinente de las mismas.

Instituciones como la INTEF, UNESCO, DigComp, NOS PLANTEAN Modelos de Competencias que pueden ayudar a comprender donde estamos y cuanto nos falta por desarrollar en cuanto a estas habilidades, así mismo Modelos como el de Rubén Puentedura (SAMR), nos sirven como referentes para ayudar a los docentes a no solo conocer qué tipo de usos de la tecnología tienen un mayor o menor efecto sobre el aprendizaje de los estudiantes, para a partir de este propiciar estrategias para fortalecer las competencias en docentes.

Palabras Clave: *Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) - las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) - Tecnologías de Empoderamiento y la Participación (TEP) - competencia digital.*

Introducción

La sociedad actual ha sufrido profundos cambios en los últimos 20 años transcurridos que continúa experimentado desde que inició el siglo XXI, el mundo se ha visto envuelto en una incesante innovación tecnológica que está provocando una transformación en los ámbitos culturales, comunicativos, sociales, económicos, laborales y naturalmente educativos.

Las tecnologías de la Información y comunicación conocidas como TIC, se han introducido paulatinamente a lo largo de nuestra rutina habitual, en este sentido es necesario aprovechar este recurso en el ámbito educativo, mucho más, considerando las generaciones con las cuales nos relacionamos. Sin embargo, esta innovación en el ámbito educativo, hasta las pasadas gestiones, al parecer se estaba produciendo de manera lenta, considerando los avances a nivel mundial (Departamento Educación Universidad e Investigación, 2012), por lo que en las últimas gestiones debido a la pandemia mundial COVID 19, se ha producido un salto abismal con relación a la educación virtual en los ámbitos formal e informal, por lo que los escenarios digitales han abierto nuevas oportunidades de aprendizaje.

Con la introducción de la educación virtual en el sistema educativo y el avance de la tecnología los docentes de los distintos subsistemas, se han visto en la necesidad de adoptar una nueva competencia o habilidad: “la competencia digital”, la cual consiste en un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas relacionadas con el uso de la tecnología aplicada a los contextos y procesos educativos con el fin de alcanzar los objetivos trasados, para que los estudiantes puedan obtener un aprendizaje y el desarrollo de las propias capacidades y habilidades en los discentes.

La misma educación formal ha ido, paso a paso, incorporando más recursos y metodologías en su quehacer cotidiano y el utilizar de manera más eficaz estos recursos se ha convertido en una necesidad. El rol de las TIC en los ámbitos educativos ha sido objeto de interés y estudio durante ya

bastantes décadas, gracias a eso es posible proponer diversos análisis del quehacer educativo asociado a las competencias digitales, al respecto Gaitán (2019) plantea que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se constituyen en herramientas y recursos pedagógicos que generan el desarrollo de las competencias digitales y los docentes se conviertan en agentes propiciadores de cambio de escenarios mediante experiencias innovadoras y dinámicas, que les permitan abandonar las prácticas tradicionales e incorporar nuevas estrategias a los procesos educativos.

Un punto que debemos comprender es que las tecnologías solo como herramienta informática por sí mismas y al margen del desarrollo de las competencias digitales no cubrirán las necesidades actuales ni cambiará la educación en el sistema educativo nacional ni mucho menos el mercado laboral, puesto que las necesidades actuales de la formación de nuestros estudiantes se dan en torno a habilidades y capacidades que se busca desarrollar en este siglo XXI como: creatividad, innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación, colaboración, entre otras, mucho más en un educador, formador de generaciones. Iriarte, Valencia, Hung y Ordóñez (2015) consideran que un ciudadano formado con competencias en el uso educativo de las TIC podrá “hacer uso del pleno derecho a incidir y transformar su entorno social para una mejora integral de éste” (p. 5).

Los tipos de habilidades y capacidades que se necesitan en la actualidad están cambiando rápidamente y los sistemas de educación deben adaptarse para dotar a los futuros profesionales de la formación en estas competencias necesarias del siglo XXI, por lo que el uso de la competencia digital es cada vez más importante, no sólo como una habilidad en sí misma, sino como facilitadora de otras habilidades necesarias para la formación del estudiante. Es necesario que los docentes al tener estas competencias digitales desarrolladas en sí mismos tengan la capacidad de identificar las herramientas digitales necesarias para propiciar este aprendizaje en el estudiante, “saber qué hacer solo es importante si sabemos cómo y cuándo hacerlo”.

En todo caso, un nivel de enseñanza que va más allá de la transmisión de información, conceptos o ideas; un nivel de enseñanza que busque la

comprensión de los contenidos de una manera crítica y propositiva. Latorre (2019) sostiene al respecto lo siguiente:

Las TIC no solo han reconfigurado los roles de quienes enseñan y de quienes aprenden, sino que los espacios educativos han pasado a ser intervenidos por las herramientas tecnológicas y han llegado, en algunos casos, a nuevos conceptos de aula, y en otros, a espacios intangibles, concebidos por lo digital. (p.36, 37).

Compromiso docente y las nuevas generaciones

Si bien hasta años anteriores el desarrollo de la incorporación de la Tecnología de la Información y la Comunicación como herramienta o medio para el desarrollo de las actividades académicas ha ido introduciéndose en la formación académica ya sea por una propia iniciativa, ahora esta se convierte en una necesidad dentro del apoyo docente, lo que según Larrote et al (2019) se conoce como TAC sigla que permite definir las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la actualidad; es decir, son las TIC empleadas de una forma efectiva en el proceso educativo.

Es en este contexto que es necesario considerar que los estudiantes que hoy están en el sistema de educación superior son una generación bautizada como “nativos digitales”, concepto acuñado por Marc Prensky en 2001 para definir una generación que ha crecido con la tecnología y que ha vivido toda la vida rodeada de computadores, videojuegos, aparatos de música digitales, cámaras de vídeo, etc. y los distingue de los “inmigrantes digitales”, es decir aquellas generaciones no nacidas en un mundo (Prensky, 2014). Esta situación nos da a pensar que muchas veces los inmigrantes digitales suponen que los aprendices están en el lugar donde siempre han estado, y que los mismos métodos que funcionaban para los profesores o docentes cuando eran estudiantes funcionarán para sus estudiantes ahora. Pero esta suposición ya no es válida. Los aprendices de hoy son diferentes.

Este choque generacional que hoy se está viviendo es más latente y evidente a la hora de hablar de tecnología o recursos tecnológicos, es posible evidenciar este contraste de generaciones en el sistema educativo en general, entre el profesorado y los estudiantes de toda índole, es así que

muchos coinciden en indicar que “Tenemos escuelas del siglo XIX, docentes del XX y estudiantes del XXI” (Cordero, 2017, periódico digital. LTIO) algo que lleva al análisis a la hora de ver problema de la Educación a nivel estructural.

La exigencia de formar una competencia digital como parte de la formación personal docente, es necesaria, puesto que, el cambio y la adaptación a las nuevas habilidades sociales que tienen que ver con el uso de las tecnologías y las necesidades de nuevos aprendizajes para una sociedad cambiante, hacen que nos preguntemos sobre la preparación del profesorado actual para liderar los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la Generación Z o conocida también como Generación V (por virtual), Generación C (por comunidad o contenido), Generación Silenciosa, Generación de Internet o incluso Generación Google, cuyas características comunes que los definen son las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Por otra parte, como parte de las características de idoneidad del docente con referencia a su formación pedagógica didáctica se hace mención a la claridad en el proceso de enseñanza y adecuado uso de los soportes pedagógicos así como el coadyuva a generar capacidades de indagación y creatividad educativa entre otras, por lo que es el docente quien a partir de su propia iniciativa, innovación creatividad es quien decide la mejor estrategia para el logro de sus aprendizajes, al respecto (Ricardo e Iriarte, 2017) afirman: “La manera en cómo los docentes organizan que docentes organizan y llevan a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje, es, en sí misma, el resultado de un proceso de negociación y de construcción conjunta mediada por las TIC “(p.22).

Al respecto desde un enfoque humano y liberador Freire menciona

“sin que se agote su uso en simples herramientas de intercambio de datos; antes por el contrario, las TIC deben funcionar de manera que susciten la creatividad, generen aprendizajes significativos, brinden espacios de diálogo y trabajos, tanto individuales, como colaborativos, promuevan el empleo de competencias para pensar, sentir y actuar ante las dificultades, retos y exigencias del mundo circundante, mejoren los procesos comunicativos, así como el diseño y el desarrollo

de experiencias de aprendizaje activo, entre muchas otras bondades”.
(Como se citó en Ricardo e Iriarte, 2017, p.22)

Una vez propuesta esta reflexión, es posible plantear que el compromiso docente es un aspecto importante a la hora de desarrollar procesos educativos innovadores y con carga significativa, es así, que conforme avanzan las generaciones en este proceso, el docente suele encontrarse dado sus años de experiencia profesional, con este choque generacional, que, si bien no siempre puede ser visto como una desventaja, si esta va acompañada de una resistencia a la innovación. En tal sentido como indica Santos “Las TIC constituyen el punto de partida en el desarrollo de competencias digitales al ser medios facilitadores del desempeño profesional docente” (p.40)

Por su parte, las TAC (Tecnología de Aprendizaje y Comunicación) es producto precisamente del uso con sentido de las TIC, con el propósito de aprender de una mejor forma, estableciendo con sigo dinámicas y prácticas formativas que impliquen exploración de los variados usos didácticos de la tecnología digital (Enríquez, 2012).

En este caso “la práctica pedagógica debe alejarse de los enfoques tradicionales con el propósito de responder a las necesidades y demandas educativas de la actual era tecnológica” (Ricardo e Iriarte, 2017, p.24). Por cuanto las TAC es un uso estratégico de las TIC, donde las herramientas tecnológicas están al servicio del aprendizaje y de la apropiación de conocimiento.

En las últimas décadas han aparecido paradigmas relacionados con la utilidad, impacto, funcionamiento de los diferentes dispositivos, así como políticas públicas desde otorgar computadoras a estudiantes y profesores, esperándose un uso transversal en todo el proceso educativo en las diferentes asignaturas de los contenidos, donde el involucramiento y autoformación del mismo docente son la clave, para esta propuesta de transversalización “integrar las TIC a las didácticas y dinámicas educativas mejora el desempeño de los docentes en el aula, y genera un gran cambio en sus prácticas pedagógicas” (Iriarte Diaz-Granados & Ricardo Barreto, 2017,p.17) ser docente en el plano educativo en este siglo XXI es

preocuparse por continuar con su formación y autoformación profesional y desarrollar la competencia digital para, tener una base sólida y así enfrentar los retos que la tecnología ofrece y no solo eso, sino que de alguna manera está impulse al desarrollo de procesos de aprendizaje en estudiantes.

En el mismo documento nos expresa que han identificado que se están usando las TIC de forma continua, pero orientado al ocio y a la búsqueda de información en Internet y en esta realidad el profesor puede marcar la diferencia, orientando el aprendizaje de los estudiantes con y en las TIC, TAC y porque no las TEP (tecnología para el empoderamiento de la Participación). Por su parte Farfán (2016) en su investigación concluye:

La formación del profesor es el elemento fundamental para desechar las visiones extremas respecto a las TIC en la educación, el docente como actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje debe adquirir las competencias que le permitan introducir las TIC en el aula como parte de sus estrategias didácticas. (p.99)

Por cuanto es necesario puntualizar el nivel de competencias digitales con las que cuentan los docentes, que les permitan asistirlos como apoyo durante sus actividades, traducido como un empoderamiento paulatino de las competencias digitales a partir de su uso.

Sociedad de información y conocimiento

El Informe Mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) del año 2005, titulado “Hacia las sociedades del conocimiento” señala que el elemento central de las sociedades del conocimiento es la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (p.43) en tal sentido el auge de tecnologías de la información y la comunicación ha creado nuevas condiciones para la aparición de sociedades del conocimiento. La sociedad mundial de la información en gestación sólo cobrará su verdadero sentido si se convierte en un medio al servicio de un fin más elevado y deseable UNESCO, (2015)

Esto significa que las sociedades del conocimiento consideran a las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información como un medio para desarrollar la autonomía, la pluralidad y el respeto a los derechos humanos. Igualmente cobran importancia en este contexto nuevos conceptos tales como las “sociedades del aprendizaje”, y el “aprender durante toda la vida”. La “sociedad del aprendizaje” se refiere a un nuevo tipo de sociedad en donde el conocimiento se construye fuera de las instituciones educativas, y no se limita a la formación inicial.

Por lo que en la sociedad del conocimiento, el capital humano acuñado por Gary Becker en 1964, (Becker 1983: 19) representa la base de su desarrollo, un desarrollo de capacidades en tal sentido, el desarrollo de competencias como el aprender haciendo y la capacidad para innovar es fundamental para procesos de transformación; Delors (1997), lo ratifica al indicar que las nuevas tecnologías de la información pueden contribuir a una actualización permanente de las competencias personales y profesionales “Las nuevas tecnologías han hecho entrar a la humanidad en la era de la comunicación universal; eliminando la distancia, contribuyen poderosamente a forjar las sociedades del mañana que, a causa de ellas, no responderán a ningún modelo del pasado” (p.43).

En tanto vivir en una sociedad de la información y conocimiento donde las tecnologías pueden facilitar la creación, distribución y manipulación de la información juegan un papel importante en las actividades no solo sociales, culturales y económicas, sino también educativas, pero considerando que esta debe estar centrada en la persona, es decir incorporando una formación integral orientada al desarrollo a favor de todos.

Las TIC en la educación

La complejidad del mundo actual hace cada vez más necesaria la habilidad de saber acceder a la información, evaluarla y utilizarla (Trilling y Fadel, 2009) como se citó en Scott UNESCO, (2015). Disponer de conocimientos básicos en materia de TIC significa contar con la habilidad para acceder, gestionar, integrar, evaluar y crear información fácilmente utilizando las tecnologías y la comunicación digitales (UNESCO, 2015) en este siglo XXI además de las competencias necesarias como la resolución de problemas, la reflexión,

la creatividad, el pensamiento crítico, el metaconocimiento, la asunción de riesgos, la comunicación, la colaboración, la innovación y la capacidad de emprendimiento como competencias fundamentales para la vida y el trabajo del siglo XXI, la alfabetización o adquisición de conocimientos básicos relativas a el mundo digital seguirán siendo elementos básicos esenciales. Disponer de conocimientos básicos en materia de TIC significa contar con la habilidad para acceder, gestionar, integrar, evaluar y crear información fácilmente utilizando las tecnologías y la comunicación digitales (ETS, 2007, como se citó en UNESCO, 2015).

Las TIC aplicadas en la educación son herramientas tecnológicas que tienen como objetivo y función única facilitar el proceso educativo tanto para estudiantes como para docentes, al respecto Delors afirma que “las nuevas tecnologías brindan una posibilidad sin precedentes de poder satisfacer con toda la calidad necesaria una demanda cada vez más amplia y cada vez más diversificada” (p. 202).

Uso de la TIC, TAC, TEP

En este siglo XXI, las tecnologías que usamos son tan parte de nuestro día a día donde su uso a partir de diversas actividades sociales, económicas, etc. son inevitables en tanto los ciudadanos activos en una sociedad debemos ser parte de esta, “El desarrollo de un país supone en particular que su población activa sea capaz de utilizar tecnologías complejas y de dar muestras de creatividad y espíritu de adaptación” (Delors y Amagi, 1997, p. 192).

En estos tiempos, los docentes en ejercicio necesitan estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en la tecnología para utilizarlas y para saber cómo éstas pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes es necesario la formación de estas capacidades, que actualmente forman parte integral de las competencias profesionales básicas de un docente, la UNESCO (2016) plantea:

Las competencias en el diseño de escenarios educativos apoyados en TIC se refieren a las habilidades de planificación y organización de elementos que permitan la construcción de escenarios educativos

apoyados en TIC para el aprendizaje significativo y la formación integral del estudiante. (p.16)

Por cuanto en el ámbito académico, la formación digital y el conocimiento pedagógico sobre el uso de las TIC permiten a docentes mejorar su práctica pedagógica y a la vez estos apoyan simultáneamente la adquisición de competencias en sí mismos y en sus estudiantes.

En la sociedad actual, el conocimiento se ha convertido en uno de los principales valores de las personas, mucho más en el ámbito educativo, donde la capacidad de innovación que cada profesional posee es relevante a la hora de desarrollar sus procesos pedagógicos.

Las tecnologías de la comunicación no aseguran por sí solas los aprendizajes, sin embargo, sí pueden ser una muy buena ocasión para acometer reformas globales que permitieran una renovación de la universidad, ya que una incorporación adecuada, utilizando las características comunicativas de estas tecnologías, debe remover sus cimientos, así mismo lo sostiene Latorre et al. (2019):

A pesar de que el profesor que practique las TIC use las herramientas de una forma efectiva, esto no garantiza que las emplee de una manera adecuada en su proceso de construcción pedagógica. De ahí la necesidad de dar paso de las TIC a las TAC (p.34)

Las TAC implica su utilización como instrumentos facilitadores del aprendizaje y la difusión del conocimiento; deben ser vistas, no tanto como instrumentos de comunicación, sino como herramientas para la realización de actividades para el aprendizaje.

Los cambios tecnológicos deben transformarse en cambios curriculares, pero los cambios curriculares no pueden tener lugar mientras los profesores no estén preparados para actuar con las TIC como herramientas pedagógicas (Rodríguez, 1999).

Es así que el uso de las tecnologías de información y comunicación se refieren al conjunto de tecnologías de hardware y software que se utiliza y contribuyen al procesamiento de la información educativa, ese conjunto de instrumentos

utilizados para pensar, aprender, conocer, representar y transmitir a otras personas y generaciones los conocimientos y los aprendizajes, en tanto las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento) hacen referencia al uso de las TIC como herramienta formativa, incidiendo en la metodología y en la utilización de la tecnología dentro de las planificaciones educativas.

En tanto las TAC según Latorre et al. (2019) “son las TIC empleadas de una forma efectiva en el proceso educativo” (p. 34) por lo que con las TAC es factible compartir, crear, difundir, debatir simultáneamente en distintos lugares geográficos del mundo y generar un diálogo de conocimientos en tiempo real a través de foros virtuales propios entre comunidades.

En tanto cuando se habla de TIC se refieren a esos aspectos generales del uso de la tecnología y las TAC refieren explorar esas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento, “herramientas para la realización de actividades para el aprendizaje, y el análisis de la realidad circundante por el estudiante” (Latorre et al, p. 2019).

Ante esta nueva realidad, nacen, las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación), término empleado por Dolors Reig pues ella describe que, en esta primera mitad del siglo XXI, al respecto señala lo siguiente:

Se puede decir que las TIC, son recursos percibidos como facilitadores, siendo transmisores de información, y en el campo de la educación, son recursos elementales para los estudiantes, que deben ser adaptados a las necesidades y características independientes de los sujetos, (docentes y discentes). Mientras que las TAC, implica su uso como herramientas facilitadoras del aprendizaje y la difusión del conocimiento.

Las TEP, por su parte, son instrumentos para la participación y la colaboración de profesores y estudiantes, que además no tienen que estar situados en el mismo espacio y tiempo; pues la formación implica aprender en comunidad, siendo capaz de interactuar, y colaborar para construir el conocimiento.

Lo que nos llevaría a pensar que al hablar de las tecnologías de información y Comunicación en el ambiente educativo nos referimos a las y TAC.

En tanto dentro del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), permite la incorporación de diferentes didácticas mediadas, repercutiendo en las competencias digitales tanto de los docentes como de los estudiantes, aparece el concepto TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento), que va más allá de aprender a usar las TIC sino que apuesta a la exploración de herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje para la adquisición del conocimiento; esto no tendría el éxito deseado si dentro de este proceso no se incorporan las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) que fomentan la interacción de todos los involucrados.

Papel del docente en el uso de las tecnología digitales

Conforme aporta la tecnología en esta época de conocimiento ya sea para acceder a la información y comunicación, muchos educadores y la misma sociedad podrían poner en cuestionamiento el papel que cumplen los docentes en la misma, al respecto Delors, (1997) afirma “El desarrollo de las nuevas tecnologías no disminuye en nada el papel de los docentes, muy al contrario; pero, en cambio, lo modifica profundamente y constituye para ellos una posibilidad que no deben desaprovechar” (p. 204), por lo que se tendría que indicar que el docente cumpliría otro rol, al respecto Salinas (2018) sostiene:

De igual manera, el rol del docente también cambia: Deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar de guía de estudiantes para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevo conocimiento y destrezas, se convierte en gestor de recursos de aprendizaje y acentúa su papel de orientador (p.25).

Por lo que uno de los desafíos de la Sociedad del Conocimiento, que toda institución educativa debe promover son los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en las TIC, haciendo énfasis en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje, es decir, en los procesos de innovación docente apoyada en las TIC (Salinas, 2008).

Papel de las TIC, TAC y TEP en el desarrollo de competencias digitales

En el tránsito de las TIC a las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), y finalmente hacia las TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación), no concluye con generar conocimientos, el reto es generar algo productivo y duradero a partir de ese conocimiento, el desafío es generar esas habilidades, capacidades duraderas en el tiempo que a la larga pueden transformar una realidad.

Respecto al tema, Morales y Loyola (2013) afirman que:

El uso de las TIC implica una praxis a partir de la cual los sujetos pueden reelaborar contenidos de acuerdo con su experiencia cultural y, también, a partir de la intención de concretar proyectos de autonomía individual y colectiva (p.84).

Donde los involucrados desarrollan diversas capacidades, habilidades, competencias y valores, conduciendo en los sujetos una forma de pensar y actuar en pro a la consecución de transformaciones en un espacio y tiempo que está en constante cambio.

Así mismo Mosqueda (2017) señala:

Las tecnologías de información y comunicación, (TIC); Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, (TAC); y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación, (TEP), son herramientas que en la actualidad se deben utilizar, pues permiten a los estudiantes desarrollar competencias que les permitan resolver diversas problemáticas, e inclusive incursionar en el campo de la investigación de una manera científica, mejorando su pensamiento crítico (p.1).

En tanto las distintas herramientas tecnológicas más allá del fin que éstas persigan, permiten el desarrollo de las competencias digitales en el sujeto, adquiriendo habilidades, que no solo les permitirá realizar búsquedas en la Red, la creación de contenidos digitales, resolver problemas, etc.

Nuestra labor como formadores en esta era de conocimiento, es educar en la competencia y en la conciencia digital, haciendo énfasis en la ética y la responsabilidad personal y colectiva. Y debemos adaptarnos a esta nueva forma de actuar y convivir, donde la tecnología es y deberá de ser siempre un medio y no un fin en sí misma.

Tabla: TIC, TAC y TEP

	TIC	TAC	TEP
Definición	Tecnologías de Información y Comunicación	Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento	Tecnologías de empoderamiento y participación
Objetivo	Gestionar Información	Construir conocimiento	Compartir conocimiento
	Aprendizaje SOBRE la tecnología	Aprender CON tecnología	Participar CON tecnología
Característica	Conjunto de recursos Necesarios para manipular la información	Conjunto de metodologías que apoyadas en la tecnología convierten al docente en guía	Espacios virtuales comunes de trabajo
Herramientas	Hardware y software	Metodologías activas de aprendizaje	Entornos colaborativos de trabajos en redes sociales
Ejemplo	GOOGLE Ordenadores portátiles Pantalla digital Altavoces Dispositivos de almacenamiento	MOOC E-LEARNING Gestión del conocimiento Tutoriales de clase Videos explicativos Traductores Juegos Interactivos	Blogger Páginas Webs Foro Yahoo! Edmodo TEP.LEARNING

Nota. Las TIC, TAC, TEP, TIP, TRNA, elaborado por (Chero, 2018). Adaptado por Hacosta 2022

Importancia de las competencias digitales

La formación y capacitación de los docentes profesionales en el nivel universitario en las diversas carreras o programas pone un reto de tener

en cuenta una serie de rasgos que se manifiestan en todo el proceso que caracteriza al docente de este siglo XXI. De ahí cobra importancia la formación en competencias digitales como una característica importante del docente en esta era de conocimiento la DigComp considera que las competencias digitales “es una de las competencias clave para el aprendizaje permanente” (p. 3).

Por su parte la UNESCO (2019) sostiene que:

La integración efectiva de las TIC en las escuelas y las aulas puede transformar la pedagogía y empoderar a los alumnos. En este contexto, las competencias de los docentes desempeñan un papel fundamental para integrar las TIC en su práctica profesional, a fin de garantizar la equidad y la calidad del aprendizaje (p. 2).

De la misma manera la (INTEF, 2017) plantea que la competencia digital es clave para el aprendizaje permanente porque no solo se aprovechan mediante estas las riquezas a nuevas posibilidades de conocimiento asociadas a las tecnologías digitales y los retos que plantean, sino esta se ha convertido en una necesaria forma para poder participar de forma significativa en la nueva sociedad y economía del conocimiento del siglo XXI.

En tanto podría indicarse que no solo es el uso de la tecnología de la información y comunicación (TIC) también es importante contar con los saberes, destrezas y actitudes necesarios a la profesión o trabajo que realizamos.

Modelo de competencias TIC

Existen estándares de competencias (INTEF, Dig Comp o de la UNESCO) que muestran entre sus escalas niveles desde básicos, intermedios, avanzados o super avanzados o la adquisición de conocimientos, profundización de conocimientos hasta la creación de conocimientos. En principio es necesario referirse a la Taxonomía de Benjamín Bloom y la Taxonomía Revisada de Bloom para la era Digital propuesta por Andrew Churches documentos que tienen ya el primero más de 65 años de su primera publicación y su

segunda de 22 años, esta taxonomía para la era digital no se enfoca en las herramientas y en las TIC, pues éstas son apenas los medios. Se enfoca en el uso de todas ellas para recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Churches, 2009, p. 2).

Por otro lado, la UNESCO (2008), establece normas de competencias TIC para profesores, un referente para la toma de decisiones al construir políticas educativas reconociendo habilidades y destrezas docentes en la integración de TIC en proyectos pedagógicos institucionales, ayudando a generar una visión global de la importancia de usar de forma integral tecnologías digitales en el contexto educativo.

La UNESCO (2011) así mismo pone en evidencia la importancia del trabajo colaborativo y la solución de problemas enmarcados en actividades creativas y dinámicas para el diseño e implementación de acciones que permitan aprovechar las TIC, presentando como elementos clave: el currículo y evaluación, pedagogía, tecnologías de información y comunicación, organización y administración, desarrollo profesional integrado con los componentes alfabetización tecnológica, profundización de conocimiento y creación de conocimiento, propone su modelo de uso, integración y apropiación de tecnologías digitales en educación, en el texto publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2019) titulado Marco de competencias de los docentes en materia de TIC dirigido al personal docente.

Así mismo, la UNESCO (2019) señala “En las sociedades del conocimiento, las personas tienen las capacidades necesarias no solo para adquirir información, sino también para transformarla en conocimiento y entendimiento, lo que les permite mejorar su vida y sus medios de subsistencia, y contribuye al desarrollo social y económico de sus sociedades” (p. 12) por lo que la inmersión en los mismos es inevitable.

Por su parte el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía, también conocido como DigComp, herramienta diseñada para mejorar las competencias digitales de los ciudadanos, para el

desarrollo de la competencia digital de los ciudadanos en Europa, proporciona la descripción detallada de todas las habilidades necesarias para ser competente en entornos digitales y las describe en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, cuya primera versión (2013) y las dos siguientes (2017) como un marco de referencia para apoyar el desarrollo de la competencia digital de las personas en Europa, describe qué competencias se necesitan hoy en día para utilizar las tecnologías digitales de forma segura, crítica, colaborativa y creativa para lograr objetivos relacionados con el trabajo, el aprendizaje, el ocio, la inclusión y la participación en nuestra sociedad digital. El marco general de competencias digitales propuesto por ese organismo español posee cinco grandes áreas (información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas), con descriptores para cada área divididos en tres niveles: inicial, medio y avanzado (Centro de Investigaciones Comunes de la Comisión Europea [DigCom] 2022).

De la misma manera Rubén Puentedura (2006) a partir de su Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación, Redefinición (SAMR) propone otro modelo de uso, integración y apropiación de tecnologías digitales en educación, este consiste en un conjunto jerárquico de 4 niveles (sustitución, aumento, modificación y redefinición) que permite evaluar la forma en que las tecnologías son usadas por los docentes y estudiantes en las clases, presentando una serie de intencionalidades relacionadas con el diseño, desarrollo e integración de experiencias y actividades con mediaciones de tecnología digital. “La finalidad del modelo SAMR es ayudar a los docentes a evaluar la forma en que están incorporando las tecnologías en sus aulas y de esta manera, conocer qué tipo de usos de la tecnología tienen un mayor o menor efecto sobre el aprendizaje de los estudiantes, este modelo consiste en un conjunto jerárquico de cuatro niveles y dos capas que describen el uso de herramientas tecnológicas: a partir de una Mejora: Sustitución y Aumento, y una Transformación: Modificación y Redefinición” (Figueroa Rodríguez, 2014).

Figura: Modelo SAMR, Marco de competencias INTEF, DigComp y UNESCO



Fuente: Elaboración propia

BIBLIOGRAFÍA

- Centro de Investigaciones Comunes de la Comisión Europea (2020). - European Commission's Joint Research Centre; Unión Europea DigComp 2.2, 2022, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>
- Comisión Europea, Centro Común de Investigación, Mora-Cantallops, M., Inamorato dos Santos, A., Villalonga-Gómez, C., et al., Competencias digitales del profesorado universitario en España : un estudio basado en los marcos europeos DigComp Edu y Open Edu, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/448078>
- Cordero, (22 de marzo de 2017). Tenemos escuelas del siglo XIX, docentes del XX y alumnos del XXI. Entrevista periódico digital. LTIO. <https://www.lt10.com.ar/noticia/184794--tenemos-escuelas-del-siglo-xixdocentes-del-xx-y-alumnos-del-xxi#:~:text=12%3A04%20hs,%E2%80%9CTenemos%20escuelas%20del%20siglo%20XIX%2C%20docentes%20del%20XX%20y%20alumnos,con%20lo%20poco%20que%20tienen%E2%80%9D>.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. UNESCO.
- Enríquez, S. (2012). Luego de las TIC, las TAC. II Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula. <http://hdl.handle.net/10915/26514>
- Enríquez, S. (2012). Luego de las TIC, las TAC. Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula. (pág. s/p). La Plata: s/e.
- Farfán Sossa, S. (2016). Formación de docentes en el uso de las tecnologías de información y comunicación para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje en Bolivia. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, España. Recuperado el 7 de 11 de 2020, de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Sfarfan>
- Farfán Sossa, S., Medina Rivilla, A., & Cacheiro González, M. (2015). La inclusión digital en la educación de Tarija. Revista CEPAL, 72.
- Figuroa-Rodríguez, L. G. U. S., & Esquivel-Gámez, I. Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones. 2014
- Gaitán Nicolás, M. (2019). Análisis del desarrollo de las competencias digitales en la formación docente de los maestros de la Facultad de Ciencias Económicas, para un mejor desempeño en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje con sus estudiantes, en la Universidad Católica "Redemptori. (Tesis de maestría). Universidad Americana, Managua.
- Iriarte Diazgranados, F. &. (2017). as TIC en la educación superior: experiencias de innovación. Obtenido de <https://cutt.ly/ygUplcJ>

- Iriarte Diazgranados, F., & Ricardo Barreto, C. (2017). Las TIC en la educación superior: experiencias de innovación. Obtenido de <https://cutt.ly/ygUplcJ>
- Iriarte, F., Valencia, J., Hung, E. y Ordóñez, M. (2015). Propuesta de modelo para el fortalecimiento del uso de las TIC en contextos escolares. Barranquilla: Universidad Tecnológica de Bolívar, Universidad del Norte, Colombia digital.
- Latorre Iglesias, E. L., Castro Molina, K. P., & Potes Comas, I. D. (2019). Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual. Bogotá: Universidad Sergio Arbolera.
- Latorre Iglesias, E. L., Castro Molina, K. P., & Potes Comas, I. D. (2019). Las tic, las tac y las tep: innovación educativa en la era conceptual.
- Mosqueda, R. E., Venegas, R. R., Maldonado, M. G. O., & Olvera, G. (2017). El uso de las TIC, TAC, TEP, para desarrollar competencias empresariales y comunicativas en los estudiantes universitarios. TecsisecatI, (21).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. (2007). Normas Sobre Competencias en TIC para Docentes. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). Marco de Competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO. Francia: UNESCO. Obtenido de <https://cutt.ly/0gI6FOI>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Hacia las Sociedades del Conocimiento. Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (24 de 10 de 2020). UNESCO. Obtenido de <https://cutt.ly/qg1ZVzO>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, para la Educación, la ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). Competencia y Estándares TIC: desde la dimensión pedagógica. Santiago de Cali: UNESCO.
- Prensky, M. (2014). Digital Natives, Digital Immigrants. En K. Blair, R. Murphy, & J. Almjeld, Cross Currents: Cultures, Communities, Technologies (pág. 45-51). Boston, USA: Marjorie Cross. Obtenido de <https://cutt.ly/DgVUxwH>
- Puentedura, Rubén (10 de septiembre, 2022a). Descubra cómo puede utilizar la tecnología para involucrar a los estudiantes en ricas experiencias de aprendizaje. Recuperado de <https://www.common sense.org/education/articles/samr-and-bloomstaxonomy-assembling-the-puzzle>
- Ricardo Barreto, C., & Iriarte Diasgranados, F. (2017). Las Tic en educación superior: experiencia de innovación. Colombia: UN Universidad del Norte.
- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 20(1), 81-104.
- Scott, Cynthia L. Investigación y prospectiva en educación: contribuciones temáticas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (14 de noviembre de 2015). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa

Efraín Bueno

Docente de Artes Plásticas
y Visuales en la ESFM
Tecnológico Humanístico de
El Alto

El cuerpo como estrategia pedagógica

Resumen

El presente artículo es fruto de la reflexión como maestro de la especialidad de Artes Plásticas y Visuales, en la búsqueda permanente de estrategias didácticas, en este sentido abordar el cuerpo como estrategia pedagógica, vinculando a expresiones propias de las distintas unidades de formación en el marco del modelo sociocomunitario productivo combinando el arte como forma de conocimiento, el cuerpo como instrumento y posibles funciones pedagógicas.

La referencia inmediata son las clases en la unidad de formación, Medios Alternativos que desarrollan estudiantes de tercer año de formación en la especialidad de Artes Plásticas y Visuales en la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto, en la gestión 2022, en las diferentes sesiones.

Creo importante reflexionar sobre las corporalidades, el movimiento en los procesos educativos, desde la neurociencia, desde las Artes Plásticas y Visuales, construyendo conocimiento desde el cuerpo, reflexionar sobre el mismo, compartir y analizar propuestas de enseñanza desde el performance disciplina artística contemporánea, que aplicadas en clases permitieron un acercamiento entre docentes y estudiantes, construyendo colectivamente conocimientos, donde la acción misma estableció relaciones horizontales y simétricas.

Palabras clave: *Cuerpo, pedagogía, neurociencia, didáctica.*

Introducción

El presente trabajo abre el debate sobre la utilización del cuerpo como estrategia didáctica, específicamente en la producción de conocimientos, en los procesos de aprendizaje con sentido crítico reflexivo, donde el cuerpo sea el portador de mensajes, integrando la mente y el cuerpo en franco diálogo, pensando con el cuerpo y sintiendo con la mente.

Uno de los grandes dramas de la cotidianidad social y educativa en particular es la literalidad, donde la poesía ha sido erradicada del lenguaje y nuestro único contacto con la realidad es el habla, pero descarnada, fría, entonces ahí funciona la metáfora, el lenguaje corporal, se trata de la comunicación no verbal, que es lo que envuelve al discurso mejora la comunicación y acerca al conocimiento en todo momento en el aula en particular.

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre las posibilidades que ofrece el cuerpo como herramienta didáctica portadora de conocimiento incluyendo actividades concretas como el performance en el contexto educativo, en los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Para aquello se revisa la bibliografía en torno a la neurociencia anatómica, con teorías conocidas en el presente, con autores como Damasio con su marcador somático, el método BAPNE y otros, vigentes en la actualidad.

El referente principal son las sesiones en la unidad de formación denominada Medios Alternativos en la especialidad de Artes Plásticas y Visuales, de la ESFM-THEA, mediante instrumentos videos y entrevistas. Las actividades consistieron en la interacción en el aula, incorporando la música, la expresión corporal, gestual y objetos que incluyen el movimiento del cuerpo en el espacio denominado aula, reflexionando sobre las emociones que despiertan, con la acción artística denominada performance.

El incorporar el performance como estrategia didáctica, metodológica en los procesos educativos en el área de las Artes Plásticas y Visuales, establece un diálogo con las tendencias contemporáneas del arte, con la cultura, con la antropología, con la descolonización. Desde allí reflexionamos sobre el

uso del cuerpo en la producción de conocimiento, tanto como método de investigación y acción artística al mismo tiempo.

Usualmente el cuerpo es ignorado en la educación, dando preferencia a la mente, olvidando que el primer contacto con la realidad es el cuerpo mismo, que es principio de convivencia y autonomía.

El cuerpo es fuente base del conocimiento, recordando que el aprendizaje empieza en las manos, y es en el cuerpo donde se ve reflejada la cultura de los pueblos, unos lo pintan, otros lo cuidan y gracias a su sensibilidad explora la realidad, concibiendo construcciones simbólicas y elemento de comunicación en los espacios educativos a través de metáforas generadas por el movimiento corporal.

Cuerpo en el Aula

La educación se ha ocupado del cuerpo, para domesticarlo, inmovilizarlo, sujetarlo; los ambientes educativos tradicionales, propician la construcción de “cuerpos silenciados”, limitándolos a asumir una postura estática, cerrando la posibilidad de interactuar entre estudiantes.

El cuerpo es una herramienta didáctica en la construcción del conocimiento, en los procesos de reflexión crítica, integral; el cuerpo y el pensamiento no se los debe entender como opuestos sino como elementos relacionados haciendo posible pensar con el cuerpo y emocionarnos con el pensamiento.

Sin embargo, se desconfía del cuerpo y no se valora la emoción, atomizando la concepción humana sobre la persona; desde la visión occidental se ha dado preferencia a la racionalidad y al individualismo descarnado, confinando a los cuerpos a lo comercial, especialmente el femenino.

Vivimos en un mundo literal, el lenguaje publicitario, político se ha encargado de anular a la poesía, nuestro contacto con el habla es deshumanizada y para humanizarla el mejor recurso es la metáfora y para conocer la realidad las metáforas a través del cuerpo resultan ser ideales en estos procesos.

Para entender la desvalorización del cuerpo, Foucault afirma “ese mismo cuerpo que es tan visible, es retirado, es captado por una suerte de invisibilidad de la que jamás puedo separarlo” (Foucault, 2010).

Foucault señala que el cuerpo incorpóreo, el cuerpo utópico debe tener rasgos somáticos, de otra forma sería difícil hacerlo visible, provocando su desdoblamiento.

Así, no es casualidad que pensemos que una buena práctica educativa es aquella en donde predomina el silencio, la quietud y el orden de los cuerpos en el espacio (Pontremoli, 2014).

El cuerpo y nuestros cuerpos, tanto docentes como estudiantes, en los procesos de aprendizaje enseñanza, es terreno de (trans)formación epistémica, de complementación al modelo.

El reto consiste en cómo transformar la educación tomando en cuenta que el cuerpo, que no es un elemento de traslación, nadie nos ha enseñado que el cuerpo está ahí y que puede comunicar, es importante saber quiénes somos.

En una educación tradicional la construcción del conocimiento está delimitado por el uso de la escritura, la lectura, métodos de investigación utilizados casi siempre repetitivos, potenciando saberes técnicos, dejando de lado a otros tipos de saberes que partan de las emociones.

Neuroeducación

La educación psicosomática logra la integración del cuerpo y la mente a través del movimiento y se constituye por dos componentes: expresión corporal y movimiento creativo.

El movimiento creativo es el medio que permitirá el desarrollo personal, generará dopamina, serotonina, oxitocina que llegará al hipocampo favoreciendo la memoria a largo plazo y para que esto funcione necesita de la emoción.

La expresión corporal es una actividad motriz que permite desarrollar el conocimiento y para su mejor comprensión esta se divide en: esquema e

imagen corporal. La primera se encarga del control progresivo del cuerpo, búsqueda de esquemas para la resolución de problemas en un orden físico, en cambio la imagen corporal centra la atención, facilita el control emocional y la realización de tareas.

El espacio tiempo organiza el cuerpo respecto de su entorno, favorece la lectoescritura y el aprendizaje lógico matemático y la ubicación geográfica, el lenguaje gestual complementa los procesos de comunicación.

En un ámbito educativo tradicional se vincula la actividad de pensar en la práctica como un proceso mental; mente antes que cuerpo, predominando la objetividad antes que la subjetividad, lo personal individual antes que lo colectivo comunitario, racional antes que emocional, la competencia antes que la colaboración, fiel al raciocinio occidental.

Esta manera de entender la realidad educativa puede afectar al modelo educativo, específicamente en las propuestas didácticas cuando no se incorpora en los momentos metodológicos actividades corporales, posturas, gestos, predominando posturas pasivas como el de sentado, utilizando solo dos sentidos el de la vista y del oído, el lenguaje de la palabra oral y escrita.

Neuro-anatomía

En situaciones difíciles traumáticas el cuerpo se separa de la mente, hay una disociación evidente donde el cuerpo siente percibe y recuerda esas situaciones difíciles, en cambio la mente toma en cuenta los recuerdos agradables. Cuando estamos viviendo una situación desagradable la amígdala, que es la zona relacionada con la emoción, se activa y responde a sucesos de carácter negativo e inhibe la actividad del hipocampo, que es la parte que tiene que ver con la memoria.

Cuando vivimos algo tenso la memoria esta inactiva y falla, es decir no está registrando bien lo que sucede en ese momento desagradable, es el momento en que desconecta la amígdala de la corteza, estableciéndose la disociación entre mente y cuerpo.

En esos momentos difíciles la amígdala reconoce retiene y devuelve al cuerpo, no lo envía al cerebro por lo tanto el cuerpo recordará esa

sensación ese recuerdo y es que la mente no quiere recordar ese momento desagradable.

El cuerpo percibe, se entera antes que la mente, estamos más cerca de la tierra que del cielo, tendríamos que escuchar más al cuerpo para entender lo que pasa y la realidad más concretamente.

El cuerpo tiene sus propios mecanismos que funcionan de manera no consciente, lo que la neurociencia nos dice es que todos los órganos del cuerpo están relacionados y nosotros estamos relacionados con los demás.

Como decía Damasio “el cuerpo sabe lo que la mente aún no se ha dado cuenta”; tener conciencia del cuerpo nos ayuda a tomar mejores decisiones, por eso es importante escuchar al cuerpo, ya que él percibe, se da cuenta como está el otro, antes de que ocurra algo, el cuerpo lo va preparando.

El cuerpo no miente, sus movimientos se realizan de manera inconsciente. A diferencia del lenguaje escrito y verbal, carece de ironía e intencionalidad, el cuerpo expresa lo que la persona es incapaz de expresar, ya que cuando uno habla con otro el cuerpo percibe lo que está diciendo la otra persona en su gesto, la mente prioriza lo que dice el cuerpo.

La importancia que tiene el cuerpo en la expresión podemos entenderla con la frase: “No lloro porque estoy triste, estoy triste porque lloro”, del filósofo W. James. Las emociones se presentan en conciencia de los cambios corporales a partir de ciertos estímulos, ya que no se puede entender a la mente fuera del cuerpo. Sin las expresiones del cuerpo, las emociones carecen de sentido, utilizamos el cuerpo para dar sentido a aquellos conceptos abstractos, tales como la tristeza que viene cargada de sensaciones corporales.

La postura puede influir en la memoria, ya que una posición erguida activa el hipocampo y hace que recuerde más palabras y actitudes positivas, al contrario, una posición corporal agachada hace que recordemos acciones y palabras negativas, lo cual podría vincularse con la posición que adoptan las personas frente a sus celulares, siempre agachados, encorvados.

La retroalimentación facial hoy por hoy cobra importancia, la contracción facial refleja las emociones, ya que cuando uno sonrío, el mundo sonrío, entonces percibir es interpretar la realidad y lo hacemos a partir del cuerpo, de la neuro-anatomía y es que el cerebro utiliza la información facial para interpretar el mundo.

Una postura incomoda, poco habitual genera cortisol, la hormona del estrés, activando el sistema endocrino, en cambio una posición sedente, la reduce notablemente.

Como maestros debemos enseñar a los estudiantes a cuidar la postura corporal, ya que influye en la cognición, en la atención, en el control de la ansiedad, en la memoria, en el bienestar de las personas.

Bases neuronales

- **Exterocepción.** Viene a constituirse en la información del mundo exterior a partir del sentido de la vista, olfato.
- **Interocepción.** Referidas a las sensaciones internas del cuerpo, entendidas como latidos del corazón, la piel de gallina, cosquilleo en el estómago.
- **Propiocepción.** Es el sentido de la posición del cuerpo, el esquema corporal, que regula la dirección y el movimiento, permitiendo reacciones automáticas.

El cerebro prioriza la información la información interoceptiva y propioceptiva, el cerebro sabe en posición se encuentra uno, sabe si esta agachado, si está caído en el suelo, si camina, por lo tanto, la propiocepción informa al cerebro influyendo en el estado de ánimo.

Incrementar la intero y propiocepción favorece en la regulación de emociones, anticipación, inteligencia emocional. En la toma de decisiones, en los procesos cognitivos, atención, memoria, diseño de estrategias, verbalización. La base de la toma de decisiones son las sensaciones de nuestro cuerpo. La mayor percepción del cuerpo ayuda a expresar mejor las ideas verbalmente.

La cultura es una fuerza medioambiental clave que determina cómo crecen y se desarrollan los cuerpos humanos. Las tradiciones culturales promueven ciertas actividades, evitan otras, y establecen normas de bienestar y de atractivo físico. Las actividades físicas, incluidos los deportes, que están influidas por la cultura, contribuyen a construir el cuerpo.

Es importante observar el cuerpo a través de las sensaciones, hacer un scanner, escuchando qué nos dice el estómago, la espalda, los hombros, ya que hay en ellos muchos receptores; pocas veces nos detenemos a escucharlos por lo tanto el cerebro no los interpreta adecuadamente, si aprendemos a percibir nuestro cuerpo, aprendemos a percibir el cuerpo del otro.

Ahora la percepción del cuerpo, la propiocepción propiamente se encuentra en la ínsula, una región del cerebro altamente desarrollada que cumple funciones determinantes como: la detección de errores, libre albedrío, reconocimiento, memoria, toma de decisiones, la metacognición, la cognición, la observación de uno mismo, la percepción del tiempo, la percepción de la temperatura y el dolor, el reconocimiento de uno mismo, la percepción musical y rítmica, el sentido materno, el reconocimiento de voces felices, hacer sonreír o sonreír uno mismo y todas estas funciones dependen de la postura corporal.

El cerebro es plástico y lo determina la relación entre órgano y función, siendo estos interdependientes, anatomía y función están relacionados, cambia la función, cambia la ínsula y viceversa, por eso es importante trabajar y cuidar la postura corporal.

Cuando existe una incongruencia entre la mente y el cuerpo se convierte en estrés, por eso hoy existen enfoques en la psicología que indican pasar por las sensaciones del cuerpo, intentando recrear, intuyendo experiencias, observando y analizando nuestro cuerpo, por ejemplo, observar cómo respiro, me va a ayudar a entender lo que me está sucediendo, cuando a veces no podemos discernir entre una emoción y otra, es ahí donde el cuerpo nos permite entender.

Antonio Damasio no coloca a la emoción por encima de la razón, tampoco los separa, cuando se piensa con el corazón y se siente con el pensamiento: “determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento sean indispensables para la racionalidad” (Damasio, 2009)

Las sensaciones del cuerpo nos permiten anticiparnos a lo que está sucediendo, lo que se está preparando. La danza, el baile, la expresión corporal, el teatro suponen una mayor reorganización del cerebro, cuando uno baila favorece la sincronización, la comunicación entre los corazones, la relación interpersonal en comunidad.

Pedagogía corporal

No siempre se enseña con la palabra y para que el cuerpo se desarrolle es necesario que este haga o experimente en su entorno, así el humano aprenderá a auto-regularse. El cuerpo permite vivenciar e interiorizar el aprendizaje a través de la experiencia y enriquecer los procesos cognitivos, afectivos, sociales y psicomotores ya que permitirá comunicarse e interactuar con los demás.

Esta metodología busca la transformación educativa, fortalece la creatividad utilizando el cuerpo, el lenguaje mímico, las dinámicas y las acciones artísticas denominadas performance para generar un aprendizaje integral a partir de la corporeidad.

Por eso desde las pedagogías corporales se recupera la música, el movimiento, la expresión corporal, creando estrategias de interacción, con la participación de la maestra o maestro, en procesos de aprendizaje.

En la experiencia realizada en el cuarto año de formación de la especialidad de Artes Plásticas y Visuales, aplicados instrumentos de observación se pudo observar: libertad corporal, comunicación directa, metáforas corporales, signos, análisis crítico del lenguaje mímico, mucha creatividad, trato horizontal, respeto por el otro, atención plena conocida técnicamente como mindfulness, semiótica del cuerpo, lecturas analógicas de la realidad y del tema propuesto, arte como conocimiento, todo a partir del cuerpo, de las señales que emite como medio de comunicación.

Performance

Es el medio artístico contemporáneo que utiliza el cuerpo como obra de arte, en la que cada sujeto tiene su propia experiencia en un tiempo y espacio determinados en diversos contextos.

La pedagogía entendida como método invita a transformar la práctica pedagógica, estimulando la experimentación y la búsqueda plural de formas de sentir y hacer conocimientos, convirtiendo la expresión corporal y el lenguaje mímico no verbal en el centro del debate como recurso didáctico, una forma de conocimiento y medio de comunicación, haciendo del movimiento un lenguaje, superando la visión tradicional de entender al cuerpo como un elemento meramente biológico.

Los cuerpos informan, comunican, hablan ya que, por la forma de caminar, de sentarse, de dar la mano, dicen mucho y los maestros deben ser capaces de leer para poder intervenir en los procesos de aprendizaje enseñanza.

Los cuerpos hablan, las expresiones corporales dicen mucho y las maestras y maestros deben ser capaces de leer y comprender los movimientos de nuestros estudiantes para ejecutar los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La utilización del cuerpo genera un ambiente distendido en el aula, donde el estudiante conoce su propio cuerpo y sus posibilidades expresivas y comunicativas.

Desde la antropología, el performance, a partir del cuerpo, es una herramienta de investigación, un dispositivo que utiliza las artes contemporáneas para indagar problemáticas sociales, “La performance es entendida como una modalidad de investigación en sí misma, capaz de producir relecturas, aperturas e incluso interpelaciones de esos temas-conceptos” (Roa, 2013).

Descolonización del cuerpo

Para profundizar la investigación se proponen las siguientes preguntas para indagar la separación del arte, del cuerpo con los procesos de conocimiento: ¿Cómo el uso activo del cuerpo aportaría a la construcción del conocimiento?, ¿cómo a través del cuerpo podemos descolonizar el pensamiento?

El sometimiento se da desde varios enfoques, entre ellos el pensamiento occidental, el patriarcado a nivel de género. Según Quijano, desde la perspectiva eurocéntrica, ciertas razas son condenadas como “inferiores” por no ser sujetos “racionales”, son objetos de estudio, “cuerpo”, en consecuencia, más próximos a la “naturaleza”. En un sentido, esto los convierte en dominables y explotables. (Quijano, 2000)

No debemos perder de vista la colonialidad y su expansión desde una racionalidad tecno-científica que invisibiliza el cuerpo y lo somete, cerrando la posibilidad de otras epistemes y formas de conocimiento.

Conclusión

Se concluye que no solo somos cerebro, también somos cuerpo, somos un cerebro corporeizado donde la postura corporal influye en la cognición, en la atención, en la memoria y sobre todo en el estado de ánimo, ya que no solo el cerebro interactúa con los órganos sino también con la postura corporal.

En la corporalidad hay un potencial epistemológico, a través del cuerpo se puede generar procesos de aprendizaje enseñanza que rompen el logocentrismo habitual en nuestro medio, que suele centrarse en la palabra escrita o hablada.

Partir de prácticas sensoriales y artísticas de movimiento, en interrelación con el espacio, el performance, la danza, el teatro, la expresión corporal ayuda en los procesos de aprendizaje enseñanza haciendo la relación docente estudiante más humana, permitiendo un trato horizontal y simétrico.

El cuerpo es un ente vivo que siente, y es el medio fundamental de la percepción de la acción y una forma de pensamiento, porque el cuerpo conoce y hace de acuerdo a su contexto, en ese sentido el cuerpo habla por medio de gestos, signos, señales, así podemos saber por su expresión corporal si el sujeto está triste, alegre, deprimido, ansioso.

El arte de acción denominado performance genera cognición, preguntas, cuestiona generando pensamiento reflexivo abordando múltiples

temas, como la vida cotidiana de los estudiantes, despatriarcalización, la descolonización del cuerpo entre otros. Esta estrategia motiva a los estudiantes a involucrarse en el acto creativo.

La neurociencia y neuroanatomía cobran vigencia en los procesos educativos contemporáneos, vinculando mente cuerpo, ya que se puede pensar con el corazón y sentir con la mente, en un todo holístico, autopoietico que conecta el cuerpo con la realidad, la cultura, la geografía, porque es un ente vivo.

■ BIBLIOGRAFÍA

Damasio, A. (2009). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva visión.

Pontremoli, P. y. (2014). ¿La sociología esta pasada de moda? *Educación y realidad*, 110 - 118.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder. eurocentrismo y america latina*. Buenos Aires: Paidós.

Roa, M. L. (2013). Carne oscura y triste ¿que hay en ti? *III encuentro platense de investigadores sobre cuerpo en las artes escénicas* (págs. 386 - 390). La Plata: fac. de humanidades.

**Roberto Bernardo
Gómez Bához**

*Licenciado en Ciencias de la
Educación
Director de la Unidad
Educativa "Ferroviaria"
Primaria - Oruro*

Aproximaciones a las bases del pensamiento ideológico de Elizardo Pérez

Resumen

A partir del año 1931 hasta 1940 se desarrolló, en el altiplano paceño, una experiencia educativa cuyo fin era lograr la liberación del indio. Los pobladores de la región de Warisata, se identificaron con ese proyecto y lo hicieron suyo. Pese a su destrucción, y posterior tergiversación, el espíritu de su construcción se mantuvo vivo. Sus ideas esenciales se proyectaron en la Ley de Educación N° 070. La formación profesional Elizardo Pérez fue realizada bajo la dirección de Georges Rouma, quien vino desde Bélgica, reino europeo que vivía un proceso convulsionado por el surgimiento de una clase obrera organizada demandando sus reivindicaciones y por la forma genocida de explotación que, ese país, ejecutaba en su colonia africana del Congo.

En Warisata, Pérez impuso un currículo destinado a preparar al indio para la vida y su liberación. No era memorística, partía de la práctica, era una escuela activa; reivindicó los derechos de igualdad de las mujeres, quienes tenían los mismos derechos y obligaciones y desarrolló una administración comunitaria organizando el parlamento (la Ulaka) como instrumento deliberativo para beneficio de la Escuela Ayllu.

Analizando las actividades ejecutadas en esos 10 años y revisando varios textos se ve que Warisata fue construida y desarrollada con principios diferentes a la educación bancaria que era propiciada por

el sistema educativo vigente en esos años. Pero, para el Prof. Carlos Salazar Mostajo, Warisata fue un proyecto socialista.

Palabras claves: *Warisata, la Escuela Ayllu, Elizardo Pérez, Escuela Activa, Principios socialistas.*

Introducción

Se debe reconocer que el espíritu de la Ley de Educación N° 070 aún no fue comprendido por muchos sectores sociales, entre ellos un buen porcentaje de maestros. Algunos la acusan de ser “pachamamista” y anticientífica. Improperio emitido por establecer la recuperación la esencia de los saberes ancestrales propios del ayllu. Pero Warisata³ fue construida con cimientos ideológicos firmes, fruto de las experiencias sociales de esa región geográfica y de otros contextos, que se obtuvieron gracias a una lectura dialéctica de esa realidad y de la concepción de que la educación no puede ser memorística y teórica. Precisamente, la pretensión de este artículo es la de identificar las raíces de esos cimientos.

El contenido de este artículo considera, en primera instancia, los antecedentes que orientan la realización de este estudio o idea a presentar, misma que someramente habla de los aspectos referenciales de la Escuela-ayllu. En segundo lugar, incluye algunos datos de la biografía de Elizardo Pérez, aclarando que se hizo énfasis en los que están ligados a su formación. Un tercer tema se refiere a la influencia recibida en su formación profesional en la Escuela Normal de Maestros en Sucre. Tema considerado de importancia ya que Elizardo Pérez fue parte de los estudiantes fundadores de esa institución. Otros aspectos considerados, que tienen igual importancia, son los referidos a la reivindicación de los derechos de las mujeres y la conformación de su propio parlamento. Esos datos son necesarios para iniciar con la comprensión de la tendencia ideológica desarrollada en la formación de los primeros maestros titulados en Bolivia.

La bibliografía utilizada está referida a Warisata, pero también las referidas a la corriente política socialista con el fin de relacionar elementos coincidentes que confirmen la idea presentada por Carlos Salazar Mostajo.

3 En los círculos educativos se utiliza el nombre de “Warisata” para designar a la Escuela Ayllu de Warisata. (Nota del autor).

Aspectos referenciales

En 1931, Elizardo Pérez y Avelino Siñani, iniciaron la construcción de una escuela dedicada a la formación integral de la población originaria que vivía en de la región altiplánica paceña de la actual provincia Omasuyos. Uno de sus puntos de partida fue la experiencia de las “Escuelas Ambulantes” fundadas por Juan Misael Saracho el año 1905. Al respecto Elizardo Pérez, manifestaría “Criterio que nos dará una imagen asaz curiosa que, por pasiva, nos enseñaba qué es lo que NO debíamos hacer.” (Pérez, 1962, pág. 70). Sobre esa opinión se aclara que los objetivos de las “Escuelas Ambulantes” eran las de enseñar el alfabeto y el adoctrinamiento cristiano. Ambos objetivos se orientaban a desarrollar nuevas características de colonización en virtud de que buscaba la anulación de su idioma y su cosmovisión.

Por otra parte, el Ayllu de Warisata era un lugar que supuestamente no había sido afectado por la Ley de Exvinculación emitida en 1874, cuyo fin era el de privatizar las tierras comunales del ayllu. Sin embargo, cuando se realizaban los primeros trabajos de construcción de la escuela, Elizardo Pérez recibió una carta firmada por la Sra. Primitiva v de Riveros, que manifestaba, entre otras cosas, “He tenido noticia de una manera casual que Ud. está haciendo trabajos en mi canchón, [...] y queriendo sublevar a mis indios [...] mi propiedad cuesta 30.000 bolivianos” (Pérez Gutiérrez, 1962, pág. 96). Fue un desafío que se hizo realidad gracias al esfuerzo de la comunidad que rompió los moldes clasistas impuestos por la clase gobernante, que influía en gran parte de la burocracia del Ministerio de Educación.

La visión estratégica de Elizardo Pérez hizo que el ejemplo de Warisata se irradiara en varias zonas del país, como ser Caiza D, Casarabe, Llica, etc. En todos esos lugares se mantuvo vigente el recuerdo de la experiencia educativa liberadora. Como consecuencia, la lucha de los sectores campesinos (y sectores urbanos que conocieron el proyecto posteriormente) lograron la incorporación de los principios de la Escuela Ayllu de Warisata en Ley de Educación N° 070.

En el libro ¡Warisata Mia! (1984), su autor, Carlos Salazar Mostajo, realizando la defensa de la Escuela Ayllu manifiesta: “Primero una definición: Warisata era una escuela socialista (ya no vale la pena callarlo). El medio en que actuaba era completamente feudal.” (pág. 21). El texto que antecede hace

uso de la clasificación marxista propia del materialismo histórico presentado claramente en el Manifiesto Comunista y que da margen a la redacción este artículo, destinado a realizar las primeras aproximaciones para conocer cuál fue el sustento ideológico del maestro Elizardo Pérez.

Finalmente, el ejemplo fue valorado en otros países, tal fue el caso de México, que reprodujo el sistema. Mientras que, en Bolivia, en 1940, se consumaba la destrucción de la Escuela Ayllu de Warisata.

En 1938 viajé a México con una beca para estudiar la organización de las escuelas rurales de ese país. Comprendí al poco tiempo que no sería mucho lo que tendría que aprender, ya que, contrariamente, era Warisata la que estaba dando normas sobre la educación del indio. Mi actividad fue, por consiguiente, la de divulgar lo que hacíamos en Bolivia, mediante conferencias y artículos (Salazar Mostajo, 1984, pág. II).

Breve biografía de Elizardo Pérez

En fecha 5 de noviembre de 1892, en la población llamada Ayata, perteneciente al municipio de Muñecas del departamento de La Paz, cerca de los municipios de Sorata y Charazani, nació Elizardo Pérez Gutiérrez. De sus estudios primarios solo se tiene el dato de que los realizó en la ciudad de La Paz. Su ingreso a la “Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República” lo realizó a los 17 años. Siendo parte del primer grupo de estudiantes becados por el Estado a esa institución y de los primeros egresados. Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República y egresados a esa institución, cuyo primer director y maestro fue el belga Georges Rouma. De su desempeño en la Normal Pérez diría: “Confieso que fui un mal estudiante en la Escuela Normal, de lo que no me hago pesar” (Pérez Gutiérrez, 1962, pág. 452). Justifica ese criterio al juzgar el papel teórico o pedagogo que algunos maestros desempeñaban y cuya labor profesional no era una contribución al desarrollo nacional.

Entre las funciones desempeñadas se destacan: el año 1917 ocupó el cargo de Inspector del Departamento de La Paz (Pérez Gutiérrez, 1962, pág. 67), en cumplimiento de esa función visitó las localidades de Achacachi y Warisata, en esta última población conoció a Avelino Siñani. Según Simeón

Villca, en su artículo “Las Obras de Elizardo Pérez” (2022) manifiesta que, en abril de 1931 fue designado director de la Escuela Rural de Miraflores de la ciudad de La Paz y que a los quince días presentó su renuncia alegando incompatibilidad con sus principios pedagógicos. En 1937 fue nombrado Director General de Educación Indigenal. (Pérez Gutiérrez, 1962, pág. 198). En 1940 participó de la organización del Primer Congreso Indigenista Interamericano que se realizó en Pátzcuaro, México. En 1948 fue nombrado por proclamación popular, Ministro de Educación, cargo que desempeñó por 3 meses y que debió dejar gracias a un cambio intempestivo de gobierno. En 1953 fue invitado al Congreso Internacional de Ginebra, Sector Educación, donde se encontró con su maestro Georges Rouma.

En 1954 fue contratado por la UNESCO para fundar núcleos escolares en la región del lago Titicaca con sede en Puno, Perú. Finalmente, en 1963, pese a las peleas de los militantes del MNR para dirigir el naciente Instituto Superior de Educación Rural (ISER), el presidente Víctor Paz Estenssoro lo invita a dirigir esa institución. Desempeñó ese cargo entre el 15 de diciembre de 1963 al 30 de abril de 1964. (ISER-INFOPER-UNEFCO, 2013), Se aclara que fue el primer director de esa institución

Elizardo Pérez falleció el 15 de septiembre de 1980 en Buenos Aires, Argentina. En julio del año 1993 sus restos mortales fueron trasladados a La Paz a la fecha descansan en el patio principal de la Escuela Ayllu de Warisata junto a los de su compañero de lucha Avelino Siñani.

Influencia en la formación profesional

El segundo gobierno liberal en el país estuvo a cargo del Cnel. Ismael Montes, militar y abogado, quien ocupó la presidencia de la república en dos periodos 1904-1909 y 1913-1917. En su primer periodo de gobierno se decidió impulsar la formación de maestros en el país contratando a la Misión Belga, a cuya cabeza estaba Georges Rouma.

Georges Rouma, Natural de Bruselas, capital de Bélgica; antropólogo de profesión con doctorado en Ciencias Sociales. Su formación profesional fue influenciada por cuatro aspectos muy importantes:

- a) Para esa época, el desarrollo capitalista de Bélgica era de gran trascendencia. Era uno de los principales productores de hierro, carbón y productos textiles de Europa, Producción realizada en base a la contratación de peones asalariados quienes se asociaban con fines de solidaridad y la defensa de sus derechos. Es decir que, se contaba con una clase social que iba tomando conciencia de su rol en las nuevas relaciones de producción capitalista;
- b) Las críticas internacionales que se realizaba contra el reino de Bélgica por la explotación recursos naturales en el Congo, cuyos réditos iban, directamente, en beneficio personal del rey belga. El régimen de trabajo implantado para ese fin obligaba a los originarios a trabajar en un régimen de esclavitud de tal forma que, a principios del siglo XX, la población originaria congoleña, se había reducido en más del 30 %. El Congo explotaba caucho que se exportaba a Europa y Estados Unidos;
- c) Por otra parte, la población de Bélgica, era influenciada por el pensamiento marxista, cuestionadora de los modos de producción capitalista a la que era sometida la clase obrera y que beneficiaba a los propietarios de los medios de producción con la plusvalía. No debe olvidarse Carlos Marx vivió en Bruselas entre los años 1845 a 1848 y que el Manifiesto Comunista fue publicado en febrero de 1848. El contenido de ese documento abordaba conceptos de materialismo histórico y de la lucha de clases;
- d) Para inicios del siglo XX, en el continente europeo se cuestionaba la presencia adoctrinadora de la Iglesia Católica, y las políticas educativas de los diferentes estados del viejo continente proclamaban que la educación debía ser laica, esto como consecuencia del rumbo político asumido luego del triunfo de la Revolución Francesa.

Como se aprecia, el contexto en el que se educó Georges Rouma, no era conservador; era una etapa en la que se cuestionaba al estado colonialista, capitalista y clerical por fomentar la explotación inhumana en su colonia africana y a los obreros belgas. Las corrientes educativas, de inicio de siglo XX, se inclinaban por la Pedagogía Psicológica Experimental, la Pedagogía Activa y La Pedagogía Social. Como se refleja en el currículo que se aplicó en la Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la Republica se conoce que las materias impartidas eran:

Pedagogía y Psicología, Dibujo y Modelado, Francés, Idioma Nacional (Gramática, Lectura, Recitación, Redacción, Lenguaje, Literatura), Historia de Bolivia e Historia General, Geografía de Bolivia y Geografía General, Ciencias (Física, Química, Mineralogía, Geología, Zoología, Botánica, Fisiología, Higiene, Higiene Escolar, Agricultura.), Matemáticas (Aritmética, Geometría y Álgebra), Metodología Práctica, Música y Canto, Gimnasia y trabajos Manuales (en madera, cartonaje y encuadernación), Caligrafía y Estenografía, Francés e Inglés (Rouma, 1910).

Del listado presentado, dos aspectos llaman la atención. Primero, no se toma en cuenta la formación religiosa, que era parte esencial de la educación fundamental propuesta para las escuelas ambulantes y, Segundo la incorporación de las materias de Química, Mineralogía, Geología, las tres ligadas a la explotación minera que se desarrollaba en el país.

El contexto nacional

Con el ingreso del liberalismo al gobierno, luego de la Revolución Federal de 1898, se inició en el país una profunda transformación en la educación. El nuevo sistema de gobierno pretendía cambiar las relaciones de producción especialmente en los centros urbanos y lograr un desarrollo capitalista conocida como la formación del Estado Moderno Nacional. Para ese fin necesitaba cumplir varias tareas, entre ellas las de transformar el sistema educativo con el objetivo de consolidar la identificación de la población con la nación a través de la conciencia cívica y apoyar el desarrollo tecnológico.

No se tiene datos de que los gobiernos liberales hayan intervenido en las áreas rurales y propiciado un desarrollo industrial. Mantuvo las normas de la exvinculación territorial. En el ámbito educativo los liberales emitieron las normas dirigidas a la educación de los indios denominada Educación Fundamental, cuyas características se detallaron en párrafos anteriores cuando se habla de las escuelas ambulantes.

El año 1905, Juan Misael Saracho, Ministro de Instrucción en el gobierno de Montes, fundó las primeras escuelas indígenas, con el nombre de “escuelas ambulantes”, cuya misión se limitaba a la enseñanza del alfabeto y un poco de la doctrina cristiana. El nombre les venía del

hecho de que un mismo maestro tenía que desempeñar el cargo en dos comunidades separadas por distancias de cinco o seis kilómetros, alternando su labor por períodos de quince días en cada una (Pérez Gutiérrez, 1962, pág. 70).

La impresión que causa la lectura que antecede, permite manifestar un criterio positivo. Pero si se compara esa situación con lo que sucedía en las ciudades, donde existía una variedad de instituciones educativas, se percibe un desarrollo desigual y de discriminación.

En los centros urbanos se consolidaban y desarrollaban instituciones educativas, cuya estructura abarcaba la educación primaria hasta la formación profesional, en algunos casos, existían escuelas que contaban con su sección de Kindergarten. “El interés del liberalismo por ampliar la educación a mayores sectores de la población con el objetivo de la modernización es ampliamente conocido y aceptado por los especialistas” (Oyarzo Varela, 2021, pág. 67). Los niños de los centros urbanos, también, tenían la necesidad de aprender el alfabeto, pero no solo se procedía con esa actividad, sino que sus contenidos curriculares ofrecían otras materias más, la variedad de los grados de enseñanza y la oportunidad de seguir estudios profesionales. El estudio en los centros urbanos beneficiaba, a los ciudadanos, con mayores oportunidades de trabajo.

En el ámbito de la formación de maestros, no solo se organizó y puso en funcionamiento la Escuela Normal de Profesores y Preceptores la República en Sucre, también se organizaron las escuelas normales de Umala, Coloma, Puma, “En 1910 se fundó en la ciudad de La Paz, en el barrio residencial de Sopocachi y por iniciativa del doctor Daniel Sánchez Bustamante, Ministro de Instrucción, una escuela normal para indígenas, a cargo del pedagogo chileno Zoto” (Pérez Gutiérrez, 1962, pág. 74). El resultado de ese trabajo fue un fracaso. Al respecto Elizardo Pérez (1962) señala:

Tuve también ocasión de realizar por mí mismo un pequeño ensayo o experiencia en este género de educación. Cuando fundé en la región de Sopocachi una pequeña escuela normal para maestros de indios, quise proporcionar a los alumnos traídos de varios centros indígenas, las mejores comodidades para evitar que se aburran; [...], quienes

aprovecharon de una noche en que se descuidó el inspector para marcharse de huida a sus respectivas estancias” (Pérez Gutiérrez, 1962, pág. 74).

Cabe hacer la referencia que no se conformaron con los resultados obtenidos en esa oportunidad y todo el plantel fue trasladado a Guaqui con la perspectiva de impartir una educación práctica, siendo su nombre el de Escuela de Agricultura. La crítica de Elizardo Pérez (1962) se basa en que esa escuela no tenía terrenos para realiza la parte práctica “La falta de tierras imponía una enseñanza libresca y verbalista. ¡No se podía dudar de los resultados! Alcanzaron a titularse no más de seis maestros”. (pág. 75). La lectura de esas realidad “libresca y verbalista” motivo a Elizardo Pérez (1962), a plantear una dura crítica a esa política educativa, consideraba que el “normalismo” solo daba origen a la formación de una clase social denominada burócrata (pág. 85). Esas normales no ofrecían una enseñanza práctica, destinada a atender las demandas de desarrollo de la comunidad y que conjugue su accionar con el adelanto de la ciencia, por lo tanto, sus egresados solo podrían ocuparse de asuntos administrativos en puestos estatales.

Varios autores señalan que el proceso dialectico comienza con la lectura concreta de la realidad concreta. Eso es lo que hacía Elizardo Pérez, cuando veía el régimen feudal al que estaban sometidos las masas campesinas originarias, en tiempos en que se desarrollaban formas de producción capitalista y se proyectaban hacia el socialismo.

Educación de la mujer

Hasta el funcionamiento de la Escuela Ayllu, la participación de la mujer estaba restringida abiertamente en el país. Existía, una especie de “Bovarismo” en el campo educativo de la mujer. Es decir que, si bien, se aceptaba que las mujeres sean participantes de la formación escolarizada en todos los niveles, la indicada participación beneficiaba en forma limitada a quienes vivían en los centros urbanos, especialmente, en las ciudades más pobladas. Incorporar a la mujer de las áreas rurales era una imagen idealizada.

Al igual que en tiempos de la colonia, en muchos centros urbanos la mujer podía sentirse feliz si sabía leer, el sector femenino estaba relegado a realizar labores casa. En las ciudades se contaba con mayor cantidad de centros educativos para varones, las escuelas para niñas eran pocas y mucho menos las instituciones mixtas. En el caso de la formación profesional, por lo general se las orientaba a las Escuelas Normales urbana y rurales.

En el folleto que lleva el nombre de “La Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República. Lo que es y lo que será” editado en ocasión del primer aniversario de la fundación de la Escuela (1910), se puede percibir las formas de discriminación que se tenía contra las mujeres.

Esta atmósfera íntima y serena de la Escuela ha trascendido afuera y muchos padres no han vacilado en pedir se acepte a sus hijas, a título de alumnas, en el 1er año de estudios. Sin embargo, a pesar de que la Escuela Normal fue fundada con el fin de crear instructores solamente, la Dirección no tuvo inconveniente en aceptar, por vía de ensayo, a algunas niñas que reunían las condiciones reglamentarias de admisión y cuya conducta y moralidad quedaban garantizadas por certificados oficiales y la intervención de una persona prestigiosa y conocida. (Rouma, 1910, pág. 12).

Queda pendiente saber si los mismos requisitos fueron impuestos a los estudiantes varones, considerando que varios de ellos provenían de otras ciudades y eran becados por el Estado. De todas maneras, queda en duda el significado de la oración “conducta y moralidad quedaban garantizada”, de acuerdo al contexto de la ciudad Blanca y de la época. Lógicamente, en nuestros días no se exigiría esas condiciones exclusivamente al personal femenino.

A raíz de una nota mal intencionada publicada en el seminario “La Semana Gráfica” las autoridades del Ministerio de Educación solicitaron que se presente un informe sobre los programas que se aplicaban en Warisata. De ese documento se transcribe la parte correspondiente al tratamiento brindado a la mujer. El mismo inicia haciendo referencia al papel que desempeña en el hogar y la familia y concluye con la propuesta de reivindicación que se le otorgaba en la escuela.

La mujer desempeña un papel preponderante en la familia. Es el alma del hogar. Como madre, como esposa y como hija, soporta el peso de las responsabilidades inherentes a cada una de estas etapas de la vida. A su solicitud y cuidado está entregada la educación de sus hijos; a su actividad, la orientación y manejo del hogar; a su energía y fortaleza, las rudas tareas de labranza y otras. Ejerce una triple misión: espiritual, moral y material. Sin embargo, al hablarse de la educación del indio jamás se ha pensado en la madre, la esposa o la hija: fuerzas vivas, resignadas [...] que cumplen con abnegación y sacrificio la ardua labor que les ha forjado el destino [...]. Teniendo en cuenta la trascendencia de educar a la mujer, la escuela ha abierto sus puertas al elemento femenino, que concurre asiduamente en apreciable número [...] la escuela tiene carácter mixto: para niños de ambos sexos y para adultos” (Pérez Gutiérrez, 1962, pág. 159).

Warisata fue un proyecto que reivindicaba los derechos del sector femenino. La Escuela Ayllu, asumió ser un establecimiento coeducativo que apoyaba a la formación de niñas y señoritas no solo con las labores educativas regulares, también se organizó una sección especialmente para niñas en el internado que estuvo bajo la responsabilidad de las madres de familia de la población.

En este punto, es necesario recordar que, en la construcción de la Unión Soviética y su posterior desarrollo, se cuestionó el papel que jugaba la mujer en el anterior estado monárquico ruso y la reivindicó como persona con iguales derechos y obligaciones que tenían los varones, tal como se puede comprobar en el texto que se presenta a continuación:

La Revolución de octubre de 1917 en Rusia entregó el Poder a los Soviets de Diputados Obreros y Campesinos. Los obreros y campesinos crearon su propio Estado. El Poder Soviético cambió radicalmente la vida de la mujer: la libró de la servidumbre y le concedió los derechos que corresponden a todo ser libre, la incorporó a la vida activa, a la edificación estatal y económica del país. La mujer soviética obtuvo la libertad e igualdad de derechos (Serébrennikov, 1943, pág. 2).

La Escuela Ayllu de Warisata, fue un ejemplo en los procesos de promoción de los derechos que tiene las mujeres y combatió la discriminación que les afectaba.

El Parlamento Amauta

Si bien, en un principio, la administración, gestión y definición de actividades a realizar con la construcción de la Escuela-Ayllu era tomada por Elizardo Pérez y luego, en forma conjunta, con Avelino Siñani, para el año 1933, se contaba con una organización donde participaban diversos representantes de las comunidades que contribuían a la consolidación de la Escuela Ayllu, esa organización se denominó El Parlamento Amauta⁴. Esa institución no era más que la antigua Ulaka, organización democrática que sobrevivió a la colonia española en el Alto Perú y continuaba vigente en la etapa republicana de Bolivia.

Una Ulaka o comité, gobierna la escuela, constituida por representantes de los ayllus y de las haciendas, escogiéndose para esto a los ancianos y hombres de probada importancia. La Ulaka es a la vez presidida por el Director de la escuela, o por el profesor de turno a fin de mantener siempre el principio de autoridad, base de toda disciplina. La Ulaka distribuye las obligaciones semanales de sus miembros en la conservación y trabajo de la escuela (Pérez Gutiérrez, 1962, pág. 213).

Si comparamos las actividades que realizaba la Ulaka o Parlamento Amauta en la administración de la Escuela, con lo que realizan los Comités de Defensa de la Revolución (CDR) en Cuba, se verá que existe mucha similitud.

Los CDR como organización de masas para romper con las prácticas obsoletas. Promueve la aplicación de alternativas con creatividad, permite perfeccionar el funcionamiento interno hacia la participación, es la representante de la mayoría del pueblo, está establecida en los barrios, repartos y comunidades (Castro Pérez, 2022, pág. 148).

La Ulaka de la Escuela Ayllu de Warisata, realizaba una labor administrativa y de gestión que incluía todas las actividades necesarias para el buen

4 Con el nombre Amauta se designaba a la persona anciana y experimentada que, en las comunidades indias, dispone de autoridad moral y de ciertas facultades de gobierno.

funcionamiento de la escuela. Consideraba los aspectos económicos y sociales. Las determinaciones que asumía era de cumplimiento obligatorio para toda la comunidad, bajo la consideración de que iba en beneficio colectivo. Ese es otro ejemplo que asume la Ley de Educación N° 070, al determinar la participación de la comunidad educativa, entre cuyos miembros se encuentra los padres de familia.

Una escuela activa en el altiplano

La diferencia de los procesos formativos en Warisata con la educación desarrollada en las escuelas ambulantes fueron inmensas. Elizardo Pérez Sabía que la labor libertaria del hombre originario no se podía reducir a la alfabetización y el adoctrinamiento religioso. Sobre ese punto, Elizardo Pérez manifestó:

No fui a Warisata para machacar el alfabeto ni para tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Fui para instalarles la escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento, alternando las ocupaciones propias del aula con los talleres, campos de cultivo y construcciones. (Pérez Gutiérrez, 2013, pág. 106).

Ese era un criterio que concuerda con la pedagogía de la Escuela Activa, vale decir que los procesos educativos deben desarrollar un espíritu crítico a partir de la experiencia de su propia práctica en un proceso multi e interdisciplinario, Se aprende haciendo. Bajo la idea arraigada de los mismos pobladores de Warisata, de que la educación se reducía a la alfabetización el proyecto formativo propuesto no fue aceptado inmediatamente:

Lentamente vencimos esas resistencias, mediante la persuasión y los ejemplos que nos ofrecía la vida. En nuestras reuniones vespertinas discutíamos extensamente y por mucho tiempo esta cuestión. Había que hacerles entender que el alfabeto únicamente no solucionaba nada en absoluto. Aunque desfigurando un poco la realidad, les ponía el caso de Avelino Siñani, que sabiendo leer y escribir, tenía una situación económica y social exactamente igual a la de Juan Quispe, que no lo sabía, y que en el pueblo o en cualquier otro centro urbano, eran objeto de igual tratamiento. (Pérez Gutiérrez, 2013, pág. 106).

En el camino de la construcción de la Escuela Activa, Pérez propuso cambiar el horario mosaico que dividía un determinado tiempo para desarrollar una cierta cantidad de materias. La distribución de la jornada era diferente y atendía las demandas formativas de acuerdo a las necesidades del contexto, se aplicaba el proceso metodológico de: Práctica-Teoría-Valoración-Producción que en la actualidad está inserta en la Ley de Educación.

Esa forma de trabajo fue un argumento más, para justificar que Warisata no cumplía con las normas de educación establecidas por el Ministerio de Educación. Sin embargo, el mismo Ministerio señalaba que se debía preparar al “para la vida” que Elizardo Pérez entendía que debía tener la capacidad de emanciparse.

Basado en ese criterio, en la Ley N° 070, se manifiesta que la Educación parte de la vida, se desarrolla en la vida y su fin es el vivir bien. Por eso, Elizardo Pérez da a entender que la educación prepara para la vida, parte de la práctica trabajando en el campo o en el laboratorio. Con los datos obtenidos se elaborará la teoría en la que se vean los aspectos negativos y positivos, el empleo de técnicas y herramientas adecuadas, correspondiendo a la etapa de valoración. Todo eso debía estar orientado a beneficiar a la comunidad.

Para finalizar este punto, sin el ánimo de confirmar el criterio manifestado por Carlos Salazar Mostajo, de que Warisata era un proyecto socialista. Como un punto que ayuda a esclarecer se acude al artículo de Enrique Javier Díez Gutiérrez denominado “La educación en la Revolución Soviética” y que manifiesta:

El principio del trabajo, según la “Declaración sobre la Escuela Única de Trabajo” de Lunacharski en 1918, significaba, en primer lugar, “la familiarización activa, móvil y creativa con el mundo” y, en segundo lugar, “el deseo manifiesto de familiarizar a los alumnos con lo que les será más necesario en la vida... con el trabajo agrícola e industrial en todas sus gamas”. De este modo, era tanto una escuela activa como una escuela politécnica, tratando de mantener un equilibrio entre el trabajo “que debería ser verdadero trabajo productivo”, aunque “sin perder nunca su carácter pedagógico” (Díez Gutiérrez, 2002).

A manera de epílogo

Finalmente, es el mismo Elizardo Pérez (1962), quien reconoce “que nuestra organización en lo económico y social se fundamentaba en principios de carácter socialista” (pág. 207) asumido por Warisata, desde sus inicios. A diferencia de lo manifestado por Carlos Salazar Mostajo, quien era más radical y aseguraba que era un proyecto socialista. Criterio que fue compartido por autoridades de los gobiernos conservadores y que sirvió de argumento para determinar su destrucción y luego su transformación en un establecimiento de formación de maestros destinado a mantener las formas tradicionales de la escuela memorística y repetitiva. Elizardo Pérez manifestó:

El lector habrá podido apreciar, a través de todo esto, que nuestra organización en lo económico y social se fundamentaba en principios de carácter socialista. De 1931 a 1936, el largo camino recorrido había sido posible porque se basaba en la más firme solidaridad de todo orden. El hombre que se educaba en Warisata estaba llamado a servir a la colectividad para que ésta le retribuyera sus servicios en forma de amparo y estímulo. Tales principios no eran importados de ideología alguna, sino que brotaban de la entraña misma del pueblo aymara; estaban en su sangre y en su mente, y por eso tales formas de trabajo surgían tan fácil y espontáneamente, adecuándose a nuestras necesidades y al modo de ser de los indios. (Pérez Gutiérrez, 1962, pág. 207)

Conclusión

Políticamente, la educación sirve para reproducir el modelo de Estado, eso sucedió con El Código de Educación que se promulgó tres años después la Revolución Nacional de 1952. La Ley de Reforma Educativa se promulgó después del Decreto Supremo 21060, norma legal que dio margen a la privatización de las empresas nacionales y del servicio de educación. En el caso de Warisata, su contenido era revolucionario, proponía dotar a los campesinos originarios de una educación liberadora del sistema feudal al que era sometido. Al respecto, Carlos Salazar Mostajo manifestó (1984): “el trabajo de todos para el provecho de todos” (pág. 18).

Por otra parte, todo paradigma formativo tiene una dimensión política y las bases del paradigma educativo de Elizardo Pérez tuvo una tendencia

socialista. No como una receta dogmática, lo que hizo fue adecuar medidas socialistas a la realidad de su contexto.

Lamentablemente su obra fue destruida por la sencilla razón de que el país mantenía un sistema de gobierno feudal-capitalista, más feudal que capitalista. En esa época, Bolivia, era conocida mundialmente como exportador de minerales y casi no se contaba con otro tipo de industrias.

Con la voluntad de estos hombres podía voltearse montañas. Parecía que estaban cumpliendo alguna jornada de los tiempos en que los inkas ordenaban aquellos épicos trabajos de ingeniería que todavía hoy asombran a quien los contemple.

Elizardo Pérez

■ BIBLIOGRAFÍA

(s.f.).

Castro Pérez, J. L. (2022). La función social de los Comités de Defensa de Revolución en Cuba. Análisis Teórico. *Islas*, 146-164.

Díez Gutiérrez, E. J. (2002). La educación en la Revolución Soviética. *Crónica Popular. Suplemento Nº 2*.

Herrera, F. (13 de noviembre de 2022). *Unknown*. Obtenido de http://edu-boli.blogspot.com/p/blog-page_3188.html

ISER-INFOPER-UNEFECO. (2013). *Memoria Institucional. Bodas de Oro 1963 - 2013. 50 años*. Tarija.

Oyarzo Varela, C. (2021). *Historia Política de los discursos educativos*. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones.

Pérez Gutiérrez, E. (1962). *Warisata, La Escuela - Ayllu* (Tercea ed.). La Paz, La Paz, Bolivia.

Rouma, G. (6 de junio de 1910). La Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República. Lo que es y lo que será". Sucre, Bolivia: Imprenta "Bolívar" de M. Pizarro .

Salazar Mostajo, C. (1984). *Warisata Mía*. La Paz: Editorial e Imprenta "Amerindia". Serébrebnikov, T. (1943). *La mujer en al Unión Soviética*. Ediciones en Lenguas Extranjeras.

Tamayo, F. (1910). *Creación de la Pedagogía Nacional*. La Paz: Librería Editorial "Juventud".

Villca T, S. (13 de noviembre de 2022). Las obras de Elizardo Pérez. *El Potosí*.

El MESCP y la escuela cotidiana. Apuntes para una evaluación de la transformación de la práctica educativa desde la subjetividad

Resumen

El presente artículo es parte de una investigación más amplia que refiere a: interpretar para comprender la situación concreta y vida cotidiana que se vive en las escuelas del país desde la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). El estudio pretende mostrar una realidad objetivamente y así separarse de una postura de “ataque” o “defensa” a ciegas del Modelo Educativo que, en cuanto proyecto educativo, puede tener varios elementos a ser rescatados pero que, desde la experiencia de concreción –a modo de hipótesis de trabajo– de parte de los sujetos se muestran los vacíos más preocupantes que deben visibilizados para ser trabajado desde las políticas de formación de maestros.

La postura del presente artículo pretende ser consecuente con el mismo enfoque del MESCP y hacer énfasis en la lectura de la realidad a partir de la recuperación de la dimensión de la subjetividad. Se asume que, de no poner acento en este aspecto, entonces se limita mucho la lectura que se tiene de la realidad y, en los hechos, la crítica que se hace a la práctica de las autoridades educativas es que todavía sostienen políticas de seguimiento y control que se centran en la valoración de elementos formales que no expresan más que aspectos de cumplimiento administrativo y no así de transformación estructural de la praxis educativa. Elemento que se puede ver en la ritualización, de por ejemplo, los “círculos de reflexión” que, desde

las unidades educativas analizadas, no expresan más que reuniones obligatorias impuestas por las autoridades para afirmar que están, los directores de unidades educativas, “haciendo comunidad”.

El presente trabajo enfatiza las herramientas teóricas que permiten que aparezca la dimensión de la subjetividad en el accionar de los sujetos involucrados, en este caso, en la práctica cotidiana de maestras y maestros, así como estudiantes y administrativos en las unidades educativas. El trabajo se lo desarrolla en la ciudad de El Alto, pero el avance que se presenta en esta oportunidad permite que uno pueda leer rápidamente lo mostrado en la realidad que uno vive en el contexto que se encuentre. Se asume la importancia y también urgencia de un trabajo de este tipo porque no hemos hecho al momento una valoración adecuada de la concreción del MESCP en lo cotidiano. Avanzar en esta ruta es lo que se pretende.

Palabras clave: *Cotidianeidad, escuela, reproducción, subjetividad, exclusión, idiosincrasia, colonialidad.*

La construcción del problema a ser trabajado

Como todo problema a ser trabajado éste necesita ser, en primera instancia, mostrado, es decir, debe hacerse evidente para todos. En palabras de Zemelman (2010) se requiere hacer del problema *un observable*, es decir, algo que se haga evidente en la mirada de cualquiera, tarea que no siempre se lo consigue pues hay muchos hechos (problemáticas) que están; *“ante nosotros”* pero no siempre son identificados como tal, es decir, pasan desapercibidos a los ojos de investigadores y –lo peor– de quienes definen políticas respecto de ellas.

Es en esta línea se debe tener en claro qué es lo que se quiere estudiar y comprender, por qué es significativo. En este caso, se trata de argumentar por qué la vida cotidiana es trascendente en su estudio y por qué la dimensión de la subjetividad refiere al enfoque adecuado para su análisis.

La práctica educativa en la vida cotidiana como problema de trabajo

La problemática se centra en el abordaje de la cuestión de la práctica educativa –desde la dimensión de la subjetividad– como fenómeno que no es, comúnmente, estudiado como elemento relevante dentro el campo educativo. Sin embargo, éste expresa, para el presente artículo, el eje central de la reflexión pedagógica del presente. Una primera cuestión relevante en sí misma –se lo mencionó ya– es el por qué se asume como poco relevante lo que sucede cotidianamente en el contexto escolar, es decir, por qué la escuela misma y la vida en ella no se hace problema en sí mismo. Una pista para el abordaje de esta cuestión puede estar en el hecho de creer que todo dentro este espacio es ya sabido.

Dicho de otra manera; es sencillo hablar de la escuela como eso que: “ya es sabido por todos”, en consecuencia, su conocer es algo poco relevante para el “conocimiento científico” de la educación, espacio controlado hegemonícamente por otro tipo de problemáticas a ser estudiadas. Problemáticas como: “participación y/o apoyo de los padres a sus hijos”, “recuperación de saberes”, etc. cuestiones que en su abordaje asumen, comúnmente, un tono descriptivo lo cual termina por validar los prejuicios con los que los investigadores comienzan los trabajos. Ahí es donde el presente trabajo insiste en no asumir como sabidos elementos que parecen obvios pero que, en los hechos, no lo son.

Comenzar a sospechar de lo sabido (cuestionar nuestras propias certezas) se hace punto de partida –como dice Bachelard (1986)– para la producción de conocimiento y sirve para superar los sesgos ideológicos que nos frenan en estos objetivos. De ahí lo importante y estratégico del estudio y conocimiento de la vida cotidiana. Ahora bien, la vida cotidiana abordada desde el ámbito educativo nos lleva a preguntarnos cuestiones como: ¿Qué es lo que realmente aprenden las niñas y niños en la escuela?

Esta es una pregunta de fondo que exige leer todos los entretelones que se vive, de modo cotidiano, en las aulas y unidades educativas. La pregunta no puede ser abstracta, es decir, no admite reflexiones “teóricas” que desde Zemelman (2010) refieren a: “pensamiento sin experiencia”, sino, que la tarea exige mostrar palabras clave que expresen reflexión y producción

teórica con contenido, es decir, con experiencia. Se debe notar cómo la omisión de estos elementos permite que nos vayamos moviendo dentro una contradicción sostenida e invisible entre lo que se dice y lo que hace. Es decir, este es el elemento que hace que vayamos hablando discursivamente de aspectos como el cambio y/o la “revolución educativa” a partir de una práctica cotidiana que se mantiene en el marco tradicional de praxis educativa que se critica.

Tomar conciencia de esta contradicción, para orientar la práctica educativa de tal manera de ser consecuentes con lo que el espíritu del MESP exige, eso es lo que se requiere discutir para valorar en su verdadera dimensión la situación actual en las escuelas del Sistema Educativo Plurinacional (SEP). En síntesis, preocupa mucho la contradicción que vivimos entre el discurso del MESP con una práctica que van vivenciando las y niñas y niños en las aulas.

De ahí que ver a la escuela como –por ejemplo– espacio de enseñanza formal de un currículo establecido se hace algo realmente corto en la comprensión de su significancia social. Esto es lo que hace se haga realmente trascendente leer a la escuela como espacio de experiencia donde lo significativo que sucede en ella acontece más allá de su existencia formal.

Algunos elementos teóricos preliminares

“... El sujeto deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos; de ahí que al abordar a la subjetividad como dinámica constituyente, el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal. Por eso su abordaje tiene que consistir en desentrañar los mecanismos de esta subjetividad constituyente, tanto como aclarar los alcances que tiene la subjetividad constituyente. Plantea distinguir entre producto histórico y productor de nuevas realidades”. (Hugo Zemelman)

Si bien existen pocos trabajos pertinentes que refieran a leer la realidad cotidiana de la educación en el país, lo que es posible notar es el abordaje

corto de algunos estudios parciales que refieren a esta cuestión. Para esto haremos mención de los trabajos que han ido desarrollando algunos doctorantes y maestrantes del área de las ciencias de la educación en el país. También se mencionará los trabajos empíricos que desde el PIEB se han ido desarrollando al respecto de manera colateral.

Cabe destacar que ninguno de los trabajos grafica de manera explícita, la problemática que se aborda ya que lo hacen de modo colateral. En esta línea el trabajo que está más cerca de lo que se pretende abordar es la tesis de doctorado que desarrolla Fanny Chipana (2010) para la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. El mismo que titula: Escuela y ritos escolares en el Sistema Educativo Plurinacional. El mismo aborda la problemática desde la visualización de la ritualidad como componente básico de la experiencia de aprendizaje y enseñanza.

Desde este marco lo cotidiano aparece al momento de pensar en la cotidianidad como lugar concreto desde donde se vive la ritualidad. La ritualidad es una experiencia vivida en lo cotidiano. La ritualidad no adquiere sentido sino es en su naturalización que se la vive en su proceso de invisibilización que acontece desde la repetición.

Chipana (2010) menciona al respecto que:

La ritualización es una experiencia que no puede ser encontrada sólo en la lectura de lo que viven los estudiantes, en realidad hace a todo el mundo escolar. Hay ritos que dirigen los maestros, por ejemplo; la iza de la bandera, el formar tomando distancias, el levantarse al momento de saludar, etc. pero también hay ritos dirigidos por los mismos estudiantes, por ejemplo, el juego de “pasó timbre...” o la ocupación concreta del espacio dentro el aula... estos aspectos hacen a lo cotidiano y lo ritualizado que se encuentra... (Chipana, 2010)

El estudio de A. Mercado en la Universidad Mayor de San Andrés (2009) también permite comprender el mismo fenómeno desde la etnografía aplicada al estudio de la sociología de la educación. La tesis titulada; Etnografía de la escuela en el área rural del altiplano del departamento de La Paz permite un acercamiento pertinente a lo que se pretende trabajar.

Mercado (2009) menciona al respecto que:

La etnografía expresa un método, pero también un enfoque específico para la investigación social. La etnografía permite notar que, en el caso de las escuelas del altiplano de La Paz, destaquemos los aspectos que pueden pasar –por completo– desapercibidos. Elementos como el vestir concreto que tienen los maestros o la percepción de los padres respecto de la escuela y lo que significa para ellos se hacen aspectos sumamente destacados y que sólo la etnografía permite recuperar.

El trabajo de Mercado (2009) recupera lo cotidiano a partir de un enfoque concreto, la etnografía. En este caso lo cotidiano aparece como elemento claro que es reconocido para hacer evidentes aspectos como la presencia simbólica del maestro dentro la escuela, o las percepciones que tienen los actores educativos respecto de la escuela misma.

Estos trabajos son los que más cerca se encuentran respecto de la problemática abordada. De modo colateral es posible mencionar el trabajo de María Luisa Talavera (2011) que aborda la problemática desde la reproducción de la cultura magisterial en los maestros desde su mismo proceso de formación.

Lo particular de este trabajo es que permite leer el fenómeno de la reproducción de una cultura que trasciende cualquier sesgo ideológico, es decir, la idea de cultura se hace relevante porque expresa un ámbito que puede ir más allá de una u otra reforma en el campo educativo. No tomar conciencia de este detalle se hace realmente limitante de lo que es comprender la realidad social en la que nos encontramos.

También es posible mencionar los trabajos que desde el Ministerio de Educación buscan mostrar algo de la vida cotidiana en las escuelas. Ahora bien, no mencionamos a los documentos de trabajo que grafican un estado de situación de la educación en el país –trabajos que centran su acento en mostrar cifras de rendimiento escolar, abandono, etc.– sino a los que se esmeran en graficar algo de la vida cotidiana en las escuelas.

Es decir, los trabajos que muestran algo de la práctica educativa que reproducen a diario las y los maestros. Así se puede mencionar el trabajo

respecto de los diez años de PROFOCOM, donde se recuperan experiencias de maestras y maestros que describen su propia vida cotidiana en las escuelas del país. Ahí aparecen documentos sobre El Alto, pero también de distintos lugares del país. Se trata de un resumen de sistematizaciones de maestras que contextualizan a cada momento el entorno en el cual viven y desde el cual es posible reconstruir bastante de lo que es esa vida cotidiana. Es un documento valioso para analizar, no para repetir, pues se trata de interpretaciones de las maestras, el documento adquiere su riqueza en el contraste que se hace en el análisis del mismo y lo que de éste se puede deducir.

Dos claves teóricas para el desarrollo reflexivo

El marco teórico se orienta en el abordaje concreto de las ideas eje que orientan toda la reflexión. La referencia es a:

- Práctica educativa.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de la primera idea, la de práctica educativa, ésta se refiere a la orientación pedagógica del quehacer dentro del trabajo en el aula, es decir, la referencia es la lectura de sentido de lo que cada maestro hace al momento de desarrollar sus acciones. La idea la interpreta, de la esta manera E. Rockwell (1997) quien se acerca al concepto mencionando que:

- Práctica educativa es toda acción orientada, de parte de quien enseña, con sentido pedagógico (1997).

Lo propio de la práctica educativa refiere a la capacidad de identificar aquello que orienta pedagógicamente el quehacer de las y los maestros de manera cotidiana. El concepto alude al hacer mismo de una clase, pero también a todo aquello que termina por adquirir esa propiedad formativa y que tiene incidencia en las y las estudiantes.

Ya se ha mencionado que no existe en el país trabajos desarrollados acerca del abordaje que refiere a escuela y vida cotidiana. No tenemos investigaciones directas que dé luces al respecto, sin embargo, tenemos material que ha servido para este abordaje en contextos diferentes. En esta línea se destaca,

sobre todo, el trabajo de Elsie Rorcowell (1997) quien aborda la cuestión a partir de constatar que: Conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro el cual el currículo oficial, constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planificación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de las materias en torno de las cuales se organiza la enseñanza... (Rockwell, 1997)

La idea de proceso enseñanza-aprendizaje tiene que ver con un elemento básico al momento de pensar la educación, su carácter relacional. Existen tendencias que centran la reflexión en uno otro aspecto del proceso, sin embargo, una mirada adecuada del fenómeno educativo es el que centra la mirada en el proceso integral de articulación de enseñanza y aprendizaje. Este carácter relacional es el que enfatiza, por ejemplo, Humberto Maturana al momento de conceptualizar la idea misma de educación como; aprendizaje en convivencia (2000).

La educación es aprendizaje en convivencia porque implica una experiencia relacional en la que el aprendizaje es un punto de llegada, fruto del encuentro de actores que comparten una vivencia. No hay aprendizaje sino existen actores vinculados pues la educación expresa también un elemento de la condición humana. Condición que tiene en su seno el acento relacional.

Maturana lo termina explicando desde la biología mencionando que:

El proceso de enseñanza-aprendizaje expresa un fenómeno biológico que debe ser analizado como social, pues ese fenómeno adquiere sentido en experiencias de vida específica, es decir, culturales (2000).

Así la educación refiere a un fenómeno que puede ser estudiado desde la biología, pero haciendo referencia a las ciencias sociales como vivencia que transforma a los sujetos en relación.

La idea de vida cotidiana refiere a lo que vive de modo diario. La vida cotidiana se la comprende a partir de una idea de mundo porque ella

constituye una totalidad de existencia donde se mueven los sujetos sociales. De esta manera la escuela y la casa pueden hacer para los estudiantes una totalidad de mundo en la que vive lo cotidiano.

La idea que trabaja Joan Carles Melich (2000) afirma que:

La vida cotidiana es un mundo, es una totalidad de sentido que se amplía y/o reduce en el tiempo. La vida cotidiana es un mundo porque en su interior contienen un lenguaje que es interpretado por sus actores al interior.

La vida cotidiana expresa un ángulo de mirada desde el cual es posible reconocer todos los aspectos que pasan desapercibidos por ese carácter. La vida cotidiana expresa a esa constitución de mundo que crea el sujeto.

La idea de reproducción refiere a ese carácter y enfoque desde el cual Bourdieu (1999) interpreta, desde la sociología la escuela. La escuela se asume, desde este enfoque, como el espacio de re-afirmación del orden social. Todo orden social, orden dominante utiliza a la escuela para permanecer en el presente.

Bourdieu menciona al respecto que:

La reproducción alude al proceso desde el cual el orden social se hace, de modo sostenido, presente (1999).

Se trata de un enfoque en el cual el acento se encuentra en el carácter ideológico que tiene la institución. Ahora bien, ese carácter queda en claro al momento de constatar el proceso mismo de reproducción que adquiere tono desapercibido. El triunfo ideológico de la reproducción está en no hacerse evidente en sí mismo.

La escuela refiere, en su acepción etimológica, al espacio de aprendizaje utilizado en el tiempo libre. Eso es lo que se hace evidente en su lectura histórica que nos puede llevar a la antigua Grecia. La acepción que interesa en el presente es la que refiere a su carácter institucional. La escuela como institución refiere al espacio formal de aprendizaje básico de una currícula

oficial de Estado. Históricamente su historia apunta al siglo XIX y al estado prusiano.

Tiene origen en los estados absolutistas y a partir de ese momento se extiende por el grueso de los estados a nivel global. El uso político de esta institución permite comprender que se refiere al instrumento básico del Estado para reproducir la ideología dominante.

La escuela refiere, al menos en Bolivia, a esa institución que reproduce las mismas diferencias sociales. La escuela como espacio de reproducción del orden dominante es algo que nos interesa comprender para ubicar los aspectos básicos que nos deben permitir evitar que se sostenga ese círculo vicioso. De ahí que para lograr detener ese carácter reproductor se necesita, en primera instancia, comprender en los hechos cómo sucede ese fenómeno.

Puntos de llegada preliminares

Los primeros elementos de llegada van mostrando la contradicción mencionada entre un discurso que expresa un proyecto, un modelo que, en palabras de Zemelman (2010) todavía no tiene sujeto. La escuela aún no muestra los avances de transformación en la práctica educativa cotidiana que tiene todavía un carácter vertical y autoritario.

Ahora bien, esta crítica no puede ser asumida como algo que es exclusiva responsabilidad del maestro o maestra en su aula, pues expresa también lo que las autoridades educativas reproducen en las directrices que marcan a los actores educativos en el aula. Esto es lo importante de reflexionar la vida cotidiana en la escuela.

Vida cotidiana que exige tomar en cuenta los elementos eje identificados para sugerir ciertas medidas puntuales para enfrentar ciertas condiciones halladas, las que se pueden presentar como problemas a la hora de enfrentar el proceso educativo por parte de los estudiantes y lo más importante, para que estas no mermen la posibilidad de tener mejores posibilidades a futuro para los estudiantes, a la hora de optar por una fuente laboral estable, que permita movilidad social.

De esto se desprende que uno de los motivos de la investigación es pensar las mejores condiciones para la movilidad social, aspecto que toca de por sí las condiciones sociales y económicas desde el espacio escolar. A pesar de ello la investigación no sopesa esta variable sobre otras, de ahí que dentro de los diagnósticos y de la propuesta, el panorama y las sugerencias generadas son amplias y no se reducen a lo económico-social.

Se pudo ver que la variable económica y social condiciona de dos maneras a los estudiantes por un lado condiciona el desarrollo de una forma o estilo de aprendizaje construido por ellos, pues la elección de formas de aprender (grupos, lecturas, clases, etc.) depende también del tiempo de estudio que se dispone y como se vio, una gran cantidad de estudiantes tiene una necesidad de trabajar, lo que resta mucho tiempo para la dedicación al estudio.

Se nota que la disposición a enseñar de parte de la actitud de los maestros también se ve afectada por esta variable. Así existen entornos donde se naturaliza el no leer, el no tener modos ni medios para el estudio, etc. Cosa que no es rota por parte de las y los maestros.

De ahí que se nota que:

- Se ve que la reproducción de prácticas verticales (escolares) de parte de los actores educativos se lo vive a partir del reconocimiento de lo que se denomina currículo oculto. Currículo que se aprende desde muestra de ciertos ejemplos concretos de conductas que no se dicen, sino que se los transmiten por el ejemplo que se da a las y los estudiantes cada día, en cada clase y en cada momento en que existe contacto entre estudiantes y docentes.
- El currículo oculto permite comprender por qué podemos hablar de elementos como la comunidad, el apoyo, la solidaridad, etc. y que esto no tenga ninguna trascendencia real entre estudiantes que aprenden del ejemplo concreto que reciben antes que del discurso que se les puede ir repitiendo de manera cotidiana. Esto es central de comprender porque queda demostrado que el aprendizaje no es discursivo sino específicamente performativo.

- Esto explica la reproducción de conductas sociales, pero también reproduce las oportunidades sociales que tienen las y los estudiantes de sectores periféricos como el Distrito 3 de la ciudad de El Alto. Esto significa que existe una disposición asumida por parte de las y los docentes que tienen una opinión –no dicha– respecto de sus estudiantes que también condiciona su dedicación cotidiana a ellos. Eso significa que mucho de los prejuicios de parte de los docentes acerca de sus estudiantes y las oportunidades que puedan llegar a tener condicionan la calidad de la educación que pretenden brindar en sus unidades educativas.
- La dedicación de las y los docentes a sus estudiantes quedó al descubierto en las opiniones de ellos respecto del tipo de trabajo que desarrollan en el Distrito y los otros espacios en los cuales deben trabajar. Expresiones de queja respecto de la cantidad de reuniones y planificación que deben hacer en otros espacios grafica la dedicación a otros espacios que contrasta con la dedicación a la Unidad Educativa.
- Existe una percepción del espacio laboral en el Distrito que hace que se lo asuma como un patrimonio, esto se lo constata al notar la poca rotación de maestros y el tiempo que tienen en sus espacios. El grueso de maestras y maestros se encuentra más de diez años en sus espacios laborales, mientras esto contrasta con la rotación de directores que, en general, no concluyen sus periodos de institucionalización, es decir, muchos no concluyen su periodo de 3 años dentro la dirección. Ahí es donde se nota dónde está el poder real de las unidades educativas.
- Existe un nivel preocupante de confusión en la tarea de fiscalización de las Juntas Escolares que pierden, fácilmente, la perspectiva de apoyo pedagógico al momento de participar dentro las Unidades Educativas. Si bien, el nivel de decisión que tienen es importante, el apoyo para un buen desempeño y rendimiento escolar de las y los estudiantes no es efectivo. La labor en las Juntas adquiere, muy fácilmente, un tono de tipo político y de disputa con otros actores lo cual hace que el ambiente escolar sea, normalmente, tensionado. Cosa que no coadyuva a la labor educativa y no, necesariamente, hace que se consiga lo que se busca.

Conclusiones preliminares a modo de recomendaciones de acción dentro el espacio educativo

- Se hace urgente desarrollar procesos de capacitación a las y los docentes para ampliar la dedicación pedagógica de ellos respecto de las Unidades Educativas del Distrito Educativo. Esta capacitación se debe centrar en; uso crítico de textos y uso pedagógico de los espacios. En el primer caso apunta a la necesidad de responder con propiedad al vacío inicial detectado en las y los estudiantes; la lectura de comprensión. En el caso de la capacitación en el uso de los espacios se refiere a trabajar en el elemento de fondo de concreción del MESCP; formación integral de las y los estudiantes. A partir de estos aspectos es posible ampliar la capacitación en varias direcciones, sin embargo, el eje debe ser ese.
- Se hace necesario capacitar a las y los padres de familia para que comprendan de mejor manera su labor y que su participación tenga efecto en el aspecto central, la mejora de la calidad educativa que reciben sus hijos. Cosa que pasa por lograr que las y los maestros le dediquen mayor tiempo a su labor dentro la Unidad Educativa.
- Se hace necesario regular de mejor manera el tiempo de tiempo de las y los maestros. Se hace necesario lograr que las y los maestros no se dediquen a dos o tres unidades educativas en un día. Esta es la razón por la que se tiene a maestros que no le pueden dedicar tiempo de calidad a la situación en el Distrito.
- También es necesario organizar un taller de capacitación en lo que se denomina como: currículo oculto y reproducción del orden social. Esto para comprender por qué el maestro/maestra se hace elemento de reproducción del orden social. Se hace necesario que haya actualización en lo que se puede denominar como sociología de la educación para comprender este fenómeno y que las y los maestros comprendan cómo es que opera un fenómeno que, si bien no lo buscan, termina sucediendo más allá de la voluntad de uno como maestro.

■ BIBLIOGRAFÍA

- CAJÍAS B. (1998); 1955: “De una educación de castas a una educación de masas”, en, Revista Ciencia y Cultura N° 3 La Paz.
- DELORS, J (1996). La educación encierra un tesoro: Unesco.
- FREIRE, P. (1970); Pedagogía del oprimido, Siglo XXI editores, México.
- FREIRE, P. (1989); La educación como práctica de la libertad, Siglo XXI editores.
- FIERRO, C. (2010); Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la Investigación Acción FLACSO, Paidós, Buenos Aires.
- GARDNER, H. (1993); La mente no escolarizada. Barcelona: Paidós.
- LARROSA, J. (2006); Sobre la experiencia, Aloma, Universidad de Barcelona.
- LEY DE EDUCACIÓN N° 070“; AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ”
- MATURANA, H. (2000); El árbol del conocimiento, Editorial Lumen, Buenos Aires.
- TORRES, J. (1998); El currículo oculto, Morata, Madrid ZEMELMAN H.

Eloy Omar Siñani Alaro

Profesor de Primaria

Edwin Saúl Siñani Alaro

Educador popular

La autoridad, cuestión de convicciones

Resumen

Muchas veces se puede estar frente a un síntoma de conflicto y como autoridades educativas estamos en la obligación de tomar decisiones, por ello el presente artículo de opinión; intenta empoderar el rol del educador, de las autoridades educativas. Donde el rol de los educadores puedan ser el timón de nuestras instituciones bajo ciertos principios que puedan ofrecerle criterios sólidos en la toma de decisión.

La experiencia realizada en la gestión 2018 desde el PSP como criterio de planificación donde concluye la participación de la comunidad educativa como ser: Consejo Educativo (representantes de padres de familia), maestras y maestros, personal administrativo, dirigentes sociales de vecinos, sindicato agrario y de chóferes; quienes consideraron que la mitigación de actuaciones de violencia debe ser asumida, desde el hogar y con participación de todas las autoridades.

En el abordaje del tema se describen 2 tendencias: la autoridad vista desde las cosmovisiones de los pueblos y la segunda la autoridad planteada desde las enseñanzas del cristianismo. Posteriormente se describen el rol de los educadores en la construcción del ideario de los estudiantes sobre las convicciones de autoridad que se les enseña a los estudiantes.

Esta discusión pretende fortalecer el crédito de los enunciados de Lutero y White para formar a niñas, niños adolescentes y jóvenes en las escuelas criterios sólidos para obedecer, cuya resolución no contradiga las enseñanzas divinas, sino que las transformen en buenas acciones. Es un proceso político y formativo de toma de conciencia. La concienciación freireana es una apuesta por alfabetizarse en la lectura de la opresión, es decir, necesitamos hombres de valor con conciencia crítica.

Palabras clave: *Autoridad de los maestros, convicciones, cosmovisión de los pueblos, cosmovisión bíblica, formación de liderazgo, aprendizaje social y participativo, autoridad Divina.*

Introducción

La autoridad, sin duda, es una cuestión de convicciones profundas. Ser una figura de autoridad implica más que simplemente tener poder o controlar sobre otros. La verdadera autoridad proviene de la habilidad para inspirar, guiar y tomar decisiones que se basan en principios sólidos y valores fundamentales.

En la Biblia encontramos algunos principios que pueden ser asumidos como criterio de reflexión; pero también, se pretende encontrar algunos elementos ligados a las convicciones de nuestros pueblos. Todo con el objetivo de restablecer la figura de autoridad en esta generación.

Las convicciones son creencias arraigadas que dan forma a nuestro comportamiento y a nuestras acciones. Cuando una persona en una posición de autoridad actúa con convicciones, significa que sus decisiones y acciones están fundamentadas en principios éticos, morales y humanos.

Finalmente, se intenta desde la experiencia diferenciar la autoridad del autoritarismo, no por cuestionar a la autoridad, sino más bien en la búsqueda promover liderazgos que sean más inclusivos, respetuosos de los derechos humanos, que fomenten el desarrollo y la estabilidad a largo plazo con esperanza.

Surgimiento del cuestionamiento de la autoridad desde el PSP

En el comienzo de la gestión escolar, basándome en mi experiencia, se establece un proceso inicial centrado en la planificación en las unidades educativas. Este proceso, en mi caso, se inicia con un análisis cuantitativo seguido de un análisis cualitativo a partir del diagnóstico. Los resultados de este análisis se plasman de manera colaborativa en la creación del Proyecto Social Comunitario Productivo (PSP), donde se “busca articular la escuela con los procesos de la vida. Es una estrategia educativa que permite organizar lo educativo a partir de problemas de la realidad y no desde cuestiones puramente escolares” (ME. 2016).

El PSP busca reorganizar el enfoque educativo, orientándolo desde la perspectiva de los problemas presentes en la realidad, en lugar de basarse únicamente en cuestiones académicas internas, pero además tiene la finalidad de establecer una conexión efectiva entre la educación y la vida cotidiana, lo que implica una redefinición de cómo se abordan y enseñan los contenidos curriculares.

La riqueza del PSP, es por la participación de los estamentos de la comunidad educativa como los padres de familia, los maestros, las autoridades sociales locales como la junta vecinal, el sindicato agrario entre otras que puedan plantear problemas, necesidades que pueden ser abordados conjuntamente con la escuela que según la RAE es el “Establecimiento de enseñanza para niños y jóvenes”.

Durante la gestión del año 2018, llevamos a cabo un análisis exhaustivo en colaboración con nuestros colegas de una unidad educativa para determinar las razones que justificaban nuestra participación en el Proyecto Social Comunitario Productivo (PSP).

Durante nuestras discusiones, varios argumentos surgieron como puntos de reflexión.

Uno de los puntos centrales de debate giró en torno al concepto de autoridad y cómo este concepto es interpretado de manera subjetiva. Reconocimos que, en ocasiones, la autoridad puede ejercerse de manera impositiva,

lo cual no concordaba con nuestra visión educativa. Consideramos que la escuela debería más bien proporcionar a los estudiantes criterios que les permitan tomar decisiones informadas en lugar de imponer sus perspectivas.

Siguiendo estos principios, un grupo de colegas propuso la problemática de la basura en el marco de la PSP, mientras que otros sugirieron temas como el cuidado del medio ambiente y la higiene de los estudiantes. Estos temas fueron seleccionados principalmente porque se consideraron emergentes y porque su evaluación podría basarse en resultados objetivos, lo que simplificaría el proceso de evaluación.

Todas las intervenciones coincidieron en una conclusión común: muchas de estas problemáticas, incluyendo la basura, la higiene y el cuidado de los ríos que atravesaban las urbanizaciones circundantes, estaban relacionadas con una falta de “respeto a la autoridad”. Esto se debía a que, en reuniones y asambleas previas, las autoridades comunales y los líderes vecinales (OTB) habían establecido acciones específicas para abordar estos problemas, pero lamentablemente estas acciones no se estaban cumpliendo como se esperaba.

Pero cómo entender la autoridad: “Poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho, o de derecho” (RAE, 2022). A continuación, se tratará de analizar desde 2 perspectivas: la primera ligada a la cosmovisión de los pueblos y la segunda ligada a la religión cristiana.

La autoridad desde las cosmovisiones de los pueblos

Enseña el respeto a la autoridad, se basa en valores y principios culturales arraigados en las tradiciones y creencias sean, estas andinas o amazónicas.

A partir de esta experiencia, se evidencia que la enseñanza del respeto a la autoridad dentro de las cosmovisiones de los pueblos indígenas no se limita a un enfoque de obediencia ciega, sino que se enraíza en la comprensión profunda de los roles y responsabilidades dentro de la comunidad.

Se destaca la importancia de inculcar en los estudiantes la noción de autoridad como una guía sabia y experimentada, cuyas decisiones están basadas en la colaboración y la consideración de las necesidades colectivas. Desde esta perspectiva, se fomenta el diálogo intergeneracional como una herramienta para transmitir conocimiento y valores, permitiendo a los jóvenes comprender que el respeto a la autoridad va más allá de la sumisión, abrazando una conexión armónica entre líderes y liderados en beneficio de la comunidad en su conjunto.

A continuación, se presentan algunos aspectos que emergen de la experiencia y que destacan cómo la enseñanza del respeto a la autoridad puede ser abordada desde la perspectiva de las cosmovisiones de los pueblos indígenas.

Valoración de la sabiduría y experiencia: Se valora la sabiduría y experiencia de los mayores y líderes comunitarios. Se enseña a los niños a respetar y escuchar a las personas mayores, quienes se consideran portadores de conocimientos y consejos valiosos. Los ancianos y líderes son considerados autoridades debido a su experiencia y conexión con la tradición y la comunidad.

Importancia de la reciprocidad: Se enfatiza la reciprocidad y el apoyo mutuo dentro de la comunidad. Se enseña a los niños a reconocer la autoridad de aquellos que ejercen roles importantes en la comunidad, como los líderes espirituales, los ancianos y los padres, debido a su compromiso y contribución al bienestar colectivo. Se promueve el respeto a estas figuras como una forma de retribuir su dedicación y servicio.

La interdependencia: Desde la cosmovisión andina se promueve la idea de que todos estamos interconectados, que nuestras acciones tienen un impacto en los demás y en la comunidad en general. Se enseña a los niños a respetar, valorar las funciones y roles de cada miembro de la sociedad, incluyendo a las autoridades; a entender que el respeto a la autoridad contribuye al equilibrio y bienestar comunitario. Un claro

ejemplo es el “ayni”, un principio central en la cosmovisión andina, que se refiere a la reciprocidad y la colaboración mutua. Se enseña a los niños a entender que respetar a la autoridad implica también colaborar y contribuir al bienestar de la comunidad, reconociendo que todos tienen roles y responsabilidades importantes.

Conexión con la naturaleza y los espíritus: Las cosmovisiones de los pueblos enfatizan la conexión espiritual y armónica con la naturaleza y los espíritus. Se enseña a los niños a respetar a los seres y entidades sagradas presentes en la naturaleza, así como a los rituales y ceremonias que representan una autoridad espiritual. Esto implica reconocer la autoridad de los rituales, los lugares sagrados y las prácticas tradicionales.

Aprendizaje a través de la comunidad y la participación activa: Se valora la participación activa en la comunidad y el aprendizaje a través de la experiencia colectiva. Los niños aprenden a respetar la autoridad de los líderes comunitarios y los miembros de la comunidad al participar en actividades comunitarias, como rituales, trabajos colectivos y celebraciones. Estas experiencias brindan oportunidades para comprender y valorar la autoridad basada en el conocimiento y la participación en la vida comunitaria.

Es importante tener en cuenta que las cosmovisiones desde los pueblos son diversas y varían según las regiones en nuestro país. Las formas específicas de enseñanza del respeto a la autoridad pueden diferir en cada contexto, pero estos principios generales reflejan los valores y enfoques comunes.

La autoridad desde la religión cristiana

Desde la cosmovisión bíblica, el respeto a la autoridad se enseña a través de varios principios y enseñanzas presentes en la Biblia “Y los bendijo Dios, y les dijo: Fructificad y multiplicaos; llenad la tierra, y sojuzgadla, y señoread en los peces del mar, en las aves de los cielos, y en todas las bestias que se mueven sobre la tierra.”(RV 1960 Gen 1:28), concebida como la potestad de dirigir u ordenar, “Toda la autoridad pertenece a Dios”(RV 1960 Ro. 13:1).

Todas las autoridades establecidas lo han sido por Dios, Pablo escribió en una época donde el Imperio Romano gobernaba. No había democracia ni amigos especiales para los Cristianos, al contrario, los perseguían, pero estaba convencido su autoridad legítima, “ordena también a los suyos que se sujeten a las autoridades y magistrados” (RV 1960 Ro. 13:1, 2; Tit. 3:1; 1 P. 3:22) por causa de la conciencia, no por temor (Ro. 13:5), con la limitación expresa de que en caso de conflicto abierto entre la autoridad sujeta a Dios y la autoridad directa de Dios, el cristianismo entonces halla principal importancia a obedecer a Dios antes que a los hombres (Hch. 4:18-20). Esto no puede nunca justificar la rebelión contra la autoridad ni la violencia (RV 1960 Romanos 13:2; 1 Pedro 3:8-17). En el seno de la iglesia tiene su ejercicio y conducción en el temor del Señor (2 Co. 10:18; 13:10; Tit. 2:15; 1 Co. 11:10); no debe ser ejercida al modo de los gentiles (Lc. 22:25), sino a ejemplo del Señor, sirviendo a los demás (Mt. 20:25-28) “todos estos textos hacen hincapié en que la autoridad es una exigencia de la naturaleza humana y el hombre deja de ser hombre social” si abandona la necesidad de someterse a la que se ejerce en una buena conveniencia.

A partir de los textos anteriormente revisados se exponen algunos aspectos comunes que pueden ser rescatados para enseñar el respeto a la autoridad desde esta perspectiva:

Autoridad divina: La cosmovisión bíblica enseña que toda autoridad proviene de Dios. Se enfatiza que Dios establece y ordena la autoridad en diferentes ámbitos de la vida, como el gobierno, la familia, la iglesia y la sociedad en general. Se enseña a los individuos a respetar y someterse a estas autoridades como un reflejo de su obediencia y respeto hacia Dios.

Sumisión y obediencia: La Biblia enseña la importancia de la sumisión y la obediencia a la autoridad establecida. Se alienta a los individuos a reconocer la autoridad de quienes están en posiciones de liderazgo y a obedecer sus instrucciones y mandamientos, siempre que no se opongan a los principios bíblicos fundamentales.

Ejemplos bíblicos: La Biblia presenta ejemplos de personajes que muestran respeto a la autoridad divina y humana. Por ejemplo, se enfatiza el respeto y la obediencia de Jesús hacia Dios Padre, así como

la sumisión de los discípulos hacia Jesús como su líder. Estos ejemplos pueden servir como modelos a los niños a través de la lectura de historias y pasajes bíblicos que resaltan la obediencia y el respeto a las autoridades establecidas.

Amor y honra: La cosmovisión bíblica también enfatiza el amor y la honra hacia las autoridades. Se enseña a los individuos a tratar a las autoridades con respeto, consideración y amabilidad, reconociendo su papel y función en la sociedad y valorándolos como personas creadas a imagen de Dios.

Responsabilidad y rendición de cuentas: La cosmovisión bíblica también enseña que las autoridades son responsables ante Dios por su liderazgo y deben rendir cuentas por sus acciones. Se enseña a abordar inquietudes o injusticias, siempre dentro del marco del respeto y la honra.

Enseñanzas sobre el orden y la autoridad: La Biblia enseña sobre el orden y la autoridad en diversos contextos, como el hogar, la iglesia y la sociedad en general. Los niños aprenden que el respeto a la autoridad es un componente esencial para mantener el orden y la armonía en estas instituciones. Se les enseña a seguir las instrucciones y directrices de las autoridades legítimas y a honrarlas.

Es importante destacar el reconocimiento de que la autoridad debe ejercerse de manera justa, equitativa y en línea con los principios bíblicos. El respeto a la autoridad no significa tolerar abusos o injusticias, sino reconocer la autoridad legítima y buscar formas apropiadas de abordar problemas o preocupaciones dentro del marco de los principios bíblicos.

Las convicciones de los maestros sobre la autoridad, en los estudiantes

Para ser un líder con autoridad, es esencial tener convicciones claras y bien definidas. Estas convicciones deben ser genuinas y reflejadas en acciones. Un líder con fuertes convicciones inspira confianza en aquellos que lo rodean

Además, las convicciones también ayudan a los líderes a tomar decisiones difíciles en momentos de incertidumbre o adversidad. Cuando se enfrentan a desafíos, pueden recurrir a sus valores fundamentales para orientarse en la dirección correcta.

Es importante destacar que la autoridad basada en convicciones no implica imponer ideas o creencias a los demás; sino más bien, ser un modelo a seguir y una guía que promueve el bienestar común.

Un líder con autoridad debe escuchar, comprender y ser respetuoso con las opiniones y perspectivas de los demás, incluso si difieren de las suyas. Esta forma de ejercer la autoridad como servicio al hombre depende a su vez del servicio que haya de prestársele, precisamente en el Nuevo Testamento, se destaca en Lc 22, 24-27 el “servicio de la autoridad” y muy diferente de el “servicio a la autoridad”; retomando el libro de Lucas que recalca cómo el que manda debe ser como el que sirve, aquí viene a colación la narración del lavatorio de los pies (Jn 13, 1-17) la actitud de servicio del Maestro como ejemplo para los 12 discípulos (incluido a Judas).

En última instancia, la autoridad basada en convicciones fomenta una cultura de integridad, respeto y colaboración en cualquier ámbito, ya sea en el gobierno, en el lugar de trabajo, en la comunidad o en la familia. Cuando los líderes actúan con convicciones, generan un impacto positivo en las personas a su alrededor y contribuyen a construir un mundo mejor.

Según Cerda en su consideración final menciona, “Aquí queda claro que Lutero detecta claramente que en Romanos 13, no a la idea de obediencia pasiva absoluta, pues insiste que si la autoridad secular o eclesiástica, pretende ordenar no debe ceder lo que la conciencia rechaza, ...se debe estar dispuesto a la resistencia no violenta, pues su comportamiento se tornó en el de un tirano que se extralimita o abusa del poder que le ha sido otorgado. Cuando el cristiano es llevado a este terreno, tiene el deber de resistir, de lo contrario, sostiene Lutero, niega verdaderamente a Dios”.

Las convicciones de los maestros tienen un impacto significativo en la figura de autoridad que proyectan ante los estudiantes. La autoridad de un maestro no se basa únicamente en su posición jerárquica, sino también en cómo se comporta, qué valores transmite y cómo se relaciona con los estudiantes. Por ello a partir de la observación con colegas en las unidades educativas dirigidas se enumeran algunas de estas influencias identificadas como autoridad:

Autenticidad: Cuando un maestro actúa de acuerdo con sus convicciones personales y valores, su autenticidad se percibe claramente. Los estudiantes son muy sensibles y pueden darse cuenta cuando un maestro no está siendo genuino. Un maestro auténtico inspira confianza y respeto por parte de los estudiantes, ya que ven que sus acciones y palabras están alineadas con lo que creen.

Modelaje de valores: Los maestros son modelos a seguir para sus estudiantes. Si un maestro muestra convicciones sólidas y valores éticos en su comportamiento y en la forma en que maneja situaciones difíciles, los estudiantes son más probables a adoptar esos mismos valores y aplicarlos en su vida.

Coherencia: La coherencia entre lo que el maestro dice y hace es esencial. Si un maestro proclama ciertos valores; pero, actúa de manera contradictoria, puede minar su autoridad. Por otro lado, un maestro que vive de acuerdo con sus convicciones y toma decisiones coherentes con su autoridad y credibilidad.

Empatía y comprensión: Los maestros que demuestran comprensión y empatía hacia los estudiantes, respetando sus ideas y perspectivas, fortalecen el empoderamiento de su autoridad. Los estudiantes se quedarán más inclinados a respetar y escuchar a un maestro que los trata con compasión y que muestra un interés genuino en su bienestar.

Inspiración y motivación: Los maestros con fuertes convicciones pueden inspirar y motivar a sus estudiantes a alcanzar su máximo potencial. Al transmitir su pasión por el conocimiento y el aprendizaje, pueden influir

positivamente en la actitud y el compromiso de los estudiantes hacia los saberes y conocimientos.

Liderazgo moral: Los maestros también pueden ejercer un liderazgo moral en el aula, mostrando a los estudiantes ¡cómo tomar decisiones éticas y responsables!

Alguien que actúa con integridad y que se guía por convicciones sólidas puede crear un ambiente propicio para el crecimiento personal y académico de los estudiantes.

Autoridad no es autoritarismo

Diferenciar la autoridad del autoritarismo es crucial debido a las implicaciones significativas que tienen en la forma en que se gobiernan las sociedades y se ejercen el poder y el control inclusive en una determinada clase. Podemos describir a continuación, criterios observados en el ejercicio de directores para esta distinción:

Respeto a los derechos individuales. La autoridad se basa en la legitimidad y el consentimiento, mientras que el autoritarismo tiende a ignorar o violar los derechos individuales en aras del control. Diferenciar entre ambas asegura que los derechos y libertades básicas de las personas se respeten y protejan.

Participación ciudadana. Los sistemas basados en la autoridad permiten una mayor participación ciudadana, ya que la toma de decisiones se realiza de manera más inclusiva y consensuada. En contraste, el autoritarismo tiende a concentrar el poder en manos de unos pocos, excluyendo la participación de la mayoría de la población.

Rendición de cuentas. La autoridad se somete a la rendición de cuentas, lo que significa que aquellos en posiciones de poder deben ser responsables ante la sociedad. En el autoritarismo, la rendición de cuentas suele ser escasa o inexistente, lo que puede llevar a abusos y corrupción.

Desarrollo y progreso. Los sistemas basados en la autoridad permiten un mayor intercambio de ideas y una competencia saludable entre diferentes perspectivas, lo que puede fomentar la innovación y el progreso. El autoritarismo, al restringir la libre expresión y el debate, puede limitar el desarrollo de una sociedad.

Estabilidad y seguridad. Si bien el autoritarismo puede ofrecer un sentido superficial de orden y estabilidad a corto plazo, a menudo se basa en el miedo y la represión, lo que puede llevar a tensiones acumuladas y, en última instancia, a inestabilidad. La autoridad legítima, en cambio, se basa en la confianza y puede llevar a una estabilidad más sostenible.

Derechos humanos y dignidad. La autoridad respeta la dignidad y los derechos humanos, mientras que el autoritarismo a menudo los viola.

Distinguir entre ambos conceptos es esencial para promover sociedades en las que las personas sean tratadas con justicia y respeto.

Conclusiones

Para concluir se establecen convicciones que deben ser concebidas y transmitidas desde el liderazgo de la autoridad, y la unidad educativa vio por necesidad en la gestión 2018 reorientar la violencia, un abordaje temático de la autoridad a través del PSP desde una cosmovisión de las prácticas culturales de los pueblos y respetando la cosmovisión de la religión cristiana, dado que se constituye en una estrategia metodológica que articula lo educativo con los procesos de conciencia de vida de los estudiantes, la dinámica productiva que pueda avizorar cada autoridad para bien de su comunidad, con un sentido transformador del desarrollo y emprendimiento.

Confesaba White (1975), citado por Cerda “Se me ha indicado muchas veces que ningún hombre debe renunciar a su juicio para ser dominado por el de cualquier otro hombre. Nunca debe considerarse que la mente de un hombre o la de unos pocos hombres se basta en sabiduría y poder para controlar

la obra y decir que planes deben seguirse”. La convicción debe despertar una actitud reflexiva, allí la necesidad de que nuestra niñez y juventud esté obligado a resistir doblemente al mal, entonces la escuela debe forjar en los estudiantes una convicción de resistencia a una obediencia pasiva.

Finalmente, las convicciones de los maestros tienen un papel fundamental en cómo los estudiantes los perciben como figuras de autoridad. Cuando los maestros actúan con autenticidad, coherencia, empatía y liderazgo moral, fortalecen su autoridad y crean un ambiente propicio para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes.

Esperamos que además de reflexionar sobre la figura de la autoridad, lo hagamos bajo principios, preceptos y convicciones que transformen a las nuevas generaciones para hacer el bien. Con empatía y solidaridad.

Los profesores debemos tener convicciones definidas para “formar MUJERES Y HOMBRES DE VALOR”. Que digan por su nombre lo malo y que actúen sobre ello.

■ BIBLIOGRAFÍA

- Cerda, Carlos H. “Una hermenéutica de la obediencia a la autoridad secular, según Lutero” https://www.google.com.bo/books/edition/XII_Simposio_B%3%ADblico_Teol%3%B3gico_Sudamer/a28REAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&dq=ANALISIS+ROMANOS+13:1&pg=PT27&printsec=frontcover
- Ministerio de Educación - ME. (2016). Unidad de Formación Nro. 9 “Proyecto Socioproductivo”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia
- Ministerio de Educación -ME. (2014). Culturas vivas: Compendio de la síntesis de los registros de saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios y afrobolivianos. Unidad de Políticas Intracultural Intercultural y Plurilingüismo Edit. Quatro Hermanos La Paz, Bolivia
- Real Academia Española (RAE) Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/colegio> Recuperado noviembre de 2023.

Reina, Casiodoro de y Valera, Cipriano de (1960) Biblia. <https://www.biblia.es/reinavalera-1960.php>

White, Elena G. (1975) Joyas de los testimonios, vol3. ACES. Argentina.

Reseña a la obra “Salvemos a Bolivia de la escuela” de Mariano Baptista Gumucio

Resumen

El presente artículo describe una breve reseña bibliográfica de la obra “Salvemos a Bolivia de la Escuela”, del historiador y escritor boliviano Mariano Baptista Gumucio. Esta obra es un ensayo crítico organizado en catorce capítulos, en los cuales se plantea un análisis bastante incisivo al sistema educativo vigente de finales de la década de 1960. Si bien este ensayo no encontró la repercusión esperaba por su autor, sus argumentos, articulados a un análisis histórico y global, representan un aporte valioso al debate y la discusión en torno a la realidad y la calidad educativa. El autor menciona que el análisis de esta obra fue presentado con anterioridad y a título personal, en el congreso pedagógico de enero 1970 en la ciudad de La Paz, pero no fue tomado en cuenta. Posteriormente, en 1987, esta obra se encontraría en su quinta edición, con una amplia aceptación y comentarios halagadores por parte de otros intelectuales nacionales, lo cual pone en cuestión la vigencia del análisis y sus propuestas.

Este artículo describe los argumentos centrales que se despliegan a lo largo del ensayo, acompañado de un breve análisis que pone en cuestión la actualidad de los argumentos y las propuestas, para un análisis crítico de la realidad educativa actual, lo cual invita a las lectoras y lectores a un análisis y una lectura propia.

Palabras clave: *Educación, Educación técnica, escuela para la vida, crítica a la educación.*

Introducción

“Salvemos a Bolivia de la escuela” escrita por Mariano Baptista Gumucio, fue publicada por primera vez en 1972 y en 1987 su quinta edición testimoniaba una notable aceptación en medio de una sociedad que atravesaba diversos cambios económicos, sociales y políticos. En forma de ensayo, el autor propone un balance a la educación nacional en medio de un contexto histórico inestable en el que la educación se convierte en un centro de particular interés.

El autor, Mariano Baptista Gumucio, es historiador y escritor boliviano, nacido en Cochabamba el año 1933. Su vinculación protagónica al ámbito educativo inicia en la vida universitaria, cuando ejerce el cargo de Secretario Ejecutivo de la Confederación Universitaria de Bolivia, en 1970 es nombrado Ministro de Educación y Cultura durante el gobierno de Alfredo Ovando Candia y también durante el gobierno de Walter Guevara Arce el año 1979. Sus diferentes publicaciones como: “Una escuela para la vida” (1970), “Alfabetización: un programa para Bolivia” (1972), “La Educación como forma de suicidio nacional” (1974), “Ensayos sobre la realidad boliviana” (1976), entre otros, proponen continuamente un análisis crítico incisivo a la realidad y reclaman cambios profundos para sociedad y el país, tanto a nivel de políticas públicas como a nivel de conciencia crítica de la sociedad en su conjunto.

La obra “Salvemos a Bolivia de la escuela” está organizada en catorce capítulos en los que, desde un recorrido histórico, se propone un análisis crítico a la educación y su desarrollo en la configuración del Estado y la sociedad. Las conclusiones preliminares que describe al inicio son poco alentadoras para la educación y el sistema que se ha logrado instalar a través de diferentes instituciones del Estado. Sin embargo, Augusto Céspedes, al comentar la obra, señala que “el libro de Mariano Baptista Gumucio, no aconseja salvar a Bolivia de la cultura sino de la “escuela” entendida como Institución y no como edificio según parece suponer la Comisión Reformadora”.

Una de las intenciones claras que manifiesta el autor, es criticar con dureza la realidad educativa vigente y proponer ideas alternativas para encarar nuevas perspectivas para la educación, la sociedad y el Estado. Esta franqueza subjetiva de su análisis le han valido comentarios como el de Guillermo Francovich quien menciona acerca de la obra: “El libro, de inmediato inquieta, exalta. Me han impresionado asimismo muchísimo los capítulos que usted dedica a Simón Rodríguez y a Narciso Campero. En ellos se muestra cómo la conciencia de nuestras terribles deficiencias nunca ha faltado. Rodríguez y Campero son la prueba más melancólica de que la inteligencia no dirige necesariamente la historia”.

El análisis y las críticas que se proponen, se describen de forma esquemática con argumentos que invitan a un nuevo análisis en torno a la realidad educativa actual y su debate permanente en torno a ¿cómo fortalecer su calidad?

Una crítica al sistema educativo de 1970

El análisis propuesto, califica al sistema educativo boliviano de 1970 de ineficaz y que no promueve la creatividad ni la formación de habilidades prácticas. Señala que la educación está basada en la memorización y la imitación de corrientes extranjeras, y que no valora suficientemente la cultura ni tampoco el potencial económico productivo que contiene el país en cada una de sus regiones. También, critica la falta de cambios desde la época colonial y la falta de modelos de enseñanza de la historia desde una perspectiva mucho más amplia, lo cual promovería una visión restringida y limitada de la realidad boliviana respecto de su contexto global.

En contraposición a este panorama, el autor propone una revolución cultural que promueva la creación de riqueza para el bien común y la responsabilidad hacia la comunidad. Sugiere que se debería reemplazar el sistema educativo actual por uno que fomente habilidades como la inventiva, la flexibilidad, la curiosidad y el buen juicio. Propone la reestructuración de los espacios educativos para la formación de maestros y la preparación de jóvenes para un escenario económico e industrial mucho más amplio.

Por otro lado, el autor menciona la importancia de adaptarse a la transformación tecnológica y de incorporarse a las dinámicas globales de desarrollo, sobre todo tomando en cuenta que a nivel mundial corresponde un análisis de temas como la educación informal y ambientes de aprendizaje más flexibles.

La obra critica la paradoja de la educación, donde los costos se incrementan, pero la respuesta y los efectos en el ámbito económico productivo de una sociedad no son proporcionales. Cuestiona si vale la pena mantener un sistema educativo que no estaría dando resultados. La nota a la quinta edición de 1987 de esta obra describe que las cifras de analfabetismo y deserción escolar, que son tomadas como punto de análisis, se encuentran entre las más altas del continente, con una población de 800.000 niños y jóvenes que se encuentran marginados del sistema educativo (Baptista Gumucio, 1987).

Sobrevaloración de la formación humanística

A partir de un recorrido histórico, el autor apunta a que una herencia nociva de la colonia ha sido una excesiva valoración de la formación humanística. Muchas de las instituciones, como escuelas y universidades, fundadas por el impulso religioso de la época no habrían cambiado sus estructuras, incluso después de la fundación de la República.

Precisando que no se trata de una percepción subjetiva propia, el autor recurre a la obra “La primera visión de América y otros estudios” de Ángel Rosenblat (1969) para parafrasear a Alejo Banegas, quien en 1538 había manifestado que “en España se tiene por deshonra el oficio mecánico. . . por cuya causa hay más abundancia de holgazanes y malas mujeres”. Con esta expresión el autor establece antecedentes anteriores a la fundación de la República, repara una crítica a la sobrevaloración de la formación humanística. Parafraseando a Rosenblat existiría un fenómeno que podría describirse como una “hidalguización general” de la condición social a partir de la educación.

Este panorama que en Europa se habría traducido en una gran cantidad de conventos y una ingente cantidad de monjas y clérigos, logra trasladarse a

las colonias de América, estableciendo en ciudades como Tarija de 1690, cinco conventos religiosos en medio de una ciudad de 300 habitantes, o Chuquisaca, en el mismo periodo, cinco conventos, tres monasterios y muchos templos distribuidos por toda la ciudad.

A partir del análisis histórico comparativo, el autor, arriba a algunos datos estadísticos de la época republicana, donde aún se puede observar esta predilección por la formación humanística, antes que la formación técnica. Baptista describe que en un país fundamentalmente minero y agrícola-ganadero como Bolivia, entre 1956 y 1966 se habrían graduado 167 agrónomos, 527 ingenieros de todas las ramas, incluyendo minería, geología y petróleo y 53 veterinarios, frente a 1.419 abogados, 1.035 economistas y 955 médicos (Baptista Gumucio, 1987, pág. 98).

Entre los principales conflictos que apunta el autor, se encuentra, por un lado, el factor de alienación y enajenación cultural que podría representar la educación y, por otro lado, el contravalor que podría constituir para el desarrollo de la sociedad y el Estado. Dada las evidencias históricas que se apunta desde la perspectiva de Baptista Gumucio, pareciera que el fenómeno de la educación se habría convertido en un fenómeno de evolución elitista que se asume como medio para un ascenso de clase, en el que se presupone que el trabajo manual está por debajo del trabajo intelectual, lo cual no aporta en una perspectiva de desarrollo y progreso económico para la sociedad y el Estado.

Lo extranjero, la República y lo indígena

Para el autor, gran parte de la realidad educativa vigente en 1970 se debe a una fuerte influencia extranjera que habría iniciado con la colonia y se habría extendido con la fundación de la República. Esta influencia no se habría reducido solamente a cuestión circunstancial propia de la época, lo cual sería totalmente natural. La influencia que el autor acusa es una excesiva valoración de lo extranjero por encima de lo culturalmente propio.

En un análisis de los documentos fundacionales de la República, esta acusación encuentra sustento en los artículos 14 y 15 de la Constitución Política del Estado de 1826 las cuales excluyen a los indígenas de la

conceptualización de ciudadanos, negándoles, entre otros, el derecho a la educación. Más adelante, el proyecto de educación impulsado por la misión Belga de principios del siglo XX condensó una perspectiva europeizante de la educación que fue bastante criticada por varios intelectuales, como Franz Tamayo.

Desde una perspectiva general, la educación en Bolivia habría pretendido replicar realidades extranjeras en medio del terreno boliviano. Según el autor, los países que más habrían influido en el sistema pedagógico de la educación boliviana habrían sido: Francia, Estados Unidos y España.

En torno a este panorama, el autor rescata el valor que históricamente la cultura indígena le daba a la educación. En tiempos de la colonia, los niños indígenas eran incorporados a las tareas de producción de la comunidad, desde sus cinco años, lo cual no representaba un hecho aislado o una optimización de la fuerza productiva de la comunidad, sino un modo pedagógico de construcción de identidad y constitución de una sociedad. Durante la República, pese al aislamiento y marginación que vivieron los indígenas, estos sistemas pedagógicos de transmisión de cultura y construcción de identidad subsistieron en el tiempo, en medio de prácticas y costumbres a las que no se renunciaron.

Si bien durante el siglo XX, la educación rural pretendió incorporar a los niños campesinos al sistema educativo nacional, aquello habría significado una adulteración y degradación de la educación, en comparación a la educación que aquellos niños podrían recibir de su propia comunidad. Parafraseando a Tamayo, el autor afirma que “El indio se desmoraliza y se corrompe al aproximarse a vosotros, a vuestra civilización, a vuestras costumbres, a vuestros prejuicios; de honesto labrador o minero, pretende ser ya empleado público, es decir parásito nacional” (Baptista Gumucio, 1987, pág. 50).

La crítica apuntaría a que la educación constituye un factor de negación cultural y construcción de otro modelo de identidad y de sociedad, en el que no se encontraría contemplada la identidad indígena y sus posibles aportes a la construcción de sociedad, lo cual, para el autor, representa una gran

pérdida, pues el modelo de sociedad indígena es comunitaria y bastante práctica en torno al desarrollo económico y productivo.

Lucha por la formación técnica

Aunque la generalidad del panorama educativo es objeto de bastante crítica, el autor precisa algunos intentos históricos que pretendieron establecer otro rumbo para la educación. Con puntualidad, señala la intención de Simón Rodríguez que intentó transformar la educación colonial en un sistema nuevo, vinculado a la vida, capaz de formar e integrar ciudadanos responsables en el aparato productivo del país. Para ilustrar este señalamiento, el autor describe los intentos impulsados por Simón Rodríguez en 1826 a través de la escuela instalada y de la cual no se pudo hacer mucho por el poco apoyo recibido por las élites gobernantes.

En una perspectiva comparativa, el autor describe cómo en otras regiones como Europa y Estados Unidos, las perspectivas educativas de inicios y mediados del siglo XX fomentan la orientación técnica con resultados que marcan notables diferencias. Tanto a nivel de inversión como a nivel de resultados, los datos que presenta el autor no son tan precisos para un análisis comparativo, pero reflejan con claridad el rumbo de las políticas educativas que otros países, como Estados Unidos, asumieron.

En la crítica al sistema educativo boliviano, el autor observa la importante inversión económica que realiza el Estado, pero también un desproporcionado retorno de profesionales que podrían aportar al desarrollo económico y productivo del país. Según los datos en los que se basa el análisis, Bolivia invertiría algo más del 30 por ciento de su presupuesto en educación, pero paradójicamente, tanto bachilleres como los egresados de las universidades no constituyen un aporte efectivo al desarrollo económico del país. Para ilustrar esta crítica, el autor señala datos comparativos de los bachilleres que ingresan a la universidad, además de la realidad de varios profesionales que no logran ejercer su profesión luego de salir de la Universidad.

En la perspectiva de la crítica que propone el autor, el problema no se concentraría fundamentalmente en la capacidad financiera del Estado para sostener la educación, sino en el modelo de educación que no se encontraría

vinculada a la realidad y las necesidades económico-productivas, por lo cual se continuaría formando profesionales que no encuentran espacios laborales en los cuales puedan aportar efectivamente al desarrollo económico y productivo del país.

Algunas propuestas

Dada la complejidad del tema, Baptista Gumucio señala que las críticas que se proponen en torno a la educación no podrían ser atendidas desde una sola perspectiva o por un solo actor educativo, sino por el conjunto de la sociedad y sus instituciones. En este sentido, al final de la obra, el autor describe algunas ideas que podrían aportar a esta integración de esfuerzos para cambiar el rumbo de la educación.

Un primer aspecto que es remarcado es el enfoque y la didáctica de la educación. Para el autor, los espacios educativos deberían convertirse laboratorios de pedagogía práctica, capaces de articular la educación con la realidad, el trabajo manual, la convivencia e integración social. De modo específico, el autor insinúa convertir los espacios educativos en espacios de convivencia donde los estudiantes incluso puedan prepararse a la convivencia matrimonial, bajo la dirección de una pareja de educadores que atendería de entre 10 a 15 estudiantes como máximo.

Otro aspecto que se señala con claridad es la formación de la conciencia social e histórica de la realidad de nuestro país. Para este fin, propone los programas de alfabetización como una oportunidad para que los estudiantes y profesionales construyan una conciencia social e histórica a partir de su conocimiento e involucramiento en la educación de aquellos sectores sociales históricamente marginados. En este mismo contexto, la educación de adultos constituye un tema fundamental para impulsar este cambio estructural de la educación, tomando en cuenta que son los adultos los primeros educadores de los niños.

La creatividad y la inventiva, entre otras, son capacidades que se deben fortalecer en los estudiantes a partir de una educación y una escuela para la vida. Para este propósito, el autor considera y propone una reestructuración al currículo, reduciendo de 12 a 8 años la formación en el nivel primario

y secundario, adicionando una etapa pre-universitaria que prepare a los estudiantes para la universidad. En primaria, propone cuatro semestres y dos semestres adicionales para quienes quieran continuar el bachillerato; cursos de cuatro horas diarias, estudio continuado de cada materia a base de créditos; eliminación de las vacaciones y reducción de los programas. En secundaria, propone seis semestres, estudio continuado de cada materia a base de créditos, evaluación continua y eliminación de los exámenes. Posteriormente, una etapa pre-universitaria de cuatro semestres (Baptista Gumucio, 1987, pág. 176).

Sustentando esta reestructuración curricular, el autor propone el involucramiento de las instituciones públicas y privadas de la sociedad a través de la transformación de los talleres, fábricas, oficinas, museos, etc., en espacios de práctica y aprendizaje directo para los estudiantes. En tal situación, la labor de los maestros no se centraría en una transmisión sistemática de información sino, parafraseando a Jorge Luis Borges, en enseñar una manera de tratar con las cosas.

A manera de conclusiones

La obra propuesta por Mariano Baptista Gumucio consiste en una crítica específica al modelo de educación que subyace en aquella institución que él mismo considera clave para el desarrollo de la sociedad y el país. Acusa a un modelo educativo heredado y vigente de la colonia y que no responde a la realidad y las características históricas y productivas de nuestro país, por lo que cabe un cambio de rumbo al modelo educativo.

Para el autor, el tema educativo no compete únicamente al Estado como ente financiador, o a los maestros como uno de los sujetos involucrados, compete a toda la sociedad, sus instituciones y su historia, lo cual invita a un análisis crítico bastante complejo.

Como un aporte a la historia de la educación, la obra de Baptista Gumucio permite situar un panorama de la realidad educativa de 1970, pero, por otro lado, no deja de ser una provocación para el análisis de la realidad educativa actual y el debate en torno a si la educación está respondiendo a las características, demandas y desafíos de la realidad actual, y si está

articulando una mayor participación e involucramiento de todos los sujetos e instituciones de la sociedad y el Estado.

■ BIBLIOGRAFÍA

Baptista Gumucio, M. (1987). *Salvemos a Bolivia de la Escuela*. La Paz: Artística.

Rosenblat, A. (1969). *La primera visión de América y otros estudios*. Caracas: Dirección Técnica del Ministerio de Educación de la República de Venezuela.



BICENTENARIO DE
BOLIVIA



INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS
PLURINACIONAL

