

**Especialidad en Gestión Educativa  
del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo  
(1ra. versión)**

**Subsistema de Educación Regular  
Subsistema de Educación Alternativa y Especial**

**Módulo No. 4**  
**Currículo y Formación  
en la Gestión Educativa**  
**Guía para el gestor educativo**





**Especialidad en Gestión Educativa del Modelo Educativo  
Sociocomunitario Productivo (1ra. versión)**

**Módulo No. 4  
Currículo y Formación en la Gestión Educativa  
Primera Edición, 2018**

**Ministro de Educación**  
Roberto Iván Aguilar Gómez

**Viceministro de Educación Superior de Formación Profesional**  
Eduardo Cortez Baldiviezo

**Viceministro de Educación Regular**  
Valentín Roca Guarachi

**Viceministro de Educación Alternativa y Especial**  
Noel Aguirre Ledezma

**Director General de Formación de Maestros**  
Luis Fernando Carrión Justiniano

**Coordinador Nacional del PROFOCOM-SEP**  
Armando Terrazas Calderón

**Equipo de redacción**  
Equipo Técnico PROFOCOM-SEP  
Equipo Técnico DGEP-VER

**Cómo citar este documento:**  
Ministerio de Educación (2018). Módulo No. 4 “Currículo y Formación en la  
Gestión Educativa”  
Especialidad en Gestión Educativa del Modelo Educativo Sociocomunitario  
Productivo (1ra. versión). La Paz, Bolivia

**LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA**  
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

# Índice

## Módulo 4

De la experiencia de la articulación como lo integral a las capacidades como condición de lo educativo.....	3
Gestión Curricular y el desarrollo de las capacidades, potencialidades y cualidades De los estudiantes por año de escolaridad.....	28
Autoevaluación Institucional para el fortalecimiento de los procesos educativos.....	50
La Formación Inicial en las Escuelas de Formación de Maestras y Maestros.....	62
Producto del Módulo.....	80



# Módulo 4

## De la experiencia de la articulación como lo integral a las capacidades como condición de lo educativo

**¿Qué significa colocar las capacidades –desde nuestro enfoque– como elemento básico de lo pedagógico?**

Mirar lo educativo como la articulación entre lo curricular y el desarrollo de capacidades es el sentido del presente apartado, eso es lo que nos interesa en el presente módulo. Esto significa saber leer lo pedagógico más allá de lo meramente curricular pues lo curricular –en su sentido estrecho– nos cierra en la exigencia administrativa del cumplimiento de desarrollo de contenidos, lo cual no garantiza de manera clara ningún proceso formativo real en los y las estudiantes.

Esta preocupación es la que nos lleva a la necesidad de mirar el trabajo pedagógico visibilizando de manera clara el componente que hace de condición y de orientador del desarrollo curricular; las capacidades. Desde el enfoque en que trabajamos el desarrollo curricular tiene, en este elemento, al componente que da sentido al desarrollo curricular, pues el trabajo en capacidades cuestiona la práctica educativa del o la maestra que va desarrollando un contenido orientado en la generación de una capacidad.

Ambos componentes aluden a una idea ampliada de educación desde la responsabilidad que le concierne a la escuela como espacio de formación que no puede reducirse a un lugar de desarrollo formal de contenidos pues asumiendo que ella acoge a lo educativo en su acepción ampliada entonces no sólo es el lugar de desarrollo curricular sino es el espacio que acompaña ese encargo con la potenciación de capacidades que conciernen a la exigencia específica de transformar la práctica de educadores y educadoras.

Ahí es donde ancla nuestra idea de capacidades que alude a la potenciación de elementos mínimos que, como educadores, y educadoras se debe trabajar desde la escuela en las y los estudiantes para garantizar procesos de formación sólidos que permitan que el desarrollo adquiera, desde este trabajo, sentido.

Con capacidades nos referimos, desde esta óptica, al desarrollo de elementos mínimos que deben ser trabajados y que apuntan a lo que con el desarrollo curricular (porque el desarrollo curricular es el medio) se busca, por ejemplo, lectura pausada y entonada que –en los hechos– no es contenido pero es lo que con los contenidos de lenguaje se busca trabajar en las y los niños.

Se trata, en consecuencia de aquello que como sistema educativo se pretende garantizar para no perder de vista lo que como sentido se tiene desde la labor de educadores y educadoras pues mucho de nuestra experiencia de concreción del MESCP se viene burocratizando, lo cual hace que perdamos sentido en lo que vamos haciendo. Esto es lo que desde el presente módulo se quiere lograr para reorientar nuestra labor.

Para comenzar la reflexión iniciaremos en lo más básico, lo cual se refiere a volver al punto de partida de nuestro trabajo; la idea de experiencia para articularla con la idea de articulación que, como lógica, es la que nos remitirá a la idea de capacidades. Comencemos.

### **De la idea de experiencia a la articulación como lógica**

La idea de experiencia tiene, a criterio nuestro, una serie de confusiones que merecen ser precisadas por las consecuencias que, en la práctica, nos traen. De ahí que podemos decir que experiencia el día de hoy se ha alejado de la vivencia de la realidad pues la hemos ido vinculando más a la idea de actividad (actividad como aquello programado). Actividad en el sentido de lo que se encarga hacer como responsabilidad a cumplir como formalidad. Casi siempre este tipo de tareas terminan por hacerse desde el cumplimiento sin significación clara para el sujeto que la vive.

Es decir, la idea de experiencia se encuentra, desde esta perspectiva muy alejada de la cotidianidad que vive el sujeto concreto. Vincular experiencia con cotidianidad se hace algo muy importante pues, en los hechos, la cotidianidad está marcada por la experiencia que condiciona el accionar del sujeto pues por eso la experiencia alude a eso significativo pues lo significativo es lo que marca a uno, precisamente, desde esa cotidianidad.

Una idea instrumentalizada de experiencia aparece acá como el elemento que va permeando nuestra práctica y que nos va alejando cada vez más de la realidad en que vivimos. Podemos en este punto graficar esto al notar, por ejemplo, que puede ser que nos encontremos en un escenario de necesidades muy concretas (la alimentación de los estudiantes o la contaminación aguda que podemos estar sufriendo) pero donde la orientación del trabajo pedagógico se encuentra en otra dirección.

En otras palabras, tenemos una necesidad A que está ignorada por una práctica educativa B que da la espalda a lo que en la realidad sucede. Se trata pues de un ejercicio que, poco a poco, termina por colocar en la subjetividad un tipo de mirada en que lo que sucede en el entorno inmediato ya no interesa pues lo “importante” de la formación se encuentra en otro lado. Así el sistema educativo nos va enseñando y sobre todo validando un modo de ver las cosas donde lo importante se puede encontrar en lo que sucede en espacios como el internet y la televisión pero no en lo que acontece en nuestro propio lugar.

Una manera de validar este tipo de educación (distanciada de la realidad) es viendo la práctica (la experiencia) como experimento, es decir, como aquella realidad que la vivimos pero en el “laboratorio” es decir, como eso que provocamos desde lo que se pretende experimentar como práctica “controlada” en lo que ella produce, lo cual desde el campo educativo trae consecuencias específicas pues este tipo de conocimiento refleja algo que –en los hechos– nunca se abre a lo inédito sino que pretende enseñar aquello que es ya sabido, es decir, se trata de la reproducción –no metafórica– sino literal de aquello que está ya dado.

El aprendizaje de aquello que está ya dado implica, al mismo tiempo, una educación para mantener el orden establecido, por eso se hace tan importante una educación centrada en saber provocar, desde el anclaje en la realidad, lo nuevo, la experiencia inédita, aquello que no estaba sólo programado, sino aquello que es nuevo. Por eso la producción de conocimiento es, literalmente, producción, es decir, no es reproducción sino producción.

De ahí que entender experiencia como actividad que cumplimos para informar de ella no tiene nada que ver con la idea de fondo, pues en los hechos, ésta alude a lo significativo que me marca como

aquello que pude vivir como lo propio, como auténtico y mío y eso es lo que uno vive y no aquello sacado de un laboratorio que al sumar los mismos elementos, en el mismo orden busca el mismo resultado en cualquier contexto.

Por eso experiencia no alude a la actividad como práctica en el sentido de experimento, pues el experimento implica la instrumentalización de la experiencia y eso implica el abandono de todo nuestro proyecto educativo que busca y se concentra en lograr que aparezca lo nuevo, ese es el sentido de la experiencia.

Si el proyecto educativo en el que nos enmarcamos tiene como horizonte sólo reproducir lo que está dado entonces lo educativo tendrá desde este enfoque pleno sentido, sin embargo, si el proyecto educativo en el cual nos encontramos tiene como meta la transformación de la realidad entonces lo que nos interesa no puede reducirse a una idea de experiencia vinculada, solamente, a lo que es comprenderla como experimento pues lo más importante –desde el plano educativo– es la transformación de la realidad.

Ahora bien, la transformación de la realidad necesita la experiencia de situaciones que sean real y auténticamente inéditas pues, en los hechos, lo que nos pasa es que vamos teniendo la idea de que la educación implica sólo la reproducción del mismo conocimiento ya dado pero nunca se abre a las condiciones que nos pueden permitir su transformación, es decir, no nos permite ver la realidad de un modo distinto del que es. Así la educación se vincula más a una idea de ortodoxia y fundamentalismo del saber que piensa y tiene como certeza que la realidad ya está dada de una única manera de ser y que ella no puede ser de otro modo.

Este tipo de mirada es la que procuramos superar desde un enfoque en el cual la realidad no se encuentra vinculada a lo que ya está dado como producto definitivo sino que ésta es vista desde lo que se va dando como proceso. La idea de proceso se hace central pues muestra a la realidad en movimiento, es decir, como algo que está fluyendo lo cual no quiere decir relativo, pues una interpretación ligera de lo que vamos diciendo es que la realidad depende de quien lo mire, es decir, depende de cada uno, lo cual querría decir que la realidad no existe sino es como meramente interpretación íntima y legítima de uno mismo lo cual tampoco es cierto pues si bien la realidad se va transformando esto no quiere decir que sea relativa sino que ésta va siendo dirigida en su transformación. La disputa nuestra implica que ésta va siendo orientada en un sentido que responde a los intereses particulares de ciertos grupos específicos.

Comprender que la realidad no es natural sino que ésta puede ser orientada (lo cual no quiere decir que sea relativa) es lo que nos interesa comprender desde el ángulo educativo que puede ser el artefacto y dispositivo que legitime el orden dominante (es lo usual en los procesos educativos) o puede ser el instrumento que nos permita leer la realidad como eso que es históricamente construido y no como producto natural que no se puede transformar.

En América Latina en general y en Bolivia en particular no se nos ha permitido vivir una experiencia positiva de la educación, es decir, una educación como elemento liberador y que se encuentre anclado en las preocupaciones específicas de nuestra realidad pues nos hemos centrado, solamente, en el trabajo formativo como instrucción de elementos ya dados, es decir, como reproducción del conocimiento ya producido.

Esa producción es la que no tiene nada que ver aún con nosotros mismos ni nuestra realidad pero lo vamos asumiendo. Este detalle se hace muy importante reflexionarlo puesto que tiene que ver con

un elemento central al momento de pensar en la transformación de la realidad pues el MESCP se concentra en la exigencia incondicional de lograr un enfoque que nos permita transformar la realidad, esa es nuestra exigencia concreta, ahora bien, a cada momento debemos asumir que el trabajo educativo tiene la exigencia de tener en claro cuál es el enfoque desde donde se está orientando, es decir, debe tener en claro cuál es el horizonte que persigue.

Tener en claro el horizonte quiere decir lograr desarrollar una mirada en la cual no nos centremos sólo en la práctica mecánica de la parte que nos toca, es decir, debemos desarrollar un modo de ver la realidad que no se centre en la parte a manera sólo de especialidad pues, en los hechos esta mirada no tiene la capacidad de encontrar sentido a eso que está desarrollando como proceso educativo.

El MESCP asume que tiene un enfoque integral en el cual la idea de articulación se hace central, ahora bien, lo que nos queda por reflexionar en este punto tiene que ver con asumir que el proceso educativo tiene esta exigencia porque, en los hechos, la única manera de encontrar sentido a algo es cuando logramos comprenderlo desde esa integralidad.

### **¿Qué quiere decir esto?**

Básicamente quiere decir que lo que vamos buscando como proyecto se lo puede comprender si practicamos una manera específica de leer la realidad en la que nos encontramos, realidad en la que lo que va sucediendo es que no es posible verlo de manera fragmentada. Practicar y aprender a leer la realidad de manera integral se hace, para nosotros, un modo de acercarnos a un enfoque desde el cual logremos y consigamos ubicar un modo de leer la realidad en clave de transformación.

Es decir, ¿cuál es el tipo de mirada que nos permite tener una óptica desde la que logremos y consigamos transformar la realidad? Tomemos conciencia de que lo que nos permitirá desarrollar un enfoque transformador es el que nos ubica desde la óptica de la mirada global de la realidad. En otras palabras, al mirar la realidad de manera integral entonces se tiene una primera clave para leerla desde la posibilidad de su transformación, esto significa que al momento de leer lo que pasa tengo la posibilidad de verlo en su funcionamiento macro y es ahí donde puedo comprender qué lugar ocupa mi accionar en ese conjunto.

En otras palabras lo integral implica, desde esta óptica, la clave para que –conociendo el funcionamiento de algo– ubiquemos la posibilidad de su transformación. Tiene mucho sentido que pensemos esta situación desde la educación pues una práctica usual en alguien que busca aprender (por ejemplo un niño o una niña) es –normalmente– desarmar. ¿Cuál el sentido de esto?, es ¿para destrozarse algo? Normalmente una primera interpretación tiene que ver con ello y normalmente uno castiga a alguien que se comporta de esa manera, sin embargo, no logramos comprender que esto tiene que ver con un trabajo pedagógico que alude a comprender el funcionamiento de una pequeña totalidad que funciona de modo integral.

Es decir, existe una relación directa entre lo que es transformar algo y comprenderlo de manera integral, es decir, que asumimos que ver algo sólo en su parte hace muy difícil pensarlo en su transformación. Ahora bien, lograr mirar de manera integral la realidad se hace una clave para el trabajo que vamos desarrollando desde la labor de gestores y gestoras con quienes nos proponemos transformar la realidad educativa que no puede ser asumida si es que no conseguimos desarrollar un enfoque desde el cual logremos y consigamos leer nuestra realidad de manera integral pues lograr



transformar el entorno educativo implica saber leer no sólo la “especialidad administrativa” en la que está inserto el director sino, sobre todo, leer el conjunto articulado en el que nos desenvolvemos. Esto es lo que desde la idea de articulación se pretende saber desarrollar. En esto es lo que queremos incidir en el siguiente punto.

### La articulación como lógica

Al momento de pensar en la articulación lo que nos viene a la cabeza es, en primera instancia, lo que se va asumiendo como lo “importante” desde la concepción del MESCP, que apunta a comprender la articulación como la articulación de campos y áreas, ahora bien, lo que nos interesa reflexionar es aquello que se encuentra detrás de esta “exigencia” que está condicionando en el presente el accionar cotidiano de maestras y maestros.

Ahora bien, ¿qué está detrás de una exigencia como la de saber articular campos y áreas? Ubicar lo que está detrás de esta exigencia implica saber leer el sentido mismo que tiene esta exigencia lo cual será, para nosotros, la clave para comprender la idea misma de articulación. De ahí que una manera de pensar la idea de articulación tiene que ver con “saber integrar áreas” lo cual a su vez tiene una primera interpretación como eso de saber “juntar contenidos” pues una exigencia cotidiana de las y los maestros es; “¿cómo articulo esto a esto?”

Es en este punto donde mucho del trabajo educativo comienza a perder perspectiva porque lo que, en los hechos va ocurriendo, es una pérdida de orientación pedagógica del trabajo educativo que se va desarrollando, pues el ejercicio de “juntar contenidos” como modo de comprender la articulación no siempre da buenos resultados. En este punto, podemos graficar de manera clara esta idea al momento de volver sobre nuestra misma experiencia como educadores que hemos vivido la experiencia de “juntar” de manera forzada contenidos.

En el siguiente extracto de testimonio podemos notar de manera aún más clara esta situación pre-ocupante:

**“Aplicando las indicaciones dadas por la autoridad...”  
Testimonio de Gilda Clareth Nogales Entrambasaguas  
Directora Unidad Educativa Achumani**

Una de las experiencias que tuve que asumir en mi labor de directora de unidad educativa, fue el de orientar a las y los maestros en los procesos de articulación de los campos de saberes y conocimientos, para ello, en su momento, nos tocó participar en los talleres de capacitación convocados por las autoridades, donde nos explicaron la manera de cómo debíamos hacer la planificación articulando los contenidos relacionados al proyecto socioproductivo, para luego replicar el taller con las y los maestros, sin embargo las orientaciones por parte de los expositores fueron generales.

Como asumimos que los que dan los talleres son siempre la “voz oficial”, entonces se realizó la réplica con las y los maestros, para luego realizar los reajustes a las planificaciones con las orientaciones dadas en el taller. Uno de los maestros dijo: “Porqué usted no realiza un ejemplo de una planificación para que nosotros nos podamos orientar”, escuchando esta petición, los demás maestros y maestras apoyaron la idea.

De tal manera, me dediqué a realizar la planificación tomando en cuenta las orientaciones realizadas en el taller por parte de los facilitadores, para luego concretarla. El resultado de la concreción fue

un completo enredo de contenidos y actividades, que no fueron profundizadas y que dejaba todo a medias porque había que pasar de actividad en actividad. Las actividades estaban sesgadas, no expresaban la coherencia y cohesión de los contenidos, había muchos vacíos pedagógicos. Se tuvo que realizar muchos ajustes y reajustes al proceso de concreción de la planificación.

Para conocer los resultados de la experiencia, nos reunimos todo el plantel docente, llegando a algunas conclusiones: que en nuestra práctica educativa aún no tenemos la experticia de articular e integrar contenidos, por otra parte, queríamos realizar la articulación según las orientaciones dadas, nos estábamos perdiendo en el horizonte. Pues llegamos a la conclusión que para planificar hay que darle el sentido a nuestra planificación, el cómo producir conocimientos en las y los estudiantes, y que para articular los campos de saberes y conocimientos depende del sentido que les dan los maestros y maestras a los procesos de enseñanza y aprendizajes, tomando en cuenta situaciones contextuales, necesidades, dificultades intereses y sobre todo desarrollar la autonomía de los educandos en sus procesos educacionales.

El testimonio nos hace notar todas las limitantes al interior de un modo de comprender la articulación como la suma de partes que tienen que estar “si o si” juntas. Esta concepción más que colaborar hace ver una faceta del MESP bastante restringida y corta en lo que concierne su tarea de transformar la realidad. Ya hablamos de lo que significa lo aplicativo como lógica que debe ser encarada y asumida como el modo propio de proceder de quien se concentra sólo en la “obediencia” a ciegas o el responder a una consigna o una instrucción.

En los hechos, este modo de proceder termina quitando cualquier contenido crítico a una propuesta de práctica pedagógica que termina asumiéndose que sólo tiene que “aplicarse”. De ahí que no es posible que nos concentremos en comprender al MESP y la articulación como la aplicación de instructivos “adecuados” acerca de cómo juntar partes, sino que lo que se necesita es lograr un escenario en el cual nos asumamos como sujetos que aprenden a desarrollar autonomía, es decir, pensamiento propio. Para que logremos ampliar este argumento leamos el siguiente texto que nos hace ver la problemática de la articulación desde el enfoque de lo que denominaremos como lo complejo.

El tipo de educación en la que vamos pensando implica desarrollar un trabajo en el cual logremos desarrollar una idea de lo articulado como lógica y es ahí que el trabajo de Edgar Morin se hace particularmente pertinente para comprender lo que implica la articulación como lógica y no como actividad:

### **Introducción al pensamiento complejo**

**La inteligencia ciega**  
**Edgar Morin**

#### **La toma de conciencia**

Hemos adquirido conocimientos sin precedentes sobre el mundo físico, biológico, psicológico, sociológico. La ciencia ha hecho reinar, cada vez más, a los métodos de verificación empírica y lógica. Mitos y tinieblas parecen ser rechazados a los bajos fondos del espíritu por las luces de la Razón. Y, sin embargo, el error, la ignorancia, la ceguera, progresan, por todas partes, al mismo tiempo que nuestros conocimientos.

Nos es necesaria una toma de conciencia radical:

1. La causa profunda del error no está en el error de hecho (falsa percepción), ni en el error lógico (incoherencia), sino en el modo de organización de nuestro saber en sistemas de ideas (teorías, ideologías);
2. Hay una nueva ignorancia ligada al desarrollo mismo de la ciencia;
3. Hay una nueva ceguera ligada al uso degradado de la razón;
4. Las amenazas más graves que enfrenta la humanidad están ligadas al progreso ciego e incontrolado del conocimiento (armas termonucleares, manipulaciones de todo orden, desarreglos ecológicos, etc.)<sup>1</sup>

Quisiera mostrar que esos errores, ignorancias, cegueras, peligros, tienen un carácter común que resulta de un modo mutilante de organización del conocimiento, incapaz de reconocer y de aprehender la complejidad de lo real.

### **El problema de la organización del conocimiento**

Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios "supralógicos" de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello.

Así es que, en el momento incierto de pasaje desde la visión geocéntrica (ptolomeica), a la visión heliocéntrica (copernicana) del mundo, la primera oposición entre las dos visiones residía en el principio de selección/rechazo de los datos: los geocentristas rechazaban los datos inexplicables, según su concepción, como no significativos, mientras que los otros se fundaban en esos datos para concebir al sistema heliocéntrico. El nuevo sistema comprende los mismos constituyentes que el antiguo (los planetas), utiliza a menudo los cálculos antiguos. Pero toda la visión del mundo ha cambiado. La simple permutación entre tierra y sol fue mucho más que una permutación, fue una transformación del centro (la tierra) en elemento periférico, y de un elemento periférico (el sol) en centro.

Tomemos ahora un ejemplo que está en el corazón mismo de los problemas antropológicos de nuestro siglo: el del sistema concentracionario (Gulag) en la Unión Soviética. Aun reconociéndolo, de facto, el Gulag pudo ser rechazado a la periferia del socialismo soviético, como fenómeno negativo secundario y temporario, provocado esencialmente por el encierro capitalista y las dificultades iniciales de la construcción del socialismo. Por el contrario, se podría haber considerado al Gulag como núcleo central del sistema, revelador de su esencia totalitaria. Vemos entonces que, de acuerdo a las operaciones de centramiento, jerarquización, disyunción, o identificación, la visión de la URSS cambia totalmente.

Este ejemplo nos muestra que es muy difícil pensar un fenómeno tal como «la naturaleza de la URSS». No porque nuestros prejuicios, «pasiones», intereses, estén en juego por delante de nuestras ideas, sino porque no disponemos de medios de concebir la complejidad del problema. Se trata de evitar tanto la identificación a priori (que reduce la noción de URSS a la de Gulag), como la disyunción a priori que disocia, como extrañas entre sí, a las nociones de socialismo soviético y de sistema

<sup>1</sup> De la contribución al coloquio George Orwell, Big Brother, un desconocido familiar, 1984, «Mitos y Realidades», organizado por el Consejo de Europa en colaboración con la Fundación Europea para las Ciencias, las Artes y la Cultura, presentada por F. Rosenstiel y ShlomoGioraShoham (I,'Aged'home, 1986, pp. 269-274).

concentracionario. Se trata de evitar la visión unidimensional, abstracta. Es por el lo que es necesario, ante todo, tomar conciencia de la naturaleza y de las consecuencias de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real.

### **La patología del saber, la inteligencia ciega.**

Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que llamo el «paradigma de simplificación». Descartes formuló ese paradigma maestro de Occidente, desarticulando al sujeto pensante (ego cogitans) y a la cosa extensa (res extensa), es decir filosofía y ciencia, y postulando como principio de verdad a las ideas «claras y distintas», es decir, al pensamiento disyuntor mismo. Este paradigma, que controla la aventura del pensamiento occidental desde el siglo XVII, ha permitido, sin duda, los enormes progresos del conocimiento científico y de la reflexión filosófica; sus consecuencias nocivas ulteriores no se comienzan a revelar hasta el siglo XX.

Tal disyunción, enrareciendo las comunicaciones entre el conocimiento científico y la reflexión filosófica, habría finalmente de privar a la ciencia de toda posibilidad de conocerse, de reflexionar sobre sí misma, y aun de concebirse científicamente a sí misma. Más aún, el principio de disyunción ha aislado radicalmente entre sí a los tres grandes campos del conocimiento científico: la Física, la Biología, la ciencia del hombre.

La única manera de remediar esta disyunción fue a través de otra simplificación: la reducción de lo complejo a lo simple (reducción de lo biológico a lo físico, de lo humano a lo biológico). Una hiperespecialización habría aún de desgarrar y fragmentar el tejido complejo de las realidades, para hacer creer que el corte arbitrario operado sobre lo real era lo real mismo. Al mismo tiempo, el ideal del conocimiento científico clásico era descubrir, detrás de la complejidad aparente de los fenómenos, un Orden perfecto legislador de una máquina perfecta (el cosmos), hecha ella misma de micro-elementos (los átomos) diversamente reunidos en objetos y sistemas.

Tal conocimiento fundaría su rigor y su operacionalidad, necesariamente, sobre la medida y el cálculo; pero la matematización y la formalización han desintegrado, más y más, a los seres y a los existentes por considerar realidades nada más que a las fórmulas y a las ecuaciones que gobiernan a las entidades cuantificadas. Finalmente, el pensamiento simplificante es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple (unitas multiplex). O unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad.

Así es que llegamos a la inteligencia ciega. La inteligencia ciega destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos sus objetos de sus ambientes. No puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada. Las realidades clave son desintegradas. Pasan entre los hiatos que separan a las disciplinas. Las disciplinas (le las ciencias humanas no necesitan más de la noción de hombre. Y los ciegos pedantes concluyen que la existencia del hombre es sólo ilusoria. Mientras los medios producen la cretinización vulgar, la Universidad produce la cretinización de alto nivel. La metodología dominante produce oscurantismo porque no hay más asociación entre los elementos disjuntos del saber y, por lo tanto, tampoco posibilidad de engranarlos y de reflexionar sobre ellos.

Nos aproximamos a una mutación sin precedentes en el conocimiento: éste está, cada vez menos, hecho para reflexionar sobre él mismo y para ser discutido por los espíritus humanos, cada vez más hecho para ser engranado en las memorias informacionales y manipulado por potencias anónimas, anónimas, empezando por los jefes de Estado. Esta nueva, masiva y prodigiosa ignorancia es

ignorada, ella misma, por los sabios. Estos, que no controlan, en la práctica, las consecuencias de sus descubrimientos, ni siquiera controlan intelectualmente el sentido y la naturaleza de su investigación.

Los problemas humanos quedan librados, no solamente a este oscurantismo científico que produce especialistas ignoros, sino también a doctrinas obstrusas que pretenden controlar la científicidad (al estilo del marxismo althusseriano, del econocratismo liberal), a ideas clave tanto más pobres cuanto que pretenden abrir todas las puertas (el deseo, la mimesis, el desorden, etc.), como si la verdad estuviera encerrada en una caja fuerte de la que bastara poseer la llave, y el ensayismo no verificado se reparte el terreno con el científicismo estrecho.

Desafortunadamente, la visión mutilante y unidimensional se paga cruelmente en los fenómenos humanos: la mutilación corta la carne, derrama la sangre, disemina el sufrimiento. La incapacidad para concebir la complejidad de la realidad antro-po-social, en su micro-dimensión (el ser individual) y en su macro-dimensión (el conjunto planetario de la humanidad), ha conducido a infinitas tragedias y nos condujo a la tragedia suprema. Se nos dijo que la política «debe» ser simplificante y maniquea. Lo es ciertamente, en su versión manipulativa que utiliza a las pulsiones ciegas. Pero la estrategia política requiere al conocimiento complejo, porque la estrategia surge trabajando con y contra lo incierto, lo aleatorio, el juego múltiple de las interacciones y las retroacciones.

#### **La necesidad del pensamiento complejo.**

¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos.

Pero la complejidad ha vuelto a las ciencias por la misma vía por la que se había ido. El desarrollo mismo de la ciencia física, que se ocupaba de revelar el Orden impecable del mundo, su determinismo absoluto y perfecto, su obediencia a una Ley única y su constitución de una materia simple primigenia (el átomo), se ha abierto finalmente a la complejidad de lo real. Se ha descubierto en el universo físico un principio hemorrágico de degradación y de desorden (segundo principio de la Termodinámica); luego, en el supuesto lugar de la simplicidad física y lógica, se ha descubierto la extrema complejidad microfísica; la partícula no es un ladrillo primario, sino una frontera sobre una complejidad tal vez inconcebible; el cosmos no es una máquina perfecta, sino un proceso en vías de desintegración y, al mismo tiempo, de organización.

Finalmente, se hizo evidente que la vida no es una mustancia, sino un fenómeno de auto-eco-organización extraordinariamente complejo que produce la autonomía. Desde entonces es evidente que los fenómenos antro-posociales no podrían obedecer a principios de inteligibilidad menos complejos que aquellos requeridos para los fenómenos naturales. Nos hizo falta afrontar la complejidad antro-po-social en vez de disolverla u ocultarla.

La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de ínter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, incertidumbre<sup>2</sup>, la contradicción. Pero nosotros podemos elaborar algunos de los útiles conceptuales, algunos de los principios, para esa aventura, y podemos entrever el aspecto del nuevo paradigma de complejidad que debiera emerger.

Ya he señalado, en tres volúmenes de *El Método*,<sup>3</sup> algunos de los útiles conceptuales que podemos utilizar. Así es que, habría que sustituir al paradigma de disyunción/reducción/unidimensionalización por un paradigma de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir. Ese paradigma comportaría un principio dialógico y translógico, que integraría la lógica clásica teniendo en cuenta sus límites de facto (problemas de contradicciones) y de jure (límites del formalismo). Llevaría en sí el principio de la *Unitas multiplex*, que escapa a la unidad abstracta por lo alto (holismo) y por lo bajo (reduccionismo).

Mi propósito aquí no es el de enumerar los «mandamientos» del pensamiento complejo que he tratado de desentrañar, sino el de sensibilizarse a las enormes carencias de nuestro pensamiento, y el de comprender que un pensamiento mutilante conduce, necesariamente, a acciones mutilantes. Mi propósito es tomar conciencia de la patología contemporánea del pensamiento<sup>3</sup>.

La antigua patología del pensamiento daba una vida independiente a los mitos y a los dioses que creaba. La patología moderna del espíritu está en la hiper-simplificación que ciega a la complejidad de lo real. La patología de la idea está en el idealismo, en donde la idea oculta a la realidad que tiene por misión traducir, y se toma como única realidad. La enfermedad de la teoría está en el doctrinarismo y en el dogmatismo, que cierran a la teoría sobre ella misma y la petrifican. La patología de la razón es la racionalización, que encierra a lo real en un sistema de ideas coherente, pero parcial y unilateral, y que no sabe que una parte de lo real es irracionalizable, ni que la racionalidad tiene por misión dialogar con lo irracionalizable.

Aún somos ciegos al problema de la complejidad. Las disputas epistemológicas entre Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, etc., lo pasan por alto.<sup>4</sup> Pero esa ceguera es parte de nuestra barbarie. Tenemos que comprender que estamos siempre en la era bárbara de las ideas. Estamos siempre en la prehistoria del espíritu humano. Sólo el pensamiento complejo nos permitiría civilizar nuestro conocimiento<sup>4</sup>.

Superar esa *inteligencia ciega* que no asume responsabilidad de las consecuencias de los actos que realiza es —no sólo— la idea central de la lectura sino, al mismo tiempo, el propósito último de toda educación que implica, en los hechos, aprender a convivir, lo cual significa comprender, con conciencia, el modo en que co-existimos en comunidad. Ese modo de relacionarnos que en su aprendizaje significa conocimiento con sentido implica, en consecuencia, una manera de comprender al conocimiento como eso que se produce desde la vida cotidiana y que nos permite responder a las necesidades concretas que vamos teniendo.

2 E. Morin, *El método*, Tomo I, La naturaleza de la naturaleza, Madrid, Cátedra, 1981. Edición original francesa: *La methode*, tomos 1 y 2, Paris Du Seuil (1977-1980). Nueva edición, colección «Points», Du Seuil

3 E. Morin, *Ciencia con conciencia*, Barcelona, Anthropos, 1984. Edición original francesa: *Scienceavecconscience*, París, Fayard (1982). Nueva edición, colección «Points», Du Seud (1990), pp. 304-309.

4 Sin embargo, Bachelard, el filósofo de las ciencias, había descubierto que lo simple no existe: sólo existe lo simplificado. La ciencia construye su objeto jeto extrayéndolo de su ambiente complejo para ponerlo en situaciones experimentales no complejas. La ciencia no es el estudio del universo simple, es una simplificación heurística necesaria para extraer ciertas propiedades, ver ciertas leyes. George Lukacs, el filósofo marxista, decía en su vejez, criticando su propia visión dogmática: «Lo complejo debe ser concebido como elemento primario existente. De donde resulta que hace falta examinar lo complejo de entrada en tanto complejo y pasar luego de lo complejo a sus elementos y procesos elementales.

Se puede asumir, en consecuencia, que existe una relación específica entre lo que es fragmentación de conocimiento y la posibilidad de transformar la realidad, es decir, existe una relación entre lo que es la “ceguera” del conocimiento y su contextualización que es la que le da sentido. En otras palabras, podemos decir que existe una ruptura entre lo que es el vínculo entre la teoría (que al perder sentido se hace conocimiento como información) y la realidad.

Morin denomina como “patología contemporánea del pensamiento” a ese tipo de relación que nos vincula con la realidad desde lo literal de la teoría que ahora parecería tener vida en sí misma y que, al estilo de los “monstruos” que uno se imagina son reales, parecería que ahora las mismas consignas tuvieran vida propia. No tiene otro sentido el hecho de justificar muchas de nuestras decisiones desde el; “es que así me han dicho “ y frases por estilo que terminan por hacer ver que el criterio para hacer algo no está en el sentido que uno le puede dar a eso que hace sino sólo que en lo que “me dicen que haga”.

Ahora bien; ¿Cómo trabajar desde lo que es el ámbito educativo un enfoque desde el cual no nos limitemos a reproducción de contenidos meramente especializados y que nos permita superar esa lógica de la aplicación que está de la mano de hiper-especialización?

Un modo de volver a estos elementos básicos de los procesos educativos se encuentra en el hecho de pensar no en los temarios, contenidos en sí mismos que –como ya dijimos– están hiper especializados sino que de lo que se trata es de ver cuáles son las necesidades formativas básicas que se tienen que cubrir con las y los estudiantes. Esta mirada educativa es la que recupera esos elementos que hacen de antecedente para el trabajo en contenidos pero que no se refieren específicamente a ellos. En este sentido de lo que vamos hablando es de las capacidades que se hacen centrales lograr desarrollar en las y los estudiantes.

### **Hacia una idea preliminar de las capacidades**

#### **El problema de las capacidades**

Al momento de pensar en las capacidades toca reflexionar a éstos desde la reflexión de aquello que es propio de un ser humano como ser humano, es decir, esos elementos básicos que nos toca asumir como lo propio de alguien que desde el sistema educativo ubica un espacio propicio para potenciarse en su formación. Ahora bien, el hecho de que uno tenga la capacidad como posibilidad no significa que éste ya de por sí logra su desarrollo pues vale la pena enfatizar que éstas son literalmente posibilidades y son posibles, o no, de ser potenciadas.

En consecuencia; a las capacidades se las potencia lo cual abre el margen a ver situaciones en las cuales también se las deja de lado y no se las desarrolla. Esta es una posibilidad que también la podemos asumir. De ahí que el trabajo desde el sistema educativo implica, desde este espacio, lograr desarrollar y desarrollarse como persona desde la formación entendida como la potenciación de capacidades que brindan el escenario propicio para fortalecer sujetos desde la posibilidad de generar autonomía en él desde lo que implica su propia formación en el sistema educativo.

Ahora bien, el trabajo desde el espacio en que nos encontramos tiene que ver con la exigencia de lograr desarrollo formativo con sentido, lo cual quiere decir saber identificar dinámicas de trabajo en las cuales sepamos desarrollar procesos sólidos de formación pues, en los hechos, de lo que estamos hablando es de reflexionar las condiciones para garantizar procesos formativos sólidos. Esa es la preocupación en la que nos metemos pues podemos hacer el siguiente ejercicio para hacer

un análisis crítico de la certeza que se está difundiendo en el mundo de los maestros, nos referimos al hecho de desmerecer lo que estamos viviendo como proceso formativo para crear una imagen ficticia de que ahora la educación está muy mal y que “antes” estaba mucho mejor.

Aquí es donde tenemos que saber hacer una valoración real de lo que estamos haciendo como proyecto, es decir, tenemos que saber reconocer qué se está haciendo y qué no se está haciendo desde nuestro propio proceso político pues valdría la pena pensar en qué es lo que estamos haciendo y qué es lo que como proceso se está haciendo en nuestros procesos formativos.

¿Qué es lo que hace evidente una situación de este tipo?, ¿Qué hace que la educación tenga como característica una imagen de este tipo?; ¿Qué es lo que alimenta una percepción de este tipo?

Lo que vamos viendo como percepción tiene que ver con una imagen que se va generando en los sujetos. Podemos decir que existen varios elementos que alimentan tal percepción, por ejemplo, nuestra misma herencia colonial que hace que cualquier cosa que tenga que ver con lo que es lo indígena sea visto como en sí mismo “inferior”. Esto hace que de entrada tengamos una visión ya despectiva, lo cual junto a medidas que pretenden democratizar muchas de las prácticas educativas hace que se generen percepciones que miran en los procesos educativos una actitud de tipo negativa con lo que se va construyendo.

Ahora bien, algo que no estamos tomando en serio dentro este proceso es el hecho de que no estamos, de manera clara, viendo aquello que como encargo pedagógico desde las Unidades Educativas se debería asumir, pues desde el trabajo que vamos desarrollando esto implica tener en claro qué es lo que tenemos que saber desarrollar desde la labor como espacios de formación.

El día de hoy en el país lo que tenemos son contenidos que de modo formal se va cumpliendo desde las Unidades Educativas, sin embargo, no tenemos en claro aquello que como espacio de formación debemos garantizar. Ahora bien, ¿A qué nos referimos con aquello que como espacio de formación debemos garantizar?

Con aquello nos referimos al hecho de saber identificar los elementos que garantizan el trabajo adecuado de los contenidos temáticos, es decir, si los estudiantes deben aprender un contenido de historia o matemática debemos pensar, pedagógicamente, qué es aquello que se debe producir con esa enseñanza, pues no se trata sólo de pensar el contenido como tal sino en lo que ello produce.

Por ejemplo, al momento de pensar en la lectura de comprensión podemos ver, en primera instancia, ese ejercicio como la tarea desde la cual el estudiante pueda respondernos preguntas textuales respecto de lo que se le entregó, es decir, le hacemos un control de lectura preguntándole qué es lo que sabe literalmente del texto. Ahora bien, si nos ponemos a pensar pedagógicamente ésta no necesariamente es la única manera de trabajar con el texto pues el trabajo educativo no se limita nunca a ofrecer contenidos a ser expuestos formalmente.

A esto Paulo Freire denomina “educación bancaria” pues el trabajo educativo se concentra en la formación de un sujeto que mediante los contenidos se va formando. ¿Qué es lo que se forma desde el trabajo pedagógico? Lo que podemos hacer evidente es que desde el trabajo educativo vamos constituyendo elementos que el sujeto asume como su propia formación mientras al contenido lo podemos identificar como información la formación implica aquellos elementos que desde el contenido se trabaja.



Resumamos la idea en los siguientes cuadros:

Modos del trabajo pedagógico	
Información	Trabajo desde los contenidos y desde el desarrollo de los elementos temáticos que se desarrollan formalmente, por ejemplo, la acentuación o el verso y sus componentes.
Formación	Trabajo pedagógico concentrado en aquello que con esos elementos se potencia en el estudiante, por ejemplo, –desde la poesía– pensamiento inferencial como elemento claro de formación en el estudiante.

Esta distinción se hace clave al momento de pensar qué es lo que producimos en los estudiantes al momento de orientar el sentido de nuestro trabajo pedagógico. Ahora bien, pensemos qué es lo que como educadores vamos produciendo en nuestros estudiantes (pues así estemos circunstancialmente como directores) ¿somos conscientes de lo que producimos en nuestros estudiantes con eso que enseñamos como contenido? ¿Desarrollamos nuestro trabajo educativo orientado en la reflexión explícita respecto de lo que queremos producir?

Hagamos el siguiente ejercicio para visibilizar de manera clara esto:

Pensemos en los últimos contenidos que desarrollaron nuestros maestros en la Unidad Educativa y hagamos el esfuerzo por identificar un contenido planificado que –a criterio tuyo– tenga en claro qué es lo que quería producir y argumentemos por qué y narremos cómo es que se trabajó ese contenido.	
<b>Contenido</b>	<b>¿Para qué y cómo trabajamos ese contenido?</b>

Identificar desde el proceso formativo –precisamente– lo que hace a la formación del estudiante se hace central para colocar en el trabajo nuestro el componente central que hace a lo propiamente pedagógico del acto de enseñar y aprender. Ahora bien, luego de una deliberación compartida no nos podemos dejar de sorprender que lo que estamos haciendo, como educadores, no siempre está cerca de lo que buscamos desde el proceso educativo y, muchas veces, el centro de nuestro accionar se encuentra solamente en la exigencia del cumplimiento formal de contenidos avanzados.

Recuperar esta dimensión desde la cual, con conciencia, sepamos qué es lo que queremos provocar como educadores implica que asumamos nuestra labor como formadores de manera real y no sólo formal. La distinción entre estos niveles también se hace importante para nosotros pues podemos decir que al momento de hacer un trabajo “sólo por cumplirlo” verificaremos que existe un avance meramente formal del mismo, es decir que está hecho porque “así es como me lo pidieron” formalmente hablando. Como educadores podemos tomar conciencia de que este tipo de labor hace que el trabajo pierda todo contenido auténticamente educativo pues en los hechos se trata de una acción meramente expositivo-informativo.

Ahora bien, al momento en que soy capaz de superar esa mirada para comenzar a ver lo que no sólo hace a la forma sino al sentido, es decir, lo que quiero producir y provocar como formación entonces puedo decir que mi trabajo pedagógico implica, al mismo tiempo, algo real, es decir, algo que esta trabajado con orientación clara respecto del avance de un contenido. Esto es tremendamente significativo pues no podríamos negar el hecho de que la observación común que hacen respecto de nuestro trabajo como educadores es que nos dicen los estudiantes; “para qué voy a aprender eso”, lo cual quiere decir que no le encuentran un sentido a eso que se hace y a lo que normalmente respondemos que; “un día lo vas a entender “

Este tipo de respuesta que solemos dar refleja, de nuestra parte, también que nosotros mismos no tenemos en claro qué es lo que queremos con un contenido pues lo desarrollamos sólo porque “está así en el programa”, esto es lo que debemos aprender a superar pues no puede ser que nos quedemos en el plano formal del desarrollo de algo porque simplemente está así en un determinado currículo.

El trabajo pedagógico adquiere acá una trascendencia tal que implica darnos cuenta de cuál es nuestra tarea de fondo como educadores. Tarea que no se limita a ser expositores formales de contenidos dados pues esta tarea implica la reducción del mismo a un acto de carácter evidentemente técnico e informativo lo cual provoca que el trabajo pedagógico termine perdiendo sentido. Trabajo que, a cada momento, corre el riesgo de perderse al irse instrumentalizando nuestra labor como educadores. Como gestores tenemos acá una primera tarea que implica saber orientar la estructura interna de nuestros espacios educativos. Estructura en la que podemos ir reflexionando qué es lo que lo hace particularmente pesado desde el ámbito administrativo.

Acá lo burocrático y administrativo como lógica adquiere más de un sentido pues el hecho de sólo desarrollar contenidos de manera lineal implica también reducir el trabajo educativo a una actividad meramente administrativa. Lo administrativo como manera de encarar el trabajo se ha hecho de un tiempo a esta parte la manera en cómo hemos ido encarando nuestra labor como maestros y maestras, como gestores y gestoras que vamos asumiendo el trabajo como procedimiento.

Asumiendo la importancia de esta idea hagamos el esfuerzo de identificar características de un trabajo educativo centrado en lo administrativo y trabajo educativo centrado en lo pedagógico para que, inmediatamente, reconozcamos cuales son las características de nuestro propio trabajo como sujetos:

Trabajo centrado en los elementos de carácter administrativo	Trabajo centrado en el acto pedagógico

Para no presuponer a qué nos referimos con eso de lo administrativo y eso de lo pedagógico hagamos el esfuerzo, como facilitadores, de ayudar a organizar o re-organizar los cuadros construidos por las y los participantes. Es decir que nuestra reflexión comience en una aclaración de aquello a lo que nos referimos con lo pedagógico. Podemos sugerir para ello volver sobre fuentes básicas para recordar que, el mismo enfoque en el cual vamos trabajando, asume a lo educativo como un acto relacional en el cual la preocupación de la maestra/o hace que se ocupe del estudiante no para que lo repita<sup>5</sup> sino para orientar lo logrando una transformación en esa convivencia desde la autonomía de quien aprende.

De ahí que sea importante saber orientar, luego de armado el cuadro, la distinción que las y los participantes van desarrollando respecto de lo que entienden por lo administrativo y por lo educativo pues no vaya a ser que asumimos varias tareas como educativas que, en los hechos, pueden ser sólo administrativas.

Una vez reconocida y diferenciadas las características uno y otro tipo de trabajo ¿Cuáles son las características de nuestro trabajo?

Características de mi trabajo

Una vez reflexionada las características de nuestro propio modo de proceder entonces podemos ir reflexionando acerca de qué es lo que hace necesario para desarrollar un enfoque desde el cual –como gestores– le demos a lo educativo el peso que se merece. Esto lo decimos desde la certeza de que lo que importa para nuestro trabajo no es el hecho de mirar el avance de los contenidos de manera formal sino, sobre todo, velar un modo de trabajo, es decir, velar aquello que se quiere provocar en el estudiante desde ese trabajo educativo.

¿Por qué se vuelve tan importante esto?

Velar no sólo el avance de un contenido se hace central para el trabajo educativo porque ahí es donde se encuentran muchos de los elementos que van reproduciendo las asimetrías sociales pues, formalmente, sabemos que lo que se trabaja es un currículo que es similar en una u otra unidad educativa, sin embargo, el modo en que –como maestros– trabajamos es absolutamente diferente. Esto es lo que se muestra al ver resultados que mostramos entre unas y otras unidades educativas.

El trabajo que buscamos enfatizar desde lo que es la visibilización de las capacidades tiene que ver con esto pues asumimos que no es posible desarrollar capacidades sólo desde el desarrollo formal de contenidos sino que, al mismo tiempo, debemos reflexionar la importancia de cuestionarnos el modo como trabajamos. Modo que ya hemos identificando e ido distinguiendo entre lo que es una manera administrativa de desarrollar contenidos y un modo pedagógico que genera autonomía en los sujetos desde la posibilidad de brindar formación sólida con sentido.

<sup>5</sup> Es sugerente que un criterio para ver quien es buen o mal estudiante sea ver quien repite mejor a uno, es decir, quien se parece más a uno mismo como maestro. Se trata de una idea de “buen” estudiante bastante egocéntrica y basada en el supuesto de la reproducción porque no produce lo nuevo sino reproduce al maestro.

De ahí podemos decir que el trabajo que buscamos articula contenidos a ser desarrollados con capacidades mínimas que dan sentido a los contenidos. Este es el punto que nos debe permitir diferenciarnos de lo que es la formación sólo para la generación de “mano de obra” poco calificada que conoce lo que al orden dominante le interesa que conozcan. En los hechos esto es lo que está detrás de la posibilidad de brindar una educación con calidad a estudiantes que abren sus posibilidades en la vida desde la educación que se le puede ofrecer desde los espacios de formación pública.

Enfatizar en este riesgo de hacerle el juego al orden dominante con una educación básica que es la que le interesa al capital y que no abre muchas más posibilidades a los estudiantes lo podemos notar en el siguiente artículo que lo podemos discutir en comunidad:

### El concepto neoliberal de Calidad de la Educación

#### Miguel De Castilla Urbina

En nuestro artículo del seis de junio pasado, concluíamos que en la actualidad sobresalen dos maneras de concebir la calidad de la educación, la del mercado que todo lo que toca lo convierte en mercancía, incluidas la educación y la fuerza de trabajo, y la que sostiene que la educación es un derecho humano fundamental.

Respecto de la primera, la concepción que prevalece tanto en las Cámaras empresariales, como en algunos círculos de economistas, sociólogos e intelectuales del campo educativo, es la que reclama a la educación competencias y valores de disciplina y lealtad laboral empresarial, para hacer producir y elevar la productividad de las empresas, y centros comerciales privados, y por ende, si los centros educativos, en especial las universidades e Inatec, no les están entregando los recursos humanos con las calificaciones que estas necesitan, entonces se acusa a la educación y sus instituciones de estarle ofreciendo al país una educación de baja calidad. La calidad de la educación entendida y conceptualizada según la cantidad y calidad de habilidades y saberes que la educación formal ofrece a sus empleados, para que estos eleven las ganancias y rentabilidad de sus empresas.

Así cada sector empresarial en su día, en fechas de aniversario o cuando se sacan cuentas de pérdidas y ganancias, uno de los factores puestos en cuestión respecto de estas últimas, es el personal profesional egresado de las universidades y de los centros de educación técnica. Los juicios no solo están dirigidos a los bajos niveles de productividad de la fuerza de trabajo, sino a la ausencia de especialistas que las empresas requieren y estas instituciones están llamadas a ofrecer. De esas conclusiones particulares, a la conclusión general final, sobre la baja calidad de la educación en Nicaragua y de adjudicarle esa condición a los educadores, solo hay un paso, como que si la educación solamente fuese aprender destrezas para “hacer” carreteras, puentes y casas, extraer apendicitis y sacar cuentas, ignorando sus otras dimensiones y atributos sociológicos, antropológicos, pedagógicos y filosóficos, y como que si los educadores fuesen los únicos que participan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Según esta concepción, al dejar por fuera a los seres humanos y sus necesidades vitales de educabilidad para su desarrollo, el rol de la educación es ofrecer fuerza de trabajo entrenada, para que esta funcione como un complemento de las máquinas, las computadoras o las registradoras de dinero de bancos y supermercados, y que si no cumple con este rol, o lo cumple mal, es material descartable, no comprable o comprobante a bajo precio en el mercado laboral.

A partir de esta simple relación, después vendrán los economistas, las ONG del sector educativo de la empresa privada y los líderes empresariales, a pedir una profunda transformación del sistema educativo, a fin de que este se adecúe a las demandas prioritarias de las empresas, y por eso, sin ninguna mediación, el énfasis se pone en el currículo de las asignaturas y en la capacitación de los docentes, suponiendo falsamente que de la manipulación docente de esos contenidos curriculares, van a surgir, como si fuese de un sombrero, las destrezas y los valores que demandan las empresas.

Desgraciadamente, esta manera instrumental, reduccionista y excluyente de concebir la función social de la educación, seguramente por el bajo nivel de interpretación de la realidad de nuestras ciencias sociales, y los problemas de empleo estable en nuestra sociedad, fácilmente ha encontrado terreno fértil para ganar adeptos y convertirse en la manera cuasi oficial de concebir la calidad de la educación, por ello y no por otra cosa, es que la Universidad nicaragüense lucha denodadamente en la actualidad por convertirse y ser imagen y semejanza del mercado. A eso le llaman Pertinencia, y a la función de Extensión o Proyección social universitaria, que en su concepto sociológico más puro significa poner a la Universidad al servicio de la transformación social y de los sectores empobrecidos, hoy sin ningún recato, en nuestras Universidades Públicas a eso se le llama Vinculación Universidad-Empresa.

*\* Profesor UNAN-Managua*

El elemento que se hace central al momento de pensar una educación que vaya más allá de lo que es sólo formar “mano de obra” tiene que ver con desarrollar una pedagogía que logre generar autonomía, es decir, que logre que el estudiante desde la generación de sus capacidades logre un margen de acción que no lo vaya a marginar en una sola dirección y/o posibilidad. Desarrollar autonomía implica lograr desenvolverse desde la formación que una o uno tiene. Este es el objetivo de todo proceso educativo.

Este es el punto en el cual vamos enfatizando para que, como gestores, nos preocupemos por lo educativo pues ahí se encuentra mucho de lo que implica la reproducción de un orden excluyente que abre posibilidades a unos y los cierra a otros. Todo esto es lo que está detrás de nuestra labor como gestores que, muchas veces, no asumimos todas las consecuencias de nuestros actos.

De ahí que la preocupación central es la de lograr que como gestores coloquemos a lo educativo como el eje central de nuestra dinámica laboral.

**¿Cómo hacemos para que el gestor se preocupe por la formación de los estudiantes en el desarrollo de su gestión?**

#### **La autonomía del sujeto y su potenciación**

La autonomía del sujeto tiene que ver con que éste logre leer, de modo consciente, su realidad. Este ejercicio se lo hace de forma Integral para que éste tenga sentido desde el elemento que lo articula, ahora bien, ¿Cuál es el elemento que articula el trabajo de todos los actores dentro una Unidad Educativa? Acá no hay mucho dónde darle vueltas al asunto pues lo que articula dentro nuestro espacio laboral es lo educativo. Éste es lo que da sentido al accionar de todos, es decir, es lo que integra y hace a lo integral de una Institución Educativa.

Saber ubicar el elemento que articula implica, en la institución educativa, saber leer a la institución desde el todo y no desde la sola parte, implica ubicar ese espacio desde donde todas y todos

podemos hablar, es el lugar en el que nos encontramos. Es el asunto que nos preocupa a todos. La idea de preocupación es central pues alude a que eso que nos ocupa de manera inmediata es decir, es lo que nos ocupa antes de nada, por eso es preocupación. Lo que nos preocupa es aquello que nos integra y es –en consecuencia– lo que nos permite ver el sentido de todo lo que hacemos. Hagamos el siguiente ejercicio para comprender esto.

Anotemos los cargos existentes en nuestras Unidades Educativas y analicemos con qué orientación desarrollamos nuestra práctica laboral			
Cargo	Labores concretas en las que nos concentramos	Relevancia de lo educativo en la labor que desempeño	¿Cómo articularía de mejor manera la responsabilidad a lo propiamente educativo?
Secretario/a			
Regente/a			
Maestro			
Portera/o			

Pensemos, por ejemplo, en el cargo de un portero o portera cuya labor desde la limpieza y cuidado de los ambientes termina siendo concentrado específicamente en cerrar la puerta a estudiantes retrasados lo cual termina de ser validado por un regente que hace *perder* tiempo de formación en la clase que deberían estar. ¿Podemos decir que ese modo de encarar la responsabilidad laboral está orientado en fortalecer los procesos formativos de las y los estudiantes? ¿Cómo podríamos articular la actividad laboral a la necesidad específica de hacer que todo accionar en el espacio escolar esté articulado a una acción pedagógica?

Una forma de comenzar a comprender lo integral tiene que ver con esa capacidad de leer la tarea que me toca desde el sentido específico de la institución que, en este caso, encarna lo educativo. Debemos reflexionar que como gestores no siempre terminamos organizando nuestro espacio desde ese criterio básico que debería orientar todo nuestro accionar, en este sentido, hagamos un balance de cómo es que hemos –como gestores– ido organizando nuestro entorno laboral.

**¿Cuál es la estructura de funcionamiento de nuestro entorno laboral?**

Escribamos y compartamos en plenaria cómo es que funciona nuestro espacio para que, desde ahí, pensemos en cómo es que podríamos mejorar esa estructura organizativa, sobre todo, pensando en el sentido de hacer que ésta funcione recuperando sentido. Es decir, es muy probable notar que nuestro espacio laboral ha ido, con el tiempo, rutinizándose y haciéndose ámbito de cumplimiento formal de responsabilidades meramente administrativas habiéndose extraviado de su orientación original; velar la formación de las y los estudiantes.

Dijimos que esto nos interesa muy particularmente porque es, en los hechos, es en este punto que encontramos elementos que nos permiten leer la reproducción o no de un orden establecido.

Ahora veamos esto desde nuestra cotidianeidad como gestores que vivimos a diario una serie de situaciones que lejos de ser juzgados necesitan ser comprendidos pues todo lo que dijimos hasta el momento tiene que ver con los elementos que necesitan enfatizados en nuestro trabajo, sin embargo, los mismos no deberían ser asumidos como el juicio específico que vamos desarrollando hacia tal o cual director/a en específico sino que se trata de reflexionar acciones que nos suceden a cualquiera de nosotros en circunstancias específicas.

En este sentido, veamos cómo en el contexto donde se desarrolla nuestra labor podemos encontrar muchas variables, mismas que conforman el cotidiano de toda institución educativa y que hacen a situaciones que son precisamente el presente real de todo gestor. Pongamos algunos ejemplos: el día de saludo a la bandera “lunes”, estudiantes de (secundaria) llegan atrasados algunos con intención Maestros acompañados de sus estudiantes en dirección para que se les llame la atención por no presentar sus deberes, por mala conducta o ambas por otro lado el/la regenta/e informándonos que en la plaza hay estudiantes que están consumiendo alimentos bebidas alcohólicas, paralelamente la secretaria pasando a nuestro escritorio los registros de los docentes que presentaron para su revisión y/o visto bueno, también tenemos la visita de los representantes del Consejo Escolar esperando hablar con nosotros por temas que tienen que ver “con que la escuela no responde a las expectativas de ellos”, haciendo alusión a que nuestros estudiantes, sus hijos tienen malas actitudes y cuya responsabilidad es de la escuela superarlas etc. etc. ¿Qué hacemos –ante estas situaciones– generalmente? Reflexionemos acerca de esto en comunidad y compartamos en plenaria:

**¿Cómo procedemos generalmente en la Unidad Educativa en situaciones como las mencionadas?**

Para hacer un contraste respecto de lo que hemos ido planteando relacionamos las opciones y salidas que hemos construido en los cuadros de arriba con escenarios hipotéticos que podemos ir planteando. Veamos cuan factible y real es ver las siguientes opciones que planteamos:

¿Es real y factible ver los siguientes escenarios desde nuestro propio contexto?

- En un primer escenario –como gestores– nos ponemos a conversar con cada uno de los estudiantes preguntando la situación del porqué de su atraso y los escuchamos pacientemente y les damos la posibilidad que se expresen (ahí comenzamos a practicar un modo de leer su realidad) y para eso empezamos a generar preguntas, no como evaluación sino desde la preocupación que uno tiene por ellos. Esto debería caracterizar a todo gestor, entonces desde la experiencia podemos afirmar que la educación es una relación significativa que se construye y no se la pre-supone. El acto educativo accionado desde la conciencia de los sujetos, busca como uno de sus fines, alcanzar la comprensión de la realidad apoyada en la reciprocidad, en el movimiento con el otro, en el entrecruce de discursos, argumentos cargados de sentidos y significados, lo que otorga al acto pedagógico coincidencias, avances, diferencias y por supuesto, conflictos.

**¿Estamos de acuerdo con el escenario presentado?, ¿Podemos trabajar de esa manera?, ¿en qué situación hemos llegado a estar más próximos a un escenario como el presentado?**

Por otra parte podemos conversar “haciendo verso entre ambos” (maestra/o-Director), y en la pluralidad de pensadores podríamos elegir reflexionar sobre los siguientes párrafos:

**Estela Quintar  
Didáctica no Parametral” pág. 26-27**

“Tanto en Piaget, como en Vygotsky, hay un concepto clave para recuperar el principio activo de la asimilación y la acomodación en términos de cognición, este es el concepto de “Desequilibrio”, de desajuste. Un desajuste cultural, una angustia que impulsa a la búsqueda, un deseo de saber; por eso hay una gran confusión en el sistema educativo sobre lo que es la apropiación de mundo y la producción de conocimiento; al igual que entre construcción de conocimiento y tráfico de información. Desde la lógica civilizatoria, las mayoría de las veces, traficamos información que violenta a los sujetos, en tanto esta información no tiene sentido histórico y sociocultural, y hacemos que “El otro” –alumno– la asimile y la acomode a como dé lugar; después, para reforzar esta mecánica de la imposición, evaluamos y calificamos, para luego poder pasar exitosamente por criterios e indicadores de calidad..”

Como ustedes saben el bonsái es una técnica oriental que reduce mutilando manipulando cuidadosamente al árbol, con seguimiento y “calidad”; y eso hacemos con el pensamiento en las escuelas. Con el bonsái, lo que podría ser un gran sauce, por ejemplo, termina siendo un “saucecito”, de esta manera uno lo puede “acomodar” de adorno en cualquier lado; pero, bajo ninguna circunstancia, es un árbol que busca expandirse, que se abre espacio, que crece, que abarca, que es parte del paisaje; es un árbol que justamente está fuera de su contexto y se puede acomodar en cualquier lugar.

“La pedagogía del bonsái” es la extremada organización de nuestras prácticas, como enseñantes, para que se puedan aprender en términos de asimilar y acomodar sin desajuste, sin desequilibrio, sin sujeto de sentido. Ante esta perspectiva, proponemos una “Pedagogía de la potenciación”, una pedagogía que trabaje la memoria, la historia y el olvido como dispositivos de reconfiguración de la realidad; porque, de no hacerlo, estaremos condenados, nos quedaremos desterritorializados, desplazados de nuestra propia identidad.



Todos los escenarios arriba mencionados tienen que ver con vivir el presente, sin embargo, podríamos preguntarnos qué tiene que ver esto con la formación de los estudiantes, es aquí donde podríamos afirmar enfáticamente, como dice Maturana, que “Educar es transformación en la convivencia”. Entonces podemos comprender que lo educativo está siempre más allá de lo curricular pues lo tenemos que comprender como una forma de acercarnos a la realidad de los sujetos. Por eso es que no insistimos en tener a directores plantados viendo cómo aplica tal o cual maestro su PDC pues esa es sólo una parte del trabajo educativo que nos interesa acompañar. Aquí es donde nos planteamos la pregunta central:

- ¿Cómo reorganizamos nuestro entorno para colocar a lo educativo priorizando la formación de nuestros estudiantes en todas sus capacidades como el elemento más relevante?

En este punto vale la pena conocer experiencias específicas donde, de manera clara, hemos sabido superar la lógica de la queja y el reclamo y nos hemos puesto “manos a la obra” para responder –al menos desde nuestro criterio– a lo que realmente nos interesa; lo educativo. No se puede decir que esta tarea sea sencilla u obvia pues también lo podemos comprender como un proceso, como una experiencia de aprendizaje, pues colocar lo educativo en el centro es, literalmente, un aprendizaje. El siguiente testimonio puede ser muy gráfico de lo que vamos mencionando.

**La gestión curricular... Una tarea pendiente**  
**Directora Patricia Castillo**

En mi experiencia como gestora de la Unidad Educativa Copacabana “C”, expreso que la tarea es enorme, pues luego de realizar el diagnóstico de las necesidades, una se encuentra con muchas carencias existentes en las Unidades Educativas; la comunidad generalmente pone especial énfasis en lo material, infraestructura, equipamiento que pareciera que definen la calidad educativa, tanto para los maestros como para los padres de familia. La frase “si tuviéramos un laboratorio, un esqueleto armable, un televisor, un data show, computadoras”... creen y creía yo también que eso determinaría la calidad en el servicio educativo que debemos prestar. Tuve mucha suerte de ver un proceso paulatino de llegar a una Unidad como muchas otras con una lista de carencias en las que puse especial énfasis, llegué en una coyuntura de cambio hace 7 años cuando el MESCP estaba ingresando a los procesos de concreción en las Unidades Educativas. Empezaba PROFOCOM y yo, al igual que los maestros, empecé con esa titánica tarea de buscar la transformación educativa. Los primeros años desgasté mi energía en tratar de equipar la Unidad Educativa y de buscar una mejora en la infraestructura, a Dios gracias la puertas se fueron abriendo de tal forma que pudimos acceder al Proyecto UPRE con una ampliación importante para nosotros, pero no tanto como llegó a concretarse con los años. Junto con ello, el aprender a convivir y gestionar en comunidad, ponerse de acuerdo con 6 Directores y 6 Juntas Escolares y 6 Comisiones de Infraestructura conformada por maestros y 4 Centros de Estudiantes no es una tarea tan sencilla, pero la voluntad de todos logró que entre todos podamos soñar y construir una de las infraestructuras referentes a nivel nacional, un proyecto de casi 20 millones de bolivianos, invertidos en un sueño común. Actualmente tenemos una de las mejores infraestructuras a nivel nacional, lo decimos con orgullo y mirar hacia atrás, en retrospectiva, es satisfactorio. Se fueron gestionando y se sigue gestionando el equipamiento, afortunadamente se nos abrieron muchas puertas, tenemos data show, tele plasma, el esqueleto armable, las kuaas. Por otro lado, entrábamos a cada concurso pedagógico (convocado desde el Ministerio de Educación ) y nos preparábamos trabajando las capacidades en las áreas que exigían en la convocatoria. Nuestra motivación fue lo que se prometía, algún equipamiento para nuestra institución y poniéndonos de acuerdo ganábamos y así logramos materiales importantes, todo aquello que soñamos hace siete años; pero si bien se han mejorado procesos, todavía sentimos que estamos alejados de la calidad educativa soñada, ¿qué paso?, ¿no

que la calidad se lograría con todo ello? nos esforzamos, y nos esforzamos enormemente, pero queda un sabor a poco. La infraestructura empezó a generar problemas entre Unidades Educativas, los directores cambiaron, las Juntas escolares también, las nuevas cuestionan desde su mirada porque no se pensó en esto o en lo otro y luego la administración se constituyó en un conflicto, el equipamiento quedó insuficiente.

Por otro lado, en la dinámica de las Unidades Educativas secundarias existe complejidad por la edad en la que se encuentran los estudiantes: rebeldía, problemas vinculados al consumo de alcohol y droga, embarazos adolescentes y seguiría una innumerable lista. Entonces empezamos a trabajar desde el PSP estas problemáticas y a buscar alianzas con instituciones que nos ayudarían a consolidar los objetivos de los PSP's planteados a lo largo de estos años; logramos el PSP de red a nivel comunitario, visibilizando problemáticas locales en las 14 Unidades Educativas del contexto.

En el 2do. Bimestre de la pasada gestión se fue realizando el seguimiento a la planificación de los maestros y maestras por áreas y campos de saberes y conocimientos, haciendo especial énfasis en el desarrollo de los PDCs, habiendo encontrado que los instrumentos otorgados por el Ministerio de Educación, para que dicho seguimiento tenga relevancia, no habían tomado en cuenta algunos elementos importantes en el proceso de seguimiento, razón por la cual se plantean instrumentos de seguimiento a la concreción en aula y planificación tomando en cuenta elementos considerados pertinentes en el modelo y a partir de ello poder realizar desde Dirección con los mismos docentes elementos potenciales y elementos limitantes en la concreción sobre lo planificado. Lo que encontré en el seguimiento a los planes de desarrollo curricular fue la presencia de una estructura formal de planificación que en un 95% de los casos se rigen al diseño planteado por el Ministerio de Educación, donde se advierte el objetivo holístico, presencia de las 4 dimensiones, secuencia de los cuatro momentos metodológicos, los recursos y materiales, criterios evaluativos, producto y bibliografía.

En el análisis, pusimos principal importancia al manejo metodológico, objetivo y planteamiento de los contenidos elementos fundamentales para identificar una concreción pertinente al modelo. Si bien las planificaciones toman en cuenta estos elementos curriculares se puede ver que en una gran parte de los casos estos planteamientos metodológicos no siempre responden a la concepción que se tiene de ellos en la concreción de lo planificado. Un elemento importante es que en el momento de la práctica muchos docentes confunden la práctica en un sentido de ejecutar acciones repetitivas que consolidan un aprendizaje teórico como en el caso de matemática, física-química, donde todavía se plantea la práctica como una articulación de lo teórico a un proceso de consolidación y no como un contacto con la realidad; para su concreción se advierte una conexión previa a un proceso de teorías, si bien todos los maestros del área de matemática son de formación PROFOCOM, todavía se advierte estas falencias en los sentidos que se da a los momentos metodológicos, de manera que se advierte que los objetivos en muchos casos repiten dimensiones y se cree que se han planteado las cuatro. En muchos casos dos elementos corresponden a un mismo sentido de la práctica o de la teoría y una de las dimensiones queda ausente; si bien ese fue un error identificado como común y recurrente entre varias de las planificaciones cuando se realizó ese diálogo con los maestros sobre dicha planificación; lo ven como una omisión menor, sin tomar en cuenta que esto es, lo que le va a otorgar sentido a todo el proceso pedagógico.

Al ingresar a las aulas para hacer el seguimiento a los procesos de concreción, se percibe mucha tensión, lo que trasunta que todavía se entiende el proceso de seguimiento como una evaluación del desempeño docente, situación que muchos casos los condiciona a sobre exigirse en el momento de la clase o, en otros casos, a tratar de evadir dicha situación manifestando que no se tiene la planificación o el cuaderno pedagógico por muchas razones que justifican. Otro elemento resaltante en el proceso de seguimiento fue verificar que todavía existen prácticas rutinarias tradicionales en las

aulas, como la estructura de la organización del aula, ubicando en sentido tradicional el mobiliario, un banco detrás del otro, de estudiantes que escuchan más que participan y procesos teóricos con mayor preponderancia en los procesos que la práctica. Dos elementos importantes en mi visita a las aulas estaban relacionados a ver si el currículum base se estaba concretando de manera armonizada con el currículum regionalizado; me di cuenta que en varias áreas había casi una total ausencia de contenidos del currículum base y se había estado manejando de manera discrecional el uso de los contenidos, incluso migrando contenidos entre grados, situación del todo preocupante, razón por la cual se consideró hacer una evaluación minuciosa de la planificación de desarrollo curricular. En ese sentido, se solicitó una reunión con los docentes para ir reflexionando sobre el sentido de los campos y cómo estos se articulan a los elementos curriculares. Incorporamos espacios contextuales de recursos pedagógicos. Se realizó unas matrices en base a los currículos base y regionalizado, para que ellos pudieran identificar la secuencia de contenidos que habían planificado y como estos estaban relacionados con el Currículum base, por lo que se trabaja con matrices, siendo que la mayor parte de los docentes por la edad que tiene han trabajado bajo la lógica del inicio del contenido y no tanto así de los objetivos por dicha razón empezamos de lo que más conocen y fue a partir de las matrices, sobre los contenidos presentes en el currículum base y el currículum regionalizado, de tal manera que podamos darle funcionalidad a la administración de contenidos verificando que varios contenidos se encontraban ausentes en el planteamiento de los maestros, se pidió por áreas la revisión de dicho planteamiento, utilizando una matriz de seguimiento con las que se pueda comparar los contenidos presentes en la propuesta de su planificación, advirtiendo que en muchos casos, algunos docentes veían con extrañeza contenidos presentes en el currículum base, pese que a inicio de año se había trabajado con este documento para la construcción de plan anual bimestralizado. (PAB).

Así también, los maestros pudieron hacer una indagación de todas las instituciones que circundan nuestra institución para identificar el contexto como recurso pedagógico. Las instituciones aliadas pueden constituirse en oportunidades de diversificar la práctica pues se puede trabajar con estas instituciones, no solo a partir de las acciones del PSP, sino también a partir de los objetivos y contenidos curriculares.

La revisión del currículum base, comparativamente con los que los maestros plantearon en su planificación, mostró algunos vacíos, pues para mi sorpresa los mismos maestros veían con bastante inquietud que se había tomado muy poco del Currículo base, que lo que se había hecho es más una adaptación de las prácticas y contenidos tradicionales en el tiempo y en la memoria de los maestros; en algunas áreas habían trabajado de manera sistemática apoyándose en el currículum base con prioridad, pero en otras se había hecho un trabajo de memoria y totalmente alejado de currículum base y mucho más del regionalizado, que fue cuestionado mostrando un sentido de resistencia a la implementación del modelo educativo en el sentido de desvalorizar los elementos como la interculturalidad o el rescate de saberes y conocimientos propios y pertinentes y un anquilosamiento en la educación tradicional mono cultural, en especial en el área de artes plásticas. Nos reunimos con los docentes de la distintas áreas para tratar de hacer un re planteamiento y un análisis de la planificación, pude encontrar predisposición en maestros de varias áreas al seguimiento y a poder tomar medidas de reconducción, pero en otra donde no había formación PROFOCOM era muy difícil conseguir que los maestros puedan pensar desde un posicionamiento descolonizador de su rol y del contenido curricular de sus áreas en estos casos incluso algunos desmerecían el modelo educativo y su eficacia, algún maestro cuando le preguntaba sobre su formación permanente y específicamente en el modelo, me respondió “yo soy profesor no soy PROFOCOM”.

Habiendo una apertura de la mayoría de los maestros para revisar estos contenidos y a reflexionar sobre la construcción de su planificación, conversando con ellos, el área con el que se pudo advertir mayor resistencia es el área de artes plásticas, uno de los motivos fue que ninguno de los dos

maestros cuenta con formación PROFOCOM, por lo que se tuvo que empezar de cero el proceso de capacitación, porque lo poco que se hizo en esta área es una adecuación del enfoque tradicional al enfoque del nuevo modelo, en ese marco la planificación en formato está en este marco, pero no como instrumentos funcionales para su concreción, sino por el contrario sólo cumpliendo un requisito burocrático administrativo, y al momento de hablar con los maestros sobre los procesos de implementación se advierte que la resistencia es todavía preponderante, todavía hay una valoración del sentido monocultural sobre los conocimientos propios, destaco que no ha habido una concientización y una apropiación del nuevo planteamiento curricular del modelo, que incluso dentro la formación inicial en alguno de los maestros existe bastantes vacíos de contenidos propios del área y de pertinencia. Bajo la percepción del docente, el modelo educativo no sirve y que él prefiere dar a los estudiantes un enfoque poco funcional.

Yo espero que a partir de lo reflexionado pueda existir un cambio de enfoque de este maestro, pues la resistencia que muestra perjudica procesos de comprensión más allá de los momentos metodológicos y las prácticas educativas, que caen en lo tradicional y que desde ya quitan oportunidades de desarrollo de potencialidades artísticas; el otro maestro se mostró más abierto, pero con una resistencia marcada por su pertenencia a la célula sindical, expresando que estos procesos se advierten como atentatorios a la libre decisión de la carrera docente, paradójicamente el maestro es uno de los líderes más comprometidos institucionalmente, quiero rescatar ese gran aporte que hace con mucha vocación.

También fue relevante el trabajo que se hizo con el campo de Vida Tierra Territorio, los maestros mostraron mayor apertura y una implementación, si bien no totalmente vinculada al proceso de concreción, pertinente y con muchos matices importantes de cambio en las prácticas educativas; entre los aspectos relevantes de los maestros y maestras de este campo, es que todos tienen formación PROCOCOM y por lo tanto, el camino de concreción ha sido mucho más fácil de realizar desde la práctica educativa y el cuestionamiento propio. Se tuvo dificultad con dos docentes, uno en sentido práctico ya que en visita a su aula se vio que existía conocimiento de la metodología de los procesos de concreción, pero las prácticas todavía están orillando lo tradicional en cuanto al uso de materiales y a los momentos metodológicos que no corresponden a lo planificado por el docente y que eliminan la práctica como un momento importante dentro de la ruta metodológica e ingresan de forma directa a la teoría y una práctica posterior de consolidación; en ese marco todavía falta afianzar los momentos metodológicos, de ahí que en la capacitación se partió del análisis del contexto.

Se organizó a los maestros y maestras por campos como equipos de trabajo, se realizó un mapa parlante del contexto y, prioritariamente, de las instituciones del entorno que están relacionadas con el ámbito educativo, particularmente con los campos y que podamos proyectar un trabajo conjunto; o si no hay una participación activa de esta institución que pueda por lo menos estar relacionada con la Unidad Educativa como un recurso pedagógico de la realidad importante para enlazar con los contenidos curriculares en las áreas. Identificando de esta manera el contacto con la realidad como un principal elemento de la práctica, momento metodológico que se pretende fortalecer tomando en cuenta que se advierte que existe dificultad de enlazar estos elementos tanto a la planificación como a la concreción curricular.

Se elaboró un mapa parlante de las instituciones vinculadas al trabajo curricular de área, cómo esas instituciones se vinculan al sentido de un campo y al proceso de concreción curricular y de articulación, promoviendo una interacción con el entorno, por ejemplo con la salida a estos espacios o, por el contrario, que actores sociales de estos espacios puedan venir a la Unidad Educativa y trabajar de manera conjunta algún tema propuesto por nuestro currículo, no de manera azarosa sino planificada. Fue importante mirar al espacio contextual con una mirada pedagógica desde los maestros, porque

ellos mismos se fueron cuestionando sobre el contexto y su utilidad en el momento de la práctica. Este enlace que se realizó cambió la mirada de la salida como estrategia, no como una actividad aislada, sino más bien de articulación curricular para fortalecer el momento de la práctica y la producción. Logramos avanzar enormemente en las alianzas estratégicas, tenemos muy buena relación con muchas instituciones del entorno, centros de salud, fundaciones, ONG'S, algunas instancias del GAMLP, juntas de vecinos, asociación comunitaria, control social y muchos otros, esto también es hacer gestión, lo contribuyó no solo al PSP, sino al proyecto de ampliación,

Cuando les preguntaba a los maestros y maestras de cada equipo sobre cuál era el sentido de su campo dubitaban en contestar, pero siempre había alguno que recordaba y sobre esa base se fue trabajando y explicando que era relevante que cada área conozca el sentido de su campo, el enfoque de su área y sus componentes.

Se trabajó procesos contables en las áreas de matemática y técnica tecnológica, fueron a cotizar productos. En el mapa parlante, los maestros fueron identificando diversas instituciones, incluso aquellas con las que no habíamos hecho contacto, como por ejemplo las entidades bancarias. Identificaron estas instituciones con las que sería relevante realizar alianzas para poder visitarlas e invitar a personeros de éstas a explicar cómo funcionan y que beneficios traen para la comunidad. La profesora Sofía hizo especial hincapié en el componente que trabaja el campo en el PSP como es el ahorro familiar y el gasto transparente, los cual puede perfectamente ser trabajado a partir del contacto con estas instituciones. Ahí la profesora María complementó que también en Ciencias Sociales se puede tocar temas relacionados a la participación de estas instituciones en la comunidad e incluso en los procesos históricos que tuvo el país, como en la época de la UDP y la desdolarización como fenómeno social y económico.

Por otro lado, las y los maestros de varios campos identificaron al mercado como un espacio donde se puede aprender desde muchas áreas y la percepción de articulación de áreas a partir de experiencia común, por ejemplo decían que la visita al mercado, que en la percepción de los maestros, podría servir tanto para el área de ciencias sociales, para el área de comunicación y lenguajes, para las áreas del campo Vida Tierra Territorio, matemática, técnica tecnológica y así poder articular experiencias en ese sentido, de conectarlas al currículo base de las otras áreas que componen los campos de saberes y conocimientos.

El profesor Harold indicó que él salió al mercado cuando estaba trabajando Rodrigo, él también tenía programada esta actividad y haciendo una relación de a cuántas áreas podría servirles una salida, se analizó que muchas veces solo pensamos desde nuestra área sin articular acciones con otras áreas, un profesor indicó que no hay mucho tiempo para involucrarnos en los contenidos de las otras áreas o que no están sincronizadas en el tiempo.

Por ello luego del trabajo del mapa parlante se entregó a cada campo una matriz con los contenidos mínimos(CB-CR), también el sentido de los campos y, lo más relevante fue que a partir de las matrices, los maestros pudieron empoderarse, más del sentido de sus campos y cuestionarse del trabajo que venían realizando, (de manera autocrítica), pero sobre todo de tener una sistematización de sus contenidos, habiendo visto que se debe partir de lo que más conocen.

se intentó trabajar desde los objetivos holísticos, desde las temáticas orientadoras pero había una dispersión total respecto a los enfoques, a los sentidos de campo y de lectura de esto, parecía algo abstracta para los maestros que no contaban con formación PROFOCOM; en ese marco el partir también de los contenidos planteados en el currículum base y regionalizado, ha sido un punto de apoyo importante para una mejor comprensión y para que haya mayor predisposición de los maestros,

frente a estas matrices que organizaban los contenidos del currículo base por áreas y grados, mostraron agrado y me pedían que les dé estas matrices para fotocopiarlas, advertí que vieron en ellas un instrumento importante de trabajo y sentí que aquello me estaba abriendo un camino para una mejor concreción del modelo.

Los maestros revisaron sus contenidos algunos extrañados, algunos corroborando un trabajo realizado, otros con cierta resistencia visible todavía, pero todos en ese ambiente hablaban del currículo base, pero adicionalmente a ello se entregó a cada campó una matriz del currículo regionalizado también organizada por grados y visibilizando sus dos planos, espiritual y material que presenta este currículo, es en este punto que los maestros empiezan a tomar en cuenta el contenidos planteados del currículum base con mayor preponderancia y a relacionar con el currículo regionalizado.

Posteriormente, el Prof. Rodrigo Díaz compartió con los maestros una planificación armonizada con el currículo base, regionalizado y PSP, plan que permitió mostrar la viabilidad de plantear un PDC articulando los tres currículos, armonizándolos.

A partir de ellos se establecieron acuerdos, cada área armonizó como ensayo un contenido del currículo base, otro del regionalizado y ambos con el PSP y se acordó realizar una armonización de los contenidos de los 4 bimestres para ir corrigiendo el PAB que se realizó a principio de año y que presentaba varios vacíos que se pueden mejorar para la siguiente gestión y para lo que queda del año.

Una vez leído el testimonio enumeramos las situaciones que la directora pasó y entonces nos preguntamos ¿cómo las hubiera, yo mismo como gestor/a, encarado? Hagamos este trabajo en comunidad y compartamos en plenaria.

¿Cuántas situaciones pasó la directora? ¿Cómo las hubiéramos encarado?

## Gestión Curricular y el desarrollo de las capacidades, potencialidades y cualidades de los estudiantes por año de escolaridad

Como vimos en el acápite anterior, una de las tareas más importantes del Gestor Educativo tiene que ver con el trabajo dedicado al fortalecimiento de la formación de las y los estudiantes. Es a lo que hemos denominado el proceso de desarrollo de Capacidades, Potencialidades y Cualidades desde las instituciones educativas. Se trata de priorizar nuestra atención en la formación de los estudiantes antes que en los elementos formales de la “aplicación” del modelo educativo<sup>6</sup>, para ir transformando una perspectiva que ha limitado nuestro trabajo a ser solo los administradores y organizadores del trabajo de los demás (maestros, estudiantes), que muchas veces nos ha ido alejando de la posibilidad de tomar decisiones de los aspectos referidos a lo educativo de nuestra institución.

<sup>6</sup> El problema de la “aplicación” alude a comprender la tarea del gestor educativo como el que solo se dedica a hacer cumplir la normativa o los mandatos de las instancias superiores, en este caso referidos al modelo. Se trata de un cumplimiento cerrado en las consignas, lo que en otra parte denominamos, el cumplir con el encargo del otro.

El hablar de Capacidades, Potencialidades y Cualidades a desarrollar en la formación de los estudiantes, nos plantea el desafío de colocar la mirada en el tipo de formación concreta que vamos a impulsar para nuestros estudiantes. Esto nos puede permitir superar ciertos entrapamientos formales de nuestro debate educativo (como las confusiones que vamos arrastrando en aspectos formales de la planificación, redacción de Objetivos Holísticos y otros, que en vez de ayudarnos a fortalecer nuestro trabajo, muchas veces se convierten en procesos poco útiles para nuestra práctica educativa), para focalizar nuestra atención en lo más importante: atender la formación de los estudiantes en aquellas capacidades que le permiten constituirse como sujeto.

Las Capacidades, Potencialidades y Cualidades a desarrollar en los procesos formativos, nos permiten contar con los referentes que nos orienten, respecto a lo que vamos priorizando en la formación de nuestros estudiantes, esto constituye en una herramienta fundamental para la gestión educativa. Uno de los vacíos que hemos ido arrastrando en nuestro trabajo tiene que ver con la ausencia de elementos que nos permitan orientar nuestra gestión educativa, ¿tenemos claro hacia dónde van los procesos educativos que se desarrollan en nuestra UE?, ¿contamos con criterios para orientar el trabajo educativo de nuestros maestros?, ¿nos sentimos con la seguridad de plantear nuestros criterios y tomar decisiones respecto a la formación de los estudiantes? Se trata de un conjunto de problemas que tienen que ver con el hecho de contar o no, con referentes mínimos que nos orienten en nuestras acciones relacionadas a lo educativo.

Actualmente, el Ministerio de Educación, viene encarando un proceso de construcción de los criterios que nos permitan establecer las Capacidades, Potencialidades y Cualidades a ser desarrolladas por año de escolaridad, como herramienta que nos permita aunar esfuerzos en nuestra institución educativa para fortalecer la formación de los estudiantes. Se trata de un conjunto de criterios diseñados por año de escolaridad que complementan lo planteado en los planes de estudio y el sentido educativo que plantea el Currículo Base y Regionalizado. Esta herramienta de la gestión educativa y del trabajo de maestras y maestros, está también dirigido a la autorregulación de los procesos formativos que desarrollamos y a la constitución de procesos más equitativos en la formación de los estudiantes a nivel nacional (actualmente, se va visibilizando una abierta discrecionalidad de la formación que van recibiendo los estudiantes en los diversos contextos).

Se trata de una herramienta, pensada para fortalecer la calidad educativa que vamos impulsando desde nuestras instituciones educativas, como parte de la profundización de las transformaciones que vive nuestra educación. Lo que se articula a un contexto educativo, donde se van visibilizando avances en la cobertura (la incorporación de los estudiantes al sistema educativo), mejora en las condiciones (como la infraestructura), avances en la cualificación y condiciones laborales de los maestros (siempre perfectible), además de contar con criterios educativos comunes y compartidos a nivel nacional (el consenso respecto a la nueva política educativa y la implementación del MESCP), panorama que nos permite contar con las condiciones de estabilidad y con las condiciones organizativas e institucionales para avanzar en un desafío de nuestra educación: avanzar explícitamente en las transformaciones cualitativas de la formación, esto es, avanzar en la calidad educativa que nuestro sistema educativo puede producir.

Se trata entonces de un nuevo desafío al cual estamos llamados a atender desde nuestros espacios de trabajo como Gestores Educativos. Este proceso se irá desarrollando de forma gradual. En este sentido, se iniciará el establecimiento de los referentes de trabajo respecto al desarrollo de las Capacidades, Potencialidades y Cualidades de la formación de estudiantes, en una primera instancia, en el Nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional. Para introducirnos a este debate y reflexión,

y también a conocer lo operativo de esta herramienta que plantea el sistema educativo, te planteamos revisar las Capacidades, Potencialidades y Cualidades en el desarrollo de la lengua de forma oral y escrita planteado para los cursos 1ro a 6to. Se trata de iniciar a visibilizar entonces, aquellos referentes, en las capacidades que vamos a fortalecer respecto a la lectura y escritura como punto de partida, posteriormente se trabajarán aspectos referidos a otras aristas de la formación en primaria como el pensamiento lógico matemático, el desarrollo de las inclinaciones vocacionales, etc.

### Capacidades potencialidades y cualidades en el desarrollo de la lengua de forma oral y escrita

#### Primer Año de Escolaridad

Objetivo holístico	Capacidades, potencialidades y cualidades en el Desarrollo de las lenguas de forma oral y escrita
<p>Asumimos principios y valores de convivencia armónica familiar y comunitaria, a través del análisis y reconocimiento de códigos y estructuras lingüísticas y pensamiento lógico matemático concreto del entorno social y natural, desarrollando la comunicación oral, escrita, en actividades lúdicas y psicomotrices, para fortalecer actitudes y aptitudes e identidad cultural en la comunidad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escucha y comprende mensajes de la vida cotidiana y de diversos textos leídos por otros.</li> <li>2. Expresa de forma oral lo que piensa y siente en primera lengua.</li> <li>3. Expresa de forma oral mensajes cortos para comunicarse en segunda lengua y lengua extranjera.</li> <li>4. Lee mensajes y textos sencillos literarios (cuento, canción, adivinanza, trabalenguas) y no literarios (invitación, receta) escritos en códigos alfabéticos, con fluidez, entonación, pausas y vocalización.</li> <li>5. Identifica mensajes explícitos en un texto sencillo.</li> <li>6. Identifica las características explícitas de los personajes y del contexto en un texto literario sencillo.</li> <li>7. Identifica la secuencia de acciones en un texto sencillo.</li> <li>8. Deduce la idea implícita del texto que lee.</li> <li>9. Infiere las características implícitas de los personajes en un texto sencillo.</li> <li>10. Comprende la secuencia de acciones en un texto sencillo.</li> <li>11. Expresa lo que piensa sobre el significado del mensaje de un texto sencillo.</li> <li>12. Escribe textos cortos para comunicar lo que siente y piensa (experiencias sentimientos y emociones).</li> <li>13. Utiliza imágenes para expresar sus ideas en secuencia.</li> <li>14. Produce mensajes y/o textos desde su realidad con concordancia y cohesión.</li> <li>15. Produce textos sencillos utilizando códigos alfabéticos y el uso correcto de mayúsculas y signos de puntuación.</li> <li>16. Expresa lo que piensa respetando la opinión del otro.</li> </ol>

Se trata del ingreso al mundo escolar y es ahí donde se hace central tomarse en serio criterios básicos que hacen al enfoque de concreción del MESCP. Con estos criterios nos referimos a:

- Colocar a la convivencia como primer aprendizaje básico<sup>7</sup>.
- Leer de tal manera que se logre hacer preguntas sobre lo leído<sup>8</sup>
- Escribir de tal manera que exprese en el texto sentires propios<sup>9</sup>

7 Convivir se hace un aprendizaje básico que no está siendo tomado en serio al momento de pensar la práctica y el acto educativo. De lo que se trata ahora es de colocarlo en un lugar estratégico.

8 Decimos hacerse preguntas sobre lo leído porque en los hechos este elemento hace de diagnóstico básico respecto de la comprensión lectora, preguntarse significa intentar comprender, ese es el esfuerzo que se valora y que se debe potenciar.

9 Sentires propios implica un distanciamiento estratégico del ejercicio de la copia que si bien, en algunas circunstancias, nos pueden servir de apoyo NO pueden hacer al eje de la enseñanza de la escritura.



A partir de estos elementos hagamos el esfuerzo de organizarnos para construir estrategias didácticas para aterrizar estos elementos.

<b>¿Qué estrategias utilizaríamos para concretar en los hechos nuestras capacidades en primero de primaria?</b>

### Segundo Año de Escolaridad

Objetivo holístico	Capacidades, potencialidades y cualidades en el desarrollo de las lenguas de forma oral y escrita
<p>Desarrollamos principios y valores sociocomunitarios mediante la comprensión de las características y estructuras lingüísticas, pensamiento lógico matemático y elementos de la naturaleza, investigando las actividades productivas del contexto socio-cultural para promover la identidad y convivencia comunitaria.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escucha y comprende la idea central de diversos textos.</li> <li>2. Expresa de forma oral lo que piensa sobre el contenido de un texto que escucha o lee en primera lengua.</li> <li>3. Expresa de forma oral mensajes para comunicarse en segunda lengua y lengua extranjera.</li> <li>4. Lee textos sencillos literarios (cuento, fabula, poema, canción) y no literarios (receta) con fluidez, entonación y pausas en voz alta y silenciosa.</li> <li>5. Identifica mensajes explícitos que expresen causa y consecuencia en un texto.</li> <li>6. Identifica las características explícitas del personaje principal, secundarios y el contexto en textos literarios sencillos.</li> <li>7. Identifica la secuencia de acciones en textos.</li> <li>8. Infiere mensajes implícitos que expresen causa y consecuencia en un texto.</li> <li>9. Deduce las características implícitas de los personajes y el contexto en textos literarios sencillos.</li> <li>10. Comprende la secuencia de acciones en un texto sencillo.</li> <li>11. Expresa lo que piensa sobre la secuencia de acciones en un texto.</li> <li>12. Establece relaciones de comparación entre mensajes identificados de un texto y su vida diaria.</li> <li>13. Escribe textos que responda a diversas necesidades comunicativas de la vida cotidiana (ideas simples, experiencias, información personal).</li> <li>14. Organiza sus ideas a partir de imágenes y textos escritos de forma secuencial</li> <li>15. Produce textos (cuento, fabula, poema, canción, receta) con concordancia y cohesión.</li> <li>16. Produce textos escritos tomando en cuenta su estructura y el uso gramatical (sustantivos comunes y propios, oración, artículo, género y numero del sustantivo, verbo, signos de exclamación y entonación, palabras agudas-graves-esdrújulas, sinónimos, antónimos, homónimos, conectores).</li> <li>17. Asume actitudes de dialogo y escucha para resolver problemas en su vida cotidiana.</li> </ol>

Se trata del desenvolvimiento naturalizado dentro el mundo escolar y es ahí donde podemos trabajar de manera explícita elementos como la convivencia, la lectura y escritura en un nivel más sistemático. Para esto podemos resumir el trabajo en la necesidad de:

- Colocar a la convivencia como primer aprendizaje básico desde trabajo en valores específicos que son reconocidos por los estudiantes.
- Leer de tal manera que se logre hacer preguntas sobre lo leído a partir del reconocimiento de ideas específicas y propias del texto reconocidas por las y los niños.

- Escribir de tal manera que exprese en el texto sentires propios desde el reconocimiento concreto de la intencionalidad de ideas a ser presentadas en el texto.

A partir de estos elementos hagamos el esfuerzo de organizarnos para construir estrategias didácticas para aterrizar estos elementos.

<b>¿Qué estrategias utilizaríamos para concretar en los hechos nuestras capacidades en segundo de primaria?</b>

### Tercer Año de Escolaridad

Objetivo holístico	Capacidades, potencialidades y cualidades desarrollo de las lenguas de forma oral y escrita
<p>Fortalecemos principios de convivencia sociocomunitaria, mediante el conocimiento y análisis de la funcionalidad de las reglas ortográficas y la concordancia en mensajes orientados al desarrollo del pensamiento lógico matemático concreto y abstracto en relación a las características del entorno, desarrollando actividades integradoras, lúdicas, psicomotrices, artísticas y de experimentación, para generar acciones participativas con responsabilidad en procesos productivos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escucha y manifiesta sus ideas a partir de los diversos textos que comparte.</li> <li>2. Expresa de forma oral lo que comprende en los diversos diálogos y textos que escucha en primera lengua.</li> <li>3. Expresa de forma oral mensajes y diálogos cotidianos para comunicarse en segunda lengua y lengua extranjera.</li> <li>4. Lee textos literarios (cuento, fabula, poema, mito, leyenda) y no literarios (artículos informativos, carta, receta) con fluidez entonación y pausas en voz alta y silenciosa.</li> <li>5. Identifica la información explícita que expresen causa y consecuencia en diversos texto.</li> <li>6. Identifica las características del personaje principal, secundarios y el contexto en diversos textos literarios.</li> <li>7. Identifica la información explícita que expresen la secuencia de acciones en diversos textos.</li> <li>8. Comprende la idea central de los textos narrativos, literarios, comunicativos e informativos.</li> <li>9. Comprende la causa y consecuencia en diversos textos.</li> <li>10. Deduce las características implícitas de los personajes y el contexto en textos literarios.</li> <li>11. Infiere la secuencia de acciones y finalidad del texto.</li> <li>12. Interpreta el significado del lenguaje figurado en textos literarios.</li> <li>13. Analiza la secuencia de acciones, causa y consecuencia en un texto.</li> <li>14. Analiza la idea central de los textos narrativos, literarios, comunicativos e informativos.</li> <li>15. Evalúa y compara las características de los personajes.</li> <li>16. Produce textos con intencionalidad comunicativa (identificando a quién se dirige).</li> <li>17. Utiliza un tipo de texto adecuado a la intención comunicativa.</li> <li>18. Escribe manteniendo secuencia en su argumento.</li> <li>19. Expresa argumentos pertinentes a la situación comunicativa (informar, exponer, convencer, argumentar).</li> <li>20. Produce textos literarios (cuento, fabula, poema, mito, leyenda) y no literarios (artículos informativos, carta, receta) tomando en cuenta la concordancia, coherencia y cohesión.</li> <li>21. Produce textos narrativos, textos literarios, textos comunicativos y textos informativos, tomando en cuenta su forma, estructura gramatical y ortográfica.</li> <li>22. Participa y reflexiona sobre las necesidades de convivencia en su entorno inmediato.</li> </ol>

Se trata del fortalecimiento del desenvolvimiento en el mundo escolar desde la potenciación del trabajo en valores para reconocerlo como dispositivo explícito de aprendizaje así como el manejo ya desarrollado de las reglas ortográficas y la afinación en la lectura. Para esto vamos buscando:

- Enfatizar en la convivencia como dispositivo explícito de aprendizaje, es decir la colaboración como elemento naturalizado en el trabajo de aula por parte de las y los estudiantes.
- Leer no sólo de manera entonada y pausada sino, sobre todo, generando preguntas en sentido crítico y reconociendo ideas centrales al interior del texto.
- Escribir de tal manera que exprese en el texto sentires propios desde el reconocimiento concreto de la intencionalidad de ideas a ser presentadas en el texto y manejando las reglas básicas de ortografía.

A partir de estos elementos hagamos el esfuerzo de organizarnos para construir estrategias didácticas para aterrizar estos elementos.

<b>¿Qué estrategias utilizaríamos para concretar en los hechos nuestras capacidades en tercero de primaria?</b>

#### Cuarto Año de Escolaridad

<b>Objetivo holístico</b>	<b>Capacidades, potencialidades y cualidades desarrollo de las lenguas de forma oral y escrita</b>
<p>Fortalecemos principios ético morales e igualdad de oportunidades, desde el estudio de la comunicación, función de la estructura lingüística, pensamiento lógico matemático y su aplicabilidad en ámbitos socioculturales, naturales y tecnológicos de la región, mediante actividades lúdicas, psicomotrices, artísticas y de investigación, para identificar vocaciones de acuerdo a las necesidades y potencialidades productivas de la comunidad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escucha y propone espacios de diálogo a partir de textos leídos, en la unidad educativa y la comunidad.</li> <li>2. Expresa sus ideas y lo que siente con fluidez, entonación, pausas y vocalización en diversos diálogos para comunicarse, en primera lengua.</li> <li>3. Expresa sus ideas y lo que siente con fluidez, entonación, pausas y vocalización en diversos diálogos para comunicarse, en segunda lengua y lengua extranjera.</li> <li>4. Lee textos literarios (cuento, leyenda poema) y no literarios (carta, noticias,) con fluidez entonación, pausas en voz alta y en silencio.</li> <li>5. Identifica la información explícita que relaciona causa y efecto en diversos texto.</li> <li>6. Identifica las acciones y relaciones entre personajes y el contexto en diversos textos literarios.</li> <li>7. Infiere la idea central del texto.</li> <li>8. Infiere la relación de causa, consecuencia y finalidad en diversos textos.</li> <li>9. Deduce sentimientos, emociones de los personajes en diversos textos literarios.</li> <li>10. Comprende la secuencia de acciones, espacio, lugar, tiempo en textos narrativos.</li> <li>11. Interpreta el significado del lenguaje figurado en textos literarios.</li> <li>12. Relaciona el contenido y sentido del texto con la realidad para emitir sus opiniones.</li> <li>13. Compara la relación de causa o consecuencia de las ideas de diversos textos.</li> <li>14. Compara y analiza sentimientos, emociones y pensamientos de los personajes en diversos textos literarios.</li> </ol>

15. Produce diversos textos con intencionalidad comunicativa (identificando a quién se dirige).
16. Utiliza textos adecuados a la intencionalidad comunicativa.
17. Escribe textos manteniendo secuencia en sus argumentos.
18. Expresa argumentos pertinentes a la situación comunicativa (informar, exponer, convencer, argumentar).
19. Escribe textos comparando pensamientos propios con los de otros.
20. Produce textos literarios (cuento, leyenda poema) y no literarios (carta, noticias,) tomando en cuenta la concordancia, coherencia y cohesión.
21. Produce textos escritos sencillos en segunda lengua y lengua extranjera.
22. Produce textos escritos literarios y no literarios para narrar y describir, tomando en cuenta su forma gramatical y ortográfica.
23. Reflexiona y asume responsabilidad respecto a las necesidades de convivencia en su entorno inmediato.

Potenciamos el desenvolvimiento en el mundo escolar desde el trabajo en valores que ahora lo acompañamos con trabajo de investigación explícita. Encargamos a las niñas y niños averiguar, en los distintos espacios de convivencia, información que no se limita a ser presentado sino, sobre todo, valorada, es decir criticada y reflexionada, lo cual quiere decir que, aprendemos a exponer opinión propia reflexionada respecto de la realidad en que vivimos. Para esto se busca:

- Conciencia explícita de lo que significa convivencia como modo de trabajo, es decir, deliberamos entre todos la manera en cómo podemos afinar nuestro aprendizaje.
- Leer no sólo de manera entonada y pausada sino, sobre todo, generando preguntas en sentido crítico y reconociendo ideas centrales al interior del texto.
- Escribir de tal manera que se manejen reglas básicas de ortografía y estructura lógica capaz de ser reconocidas dentro del texto.

A partir de estos elementos hagamos el esfuerzo de organizarnos para construir estrategias didácticas para aterrizar estos elementos.

**¿Qué estrategias utilizaríamos para concretar en los hechos nuestras capacidades en cuarto de primaria?**

### Quinto Año de Escolaridad

Objetivo holístico	Capacidades, potencialidades y cualidades desarrollo de las lenguas de forma oral y escrita
Fortalecemos principios y valores de convivencia sociocomunitaria, a partir de la investigación de situaciones comunicativas y sus aplicaciones, pensamiento lógico matemático	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escucha la opinión del otro y con criterio propio.</li> <li>2. Expresa de forma oral sus ideas y pensamientos sobre el contenido de un texto en primera lengua.</li> <li>3. Se comunica de forma oral en segunda lengua y lengua extranjera.</li> <li>4. Lee textos literarios (cuento, poema, leyenda) y no literarios (noticias, entrevista, reportaje, guion de cuña radial, noticias, publicitarios, científicos, ensayos biografía, autobiografía) con fluidez entonación, pausas en voz alta y en silencio.</li> </ol>

en situaciones complejas y expresión artística, desarrollando prácticas de observación y experimentación en procesos productivos y socioculturales, para promover la seguridad alimentaria y la orientación vocacional en el Estado Plurinacional.

5. Identifica la información explícita que relaciona causa, efecto y finalidad en diversos texto.
6. Identifica las acciones y relaciones entre personajes y el contexto en diversos textos literarios.
7. Infiere la idea central y secundaria en textos narrativos, literarios, comunicativos, informativos y argumentativos.
8. Infiere el principal argumento de un texto.
9. Infiere sentimientos, emociones y pensamientos de los personajes en diversos textos literarios.
10. Deduce las relaciones implícitas de causa, efecto y finalidad en diversos textos.
11. Interpreta el significado del lenguaje figurado en textos literarios.
12. Analiza la idea central en diversos textos y argumenta su posición crítica. Compara el principal argumento de un texto con otros.
13. Evalúa la actitud de los personajes en diversos textos literarios.
14. Compara las relaciones de causa, efecto y finalidad entre dos textos.
15. Analiza el significado del lenguaje figurado en textos literarios.
16. Produce diversos textos con intencionalidad comunicativa (identificando a quién se dirige).
17. Utiliza textos adecuados a la intencionalidad comunicativa.
18. Escribe textos manteniendo secuencia en sus argumentos.
19. Expresa argumentos pertinentes a la situación comunicativa (informar, exponer, convencer, argumentar).
20. Utiliza lenguaje pertinente para comunicarse con la persona a quien escribe.
21. Expresa su opinión empleando argumentos fundamentados.
22. Produce textos literarios (cuento, poema, leyenda) y no literarios (noticias, entrevista, reportaje, guion de cuña radial, noticias, publicitarios, científicos, ensayos biografía, autobiografía) con coherencia, concordancia y cohesión.(palabras polisémicas-monosémicas, analogías) asumiendo una posición crítica de su realidad.
23. Produce textos relacionados a su cotidianidad en segunda lengua y lengua extranjera.
24. Produce textos argumentativos sobre la realidad social estableciendo relaciones de causa y consecuencia usando adecuadamente las normas gramaticales y ortográficas (acentuación de palabras compuestas, punto y coma, determinantes indefinidos - numerales - posesivos - demostrativos, modos y conjugación del verbo, el adverbio).
25. Expresa su postura con criterio respetando el turno de participación.

Se trata del inicio del cierre de la presencia en educación primaria, lo cual implica, invitación al involucramiento activo en proyectos de transformación de la realidad. Aquí es donde se invita a compartir lo aprendido en el relacionamiento responsable con la comunidad. Para esto:

- El aprendizaje en convivencia se hace elemento desde el cual ahora nos relacionamos con la comunidad.
- Leemos reconociendo géneros y estructura explícita de textos generando opinión propia respecto de los mismos.
- Componemos textos de opinión respecto de la realidad que vivimos como criterio para el análisis de todo texto brindado para el análisis. Esto se lo hace manejando las reglas básicas de ortografía.

A partir de estos elementos hagamos el esfuerzo de organizarnos para construir estrategias didácticas para aterrizar estos elementos.

<b>¿Qué estrategias utilizaríamos para concretar en los hechos nuestras capacidades en quinto de primaria?</b>

### Sexto Año de Escolaridad

Objetivo holístico	Capacidades, potencialidades y cualidades desarrollo de las lenguas de forma oral y escrita
<p>Asumimos la identidad cultural y valores de convivencia con la naturaleza, analizando las intencionalidades comunicativas, estructuras textuales y lingüísticas, propiedades de la geometría, álgebra en los procesos socioculturales, mediante actividades de investigación y producción tangible o intangible, para la orientación y formación vocacional fortaleciendo los sistemas de organización sociopolítica de los pueblos del AbyaYala.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escucha la postura del otro para intervenir con criterio propio.</li> <li>2. Expresa de forma oral su postura con criterio sobre el contenido de un texto en primera lengua.</li> <li>3. Se comunica de forma oral en segunda lengua y lengua extranjera.</li> <li>4. Lee textos literarios (canción, textos dramáticos, novela) y no literarios (textos científicos, ensayos, textos expositivos: noticias, reportaje, entrevista, crónica) con fluidez entonación, pausas en voz alta y en silencio.</li> <li>5. Identifica la información explícita que relaciona causa, efecto y finalidad en diversos texto.</li> <li>6. Identifica las acciones y relaciones entre personajes y el contexto en diversos textos literarios.</li> <li>7. Infiere la idea central y secundaria en textos narrativos, literarios, comunicativos, informativos y argumentativos.</li> <li>8. Infiere diferentes argumentos en textos científicos y ensayos.</li> <li>9. Infiere el significado de palabras y lenguaje figurado según contexto en textos literarios.</li> <li>10. Deducir causa efecto y finalidad en diversos textos.</li> <li>11. Interpreta el significado del lenguaje figurado en textos literarios.</li> <li>12. Compara la idea central y secundaria entre varios textos y emite su posición crítica con argumentos.</li> <li>13. Analiza sentimientos y pensamientos de los personajes en diversos textos literarios y argumenta su posición crítica.</li> <li>14. Compara y analiza argumentos en textos científicos y ensayos.</li> <li>15. Infiere el significado de palabras y lenguaje figurado según contexto en textos literarios.</li> <li>16. Produce diversos textos con intencionalidad comunicativa (identificando a quién se dirige).</li> <li>17. Utiliza textos adecuados a la intencionalidad comunicativa.</li> <li>18. Escribe textos manteniendo secuencia en sus argumentos.</li> <li>19. Expresa argumentos pertinentes a la situación comunicativa (informar, exponer, convencer, argumentar).</li> <li>20. Utiliza lenguaje pertinente para comunicarse con la persona a quien escribe.</li> <li>21. Expresa su opinión empleando argumentos fundamentados.</li> <li>22. Produce textos narrativos, líricos, informativos y argumentativos de acuerdo a la estructura textual con coherencia, concordancia, cohesión.</li> <li>23. Produce textos para comunicarse en segunda lengua y lengua extranjera.</li> <li>24. Produce diversos tipos de texto con criterio propio estableciendo diferencias y similitudes con el uso adecuado de gramáticas y ortografías (estructura del sujeto-predicado, concordancia en la oración simple, preposiciones, conjunciones, dos puntos, conectores, anáforas-cataforas-elipsis).</li> </ol>

En el cierre de la primaria la convivencia se ha convertido en elemento que nos permite reconocer identidad cultural propia y nos permite reconocer particularidades sociales del entorno en que vivimos. El involucramiento con la comunidad nos permite ser parte activa del mismo desde los proyectos de inserción explícita en él. Para esto buscamos que:

- Enfatizamos en el trabajo desde proyectos de inserción en la realidad que dan a la y el estudiante responsabilidad en los actos que desempeña en su involucramiento en ella.
- Afinamos la lectura de textos literarios en los cuales se es capaz de generar opinión propia respecto del mismo.
- Comenzamos a leer textos especializados que nos permitirán –con ayuda de la y el maestro– insertarnos en el ahondamiento de áreas y campos de interés personal.
- Escribimos de manera fluida en textos estructurados de manera lógica respetando no sólo ortografía sino sintaxis.

A partir de estos elementos hagamos el esfuerzo de organizarnos para construir estrategias didácticas para aterrizar estos elementos.

**¿Qué estrategias utilizaríamos para concretar en los hechos nuestras capacidades en sexto de primaria?**

**La lectura y escritura como punto de partida**

**Organizados en CPTGEs y con el objetivo de reflexionar nuestras experiencias respondemos a las siguientes interrogantes**

¿Cuánto de aquello que leemos lo comprendemos?

.....

.....

¿Qué dificultades encaramos a la hora de expresar nuestras ideas y sentimientos de forma escrita?

.....

.....

¿De qué manera encaramos nuestras potencialidades o limitaciones a la hora de leer y escribir?

.....

.....

Reflexionamos lo compartido (expresamos las causas - consecuencias)

---

---

¿Tendrá alguna implicancia nuestra reflexión con la labor para la gestión educativa?

---

---

Luego de reflexionar al interior de la CPTGE, establecemos algunas conclusiones sobre el problema y los desafíos a encarar

---

---

Durante nuestra formación, ya sea en la escuela como también en formación Inicial en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, se desarrolla actividades de lectura, sin embargo es cierto que muchas de las veces lo hacemos superficialmente, nos quedamos con el dato o la idea principal, de hecho no trabajamos otros niveles de lectura, los cuales hacen referencia a otras capacidades a desarrollar, muchas de ellas dependen de procesos cognitivos, como es el caso de la identificación de ciertas ideas o características explícitas o implícitas en la narrativa de los textos.

Otra de las capacidades a ser potenciada será la de relacionamiento de ideas expuestas al interior de los párrafos y/o textos escritos. Cabe aclarar que estas capacidades no aparecen de forma inicial como consecuencia del proceso educativo, sino son capacidades que se van desarrollando desde el momento del nacimiento de la niña o el niño; de hecho, estas capacidades devienen del proceso de socialización y relacionamiento de los sujetos con su contexto.

La práctica educativa que desarrollamos, con las dificultades ya expuestas, redujo la capacidad de leer y comprender, a la idea de tema o contenido; entonces no es extraño encontrar al interior de las planificaciones, en primaria o en el área de Comunicación y Lenguajes, el contenido de "Lectura comprensiva" a su vez esta se reduce a enunciar ciertas técnicas para la lectura, es el caso de la técnica de subrayado, reduciendo la comprensión al hecho de subrayar ideas. Cuando esta capacidad pasa por otros aspectos y desarrollo de capacidades de carácter cognitivo, emotivo y psicológico.

Pero el ser consciente del desarrollo de las capacidades cognitivas para la comprensión, únicamente nos reduce a una visión unívoca del texto, es decir que sólo se reduce a los elementos explícitos o implícitos del mensaje. Nuevamente nos enfrentamos a una lectura la que reduce al dato informativo; si somos consecuentes con lo expresado anteriormente donde nuestro horizonte es el poder vincularnos al conocimiento científico y la producción de conocimientos, será necesario trascender



este hecho frente a la lectura y poder trabajar otras acciones como es el caso de vincular el texto a la lectura crítica, la cual pasa por saber problematizar la realidad y el texto, hablamos de la capacidad de saberse preguntar, en la idea de poder identificar las intencionalidades del texto. Además, el poder trabajar el aspecto crítico en la comprensión del texto pasa por el hecho del entendimiento y contraste de las formas de relacionarse, pensar, sentir y hacer que pueden estar de manera denotativa o connotativa al interior del texto. En otras palabras, todo texto o discurso encarna o expresa una realidad y un contexto complejo del cual el lector debe ser consciente para poder relacionarse y comprender el mensaje.

Proceso similar es el que desplegamos a la hora de escribir, en este caso se trata de ser reflexivo de la intencionalidad con la cual nos expresamos de forma escrita, tener claro el público al cual nos dirigimos y aquello que queremos expresar.

Un primer acercamiento efectivo a estas acciones de lectura y escritura pasa por el saberse preguntar o enunciar preguntas claves, quizá pueda parecer reiterativa la idea del preguntarse, pero en realidad es la capacidad o acción menos practicada y potenciada. En muchos casos esta capacidad junto a otras son las que sistemáticamente y de forma inconsciente fuimos anulando, retrayendo o invisibilizando en las niñas y niños, no sólo desde la escuela sino desde la propia familia y comunidad.

Muchas veces, pudo habernos ocurrido. Nuestras hijas o hijos empezaron a preguntar sobre diversos hechos, entonces nos enfrentamos a la persistente pregunta del ¿por qué? o el ¿qué es eso?, podríamos echar la culpa a nuestras ocupaciones o nuestra falta de tiempo o conocimiento, pero nuestra respuesta casi siempre fue la anulación de la pregunta y la capacidad de problematizar e investigar, la cual está desarrollando la niña o niño, con frases como, ¡cállate, preguntas mucho! ¿no puedes callarte? Son enunciados que afectan y tienen sus implicancias y correlatos al interior del proceso educativo. En el aula está mal visto por los estudiantes el hecho de preguntar, cuando en realidad la interrogante es el punto de partida para la generación de conocimiento.

Entonces el hecho de preguntarnos el ¿qué pasó? ¿Quiénes lo hicieron? ¿Cuándo se desarrolló el hecho? ¿Dónde ocurrió el hecho? ¿Por qué ocurrió? ¿Cuáles las causas y efectos? ¿Cómo se dieron los hechos? ¿Para qué se desarrolló las acciones? Es el inicio para acercarnos a una lectura y una escritura mucho más pertinente con la idea de comprensión y producción.

**A continuación, te proponemos redactar una experiencia donde se invisibilice capacidades, ya sea desde las prácticas en comunidad, en la familia o en la escuela**

---

---

---

---

---

---

---

---

### La lectura y la escritura como proceso

El debate de la lectura y escritura, sin el ánimo de menospreciar, no es nuevo. Son muchas las corrientes que tienen como conflicto el hecho de la lectura y la escritura, sin embargo, al interior de nuestras prácticas pedagógicas el énfasis o la resonancia se la puede encontrar en el método y las técnicas de enseñanza de la lectura y escritura; de hecho, esta acción no es mala, sino que reduce el debate a una sola arista del problema. Por un lado, continuamos invisibilizando las capacidades, cualidades y potencialidades de los estudiantes, por otro lado, inconscientemente vemos a los estudiantes como aquellos que deben aprender y nosotros como los poseedores del conocimiento.

Está claro que la o el maestro también responde a las exigencias de las madres y padres de familia, los cuales tampoco son conscientes de aquello que implica leer y el acto de escribir. He ahí otro de los factores a reflexionar y sobre los cuales trabajar. Ahora bien, no se trata de estar en contra de esas exigencias sino de reconocer los puntos de encuentro y de quiebre en el acto de leer y escribir, además de vincularlos a nuestros contextos y desde ese espacio proyectarlos.

Las experiencias de las y los maestros plantean la posibilidad de la “enseñanza” de la lectura y escritura a partir del nivel de educación Inicial en Familia Comunitaria, las y los niños comienzan a leer con mayor precisión, decodifican y producen textos sencillos. Lo coherente es articular este hecho de la lectura y escritura a otros criterios fundamentales a ser potenciados en esta etapa de desarrollo de las y los niños; entonces el desafío pasa por articularlo al desarrollo de la capacidad comunicativa desde lo cotidiano, quiere decir, a la posibilidad expresión de ideas, sentimientos, acciones y otros, como también a la capacidad creativa y de significación de la realidad. De igual manera es importante articularlo o no descuidarse de las capacidades psicomotrices, es el caso de la motricidad fina y gruesa, lateralidad, espacialidad y otros.

El poder expresar las ideas por medio de la escritura o poder potenciar la capacidad investigativa pasa por poder investigar y dar sentido a esa información recabada, lo cual nos remite al plano de la lectura. Lo prioritario será despojarnos de la idea que el leer es el simple acto de decodificación, sino se trata de generar criterio sobre determinado texto el cual expresa una forma de pensar.

Tanto para la lectura como para la escritura es necesario que identifiquemos los diversos textos a los que nos enfrentamos en el proceso de lectura, pero también esta capacidad es vital a la hora de poder expresar de manera escrita aquello que queremos expresar, de esta manera poder interpretar y posicionarnos a favor o en contra de aquello que nos expresa determinado mensaje. No es lo mismo enfrentarnos al mensaje de un cuento que al de una noticia o a una receta. De hecho, la intencionalidad comunicativa es diferente. Esta característica que hace alusión a una característica formal de los textos es importante a la hora de la lectura, pero también tiene su relevancia para la escritura, puesto que forma del texto estará subordinada a la intencionalidad de aquello que quiero emitir como mensaje, por ejemplo, frente a la necesidad de plantear una idea académica, será incongruente realizarlo por medio de una receta, puesto que para ello deberé trabajar un texto de tipo expositivo argumentativo.

### Los planos de la lectura en la literacidad crítica

Es necesario, así mismo, mencionar lo concerniente a los niveles de comprensión o planos como los denomina Cassany (2006): las líneas, entre líneas y tras las líneas. Comprender las líneas hace

alusión a la comprensión del sentido literal del texto, es decir, el significado semántico de todas las palabras. Entre líneas significa completar los intersticios del texto, lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya expresado de manera explícita, esto es, las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, entre otros aspectos. Y tras las líneas corresponde al nivel de la lectura en el que se desentraña la ideología, el punto de vista, la intencionalidad y los razonamientos que defiende el autor del texto.

Desde luego que las fronteras entre estos tres planos o niveles de la lectura no resultan muy nítidas; por el contrario, es difícil establecer hasta dónde llega cada una. A pesar de esto, analizar qué se esconde detrás del discurso o tras las líneas se constituye hoy en un imperativo de los procesos de enseñanza del lenguaje escrito y si lo proponemos como una meta obligatoria es porque reconocemos que se trata de un nivel complejo de construir por parte de los lectores y escritores e imprescindible para actuar en un medio donde la hegemonía de las imágenes y discursos mediáticos en la sociedad del consumo y la alienación colectivas constituye una seria amenaza para la democracia.

Para concluir este apartado, a continuación, se citan algunas experiencias educativas que sirven no sólo como referencias, sino también como fuentes de inspiración que pueden ayudar a transformar las relaciones coercitivas de poder, las concepciones teóricas y las prácticas pedagógicas de los docentes en el desarrollo y la integración de las literacidades que se han discutido en este artículo.

Cummins (2001:274) cita un ejemplo de Ada (1998a, 1998b) para mostrar una experiencia en la que se integran en el aula las literacidades funcional, cultural y crítica. Esta autora, apoyada en el trabajo de Freire, propone cuatro fases interactivas para lo que ella denomina el acto creativo de la lectura:

#### **a) Una fase descriptiva**

En esta fase el foco de interacción está en la información que contiene el texto y en la que las respuestas a las típicas preguntas que se formulan al texto se encuentran en el mismo. Esta fase se relaciona con la literacidad funcional, es decir, la práctica de la lectura que promueve el desarrollo de habilidades y destrezas, sin analizar la estructura social de poder.

#### **b) Una fase interpretativa personal**

Después de haber obtenido la información básica del texto, los estudiantes son estimulados para relacionarla y analizarla a la luz de sus propias experiencias, emociones y sentimientos.

Esta práctica ayuda no solo a desarrollar la autoestima de los estudiantes, sino también a abrir nuevas opciones de identidad para estudiantes procedentes de diversas culturas. Asimismo, esta fase, que corresponde a la literacidad cultural, agudiza la comprensión que los estudiantes tienen del texto o del problema, fundamentando su conocimiento en las narrativas colectivas y personales que estructuran las historias de vida de los estudiantes.

#### **c) Una fase de análisis crítico**

Después de que los estudiantes han comparado y contrastado lo que se presenta en el texto con sus experiencias personales, están listos para ocuparse de un proceso más abstracto de análisis crítico de los problemas o debates que se han planteado en el texto.

Esta fase que desarrolla la literacidad crítica invita a los estudiantes a examinar tanto la consistencia lógica interna de la información o las proposiciones, como su consistencia con otros conocimientos o perspectiva (competencia intertextual).

Cuando los estudiantes emprenden una investigación orientada y una reflexión crítica se enfrentan al proceso de generación de conocimientos; a desarrollar su proceso de autodefinición, puesto que ellos desarrollan la capacidad para pensar a través de problemas que afectan sus vidas, y, simultáneamente, a desarrollar la capacidad para resistir las definiciones externas que explican quiénes son y a reconstruir los propósitos sociopolíticos de tales definiciones externas.

### **d) Una fase de acción creativa**

Esta es una fase en la que se materializan los resultados de las fases previas en acciones concretas. El diálogo busca descubrir los cambios que los individuos pueden hacer para mejorar sus vidas o resolver los problemas que han sido planteados.

Supongamos que los estudiantes están investigando (en periódicos o revistas) sobre la polución ambiental. Después de relacionar los problemas con sus propias experiencias y de analizar críticamente las posibles causas y soluciones, los estudiantes pueden decidir escribir cartas a los representantes del congreso, resaltar el problema en el periódico escolar, hacer circular una petición entre los vecinos, escribir y presentar una pieza teatral que analice el problema, etc. De nuevo, esta fase amplía el proceso de comprensión, ya que cuando actuamos para transformar ciertos aspectos de nuestra realidad social, logramos una comprensión más profunda de esta realidad.

Sin duda, podríamos encontrar una diversidad de denominativos para los momentos del proceso de lectura comprensiva y lo mismo pasará para el acto de la escritura, lo importante es poder interiorizar el sentido de cada momento, para nuestros objetivos, los momentos de la lectura comprensiva de forma general los identificaremos, de la siguiente manera:

- a. Primer momento TEXTUAL, referido a un primer plano de lectura, en este realizamos una lectura literal y básica del texto, en este plano logramos identificar los datos explícitos de cada mensaje, comúnmente al interior del texto identificaremos las respuestas a las siguientes interrogantes: ¿qué se dice? ¿de qué se habla en el texto? ¿quiénes son los personajes o los que desarrollan la acción? ¿dónde y cuándo se desarrolla la acción o el hecho? ¿cuánto se requiere según el texto? ¿Cómo se desarrolla la acción o el suceso? Son preguntas que tendrán su respuesta de forma clara al interior del texto.
- b. Segundo momento DEDUCTIVO, para este segundo momento el lector debe potenciar otras capacidades es el caso de la deducción o la inferencia, se trata de deducir aquello que no se encuentra dicho en el texto, nos ayudará el poder establecer relaciones entre las diversas partes en las cuales se presente el texto, ya sea la relación entre párrafos, ideas centrales y secundarias, determinar la relación causa efecto planteados al interior del texto, pero también se podrá deducir o inferir las características de los personajes o a quienes hace referencia el texto, lo mismo pasa con el contexto.
- c. Tercer momento REFLEXIVO, como resultado del comprender el texto y las intencionalidades del autor, se despliega este tercer momento de la lectura, el cual puede resumirse como la toma de posición por parte del lector, se trata de estar o no de acuerdo con las ideas, pero como un acto consciente.

Un proceso parecido sucede con el acto de escritura, la misma contempla tres momentos:

- a. Primer momento DISCURSIVO, esta hace referencia a la identificación consciente del tipo de texto a ser empleado en el acto de emisión del mensaje. Por lo tanto, hablamos de una intencionalidad comunicativa.
- b. Segundo momento TEXTUAL, se refiere a aquello que quiero comunicar las ideas o sentimientos, entonces las interrogantes básicas del Qué, quiénes, cuándo, dónde y el cómo; organizarían las ideas del discurso.
- c. Tercer momento LEGIBILIDAD, hace referencia a la coherencia y cohesión del mensaje enunciado, para tal efecto es importante los criterios que hacen a toda la gramática.

Para el desarrollo de todos los momentos, sea en el caso de la lectura o la escritura es preciso no sólo trabajar desde las normas de la gramática o la lingüística únicamente, sino lo más importante es ser conscientes de aquello que quiero comunicar y a quienes, por lo tanto, este acto de lectura y escritura no se contrae al hecho de plantearlos como temas o contenidos a desarrollar de forma teórica sino trabajarlos desde la práctica.

***La Enseñanza como puente de vida.  
Estela B. Quintar.***

### **2.1. Contenidos subjetivos**

Son aquellos que hacen al desarrollo de las capacidades: propio y exteroceptivas, así como también cognitivas –lo que incluye lo afectivo y emocional– que contribuyen a la conformación referencial de las estructuras de acción que todo sujeto construye.

Abarca, por lo tanto, a los procesos de pensamiento que permiten darse y dar cuenta de si y del mundo en la construcción de sentidos y significados.

**¿Qué se entiende por capacidades?** Capacidad hace referencia, en este caso, a las aptitudes que posee el sujeto para incorporar, simbolizar y comunicar el mundo, es decir la realidad concreta. Estas aptitudes tienen distintas posibilidades, y devienen de los distintos aspectos que constituyen al ser humano; es en este sentido que se señala lo cognitivo y lo sensoperceptivo, así como lo afectivo y operativo.

**¿Qué se entiende por desarrollo de capacidades cognitivas?** Esta conceptualización hace referencia a la posibilidad de apertura y avance progresivo en la comprensión que un sujeto tiene de sí y del mundo.

En este sentido la cognición, como la capacidad inteligente de actuar y pensar, se configura en una estructura conceptual que permite, en su articulación, ir acomodando y asimilando, permanentemente, nuevos conceptos y esquemas de acción que le permiten al sujeto pensar y operar “a veces críticamente” en el mundo.

Ahora bien, **¿cómo se da este proceso interactivo?** Si bien hay distintas teorías que explican desde diversos supuestos este proceso, en esta propuesta se toman los aportes de la epistemología genética de J. Piaget, de H. Wallon y L. Vigotsky, en cuanto a que este es un proceso *de construcción subjetiva con otros, es decir de construcción social*, desde las distintas miradas que cada uno de ellos aborda de la complejidad humana.

Desde J. Piaget recuperamos la idea de que la realidad se construye por asimilación y acomodación de las formas básicas del pensamiento: el *análisis y la síntesis*, que actúan en calidad de componentes constructivos de todas las demás formas de actividad mental: comparación, abstracción, generalización y especificación, inducción, deducción y analogía; determinación de nexos y relaciones; formación de conceptos y su clasificación y sistematización.

Si bien, lo dicho se aprende desde la génesis social del conocimiento, con lo que ello implica, es función del enseñante, en su ámbito, acrecentar al máximo estas capacidades.

El pensar tanto técnico-práctico como el reflexivo meditativo, son procesos que también se aprenden. El cómo observar, el cómo desnaturalizar lo que se vive como natural, la problematización de sentido, son procesos que contribuyen a desarrollar lo reflexivo, además de recuperar reconstituyendo los procesos conscientes de configuración del sí mismo en la conformación de seres autónomos en contraposición al *hombre tautológico de pensamiento práctico* quien sostiene: “ese objeto que veo es lo que veo”, en un ejercicio tautológico ilógico de negación del *aura* del que Walter Benjamin recubriera a los otros y a las “cosas” del mundo, sin comprender, desde nuestro punto de vista, que por lo que vemos delante de nosotros nos mira siempre desde adentro escindiéndose nuestro mirar en lo que mira y en lo que contiene lo que es mirado.

La resolución de problemas de la vida cotidiana asumiendo su sentido, el operar con el pensamiento, la revalorización del deseo como energía motora-constructiva, son todos procesos subjetivos que abarcan lo cognitivo, lo psíquico y lo biológico en el rehacerse antropológico, y estos procesos se enseñan y se aprenden y **deberían ser la base de todo proceso educativo** puesto que serán estos los procesos que le posibilitarán a los sujetos de aprendizaje ampliar sus horizontes de conocimiento, su campo de acción cognitivo, de acción consciente en cuanto a las relaciones sociales y a las relaciones con el mundo físico y natural para transformarlo en beneficio de sí mismo y del conjunto.

Indudablemente se abre aquí un campo amplísimo para la epistemología y la psicología del aprendizaje, pero mucho más para la didáctica, pues el desafío es contemplar tanto los procesos subjetivos de construcción de la realidad como las opciones con conciencia histórica que esa misma realidad a decodificar ofrece como proceso constitutivo de enseñanza y aprendizaje.

Indudablemente se modifica, de este modo, no solo la visión de *lo que se enseña*, sino también de *lo que se evalúa como aprendizaje*.

**¿Qué entendemos por capacidades *propio y exteroceptivas*?** Entenderemos por tal relación: motora-neurológica y perceptivo-cinética. La primera hace a la relación *muscular y nerviosa* y colabora a la regulación *interna y externa* de nuestro organismo.

Muchos de estos movimientos se convierten en reflejos, pero aún éstos son posibles de mejorar en su funcionamiento, recordemos que todos nuestros músculos cumplen determinados movimientos y funciones. La tensión la distensión muscular nos permiten inhibir o dar energía cinética, lo que nos permite caminar, trotar, correr.

La acción educativa tiene incidencia, por ejemplo, en el trabajo de movimientos que mejoran el ritmo cardíaco o la acción de los músculos estomacales, pero fundamentalmente mejoran la armonización energética de los registros emocionales en la coraza muscular para abrir posibilidades perceptuales y comprensivas.

La segunda relación, es decir la *perceptivo-cinética*, hace a la promoción de la coordinación más fina en la regulación armoniosa del cuerpo y el movimiento; coordinación óculo-manual, por ejemplo: enhebrar, ensartar, etcétera.

Compartimos el punto de vista que para la educación motora se debe tener siempre en cuenta una doble trilogía durante el trabajo con los educandos: el cuerpo - el espacio - el tiempo y el hacer - el sentir - el pensar.

Los contenidos subjetivos deberán estar siempre presentes en la intencionalidad educativa del docente, es parte de su formación teórica que se traduce en un accionar cotidiano y constante.

Si bien se privilegian y acentúan algunos aspectos de este contenido, según la edad de los alumnos con que se trabaja, indudablemente, en mayor o menor grado toda esta actividad está presente: de lo que se trata es de hacer consciente esta actividad en la acción de enseñar, teniéndolos en cuenta y actuando con ellos desde una definida intencionalidad del enseñante.

(Quintar, 2006: 61-64)

Estela Quintar nos da algunas pautas al respecto de la importancia que tiene tomar conciencia de la implicancia de trabajar los **contenidos subjetivos** “denominados así en este caso” en los procesos educativos y que otros autores van denominando como operaciones cognitivas, operaciones del pensamiento, operaciones mentales

Por lo tanto, Hablamos de poder potenciar nuestras capacidades de lectura, no únicamente de textos sino de la misma realidad y la capacidad comunicativa de la escritura, es decir poder plasmar nuestras ideas y sentimientos en el papel. Sin duda, esta es una debilidad y la deuda de una educación concentrada en el desarrollo mecánico y acrítico de los contenidos o temas. Estas son las deudas de las diversas políticas educativas que nos tocó vivir. Hoy tenemos la posibilidad de construir una educación que no reproduzca los equívocos del pasado, el desafío de la transformación de la educación está en nosotros como maestras y maestros, los cuales también necesitamos ser potenciados en nuestras capacidades, cualidades y autonomía desde y para la comunidad.

La interrogante que sale a colación es; ¿de qué manera el trabajo de maestras y maestros toma en cuenta las capacidades de los estudiantes? Además, ahora resulta prioritario el ser autocríticos con nuestro trabajo como gestores educativos y preguntarnos ¿de qué manera me involucro con lo curricular, con la finalidad de poder regular los procesos formativos y así potenciar una formación integral y holista, la cual tenga como punto de partida el trabajo de las potencialidades, capacidades y cualidades de los estudiantes?

Está claro que este trabajo no se restringe al ámbito administrativo, el cual es el que nos subsume o por el cual nos dejamos subsumir, dejando de lado lo central de la educación, que es el proceso educativo de los propios estudiantes. Al respecto, una primera tarea será el poder establecer el estado de cuestión de los problemas curriculares que se presentan en mi institución, se trata de realizar un diagnóstico, el cual no se centre en la simple recopilación de datos sino prioritariamente nos permita construir el problema a encarar, el cual no pasa, como ya lo reflexionamos, por lo simplemente administrativo, la infraestructura o las condiciones periféricas para el desarrollo de los procesos educativos; sino esencialmente por el cómo nos relacionamos a la hora de encarar los problemas de la realidad y desde ese espacio el cómo le damos sentido de vida a los diversos

contenidos que hacen a nuestro currículo, en el horizonte de la producción de conocimientos, sabiendo que todo este proceso se desarrolla bajo ciertas condiciones sociales, económicas, culturales etc. Al posicionarnos en este espacio, como gestores educativos, no entraremos en conflictos a la hora de la regulación de lo curricular, pues este elemento no solo se encerrará en el contenido. Por lo tanto, la regulación se concentrará, en palabras de Quintar” en la potenciación de aquellos “contenidos subjetivos”, para nosotros capacidades, potencialidades y cualidades de los sujetos con los que encaran los procesos educativos.

El ser conscientes de este desafío, inherente a nuestra profesión, nos hace visibilizar una gran tarea la cual podría plantearse como un imposible, pero es preciso perfilar un punto de partida, desde el cual sea posible trabajar o articular los diversos déficits de nuestra educación.

### **El gestor educativo y su incidencia en la regulación de lo curricular**

El pensar lo pedagógico y lo curricular desde la Gestión, requiere detenerse de manera reflexiva y autocrítica en la acción y posibilidades que encaramos, como maestros y gestores, en el abordaje de nuestras funciones. El plantearnos la interrogante sobre nuestro posicionamiento, la relevancia y la pertinencia con la cual visualizamos los contenidos al interior del proceso enseñanza - aprendizaje es vital para determinar el cómo estoy potenciando al sujeto estudiante y éste a su vez transforme su realidad, siendo que el objetivo principal es el desarrollo integral y holístico del mismo, por ello es importante establecer; que la reflexión no debe anclarse en posicionamientos de tipo dogmático, sino posibilite el establecer un espacio para la generación de conciencia y criticidad sobre nuestra práctica educativa sin abstraerla de las diversas aristas que hacen a la realidad.

**A partir del testimonio “La gestión curricular una tarea pendiente”, presentado en el anterior acápite, te invitamos a responder las siguientes interrogantes desde tu experiencia**

¿Al momento de asumir el cargo de director de UE/CEA/CEE, qué tipo de problemas curriculares identificaste?

---

---

¿Qué tipo de acciones proyectaste y lograste concretar con la finalidad de dar solución a los problemas curriculares identificados?

---

---

¿Qué resultados y cuál, el balance de las acciones desplegadas para dar solución a los problemas curriculares?

---

---



Al momento de hacer referencia a una administración educativa comprometida con la calidad de la educación, es razonable que un primer espacio a cubrir sean las debilidades en cuanto al acceso a la educación, la infraestructura, talleres, laboratorios, videotecas, sala audiovisual, sala de computación, computadoras, etc. Es decir que nos preocupamos de los medios para la educación, lo cual no está mal, pero es preciso comprender que para una calidad en la educación no sólo es imprescindible los medios; de qué sirven los medios y la mejor tecnología sin los sujetos quienes despliegan acciones que otorgan sentido a esos medios.

Un ejemplo claro de este aspecto como nosotros mismos, maestras y maestros los cuales tenemos acceso a un equipo tecnológico como lo es la laptop (proporcionada por el Gobierno por medio del Ministerio de Educación), entonces la pregunta es; ¿Qué utilidad le damos dentro el proceso educativo a ese equipo tecnológico? La respuesta generalizada se reduce a un equipo de almacenamiento de datos, hacemos uso de únicamente del WORD, EXCEL y POWER POINT. Es decir que no explotamos todas sus posibilidades y este hecho no pasa por las limitaciones del medio tecnológico sino por las limitaciones de nosotros mismos como sujetos. No logramos potenciar todas nuestras capacidades las cuales posibilitarían el poder ampliar nuestros conocimientos en el uso de programas de computación y su posterior articulación al desarrollo de nuestro trabajo curricular.

El ejemplo es claro, el acceso a los medios no garantiza la calidad educativa y por lo tanto tampoco la producción de conocimientos, sino es el propio sujeto y la potenciación de sus capacidades y cualidades las cuales perfilarán no sólo la profundización de los contenidos sino también la producción de conocimientos de manera autónoma.

La idea de la escuela como el espacio para el desarrollo del conocimiento científico o del acercamiento a la ciencia se constituye en una posibilidad que, a lo largo de nuestra historia educativa, se mostró como una tarea pendiente, ¿será que nuestro trabajo está proporcionando a los estudiantes las herramientas que permitan potenciar sus capacidades y su formación adecuada? entendiéndolo este punto como el principal a ser trabajado en la visión del desarrollo de una educación de calidad<sup>10</sup>

Todo este panorama nos muestra una educación concentrada en el “contenido” y los “efectos” a conseguir en los estudiantes. El contexto, la cultura, las capacidades, las cualidades de los sujetos; constituidos en comunidad no serían determinantes ni mucho menos relevantes a la hora de desarrollar la acción pedagógica, de esa manera se puede explicar la auto-referencialidad de la escuela<sup>11</sup>.

10 En ese sentido, un primer cuestionamiento desde nuestra práctica, será la profundidad con la que abordamos los contenidos, quedemos en cuenta que no necesariamente nos referimos a los contenidos del actual currículo base. Una educación que históricamente redujo sus posibilidades a la repetición mecánica de conceptos y definiciones, de ninguna manera puede reclamarse de una educación liberadora o que potencie la autonomía del sujeto y mucho menos los emancipe de una mentalidad colonial y subordinada; es decir, no se puede reclamar de una educación que produzca conocimientos o ciencia cuando históricamente, nuestras prácticas y las estructuras educativas desde todos los niveles, se concentraron en la reproducción inconsciente de teorías, generando de esta manera un alejamiento del sujeto de su propia realidad o minimice su accionar a una experiencia simplemente contemplativa y de negación de su acción transformadora.

Sin embargo, es preciso aclarar que este fenómeno de la reproducción de lógicas aplicativas y reproducción mecánica de contenidos es resultante de una estructura y división o estratificación del mundo, en países donde se produce conocimiento y territorios destinados al consumo acrítico de ese conocimiento producido más allá de nuestras realidades y/o necesidades. Esta será una de las aristas y las formas en las cuales se presenta la dependencia y el colonialismo en el aspecto educativo, el cual a su vez se articulará a la economía y nuestro espacio cultural como las formas de pensar, actuar y relacionarnos no únicamente en comunidad sino con nuestra realidad.

11 Este es el espacio coherente para poder dilucidar las intencionalidades detrás de las políticas educativas, partiendo de un criterio fundamental; la educación como instrumento ideológico y político por excelencia. Por medio de la educación se hace posible la idea de país perfilado por el Estado y en concreto por el gobierno. Un estado dividido en clases sociales, donde la minoría es propietaria de los medios de producción (la tierra, las empresas y las minas) requiere hacerse del poder político, es decir del gobierno, como el espacio reproductor de normativas que garanticen y legalicen la explotación de los pocos hacia las mayorías. Pero este tipo de estado dominante también requiere de otros organismos de

Si bien se ha ido trabajando en estos aspectos como parte del proceso de concreción del MESCP, en el proceso nos vamos dando cuenta que se ha descuidado de alguna manera otros elementos importantes para el desarrollo integral de las y los estudiantes.

En la misma perspectiva, pero desde otros aportes y miradas que nos permitirán aterrizar en lo que desde la gestión educativa y el acompañamiento a las unidades educativas se pretende impulsar los seguiremos presentando y desarrollando a continuación.

### **Posibilidades para regular lo curricular, como fin del gestor educativo**

Uno de los propósitos esenciales de la educación es ayudar a construir una sociedad más democrática, justa y equilibrada, con una mayor participación ciudadana en las agendas políticas, económicas y socioculturales. Una sociedad en la cual las relaciones de poder sean más colaborativas y menos coercitivas.

Para avanzar en la búsqueda de este objetivo, es necesario transformar los propósitos de lectura para que no giren sólo en función de la literacidad funcional, sino también para formar lectores con literacidad crítica que les ayude a configurar el ideario político y cultural

Las frases mencionadas no dejan de ser buenas intenciones si no encuentran identificación, compromiso e involucramiento de todos los actores educativos; pero también es sabido que el involucramiento de los actores educativos debe ser potenciado desde nuestra función como gestores educativos. Un camino sencillo, el cual no logró generar el compromiso efectivo es el de la obligatoriedad. Es cierto que nuestra función como administradores de la institución educativa nos posibilita el uso de mecanismos de coerción, los cuales podrían funcionar, pero su efectividad y fracaso se limita a su misma naturaleza “lo obligatorio”, por lo tanto, la experiencia nos señala que este proceso no es el más recomendado.

#### **a. El proceso de acompañamiento.**

Un primer espacio para regular el proceso curricular es el “acompañamiento”, constituido como ese espacio de identificación con lo curricular y lo educativo en general. Cuando hablamos de lo educativo trascendemos lo simplemente curricular y nos referimos a lo integral y lo holístico, que como ya lo expresamos tienen como dinamizadores las capacidades.

¿Qué acciones puedo desarrollar, como gestor educativo, desde el proceso de acompañamiento las cuales puedan potenciar las capacidades de los estudiantes? De hecho, el proceso de acompañamiento no se reduce al relacionarse o comunicarse con las y los maestros al interior de las clases, sino también el ser conscientes de todo el proceso educativo, ello implica reconocer en los estudiantes la diversidad de capacidades y potencialidades que tienen. Hablamos de un gestor educativo observador y despliega los espacios para la escucha, tanto de maestros como de los

---

dominación ideológica, es el caso de la educación, por medio de ella se naturaliza la división de una sociedad en clases y en todo caso se refuerza la idea de superioridad donde la misma está subordinada al desarrollo de competencias que se expresan en el individuo, negando de esta manera a la comunidad, esa lógica de competencia (articulada a la lógica empresarial) profundiza dos criterios para la administración de cualquier institución; que reproduce las características de un estado capitalista, eficiencia y eficacia (el poder alcanzar objetivos con el mínimo de recursos y en el menor tiempo) este hecho lo único que busca es la fragmentación de la sociedad, donde criterios como el respeto o correspondencia con la naturaleza, la potenciación de la identidad y conciencia nacional como comunidad, la valoración de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios se muestran como lo atrasado, como barreras que truncan el desarrollo y la ciencia.

propios estudiantes. Cambiar el imaginario que se configuró del director, de esa imagen de máxima autoridad, del agente represor al sujeto con el cual es posible comunicarse, pues es quien escucha y promueve o viabiliza acciones las cuales potencien a los estudiantes y la propia comunidad.

Sin duda, varias veces nos encontramos en la situación de viabilizar la salida de los estudiantes y la o el maestro, ya sea a los diversos espacios de la comunidad como también a otros ambientes, con la finalidad de desarrollar el momento metodológico de la práctica (aclarar que plantearlo de esta manera no significa que configuremos a los momentos metodológicos como espacios parcelados o como pasos a desarrollar) entonces nuestra respuesta puede rondar en la posibilidad de aceptar o negar la solicitud, en realidad ninguno de los dos actos desde la formalidad garantizaría el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y tampoco el abordaje en profundidad de los contenidos curriculares.

De igual manera, la simple ejecución de una serie de actividades (al interior de los momentos metodológicos) las cuales no se articulan, no expresan una intencionalidad y mucho menos tienen sentido caen en lo repetitivo y en la simple formalidad de la aplicabilidad y el cumplimiento de lo planificado.

Por lo mencionado, el proceso de acompañamiento se constituye en el mecanismo fundamental del gestor educativo, para la regulación de lo curricular, centrado en la potenciación de capacidades y cualidades de las y los estudiantes, con un gestor que no sólo viabiliza los espacios para el desarrollo curricular, sino que se hace participe desde el momento de la identificación de capacidades en los estudiantes y las y los maestros. Desde el acompañamiento el gestor trazará metas a alcanzar por parte de las y los maestros en trabajo conjunto con las madres y padres de familia. Un ejemplo de aquello es el trazado de objetivos educativos comunitarios, los cuales respondan a solucionar la diversidad de problemas de la comunidad.

### **b. Potenciación del trabajo en equipos comunitarios.**

Al ser un gestor, que desarrolla un proceso de acompañamiento centrado en la identificación y potenciación de capacidades y cualidades de las y los estudiantes y las/los maestros es lógico que uno de mis recursos que garantiza el logro de mis objetivos es la generación de experiencias transformadoras a partir del trabajo con equipos comunitarios. No se trata únicamente de la organización de grupos, sino del poder organizar equipos de trabajo, con sujetos capaces de relacionarse y articularse desde sus diversas capacidades y cualidades con un determinado fin; capacidades que terminarán siendo complementarias, esa será una muestra clara de aquello que conocemos como integración o articulación.

Muchas veces priorizamos la organización de grupos de trabajo, teniendo como articulador la afinidad u otros criterios, los cuales anulan o invisibilizan las capacidades de los sujetos, esto no sólo ocurre con los estudiantes sino también en la organización de comisiones al interior de las/los maestros. Los resultados, en la mayoría de los casos, no es alentador puesto que los esfuerzos o logros se reducen a los mínimos, pocas veces esto se debe a una lógica donde se teme a lo nuevo y lo desconocido, este hecho nuevamente nos circunscribe a un espacio de comodidad y de reproducción de certezas.

Si bien es cierto que mis tareas como gestor me imposibilita el estar constantemente con todos los estudiantes y maestros, quedemos de acuerdo que se trata de establecer una práctica consciente como ejemplo a seguir. Es importante comunicar a los maestros que la forma en la

cual nos organizamos en equipos de trabajo comunitario, tiene como finalidad la articulación de las capacidades diversas que se identificó en cada maestra y maestro, además de perseguir determinado objetivo con determinada intencionalidad.

A por medio de este tipo de trabajo y su impacto serán las/los maestros quienes adoptarán la estrategia sin que ello signifique el asumir una tarea extra.

### **c. Exposiciones, ferias y olimpiadas como espacios de potenciación de capacidades.**

Otro espacio a ser utilizado para la regulación de lo curricular son la participación general en exposiciones, ferias, olimpiadas y otras. Ello significa poder encarar estas actividades como elementos culminantes y de inicio de procesos de profundización de lo curricular, ¿a qué nos referimos con esta idea? Comúnmente las ferias, exposiciones frente a la comunidad, las olimpiadas y otras responden a exigencias de la coyuntura, sean convocatorias o como la presentación de resultados al final de la gestión educativa. En todo caso estas actividades responden a una planificación sólo como evento y no como el resultado de todo un proceso de trabajo con los estudiantes, donde se demuestre las capacidades desarrolladas durante el año escolar; y mucho menos, estas actividades, son vistas como diagnósticos que nos permitan visualizar nuestras potencialidades y debilidades.

Desde nuestra función como gestores educativos y en alianza con la Comisión Técnico Pedagógica, es posible reorientar estas actividades y espacios de trabajo, redirigiendo nuestra mirada a la potenciación de las capacidades de las/los estudiantes; ello significa ser conscientes del proceso y poder familiarizar a los estudiantes con los diversos procesos de evaluación a los cuales podrían enfrentarse. Por otro lado, el encarar este desafío requiere trabajar en capacidades comunicativas como es el hecho de la lectura y discriminación de información para la investigación bibliográfica, como también las capacidades de análisis, síntesis, descripción y organización de ideas y capacidad de expresión oral, para el momento de la exposición de ideas; como también requiere la potenciación de las capacidades comunicativas escritas. Procesos que no pueden ser encarados como contenidos sino como prácticas concretas durante el proceso educativo.

Todo ello pasa también por la selección de estudiantes para las olimpiadas, las cuales en el común denominador se lo realiza teniendo como variable las calificaciones o las evaluaciones de tipo cuantitativo, las cuales en muchos de los casos no son expresión de las capacidades que el estudiante desarrolló. Debemos ser conscientes que el hablar de capacidades nos conduce al debate de la evaluación cualitativa, no con la finalidad de convertirse en el simple dado a ser llenado en la libreta sino como el derecho de todo estudiante a ser valorado desde sus potencialidades.

## **Autoevaluación Institucional para el fortalecimiento de los procesos educativos**

Como ya vimos en el 2do acápite del Módulo, una de las tareas más importantes de la Gestión Educativa, tiene que ver con la posibilidad de regular (en el sentido de orientar y establecer las condiciones al interior de nuestro espacio educativo para garantizar la formación equitativa de nuestros estudiantes) los procesos formativos que van viviendo nuestros estudiantes, esto es, la responsabilidad de establecer las condiciones para garantizar el derecho a una educación digna y de

calidad a todos nuestros estudiantes. Se trata de establecer un mínimo marco de entendimiento entre todos los actores de nuestro espacio educativo (director/a, maestras, maestros, padres y madres de familia, estudiantes) respecto a los aprendizajes y capacidades que necesitamos desarrollar en cada año de escolaridad.

Muchas veces esta importante responsabilidad que la sociedad nos encomienda, no ha podido ser atendida, entre muchas razones, por la ausencia de herramientas concretas para desarrollar este proceso. ¿Cómo coadyuvar desde la gestión educativa para fortalecer los procesos formativos de nuestros estudiantes?, ¿cómo apoyar a las y los maestros en el trabajo formativo que desarrolla, cuando muchas veces no somos maestros del nivel y el área que manejan? Se trata de problemas concretos que nos han ido distanciando de la posibilidad de acercarnos a lo educativo de la institución en la que trabajamos.

Por un lado, durante mucho tiempo en el SEP no hemos contado con las denominadas “Capacidades, potencialidades y cualidades a desarrollarse por año de escolaridad”<sup>12</sup>, esto es, criterios mínimos que regulen los procesos formativos en cada año de escolaridad o las capacidades prioritarias en la formación de los estudiantes en la escuela. Por otro lado, no contamos con espacios de evaluación para valorar lo que como institución educativa vamos realizando, ya sea para visibilizar los avances y aportes o para darnos cuenta de las debilidades que vamos teniendo en el trabajo educativo y formativo con nuestros estudiantes. No hemos desarrollado una cultura de evaluación para fortalecer nuestro trabajo y a nuestra institución.

Tanto la necesidad de trabajar a partir de determinados elementos que nos permitan orientar nuestro apoyo formativo, como los espacios para poder evaluar y reflexionar sobre lo que vamos haciendo en la formación de nuestros estudiantes, son dos aspectos que desde la gestión educativa, se constituyen en herramientas prácticas e interdependientes, necesarias para encarar procesos de fortalecimiento institucional de los procesos educativos que desarrollamos. Esto es, son la base en orientación educativa y organizativa, para articular nuestro trabajo de gestión al fortalecimiento educativo de nuestra institución.

### **Sobre la necesidad de Autoevaluar los procesos formativos que vamos desarrollando en nuestra Institución Educativa**



- ¿Conocemos lo que acontece con la formación de nuestros estudiantes?
- ¿Conocemos el tipo de trabajo que realizan las y los maestros de nuestra UE?
- ¿Conocemos si los maestros de nuestra UE cuentan con el manejo adecuado de la especialidad que ejercen y cuentan con las herramientas necesarias para formar a las y los estudiantes?

<sup>12</sup>Lo que en los sistemas educativos de países como Ecuador se denominan “estándares” o en el caso de Argentina “núcleos de aprendizajes prioritarios”, en ambos casos se trata de referentes comunes que el sistema educativo plantea como elemento regulador de la formación de los estudiantes en todo su espacio territorial.

- ¿Hemos generado espacios para fortalecer el trabajo educativo que desarrollan maestras y maestros en nuestra UE?
- ¿Tenemos experiencias de procesos de autoevaluación institucional de los procesos formativos que van desarrollando nuestros estudiantes?

Nuestras instituciones educativas están compuestas por diversos sujetos (maestras, maestros, estudiantes, padres y madres de familia), con determinadas fortalezas y debilidades en su contribución a los procesos formativos que viven las y los estudiantes. Lo que se relaciona a determinadas condiciones en prácticas y hábitos vinculados a lo que los estudiantes viven en sus familias y en la escuela, lo que tiene que ver con aquello que se va priorizando en las instituciones educativas (por ejemplo, la banda de la UE y otros) o en las familias; procesos que se van expresando, en última instancia, en el tipo de formación de nuestros estudiantes.

El problema para nosotros, como gestores educativos, es que muchos de los procesos que se van desarrollando en los procesos formativos en nuestra institución, se van realizando, sin que podamos conocer a profundidad lo que se va haciendo cotidianamente en el trabajo educativo y sin muchas posibilidades de poder incidir en estos procesos como autoridad educativa.

Muchas veces nuestro trabajo se ha ido limitando a poder regular algunos procesos formales de la concreción curricular, como por ejemplo, el hecho de controlar que todos tengan su planificación o que cumplan con los procesos de evaluación según los formatos establecidos; o en su caso, muchas veces hemos ido poniendo nuestra mayor atención al hecho de que todos los maestros suban las notas al sistema, para así cumplir con nuestra obligación. Solo en algunas situaciones, hemos ido viendo casos específicos de la formación de estudiantes, cuando estos tienen problemas con las notas y los maestros se reúnen para definir su situación, otra vez, se trata de nuestra preocupación por las notas, como aspecto administrativo.

Esta forma de trabajo en la gestión educativa, va generando varios vacíos que son importantes reflexionar. Si nuestra preocupación como Directores se va centrando solo en los procesos de control de los aspectos formales y administrativos (cumplimiento de formatos y llenado de notas), lo que vamos perdiendo de vista es la formación de los estudiantes, si se van logrando trabajar las capacidades mínimas que debe desarrollar según cada año de escolaridad (por ejemplo, si lee y escribe adecuadamente en los primeros años de primaria). Al no contar con la posibilidad de conocer lo que está pasando en estos ámbitos y al no tener herramientas para orientar los procesos formativos de los estudiantes, lo que puede estar pasando en nuestra institución educativa es que se estén generando desniveles en los aprendizajes y desigualdades en los procesos formativos.

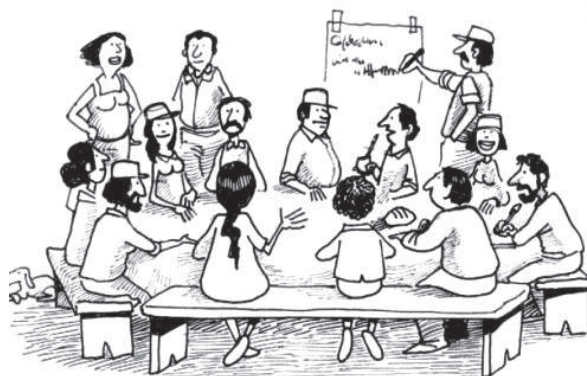
Lo que tiene que ver con un problema concreto, si en nuestra institución educativa, no contamos con los espacios ni las herramientas para valorar la formación de nuestros estudiantes y solamente nos preocupamos de los aspectos formales de la Gestión Educativa (como el exigir solo la calificación que da cada maestro), lo que va a pasar (y no por negligencia ni por descuido), es que cada maestro oriente su formación según lo que cuenta como fortaleza o en el peor de los casos, según lo que puede hacer desde sus limitaciones. Se trata de un vacío que tiene consecuencias en los procesos formativos de los estudiantes: existe un amplio espacio de discrecionalidad<sup>13</sup> de lo que se va trabajando en los procesos educativos y en los resultados concretos en la formación de los estudiantes.

<sup>13</sup> La discrecionalidad de la que hablamos se la puede evidenciar también en aspectos como los distintos libros de texto que pueden pedir las y los maestros en una misma Unidad Educativa, o los enfoques diversos con los que se va trabajando cotidianamente.

La solución de este problema no solamente pasa por el control de los contenidos que avanzan los maestros, que termina siendo, otra vez, un aspecto formal de la práctica educativa. Para ir atendiendo este problema, se hace necesario trabajar a partir de mecanismos institucionales que estén dirigidos a visibilizar la formación de los estudiantes, lo que involucra abrir nuevos espacios y desafíos para nuestro trabajo en la gestión educativa: la posibilidad de vivir la experiencia de valorar la formación (el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los estudiantes) que van logrando nuestros estudiantes y asumir la responsabilidad para lograr acuerdos dentro de nuestra institución y con los diversos actores para mejorar la formación de nuestros estudiantes. Es a este proceso que nos referimos cuando hablamos de la *Autoevaluación Institucional para el fortalecimiento de los procesos formativos*.

En este sentido, la autoevaluación institucional de los procesos formativos, es uno de los ámbitos más importantes del proceso de lectura de realidad que desde la Gestión Educativa precisamos realizar, para conocer lo que va pasando en los diversos espacios de nuestra institución. Leer la realidad, esto es, conocer aquello que nos pasa como institución, se convierte en un ejercicio central y permanente desde la Gestión Educativa. El proceso de Autoevaluación de los procesos formativos de los estudiantes, es una forma de poder establecer información que nos permita visibilizar de forma más precisa, las fortalezas y debilidades en la formación de nuestros estudiantes, que como institución educativa vamos produciendo.

### ¿Qué es la autoevaluación institucional para el fortalecimiento de los procesos formativos?



Se trata de un espacio autónomo, esto es, generado por los integrantes de nuestra institución educativa, que nos permite conocer las fortalezas y debilidades de los procesos formativos y las capacidades que van desarrollando nuestros estudiantes. Retomando lo que se planteó en el módulo 3 de la especialidad en Gestión educativa, se trata de partir del sentido de la evaluación que, “tiene que ver con el acto concreto de darnos la posibilidad de conocer los efectos de lo que vamos haciendo en nuestra institución y en nuestros procesos educativos, respecto a las intencionalidades y objetivos que nos hemos trazado. Saber cómo estamos como ejercicio de toma de conciencia de lo que hemos hecho y lo que nos falta hacer, se hace un proceso necesario para los sujetos y las instituciones. La evaluación entonces más que un acto formal, es un acto para tomar decisiones que nos permitan avanzar en los procesos que vamos encarando, en nuestro caso, los procesos vinculados a la formación de nuestros estudiantes.” (Módulo N°3, Especialidad en Gestión Educativa en el MESCP).

Entonces, se trata de un proceso que nos permite conocer la situación en la que nos encontramos respecto a la calidad en la formación que nuestra institución está promoviendo, para asumir determinadas acciones, a partir de los acuerdos y responsabilidades asumidas por los diversos actores de la comunidad educativa, que nos permitan superar las debilidades identificadas y mejorar los procesos educativos que vamos desarrollando.

Se trata de procesos de organización interna que nos permiten la reflexión y autocrítica en la institución educativa, para promover procesos de autorregulación y mejoramiento interno de la calidad educativa de forma autónoma. Es por eso que la autoevaluación se constituye en un espacio de reflexión que promueve el fortalecimiento de la institución a partir de la participación y autocrítica de los actores que son parte de la comunidad educativa. En este sentido, la autoevaluación se constituye en una herramienta organizativa de la Gestión Educativa, que nos permite involucrar a los actores y fortalecer nuestra práctica educativa.

Asimismo, la autoevaluación es un espacio para el aprendizaje institucional. El saber cómo estamos y plantear acciones de lo que podemos hacer para mejorar nuestros procesos formativos, se constituye en un espacio para reconocer lo que nos pasa, escucharnos como equipo para reflexionar sobre lo que podemos hacer y asumir acciones a partir de acuerdos que nos involucren para superar las debilidades que identifiquemos. En este sentido la Autoevaluación se constituye en una experiencia amplia de aprendizaje para todos los actores y para la institución, lo que fortalece el trabajo que vamos desarrollando y nos fortalece como equipo.

Ahora bien, esta tarea implica una aclaración fundamental. Se trata de asumir que los primeros interesados en lograr sacarle provecho y hacer uso de la información que recabemos del proceso de autoevaluación son nuestras propias Instituciones Educativas involucradas, es decir, no se trata de una evaluación del Ministerio de Educación a las Unidades Educativas, sino se trata de un proceso autónomo de las Unidades Educativas, para ajustar internamente los procesos que vamos desarrollando para garantizar una educación digna y de calidad para nuestros estudiantes.

En este sentido, el proceso de autoevaluación, no tiene el objetivo de establecer información de las Unidades Educativas para el Ministerio de Educación. Se trata, por el contrario, de impulsar procesos en cada Unidad Educativa, para que sean los mismos actores de cada institución educativa los que realicen el proceso de valoración de la formación de los estudiantes, analizar los resultados encontrados y la definición de acciones que permitan superar las propias debilidades o consolidar las fortalezas que tenemos.

**¿Cómo se desarrolla la autoevaluación institucional para el fortalecimiento de los procesos formativos?**





Si nuestro foco de atención son los procesos formativos que van viviendo nuestros estudiantes, enfatizando el desarrollo de las potencialidades, habilidades y capacidades de los estudiantes, en un contexto donde los procesos y resultados formativos son diversos y, en muchos casos, existen algunos niveles de desequilibrios entre lo que van desarrollando las y los estudiantes; entonces, el proceso de autoevaluación institucional tomará en cuenta como referentes de la formación a las “Capacidades, Potencialidades y Cualidades a ser desarrollados por año de escolaridad” como los mínimos niveles de la formación de los estudiantes en todo el Sistema Educativo Plurinacional.

La autoevaluación institucional para el fortalecimiento de los procesos formativos, parte entonces de una exigencia, la posibilidad de valorar la formación de los estudiantes a partir de un referente común, las: “Capacidades, Potencialidades y Cualidades a ser desarrollados por año de escolaridad”. ¿Cómo valoramos la situación de la formación de nuestros estudiantes respecto a estos referentes? Si bien pueden existir varias formas para trabajar desde esta perspectiva, el proceso que desarrollaremos partirá de un conjunto de pruebas estandarizadas, que nos permitan recabar información del estado de situación de las y los estudiantes respecto a los referentes planteados.

Será a partir de la información recabada, analizada y reflexionada que el conjunto de actores de la comunidad educativa, establecerá las acciones necesarias para ir superando las debilidades formativas identificadas o, en su caso, consolidar las fortalezas con las que se cuenta.

De esta forma, lo que se plantea es un proceso, donde contemos con elementos que nos permitan conocer cómo estamos formando a nuestros estudiantes, cuáles son nuestras fortalezas y debilidades, ponernos de acuerdo para desarrollar acciones que nos permitan mejorar la calidad educativa en nuestra institución y al final del año escolar, evaluar los avances realizados.

### ¿Cómo nos organizamos para desarrollar nuestra autoevaluación institucional?



#### Procesos preparatorios

- *Coordinamos y socializamos la intencionalidad y los objetivos de la Autoevaluación*

Como parte de las tareas previas al proceso de Autoevaluación Institucional, será de vital importancia establecer espacios para la sensibilización y generación de compromiso de la comunidad educativa. Para esto te proponemos generar espacios de socialización de los objetivos que buscamos con la autoevaluación, para hacer partícipes a la comunidad educativa (maestros, maestras, estudiantes, padres y madres de familia) de este proceso.

- *Organizamos el proceso de Autoevaluación*

Nos organizamos para desarrollar el proceso de Autoevaluación, a partir de la Comunidad de Producción y Transformación de la Gestión Educativa de la Unidad Educativa - CPTGE, bajo la dirección del Director de la UE, con el apoyo de la Comisión Técnico Pedagógica - CTP. Asimismo, será de vital importancia hacer parte de este proceso a representantes de padres y madres de familia, ya que el proceso de fortalecimiento de los procesos formativos de los estudiantes es una responsabilidad de toda la comunidad educativa.

El Director/a, junto a la comisión técnico pedagógica y representantes de padres y madres de familia, serán quienes lleven adelante este proceso en todas sus etapas (organización, ejecución, análisis de los resultados, diseño de micro políticas y la evaluación del proceso)

- *Coordinación con la estructura de acompañamiento PROFOCOM, para el apoyo en el proceso de autoevaluación.*

El ejercicio de Autoevaluación Institucional, se constituye en una práctica de la Gestión Educativa, de mayor importancia, como herramienta de lectura de realidad, que nos permite contar con información de lo que va pasando en la formación de las y los estudiantes. Elemento que nos permite tener una lectura más precisa y global de la realidad de nuestra institución, para que a partir de éstos, podamos, de forma participativa, generar acuerdos con toda la comunidad educativa que nos permitan superar las debilidades identificadas.

Es por eso que una vez que hayamos logrado establecer las condiciones necesarias en nuestra Unidad Educativa para el desarrollo de la Autoevaluación, podremos coordinar con el equipo PROFOCOM, el apoyo en la realización de la Autoevaluación de nuestra Unidad Educativa.

Como parte del proceso de Apoyo y Acompañamiento que desarrolla el Ministerio de Educación, el equipo PROFOCOM, contará con personal que oriente y apoye el desarrollo de la Autoevaluación en todas sus etapas (organización, ejecución, análisis de los resultados, diseño de micro políticas y la evaluación del proceso), además de proveer con los instrumentos necesarios para llevar adelante este proceso.

### **Proceso de autoevaluación institucional de los procesos formativos**



El proceso de Autoevaluación que estamos desarrollando, tiene la finalidad de que contemos con información de lo que va pasando en los procesos formativos de nuestros estudiantes. Se trata de

un aspecto central de la Gestión Educativa, el saber si lo que vamos haciendo en el trabajo cotidiano en nuestra Unidad Educativa, va logrando generar las condiciones que permitan a las y los estudiantes desarrollar las potencialidades y capacidades centrales (como por ejemplo si se cuenta con la capacidad de comprender lo que se lee y si escribimos con sentido) en las que la formación escolar coadyuva a desarrollar.

¿Cómo podemos valorar los procesos formativos de las y los estudiantes? Se trata de una pregunta central a la hora de establecer los mecanismos concreto que nos van a permitir realizar el proceso de Autoevaluación Institucional de los procesos formativos que estamos llevando adelante. El proceso de autoevaluación, se centrará en determinados aprendizajes y capacidades que expresen las y los estudiantes a través de determinadas pruebas.

Este proceso, se desarrollará a partir de criterios de evaluación comunes a nivel nacional. Se trata de valorar los aprendizajes y capacidades de las y los estudiantes a partir de referentes comunes a nivel nacional (lo que se ha denominado las “Capacidades, Potencialidades y Cualidades a ser desarrollados por año de escolaridad”). Se trata entonces de valorar la formación de nuestros estudiantes a partir de criterios y referentes que nos permitan reflexionar las dificultades y fortalezas de la formación de nuestros estudiantes a partir de lo que el SEP plantea como los aprendizajes y capacidades que las y los estudiantes necesitan desarrollar en cada año de escolaridad, para enfrentar los desafíos que las exigencias de la realidad actual nos plantean. Es por eso que será importante socializar los criterios con los que se valorará la formación de los estudiantes a toda la comunidad educativa y las actividades con las que se desarrollará el proceso de Autoevaluación.

#### **Coordinamos con toda la comunidad educativa el proceso de Autoevaluación**



Como ya vimos en el 2do acápite del módulo, el Sistema Educativo Plurinacional y el Modelo Educativo Sociocomunitario, ha establecido las “Capacidades, Potencialidades y Cualidades a ser desarrollados por año de escolaridad” (en el nivel de educación primaria, en lectura comprensiva y escritura como punto de partida) a ser desarrollados por las y los estudiantes de todo el país según el año de escolaridad al que correspondan. Se trata de un elemento central de la organización del Sistema Educativo, que nos va a permitir conocer a toda la comunidad educativa las exigencias formativas para los estudiantes, en la perspectiva de articular los esfuerzos de todos para lograr establecer las condiciones, tanto en la Unidad Educativa (en su organización, el trabajo de los maestros, los tiempos de trabajo, etc.) como en la familia (el apoyo de los padres y madres de familia en la formación de las y los estudiantes) para garantizar una formación digna y de calidad a los estudiantes.

- *Socialización de las “Capacidades, Potencialidades y Cualidades a ser desarrollados por año de escolaridad” al equipo de maestros del Nivel de Educación Primaria y la comunidad educativa*

Como punto de partida para el proceso de Autoevaluación, será clave socializar las “Capacidades, Potencialidades y Cualidades a ser desarrollados por año de escolaridad”, el sentido que este tiene, y las responsabilidades de todos los actores para su desarrollo. Asimismo, será importante compartir con todo nuestro equipo de maestros, padres y madres de familia, que el proceso de autoevaluación tomará como referentes a estos criterios establecidos. La autoevaluación entonces, nos permitirá conocer las fortalezas y debilidades formativas de nuestros estudiantes, respecto a estas capacidades que el Sistema Educativo intenta promover en la formación de los estudiantes a nivel nacional; lo que nos permitirá reflexionar sobre la práctica educativa que vamos desarrollando en nuestra Unidad Educativa, para fortalecer nuestro trabajo.

- *Socializamos el proceso de autoevaluación de los procesos formativos y su sentido*

El proceso de autoevaluación, se desarrollará en varios momentos y a partir de un conjunto de actividades secuenciales, cuyo eje central será la utilización de un conjunto de pruebas elaboradas a partir de las “salidas formativas del SEP” de selección múltiple dirigidos a las y los estudiantes. En este sentido, el proceso previsto de Autoevaluación se desarrollará de la siguiente manera:

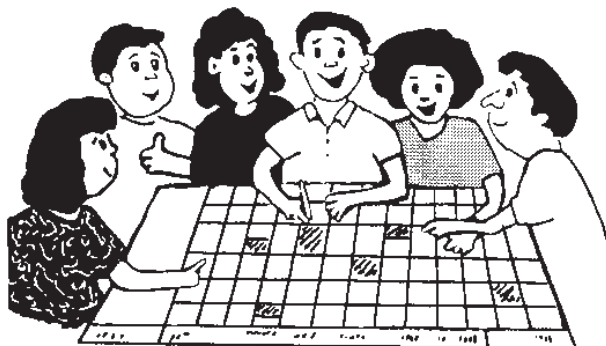
1. Organización, coordinación y ejecución de la evaluación de estudiantes de cada año de escolaridad (el proceso se iniciará solo con el Nivel de educación primaria, de 1ro a 6to)
2. Análisis de los resultados, identificación de las fortalezas y debilidades en la formación y los procesos educativos de la UE
3. Elaboración de un plan de acciones para el fortalecimiento de los procesos formativos que desarrolla la Unidad Educativa
4. Concreción de las acciones acordadas por la comunidad educativa
5. Evaluación de las acciones desarrolladas

El sentido del proceso de Autoevaluación es el fortalecimiento de los procesos formativos que se desarrollan en la Unidad Educativa. Se constituye en un proceso donde es la misma Unidad Educativa, con la participación de la comunidad educativa, que realiza un proceso de reflexión y autocrítica para mejorar la calidad de la educación que promueve. Se trata de un momento donde, a partir de la participación de la comunidad educativa, conozcamos nuestras fortalezas y debilidades para tomar acuerdos que nos permitan superar nuestras limitaciones y consolidar nuestras fortalezas en lo referido a la formación de nuestros estudiantes.

Las aclaraciones del proceso de Autoevaluación nos permitirán establecer las actividades que iremos desarrollando hasta el final de la gestión escolar.

Una vez realizada la organización y la socialización del proceso de Autoevaluación, iniciaremos el proceso de su concreción.

## 1. Organización, coordinación y ejecución de la evaluación de estudiantes de cada año de escolaridad



El instrumento central del proceso de autoevaluación será un conjunto de pruebas dirigidas a las y los estudiantes de 1ro a 6to de primaria<sup>14</sup> dirigidos a establecer un diagnóstico del estado de situación de su formación respecto al desarrollo de la lengua en su forma oral y escrita (lectura comprensiva y escritura)<sup>15</sup>.

En este sentido, necesitaremos organizarnos para desarrollar las pruebas dirigidas a conocer los aprendizajes y capacidades desarrollados por nuestros estudiantes en nuestra institución educativa.

Hay que dejar en claro, que el sentido de este proceso de autoevaluación institucional, tiene un carácter anónimo, ya que no se trata de evaluar el desempeño de determinados estudiantes, ni de los maestros, menos del director. Por el contrario se trata de un ejercicio de recolección de información para el análisis colectivo, esto es, sin buscar responsables directos, sino asumir que los resultados son un elemento que expresa las fortalezas y debilidades de toda la institución, y por tanto, nos permite perfilar aquellos aspectos que podemos priorizar como institución respecto a la formación de las y los estudiantes.

Es por eso que para la organización de la ejecución de las pruebas de los aprendizajes y las capacidades de las y los estudiantes, trabajaremos a partir de los siguientes criterios:

Se realizará a partir de **pruebas anónimas**, solo **con una muestra aleatoria de estudiantes** de todos los paralelos (30 estudiantes por paralelo de más de 3 cursos, 20 estudiantes con paralelos de solo 2 cursos, 10 estudiantes con paralelos de solo 1 curso) de los diversos años de escolaridad (1ro a 6to)

Las pruebas estarán dirigidas a establecer los aprendizajes y capacidades formativas de los estudiantes, según las “Capacidades, Potencialidades y Cualidades a ser desarrollados por año de escolaridad”. Se trata de pruebas simples de elección múltiple, elaboradas según las características del grado de las y los estudiantes.

<sup>14</sup> Se trata de un proceso gradual que iniciará con el Nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, para después trabajar con los otros Niveles de Educación pendientes.

<sup>15</sup> Se trata de un primer ejercicio de autoevaluación que se centrará en el nivel primario y con el desarrollo de la lengua en su forma oral y escrita. A lo largo de los siguientes módulos se trabajarán de forma similar otras áreas prioritarias del nivel de educación primaria, secundaria e inicial.

Al ser anónimas las pruebas no tienen ninguna relación con puntajes o valoraciones de los actores, son solo instrumentos que nos permiten recoger información, para analizar y reflexionar en el equipo.

## 2. Análisis de los resultados, identificación de las fortalezas y debilidades en la formación y los procesos educativos de la UE



Las pruebas ejecutadas, estarán acompañadas de las aclaraciones respecto al sentido de las preguntas y las capacidades evaluadas, a través de guías que aclaran las “Capacidades, Potencialidades y Cualidades a ser desarrollados por año de escolaridad” que son evaluadas. Este se convertirá en el referente para analizar y reflexionar sobre las fortalezas y debilidades identificadas a partir de los resultados de los estudiantes de la institución educativa.

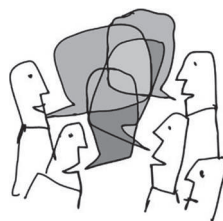
Si las pruebas fueron realizadas en todos los años de escolaridad (1ro a 6to), deberá haber un equipo por cada año de escolaridad que realice el análisis correspondiente en coordinación a la comisión técnica pedagógica y el director.

Por ejemplo:

En la prueba de 3ro de primaria, referida a comprensión de lectura, los estudiantes de nuestra UE, mostraron debilidades en las preguntas que planteaban la identificación de la idea central de los textos y en el reconocimiento de las estructuras de determinados textos. Esto indica que tenemos problemas con los procesos cognitivos “deductivos” o inferenciales. Por otro lado, en las preguntas de comprensión “textual” o literal, nuestros estudiantes, en su mayoría respondieron correctamente.

Se trata entonces de establecer, a partir del análisis colectivo, las tendencias que aparecen en los resultados de las pruebas. Lo central de este ejercicio es lograr tomar conciencia de algunos vacíos que quizá no estemos trabajando a profundidad con nuestros estudiantes, lo que nos permita ver autocriticamente nuestro trabajo, para ingresar en un proceso de fortalecimiento de nuestras propias herramientas educativas. Esto es, identificar nuestros vacíos, para fortalecernos nosotros mismos como maestros.

### 3. Elaboración de un plan de acciones para el fortalecimiento de los procesos formativos que desarrolla la Unidad Educativa



Una vez analizados los resultados de las pruebas, será importante establecer un espacio, donde se pueda compartir la información reflexionada con la comunidad educativa (maestras, maestros, padres, madres de familia, estudiantes, etc.)

En este espacio y de forma conjunta, toda la comunidad educativa, establece las acciones para mejorar los procesos formativos que se desarrollan en la UE, estableciendo acuerdos y compromisos a ser trabajados desde cada actor.

Por ejemplo, si nuestro problema en el nivel de educación primaria es la dificultad en la comprensión de la lectura, tanto los padres, madres de familia y maestros, deberán establecer acciones concretas en sus espacios (la familia y la escuela) para fortalecer las debilidades formativas identificadas.

Entonces, a partir de la reflexión colectiva, se planteará un plan a mediano plazo de acciones estratégicas que permitan superar las debilidades formativas identificadas. Las acciones pueden estar relacionadas al fortalecimiento del equipo de maestros, elaboración de materiales, reorganización de horarios para priorizar el desarrollo de determinados aprendizajes y capacidades, fortalecimiento del trabajo del equipo de maestros y la comisión pedagógica, programación de reuniones formativas a los padres y madres de familia y muchos otros.

En función del plan acordado por la comunidad educativa, se podrán coordinar acciones de apoyo y fortalecimiento al trabajo que realiza la institución educativa a partir de la coordinación de acciones con la estructura de acompañamiento del PROFOCOM.

### 4. Evaluación de las acciones desarrolladas



A fin de gestión se establecerá una reunión para evaluar los avances en las transformaciones realizadas en los procesos formativos de las y los estudiantes.

## La Formación Inicial en las Escuelas de Formación de Maestras y Maestros

### a. Configuración de la Sociedad y el Estado desde la Educación

Antes de iniciar a desarrollar la temática sobre la formación de maestras y maestros en el Sistema Educativo Plurinacional, corresponde una reflexión y análisis previo en torno al rol y significancia de la educación en la configuración de la Sociedad y el Estado.

**¿Cuál es tu experiencia sobre la formación profesional en la ESFM/UA?**  
**¿Qué posición tiene la educación en la configuración de un modelo de sociedad...?**

Para iniciar el debate, conformamos equipos mixtos (maestra y maestro de primaria, de secundaria, de educación Alternativa y de Adultos, Educación Superior, etc.), analicemos la percepción que tiene el común el equipo comunitario, respecto a la Educación y el Estado

Indagación	Análisis y reflexión
¿Qué rol tiene la educación en la configuración del Estado?	<hr style="border-top: 1px dotted #ccc;"/> <hr style="border-top: 1px dotted #ccc;"/> <hr style="border-top: 1px dotted #ccc;"/> <hr style="border-top: 1px dotted #ccc;"/>
¿Con qué finalidad asisten las personas a las instituciones educativas?	<hr style="border-top: 1px dotted #ccc;"/> <hr style="border-top: 1px dotted #ccc;"/> <hr style="border-top: 1px dotted #ccc;"/> <hr style="border-top: 1px dotted #ccc;"/>

“En todo ámbito la educación es un arma poderosa para transformar la realidad de los pueblos, librándoles del analfabetismo e ignorancia, el sentido de la educación es el aportar al desarrollo productivo de un Estado, creando hombres y mujeres críticos de manera que trasformen realidades para la construcción de sociedades más justas”.



## Construcción de saberes

## Diálogo con Paulo Freire

## Dimensión política de la educación

**“Como educadores y educadoras somos políticos, hacemos política al hacer educación”**

Paulo Freire: La educación sólo gana fuerza en la medida en que reconociéndose flaca se entrega a la labor de clarificación de las conciencias para que los individuos se asocien, se movilicen, se organicen para transformar el mundo malo.

Nosotros aquí como educadores y educadores o somos un poquito locos o no haremos nada. Ahora segundo: si, sin embargo, fuéramos solamente locos nada haríamos tampoco. Si fuéramos solamente sanos también nada haríamos. Sólo hay un camino para hacer algo, es ser sanamente loco o locamente sano.

Durante el proceso, este educador que ama, que por lo tanto es loco y sano, va a tener el deber de ir poco a poco mostrando las consecuencias de un proceso crítico del conocimiento del mundo.

La ideología dominante siempre involucra, siempre metodologías bancarias.

Cuanto más tú castres la capacidad de pensar cierto, que implica capturar la esencia de los hechos que se dan, cuanto más tú sugieras a las personas que la realidad es un puro dado, dado, tanto más tú domesticas porque hay también los autoritarios en la democracia.

Fue por esta razón y no porque yo estaba metido con la alfabetización, que yo fui a la cárcel o que yo pasé dieciséis años fuera de Brasil.

No era porque yo hacía alfabetización, porque la alfabetización que yo hacía implicaba esta comprensión crítica del mundo, era esto.

La transformación del mundo e incluso es hecha para que se tenga poder y para que se tenga libertad.

Y que asegura la adquisición de poder aún cuando exista una dimensión individual con relación al poder, es una tarea social que implica una combinación de esfuerzos, movilización de esfuerzos, una organización de tácticas para la lucha sin lo que no es posible aumentar las esferas del poder.

la única manera de aumentar el mínimo de poder es usar el mínimo de poder. Mientras si vamos a admitir que tú tienes solamente diez centésimos un metro de espacio, si no lo ocupas, el poder mayor te ocupa este metro.

la transformación del mundo pasa también por esta aprehensión conscientemente crítica del mundo.

lo que hay es un proceso contradictorio, permanente movimiento contradictorio en que la conciencia sí reconociéndose condicionada, es capaz de intervenir en el condicionante

...yo puedo luchar por la libertad porque yo estoy condicionado, pero no determinado. Esto es, el ser condicionado, yo me reconozco condicionado y entonces peleo contra las fuerzas que me condicionan.

no se trata de sacar los dominantes de ahora para hacerlos dominados y poner en su lugar a los dominados de ayer para ser los dominantes de ahora. Para hacer esto yo te confieso que me quedaría en casa...

**“La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia:**

**Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo”**

A partir de la lectura respondamos a las siguientes preguntas:

¿Qué tiene que ver la lectura con la educación en la configuración de una sociedad y Estado?

.....

.....

.....

.....

.....

¿Cuál sería la idea central que nos interesaría rescatar para nuestra tarea como gestores educativos?

.....

.....

.....

.....

.....

¿Cuál es el compromiso de la maestra y maestro en la construcción de una sociedad?

.....

.....

.....

.....

.....

## b. Revolución Educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia

### Construimos saberes

#### ¿La Revolución Educativa es una construcción propia?

**Roberto Aguilar Gómez**

El año 2006, en el II Congreso Nacional de Educación realizado en la ciudad de Sucre, emergió el proyecto de Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. En la gestión 2007, en el espacio de la Asamblea Constituyente que construyó la Nueva Constitución Política del Estado también se sentaron las bases de la Revolución Educativa en todos sus niveles y modalidades, conformando los fundamentos del nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

La Revolución Educativa que encara el Estado Plurinacional, como un imperativo de los cambios históricos que vive nuestro país, se funda en el mandato constitucional y las bases, fines y objetivos de la Ley N° 070 de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, promulgada en diciembre de 2010.

Este proceso se traduce fundamentalmente en la transformación del Sistema Educativo Plurinacional, articulando la educación a la nueva matriz productiva, al desarrollo sociocomunitario, al desarrollo de la ciencia y la tecnología, a la construcción de la nueva estatalidad, a la reconstitución de las unidades socioculturales y a la re-territorialización; tomando en cuenta también las estructuras organizativas ancestrales para que el sistema educativo responda a la diversidad en sus dimensiones económica, cultural, espiritual, social y política, haciendo énfasis en los fundamentos pedagógicos de la descolonización y el Vivir Bien.

La Ley N° 070 es la síntesis de un largo proceso histórico de construcción social y colectiva del derecho a la educación pública, fiscal y gratuita; su gran virtud es la de reconocer, recuperar, consolidar y proyectar los aportes y anhelos de todas las bolivianas y todos los bolivianos que con vocación, solidaridad y patriotismo dieron su vida por una educación unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora, de calidad, intercultural, intracultural y plurilingüe, productiva, científica, técnica y tecnológica.

En este marco, en el periodo histórico más importante de transformación de la Educación y la sociedad boliviana, la Revolución Educativa es una construcción propia, consensuada por el conjunto de actores del Sistema Educativo Plurinacional.

En lo que concierne al ámbito de la atención a la profesión de maestras y maestros, las acciones se han articulado a este proceso bajo la directriz de la “Revolución Educativa con Revolución Docente para Vivir Bien”, en la perspectiva de la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia.

#### “Transformación de la Educación y la sociedad boliviana”

*...Bolivia está construyendo un nuevo Estado y una sociedad nueva. Este proceso implica que la educación no sólo deba “acomodarse” a los cambios sino también orientarlos. Para ello, junto con planificar de manera integral todos los componentes que hacen al sector educativo se deben identificar tareas esenciales y prioritarias. Una de ellas es la formación de maestras y maestros...*

### c. Revolución Educativa con Revolución Docente

**Reflexionando desde nuestra experiencia**

**Respondemos a las siguientes preguntas:**

*Desde tu experiencia ¿Qué percepción tienes sobre revolución educativa?  
¿Cuál es el sentido que le das a tu formación como maestra/maestro?*

En el siguiente recuadro, de la manera más creativa (a través de un esquema, resumen, u otra forma) respondemos a las indagaciones anteriores.

A large rectangular box with a green border and rounded corners, containing horizontal dotted lines for writing.

Luego de haber reflexionado nuestra experiencia sobre la Revolución Educativa y el Sentido de tu formación profesional en diferentes contextos educativos, analicemos si estamos logrando la revolución docente

## Construimos saberes

## Revolución Educativa con Revolución Docente

Fernando Carrión Justiniano<sup>1</sup>

La Revolución Educativa que se viene implementando en el Estado Plurinacional de Bolivia desde 2006 recoge las aspiraciones del pueblo boliviano referidas al derecho por la educación vinculándola al cambio estructural de la sociedad; no es, por tanto, una ingenua pretensión de cambiar la sociedad sólo desde la educación sino la conciencia de que todos los sectores del Estado deben coincidir en sus políticas y acciones a la construcción de *“Un Estado en base al respeto e igualdad entre todos, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, donde predomine la búsqueda del vivir bien; con respeto a la pluralidad económica, jurídica, política y cultural de los habitantes de esta tierra; en convivencia colectiva, con acceso al agua, trabajo, educación, salud y vivienda para todos”*<sup>2</sup>.

Esta complejidad de un cambio estructural de la sociedad boliviana, también se refleja al interior de cada sector y en la articulación entre éstos. En el caso del sector educativo, son muchos y variados los componentes que conjugados, hacen a un sistema educativo, de manera que a la hora de hablar de una Revolución Educativa se deben considerar los distintos componentes y sus interrelaciones: currículo, infraestructura, materiales de apoyo, administración, equipamiento, personal docente. La Revolución Educativa contempla, por tanto, varias revoluciones internas en cada uno de sus componentes, una de ellas -quizá la más profunda, sostenida y menos comprendida- es la Revolución Docente, la transformación gradual de la autopercepción de maestras y maestros<sup>3</sup>, la percepción social hacia el magisterio boliviano, las estructuras y las modalidades de la formación de maestros, las condiciones laborales de los educadores.

Las estrategias para realizar cambios en los sistemas educativos de un país -hemos visto muchos intentos en los últimos decenios- suelen focalizar su atención en alguno de los componentes de dichos sistemas (materiales de apoyo, cambios en las instituciones educativas, incorporación de agentes externos a los centros educativos). En el Estado Plurinacional de Bolivia hemos focalizado la atención de la Revolución Educativa en el componente que precisamente es aquel que hace que la balanza de las posibilidades de transformación se incline a un lado o al otro: el maestro, no sólo el futuro maestro sino fundamentalmente el maestro en actual ejercicio. Una Revolución Educativa con Revolución Docente no sólo como estrategia sino como una deuda histórica del Estado con el magisterio, una clara apuesta por el maestro, por desarrollar la transformación educativa con ellos.

Han pasado varios años desde que la Revolución Educativa ha venido, primeramente definiendo sus lineamientos, luego desarrollando su normativa y ahora comenzando a implementar las transformaciones; todavía estamos en proceso, pero ya es posible ir levantando inventarios de los avances. Este documento pretende realizar un balance referido, precisamente, a los avances de la Revolución Educativa en su componente de Revolución Docente.

1 El autor (Ref: fdocarrion@hotmail.com) es Director General de Formación de Maestros, desde octubre de 2011, dependiente del Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

2 Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, *Preámbulo*, Bolivia 2009.

3 **Aclaración:** Siendo que con relación al uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres no hay acuerdos entre los lingüistas en español, para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar “maestra - maestro”, “los/las” y otras formas sensibles al género con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, para fines de este documento se ha optado por usar la forma masculina en su tradicional acepción genérica, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres y mujeres.

Al momento de hacer un alto analítico en la implementación de políticas, sobre todo cuando uno es parte de éstas y sobre todo cuando está aún en marcha, el sesgo del involucramiento, no sólo intelectual sino también emotivo, no suele ser un buen punto de partida para realizar el balance. Por ello, para analizar los avances en las políticas de profesión docente y de formación docente (Revolución Docente) tomaremos como referencia un artículo publicado por el PIEB en julio de 2011, cuyo autor es Víctor Orduna<sup>4</sup>; este “texto-pretexito” nos ayudará a realizar un análisis comparativo entre un estado de situación de la profesión docente en Bolivia descrito en su momento en el artículo y el estado actual de la misma.

El mencionado artículo realizaba, en aquel momento, una caracterización del maestro boliviano cuyos principales rasgos eran, según el autor:

- a. Una sostenida resistencia al cambio.
- b. Masificación del Magisterio.
- c. Popularización del Magisterio.
- e. Baja profesionalidad.
- f. Deficientes condiciones laborales.
- g. Exclusividad para el ejercicio de la profesión del maestro.
- h. Deterioro de la imagen pública.

Para los efectos mencionados, iremos realizando una breve descripción de lo que el “texto-pretexito” entendía por cada uno de esos rasgos, identificando luego para cada uno de ellos los avances que marcan la diferencia con relación al estado actual de la profesión docente con la Revolución Docente implementada.

### Una sostenida resistencia al cambio

El primer rasgo del Magisterio Boliviano, descrito por Orduna, es el de la permanente resistencia al cambio en educación, propuesto o peor aún impuesto, desde el Estado.

Si la resistencia al cambio educativo era, según el autor, uno de los principales rasgos del Magisterio Boliviano, éste ha sido uno de los cambios más profundos en la actual Revolución Educativa. Desde el diagnóstico de la situación de la educación y la identificación de los principios que debían responder a dicha situación, han sido trabajados con una amplia participación de lo que luego se concretaría como Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. El Congreso

de la Educación de 2006 ha sido diseñado y desarrollado en estrecha articulación con organizaciones sociales, representación de Pueblos Indígena Originario Campesinos, pero principalmente por el magisterio rural y urbano del país. Posteriormente el trabajo de lineamientos para el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) ha contado con la directa participación y dirección de maestras y maestros de todo el país.

“El magisterio no cambia, los gobiernos sí”. “Los maestros por su parte han desarrollado una capacidad profiláctica para resistir, de facto y de antemano, cualquier intento de cambio educativo”. Esta actitud frente a la novedad, sería una manera de autodefensa y una explicación del bajo profesionalismo, que según el autor, era otro de los rasgos característicos del magisterio.

<sup>4</sup> ORDUNA Víctor, “Retrato del maestro boliviano”, en Temas de Debate, N° 16, año 8, julio 2011, PIEB, La Paz Bolivia. <http://www.alertas-pieb.com/UserFiles/File/PDFs/Temas16.pdf>

Un hecho altamente simbólico y de elocuente claridad es el que el acto de aprobación de la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” en diciembre de 2010 se haya desarrollado en la sede de la Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia (CONMERB). De ahí que los atisbos de cuestionamiento a la Revolución Educativa que en algunos momentos han intentado, sin resultados, mantener esta mecánica resistencia al cambio educativo -originada básicamente por sectores aislados del magisterio urbano en algunas capitales de departamento- ha encontrado en los dirigentes nacionales del magisterio urbano un tímido rechazo, pero en el magisterio rural una contundente reafirmación de la “nueva” Ley ya que los principios que la sostienen han sido construidos desde su experiencia y sus proyecciones más allá de lo puramente sectorial y gremial.

La adhesión, con más cabalidad la apropiación por parte del Magisterio Boliviano con el MESCP no se limita a la dirigencia nacional del sector sino que con mayor claridad se ha venido evidenciando con las y los maestros de base, esta vez sin distinción entre maestros del área rural o urbana: La apuesta por transformar la educación boliviana desde y con los maestros, de la que hacíamos referencia en la introducción de este documento, se ha visto plasmada en diversas políticas y medidas estatales; sin embargo, la acción que con mayor claridad demuestra lo mencionado es el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM).

Todo intento de cambio de un Sistema Educativo, mucho más si este cambio implica la visión misma del papel de la educación en la construcción de una sociedad, ha fracasado o fracasará si no toma en cuenta al docente, no sólo en su definición sino sobre todo en su implementación: *“excluidas las variables extraescolares como el origen socioeconómico de los alumnos, la calidad de los profesores y el ambiente que logran generar en la sala de clase son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos. Ninguna reforma de la educación ha tenido, ni probablemente tendrá éxito, sin el concurso del profesorado. Las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación sólo pueden ser viables si los esfuerzos se concentran en transformar, con los docentes, la cultura de la institución escolar”*<sup>5</sup>. Esta certeza, aprendida dolorosamente en Bolivia con el fracaso de la Reforma Educativa del período neoliberal (Ley 1565 de 1994) ha puesto en el centro de la transformación al maestro que trabaja en la Unidad Educativa o en el Centro Educativo a través del PROFOCOM.

El PROFOCOM es un programa que busca, mediante procesos formativos sostenidos y que concluyen con el grado académico de licenciatura, que los maestros conozcan, comprendan, apliquen, se apropien y aporten, desde su práctica y reflexión, al MESCP y al nuevo currículo tanto de los Subsistemas de Educación Regular como del Subsistema de Educación Alternativa y Especial.

Más allá de la inédita cobertura del Programa (más de 138.000 maestras y maestros del país son parte del PROFOCOM, en sus cuatro fases), la original estrategia formativa, los contenidos y la metodología diseñada<sup>6</sup> están clara y exclusivamente orientadas a responder a la realidad, las necesidades y las expectativas de maestros en todo el país de manera de generar las condiciones y oportunidades para el análisis de su práctica habitual, incorporar el nuevo

De la resistencia al cambio educativo como rasgo característico, hoy el Magisterio Boliviano tiene un papel determinante en la construcción, implementación y mejora, con propuestas a partir de su experiencia y reflexión, en la concreción del MESCP y el perfeccionamiento del nuevo currículo. Por ello este nuevo planteamiento para la educación boliviana no es una reforma más sino una Revolución Educativa.

5 OREALC, “Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos”, UNESCO, Santiago de Chile 2007.

6 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Implementando el Currículo Educativo”, PROFOCOM, La Paz Bolivia 2014.

currículo como respuesta a las necesidades educativas y aportar desde su experiencia, comunitaria e individual, con nuevas prácticas y nuevos elementos educativos<sup>7</sup>.

El haber alcanzado incorporar a casi la totalidad del Magisterio con esta acción formativa y de producción de conocimiento pedagógico propio ha logrado no sólo instalar el discurso y la nomenclatura del nuevo currículo sino también evidenciar la apropiación del MESCP por parte de los participantes; ello se ha hecho particularmente evidente con los primeros 24.481 egresados del PROFOCOM quienes no sólo en sus trabajos de grado han logrado sistematizar la aplicación del Modelo sino que actualmente van liderando la implementación del nuevo currículo en sus centros educativos y son referente para sus colegas como los primeros maestros con grado de licenciatura en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Esta contundente acción desde y con los maestros ha sido acompañada por una serie de acciones adicionales como los Encuentros de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTes) a nivel distrital, departamental y nacional, el Concurso Plurinacional de Video “Recuperación de experiencias educativas en la implementación curricular del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”<sup>8</sup>, las Ferias de la Revolución Educativa y otras en los distintos niveles del Sistema Educativo Plurinacional, en las que se ha evidenciado y documentado la apropiación, aplicación y propuesta por parte de maestras y maestros del Modelo y la transformación educativa.

### b. Masificación del Magisterio

El acelerado crecimiento del Magisterio y el haber sobrepasado las 130 mil personas en 2011 (hoy la cifra es de más de 150 mil) hacen de este sector el mayor gremio de empleados del país, convirtiéndolo –según Orduna– en una poderosa “masa” fácilmente movilizable por reivindicaciones sectoriales.

Efectivamente el crecimiento sostenido del Magisterio Boliviano en ejercicio es uno de los rasgos de los últimos años en Bolivia, ello responde a la necesidad de cubrir deudas históricas con el sistema educativo y con el Magisterio.

La sostenida asignación de ítemes de nueva creación a partir de 2006 y con mayor contundencia desde 2009, ha estado orientada a cubrir el crecimiento de la población estudiantil que en los períodos neoliberales no fue debidamente atendida, cargando y sobrecargando los centros educativos y, por tanto, la labor de los maestros. Esta situación ha sido comprendida por el Gobierno del Presidente Evo Morales no sólo como un problema administrativo sino principalmente como un problema de calidad educativa<sup>9</sup> con rasgos diferenciados en las ciudades y en las provincias y comunidades. Además de la nivelación de asignación de ítemes de acuerdo al crecimiento, el aumento de maestros obedece al

El Magisterio Boliviano ha tenido un crecimiento significativo en equivalencia a la asunción por parte del Estado de sus obligaciones en el sector educativo y con miras a mejorar las condiciones laborales de los maestros para mejorar los procesos y resultados educativos. Los maestros en ejercicio han dejado de ser una masa fácilmente movilizable, limitándose esa imagen a grupos radicales y dirigentes pintorescos que han ido vaciando su discurso.

7 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Memoria 1er Encuentro Plurinacional de Experiencias Transformadoras de Maestras y Maestros en la Concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”, PROFOCOM, La Paz Bolivia 2014.

8 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Concurso Plurinacional de Video “Recuperación de experiencias educativas en la implementación curricular del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional IIPP, La Paz Bolivia 2014.

9 En 2006, se contaba con 117.212 maestras/os, cada uno de ellos atendía un promedio de 24 estudiantes por aula. En 2014, se cuenta con 135.760 maestras/os, cada uno atiende un promedio de 20 estudiantes por aula.



crecimiento de la cobertura no sólo ya del nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional (nivel en el que se centró casi exclusivamente la Reforma Educativa de los años 90) sino también en el de Educación Inicial en Familia Comunitaria y Educación Secundaria Comunitaria Productiva<sup>10</sup>. También en el Subsistema de Educación Alternativa y Especial ha habido una atención inédita de asignación de ítemes a centros educativos que se caracterizaban por recibir mayor atención de instancias de caridad y solidaridad que del Estado como obligación de derechos constitucionales<sup>11</sup>.

Paralelamente a cubrir este déficit de maestras y maestros, las políticas educativas sobre el crecimiento de ítemes del Magisterio han estado orientadas a cubrir, por una parte, la deuda histórica que consiste en horas *ad honorem* trabajadas por maestros<sup>12</sup> y, por otra, los incrementos salariales que hacen del Magisterio uno de los sectores mayormente beneficiados del sector público<sup>13</sup>.

Si bien la sostenida asignación de ítemes ha hecho que el sector educativo aumente considerablemente en número, para el Estado no ha significado sólo una masificación del Magisterio sino el cumplimiento de deberes con la ciudadanía y con el mismo sector educativo acompañando este crecimiento con mejoras en las condiciones laborales y de ofertas formativas con distintas características.

Contrariamente a lo que expone el “texto-pretexo”, el crecimiento del Magisterio Boliviano en los últimos años no ha significado mayores movilizaciones masificadas por reivindicaciones gremiales. La última movilización masiva del Magisterio ha sido aquella de 2011 que justamente dio pie al artículo de Orduna; a partir de ella, hasta la fecha, las escasas movilizaciones protagonizadas por maestros han sido reducidas a pequeños grupos radicales apenados en algunas capitales de departamento que, con cierta periodicidad, buscan protagonismo y cobertura mediática sin mayores resultados por el vaciamiento de sus demandas y lo trillado de sus consignas; eso sí, en algunas ciudades, cuentan con una interesada cobertura mediática consciente del efecto que produce el carácter pintoresco del tono la figura de algunos representantes.

### c. Popularización del Magisterio

Junto con analizar el crecimiento del Magisterio Boliviano, el “texto-pretexo” analiza, brevemente, la composición de esa “masa”, concluyendo que sus orígenes son populares, campesinos, artesanos y comerciantes, aspecto que según el autor sería una explicación del bajo profesionalismo del maestro.

Si para Orduna y otros investigadores, el origen y composición “popular” del Magisterio es una especie de limitación para su profesionalidad, los principios del Estado Plurinacional asumen esta situación más bien como un rasgo deseado y una obligación de

Lejos de ser una limitación para el nivel de profesionalidad, el origen popular del Magisterio Boliviano es considerado para las políticas educativas del Estado Plurinacional una realidad para equiparar condiciones y oportunidades y una ventaja para el trabajo del educador, ya que no sólo permite contar con profesionales que conocen su realidad para fortalecerla o transformarla; en este sentido, se vienen desarrollando políticas inclusivas que propician el ingreso de bachilleres indígena originario campesinos sin que ello signifique exclusión de otros sectores, acompañando dichas políticas con mejores condiciones de formación inicial, continua y postgradual, junto a mejoras de las condiciones laborales.

10 En 2006, 4.774 maestros atendían el Nivel Inicial, en 2018 la cantidad subió a 9.158. En el Nivel Secundario, en 2006 los docentes eran 25.313, alcanzando en 2018 a 57.228.

11 En 2006 se contaba con 5.666 maestros en educación alternativa, mientras que en 2018 se cuenta con 7.514 maestras y maestros en Educación Alternativa y Especial.

12 En septiembre de 2014 se alcanzó a cubrir la deuda histórica en los 9 departamentos del país.

13 El incremento salarial del 2006 al 2014 es del 98% para todo el magisterio. Por ejemplo: si un maestro urbano de categoría al mérito, el 2006 ganaba 2.267 Bs, el 2014 ganaba en promedio 4.506.9 Bs, actualmente el 2018 se gana en promedio aproximado 5.000 Bs.

deuda a ser atendida. Las políticas de admisión a las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) han ido propiciando igualdad de oportunidades para todos los sectores sociales, generando además condiciones para que los mejores bachilleres de comunidades indígenas originarias campesinas puedan acceder a la formación inicial en todas las ESFM, Unidades Académicas (UA) y a todas las especialidades ofertadas. Desde 2010 el 20% del cupo previsto para el proceso de admisión ha sido cubierto por estos sectores.

Estas medidas no sólo encuentran su sentido en los principios constitucionales y el derecho de todos a la educación superior sino también en lineamientos prácticos: El trabajo del educador no puede desconocer la realidad de todos los sectores sociales tanto urbanos como rurales; es a partir de este conocimiento que la práctica educativa incorpora la realidad como parte de los contenidos educativos para comprenderla, fortalecerla en sus aspectos positivos y transformarla en aquellos que se vinculen a situaciones de exclusión e injusticia.

El origen popular, entonces, no puede ser una limitación para el ejercicio docente y la calidad profesional de los educadores, esta última ha sido causada más bien por falta de atención desde el Estado a las necesidades formativas del maestro en ejercicio, aspecto que ahondaremos en el siguiente punto.

#### **d. Baja profesionalidad**

El rasgo de origen popular del Magisterio, es vinculado en el artículo de referencia, al bajo nivel de profesionalidad como una causa de éste, calificándolo como “baja profesionalidad de carácter estructural”.

Primeramente despejemos una debate ya superado a nivel internacional y con una solución única en el contexto boliviano: En los años 80 y 90, en los ambientes académicos dedicados a la educación surgió un debate sobre la “semiprofesionalidad” de docentes<sup>14</sup>, el mismo, luego de agotar argumentos y contraargumentos, fue diluyéndose al no encontrar causas comunes al fenómeno analizado, al ir identificándose novedosas formas de cambio en el papel del maestro y, sobretodo, al ir reconociendo la ilegítima pretensión comparativa de la profesión docente con otras profesiones. Este último punto es el que se asume en la normativa educativa boliviana actual: La profesión de maestro no es equiparable a otras “profesiones libres” por dos razones principales. En primer lugar, por el papel estratégico de la educación en una sociedad y, en segundo lugar, porque ello se traduce en obligaciones especiales del Estado hacia el Magisterio Boliviano.

La traducción de estos principios se plasma en el reconocimiento del Reglamento del Escalafón Nacional del Servicio de Educación y la exclusividad de la formación de maestros por parte del Estado<sup>15</sup>. Una lucha de décadas del Magisterio Boliviano es reconocida en la legislación educativa del Estado Plurinacional.

En el punto anterior indicábamos que el cuestionamiento a la profesionalidad del maestro tiene su origen, bajo la lectura de las actuales políticas educativas, no en la raíz popular del Magisterio sino en la desatención del Estado a las necesidades formativas del maestro, tanto en lo referido a la formación inicial como a la formación del maestro en ejercicio y a sus condiciones laborales.

14 PEREYRA Miguel A., “El Profesionalismo a Debate”, Cuadernos de Pedagogía, N° 161, Barcelona Julio-Agosto 1988.

GIRONOUX Henry A., “Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje”, Ed. Piados, Barcelona 1990.

IMBERNÓN Francisco, “La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado”, Ed. Graó, Barcelona 1997.

PÉREZ GÓMEZ A. - BARQUÍN RUÍZ J. - ANGULO RASCO J.F., “Desarrollo Profesional Docente. Política, Investigación y Práctica”, Ed. Akal, Madrid 1999.

15 Arts. 2 y 36 de la Ley de la Educación N° 70 Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

Uno de los primeros pasos en la Revolución Educativa fue la transformación de los Institutos Normales Superiores (INS) en Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros a mediados de 2009; este cambio significó también la jerarquización de la profesión docente que hasta entonces era equivalente a la de un Técnico Superior, contemplando 3-4 años de formación, pasándola al grado académico de Licenciatura, con 5 años de formación inicial. Este proceso significó además la mejora salarial de los docentes de las ESFM, la asignación de ítems jerarquizados, procesos de institucionalización cada vez más exigentes, procesos de evaluación de desempeño cada vez más transparentes, fuerte inversión en infraestructura y equipamiento<sup>16</sup>, contar con un currículo para la formación de maestros, contar con normativa académica e institucional oficial.

Los aspectos mencionados, para quien conoció la situación de la formación inicial de maestros en épocas en que ésta fue terciarizada por los gobiernos neoliberales a universidades públicas y privadas, significan avances estructurales y la garantía de condiciones para ir mejorando permanentemente los procesos y las instituciones de formación de los futuros maestros. En diciembre de 2014 egresarán los primeros 6.600 maestros de esta nueva formación inicial.

Pero el Sistema Educativo boliviano no presentaba deficiencias sólo en la formación inicial de maestros; la desatención del Estado a la formación docente se traducía en otras situaciones en el magisterio en servicio, la más llamativa de ellas el alto índice de maestros interinos. En 2006, el número de maestros interinos en todo el país alcanzaba la cifra de 18.698, equivalente al 16% del total del Magisterio. A raíz de esta situación y para disminuir los efectos que ello tenía en la calidad de los procesos y resultados educativos, en 2006 comenzó el Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI), el mismo que tiene continuidad fortalecida hasta la actualidad, habiendo logrado disminuir el interinato a sólo el 3,8%, porcentaje que apunta a ser anulado del todo hasta fines de 2018.

Otro de los aspectos que sumaban al cuestionamiento de la profesionalidad del maestro y que fue superado con procesos formativos, fue la situación de maestros trabajando sin pertinencia académica; es decir, maestros, principalmente de primaria, que ante la ausencia de maestros del nivel secundario en áreas rurales, desarrollaban docencia en otro nivel distinto al de su formación. El Programa de Especialización y Actualización de Maestras y Maestros de Secundaria (PEAMS) desde octubre de 2010, mediante un proceso sostenido de especialización en áreas del nivel de Educación Secundaria Comunitaria Productiva, logró especializar a 2.105 maestros a nivel nacional, posteriormente este proceso se articuló al PROFOCOM con lo que actualmente son pocos los maestros sin pertinencia académica, que se ha reducido al mínimo y están en proceso de especialización.

La atención tanto al interinato como a la falta de pertinencia académica ha aportado sustancialmente a superar esa visión de improvisación de educadores que recogió el Gobierno del Presidente Evo Morales y ha transformado, mejorando de esta manera el nivel de profesionalidad de segmentos del Magisterio que eran fuente de crítica y discriminación por su falta de formación específica y, por ende, por un nivel de profesionalidad en duda.

Sin embargo, las políticas de profesión y formación docente, no se redujeron a atender los segmentos especiales o los vacíos creados por la desatención del estado neoliberal. La atención a las necesidades formativas fue dirigida, a partir de 2010, a todo el Magisterio Boliviano con dos programas de contundente presencia: Los Itinerarios Formativos y el PROFOCOM.

Los Itinerarios Formativos son una oferta permanente de cursos cortos de formación continua dirigidos a maestros en ejercicio que abordan temáticas variadas de acuerdo a las políticas educativas,

<sup>16</sup> El Gobierno ha invertido en los últimos años Bs. 214.458.351 en infraestructura y equipamiento para las ESFM de todo el país.

a las necesidades formativas de los maestros y a la priorización local y sectorial en temas educativos. Con una estrategia formativa que apunta directamente a la mejora de la práctica docente, los Itinerarios son certificados oficialmente por la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO) como instancia operativa del Ministerio de Educación para la formación continua. Hasta la fecha han desarrollado cursos sobre lenguas indígena originarias, didácticas específicas, uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) y otros tópicos; en sus nueve años de implementación han atendido a 437.130 participantes en todo el país, en esta cifra se cuentan a maestros que han participado entre 1 y 8 cursos.

El PROFOCOM, del cual ya hicimos referencia, viene atendiendo en cinco años y medio de funcionamiento a más de 138.000 maestros quienes, en forma gradual, irán concluyendo hasta 2016 su proceso formativo, recibiendo el grado académico de Licenciatura para el nivel y áreas que regentan.

Sin contar otros programas en ejecución o en diseño<sup>17</sup>, con los dos procesos formativos comentados el Estado ha pasado de una ausencia total en la formación de maestros en ejercicio -espacio que había sido ocupado por Universidades y ONGs con finalidades y resultados diversos- a una presencia contundente y articulada directamente a la mejora de la práctica educativa, con metodologías y contenidos propios y ajustados a las características del maestro boliviano. Actualmente se puede afirmar que no hay maestro en el país que no haya recibido una oportunidad de formación por parte del Estado<sup>18</sup>.

Pero la atención a la formación del maestro boliviano para cubrir sus necesidades formativas y mejorar el nivel y desempeño profesional, no se limita a la atención de programas transitorios, éstos se articulan y se basan en una estructura integral de formación docente, prevista en la Ley "Avelino Siñani-Elizardo Pérez"<sup>19</sup> que contempla tres componentes: Formación Inicial (ESFM), Continua (UNEFCO) y Postgradual (Universidad Pedagógica - UP). Con sus especificidades propias, las tres instancias vienen articulándose en objetivos, programas, acciones, uso de infraestructura y apoyo técnico, de manera que programas como el PROFOCOM o el PPMI cuentan con la participación de todas las instancias, facilitando los procesos, optimizando los recursos y elevando los resultados.

Los efectos de la atención formativa para un mejor nivel profesional de maestros ya son visibles en buena parte del Sistema Educativo Plurinacional y se ha comenzado a dar los primeros pasos para cerrar el círculo con la implementación de los postgrados para todos los maestros que ya cuentan con Licenciatura. La oferta de Postgrado que comenzó con una Maestría del PROFOCOM en el MESCP, en

Con el reconocimiento por parte del Estado de la especificidad de la profesión de maestro, la atención a la formación docente integral ha venido saldando deudas históricas como el interinato, la no pertinencia académica y la ausencia de oportunidades de formación para el Magisterio; estas políticas se han traducido en oportunidades no sólo para conocer e implementar el nuevo modelo y el nuevo currículo sino también en la oportunidad para cada maestro de innovar y aportar con sus propias experiencias en la mejora de su desempeño profesional y en la mejora de la concreción curricular. Este cambio cualitativo en la profesionalidad del Magisterio tiene la virtud de no haber recurrido a despidos masivos ni movilizaciones, colocando la confianza de la mejora de procesos y resultados educativos no sólo en los futuros maestros sino, principalmente, en la totalidad de maestros en servicio.

17 A partir de 2015 el Ministerio de Educación comenzará a desarrollar el Programa de Formación de Maestras y Maestros para el Bachillerato Técnico Humanístico y el Programa de Formación de Maestras y Maestros en uso de Lenguas Indígena Originarias y Extranjera - Educación Primaria Comunitaria Vocacional.

18 Incluso los maestros que trabajan en zonas de frontera, rívera de río y zonas de difícil acceso tienen la oportunidad de participar en procesos formativos, a través de una modalidad a distancia específicamente diseñada para ellos.

19 Artículos 31-40 de la Ley de Educación N° 70 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez".

la que más de 2.000 maestros ya obtuvieron su grado académico, se ha diversificado en Diplomados, Especialidades, Maestrías y Doctorados orientados principalmente al desarrollo de las áreas y especialidades disciplinares del Magisterio a partir de enero de 2015 a cargo de la Universidad Pedagógica. Actualmente 33.495 Maestras y Maestros participan en programas de Postgrado.

La ingenua pretensión de pensar que con mayores niveles académicos mejora automáticamente el nivel de profesionalidad, no está presente en las políticas y acciones descritas; por ello, todos los procesos formativos en marcha y en diseño contemplan una metodología directamente vinculada al desarrollo profesional del maestro, a su práctica y a la producción de conocimientos pedagógicos por parte de los maestros en ejercicio, a partir de su experiencia y reflexión, comunitaria e individual; ello ha llevado también a ir modificando la cultura profesional del maestro y la cultura organizacional de los centros, en los cuales se ve con cada vez mayor naturalidad el trabajo colectivo y el desarrollo para la implementación de nuevas experiencias de aplicación del MESCP y del currículo.

#### **e. Deficientes condiciones laborales**

El “texto-pretexito” que nos sirve de referencia, hace notar dos situaciones referidas a las deficientes condiciones laborales del Magisterio Boliviano: La primera, el aspecto salarial como constante reivindicación, núcleo de las permanentes movilizaciones y centro del discurso sindical; la segunda, una creciente brecha tecnológica.

Si ponemos atención a los discursos de los representantes del Magisterio en los últimos años, si analizamos los pliegos petitorios, los votos resolutiveos de sus instancias orgánicas, pero, más aún, si estamos atentos a los temas recurrentes del maestro de base con sus colegas, caeremos en cuenta de que los puntos usualmente abordados han ido dejando paulatinamente las reivindicaciones salariales para concentrarse en demandas referidas a procesos formativos y a temas específicamente educativos, técnicos, pedagógicos.

Esta constatación, sumada a la desaparición de las grandes movilizaciones a las que el Magisterio tenía acostumbrados a la población y al Gobierno, son un contundente efecto de las políticas de atención a las condiciones salariales de este sector. En el inciso “b” de este documento se han brindado datos sobre la permanente e inédita asignación de ítemes de nueva creación, los aumentos y nivelaciones salariales, el saldar las deudas históricas, la regularización de las planillas, la atención a sectores del Magisterio que habían sido permanentemente relegados. Este trabajo decidido ha sido reconocido recientemente por una publicación del Banco Mundial que sitúa a Bolivia en el segundo lugar de inversión educativa en América Latina y el Caribe.

Sólo algunos de los grupos dirigenciales, aislados de la realidad de sus bases, a los que ya hicimos referencia, siguen mencionando temas salariales en sus discursos; pero ahora han cambiado su punto de partida; ya no parten del reclamo por los niveles salariales de los maestros, ahora parten del salario de todos los “obreros”, como evidencia de que su sector ha recibido del Estado un nivel salarial superior al de la clase obrera en general y con ventajas respecto a otros

El contenido de los pliegos, votos resolutiveos y el discurso de la dirigencia del Magisterio, con raras excepciones, en los últimos años han tenido un viraje temático que ya no apunta a aspectos salariales sino de otro tipo de demandas que corresponden a otro nivel de reivindicaciones. Esta situación es una clara muestra de los avances y resultados de la política del Estado por mejorar las condiciones laborales del Magisterio, como deuda histórica y como componente de la mejora de los procesos y resultados educativos.

sectores asalariados. En el fondo, el viraje en el discurso de estos dirigentes (de perfil casi “costumbrista”) busca subir el piso comparativo del salario del Magisterio para continuar usando su retórica.

En honor a la verdad, en los últimos años, ha sido el Gobierno, el Ministerio de Educación el primer interesado en hacer efectiva una mejor atención salarial al Magisterio Boliviano como una política de profesión docente orientada a saldar deudas históricas del Estado con este sector y a brindar mejores condiciones laborales para una mejor condición profesional, de cara a obtener mejores procesos y resultados educativos, acompañados por procesos constantes de formación. Esto se evidencia en las mesas de negociación con los representantes nacionales en las que es el Ministerio de Educación el que va colocando propuestas de soluciones o informa de mejoras salariales que viene implementando a los confederados.

Pero el brindar mejores condiciones laborales no se ha reducido al aspecto salarial y formativo. Bolivia es el único país que a la hora de desarrollar políticas orientadas al uso de la tecnología en el campo educativo, ha comenzado por los maestros. La dotación de equipos de computación es una realidad en diversos países, todos ellos comenzaron con la dotación a estudiantes, de primaria y/o secundaria, debiendo atender, con posterioridad al docentado en capacitación y en dotación de equipos; Bolivia ha comenzado por los maestros y está continuado ahora, en forma progresiva, con los estudiantes. Esta priorización ha sido reconocida como una gran ventaja respecto a otras experiencias por expertos en este tipo de políticas.

Más allá de la pertinencia de la estrategia de incorporación tecnología comenzando por el maestro, el Estado Boliviano ha implementado estos programas como parte de su política de profesión docente que tiene, justamente como pilares: formación integral de maestros, condiciones laborales y reconocimiento de la carrera docente.

### **f. Exclusividad para el ejercicio de la profesión del maestro**

Otro rasgo del Magisterio Boliviano, mencionado por Orduna, es la permanente lucha de este sector por mantener el ejercicio de la docencia como una exclusividad del sector; negando toda posibilidad de que otros profesionales (profesionales libres) puedan siquiera pretender acceder a un ítem de educación. Esta defensa por la exclusividad del ejercicio de la profesión de maestro, responde a dos situaciones amenazantes: La primera, la apertura, en la reforma neoliberal, a la intervención de las Universidades en la formación inicial de maestros; la segunda, el nivel de “saturación” de maestros normalistas egresados en número mayor al que puede absorber el sistema, ampliando la competencia por espacio laboral no sólo con otros profesionales sino incluso al interior del propio Magisterio.

Ya hemos mencionado en los puntos anteriores la posición del Estado Plurinacional respecto a la exclusividad de la profesión y la formación de maestros y cómo esta posición ha sido traducida claramente en

La demanda del Magisterio por la exclusividad para el ejercicio de la docencia ha sido asumida por el Estado Plurinacional quien ha venido desarrollando políticas y acciones dirigidas a que dicha exclusividad responda no sólo a un interés sectorial sino que se traduzca en niveles cada vez más altos de calidad en el desempeño profesional, traducido en procesos de selección mejor planificados y transparentes; mejores procesos de formación inicial, mejores condiciones de incorporación al sistema, atención formativa a segmentos especiales y mejores procesos de formación de maestros en servicio. La exclusividad de la profesión docente ha estado acompañada también por mejoras para garantizar mayores niveles de calidad.

la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. Las políticas y acciones en orden a éstas son principalmente la estructura de formación de maestros que reconoce sólo a las ESFM, la UNEFCO y la UP como instancias únicas para la formación inicial, continua y postgradual, respectivamente, la atención a segmentos especiales como los maestros interinos y, recientemente, los Titulares por Antigüedad, y las sostenidas acciones para mejorar los procesos de admisión a las ESFM.

Siendo que ya se comentó sobre la efectiva aplicación de la estructura de formación de maestros y sobre la atención de los segmentos especiales, nos detendremos en los lineamientos y acciones orientados a mejorar los procesos de admisión de futuros maestros.

A partir de 2012 los procesos de admisión a las ESFM son procesos bianuales, cuentan con metodologías de selección más exigentes, equitativas y transparentes, y parten de una detallada planificación en función a las especialidades con mayor requerimiento de acuerdo a las diversas regiones del país, entorno a estas líneas se vienen reordenando las ofertas de cada ESFM. Estas tres medidas han logrado ir reduciendo significativamente el número de estudiantes en formación inicial de maestros orientados a lograr, en los próximos años, un número cercano a los 2.500 nuevos maestros ingresando al sistema cada año (cerca de un tercio, respecto a anteriores períodos). Los procesos de admisión han encontrado un equilibrio entre la incorporación de los mejores bachilleres de los pueblos indígena originario campesinos y los mejores bachilleres de las zonas urbanas, quienes postulan a una limitada oferta de especialidades que responde a la proyección de demanda de maestros en las regiones en las que se ubican las ESFM.

La seriedad de estas políticas y de su implementación ha tenido como resultado que el último proceso de admisión (2013) no haya tenido ninguna concesión de ampliaciones por motivos de presión ni de ampliación de cupos ni de bajar los niveles de exigencia para la incorporación de estudiantes.

#### **g. Deterioro de la imagen pública**

El “texto-pretexo” para este análisis menciona que, como efectos de todos los puntos mencionados como rasgos del Magisterio Boliviano, se ha desembocado en el deterioro de la imagen pública o la percepción social del maestro: Un Magisterio en permanentes y masivas movilizaciones callejeras, paros y huelgas, con bajos niveles profesionales, con deficientes condiciones laborales, había traído como consecuencia la desacreditación pública de este sector.

Al análisis del autor, podemos sumar que el efecto no se tradujo sólo en una baja percepción social del Magisterio sino también en una baja autopercepción del mismo maestro por su profesión; esta situación, hoy en día, añorada por ciertos sectores dirigenciales del Magisterio, ha dado paso a un progresivo y sostenido cambio de la percepción social y la autopercepción del maestro. Para ello es importante partir de la imagen del maestro: las últimas movilizaciones masivas del Magisterio Boliviano han sido en 2011; a la fecha las escasas movilizaciones

Las casi inexistentes movilizaciones del Magisterio se han reducido a esporádicas y trilladas marchas de dirigencias autoreferenciadas, y han dado paso a debates pedagógicos, a la presentación permanente de propuestas para mejorar, desde la práctica docente, los procesos educativos. El maestro de base ya no tiene sólo un discurso salarial sino propuestas, individuales y comunitarias, de mejora educativa; pero no es sólo propuesta teórica sino práctica, a partir de los procesos formativos en los que ha ido mejorando su nivel académico y su desempeño profesional. La imagen pública y la autoimagen del maestro ha tenido un viraje radical en los últimos años.

han sido protagonizadas por pequeños y aislados grupos dirigenciales que han salido en pintorescas y reducidas marchas con consignas y slogans ya trillados y que no logran convocar a maestros de base. Es más, en los últimos años se han visto movilizaciones y acciones más grandes de maestros de base en contra de estas dirigencias, por ejemplo en La Paz, Oruro, Sucre y Potosí, cuando los maestros de base salieron a defender el PROFOCOM en contra de los pronunciamientos y rechazos de sus dirigentes.

Hoy en día la imagen pública del sector educativo, en general, y del Magisterio, en particular, tiene nuevos escenarios; ya no son las calles el escenario en el que la población ve a los maestros; ahora son las aulas en las que incluso en fines de semana asisten para sus procesos de formación, son las competencias académicas y deportivas, locales, distritales, departamentales y nacionales de las Olimpiadas Científicas, en las que cada vez son más las medallas de las Unidades Educativas Públicas, y de los Juegos Deportivos de Primaria y Secundaria; son los eventos de innovación y producción pedagógica en las que maestros presentan propuestas para mejorar los procesos y resultados educativos aplicando el nuevo currículo, son las expresiones de maestros de base y dirigentes abordando temas propiamente educativos, propuestas desde el Magisterio Boliviano para mejorar la educación (ya no sólo las trilladas consignas gremiales); son los numerosos blogs y páginas web a cargo de maestros en los que se han generado nuevos espacios de análisis y propuesta educativa, en la que la ausencia de la dirigencia es total; es la contundente participación de maestros de base en el Portal Educabolivia y en la Red de Maestros; es la participación masiva y activa de maestros de base en los Encuentros Pedagógicos anuales en los que se revisa y ajusta la aplicación del currículo en forma participativa y desde la experiencia docente; son los procesos formativos ofertados por el Ministerio de Educación con masiva participación de maestros en servicio; son las Comunidades de Producción y Transformación Educativa que se reúnen en el centro educativo y en otros espacios para planificar, analizar, discutir, producir, coordinar acciones de transformación de la práctica educativa y, por tanto, de la práctica docente.

En los últimos años, el Ministerio de Educación ha producido textos dirigidos a la formación de maestras y maestros, habiéndose distribuido aproximadamente más de 3.000.000 de ejemplares que han llegado directamente a manos de maestras y maestros, quienes en comunidad o individualmente, los han leído, analizado y reflexionado y debatido críticamente.

La población entera es testigo permanente de estos cambios y con ellos ha ido cambiando también su percepción respecto a la profesión del maestro, pero tan importante como el cambio de la imagen pública ha sido el cambio de la autopercepción del maestro que encuentra en sus procesos de formación y en la atención del Estado a sus condiciones laborales, el reconocimiento público de la importancia de su tarea, lo cual se traduce, en la mayor parte de los casos, en un renovado compromiso con la educación, en una permanente y sana tensión por mejorar su formación y su desempeño profesional.

A tan sólo cuatro años de haberse escrito el “texto-pretexito” sobre el perfil del maestro boliviano (2011), dicho perfil ya ha tenido cambios sustanciales, debido a las políticas y acciones -sin precedentes respecto a otros procesos de cambio o reforma o transformación educativa en América Latina y El Caribe- implementadas por el Estado Plurinacional de Bolivia caracterizadas por:

Todas las medidas adoptadas para la mejora de la profesionalidad docente han sido desarrolladas en consenso, a veces con las dirigencias (Confederaciones) a veces con el maestro de base quienes terminaron defendiéndolas.



La política educativa ha adoptado las demandas de los maestros (demandas salariales, de exclusividad de su profesión, de condiciones laborales, de necesidades formativas) como líneas de acción, como deudas sociales que debían ser saldadas. De ahí que los pliegos del Magisterio Boliviano se han ido vaciando de sus tradicionales demandas y han ido incorporando otras demandas más vinculadas a la mejora de los procesos y resultados educativos.

El mismo Estado ha asumido el Escalafón, reivindicándolo y atendiendo las necesidades de actualización que vienen del mismo Magisterio.

La atención desde el Estado a las demandas salariales, las condiciones laborales, la desaceleración del crecimiento de maestros egresados, la incorporación de la experiencia docente en la propuesta técnica de aplicación del nuevo currículo, la jerarquización académica de la formación docente, las mayores exigencias para el ingreso a la carrera docente, son la explicación de la merma de las movilizaciones, huelgas y paros, que están dejando de ser un rasgo característico del Magisterio, con lo que ha cambiado positivamente la imagen pública del maestro pasando a un progresivo reconocimiento social del trabajo, los procesos y resultados educativos.

Los temas que ahora se discuten con los maestros, a nivel de su representación y a nivel de sus bases, no se reducen a temas laborales y salariales; ahora se discuten y se recogen propuestas propiamente educativas: currículo, metodología, estrategias, calidad, evaluación, planificación educativas, son los nuevos tópicos de discusión del Estado con el Magisterio.

Los rasgos característicos del perfil de maestro que Orduna presentó en su artículo de 2011 tienen vigencia sólo para los sectores reducidos y radicales de la dirigencia anclada en algunas capitales de departamento.

La apuesta del Estado por el maestro en ejercicio y por el futuro maestro es parte de la estrategia integral de transformación de la educación.

La decisión política de trabajar la Revolución Educativa con, desde y por el maestro se ha traducido en un trabajo conjunto de los aspectos académicos, salariales, condiciones laborales y carrera profesional.

Todos estos cambios se han hecho efectivos gracias a la sostenibilidad de las políticas educativas, de las políticas de profesión y formación de maestros; las mismas que si bien han sido construidas desde 2006 han podido hacerse realidad gracias a la estabilidad de las políticas y las autoridades que en inéditos períodos de continuidad han consolidado estas tendencias en acciones y resultados reales, particularmente desde 2008 hasta la fecha. Esta continuidad no es un hecho menor, el actual Ministro de Educación ha visto pasar tres dirigencias de las Confederaciones y con ellas ha ido instalando el discurso, la política, la acción y los resultados que hoy conocemos.

Los avances son contundentes, aunque no necesariamente suficientes, pero son innegables los logros en temas de profesión y formación de maestros en Bolivia. Particularmente el período 2009-2018 ha sido el período de consolidación de una nueva profesionalidad docente, focalizada en la mejora de las condiciones laborales de maestros y en su formación; de esta manera la Revolución Educativa ha avanzado con la Revolución Docente, haciendo que el Magisterio deje de ser el más complejo problema del Sistema Educativo y pase a ser la más clara solución para mejorar la calidad educativa.

### Reflexiones sobre la lectura

En equipos comunitarios, analizamos, reflexionamos para encontrar puntos comunes y dar respuestas a las siguientes indagaciones

¿Cuál es debate que propone el autor?

---

---

¿Cuáles son los argumentos centrales entorno a la lectura?

---

---

¿Qué debate se abre entorno a la lectura?

---

---

---

¿Cuál es el sentido de revolución docente con revolución educativa?

---

---

---

### Producto del Módulo

El producto del módulo es la concreción del proceso de Autoevaluación de Fortalecimiento Institucional de los Procesos Formativos. Se trata de desarrollar el proceso de organización y ejecución de la Autoevaluación en la UE/CEA/CEE de la que somos responsables para fortalecer los procesos educativos que vamos desarrollando con nuestros estudiantes.





**la revolución educativa AVANZA**