

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EIB: UNA MIRADA DESDE LOS MAESTROS

Alejandra Huamán Ccahua

Tesis presentada en cumplimiento de los requisitos para la obtención del título de magíster en Educación Bilingüe, Maestría en Educación Intercultural Bilingüe con la Mención: Formación Docente

Asesora de tesis: Doctora Mahia Maurial

**Cochabamba, Bolivia
2007**

La presente tesis EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EIB: UNA MIRADA DESDE LOS MAESTROS fue aprobada el:

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Post-Grado

Decano

Dedicatoria

A Dios creador y protector de todo lo existente, a los dioses tutelares Pachamama, Intitayta y los Apus energizadores de los hombres productores de la tierra.

En especial a mi madre Señora Dolores Ccahua Supa, quien sembró en mí la cultura milenaria quechua. A inocencio Huamán Franco que desde el hanaqpacha sigue siendo mi guía. A cada uno de mis hermanos y hermanas consanguíneos y políticos por alentarme a perseverar en mi superación.

A mis hijos Siwar Gabriel y Fernando que son la energía de mi vida

A Hipólito que sin su constante apoyo y ánimo no sería posible la batalla ni el éxito de este trabajo.

A todas aquellas personas que confiaron en mí dándome la oportunidad de seguir avanzando profesionalmente apoyando mis expectativas y aspiraciones.

Tukuy sunquywan llapallan kallpachawaqkunata añanchakuni, kamaqniy waranqa waranqanpiraq kutichipunanaq kay yuyayniyta t'ikarichikunapaq.

Llalliy

Aypapakuyki hump'iypas sut'un sut'un

Ancha kallpatan aypamunaypaq huñuna kasqa,

Ichaqa kusionqa samaykusaq hump'iyta wayrarachisaq

Wakmanta qhipaykita puririnaypaq, qanwan kуска llallinakuypi

pukllaq tumpalla wach'irinaypaq, mana llakiy, mana muchuy llalliwananpaq.

Llaqtayta, aylluyta yuyayniywan mat'irispa, llamk'ayniywan llaqtanchis qispirinanaq

Alejandra Huaman Ccahua

Agradecimientos

A mis niños y niñas que despertaron en mí desafíos para buscar formas diferentes de guiar sus aprendizajes y conocimientos. A las autoridades educativas y políticas, padres y madres de familia de Machaqa-Urcos, Quispicanchi, Cusco - Perú.

Al Ministerio de Educación del Perú (mi patria), a las distintas autoridades y personalidades que confiaron en mí para concederme la oportunidad de cualificarme profesionalmente y permitir satisfacer expectativas de formación profesional, en el programa de Formación Bilingüe PROEIB Andes.

Al Dr Luís Enrique López, a la doctora Inge Sichra (mi lectora interna de tesis) a todas las personalidades que hicieron posible mi ingreso a la maestría del PROEIB Andes.

A" Tata" Dr. Pedro Plaza M., Dr. Fernando Prada, Dra. Pamela Calla, Mgr. José Antonio Arrueta, Mgr. Felix Jullca y a todo el equipo docente (así como expositores) que dieron de sí, compartieron su experiencia y aprendizaje profesional en el transcurso de mi formación de la maestría y distintos talleres esclareciendo incertidumbres y expectativas durante el transcurso de la formación profesional.

A mis tutores Dr. Gustavo Gottret y Mgr. Carmen López (mi lectora interna) durante la etapa de los estudios de la maestría quienes con paciencia guiaron mis inquietudes. A la Dra Elena Ferrufino y al Dr. Juan Carlos Llorente (etapa inicial) que con entereza guiaron mis expectativas e inquietudes, alentándome ante mis dificultades en este reto. Y recalcadamente a la Dra. Inge que reavivó esta producción.

Al Proyecto Tantanakuy, en la persona de la Dra. Mahia Maurial (mi asesora de tesis) asesora general, que presentara el tema de la ED para el trabajo de investigación.

A todos y cada uno del personal administrativo del PROEIB-Andes y del proyecto Tantanakuy que sin su motivación perenne no habría logrado ningún avance.

A las personalidades participantes en la investigación: Florencio Crespo (Dir. distrital de Anzaldo, Celestino Mamani, Padre Pablo Arrazabal Romero (Dir. Núcleo Educativo Litoral de Anzaldo y Kalallusta respectivamente), Silvia Landia, Milenka Flores, (estudiantes en INS-EIB); Jorge Ignacio Escobar, Constancio Ríos, Beatriz Otolora (Dir. UE de Villa Carcaje-Santa María, Tikrasqa, Rodeo respectivamente); María Luz Peñarrieta, Jakelin Zerna, José Laime, Amanda M Mollinedo, Nilda, José Zambrano, Deisy Margot, Ramiro Meneses, Celia E. Ugarte, Olga Podaca, Teodolinda, Carola Gina Verduguez, Beatriz Manzano, Oscar Rodríguez, Lola Ayala, Lourdes Jerónimo, Margarita Torres, Bercy Macedo. A la familia Terceros Artunduaga y cada hermano/a que encontré en Bolivia y Perú que no los nombro, mi reconocimiento sinsero.

Resumen

El presente trabajo de tesis pretende reflexionar sobre las necesidades y expectativas de formación profesional que tienen los docentes rurales y, sobre todo, los docentes interinos en ejercicio, en lo que respecta a la educación a distancia y a la EIB. Profundizo sobre cómo la modalidad de educación a distancia (ED) presenta potencialidades para apoyar la formación pedagógica profesional de los educadores, brindándoles la posibilidad de mejorar su práctica pedagógica.

El trabajo aborda también temas referidos a la visión que tienen los docentes sobre las exigencias de los contextos en los que trabajan, así como las de la Ley 1565 de la Reforma Educativa y los procesos de transformación educativa impulsados por ésta.

En esta perspectiva, el trabajo recoge la voz de los educadores de zonas rurales quechuas de Cochabamba, respecto a las necesidades derivadas de su práctica educativa cotidiana. A partir de las manifestaciones de estas voces, se realiza un análisis y reflexión sobre diversos aspectos de la educación a distancia (ED) sus ventajas y dificultades para la formación docente; asimismo se analiza la necesidad de formación en EIB y la relación que puede existir entre ambos como medio valedero para mejorar su aplicación. En este sentido se explora también algunas maneras en que un programa de ED en EIB podría eventualmente ser una respuesta positiva a esas demandas.

Este estudio se realizó en las comunidades de Tolata y Anzaldo de ámbito quechua, perteneciente al departamento de Cochabamba – Bolivia durante 2003 -2004.

Las palabras claves de este estudio son: Educación a distancia, Educación a distancia y EIB (modalidad a distancia y Semipresencial), Interculturalidad, Educación Intercultural Bilingüe, Formación docente, interinos y tutoría.

Resumen en lengua indígena

HATUN RURASQAMANTA HUCH'UYCHASQA LLAMK'AY

Kay hatun llamk'ayta aparikunanpaqqa qallarirani iman nuqaq yachachiyniypi kallpacharinay ancha umaypi muyuq, chayrayku akllani ruwarisqaq yachachiqkunaq yachaynin mat'inanku tapukuymanta pacha. Chayqa kay hatun llamk'ay aparikun "yachachiqkunaq kharu yachaypi (Educación a Distancia nisqapi) qhawarisqamanta rimariyninkumantawan". Chaypaq uqarirani kikin hapi'ypi tapusqakunata kutichiwashqankumanta, yapaychaykuranitaq yachaywasipi wakinpa ll'ankasqankuta qhawarispa.

Hatun rurana

Sasachaykunata, mañakuykunata riqsirisun kharu yachaypi kay EIB qhiswa simi rimaq llaqtapi yachachiqkunaq lláncayninkumanta.

EIB nisqawan llamk'asqankupi, qiswa ayllupi yachachiqkunaq sasachasqankuman, mañakusqankuta, imakunatas mat'iriyta, riqsiyta munankuman kay kharu yachachiymanpacha chayta riqsirisun.

Huch'uy ruranamanta

Yachachiqkunaq yachay wasipi ima rurasqankupas kunankuna mana allin qhawarisqachu, aswanraq pisichanku. Tayta mamakuna ninku, manan qispiriyta atinchu, pisin yachasqanku nispa, hatun yachay wasikunaq punkun kicharikunanpaq, chay rayku kay kharu yachaypas yachachiqkunaq allinninpaq kicharikullantaq.

Ichaqa wakin allin yuyayniyuq qhillqaqkuna mat'irillankutaq, yachachiqkunaq yachayninqa tiyanan ima musuq kunachá kay pachapi paqarichkan chayman hinan yachasqankuman mat'irikunan nispa.

Ñanpi rurasqa

Yachay taripaytaqa uqarimurani yachachiqkunata tapurikuspa, imakunatan sasachanku yachay wasi llank'asqankupi chayta, imakunataqsi paykuna ruwanku chay sasachasqankuta qispirichinankupaq, chaymanta, imakutan yachayta mañarikunku chaytawan. Kay llamk'ayta uqarimurani iskay killapi: Ariwaki killapi, Aymuray killapipuwán, qallarirani atichaw tawa p'unchayta, tukupuranitaqmi chunka isqunniyuq p'unchawpi, chunka pisqayuq p'unchay tapukuywan; iskay waranqa kimsayuq watapi. Ichaqa chaninchakuchkan qhapaq inti raymi killapi iskay waranqa suqtayuq watapi.

Hatun Yachaykunamanta

Kay yachaykunamanta qhawarichinaypaq, wakin taparakunapi, p'anqakunapi qhillqakuna tiyan chaywan q'imirikuni. Ichaqa manan p'anqakunapi iskay kawsay yachachiy (EIB) nisqa tarikunchu, chay rayku huk qhillqasqakunapi tiyasqanwan q'mirikuni llank'asqayta. Ichaqa yachakuqqa imaymana yachayninta chaninpi yuyayninman churananpaqqa, q'imirikunan qhillqakunata ñawirispá, kay kharu yachaywasíq rakimusqankuwan. Imakunatachá mana wasapanraqchu chayta yachachiqninta tapunan sapa tarinakuqtinku.

Imaymana llank'aykunaman runakuna sayarinankupaq, yachananku tiyaran, chayqa rikhurimusqanpiña yachachiykuna tiqsi muyuntinman chayan. Kay kharu yachaywan aswantaraq tukuy yachaykuna mast'arikun.

Yachasqanchispas hina aswanta tiqsimuyuntinpi mast'arisqa kharu yachaypi yachayta taririnku, yachaypi llank'ayninkuq qispirinan rayku, sasachasqankuta ch'uyanchanku.

Yachay taripaypi tarimusqakunamanta

Tawa chunka isqun niyuq yachachiqkunaq kunkanmi uqariqamun kay yachay taripay awarinapaq. Paykunamanta yaqa llapallankun chaninchanku kay kharu yachayta. Ichaqa tiyan wakin yachachiqkuna mana mat'itachu chaninchanku, pisilla paykunapaq yachachikuynin.

Chaninchaqkuna ninku, nuqaykupaq allinpuni kharu yachay paqarimusqanqa, llapa munaqpaq, yachayniykuta qispirichiyku maypipas, maymantapas, hinaspapas llank'achkallayku, mana saqiykuchu, manataqmi sapap'unchaychu yachachiqwan tinkunayku tiyan, huk yachaywasikunapi hina. Chayman ñawpa yanapaqniykunin"ancha allin ED chayqa wasapan askhata, pichus yachakuy munaqtaq, ED maypipas kachun, may yachay wasipi yachay mast'arikamun, mirarimun. Kay kharu yachayqa chaninniyuqmi, askhataqmi chay ñanpi yachachikkuna mat'irinku, kallpacharinku yachayninkuta.

Sasachaykuna wakinpaq kanpunitaq, yachachiqkuna ninku kay kharu yachaywan, mana allintachu mat'ipunichu yachachiy nispa nirinku. Kharumantataq yachay mast'arikamun chayqa mana yachachkanchu chaninta manachus chayta rikukunchu, wakinqa ruwayrullanku ima kamachimusqankutapas. Kaymanta huk sasachayta qhawarinku, ñawirinayku qhillqakunan mayninpi hamuq mana allin rurasqa, huk niraq qhillqakunayuq, chayta sasachayku. Hinallataq ninku kay qhillqakunapi hamun sinchi askha ruwaykuna, maynninpi phaway ruraylla rurarayku manataq allintachu yuyayniykuman haykuchkan, aswanraq sasachayku yachachisqaykupi nispa.

Chaypaq tapurikuran imakunatan mat'irikunman kharu yachaypi nispa, chayman yaqa llapallanku nirinku, "tukuy imaymana yachanayku tiyan yachachiqqa llapanta yachanan..." (29EFMTClv13/03/03). Chayqa allin kallpachasqa kanman llamk'ananpi. Hinaspapas kay yachachiy kamachikamuykunapas chaninpi puririnman, maski caru yachaymantapas, sapa p'unchay yachay wasiman rinamantapas. Ichaqa askha mañakusqanku paqarimun, sapanka ima sasachasqankuman hina kaykuna. Kay mañakusqankuman qutuchakamun kay Internet q'apiyta yachayta munanku, aswanta yachayninkupi qispirinankupaq.

Kaymanta kallantaq Ilaqta kamachikuqkunapaq mañakuyniku

Kay kharu yachachiy mana wakin titulusta allintachu rakikunku, mana llamk'asqapi riqsiriya munankuchu nitaq qispiriy kanchu chay mana allinwan. Chayta mañarikunku chaninpi wakin kharu yachay kichaqkuna kananpaq umalliqkuna chaykunata rikunankupaq.

Chayman kallpachamun huk yachachiq, mana allin rurasqa ED kallantaq "...mana certificadusta chaninchasqatachu wakin yachay wasikuna qun...chayqa kikillan manapasmi yachachkanmancku hina tiyan...chay certificadituwanqa mano de obra calificada kan..."16EexplGAN 18/12/02). Chayqa umalliqkuna chaykuna kichakunanpaq kamachinanku mana yachay munaqkunata q'utunanpaq.

Kaymanta llusqirimullantaq, pisi qullqi yachachiy llank'asqamanta llusqimusqanmanta, chayrayku wakin munanku rurasqanchismantawan hinaspas, lluy yachakuy munaqpaq punku kicharisqa kananpaq. Manan watukun watantaraqchu, wasitaraqchu, nitaq pipas mat'ipakunchu, aswanraqmi sapankaq makinpi, munayninpi kay kahru yachay rikhurimun.

Yachaychiy kan aswanta ñawpaman chaninpi puririnanpaq, runakunaq rurasqanta kallpacharinanpaq, yanaparinanpaq rikhurimun.

Indice

Dedicatoria	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
Resumen en lengua indígena.....	iv
Indice	vii
Abreviaturas.....	ix
Introducción	1
CAPÍTULO I	3
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	3
1.1. Planteamiento del problema.	3
1.2. Objetivos	6
1.2.1. Objetivo general:	6
1.2.2. Objetivos específicos.....	6
1.2.3. Preguntas de investigación	6
1.3 Justificación.....	7
CAPITULO II	9
2. METODOLOGÍA.....	9
2.1. Aspectos metodológicos	9
2.2. Descripción de la metodología utilizada: técnicas y métodos.....	10
2.3 Descripción de la muestra.....	11
2.4. Técnicas de la investigación	12
2.4.1. La entrevista	12
2.4.2 Conversaciones informales	13
2.5 Procedimientos para la recopilación y análisis de la información	13
2.5.1 Instrumentos para la recolección de datos.....	14
2.5.2. Registro de la información.....	14
2.5.3 Sistematización y análisis de los datos	15
2.6 Consideraciones éticas	15
CAPÍTULO III	16
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	16
3. Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	16
3.1. Surgimiento de la Interculturalidad.....	16
3.2 Surgimiento de la EIB en el contexto de la Reforma Educativa (RE) boliviana ..	18
3.2.1 Manejo de lenguas	23
3.3 Formación profesional.....	24
3.3.1 Formación docente.....	24
3.3.2 Formación docente Inicial.....	28
3.3.3 Formación docente continua	29
3.4. Educación a distancia (ED).....	32
3.4.1 ¿Qué es educación a distancia?	32
3.4.2 Breve cronología de la educación a distancia a nivel internacional y a nivel de Bolivia.....	35
3.4.3 Educación a Distancia en Bolivia	37
3.4.4 Algunas normas sobre Educación a Distancia en Bolivia	38
3.4.5 La Educación a Distancia (ED) semipresencial.....	40
3.5 Componentes de la Educación a Distancia	42
3.5.1 Docentes estudiantes	42
3.5.2 Equipo docente - tutores	43

3.5.3 Formas de tutoría	47
3.5.4 Materiales	51
3.5.5 Hábitos de lectura.....	55
3.5.6 Medios de comunicación	56
3.6 Ventajas y limitaciones de la educación a distancia	60
3.6.1 Ventajas de la Educación a Distancia	60
3.6.2. Limitaciones de la Educación a Distancia (ED).....	63
3.7 Educación a distancia (ED) en Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	64
3.7.1 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Educación a Distancia (ED) semipresencial.....	65
CAPÍTULO IV	68
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	68
4. MARCO CONTEXTUAL.....	68
4.1. Contexto geográfico y sociocultural del ámbito de estudio	68
4.1.1 Datos básicos de las comunidades de estudio	68
4.1.2. Contexto cultural y lingüístico.....	71
4.2. Realidad de los actores participantes	74
4.2.1. Formación y estatus social: Percepciones en torno a la situación de los docentes (interinos, normalistas).....	74
4.3 Visión de los docentes acerca de la ED.....	79
4.3.1 Ventajas de la Educación a Distancia	80
4.3.2 Limitaciones de la Educación a Distancia	87
4.4 Materiales.....	98
4.4.1 Política relativa a los materiales	98
4.4.2 Tipos de materiales	100
4.4.3 Diseño, contenido y lenguaje	101
4.5 Expectativas y necesidades de los docentes en relación a la ED	103
4.5.1 Deseo de acceder a programas de ED	104
4.5.2 Participación en la planificación de temas.....	105
4.5.3 Contenidos que requieren mayor profundización.....	106
4.5.4 Otros contenidos	127
4.5.5 Anhelos tutorial.....	130
4.5.6 Inclusión de los medios de comunicación en la ED	136
4.6 Demanda de los docentes al Estado	139
4.6.1 Control de acreditación de instituciones que brindan ED.....	139
4.6.2 Incremento salarial	140
4.7 Reto de la autonomía.....	142
CAPITULO V	145
CONCLUSIONES.....	145
CAPÍTULO VI.....	151
PROPUESTA	151
BIBLIOGRAFÍA.....	159
ANEXOS.....	166

Abreviaturas

CEA	:	Consejo Educativo del Pueblo Guarani.
CEE	:	Comisión Episcopal de Educación
CEB	:	Conferencia Episcopal Boliviana
CEPOS:		Consejos Educativos de Pueblos Originarios
CSUTCB:		Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
Dir	:	Director (a)
DS	:	Decreto Supremo
ED	:	Educación a Distancia
EIB	:	Educación Intercultural Bilingüe.
ERBOL:		Escuelas Radiofónicas de Bolivia.
ETARE:		Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa
FEJAD:		Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos a Distancia
FENAJ:		Formación de Educadores de Niños, Adolescentes y Jóvenes
F 3	:	Formación de Facilitadores de Feria.
FERIA	:	Facilitadores (as) Educación Rural Integral Alternativa
FOSEED:		Formación Superior de Educación Especial a Distancia.
ICI	:	Instituto de Cooperación Iberoamericana.
INFE	:	Instituto Nacional de Formación en Educación Alternativa.
INFOPER:		Instituto de Formación Permanente
INS EIB:		Instituto Normal Superior de Educación Intercultural Bilingüe
ISER	:	Instituto Superior de Educación Rural
ISP	:	Instituto Superior Pedagógico
LM	:	Lengua materna
L1	:	Lengua materna
L2	:	Segunda lengua
MEC y D:		Ministerio de Educación Cultura y Deporte
NE	:	Núcleo Educativo
PROEIB Andes:		Programa de Formación en Educación intercultural Bilingüe para los Países andinos
RE	:	Reforma Educativa
SEAD	:	Sistema de Educación a Distancia
SEN	;	Sistema Educativo Nacional
UCB	:	Universidad Católica Boliviana
UDI	:	Unidad de Desarrollo Institucional
UE	:	Unidad Educativa

UUEE	;	Unidades Educativas
UDABOL	:	Universidad Boliviana
UNED	:	Universidad Nacional de Educación a Distancia de España
UMSS	:	Universidad Mayor de San Simón
UNAM	:	Universidad Nacional de México
UPN	:	Universidad Pedagógica Nacional

Siglas

CC	:	Cuaderno de campo
Exp.	:	Entrevista de la Etapa Exploratoria
EF	:	Entrevista de la etapa Final.
Oa	:	Observación de aula

Introducción

El presente trabajo de investigación “Educación a Distancia: una mirada desde los maestros” responde a la inquietud de promover una reflexión profunda sobre la formación profesional y las estrategias para hacerla más efectiva, tomando como punto central de estudio la visión que tienen los docentes quechuas de Anzaldo y Tolata de Cochabamba en relación a la Educación a Distancia (ED) en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Particularmente, recogemos sus expectativas y necesidades de formación profesional que podrían ser cubiertas por la ED en EIB.

Partimos de la premisa de que el Estado boliviano, con la intención de elevar la calidad de la educación en el país, dentro de sus políticas educativas promulgó en 1994 la Ley 1565 de la Reforma Educativa (RE), que involucra un proceso de transformación educativa tanto en lo político y en lo educativo y demanda profesionales de la educación altamente calificados para asumir la tarea educativa, capaces de responder a las exigencias de la realidad como es la pluriculturalidad y el multi lingüismo. Esto se logra a través de sostener activamente una educación intercultural como uno de los ejes fundamentales de la RE que posibilite viabilizar una interrelación de respeto mutuo entre la diversidad de culturas.

Así mismo, la Ley de la RE involucra un proceso de transformación educativa con un nuevo enfoque en EIB en la implementación pedagógica de educadores, sean normalistas o interinos (egresados de secundaria, bachilleratos o universidades) que ingresan a la carrera docente, para lo cual la formación profesional es vital e ineludible.

Sobre estudios anteriores de ED tratan distinguidos autores como García (1999, 2000, 2001, 2002), García (1986), Peters, Peraton, Steiner, Escotet (citado por Litwin 2000) por citar algunos autores, quienes tienen puntos de vista similares relacionados a la importancia de la modalidad de ED en aras de brindar oportunidad de auto-formación profesional de personas sin distinción de raza, sexo, edad u ocupación, de acuerdo a la disponibilidad de tiempo y espacio que elijan.

Respecto a estudios que relacionan la ED con la EIB, no se ha podido encontrar documentación alguna, por lo que el presente trabajo es el primer estudio que recoge la palabra de los docentes en servicio sobre esta temática e intenta interpretarlas con el fin de que pueda servir como un documento para seguir perfilando la preparación académica profesional de ejecutores directos de la acción pedagógica, así impactar activamente en la labor que ejercen. A la vez, dar pie a otras investigaciones más.

Un trabajo que me pareció importante y que está relacionado a la formación docente es el de Jiménez (2001) que en su tesis “Percepciones de los maestros acerca de la

docencia en el Norte de Potosí” señala que el mejoramiento de aprendizajes de los educandos pasa necesariamente por la calidad de formación de los docentes; que el maestro ha perdido credibilidad en la sociedad por no aplicar nuevas formas de enseñanza y nuevas teorías del aprendizaje en su labor pedagógica. Además, resalta los bajos salarios como incidencia directa en la calidad educativa que obstaculiza el mejoramiento de la situación personal y académica de los docentes. Así mismo, enfoca percepciones de los docentes respecto a la RE y la EIB. Estos puntos me sirvieron de apertura informativa para la presente tesis.

En ese entender, el presente trabajo está organizado en seis capítulos:

- En el primer capítulo presentamos el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos de la investigación. Dentro del planteamiento del problema, nos centramos en las expectativas de los educadores y educadoras, sobre todo respecto al enfoque de la EIB establecido por la RE.
- El segundo capítulo contempla los aspectos metodológicos de una investigación cualitativa, tomando en cuenta primordialmente la información recogida a través de la entrevista semiestructurada y a profundidad en la fase exploratoria y en la fase final, realizada en los Núcleos Educativos de Tolata y Anzaldo, ambos jurisdicción del departamento de Cochabamba.
- En el tercer capítulo se encuentra la fundamentación teórica, en la que se presenta percepción de la EIB, los antecedentes de la ED, ventajas como limitaciones, interculturalidad, EIB y otros aspectos sustentados con la revisión bibliográfica existente.
- El capítulo cuarto está referido a los resultados de la investigación, en función a la triangulación de datos, donde se ha puesto mayor peso a las entrevistas. Se realizó una interpretación de las entrevistas a profundidad porque recogen las propias voces de los profesores y sólo se utilizó complementariamente la información de la etnografía de aula.
- En el quinto capítulo se presentan las conclusiones a las que arribamos después del análisis e interpretación de los datos.
- Finalmente, en el sexto capítulo desarrollamos la propuesta que se deriva de todo lo investigado, en el que se enfoca la demanda de cualificación profesional de maestros. Se acompañan estos capítulos con la bibliografía y los correspondientes anexos.

CAPÍTULO I

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema.

Para el caso de Bolivia, los educadores rurales quechuas en ejercicio, normalistas e interinos del nivel primario presentan carencias y dificultades en el proceso de su práctica pedagógica por la falta de formación docente específicamente en EIB.

Por ello, a continuación presento la problemática de formación continua de los docentes rurales quechuas que no responde a las necesidades y expectativas de cualificación de maestros en el aspecto de EIB que, desde mi punto de vista, toda formación pedagógica de calidad debiera tomar en consideración tanto expectativas como necesidades de formación, si se busca calidad educativa.

Dentro de la política de transformación en el campo educativo en Bolivia se está dando cumplimiento a la Ley 1565 de la Reforma Educativa, en la que se establece un programa piloto de formación docente interrelacionado con la realidad socio cultural, concerniente en generar conocimiento vital a docentes en servicio a través de una cualificación profesional continúa articulado con los problemas pedagógicos del trabajo áulico y sus posibles soluciones. Frente a esta realidad, felizmente la ED y/o ED en EIB es una de las modalidades que posibilita la continuidad de cualificación profesional.

Al terminar la secundaria a los estudiantes que cuentan con el Bachillerato Humanístico se les permite laborar como docentes; a este grupo se suman personas que egresan de Universidades o Institutos con otras especialidades (Historia, agronomía, lingüística etc.) que ejercen la docencia en calidad de interinos. Al respecto Delgadillo menciona como interinos a: “Los no bachilleres, los bachilleres, los profesionales universitarios y los egresados de las universidades” (1999: s/Pág.), a quienes les falta formación pedagógica y laboran en las zonas rurales en el ámbito nacional amparados por el artículo 11º del Decreto Supremo 23968 de la RE, que dice:

En caso de necesidad y previo examen de competencia, los bachilleres podrán ingresar a la carrera docente cuando no existan maestros normalistas u otros profesionales, o cuando para el ciclo que así lo requiera no se cuente con el maestro que hable la lengua de la comunidad. Se dará prioridad a los bachilleres pedagógicos. (2001:139)

Decreto Supremo que ha posibilitado el ingreso de personas a la docencia en calidad de interinos que en su mayoría no han recibido formación pedagógica previa, cubriéndose de esta manera las plazas de zonas distantes en los que la calidad del servicio educativo no alcanza el nivel de calidad requerido. Frente a esta realidad de

interinato, estos docentes fueron cualificados por ejemplo en ISER, INFE, INFOPER, FEJAD, entre otras instituciones particulares de formación continua.

Así en el área rural existe un porcentaje considerable de docentes en calidad de interinos; como lo señalado en el libro de "La Educación en Bolivia":

El año 2002 en el área rural el porcentaje de docentes interinos era casi el doble respecto al área urbana...en el nivel inicial fue de 14,5% en todo el país, 24,8% en el área rural y 10,7% en el área urbana. En primaria esta tasa fue de 20,2% en el país 26,5%...área rural y 14,0% en el área urbana"...En el nivel secundario la tasa fue de 16,2% a nivel nacional, 20,0% en el área rural y 14,8% en el área urbana. (MECyD 2004:75-76)

Vemos que es en el área rural donde está concentrada la mayor proporción de docentes interinos para atender el servicio educativo del nivel primario, en relación a los demás niveles, por el dispositivo que avala el ingreso de bachilleres a laborar en zonas lejanas. Como lo refuerza la siguiente expresión:

...un 25% de docentes interinos aproximadamente no tienen la formación adecuada para ejercer la docencia porque no ha asistido a los centros especializados para la formación de profesores. Este personal docente se encuentra, precisamente, en los lugares donde la educación tiene mayores deficiencias: área rural y urbano popular. (Plan Institucional - Educación para el desarrollo Local en distritos Municipales s/fecha)

Teniendo presente esta realidad, se implementó una estrategia para apoyar la formación de estos docentes, la cual se basaba en la labor de los llamados asesores pedagógicos (cuya función desapareció aproximadamente a mediados del año 2003 y estos procesos fueron interrumpidos), que fueron dependientes de las unidades de Servicios Técnico-Pedagógicos y responsables de la capacitación permanente de los docentes de los núcleos educativos a su cargo.

Dentro de estos procesos de capacitación permanente, también se trataban temas referidos a la EIB; cuyo contenido al parecer fue más teórico que práctico por la corta duración en su ejecución. Por ello, los docentes manifestaron las dificultades durante el proceso pedagógico, y que estaban aún lejos de comprender los planteamientos de la Reforma Educativa (RE), sobre todo en relación a la EIB.

Asimismo, diversas investigaciones como la de Jiménez (2001) y Albó (2002, 2003) ponen a la luz las deficiencias en la práctica pedagógica de los maestros frente a la EIB, que es una de las expectativas de la RE. Esto es a consecuencia de que primero, no se forma al maestro con profundidad en aspectos de EIB, para que pueda educar en diferentes culturas con un manejo pedagógico adecuado de acuerdo a las realidades y segundo, el conocimiento escaso de la cultura del niño y la niña del

contexto donde le toca laborar. En esa medida, el nuevo enfoque de la transformación de la educación de calidad avanza con lentitud.

A su vez, los docentes cualificados en Escuelas Normales reciben enseñanza en lengua castellana y son quienes enseñan en las escuelas rurales de niños y niñas que poseen como L1 una lengua originaria. Es decir, falta un manejo adecuado de estrategias metodológicas para el uso y manejo de dos lenguas en lo oral y en lo escrito, así como de la interculturalidad entre otras cosas, y por ende el logro de una educación de calidad. Esto hace que los docentes enfrenten problemas al momento de ejecutar su trabajo en el aula. Al respecto, Jiménez señala que:

Las dificultades en el ejercicio docente, como son manejo inadecuado de la metodología de enseñanza, dominio de contenido... sería el resultado de la instrucción internalizada de docentes durante su formación primaria y secundaria... Actualmente según los postulados de la Reforma Educativa, una de las dificultades con que tropieza el maestro en la escuela es el tratamiento inadecuado de la interculturalidad. (2001:29)

Esta cita hace referencia a la situación de los profesores egresados de distintas normales y docentes interinos que enfrentan realidades diferentes a aquéllas en las que fueron formados, por lo que tienen dificultades en relación a los cambios de la RE y a los nuevos enfoques pedagógicos, en particular con la interculturalidad y el bilingüismo. Al respecto, Torres afirma que: “Dado el modelo pedagógico que predomina en el sistema escolar (autoritario, enciclopédico, pasivo, represivo) los alumnos, futuros maestros, en el contacto diario con ese modelo, internalizan dichos valores, métodos y prácticas” (1996a:59).

Otro aspecto es el referido a la búsqueda que hacen los docentes de estrategias, modelos o formas de llegar mejor a los educandos al momento de conducir la construcción de conocimientos con los niños y niñas a su cargo, en ese transcurso consultan a algunos docentes antiguos y parece que son absorbidos por la forma de la práctica áulica tradicional, imbuidos por los consejos sugeridos por dichos profesores.

A esta realidad de los docentes se añade el poco acceso a programas de cualificación en el que una cantidad considerable de ellos se encuentra aislados en algunos casos en comunidades poco accesibles por la distancia, el poco acceso de transporte, carreteras inadecuadas, sumado a ello los incipientes medios económicos con que cuentan. Motivo por el que se ven imposibilitados de ser partícipes de formarse cualitativamente en EIB y en general en lo pedagógico.

Son escasos los docentes que se han acogido a un modelo de formación que les posibilita superar dificultades pedagógicas y enrumban su labor con conocimientos y actitudes de cambios a favor de los aprendices.

En esta perspectiva, para el presente trabajo de investigación se plantea los siguientes objetivos de investigación.

1.2. Objetivos

Se ha formulado los siguientes objetivos que orientan el desarrollo de la investigación:

1.2.1. Objetivo general:

- Conocer las necesidades y expectativas de formación profesional de la Educación a Distancia (ED) en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de los docentes en servicio de la región quechua.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Recoger e interpretar las voces de los docentes interinos y normalistas quechuas de Tolata y Anzaldo, Cochabamba, en relación a las ventajas y carencias de la ED para cubrir los vacíos de formación.
2. Identificar los contenidos sugeridos por los docentes para un posible diseño de un programa de formación profesional en ED en EIB para maestros quechuas de Bolivia.
3. Explorar los componentes adecuados para un programa de ED en EIB dirigido a los docentes quechuas.

1.2.3. Preguntas de investigación

a) Pregunta general

¿Cuáles son las carencias de formación en EIB de los docentes en servicio de la región quechua de Bolivia que podrían ser cubiertas por la educación a distancia?

b) Preguntas específicas:

- 1 ¿Qué contenidos sugiere el docente para el diseño de un programa de formación a través de la Educación a Distancia (ED) en Educación Intercultural Bilingüe (EIB)?
- 2 ¿Cuáles son las ventajas y limitaciones de la ED y la ED semipresencial según la visión de los docentes quechuas?
- 3 ¿Cuál es el papel del tutor en el desarrollo de la modalidad de ED en EIB.?
- 4 ¿Cuales son los materiales más adecuados para la formación en ED en EIB?

1.3 Justificación

El tema de la Educación a Distancia (ED) fue presentado como una opción de investigación para la tesis de maestría por el PROEIB Andes - Tantatanakuy. Además, durante el avance de los módulos en la maestría, los temas tratados por los investigadores me mostraron que la aplicación del nuevo enfoque en EIB es complejísima y presenta dificultades en su ejecución. Este hecho me hizo pensar en el actor principal que imparte la enseñanza y aprendizaje en el aula, que es el docente y el porqué de sus dificultades.

En este marco, el trabajo de investigación “Educación a Distancia y EIB: una mirada desde las maestras y los maestros”, parte fundamentalmente desde el propio testimonio de los docentes que participan en la investigación, con el fin de obtener una información fidedigna respecto a las expectativas y necesidades que tienen como protagonistas de la acción pedagógica y administrativa frente a su formación profesional, a través de la ED en general y la ED semipresencial en EIB en particular.

Es así que tengo la oportunidad de abrir un espacio para que el mismo protagonista que imparte el saber exprese y exponga sus sentimientos, pensamientos, inquietudes, ideas, y experiencias significativas, permitiéndome recogerlas, sistematizar e interpretar para ser tomadas en cuenta en el desarrollo del presente trabajo para una ED en EIB.

Por otro lado, reflexionaba sobre el hecho de que yo también tuve dificultades en las estrategias de trabajo pedagógico los primeros años del ejercicio docente, las cuales superé gracias al Programa de ED en el que me profesionalicé y al intercambio de experiencias entre docentes participantes durante las fases presenciales.

En este sentido, el resultado de la información recopilada y sistematizada en el presente trabajo contribuirá a visualizar las expectativas y necesidades reales de formación de los docentes normalistas en general y los docentes interinos en particular, que laboran en el área rural quechua. A su vez, permitirá comprender mejor la realidad de la labor docente, las falencias y a partir de ahí sus aspiraciones para seguir formándose profesionalmente.

Por otro lado, hay pocas investigaciones que interpreten las voces de los docentes que están aplicando el proceso de transformación educativa y dentro de ello, el enfoque EIB; por lo que es oportuno analizarlas. Además, es importante recoger expectativas de auto-formación para así buscar formas de superar dificultades que mencionan. Partiendo de temas, de contenidos, de capacidades que sugieren los protagonistas,

ello servirá para diseñar un programa, de manera que se ponga en práctica los discursos teóricos y orientar mejor el trabajo de la EIB en el aula. La puesta en práctica de estas teorías permitirá a los docentes analizar críticamente su desenvolvimiento laboral posibilitando un cambio de actitud y mejorar el proceso de aprendizaje de los educandos a su cargo.

A la vez, la elaboración del presente trabajo de tesis, a más de conocer las dificultades que tienen los docentes quechuas de Cochabamba, posibilita esbozar la propuesta de un programa de ED en EIB dirigido a los docentes y otros actores de la educación que deseen o requieran mejorar su calidad profesional en el que los aspectos de la RE respecto a la EIB sean plasmadas comprensivamente ya que el estado y la sociedad considera un aspecto fundamental en el proceso pedagógico intercultural.

Así mismo, esta investigación servirá como documento de apertura y consulta para las personas que quisieran ahondar el tema en el futuro.

CAPITULO II

2. METODOLOGÍA

2.1. Aspectos metodológicos

La investigación se efectuó en los distritos de: Tolata, (Germán Jordán) y Anzaldo (Esteban Arce) ambos jurisdicción del departamento de Cochabamba. Cabe aclarar que el tema de investigación nos ha llevado también a tomar en cuenta la voz de algunos docentes de otros ámbitos (mencionado en 2.3).

La investigación partió de la inquietud de ser portavoz de los docentes y conocer posibilidades de cualificación a través de la ED y ED semipresencial. La investigación realizada ha sido de tipo cualitativo, diseñándose un proyecto orientado a recoger información respecto a las expectativas y necesidades de formación profesional de los docentes, prioritariamente mediante entrevistas semiestructuradas a profundidad complementada con etnografía de aula.

La investigación cualitativa permite acercarse con una visión holística¹ a la realidad que se desea investigar. Como mencionan Taylor y Bodgan: “El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan” (1996:20) posibilitando acercarse de manera fidedigna a la realidad.

La apreciación de los autores nos muestra una perspectiva integral en lo social y cultural que tenemos como grupo, situación que se toma en cuenta en ésta investigación. Ver esa interrelación en el desenvolvimiento profesional de los docentes durante la acción pedagógica permite reflexionar con el fin de superar las dificultades que se presentan. Al respecto Rodríguez, Gil y García (1996:31) señalan:

Los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente.

Este enfoque cualitativo utilizado en la presente investigación posibilitó recoger la información en un contexto social definido de los docentes quechuas, indagación que permitió analizar e interpretar los datos y alcanzar resultados a partir de las experiencias profesionales de quienes se toma como muestra en el trabajo.

Ahondando en la investigación de tipo cualitativo, Castro y Rivarola indica: “La investigación cualitativa se caracteriza por la búsqueda y el análisis de la

¹ Rodríguez, Gil y García (1996:35) describieron la investigación cualitativa como un estudio holístico (contextualizado, orientado al caso), empírico (incluye observaciones de los actores); es naturalista, imperativo (los investigadores se basan en la intuición y están sujetos a la interacción) y empático (atiende a los actores intencionalmente) basados en los estudios de Stake (1995).

interpretación, pone más interés en los resultados y productos o en el contexto en el cual tienen lugar las experiencias humanas” (1998:5). En este sentido, utilizar la investigación de tipo cualitativo me permitió insertarme como investigadora en el quehacer educativo cotidiano de los docentes y comprender mejor sus necesidades y expectativas de formación profesional. A su vez “La investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bodgan 1986) útil para triangular la información lograda e ir tejiendo los puntos de vista de los entrevistados y los datos bibliográficos.

Por otra parte la investigación cualitativa se asocia “con estudios a profundidad de uno o pocos o de una pequeña muestra de individuos” (Castro y Rivarola 1998:7). En este caso se ha elegido como muestra a docentes interinos y normalistas en servicio.

Sumado a la investigación cualitativa está la investigación exploratoria (parafraseando a Hernández y otros 1998:58) que se realiza cuando el objetivo es indagar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes, porque sobre el estudio que abordo no ha sido posible encontrar trabajos de investigación similares, ello me sirve para inferir que el tema de ED en EIB es el primer trabajo en el ámbito de Bolivia.

El hecho de analizar y explicar las inquietudes y necesidades de formación profesional de los docentes participantes me ayuda también a mejorar profesionalmente y eso es un reto para mí, razón por la que elegí este tipo de investigación.

En el mundo de la investigación social actual es común sostener que el investigador puede aproximarse a la realidad educativa desde diferentes paradigmas teóricos, así como utilizar diversos enfoques metodológicos de investigación, recogiendo información a través de una variedad de técnicas e instrumentos.

2.2. Descripción de la metodología utilizada: técnicas y métodos

La metodología utilizada está basada fundamentalmente en el enfoque cualitativo donde la posición como investigadora se orienta a una perspectiva de compromiso. Es decir la investigadora se torna parte del elemento investigado de manera responsable que de alguna manera rompe las barreras entre sujeto y objeto de estudio. Para este propósito recogí información con participación activa de los actores sociales desde “dentro” del grupo, conviviendo con algunos actores en determinados períodos, tanto en la fase exploratoria de la investigación como en la fase final.

Esta situación de coexistencia me ayudó a obtener resultados como la interpretación y comprensión de los significados que dan los docentes a su labor pedagógica, sus interrelaciones en el quehacer educativo, su situación de vida y encontrar también algunos significados tácitos (escondidos) en su cotidiana labor pedagógica.

2.3 Descripción de la muestra

Los ámbitos para realizar la recolección de la información fueron elegidos en función al interés de saber cómo es la realidad educativa, qué dificultades y necesidades tienen los docentes que laboran en lugares limítrofes a la capital departamental como el caso del distrito de Tolata (aproximadamente a 27 Kms), provincia de Germán Jordán; y el caso del distrito de Anzaldo (a más de 100 Kms), provincia de Esteban Arce (ambos, jurisdicción del departamento de Cochabamba). También tuve la oportunidad de entrevistar a algunos docentes de Lope Mendoza, Pocona, San Benito, Independencia, Punata, Colomi (Cochabamba) tomados en cuenta por la relevancia del contenido relacionado al tema de investigación.

En la etapa exploratoria durante el mes de diciembre del 2002 se recogió información (básicamente entrevistas) del personal de las Unidades Educativas (UUEE) de San Antonio y Víctor Rosales "A" nivel primario (distrito de Tolata), para la aprobación del anteproyecto de tesis.

Durante la etapa final la información recabada fue de abril a mayo y cuatro días de junio del 2003, en las UUEE de San Antonio y Villa Carcaje –Santa María, ambas jurisdicciones del distrito de Tolata.

En cuanto al ámbito de Anzaldo se recolectó la información en la UE de Tijrasqa (etapa final) donde se realizó entrevistas y etnografía de aula y de las UUEE de Kalallusta y Rodeo, ámbitos pertenecientes al distrito de Anzaldo². En cada una de las UUEE, se obtuvo grabación de los puntos de vista de docentes normalistas e interinos.

La muestra con la que se trabajó la investigación en la fase exploratoria consta de 19 entrevistados entre personal docente y administrativo. Dentro del personal docente se tiene grabada las palabras de docentes normalistas, ex interinos e interinos.

Para la etapa final se cuenta con un total de 31 personas entrevistadas entre personal docente y administrativo, así como docentes normalistas, docentes considerados interinos participantes en ED semipresencial y estudiantes en la fase presencial.

² Anzaldo, es la segunda sección de la provincia de Esteban Arce. Según versión de los pobladores fue fundado aproximadamente el 20 de octubre de 1906, en el período del presidente Ismael Montes, en honor al guerrillero de la independencia, Francisco Anzaldo, oriundo de esta tierra.

Los datos obtenidos se recogieron de personas que están estudiando en la ED o que han tenido la oportunidad de haberse formado mediante esta modalidad. Algunos de ellos han logrado titularse en Provisión nacional y ser reconocidos académicamente, posteriormente, a través de licenciatura y/o proseguir estudios pedagógicos.

También considero las expresiones del personal administrativo las que me sirvieron para reforzar y comparar puntos de vista, por la significancia de que son los responsables de monitorear las acciones educativas de aula durante las supervisiones o monitoreos que realizan; según su indicación recogen falencias o necesidades del ejercicio educativo para efectuar capacitaciones pedagógicas.

2.4. Técnicas de la investigación

La información fue recogida a partir de la entrevista, la observación no participante, la etnografía de aula y conversaciones informales. En esta perspectiva hice uso de las técnicas de triangulación de entrevistas y fuentes bibliográficas, y en menor medida de la etnografía de aula, observaciones de la interacción de tutores y participantes en ED- (maestros en ejercicio); reflexión y análisis crítico de Instrumentos poco o no estructurados como la observación y la entrevista.

2.4.1. La entrevista

La técnica de la entrevista permite recolectar información mediante la conversación directa con la persona elegida. Los investigadores señalan al respecto:

La entrevista es una herramienta y una técnica extremadamente flexible, capaz de adaptarse a cualquier condición, situación o personas, ya que ello nos posibilita aclarar preguntas, orientar la investigación y resolver las dificultades que puede encontrar la persona entrevistada. (Hammersley y Atkinson 1998:276)

La entrevista, como una de las técnicas utilizadas en la investigación cualitativa, me permitió recoger una información fidedigna desde la voz de los actores. A través de “entrevistas abiertas para hacer indagaciones a profundidad...” (Castro y Rivarola 1998:13) obtuve datos relevantes.

Las entrevistas utilizadas en este trabajo han sido principalmente semiestructuradas y a profundidad³, ya que consideramos que “estos encuentros están guiados hacia la comprensión de experiencias de vida, situaciones que expresan con sus propias palabras los entrevistados” (Taylor y Bogdan 1986:101). En ese sentido mediante esta técnica recogí las percepciones, opiniones y aspiraciones que tienen los docentes respecto a su formación profesional así como la visión hacia la ED y de la EIB; a la vez pude recoger sugerencias acerca de los contenidos que desean sean tomados en

³ Miguel Martínez refiere que la entrevista a profundidad “adopta la forma de un diálogo o entrevista semiestructurada” (1999:65).

cuenta en una posible propuesta de cualificación a través de la modalidad ED en EIB, y “recoger datos consistentes en citas directas de lo que dicen las personas acerca de sus experiencias, opiniones, sentimientos conocimientos...” (Castro y Rivarola 1998:13) para procesar y analizar los datos.

2.4.2 Conversaciones informales

Otra de las técnicas que me parecen importantes son las conversaciones entabladas durante los viajes, durante las horas de receso, en el lapso de convivencia en las UUEE durante el recojo de datos, las que considero en la investigación porque tocan puntos importantes relacionados al tema de investigación, tienen peso por la naturalidad de los sucesos de la verdad; las que anoté en el cuaderno de campo y cito más adelante.

2.5 Procedimientos para la recopilación y análisis de la información

Para la realización de las entrevistas y complementariamente la etnografía de aula previamente concerté reuniones de coordinación con el personal administrativo de las instancias educativas, con los directores distritales de Núcleos Educativos de Unidades Educativas (UUEE), con los docentes normalistas e interinos. Luego acordé con cada uno de ellos el día y la hora de la entrevista, como para la etnografía de aula.

Debo manifestar que tanto durante el trabajo exploratorio como en la etapa final de la investigación, las entrevistas se realizaron en los mismos centros educativos durante las horas de la tarde, fuera de las jornadas pedagógicas.

Para ello fue importante el desarrollo de confianza y un clima amigable durante la convivencia que se fue creando a lo largo de mi estadía, permitiéndome recoger puntos de vista personales más detallados de los protagonistas de la actividad educativa respecto a su cualificación, las que gravé y otros anote en el cuaderno.

Para la observación no participante también realicé reuniones previas con los docentes. Contando con su aceptación me presenté en las aulas y al entrar entablaba un pequeño dialogo de presentación con los alumnos y alumnas para informarles el motivo de mi presencia. Luego me ubicaba en la parte posterior del aula para no llamar la atención, lo que me permitió captar las informaciones provenientes de las experiencias vividas de la labor áulica de los maestros. Las que jerarquicé de acuerdo a las preguntas y objetivos de la investigación.

2.5.1 Instrumentos para la recolección de datos

Para el desarrollo del presente trabajo de investigación se utilizó como instrumentos:

a) Guía de entrevista

Guía con preguntas semiestructuradas que me orientó a realizar preguntas de manera directa y lograr los puntos de vista de los actores elegidos de la muestra, que manejé “para recoger datos consistentes en citas directas de lo que dicen las personas acerca de sus experiencias, opiniones, sentimientos, conocimientos” (Castro y Rivarola 1988:12) respecto a la mirada que tienen los maestros acerca de la ED. Instrumento que utilicé de manera flexible realizando repreguntas de acuerdo a las respuestas captadas con la finalidad de recoger una información más clara, detallada y profunda ya que “La entrevista es la conversación con un objetivo o propósito...cuya finalidad es obtener información en torno a un tema... es interacción” (Barragán 2001:140) que puede ser complementada a través de enfocar las preguntas de diferentes maneras sobre el tema de investigación.

b) Guía de observación

Esta guía se usó para recolectar datos concernientes a las actividades etnográficas respecto a captar si lo mencionado en las entrevistas se reflejaba en el aula. Para las observaciones etnográficas me orienté por la guía de observación (anexo N° 01) poniéndose el énfasis en la actividad pedagógica, el uso de la lengua, la planificación para el trabajo, el desarrollo de la actividad, los instrumentos utilizados, la interrelación entre docente - alumnos y la culminación de la actividad áulica. Y se utilizó también fuera del aula la interrelación entre el personal docente los alumnos, así como con los pobladores de la comunidad del contexto de estudio.

2.5.2. Registro de la información

a) Cuaderno de registro

Instrumento importante utilizado para registrar la información de manera cronológica respecto a notas de ubicación de los lugares materia de investigación, descripción de croquis, notas de interrelación entre docente y alumnos, y, entre docentes mismos, acciones educativas realizadas en el aula y fuera de ella, diálogos, entrevistas y conversaciones informales con docentes; algunos educandos y pobladores de los contextos de estudio. Utilizados como fuentes necesarias del procesamiento de datos.

b) Grabadora

Donde se pudo recoger las voces respecto a los puntos de vista de las actividades pedagógicas y su apreciación respecto a la ED y la EIB de los participantes en la investigación.

c) Registro fotográfico

Utilizado para captar imágenes iconográficas del contexto físico posibles de visualizar.

2.5.3 Sistematización y análisis de los datos

Posteriormente se organizaron los datos identificando categorías de acuerdo a la temática abordada en éstas. Igualmente la información recopilada de la revisión bibliográfica fue procesada. También se realizó análisis de documentos referidos a los temas en torno a los cuales gira este estudio, principalmente la ED, la EIB y la formación docente.

Lo anterior me permitió ordenar las informaciones provenientes de las experiencias vividas de los docentes jerarquizados de acuerdo a las preguntas y objetivos de la investigación, para luego plasmarlas en la redacción de la tesis, en los resultados previa triangulación, comparando y articulando entre el punto de vista de los actores participantes, los trabajos de autores de distintos estudios y mi perspectiva.

2.6 Consideraciones éticas

En la investigación realizada se tuvo cuidado en proteger los derechos de los protagonistas de la muestra, así como de los otros lugares que no pertenecen a ella, por lo que al realizar la cita literal se optó por colocar sólo las fechas de la recolección de datos con el fin de salvaguardar "...de un peligro potencial de cualquier naturaleza". (Hernández 2001:211). Además con la voluntad de respetar el pedido de algunos participantes de no identificárseles directamente. Como nos refuerza el mismo autor "Todo sujeto que participe en una investigación tendrá derecho a dar su consentimiento...el investigador se asegurará de que no se invada la intimidad..." (Ibid: 211). En esa medida las entrevistas se realizaron con consentimiento de cada uno de los actores y se reserva su confianza, lo que se plasma en los resultados con honestidad y veracidad las expresiones elegidas.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3. Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

En este punto se hará una revisión de algunos conceptos con relación a la interculturalidad y la EIB para enfocar con claridad la relación entre ED y EIB

3.1. Surgimiento de la Interculturalidad

Interculturalidad, palabra necesaria que se va edificando progresivamente para dar una respuesta a la realidad identitaria personal, étnica, pluri y multicultural de Bolivia. Este proceso en marcha está dirigido a la interrelación, al intercambio equitativo, democrático de convivencia entre las sociedades transportadoras y constructoras de culturas en igualdad de condiciones de subsistencia.

Entonces sumámdome a las expresiones de (Walsh 2005) la interculturalidad es edificar procesos que favorezcan a formar sociedades plurales, justas democráticas, respetuosas y comprensivas de múltiples manifestaciones de las diferencias culturales. Y felizmente se percibe el compromiso serio de personas en esta línea, que juzgan que a través de poner en acción lo intercultural, se irá consolidando una cultura identitaria a través de integrar, practicar y construir igualdad de derechos entre sociedades diversas bajo normas de respeto mutuo y escalar con convicción societaria hacia "...el proceso y proyecto político, ético e intelectual" (ibid 2005:25).

Dentro de esta realidad "las acciones y programas tendientes a insertar políticas interculturales...han tomado el camino de la institucionalización, esclareciendo nuevas bases jurídicas...transformando programas de formación docente y ampliando las colecciones de textos normativos y pragmáticos" (Muñoz 2002:55) para propender hacia la práctica de la interculturalidad que requerimos como sociedad culturalmente diversa y lograr derechos de la calidad de vida.

En el ámbito educativo esta construcción va lenta ya que (parafraseando a Albó: 2003) la instauración de una perspectiva de sujetos y ciudadanos multiculturales y la transformación radical de las prácticas escolares aún no es funcional. Para superarlo queda un trabajo mancomunado desde el Estado y las comunidades en su conjunto y fundamentalmente a través de la formación docente idónea si queremos una verídica interculturalidad. Porque como resalta el mismo autor "la implementación del nuevo modelo es aún bastante limitada...está aún poco resuelto el asunto de cómo enfocar la interculturalidad..."

De ahí lo imprescindible de la formación del maestro como protagonista del proceso educativo quién tiene la posibilidad de generar identidad y autoestima en los sujetos que educa e ir desarrollando la capacidad de autoreconocerse y fortalecer la identidad personal y el respeto mutuo entre diferentes para una convivencia armónica.

Es cierto que el sistema educativo no es la “única institución social que debiera reconocer y expresar la diversidad cultural y promover la interculturalidad en todas sus instancias (pero) quizás es la institución con mayores posibilidades de impactar lo personal y lo social en gran escala” (Walsh 2005: 11) y estoy convencida de que depende de nuestra información consciente y reflexiva para tener más claro el progreso de la interculturalidad y la importancia de interrelacionarnos valorándonos recíprocamente entre los unos y los otros.

En esa dimensión es urgente que dentro de la formación docente se considere aspectos y estrategias metodológicas de la interculturalidad al margen de la EIB, que le permitan comprender y aplicarla en la acción. Como dice Godenzzi:

La interculturalidad, no como una descripción de una realidad, sino como tarea... El concepto de interculturalidad, tal como solemos usarla al menos en el contexto latinoamericano, es una herramienta o noción operativa que a partir de un estado de cosas *x*, pretenda orientar un proceso conducente a una situación meta *y*, en la que: El estado de cosas *x* corresponde a una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder. (1996:14,15)

Entonces la interculturalidad tiene que ser activa a partir de la igualdad de valores étnico-culturales eliminando la desigualdad, a partir de “construir una sociedad en donde se privilegie el diálogo, respeto e igualdad en terminos de derechos y oportunidades” (Ruiz 2002:123) donde el “diálogo intercultural... sea imprescindible al pensamiento para alcanzar o siquiera pretender la universalidad... (De lo contrario) quedamos atrapados en nuestra visión cultural estrecha” (Helberg 2001:13). Porque como docentes algunos todavía no hemos superado actitudes de rechazo o vergüenza contra nuestra cultura étnica e idioma, quizá a raíz de que durante la formación, la misma socialización no estuvo dentro de los márgenes de autoreconocimiento y autovaloración, entonces se mantiene, valores y prácticas que hacen más tediosa el avance intercultural.

Al respecto López infiere que: “es menester avanzar en el conocimiento y comprensión de la relación intercultural y la pedagogía y en el papel que juega la lengua y la cultura en el aprendizaje” (2003: 87). Para que el docente como protagonista a partir de conocer y comprender la importancia de la interculturalidad amplie su visión y misión, revierta cómo valorar lo suyo y percibir el respeto mutuo entre grupos culturales heterogéneos teniendo claro que lo intercultural es una política educativa y un reto.

3.2 Surgimiento de la EIB en el contexto de la Reforma Educativa (RE) boliviana

En el ámbito mundial y a nivel latinoamericano las Reformas educativas (RE) tuvieron connotaciones de consideración a favor de los pueblos originarios en el aspecto educativo. En el caso de Bolivia "...tras la derrota del Chaco de 1936 y la subsiguiente revolución nacional de 1952..." (Albó 2003:15), los pueblos originarios que lucharon vieron con sorpresa que los soldados y personas provenientes de centros urbanos se comunicaban a través de cartas escritas. Esto despertó el interés de querer aprender a leer y escribir, entonces el pueblo comenzó a razonar sobre acceder a este derecho.

Posteriormente, la RE de 1955 surgió con la finalidad de civilizar al pueblo indígena a través de castellanizar; reforma con un conjunto de propuestas emanadas desde arriba con pensamientos ciudadanos y occidentales impuestos. Como menciona Albó "el código de Educación de 1955, implantado por la Revolución Nacional de 1952, normaba que la educación debía ser totalmente en castellano...concediendo...usar los idiomas aborígenes como vehículo para la castellanización" (2003:24). Esto es una muestra de que esta reforma no reconocía la diversidad ni quería el nacimiento y desarrollo de una educación bilingüe, y menos intercultural en el país; probablemente para seguir subyugando a los pueblos originarios.

Frente a estos problemas se plantearon reformas que buscaron ser pertinentes a la diversidad pluricultural y multilingüe, teniendo en cuenta las necesidades, expectativas de la población indígena y reformar la calidad de la educación buscando mejorar las condiciones de vida (López y Küper 2004), a partir de la interacción de lenguas y culturas como una forma de erradicar el tipo de educación que oprimía a los pueblos.

Era tan asfixiante la educación colonizadora que a partir de movimientos sociales, luchas sindicalistas y congresos trascendentales, demandaron al Estado "la Educación Intercultural Bilingüe destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de la identidad nacional" (COB⁴, Primer congreso de educación setiembre de 1988), clara demanda de que se requiere el desarrollo de una educación respetando la multiculturalidad étnica y lingüística a nivel nacional, tendiente a vigorizar los valores de identidad y respeto hacia la diversidad. De este modo "A trancas y barrancas se va abriendo camino una nueva visión y sueño del país cuya base sería precisamente la variedad y riqueza de sus aborígenes étnicos y culturales lingüísticos" (Albó 2003: 24) para vigorizar la identidad y los valores culturales a nivel nacional a partir de la realidad contextual diversa.

⁴ Citado en TANTANAKUY (2003:8).

Esto nos muestra que la RE actual tiene connotaciones e ideologías distintas a las anteriores porque es producto de la lucha social desde las bases, incluso con pérdida de vidas, por ende es la conquista del pueblo originario:

Las actuales innovaciones educativas en Bolivia no surgieron de la noche a la mañana. Para comprenderlas a cabalidad hay que tomar en cuenta la realidad pluricultural y multilingüe del país, y su historia educativa previa, desde que se democratizó la educación con la Revolución Nacional de 1952 hasta los antecedentes más cercanos de la Reforma Educativa de 1994. (Albó 2003:19)

En 1983 se creó el “Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Elizardo Pérez” (SENALEP) para la educación de adultos...multicultural y plurilingüe...pionero en subrayar la participación popular en una propuesta educativa estatal” (Albó 2003:35) con un modelo educativo valioso desde el contexto del pueblo, tomando en cuenta los valores étnico-culturales e idiomas originarios.

SENALEP surgió como uno de los más importantes del Sistema Educativo Nacional (SEN) que incluso otras naciones admiran este modelo por su significancia. En esa medida Bolivia fue pionero en implantar y aplicar la EIB que se va fortaleciendo y generalizando. Al respecto nos refiere Barrientos y otros:

Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como instrumento estratégico que permita la consolidación y desarrollo de la nacionalidades indígenas bolivianas, de desarrollo armónico y su interacción con los otros grupos histórico sociales en oportunidades, condiciones y posibilidades de intercambio e interacción cada vez mejores y más justas...La implementación de la EIB en el país deberá contribuir a hacer posible el diálogo intercultural e interétnico...de relación horizontal...(1991: s/p)

Los cambios constantes que se dieron en el campo educativo, favorecieron el hecho que los pueblos originarios sean tomados en cuenta respecto al derecho a una educación más pertinente por la cultura valiosa que poseen; lo cual encaminará el desarrollo y la interacción social en igualdad de condiciones.

En estas circunstancias trascendentales y valiosas, se vigorizó la EIB y consecuentemente dentro del marco que brinda la Constitución Política de Estado se promulgó la Ley N° 1565 de la RE el 7 de julio de 1994. Desde este escenario trascendental se produjeron cambios estructurales importantes, influyendo de manera significativa en la transformación constante del SEN.

En esa dimensión las bases de la educación boliviana a partir de la Ley 1565 son:

Es la más alta función del Estado; es universal, gratuita...y obligatoria. (Es democrática...es nacional...**es intercultural y bilingüe**... (Promueve) la justicia, la solidaridad y la equidad sociales...es indispensable para el desarrollo del país...y es el fundamento de la integración nacional y la participación de Bolivia. (MECyD UDI 2002: 50-51)

En ese sentido desde 1994 se produjeron cambios substanciales pero no gratuitamente sino a través de la lucha constante de los pueblos por lograr el derecho a la educación desde su realidad contextual; en el que al fin la Ley normó que “la educación sea intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país...” (MECyD: 2002:51).

Para ello la RE boliviana se consolidó con dos ejes fundamentales: la interculturalidad y la participación popular. “Interculturalidad como eje vertebrador del SEN y la modalidad bilingüe como respuesta a las necesidades de aprendizaje...” (Anaya 2003) reconociendo la multiplicidad étnicosociocultural y lingüística del respeto al otro, y, la participación popular activa de la comunidad en su conjunto en la “planificación, organización, ejecución y seguimiento” (Proyecto Tantanakuy 2003:7) del proceso de la EIB en marcha.

Además la Participación Popular se plasma a través de sus organizaciones de base como la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia (CONMERB), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) por citar algunos, protagonistas, gestores de la vigorización de la RE y la EIB, normándose dispositivos favorables para todo nivel educativo, influyendo también en la educación popular y someramente en la ED dirigida a la formación docente continua.

Al punto Albó, refiriéndose a los dos ejes importantes del SEN, como bases sobre las cuales se fundamenta la RE, señala: “la interculturalidad (es) en reconocimiento y valoración de la diversidad, étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la sociedad boliviana, y la participación social en respuesta a la necesidad de democratizar la gestión educativa” (2003:73). Con ella el SEN debe promover la integración democrática nacional, respetando y valorando la diversidad étnico-cultural y lingüística de los pueblos originarios, quechuas, aymaras, guaraníes y otras variedades para hacer que marche progresivamente la RE y por ende la EIB.

“Hablamos de las ventajas de la EIB, pero solamente en discurso... hay varios docentes que dicen estar identificados con la cultura y la lengua, pero a la hora de la verdad, no hacen nada” (Gutiérrez 44:2002) para contribuir al proceso y progreso de la interculturalidad y la EIB, a raíz de que lo identitario aún es débil, no hay una información esclarecedora desde la formación profesional; por ende sigue descuidada en su aplicación y débil la práctica, además que se la confunde con recuperar costumbres y tradiciones culturales (danzas, canciones, indumentaria...).

El enfoque apunta con mayor fuerza a lo rural y en lo urbano o semi-urbano pareciera no dársele importancia. Como Albó nos enfoca “En áreas urbanas y semi-urbanas...es muy poco desarrollado este eje intercultural” (2003:21). A esta realidad la interrogante es ¿Acaso sólo lo rural necesita de la práctica intercultural y/o de la EIB? ¿Acaso los pobladores rurales no merecen respeto al acercarse a alguna entidad sea a consultar o realizar trámites? ¿Y la actitud de los ciudadanos es recíproca, o demuestran su indiferencia marcada? ¿La cultura citadina no tendría que practicar también lo intercultural, o ignora los vínculos y raíces culturales?

Entonces la EIB no sólo debe ser profundizada en el ámbito rural sino también en las urbes o zonas urbano marginales porque además ahí está la concentración de un número considerable de pobladores migrantes que por la situación de extrema pobreza pueblan y tratan de adherirse a costumbres ajenas a su origen. Y desde mi punto de vista es ahí donde se pierde los valores etnico-culturales y el mismo idioma originario, es una tristeza que la nueva generación ya haya borrado toda la riqueza cultural que sus padres poseen, donde la cultura oral a través de la lengua quechua, aimara, guarani u otras, haya sido enterrada con el peligro su extinción irrevocable.

Felizmente tenemos personalidades distinguidas que apuestan por el desarrollo de la interculturalidad y la EIB, escriben bibliografías para inuirse y ampliar el horizonte de comprenderla con claridad. Y como docentes nuestra responsabilidad y reto es autoformarnos, ya que tenemos la oportunidad de llegar a los corazones de nuestros educandos, de los padres de familia y la misma comunidad a sembrar la semilla, irla regando y abonando con la riqueza de la identidad, para que en un futuro no muy distante podamos llegar a la cúspide operativa de la interculturalidad de modo tal que no sólo esté literalmente en escrito sino en acción sostenible.

Dentro del marco de la EIB el contar con profesionales conocedores de la importancia que tiene, fortalecería la marcha progresiva. Al punto la siguiente versión elaborada por la 2ª promoción de la maestría en EIB:

La EIB es un enfoque político, crítico, de construcción dialéctica orientada a conseguir democratización y reestructuración de las relaciones de poder, de respeto y fortalecimiento de la diversidad socio-cultural y lingüística: para un desarrollo autónomo de las diversidades nacionales con la participación de la sociedad en igualdad de oportunidades en un contexto donde el ejercicio del poder sea equitativo, equilibrado, que genere conocimiento, conciencia para enfrentar el tema de la modernidad- post modernidad partiendo de lo propio y enfrentar el tema de la de otras culturas. (Taller colectivo 2ª promoción, PROEIB Andes, 2001)

Construcción clara de la EIB, con una visión de incorporar derechos socio-culturales y lingüísticos, de participación ciudadana y mancomunados; puestos que enfoca todos

los sueños que como pueblos tenemos derecho a gozar. Para ello debiéramos ponerlos en práctica con identidad, sensibilidad, responsabilidad para lograr el respeto que merecemos como habitantes con riqueza cultural valiosa, sin permitir restricciones por proceder de diversas realidades culturales, con el único fin de sumar conocimientos a lo ya preconcebidos.

Además, como pueblos originarios contamos con una riqueza de conocimientos y ciencia ancestrales tan valiosos respecto a la agricultura sin intervención de abonos químicos, con lo que se protege y preserva la riqueza de la producción a base del abono natural. Sumado a ello, la interrelación con la naturaleza, en las formas de utilizar la medicina natural; así como el empleo de técnicas naturales para el teñido de lanas y emplearlas en los valiosos tejidos que nos caracteriza a realidades étnicas culturales diversas; o los trabajos en alfarería, cerámica. Es decir, existe una riqueza de manifestación cultural diversa en la sociedad que es fundamental tener presente.

Como sabemos, los pueblos desarrollados nos despojan estos conocimientos bajo la capa del avance de la ciencia, para luego aparecer como descubridores y patentadores de dichos conocimientos y ciencia presentes en nuestra realidad. Como asevera Maurial⁵ refiriéndose a la adquisición y transmisión de conocimientos indica: "...El conocimiento local (se construye) a través de las prácticas agropecuarias, las formas cooperativas de trabajo, los rituales...la memoria cultural...que está basado en la tradición oral y es altamente contextualizado..." (1999:1)

En esa medida en el enfoque en marcha es necesario que la EIB se vigore a partir de la participación mancomunada en aras de valorar y reflotar lo nuestro, a partir de una educación pertinente a la realidad contextual, desde las necesidades de los pueblos originarios quienes con el derecho a una educación adecuada mencionan: "para...nuestros hijos e hijas...debemos dejar la mejor herencia: una educación que nazca de nuestras culturas, lenguas e historia". Acertada demanda en la que existe la necesidad de tomar en cuenta la cultura y lengua del contexto y dentro de ella los conocimientos que poseen para enriquecer una educación provechosa y útil.

Puesto que los cambios constantes que se dan en el campo educativo a partir de la EIB favorecen también a que los pueblos originarios sean tomados en cuenta respecto al derecho a una educación más pertinente y la EIB permite "...rescatar los valores propios, fortalecer la conciencia étnica y reivindicar los derechos originarios" (CONMERB 1993) puesto que involucra el mantenimiento de la cultura y lengua y su

⁵ Resumen de la Tesis "Visión del ambiente en niños del ande rural. En el Dossier de Planificación Gestión 2ª y 3ª Promoción del PROEIB Andes, 2003.

desarrollo respectivo a partir del nivel básico, extendiéndose progresivamente a los niveles superiores.

Para ello, es importante contar con profesionales constantemente cualificados y con capacidades desarrolladas, para así contribuir al avance de la EIB en condiciones favorables y pertinentes. Por lo tanto, necesario diseñar, planificar, ejecutar y evaluar programas de formación continua y capacitación docente, con enfoque de EIB y dotar a la educación boliviana de “maestros especialmente formados para atender los requerimientos que la transformación curricular e institucional supone...” (López 1996:193). Lógicamente con una formación profesional acorde a la realidad étnico-cultural del país, los docentes comprenderían, aplicarían y contribuirían al avance de la EIB en condiciones favorables y pertinentes.

3.2.1 Manejo de lenguas

Para el avance de una educación de calidad es necesaria una innovación constante, continua y competente, dentro de ello es importante resaltar la nueva propuesta educativa, que es la de brindar una enseñanza en la modalidad bilingüe, en el entendido de que se utilice la lengua originaria del niño y en nuestro caso el quechua como lengua materna y el castellano como segunda lengua, posibilitando así el manejo adecuado de lenguas. Parafraseando a Zúñiga, dentro del proceso educativo la planificación en EIB como instrumento de educación significativa sería la lengua materna de los educandos y una segunda lengua la que les beneficiaría al aprender ésa segunda lengua, a la vez mantener y desarrollar su lengua materna, elaborando “una política lingüística que favorezca la preservación y el desarrollo de la lengua indígena...coherente con los principios (del respeto) a la identidad personal, social y cultural...respetando el mayor o menor uso de la lengua nativa como del castellano” (2000:71). Aspectos importantes en cuanto a la forma de avanzar con el manejo adecuado de lenguas en el proceso educativo ya que ambas lenguas se desarrollan sin atropellarse ni superponerse.

Además que para una aplicación conveniente es necesario una planificación organizada en que esté presente la participación de los sujetos de la educación, en el entendido de que también el niño debe ser protagonista de planificar su aprendizaje a través de sus opiniones y sugerencias. Para que su “aprender a leer y escribir sea en su lengua materna y el castellano (sea) enseñado con estrategias específicas...especiales” (Walqui y Galdames S/F: 21) permitiendo a los aprendices expresar en su lengua originaria sus experiencias, sus impresiones conjuntamente con sus compañeros con los que podrá verificar diferencias o similitudes en sus puntos de

vista y además logrará la capacidad comunicativa adecuada porque utiliza la lengua que maneja, ya que “El lenguaje, el medio a través del cual se realiza la consideración y elaboración de la experiencia, es un proceso humano altamente personal y, al mismo tiempo profundamente social” (Vigostky 1979:190) que es útil para seguir construyendo los nuevos aprendizajes sumados a su experiencia desde respetar su visión y su posición que permitirá fortalecer el valor e identidad de su lengua.

Para lograr el manejo de lenguas será importante que los docentes cuenten con las armas estratégicas necesarias a partir de una autoformación constante y continua.

3.3 Formación profesional

Después de leer a renombrados autores como Torres (1996), Albó (2002, 2003) y García (2001), desde nuestra perspectiva se entiende la formación profesional como la acción de ir aprendiendo, sumando conocimientos: experiencias, habilidades, aptitudes, actitudes y desarrollando capacidades a partir del apoyo de otras personas, del contexto en el que nos desarrollamos para luego reajustarlas, renovarlas, interiorizarlas y emplearlas según nuestras necesidades e intereses.

Por lo tanto, la formación profesional en el campo de la acción pedagógica y el éxito del desenvolvimiento docente es necesaria, importante, urgente y a la vez permanente si deseamos satisfacer expectativas, necesidades y anhelos tanto de los educandos como de la misma sociedad. Y en el campo educativo la formación profesional podemos visualizarla de dos formas, la formación inicial y la formación continua.

3.3.1 Formación docente

Es bastante complejo profundizar en lo que es formación pues esto causa polémica incluso en los entendidos en la materia, ya que en el transcurrir del tiempo tiene diversas connotaciones. Para Quintana (citado por Pareja S/F) es la “acción recíproca entre el yo emergente y el mundo que se le descubre...que realiza su fin interno en caso de que tal acción recíproca sea libre y activa” (1995:35), donde la visión de las personas y en este caso de los docentes es ser competentes según nuestros intereses y necesidades a partir de la realidad del contexto en el que nos encontramos y nos realizamos.

Como destaca Honore⁶ (citado por Pareja S/F) formación es “una actividad por lo cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo bajo una forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad”(1995:20). De tal modo que el

⁶ Honore, Bernard. 1980 **Para una teoría de la formación**. Madrid: Narcea, SA.

profesional docente una vez enriquecido su formación amplie su horizonte profesional y pueda desempeñarse exitosa y eficientemente, brindando una educación de calidad.

En alguna medida el autor concuerda en el hecho de que el hombre se forma y sigue recepcionando saberes significativos y útiles desde el exterior para interiorizarlos innovarlos y aplicarlos cuando le sea necesario. Al mismo tiempo, para Pareja “Formación...es el resultado de las relaciones dinámicas entre el hombre, el mundo y los otros hombres y de su capacidad de reflexionar críticamente...”(s/f: 22), de modo similar sería enriquecedor que el docente desarrolle capacidades para identificar situaciones problema y/o dificultades relacionadas a la tarea que cumple, y que de manera crítica y reflexiva busque soluciones desde su experiencia y/o intercambio de formas exitosas de la labor áulica, a través de eventos, seminarios, talleres y cursillos.

En ese entendido, infiero que la formación docente es un proceso de ampliar, reafirmar o adquirir conocimientos y potencializar capacidades orientadas a un desempeño profesional pedagógico eficaz y efectiva Además es sustancialmente importante si se desea lograr calidad educativa y calidad humana. Ya que “calidad profesional es inseparable de calidad de vida” Torres (1996:20). En esa dimensión, ser profesional orientado a la calidad de vida requiere autoestima, autoafirmación, autopreparación continua a partir de autoidentificarse, y reconocerse desde sus raíces (sea indígena o no) para luego aperturarse al otro que considere diferente. Y como docentes prepararse profesionalmente es una obligación, para brindar un servicio educativo “a todo nivel...para alcanzar la meta de la optimización de la enseñanza” (Máximo y Zúñiga 1989:56) acorde a las exigencias y demandas de los sujetos que se educan.

Al autoafirmarnos tendremos mejor visión de nuestras interrelaciones con los demás, los “otros y el mundo”. Y precisamente la ED en EIB tendría la visión hacia una formación profesional Intercultural promoviendo el respeto mutuo guiado a la calidad de vida. Que signifique “...formar sociedades plurales, justas y verdaderamente democráticas...capaces de interrelacionarse, cooperar y actuar con “otros” para construir unidad en la diversidad, para aprender a vivir juntos en la escuela y en la sociedad” (Godenzzi 1999 Citado por Walsh Catherine 2005: 18).

Del mismo modo, para Torres el término de formación docente sirve para referirse de modo general “a la preparación integral de los educadores, tanto antes como durante el servicio” (1996:14). Afirmación a la que me sumo porque el seguir aprendiendo construye nuevos puntos de vista, nuevas actitudes, abre con mayor amplitud nuestras miradas hacia un horizonte con perspectivas renovadas que se matizan haciéndonos crecer día a día con visiones de cambio a la realidad.

Entonces, la formación docente ha de entenderse desde dos perspectivas: la inicial y la de los maestros en ejercicio; ambos con un fin fundamental, el de encaminar una educación pertinente y favorable para la sociedad. Para ello, es precisa una formación docente comprometida, renovada y concienzuda que consecuentemente genere capacidades creativas fortalecidas, actualizadas y un mejor desenvolvimiento de la labor pedagógica.

Del mismo modo, prepararse y formarse es una obligación, una responsabilidad y un reto que tenemos como perseverante de progreso profesional, decisión que es necesario ponerlo en práctica, haciendo que la carrera docente se realice con cambios de actitud desde la cualificación continua en función a la calidad de vida. Sobre la mejora de la calidad. Al punto, Torres indica:

La premisa central es que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan. La construcción del nuevo modelo educativo acorde con los tiempos y con los requerimientos del siglo XXI requiere medidas integrales, radicales y urgentes destinadas a revertir, en todos los órdenes, el perfil y la situación actuales de la profesión docente. (1996:20)

Esta situación nos lleva a la siguiente reflexión, para que una educación de calidad pueda ponerse en práctica, requiere necesariamente del compromiso serio de la mejora de la calidad profesional en este caso de los sujetos que educan, pongan de sí una actitud positiva para renovar, reajustar y mejorar su capacidad y actitud profesional. Como refiere Tedesco

Formación docente es un proceso permanente de reflexión y problematización sobre la propia práctica, de manera particular, la práctica concreta de aula, que es donde los docentes expresan en voz propia sus pensamientos, sentimientos, aspiraciones y sueños, analizándola individual y colectivamente. (1993:110)

Si la formación docente fomenta que los mismos actores del trabajo pedagógico participen dando sus puntos de vista sobre necesidades y expectativas para su formación profesional, ello dará lugar a mejorar su desarrollo académico y su desenvolvimiento, situación que a los maestros les induce a ser protagonistas de su propia formación. Podemos indicar que la calidad de la educación y la transmisión de conocimientos hacia los estudiantes dependerán en gran medida de la formación y la capacidad de desenvolvimiento del maestro que educa y del cambio de actitud para ejecutar las acciones pedagógicas. Al punto Torres afirma:

Independientemente de cualquier otra racionalidad es preciso atender a las necesidades y a las demandas expresadas por los maestros...el propio maestro percibe su seguridad vinculada esencialmente al dominio de las materias...contribuir a afianzar esa seguridad resulta, sin duda una prioridad dentro de cualquier programa de formación docente, tanto a nivel inicial como en

servicio;...tanto a nivel de contenidos como de enfoques, métodos, valores y actitudes... (1996:68)

Verdaderamente un modo constructivo de avanzar en la calidad de formación docente, particularmente de ED en EIB, es priorizando las demandas de los usuarios, sus necesidades e intereses, a la vez rescatando sus conocimientos, que son guías viables al horizonte progresivo de la educación. Además, conociendo los diversos problemas podemos aprovechar la búsqueda de soluciones y enrumbar promoviendo la formación.

En la actualidad, tomando en cuenta los nuevos avances pedagógicos en este caso, se hace posible que la formación profesional no sólo sea teórica sino demostrativa⁷, reforzando así la experiencia del docente para el trabajo en aula. Por un lado, tomar en cuenta las voces de los que se forman es un desafío para los formadores y la institución misma que brinda el servicio para ampliar e introducir dentro de sus contenidos situaciones de la realidad educativa y contextual. Al respecto, el Diseño Curricular Base para la formación de maestros señala:

La nueva política de formación docente fomenta el desarrollo de una conciencia profesional que fundamente y contextualice el ejercicio de su desempeño, a partir del reconocimiento de las realidades y potencialidades culturales, sociales y lingüísticas de los grupos que habitan nuestro país. (1999:8)

El contenido de la cita nos hace entender que la educación no puede estar estática sino tiene que estar en relación con los cambios culturales que se producen, donde “el nivel de desarrollo, la calidad de vida del pueblo depende de la calidad de educación que recibe”, y “la educación necesita estar al ritmo de los cambios culturales que se producen y que exigen de las personas, distintos valores, capacidades y actitudes” (INFOPER 2002:5). Se nota entonces la dinámica de la educación, su interacción con los cambios sociales y culturales; de allí la incorporación de la formación docente.

Y también se da a través de la ED y ED en EIB ofrecida por algunas instituciones educativas que ven como vía la cualificación profesional en aras de mejorar la calidad educativa y la calidad humana.

Para ello es importante y necesario diseñar, planificar, ejecutar y evaluar programas de formación docente continua, con un enfoque EIB en el que estén clarificados y profundizados los principios que son fundamentales en su viabilización. Así se posibilita una construcción clara de la EIB, tomando en cuenta los conocimientos reales del contexto, con una visión de incorporar derechos lingüístico-socio-culturales de participación democrática porque “es un proceso de construcción social de las

⁷ Demostrativa, referida a la puesta en práctica de la teoría dada durante la formación y /o capacitación docente.

culturas en sí mismas, su reconstrucción a partir del diálogo simétrico entre ellas” (Williamson 2002:9). Resulta entonces fundamental enrumbar el desarrollo coherente del enfoque EIB que en el caso de Bolivia es un eje fundamental de la Reforma Educativa.

3.3.2 Formación docente Inicial

La formación inicial es el proceso de la adquisición de saberes que se realiza luego de haber concluido la etapa del bachillerato; las personas inician su cualificación profesional en la especialidad que elijan en un espacio y tiempo pre-establecido.

En el campo pedagógico, la formación inicial de la docencia, según el Reglamento General de Cualificación de Nivel Superior MEDC “es la etapa donde se desarrolla, bajo un régimen curricular formal, las competencias necesarias y suficientes para el ejercicio de la docencia” (2002:8); en el que la asistencia es constante e impositiva donde los educandos “...ordinariamente escolarizados conforman grupos casi homogéneos en edad, intereses, motivaciones, expectativas...” (García 2002:153). Para García, la situación del estudiante de formación inicial es “que la mayoría tiene como principal responsabilidad el estudio, estudia con sus iguales, su marco de apoyo conceptual es más nítida por el proceso continuo de sus estudios” (1999: 24) que le da posibilidad de formarse en condiciones favorables e ir interiorizando conocimientos académicos con precisión. Así mismo, tiene restricciones para estudiar en tiempo y espacio, está en aulas bajo un horario estricto, pero con la posibilidad de comparar sus aprendizajes con compañeros, de comprobar su nivel de abstracción y avances con el docente y por último con motivaciones generales y no específicas como sí ocurre en el estudiante adulto.

Con relación a los temas y contenidos concernientes a la acción pedagógica, mayormente el docente formador prepara para exponer frente a los alumnos que se forman. Si su asistencia no es puntual pierde el conocimiento de temas y contenidos que desarrolla el docente. Bajo esta situación existe la interrelación de “maestro - alumno en la práctica pedagógica del aula” (Torres 1993:46). En su generalidad, los educandos se acogen a las normas o determinaciones de la institución en la que participan.

Con la modalidad de asistencia obligatoria, los estudiantes esperan de sus formadores contenidos predesarrollados en el que el rol investigativo como estudiantes es mínimo. Esto lo constaté, según mi experiencia previa de estudiante y al entablar conversaciones con estudiantes de INS que confirmaron que el docente trae algunos

temas desarrollados. Entonces los estudiantes tienen la confianza de que el docente de la materia esclarezca sus dudas.

Notamos que algunos formadores sin darse cuenta introducen modelos de una educación memorística que van interiorizando los alumnos y al momento de estar con la responsabilidad del trabajo en aula replican dichos modelos. Como menciona Kaplan⁸ “Los maestros no conocen el impacto que ejerce su propio desempeño en los resultados que alcanzan sus alumnos... Quienes se educan en el sistema formal van configurando de manera manifiesta o no, imágenes de los resultados que esperan obtener a su paso...” (González de Angelini y otros 2001:38).

Creo que cada persona de alguna manera va interiorizando modelos que le interesan o les son necesarios, por lo que en la formación inicial sería importante incluir por ejemplo la parte investigativa a profundidad para que al egresar como profesionales sigan abriéndose desafíos para seguir formándose continuamente.

En Bolivia se cuenta con centros superiores de formación profesional que son los INS de EIB, donde la formación inicial cobra importancia precisamente porque dentro de sus parámetros y lineamientos de formación está estipulada también la inclusión de la EIB. Desde esta perspectiva los futuros docentes realizan prácticas desde el primer semestre para adquirir experiencia desde las aulas mismas. Este modo de ayudarlos profesionalmente es de significación para fortificar su preparación para el momento de ser responsables de la educación de la niñez o juventud. Es ahí, en la realidad del recinto áulico donde realmente percibirán e interiorizarán conocimientos útiles y necesarios precisamente para cambiar modelos verticales.

Como Albó (2002,2003) menciona, la práctica pedagógica es una estrategia que rompe con el modelo de dependencia, de tipo vertical y autoritario de recibir conocimientos sin aplicarlos. Sumándome a las palabras de Torres (1996), la práctica pedagógica es la mejor herramienta que poseen los maestros para fortificar su formación profesional, ayudándolos a crecer con calidad y convicción de servicio.

3.3.3 Formación docente continua

La formación continua de docentes la entendemos como la suma de conocimientos, de aptitudes, habilidades y capacidades que se producen en el transcurso del tiempo en que está en servicio. En el campo pedagógico, a más de la formación inicial, tenemos la formación docente continua que en resumen, comprende conocimientos que va adquiriendo el educador renovadamente a través del diario accionar pedagógico para

⁸ Kaplan, Carina, 1997 **Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen**. Buenos Aires: Aique

potenciar el desarrollo profesional. Dentro de esta formación docente continua podemos ubicar la ED, así como la ED en EIB donde algunas son semipresenciales.

Se dice formación continua porque se aprende constantemente de acuerdo a las necesidades, expectativas, requerimientos personales y profesionales en función de los cambios estructurales de la educación para poder desenvolverse de mejor manera en el ejercicio de la docencia.

Formación continua porque es un proceso de cualificación a través de materiales (textos, cursos, talleres, charlas, eventos; medios audiovisuales, telemático, informático), interactivos en espacios y tiempos diversos de acuerdo a las expectativas de cada docente, y, la ED es uno de los espacios que brinda la continuidad de formación a los docentes con la finalidad de ir renovando, intercambiando experiencias, adicionando mayores conocimientos académicos y desarrollarse como profesionales con actitud de innovación evitando transmitir saberes desactualizados.

Como Pareja expresa:

Al constatar que los aprendizajes iniciales no son ya válidos después de unos años, surge la necesidad de estar constantemente en un proceso de formación en el que 'aprender a aprender' cobra mayor importancia que el aprendizaje de contenidos, debido a que éstos son cambiantes y fugaces...La formación docente continua puede ser concebida como un conjunto de actividades de formación dirigidas a docentes con el fin de generar espacios de dialogo, intercambio de experiencias, reflexión, crítica e investigación en torno a los problemas específicos que enfrenta el docente en su práctica de enseñanza, así como para propiciar espacios de reflexión sobre los nuevos enfoques, los avances científicos y tecnológicos y las nuevas corrientes pedagógicas que van surgiendo. (S/F: 81)

Pedagógicamente, la formación continua tiene que ver con la cualificación incesante que el docente efectúa ya que además le permite coevaluarse y reflexionar sobre su accionar e ir renovando su rol progresivamente ofreciendo un servicio significativo, en el que la interrelación de la teoría y la práctica así como la interacción entre pares también estén presentes de modo que pueda impulsar su creatividad y ponerla en acción. Como dice Romero. "El sujeto reorganiza y revisa constantemente sus conocimientos" (1994:41), de modo tal que su información concerniente a su labor esté en vigencia e innovadora. De lo contrario, el arte de educar se vuelve rutinario y no responde a las exigencias y anhelos que la sociedad espera del desempeño laboral docente.

En esa dimensión "ha de concebirse a la educación como un continuo existencial cuya duración se confunde con la vida misma" (García 2000:95) ya que el seguir aprendiendo no mide edad, sexo, no ocupa lugar ni distancia y mejor si es significativo y útil para nuestra existencia, haciéndola más placentera. Como dice Botkin citado por García 2000:28) "La iniciativa humana comprende la adquisición y práctica de nuevas metodologías, nuevas destrezas, nuevas actitudes y nuevos valores necesarios para

vivir en un mundo de constante cambio” de forma que resulte fructífero para proseguir desarrollándonos como docentes con todas las potencialidades necesarias.

A la vez, una formación continua es la acumulación y ampliación de conocimientos con los cuales se va afianzando y renovando lo ya adquirido con fines de ir consolidando concepciones que se desea aprehender comprensivamente y acordes a la evolución constante de los conocimientos⁹ para que el profesional y particularmente el docente no esté desvinculado de estos cambios y se mantengan informados de los nuevos avances y cambios científicos pedagógicos, para ello hace uso de diversos medios¹⁰ y materiales. Al respecto, el reglamento de cualificación superior (D.S. 23968) del MEDC señala: “la cualificación permanente es la etapa complementaria y profundizadora a la cualificación inicial para la actualización científica, pedagógica y cultural en función de un mejor servicio profesional...”. A su vez García refiere que: “Formación permanente, consiste en el perfeccionamiento... que se deriva de la vinculación académica” (1999: 49). Entonces, como docentes lo importante es seguir reajustando selectivamente y acrecentando cada vez más los conocimientos para poder fortalecer capacidades y habilidades que considera que le faltan desarrollar para transferirlos dinámicamente en la labor pedagógica y así poder responder de manera apropiada a los intereses y necesidades de los educandos.

A la vez, vemos que el DS N° 23952, Reglamento sobre la estructura de servicios Técnicos-Pedagógicos, en su artículo 12º, inciso 6 indica: “Organizar programas de capacitación y actualización permanente de maestros directores y personal administrativo”. (MECyD UDI 2002:135) en el entendido de que también una de las formas de coadyuvar la calidad educativa y humana cognoscitiva es aprovechar los cursos o talleres ya que algunos de ellos se organizan a partir de las dificultades encontradas en los monitoreos y/o supervisiones de la labor áulica. Como menciona el Diseño curricular para la formación de maestros:

La nueva política de formación docente, fomenta el desarrollo de una conciencia profesional que fundamente y contextualice el ejercicio de su desempeño, a partir del reconocimiento de las realidades y potencialidades culturales, sociales y lingüísticas de los grupos que habitan nuestro país. (1999:8)

Por lo tanto, la educación no puede estar estática sino activa en relación a los cambios que se producen, donde los conocimientos impartidos logren abrir expectativas de sobresalir y para ello “la educación necesita estar al ritmo de los cambios culturales que se producen y que exigen de las personas distintos valores, capacidades y actitudes” (INFOPER 2002:5), de tal manera que le permita ejecutar proyectos de vida

⁹ Materiales, el contenido que los podemos encontrar a través de los medios.

¹⁰ Medios, que pueden ser escritos u orales (textos, CDs, TV cables, información virtual...). Pero sin embargo ambos son discutibles porque depende de la función que cumplen para convertirse en medio o en material.

desde el aspecto educativo dirigidos a la calidad (humana) de vida. Y también a partir de proyectos educativos. Como el que la Ley 1565 de la RE, Cap. XIII Art. 107º dice:

La Secretaría Nacional de Educación, a través de sus unidades técnicas respectivas, fomentará la elaboración de Proyectos de Unidad y de Proyectos Educativos de Núcleo, y normará y promoverá la capacitación de los docentes y autoridades de unidades educativas y núcleos escolares y de miembros de los órganos de Participación Popular, a fin de asegurar la ejecución de estos proyectos... (MECyD UDI- 2002:110)

En ese sentido, la formación continua de docentes es concebida como una manera de complementar renovadamente la información profesional que una persona posee que pueden ser sobre técnicas de trabajo, formas de planificar, ejecutar y evaluar actividades en aula, u otros temas que requieran ser dados a conocer o reforzar puntualmente. Evitando temas teóricos, expositivos que desmotivan y desfavorecen a que el docente llegue a plasmarlos en la práctica cotidiana, influyendo negativamente lograr una actitud de cambio que se espera de este tipo de eventos. Por lo que podría potenciarse con talleres que favorecen aprender haciendo, ejecutando e intercambiando saberes. Al respecto, Torres resalta que la preparación: "...del docente busca enfrentarlo consigo mismo y con su práctica cotidiana para conducirlo a la búsqueda colectiva de innovaciones educativas que mejoren la calidad del aprendizaje de los educandos "(1996:151) a partir de tener claridad en lo pedagógico como curricular.

Además, como puntualiza Torres: "La capacitación docente considera procesos individuales y colectivos. Por lo tanto resulta clave establecer relaciones de intercambio entre docentes..." (1996:151), que permita esclarecer dudas y generar condiciones favorables de innovar su actividad desde sus saberes previos.

En esa mira, la formación docente continua requiere de compromiso y convicción para lograr éxito permitiéndole progresar profesionalmente y afrontar en forma preparada, reflexiva, crítica e investigativa los desafíos y retos que plantea la RE.

3.4. Educación a distancia (ED)

Comenzaré señalando cómo está concebida la teoría de la Educación a Distancia (ED) en el mundo académico. García nos ilustra señalando que "Educación a Distancia es una metodología una modalidad, un sistema o un subsistema educativo" (2002:96) como un medio, un arte, un fenómeno que genera y complementa conocimientos. Esta concepción nos ayudará en el camino a construir lo que es la ED inserta en el campo académico EIB.

3.4.1 ¿Qué es educación a distancia?

Sobre el concepto de ED existen varios puntos de vista de diversos autores, que a continuación presento, comento y me ayudarán a construir una definición operativa.

Los autores: García (1986), Corral y otros (1987), García (1999 a 2002), Holmerg (1985-1997), Litwin, (2000), Torres (1996), Peraton, Escoted, Steiner (citado por Pisanty s/f), Diniz (1992), tienen puntos de vista similares respecto al aprendizaje en la ED. Esta se da sin limitación de tiempo, lugar, edad, sexo ni origen étnico por medio de materiales y recursos didácticos.

Trataremos a más de los mencionados otros puntos divergentes que resaltan algunos autores por la relevancia que éstos tienen para la formación a través de ED como el uso virtual para impartir conocimientos a través de habilidades y actitudes, la división de trabajo, la organización, la comunicación y la flexibilidad.

Es así que Diniz refiere que “De acuerdo a las características personales del alumno adulto, su aprendizaje debe ser concebido y organizado preferentemente como aprendizaje abierto y flexible en todos los sentidos...bien en lo que refiere al tiempo, lugar y condiciones de aprendizaje” (1992: 17) de modo que favorezca potenciarse. La ED permite las condiciones adecuadas para este tipo de aprendizaje.

Desde esta visión la ED “pretende dar respuesta flexible a este tipo de necesidades” (Corral y otros 1986: 13). Al mismo tiempo, posibilita el acceso a los materiales que requiere el profesional y en particular el docente para cualificarse.

Por ello, el docente tiene la posibilidad de ser “protagonista de su propio aprendizaje” a la vez que desarrolla un “aprendizaje independiente” el que cada persona es auto-responsable de su propia formación profesional. A través de “medios didácticos” (Diniz 1992) y la guía de “tutoría” (García 2002), en el que como estudiante de la ED aprende y se auto-forma mediante orientaciones metodológicas.

Entonces, la mayoría de investigadores y actores dedicados a la ED mencionan la flexibilidad, adecuada y accesible para todos en el que se puede diversificar y ampliar las ofertas de cursos que se ajusten a contextos distintos y a estilos heterogéneos de aprendizaje. Puede atender a una masiva población aunque estén dispersos e impartir una formación académica a docentes, orientadas a enfrentar los retos profesionales.

Para García la ED “es bidireccional y multicultural...cooperativa”. Es importante su posición porque precisamente la bidireccionalidad hace que el que se forma en esta modalidad acceda al diálogo de temas que le son necesarios entender a partir de la interrelación entre estudiante y tutor. Dentro del cual está lo cooperativo que potencia el aprendizaje por la posibilidad de compartir experiencias así como saberes, permitiendo sumar y ampliar saberes a lo que ya conoce.

En la concepción de Peters¹¹, ED es “impartir conocimientos, habilidades y actitudes, racionalizado mediante la aplicación de la división de trabajo y de principios organizativos así como por el uso extensivo de medios tecnológicos...Es una forma industrial de enseñar” (1999:111).

Esta versión de la ED se da desde una mirada empresarial y tecnológica donde la organización juega un rol importante dentro del accionar pedagógico y permite proseguir con la cualificación académica desde una forma sistemática. Aquí el aprendizaje parte tácitamente de la interrelación de experiencias y formas organizativas de trabajo y estudio, permitiendo construir mayores conocimientos a partir de ampliar los medios tecnológicos con la información virtual que podría aprovecharse adecuándola a la realidad donde laboramos.

A su vez García (1999) indica que la ED: “es una estrategia educativa basada en la aplicación de la tecnología” que los docentes podrían acceder las veces que puedan, e ir creciendo profesionalmente desde una perspectiva organizada y planificada.

Sus puntos de vista para mí tienen significancia en el sentido de que con los nuevos avances, es necesario el acceso de cualquier grupo étnico, socio-cultural a una cualificación a través de la tecnología. También los docentes rurales quechuas u otros idiomas tenemos el derecho de acceder a ampliar nuestra profesionalidad a partir de conocer el manejo de la información tanto de los materiales y medios del contexto nuestro como en lo virtual, de modo que nos permita organizar y aplicar mejor nuestra acción pedagógica.

En términos de Mckenzie¹² y otros citado por García 2000:39 la ED “debe facilitar la participación de todos los que quieran aprender sin imponerles los requisitos tradicionales de ingreso y sin que la obtención de un título académico o cualquier otro certificado sea la única recompensa” (1979:19) Es de mucha importancia las palabras vertidas del autor porque es uno de los pocos que tienen esta visión de no condicionar recompensa con la titulación, que como sabemos produce limitaciones en el hecho de que el estudiante tiene que correr en avanzar las indicaciones de los instructivos bajo la presión de una nota. Como las evaluaciones no son cualitativas sino cuantitativas, hasta determinantes (algunas veces) para obtener la certificación o el título, se corre el riesgo de no conocer muy a fondo las materias, temas y contenidos de formación académica, incluso puede ser limitante investigar a profundidad.

¹¹ Itado por García (2002:27)

¹² Citado por García (2002:26)

Para evitar estas contrariedades, ciertamente debiera practicarse un enfoque ED donde la motivación sea profundizar analítica y comprensivamente el desarrollo de contenidos que permitan acrecentar conocimientos respecto a la acción pedagógica.

La ED es una alternativa de enseñanza en la que es posible aplicar conocimientos académicos partiendo de la experiencia previa del participante. Con características específicas de auto-dirección, auto-decisión, auto-evaluación formativa genera, promueve e implementa situaciones de aprendizaje. Se reemplaza la propuesta de asistencia presencial a clases por una nueva forma de seguir construyendo conocimientos, por lo general lejos del maestro a través de su propia pericia y organización; en espacios y tiempos libres para ellos, con orientaciones del tutor. Esta modalidad posibilita la continuidad formativa y tener título (caso de los interinos) sin interrupción de su labor cotidiana, donde los docentes se perfeccionan voluntariamente en las materias y/o competencias a través de materiales de auto-instrucción para estar mejor preparados para transferir en acción lo que interioriza.

Un aspecto importante en la ED es la motivación del individuo para su desarrollo y formación porque los procesos de aprendizaje despertarán el interés de empoderarse y reforzar sus conocimientos, seleccionando e interiorizando saberes desde sus expectativas y experiencias a partir de su propio ritmo y responsabilidad. Otros aspectos importantes son los procesos metodológicos, estructuras y proyectos que intervienen en el proceso de formación integral y profesional favorables para aprender.

3.4.2 Breve cronología de la educación a distancia a nivel internacional y a nivel de Bolivia

La ED data de varios siglos, apareció en Europa y EE.UU, bajo la forma de cursos por correspondencia para oficios diversos. Después de haber sido desvalorizada fue aceptada y se situó en el mundo de los estudios como una modalidad competitiva frente a las ofertas de la educación presencial. Antes de proseguir me ocuparé de fechas que considero las más resaltantes.

Al respecto, diversos estudiosos (Pisanty s/f, Corral y otros 1986, García 1986, Fainholc 1999, Delgadillo 1999, Litwin 2000, García 1999 a 2002 y otros) en sus obras coinciden en señalar datos históricos respecto a la ED e indican además que se inició con estudios por correspondencia en el siglo XVIII y que ha sido base para dar oportunidad a las personas que no pudieron por alguna razón concluir sus estudios en la fase presencial.

A su vez, Delgadillo (1999: s/p) y García (2000:30) coinciden en sus escritos en señalar que en la década de los cuarenta diversos países europeos del Centro y Este

iniciaron esta modalidad de estudios posibilitando la continuidad de estudios a los que lo requerían. En 1969 se creó en el Reino Unido la Open University (OKOU), cuyos desarrollos sirvieron de inspiración y guía de los proyectos de la modalidad en todo el mundo. En los años setenta, adquirió un fuerte auge la enseñanza a distancia como alternativa...a los sistemas cerrados y presenciales (García 2002). A partir de esta década, comenzaron a tener lugar experiencias de ED en varios lugares de América.

En la década del 70 en momentos de intensa movilización social y participación política estudiantil surgieron experiencias, se crearon universidades abiertas y a D, como: la UNA de Venezuela, la UNED de Costa Rica, la UNAM de México. Apareció la necesidad de organizar y tener información confiable sobre gran cantidad de cursos para distintas carreras y públicos diferentes en relación con sus conocimientos de base y dispersos geográficamente mediante el uso de paquetes instruccionales, modelo que se extiende aún avanzada la década del 80 (Mansur 2000).

Vemos que por la demanda de estudios y la persistente necesidad de innovación académica en el campo del saber y la cultura, la ED cobra importancia y va ocupando un lugar considerable dentro de los ámbitos de la educación continua, por estar al servicio de una variedad de profesionales y en particular de los maestros que requieren fortalecerse profesionalmente. Además, a lo largo de estos períodos la ED se ha ido desarrollando por medio de materiales auto instructivos: textos, audio cintas, videocintas, radio, televisión y actualmente computadoras y el medio virtual.

Desde diferentes países se desarrolló una experiencia interesante de ED, por ejemplo en el Perú existen en el ámbito nacional programas de cualificación mediante la modalidad de ED que benefician a diversas personas que desean mejorar profesionalmente, sean maestros o no. Me parece importante citar al Programa de Profesionalización Docente CRAM¹³, institución que posibilitó profesionalizar mediante la ED a docentes rurales dando elementos necesarios indispensables para desenvolverse en culturas originarias. De esta propuesta fuimos beneficiados más de un millar de educadores interinos en servicio de zonas rurales quechuas.

El programa CRAM tuvo aceptación por maestras y maestros rurales quechuas porque vieron que era una forma de seguir estudios de cualificación profesional; fue un programa que extendió particularmente su enseñanza en el aspecto de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), partiendo de la realidad contextual donde se desenvolvían.

¹³ Proyecto CRAM, es la denominación del Programa de profesionalización docente desarrollado en Urubamba Cusco – Perú, cuyo nombre es en memoria del Dr. Jack Cram de la Universidad Mc Gill de Canadá, uno de los que financió el funcionamiento del programa. El Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico de Urubamba fue el primer Centro Piloto del proyecto en mención por reunir condiciones favorables para profesionalizar a más de un millar de educadores del nivel primario.

La modalidad ED se ha multiplicado y extendido a nivel mundial, como una estrategia que atiende a sectores que no podrían seguir una modalidad presencial. Además el avance de la tecnología favorece el enriquecimiento de los soportes de la ED, como la incorporación de redes satelitales, el correo electrónico, Internet.

Entonces la “ED se convierte en una agencia promotora de procesos diversos, tendientes a lograr un mejoramiento (profesional) y autoestima de muchas personas” Ya que permite fortalecer concepciones o aprendizajes que va acumulando en el ejercicio áulico. De hecho, las personas que determinan proseguir estudios profesionales son adultos que adecúan su auto-formación por lo que sienten satisfacción ya que puede combinar una y otra actividad diversa y alternar su preparación sin dejar de cumplir otras actividades.

3.4.3 Educación a Distancia en Bolivia

En el caso de Bolivia, la ED también nace como consecuencia de la necesidad y demanda de profesionalizar a distintos educadores. Según estudios de diagnóstico como los realizados por la Conferencia Episcopal Boliviana (CEB s/f) respecto a la realidad educativa, éstos arrojaron que debía mejorarse el servicio educativo. Se vio que hacía falta formación continua, capacitación, innovación y profesionalización permanentes, para fortalecer el nivel académico de los docentes en ejercicio. Como lo resalta Delgadillo:

El Sistema de Educación Boliviana a Distancia nace como respuesta a la necesidad de dotar al sistema educativo Boliviano de un subsistema de ED” (cuyo objetivo fundamental es) para fortalecer el nivel de formación académica y profesional de maestros interinos del país y generar un proceso sistemático y permanente de capacitación y profesionalización docente en general. (1999: S/P)

Este enunciado demuestra que el origen de la ED en Bolivia es con fines de permitir al maestro normalista e interino mejorar su capacidad profesional y calidad educativa.

Es así que en 1962 con el Decreto Supremo (DS) N° 06265 se creó el Instituto Superior de Educación Rural (ISER) como establecimiento de formación y especialización docente. A partir de 1985 según RM N° 613 del 19 de julio, el ISER realizó la elaboración de cursos a Distancia para los maestros precisamente por la necesidad de mejorar el servicio y la calidad educativa a partir de la formación docente. Por disposiciones en la RE, el ISER cambia de denominación como Instituto de Formación Permanente (INFOPER), que desde 1994 ofrece la profesionalización a educadores en diversas áreas, bajo la modalidad de ED, entre otras modalidades.

Por su parte, a partir de 1989, el Programa de formación de Educadores de Niños, Adolescentes y Jóvenes (FEJAD) con sede en la Paz viene ofreciendo sus servicios

de licenciatura a distancia con mención en Ciencias de la Educación para docentes de centros de Educación Alternativa así como capacitación del profesorado.

Del mismo modo, desde 1990 hasta 1994, el Sistema de Educación Boliviana a Distancia (SEBAD) fue también una de las instituciones pioneras en el país que ofreció ED a nivel nacional particularmente beneficiando a docentes interinos y capacitando a docentes titulados (Delgadillo 1999).

Para Pareja, (s/f: 14) la UMSS también muestra interés desde 1998 “por incorporar la modalidad de ED orientada a ampliar las oportunidades educativas de nivel Superior a diversos sectores...con programas que respondan a las expectativas...y a las necesidades de recursos humanos del país”. Esta propuesta enfoca la posibilidad de prestar servicios de formación profesional a bachilleres graduados de la Universidad y capacitación en distintas áreas. Creo que ponerlas en práctica y hacerla realidad es un reto para la UMSS por el beneficio significativo de potenciar profesionalmente a las personas que lo requieren.

Pero, desde mi punto de vista, aún falta desarrollar contenidos curriculares desde la perspectiva y necesidades de la realidad del maestro y de los requerimientos necesarios del contexto real, es decir construir y aplicar un currículo propio que represente firmeza en la afirmación cultural de todos y cada uno de los pueblos originarios, puesto que desarrollará decisivamente la identidad cultural respetando la forma de concebir “la cosmovisión andina, los seres humanos, la naturaleza y las deidades que forman parte de una comunidad viva” (Proyecto Tantanakuy¹⁴ 2003:12) dinámica en torno al cual debe escudriñar y conocer a profundidad (el docente) el modo de vida de la comunidad, para a partir de ahí poder brindar un buen servicio educativo adecuado a las necesidades y demandas de la educación.

3.4.4 Algunas normas sobre Educación a Distancia en Bolivia

En el caso de Bolivia, la ED al parecer se ha desarrollado a partir de la época pre-hispánica a través del “chaski un magnífico comunicador social, ya que no sólo llevaba el mensaje del “qhipu” sino que transmitía la cultura y la tecnología de entonces” (Ramos¹⁵ 2003). Entendemos entonces que el Chaski fue un personaje importante de esas épocas que transmitía experiencias y vivencias a los lugares que llegaba porque “eran los portavoces de conocimiento y formas de cultura en su tiempo una suerte de educadores a distancia” (Peralta 2005:19).

¹⁴ Cuadernillo N° 6

¹⁵ Citado por Hipólito Peralta en su Tesis Un estudio de dos experiencias de educación a distancia.

En 1987, en el país se cuenta con un 24% de docentes interinos, porcentaje considerable, frente a ello la política educativa boliviana vió como opción la ED para otorgar título pedagógico a través de esta modalidad. Como lo que indica Ramos:

La implantación de la modalidad de la Educación a Distancia en Bolivia inicialmente fue elaborada para responder a la necesidad de erradicar el profesorado interino pues por entonces en 1987 existía 15,600 maestros interinos que corresponde a un 24% del total de maestros del país (2003 s/p)

En esa dimensión, la ED surge y es impulsado desde el estado como una de las posibilidades de dar solución al problema del interinato y por ende la mejora educativa.

En 1994, la Ley 1565 promulga la RE; esta Ley aprueba que los maestros en servicio sigan capacitándose y/o formándose. El Capítulo VI, en su artículo 16º menciona:

La secretaria Nacional de Educación, en coordinación con los Institutos Normales Superiores y la Universidad, programará cursos complementarios en la modalidad presencial o a distancia a fin de otorgar el título en Provisión Nacional y en reconocimiento académico que habilite a los maestros interinos en ejercicio docente que no cuente con dicho título, para proseguir estudios universitarios, previa acreditación por el organismo competente. (MEDyC UDI 2001:58)

En esa medida, esta norma apunta a que el docente normalista siga renovando su profesión y en particular el docente en calidad de interino prosiga con sus estudios y revalide su acción educativa a partir de una continúa preparación académica en la ED, posibilitándole tener acceso al título en Provisión Nacional y ser reconocido dentro de la carrera magisterial. Además, a través de esta ley se ha visto la posibilidad de impartir y conseguir una educación justa y objetiva, cualesquiera sea la cultura, el género, edad y la lengua de la sociedad, tomando como eje principal la EIB.

Veamos ahora normativas específicas de ED. En 1990, la Resolución Ministerial (RM) Nº 621 respalda la ED boliviana y la llama "Subsistema de Educación Docente a Distancia" con el fin de fortalecer el nivel de formación académica y profesional de los maestros interinos del país y generar un proceso permanente de capacitación y profesionalización docente en general.

En 1991, la RM Nº 235 aprueba la capacitación de tutores para el subsistema de ED. Por lo tanto, sería importante que la preparación de los tutores sea con una visión EIB.

En 1992, mediante RM Nº 1551 se autoriza el curso de Educación y desarrollo comunitario en el ISER. Ello permitió a miles de docentes intitutados capacitarse y profesionalizarse a través de este sistema de formación. Actualmente la licenciatura en EIB a través de la ED semipresencial en la UMSS. Sin embargo, el proceso de la preparación a nivel de la EIB al parecer, aparte de ser lenta, es todavía debil.

El D.S. N° 23952 del 1º de febrero de 1995 en el capítulo II del nivel central en su artículo 5 señala: “El Departamento de Formación Docente está encargado de establecer normas de transformación constante...de maestros, de acuerdo a las necesidades del (SEN)... brinda apoyo técnico a las instituciones de Educación Superior que lo soliciten y que tengan interés en la formación docente”. (2002:133). Creemos que dentro de esta disposición está implícito el funcionamiento de ED, la ED semipresencial y la ED en EIB.

Hace falta mayor especificación en la creación de los marcos normativos para que realmente se logre encaminar la innovación pedagógica de los maestros a partir de su formación y capacitación transformadora desde su situación contextual laboral y social, para enfrentar los desafíos de las nuevas corrientes pedagógicas, de las demandas de la sociedad y de ED en EIB.

3.4.5 La Educación a Distancia (ED) semipresencial

La ED semipresencial tiene la característica de combinar las actividades educativas a distancia con reuniones eventuales más continuas y preestablecidas del alumno y el tutor. Generalmente éstas posibilitan interrelacionar la experiencia práctica con los conocimientos teóricos que aborda en la formación a distancia, en el que entre pares se puede estructurar temas de interés.

Habitualmente las reuniones son grupales y se realizan con el fin de analizar, profundizar y compartir aspectos sobre temas previamente leídos por los participantes durante la fase a distancia, los que no han logrado captar o comprender totalmente o sobre los que tienen dudas. Así mismo, complementan aspectos teóricos con actividades prácticas que ayudan a plasmar la teoría en una realidad concreta. Al respecto, Pizarro describe esta modalidad como:

Combinación de acciones educativas a distancia con reuniones periódicas con la presencia de un tutor. Este tipo de educación surge del hecho de que no todas las áreas del conocimiento pueden ser abordadas a través de programas de ED, pues necesitan ser complementadas con actividades prácticas. (1993:13)

Expresión clara, en la que la modalidad de ED semipresencial da las posibilidades al docente participante de combinar sus aprendizajes con su propia experiencia, con la teoría y la interrelación entre pares con orientación del tutor. Es en la fase presencial que está presente el compartir experiencias y dentro de ello el cooperativismo, la solidaridad, valores importantes de convivencia humana que si la preparación profesional es netamente en espacios no presenciales se pierde. García nos amplía en el sentido de que “encontrará el cause ideal para relacionarse con otros compañeros y

promover la realización de algunos trabajos en equipo“(1997:197) potenciando así los conocimientos.

Desde esta dimensión, para mí la importancia de la ED semipresencial radica en que las reuniones esporádicas son fundamentales para apoyar, guiar y esclarecer conceptos o temas que le crean incertidumbre al docente que decide potenciar su formación profesional. En su mayoría, son personas adultas que en algunos casos retoman estudios después de varios años y encuentran dificultades hasta frustrantes al formarse en solitario, sumado a ello su capacidad comunicativa oral tiene mayor peso que la forma de escritura académica. Es decir, el docente puede expresarse fluidamente y hacerse entender; sin embargo, en la forma escrita por lo general no alcanza a indicar lo que realmente quiere decir (algunos por supuesto sí), situación que influye inclusive para realizar las respectivas lecturas en forma analítica, crítica y abstraer lo fundamental para su formación a nivel académico.

Entonces, una ED semipresencial fortalece aprendizajes con ayuda y orientación del tutor, dándole seguridad porque está frente a frente para exponer sus dificultades y problemas. Del mismo modo, está presente la interrelación social entre compañeros que de alguna u otra manera tienen las mismas necesidades y coincidentes dudas sobre el tema que se va desarrollando. En esa medida, es potencial la apertura a nuevas formas de enfrentar y esclarecer dudas en forma conjunta.

Dentro de ello, la semipresencialidad tiene la ventaja de ser flexible a las demandas de los docentes respecto a lo que está estudiando. Así para Diez y Pérez “La mediación entre iguales y el aprendizaje cooperativo debe ser equilibrado entre las tareas individuales y colectivas, pero en todo caso...deben ser protagonistas de su aprendizaje, buscando información, realizando experiencias, contrastando la información, formulando hipótesis...” (2001:107) de manera que vigorice el objetivo de la cualificación académica.

Entonces, la ED semipresencial precisamente favorece apertura para aspectos de interrelacionamiento social, lo que potencia la formación. Al respecto una docente que estudia en ED manifiesta la importancia de las reuniones semipresenciales:

Nos dan los módulos, más que todo nos dan ayuda los voluntarios de Anzaldo: nos ayudan en la comprensión con las explicaciones que nos dan, con eso más que todo puedo entender, con las explicaciones me ubico, eso es lo que nos ha facilitado. (10 EF 6/05/03)

Podríamos tomar estas expresiones como válidas para una ED semipresencial porque el mayor fortalecimiento en el desarrollo profesional es a través del aprendizaje entre pares o entre grupos y tendría resultados constructivos sólidos ya que justamente la

relación directa permitiría contrastar ideas y opiniones respecto a un tema o contenido, sobre los cuales se podrían confrontar, comparar y ver posiciones diversas y ser ahondadas analítica y críticamente.

A través de esta modalidad, disminuirían las tensiones de soledad y de ansiedad porque precisamente está la posibilidad de potenciar trabajos en equipo, compartir experiencias sobre qué estrategias utiliza el docente para el estudio a distancia y a su vez ejecutar en la práctica un determinado tema sobre cómo emplearlas en el aula, dándose el proceso de compartir sugerencias y potenciar estrategias de trabajo áulico.

3.5 Componentes de la Educación a Distancia

Dentro de los componentes de la ED considero a los participantes, el equipo docente, al tutor; los materiales, las formas y medios de comunicación, los espacios de aprendizaje e instalaciones de servicio en las que se forja y se estructura el proceso educativo, todo ello coadyuva al desarrollo integral de las persona. Al respecto, señala que “los componentes o elementos básicos que integran el sistema a Distancia...son el alumno, el docente, los materiales o soportes de los contenidos, las vías de comunicación y la infraestructura organizada y de gestión en que se integran” (2002:115). A su vez, Delgadillo indica como componentes “al participante, el material didáctico, la tutoría, la red de centros tutoriales y nuevas tecnologías de comunicación” (1999: s/Pág.) sin los cuales sería imposible llevar adelante esta modalidad.

Actores

Dentro de los actores que intervienen en la ED considero a los docentes que participan y a los tutores.

3.5.1 Docentes estudiantes

Son el conjunto de aprendices (varón y mujer) que participan en la ED, constituyendo el punto medular de todo sistema educativo en que se plasma y se estructura el proceso educativo, coadyuvando al desarrollo integral de las personas.

En la modalidad de ED, el estudiante determina voluntariamente su responsabilidad para formarse, en este caso el docente en ejercicio tiene la característica de ser adulto y con facultad para decidir su postulación y participación a esta modalidad. Al punto García citado por Pareja S/f: 34 señala que el estudiante: “...impone su propia orientación y ritmo al aprendizaje dándole una perspectiva personal y a su gusto, partiendo de la formulación personal y directa del discente” (1986:65). En ese sentido, el que participa es un adulto que determina y supervisa el triunfo o fracaso de su formación, a partir del ritmo de aprendizaje que decide y asimila aprendizajes desde

diversos recursos didácticos que le ofrece la institución de la ED en la que participa. Su supervisión parte de la auto-dedicación a partir de sus capacidades, habilidades y actitudes cognitivas para enlazar sus saberes pre adquiridos con la nueva información que recibe.

Los participantes en la ED en su mayoría deciden iniciar su formación a través de esta modalidad después de varios años de haber dejado de estudiar, lo que constituye un reto personal; como estudiantes adultos poseen diferentes demandas, expectativas, necesidades y aspiraciones que la modalidad convencional no podría brindarle. Por tal razón, una organización de sus acciones ayuda a incorporar o reafirmar conocimientos a partir de sus necesidades. García refiriéndose a la realidad y necesidades de estudiantes adultos destaca:

Aprender a estudiar, organizando sus metas de una manera realista, acorde con su disponibilidad de tiempo...a corto, mediano y largo plazo. Mantener la motivación superando las dificultades a lo largo del curso y de la carrera. Asumir su nuevo papel de estudiante y compaginarlo con otros roles. Afrontar con responsabilidades los cambios que pueden producirse...en las nuevas situaciones y oportunidades...como estudiante. (1999:24)

Estos son aspectos importantes que puntualiza el autor ya que los docentes participantes en una ED se adecúan a las disposiciones de la institución y tienen la posibilidad de fijar y determinar sus propias estrategias de estudio. Frente a ello el auto-control del avance en su formación puede darse a través de programar y planificar su tiempo para viabilizar la construcción de conocimientos, procesar nuevos saberes en su formación sumado a vivencias y experiencias ya adquiridas y desde ahí generar cambios en la actividad en el que se desenvuelve.

3.5.2 Equipo docente - tutores

Considero que los tutores son docentes que asumen el rol de orientadores pedagógicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de otras personas, motivándolos, asesorándolos, son parte del equipo de docentes que conforma la institución que brinda la ED. Dentro de la política de la ED está la de permitir la formación, preparación y actualización de los tutores, que revierte constructivamente en el éxito de la formación de los estudiantes. Como lo indicado por García “La eficiencia y eficacia de las instituciones educativas dependen en gran parte de la formación, capacidades y actitudes de sus docentes” (2002:116), por ello el constante reajuste de conocimientos actualizados del equipo docente y los tutores que conforman la ED, generará un buen servicio hacia los docentes que deciden cualificarse mediante esta modalidad. A su vez, para Estrada y otros, un tutor para el buen desempeño, debe “conocer la realidad nacional, tener preparación académica

(competitiva), tener condiciones favorables para ejercer (su rol), conocer la filosofía, objetivos y peculiaridades de la modalidad ED, predisposición para reciclarse” (s/f: 23) para garantizar un servicio pertinente a su labor.

Del mismo modo, es imprescindible que el tutor, como orientador académico, cuente con una formación pertinente, requisito fundamental para conducir óptimamente su rol. Estos requisitos según Shulman citado por Maggio (2000: 149) son:

Conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico de tipo general en especial...principios y estrategias de manejo y organización de la clase; conocimiento curricular, conocimiento...de los contextos educacionales, conocimiento de las finalidades, propósitos, valores educativos, sus raíces históricas y filosóficas. (2000:149-150)

Los conocimientos académicos se convertirán, a la vez, en herramientas para relacionar y seleccionar contenidos curriculares apropiados, enfocando los fines, propósitos y el valor educativo (a partir de necesidades e intereses del estudiante) con los temas seleccionados para la formación docente. Esto supone asumir con compromiso y profesionalismo la tarea desafiante de tutoría y guía con fines de apoyar a la calidad humana y profesional que se requiere para la marcha del enfoque EIB.

Este equipo docente está conformado por conocedores expertos en distintos campos quienes son “...tecnólogos de la educación, especialistas en la producción de materiales, responsables de guiar el aprendizaje, tutores y evaluadores” (Ibíd.) quienes se dividen funciones, en aras de brindar un servicio adecuado y una formación responsable a los participantes de la modalidad de ED; allí las interrelaciones comunicativas de enseñanza y aprendizaje no son directas, pero sí se dan en coordinación entre el equipo responsable.

Entonces, el tutor no está separado del equipo, es parte de él, con la diferencia de que es la persona clave que apoya, ayuda, guía y orienta esporádicamente a los docentes estudiantes en el proceso de aprendizaje profesional. Como indica García: “se le ha llamado indistintamente tutor, asesor, facilitador, consejero, orientador, consultor... caracterizándolo en relación con las funciones que desempeña...el término más (usado) es el de tutor” (2002:125). Persona clave e imprescindible en la modalidad de ED que dependerá de la habilidad e iniciativa que tenga para satisfacer las inquietudes, necesidades y aspiraciones de sus tutoreados y brindar un soporte valorativo apoyado en los materiales de estudio brindados por la ED.

Sumado a ello, serán importantes también las funciones de “organizar círculos de estudio” (op.cit: 15) aspecto fundamental por la posibilidad de socializarse permitiendo esclarecer temas, intercambiar ideas, puntos de vista, compartir trabajos; aspectos

esenciales para crecer como personas. Además “mantener informado...sobre el aprovechamiento y resultados de su aprendizaje, dar insumos sobre aspectos de difícil asimilación de paquetes instruccionales...ayudar a planificar (horarios) sus actividades, retroalimentar sobre materiales de estudio y responder a consultas” (op.cit: 18) entre otros que pudiera requerir el participante y que estuviera a la posibilidad de tutor.

Por otro lado, la tarea del tutor no se limita a dar algunas informaciones puntuales; la importancia de su función radica en que las inquietudes y falencias de los participantes en la ED deben ser razonadas y profundizadas a través de ejemplos prácticos si el caso lo amerita, en aras de que la persona tutorada tenga claridad ante sus dudas y pueda no sólo superar dificultades, incertidumbres, conflictos que tuviere; sino reafirmar su conocimiento o construir otros nuevos y mejorar como profesional y como persona en el accionar pedagógica en el que se desenvuelve. Como señala Capella “La asesoría en ED es una de las estrategias puestas a disposición del estudiante para que se le facilite el aprendizaje...” (1993:42), que le permita esclarecer los temas o contenidos que intervienen en su cualificación y no sólo se reduzca (por ejemplo) a informarle resultados de evaluaciones, sin llegar al análisis profundo de lo que duda. Además, lo fundamental de la tutoría “es la de cumplir la función de ser el nexo interactuante entre la organización general del sistema y los participantes, capaz de captar sus expectativas y necesidades, intereses, reacciones y de intervenir en el proceso de retroalimentación académica y pedagógica” (García 1999:32).

En esa medida, las tutorías o asesorías no deben ser fiscalizadoras sino de apoyo constructivo de saberes; porque a veces en lugar de ayudar a superar las dificultades y limitaciones se crea conflictos y dudas entre el encargado de realizar la visita y el tutorado, desmotivándolo.

Para Capella, debe haber dos enfoques de tutoría de acuerdo a la experiencia que tengan los que participan en el sistema de la ED: “ a) Tutor orientador, para los estudiantes que se inician...y b) Tutor/asesor técnico, capaz de responder a preguntas específicas, recomendar recursos apropiados, conectarlos con el medio laboral y evaluarlos con precisión en trabajos prácticos (Ibíd.:42) Ambas son importantes y necesarios para el éxito del proceso formativo profesional de la persona.

Dado que los que se inician (en algunos casos) tienen dificultades en insertarse y adaptarse para seguir su formación hasta concluirla, el aspecto “Tutor/orientador” es importante en el sentido de que a partir de sus guías claras y el acompañamiento continuo de consejero y sobre todo interesado por sus problemas y dificultades de aprendizaje del estudiante, contribuirá a reforzar la personalidad misma y los deseos

de autoformación y auto preparación. Porque como enfatiza Morín "...el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad" (1999: 4), en esa interrelación se logra certeza de saber. Sumado a ello está el papel de "tutor/asesor" que a partir de la orientación crítica y constructiva sobre las dificultades que se presenta en el transcurso de la preparación académica, las podrá superar con las aclaraciones del contenido respecto a temas que crean problemas, de modo que los errores sirvan para abrir aprendizajes con mayor fortaleza. Como dice Morin "...que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino" (1999: 2).

En esa medida, para el buen desarrollo de la formación docente a partir de la ED, la apertura y acompañamiento del tutor es importante durante el proceso académico. Coicaud refiere que: "La función de los docentes tutores en cada uno de los centros o asociados resulta de fundamental importancia para el sostenimiento de la modalidad..." (2000:94).

Del mismo modo, la tutoría significa compromiso e identificación con la labor de apoyo que se realiza hacia el participante y, al mismo tiempo es el nexo principal de intercomunicación entre la institución y el alumno. Ello implica que el tutor apoya a sus tutorados en la reafirmación de conocimientos, en el análisis de sus inquietudes, motivándolos para hacer interesante su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al punto, Maggio (2000) menciona tres dimensiones de análisis en el apoyo tutorial: "a) Tiempo, b) Oportunidad, y C) Riesgo" (2000: 146). Son tres espacios importantes en una modalidad como la ED, porque el tutor permite esclarecer lo que requiere su tutorado. "El tutor no puede decir mañana seguimos...porque mañana puede ser nunca...la postergación podría condenarlos al fracaso" (Ibid) sino que hábilmente desarrolla al máximo las orientaciones que requiere el estudiante, en el limitado tiempo del que dispone, acrecentando la comprensión a partir de despejar dudas. Si pierde la oportunidad de aclarar dichas incertidumbres, no habrá otro momento, como ocurre en la etapa presencial, por lo que es fundamental "aprovechar la oportunidad presente para ofrecer pistas claras para la profundización del tema y promover procesos reconstructivos a partir, por ejemplo del señalamiento de una contradicción" (Maggio 2000:148) que ayuden a dilucidar contenidos o temas que requieran ser aclarados o ampliados, formulando "reconceptualizaciones, proponiendo lecturas y análisis de casos" (Ibid). Que posibilitará generar espacios reales de tener presente la realidad cultural del ser a partir de la tutoría presencial, individual, grupal y a distancia (correo electrónico o postal) que analizamos más adelante.

3.5.3 Formas de tutoría

Las formas de tutoría son: tutoría presencial (grupal e individual), tutoría telefónica, tutoría postal – escrita y tutoría virtual.

a) Tutoría presencial

La tutoría presencial es el encuentro cara a cara entre el que se cualifica y el tutor, previa concertación y acuerdo preestablecido generalmente con el fin de dilucidar contenidos o temas que requieran ser aclarados. Como refiere García “el modelo de tutoría debería estar condicionado por la calidad del material de estudio” (2002:137).

Según el autor, la tutoría presencial debería darse sólo en el caso de que los materiales auto-instructivos no tengan claridad en sus contenidos. Pero desde mi punto de vista, la tutoría presencial justamente favorece el avance positivo de la formación profesional porque generalmente quedan interrogantes, incertidumbres o dudas que muchas de ellas no se solucionan a través de materiales y medios auto-instructivos. Se requiere la presencia directa del tutor y el grupo de estudiantes. Veamos las sugerencias que García nos indica para trabajar en una tutoría presencial:

Exposición de contenidos complejos...orientaciones para mejorar el sistema de estudio aplicado...respuesta a preguntas de los alumnos sobre posibles dudas, debate sobre temas destacados del programa, ejemplificación de previsibles errores y confusiones...realización y resolución de ejercicios y actividades prácticas a nivel general y grupal, realización de síntesis de lo tratado en la tutoría...desarrollar con profundidad los temas claves del curso. (1999:62)

Creo que es necesario tener planificado todo lo que se ha de hacer en una tutoría presencial con el fin de aprovechar al máximo el poco tiempo del que se dispone, pero sería más apropiado que en cada reunión de tutoría presencial se concerte entre los asistentes qué es lo que más se necesita esclarecer o ampliar y tener esto preparado para el siguiente encuentro.

Como la interrelación comunicativa entre el que se forma y el tutor es directa, puede aprovecharse para dar respuestas aclaratorias a consultas de interés y necesidades similares, posibilitando réplica de preguntas de forma inmediata logrando mejor empoderamiento de conceptos y de cómo trasladarlas a la práctica de la acción áulica.

Es también fundamental que en este tipo de tutoría se realice un tipo de sondeo para ver si los participantes poseen los hábitos de lectura que les facilite captar el contenido del lenguaje y por ende el mensaje que contiene lo materiales proporcionados por la ED, ED en EIB en la cualificación profesional, para que se tome en cuenta y se pueda orientar a lograrlas en caso de encontrar debilidad o falencia en este aspecto, con la

finalidad de garantizar que los estudios académicos sean útiles a partir de leer comprensivamente cada una de las orientaciones dadas.

b) Tutoría individual

La tutoría individual la entendemos como una asesoría personalizada del tutor hacia el docente estudiante, para casos de dificultad en comprender o aplicar un determinado tema y la interacción binomio tutor- alumno coadyuva a expresar sus inquietudes, dificultades e ideas y recibir ejemplos pormenorizados, minuciosos. Esta tutoría puede darse de dos formas, una cuando el participante inasiste repetidas veces a reuniones de tutoría y dos puede ser solicitada por la persona que se cualifica, a raíz de que necesita interacción comunicativa personal y algunas veces repreguntas convincentes respecto a (aplicarlas en la acción áulica) temas que se le presentan confusos o difíciles de comprender, interpretar o analizar para el proceso de su formación profesional. Es el caso de algunos docentes originarios (Mi experiencia como originaria y ex participante de ED en EBI) que necesitamos aclarar temas, ya que frente al grupo durante la fase presencial no hay la oportunidad o nos cohibimos de hablar en medio de las personas.

En este caso, el tutor cita o va en busca del participante para ver los motivos del porqué, entonces el trabajo que realiza el tutor es de motivar en forma amical en la posibilidad de erradicar la nostalgia que pudiera desmotivar y reforzar la confianza de la persona en sí misma. En esta forma de tutorías, algunas veces el tutor conoce problemas de aflicción u otros hechos que pueden estar creando inestabilidad y desorientación para la marcha positiva de sus estudios.

Al respecto, García señala "...en los últimos cursos de carrera, es menos frecuente el uso de tutorías individuales dado que son menores las necesidades..." (1999:62). Posiblemente tenga razón en parte, pero la orientación y el apoyo a través de la tutoría individual debiera darse durante todo el proceso de formación profesional, porque la posibilidad de réplica de preguntas frente a un tema confuso podría esclarecerse y fijar mejor los conceptos.

c) Tutoría grupal

La tutoría grupal es utilizada para trabajar con un grupo predeterminado y previa planificación anticipada; posibilita a los asistentes intercambiar puntos de vista y experiencias entre pares sobre un tema que se está avanzando. Además, para el tutor es más provechoso porque "ahorra tiempo y esfuerzo...dado que los estudiantes suelen encontrar dificultades de índole similar... y el alumno puede cerciorarse de que no es el único que tiene dificultades al compararse con otros" (Rowntree 1986:117

Citado por García 2002:139) acrecentando positivamente los deseos de seguir formándose a través de buscar con sus pares soluciones a sus dificultades.

Esta forma de tutoría tiene la ventaja de que si a alguien no le satisface las orientaciones dadas, tiene la posibilidad de repreguntas sobre un mismo tema a profundidad, e incluso comparar puntos de vista entre pares. Al mismo tiempo, permite intercambiar experiencias de las formas de auto-formación. García menciona que “las sesiones de tutoría presencial potencian el sentido de pertenencia al grupo y a la propia institución” (2002:139). Y es en éstas reuniones que se pueden recoger el cómo está la atención a los usuarios por parte de la ED, para seguir potenciando el servicio o para corregir errores (si las hubiera) y aprovechar captar intereses y necesidades aclaratorias para mejorar también el servicio institucional, por ende perfilar estrategias de estudio y de calidad profesional que se requiere. A su vez, al conocerse pueden estrechar lazos de amistad para organizarse y compartir estrategias de estudio

En ese sentido, Aretio refiere que las características fundamentales de la tutoría es “la de cumplir la función de ser el nexo interactuante entre la organización general del sistema y los participantes capaz de captar sus expectativas, necesidades, intereses y reacciones, de intervenir en el proceso de retroalimentación académica y pedagógica” (1999:32) entonces el tutor al conocer mejor a sus tutorados puede animarlo motivarlo a desarrollar procesos y hábitos de estudio ayudándolo a prosperar profesionalmente.

d) Tutoría telefónica

Esta forma de tutoría es una interrelación entre tutor y estudiante para consultas inmediatas y puntuales, precisas sobre temas de interés y para recibir respuestas e intercambiar opiniones de manera concreta o concertar acuerdos. En su mayoría, esta forma de tutoría está destinada para personas que laboran en urbes que cuentan con el servicio telefónico. Como nos esclarece García “...supone una posibilidad de comunicación interpersonal, instantánea, importante en la enseñanza a distancia” (1999:63), y a la vez rápida que puede encontrar solución a su inmediata duda. A su vez el tutor puede comunicar lo concerniente a su labor si se producen cambios.

La desventaja es el alto costo económico que demanda su uso. En el caso de nuestro estudio, gran parte de docentes que se forman bajo esta modalidad tienen como radio de acción laboral las zonas rurales, donde ni siquiera existen instalaciones telefónicas y forzosamente para acceder a su uso se tendrían que trasladar a lugares donde hay teléfonos, lo que demanda tiempo y economía extra. Por lo demás, no todas las instituciones o centros tutoriales están con “equipamiento adecuado, ni tienen líneas telefónicas suficientes, los costos aún son elevados y no todo tipo de dificultades pueden resolverse por este medio” (García 1994).

Así mismo, podríamos mencionar la tutoría por medio de teléfonos celulares a pesar de su costo excesivamente alto y no contar aún con cobertura amplia en las zonas rurales, sin embargo pude evidenciar que un 50% de los maestros actores de la investigación los poseen, quizá porque se ha hecho de uso común en la actualidad y probablemente los utilizan también para consultas tutoriales.

e) Tutoría escrita – correo convencional

Con este tipo de tutoría me refiero a los correos tipo “Chaski”, el que puede llegar bajo la modalidad de remesa a través de un medio de transporte terrestre. Para nuestro estudio fue utilizado pocas veces por la dificultad de que lleguen a su destino las orientaciones tutoriales de forma escrita a los docentes, cuyo centro laboral es disperso y en algunos casos inaccesibles a través de medios de transporte como los vehículos.

En casos extremos de la imposibilidad de retorno a las sedes, la persona que participa en la modalidad de ED envía un mensajero, generalmente algún padre de familia de la comunidad o algún poblador para entregar o recepcionar materiales de estudio que requiere. O en otro caso, estos materiales son enviados por medio de algún transporte, con las indicaciones escritas tipo carta. La desventaja es que no se garantiza la llegada del mensaje a su destino; además que si llega ya es a destiempo.

f) Tutoría virtual

A través de la tutoría virtual se abre la interconexión entre el tutor y el estudiante en el que la comunicación es directa, rápida y específica para aclarar dudas, realizar consultas concretas y obtener respuestas inmediatas. Como alude Litwin: “dado el impacto de las nuevas tecnologías en la modalidad, las actuales propuestas de tutoría han ido reemplazando los clásicos encuentros presenciales por la utilización...del correo electrónico” (2000: 27). Es posible que a nivel organizativo esta forma de tutoría progrese, pero es preocupante porque, a pesar de que se trata de entablar una relación social adecuada, desde mi opinión es fría, sin calor humano, se pierde la interrelación de sujeto a sujeto porque es una interrelación de hombre a objeto. El hombre por naturaleza es sociable con sus pares y creo que esta parte es la que frustra, claro que entre pares puede haber interconexión pero sigue en solitario.

Sin embargo es meritorio reconocer que el correo electrónico es rápido, se puede guardar, enviar archivos, releerlos, imprimirlos. A su vez, se puede repreguntar aclaraciones, pedir bibliografía si se requiere, informarse de sus evaluaciones. Y lo más importante, recibir ánimo y ser motivado a seguir adelante con su formación.

Esta forma de tutoría es favorable para los que laboran en las urbes y para los que tienen la posibilidad de manejar computadoras. Pero la realidad es que no es accesible para la gran parte de participantes que trabajan en las zonas rurales, porque simplemente no se cuenta con este servicio. Algunos, aún teniendo la posibilidad de manejar una computadora no cuentan con energía eléctrica y menos, un correo electrónico. Por ello, para usar esta forma de tutoría el usuario no sólo tiene que trasladarse hacia los lugares donde hay instalación de correo, sino contar con lo necesario para hacer uso este medio, lo que además demanda tiempo y dinero.

3.5.4 Materiales

En el campo educativo, cada material desempeña un papel importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje por su orientación didáctica. Desde el inicio de la ED, los materiales son diferentes dependiendo del grado en el que se encuentra el estudiante, la especialidad que escoge y las expectativas que tenga para incluir otros materiales de consulta. Para García los materiales de “estudio...son los portadores de los contenidos y buena parte de las estrategias didácticas que, perfectamente integradas en aquellos, se configuran como una columna vertebral de cualquier sistema de educación a distancia” (2002:191).

Realmente los materiales son la columna vertebral de todo sistema educativo pero más aún en esta modalidad porque son el principal soporte del proceso de formación profesional. Sin éstos no sería posible, por ejemplo, el confronte de conceptos o teorías sobre un mismo tema respecto a la pedagogía y por ende la suma de conocimientos necesarios para el docente que elige formación continua.

Posibilitan al docente/estudiante consultar los temas teóricos que le son necesarios esclarecer o empoderarse, puesto que los materiales se convierten en pilares de soporte principales de la ED, que viabilizan el proceso de la mejora de calidad de la persona.

Por ello la ED constituye una forma de educación a través de los materiales, permitiendo a los participantes auto-capacitarse, auto-formarse mediante el uso de materiales impresos (textos), en algunos casos de cintas grabadas relativas a la especialidad y áreas que el interesado escoja. Briones señala que la ED “es un proceso de auto-instrucción, apoyado con materiales pedagógicamente elaborados que exigen un estudio individual y responsable, al igual que una auto-evaluación permanente...” (1995:11), permitiendo al estudiante descubrir sus propias capacidades y habilidades para reafirmar o redefinir conocimientos e ir construyendo otros.

Cobran importancia los materiales de acuerdo al manejo que se le dé, la utilidad y comprensibilidad que tengan. Algunas veces, no son funcionales porque falta un manejo adecuado o también porque algunos contenidos son confusos. Al respecto, la UNED refiere: “el alumno en su interacción con los materiales didácticos, descubre que hay aspectos de la materia que no comprende...” (1998:74). Hecho que debe ser tomado en cuenta al momento de su elaboración, ya que de lo contrario no se logra los fines para lo que fueron elaborados.

a) Tipo de materiales

La ED se basa en textos escritos principalmente, las cintas grabadas, la radio, los videos, la tele conferencia. Las instituciones de ED proporcionan a los participantes materiales necesarios en forma de módulos, adicionalmente casetes grabados y video cintas, “Libros, cartillas o guías, audio, videos, la incorporación de redes satelitales, correo electrónico, y los CDs, son programas diseñados” (Litwin 2000:47-48). Estos materiales deberían responder y validar las necesidades de aprendizaje ya que son soportes de estudio en esta modalidad, dentro de los cuales el lenguaje oral y/o escrito son un medio importante y es necesario que su contenido transporte claridad.

Al mismo tiempo, podemos ver que los cambios que produce el avance de la ciencia son variados, los que están puestos al servicio de la sociedad, pero el docente que elige su formación a través de la ED tiene acceso limitado para ampliar y analizar temas que obtiene de los materiales auto-instructivos; porque por ejemplo los medios virtuales están instalados sólo en zonas urbanas y no en zonas rurales.

b) Importancia del lenguaje en el diseño de los materiales de ED

En esta modalidad educativa en particular, una herramienta importante es el lenguaje, tanto escrito como oral. Para Soletic “El lenguaje permite expresar las intenciones y las preocupaciones de quien enseña, por medio de quien aprende” (2000:113). Por ello, el personal responsable de elaborar los materiales escritos debe tener presente la realidad de soledad del estudiante, razón por la que será necesario y significativo “utilizar un estilo claro, evitando el uso frecuente de frases largas, la voz pasiva y los negativos” (Corral y otros 1987:83). Por su parte, Fainholc indica que:

El material debe ser provocador de la interactividad y asegurador de la efectividad de la enseñanza a distancia (basado) en que se promueve el placer y la motivación...se crea un clima de relación amistosa y sentimientos personales a través del lenguaje y convenciones compartidas; se favorece el cumplimiento de los objetivos didácticos, la comprensión y la retención del contenido brindado. (1999:84)

Los temas seleccionados pueden incentivar al docente a investigar más a profundidad los contenidos comparando con su realidad y experiencias con contextos diversos, si el lenguaje utilizado es claro y preciso al tema que le toca desarrollar en su formación. Según indica Pisanty:

El lenguaje se materializa en diferentes modelos de comunicación escrita u oral y puede lograrse a través de la correspondencia postal, el teléfono, la teleconferencia, la conferencia por computadora, redes y programas de computación en disquetes o compact disks, u otras formas de auto instrucción, con distintos tipos de comunicación bi o multidireccional. El contenido gráfico, que se usa cada vez más intensivamente, incluye la televisión por aire, cable o por satélite y los video casetes; y las imágenes fijas como fotografías, ilustraciones, cuadros, tablas. (Pisanty s/f: 22)

En lo que se refiere a materiales para la ED, el lenguaje escrito ocupa el primer lugar, puesto que la mayor parte del curso que se sigue es recibido por los estudiantes a través de textos impresos.

En esa dimensión, el lenguaje oral y el lenguaje visual ocuparían lugares menos importantes, considerando que los casetes, CDs o videos que forman parte del paquete educativo a distancia cumplen la función de apoyar los textos impresos.

Finalmente, como veremos más adelante, la mayoría de los docentes entrevistados en el trabajo exploratorio como participantes en la modalidad de ED tienen como primera lengua el quechua, algunos el aimara y otras lenguas; en ese entender sería saludable que en los materiales de autoformación que se les proporciona, se tenga en cuenta la inclusión de textos en las lenguas originarias.

Los materiales deben ser considerados desde una dimensión que pueda ayudar en la práctica pedagógica de los docentes, tomando en cuenta que los aprendizajes están planteados en lugares y tiempos diferentes al de los instructores y sobre todo en solitario.

Es importante también insistir que los materiales deben servir de guía orientadora y presentar contenidos comprensibles para facilitar la aplicabilidad de teorías a la práctica del aula, ya que ésta es la necesidad de profesionales y en este caso maestros, para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en sus educandos.

Dado que la ED se caracteriza por transmitir la enseñanza y aprendizaje a partir de los materiales, sobre todo impresos, los autores deben tener claro a quiénes están dirigidos. Como señalan Corral y otros: "...los materiales de enseñanza a distancia no deben centrarse en la transmisión de unos contenidos sino que deben tener en cuenta la forma en que deben ser transmitidos" (1987:82). En efecto, la eficacia de los materiales de ED depende de que los contenidos transmitidos sean comprendidos por

el participante, como condición para su cualificación. En esa mirada los mismos autores señalan que: "...el autor de materiales de enseñanza a distancia debe tener siempre en cuenta que el alumno de ED se enfrenta a estos materiales en solitario, y por tanto, no cuenta con la figura mediadora del profesor que le ayudaría a comprender el texto" (1987:82).

En la ED, el estudiante depende en gran medida de los materiales que son los que orientarán su formación académica. A la vez es el nexo de interacción entre él y la institución en la que se cualifica. De ahí que para garantizar mayor viabilidad, eficacia, eficiencia y buen uso del material, serán fundamentales las fases para elaborarlos:

Identificación de necesidades de aprendizaje (posibles de cubrir a través de ED)...perfil del previsible grupo destinatario...propuesta inicial de objetivos y contenidos...formulación del problema...selección del medio en que se presentarán los contenidos...el diseño instructivo en función de necesidades de formación...planificación del trabajo y estimación de tiempos...estimación de costes...prescripciones para el desarrollo de los materiales...formación de los autores: ...preparación para la elaboración:...redacción...producción...y evaluación de los materiales. (García 2002:196-213)

El autor nos menciona trece fases fundamentales para el diseño de materiales, que luego de ser puestas a las manos de los docentes/estudiantes guiarán su formación. Cada una de ellas es imprescindible. A continuación tocaremos sólo una por su relevancia para nosotros.

Me sumo a lo expresado por el autor respecto a que el contenido de los materiales parte desde la "identificación de necesidades...de aprendizaje". Este es el punto más importante porque a partir de ahí estamos dando valor a la real situación de los que deciden formarse en ED. También será sustancial tener presente las aspiraciones y necesidades de la sociedad: (pueblos indígenas, organizaciones de base, padres-madres de familia y el más importante el de los alumnos) más si es de ED en EIB.

Entonces, es la fase que permite conocer en qué contenidos podemos ayudar a los docentes a fortalecerse como personas y como profesionales idóneos, capaces de enfrentar retos y encausar una educación de calidad promoviendo la EIB y la práctica misma de la interculturalidad. Al mismo tiempo, motivar el interés que los impulsa para formarse, sin producirles frustración o formación superficial, desde superar sus limitaciones, dificultades (si los tuviera) y que el aprendizaje sea con bases académicas adecuadamente elegidas y contextualizado para que afronte y supere convincentemente dificultades que pudieran presentárseles.

En esa dimensión, cada material y medio de auto-formación puede despertar interés para revisarlo, analizarlo críticamente y más si en su elaboración participan profesionales que conocen y han palpado la realidad socio-política, económica y

cultural de los estudiantes, para que al momento de la elaboración se ubiquen en esa realidad y no se basen en realidades ajenas a nuestro contexto profesional y social.

Si se descuidan aspectos como éstos, el estudiante en ED y ED en EIB que recibe un material no pertinente a su realidad puede confundirse, desmotivarse y sentir angustia e indecisión llegando a fracasar en su auto-formación, ya que no hay la posibilidad de consultar en forma directa e inmediata sobre sus inquietudes. Por esto, es necesario que los materiales sean elaborados sobre todo de manera contextualizada, con bastante claridad y profesionalismo académico. Como enfatiza Fainholc, “uno de los desafíos más importantes de la ED es la elaboración de materiales...que sean realmente de aprendizaje interactivo...motivantes, significativos, pertinentes y actualizados” (1999:82); de tal manera que la persona que se ha fijado el reto de formarse lo utilice pertinentemente y le sirva como material de consulta para su labor.

3.5.5 Hábitos de lectura

En resumen me parece importante incluir el punto de hábitos de lectura, puesto que el quiere crecer profesionalmente y en ED necesariamente su aprendizaje pasará por la lectura sin embargo cabe resaltar que, si los materiales son desmotivantes, no ayudan ni orientan a lograr la práctica de lectura. Es el caso, por ejemplo, que durante la investigación realizada pude percibir que hay una marcada falencia de los hábitos de lectura, ya que no se ha logrado construir una adecuada cultura a la lectura y menos se ha logrado formar hábito, lo que es limitante para captar, comprender, analizar, reflexionar con criticidad y sobre todo asimilar el contenido de los textos para aplicarla en la práctica. Como asevera Castillo “el estudiante accede a la Universidad con profundas carencias en esta técnica instrumental: no sabe leer bien, entiende con dificultad lo que lee...tampoco sabe escribir y expresarse correctamente” (1997: 67).

Pienso que las falencias que puntualiza el autor pueden ser superadas proporcionando una orientación de cómo realizar una lectura correcta, para lograr una cualificación académica competente y adecuada a partir de conocer la forma apropiada para despertar y desarrollar la cultura a la lectura. Como nos enfoca el mismo autor la: “lectura son los pilares más importantes sobre los que se fundamenta el estudio...es el instrumento, más potente, casi el exclusivo, (por medio del cual) va a adquirir la mayor parte de los saberes académicos y profesionales” (1997:67), en esa medida el hábito de lectura se convertiría en la mejor arma para seguir desarrollando, aclarando, intensificando y fortaleciendo la acumulación de experiencias y construir conceptos nuevos y significativos.

Del mismo modo sería de gran ventaja el hacer conocer que se distingue dos tipos de estudio que realizamos las personas, una superficial y otra considerada profunda. La forma superficial es necesario superarla, porque “pone en peligro los propios resultados de los estudios a distancia” (en los que al cualificarse) busca hechos o ideas sin conexión” (García 2000:109), es decir puede aprender de manera mecánica los temas de estudio motivado sólo para enfrentarse a las evaluaciones, descuidando entender el sentido del contenido. En cambio, el estudio a profundidad es el más idóneo porque las personas aprovechan estos estudios buscando profundizarlos a partir de seguir escudriñando otras bibliografías, tratando de entender los hechos y las ideas vertidas en los textos de estudio y aplicarlas en la práctica incluso criterialmente.

3.5.6 Medios de comunicación

Son la vía o paso a través del cual llega la ayuda didáctica y pedagógica hacia los participantes del proceso laboral, a través de los cuales se transporta el contenido.

A la vez, son las técnicas a las que se recurre y se utiliza para transmitir conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo educativo. Para García los medios son: “apoyos de carácter técnico que facilitan de forma directa la comunicación y la transmisión del saber encaminados a la consecución de los objetivos de aprendizaje” (2002:170) en la ED y en el ámbito pedagógico.

Dentro de este aspecto, quiero tocar la importancia que tiene los medios de comunicación como la radio, la televisión, el teléfono y los casetes, medios posibles de aprovechar para ampliar la formación ofrecida por la ED; que podrían ser sumamente útiles para ampliar los contenidos de los módulos o textos escritos que reciben los participantes de la modalidad, apoyando complementariamente para conducir mejor el desarrollo y la comprensión de estas materias.

Me parece importante la versión que nos brinda García, aparte de los ya mencionados “impresos, instrumentales, materiales de laboratorio, de exposiciones, de proyección, retroproyectores, montajes de audio, cine, soportes informáticos, pizarras, móviles, fotocopadoras, periódicos” (2002:172-174). Cada uno de estos medios en alguna medida es utilizado en la modalidad de ED y ED en EIB semipresencial, al menos en centros universitarios pioneros.

a) La Radio

Para el caso del estudio, me ocupo con más detenimiento de la radio por su relevancia y accesibilidad masiva sin límite de intervención de medio geográfico y porque además, es un medio informativo imprescindible utilizado por la mayoría.

En Bolivia se tiene experiencia del programa de ED a través de las radios San Rafael, San Gabriel y algunos componentes de la cadena ERBOL¹⁶ que capacitan en lenguas aymara, quechua y guaraní. Como enfatiza Albó "...la red ERBOL (Educación Radiofónica de Bolivia)...sigue haciendo educación de adultos por radio...su aporte principal (es) un ambiente masivo favorable al uso de lenguas y a la participación pública de sus hablantes y sus organizaciones" (2003:27).

Este medio no solo es un canal de información formativa que llega de manera directa para los estudiantes, sino que también favorece con la difusión al pueblo de modo indirecto, ya que está a disposición de libre escucha. En ese entender las emisoras de radio podrían reforzar la ED brindando programas radiales de ED en EIB, por ser un medio viable, accesible y masivo. Como refuerza García refiriéndose a la radio: por "...su gran capacidad para llegar a todos...es un medio digno de tenerse en cuenta para los fines de la Educación a Distancia" (2002:177). Me sumo a las palabras del autor en que la radio realmente se debe tener en cuenta para la formación profesional en la modalidad de ED; ya que es un medio que tiene amplitud para llegar a distintos lugares, incluso donde no necesariamente está presente la energía eléctrica. Como parte complementaria a los textos que proporciona a los maestros para su autoformación a través de la ED o ED semipresencial, la radio podría ser el medio apropiado y poderoso para complementar los aprendizajes.

Como nos enfoca García: "la radio es un medio tecnológico que se ha venido utilizando por la mayoría de las universidades a distancia en el mundo y en otras muchas realizaciones de carácter no universitario, siguiendo en importancia al material impreso" (2002:177). Por lo tanto cabe señalar que los medios de comunicación se utilizan en la ED, dependiendo de los objetivos y finalidades que tiene la modalidad.

De acuerdo a ello, se selecciona lo que ha de transmitirse, tomando en cuenta las características y posibles necesidades del docente que participa en la ED. Al utilizarse la radio en una ED se permite: "información rápida, profundización de algún tema... síntesis...concepciones no formuladas en los textos...la comunicación rápida de noticias, avisos, informaciones, sugerencias de trabajo y actividades que permitan la recuperación de aquellos aprendizajes en los que fracasa...el alumno" (Ibíd.:178).

Entonces la radio puede ser el canal viable que conlleve la información para vigorizar los aprendizajes y seguir potenciando conocimientos cuya "información actualizada, ayuda para la preparación de las pruebas de evolución, indicando los criterios, los resultados de las pruebas...sugerencias de trabajos y actividades que permitan la

¹⁶ ERBOL, creada en 1967, ha llegado a agrupar 29 emisoras y 5 centros de producción radiofónica, más de 18 emisoras afines. Varias de ellas son Escuelas Radiofónicas.

recuperación de aquellos aprendizajes en los que fracasa un grupo...” (García 2002:178). En sí las ventajas de la radio son variadas y accesibles para todo ámbito.

Los programas radiales son medios que se pueden proyectar a partir de acuerdos preestablecidos sobre horarios, incluso ámbitos con los participantes para que la información extendida sea acogida y útil para el estudiante que participa. Esto debería tomarse en cuenta, en aras de mejorar mancomunadamente la calidad de formación profesional de los maestros y por ende la calidad de la educación y en particular la ED.

b) Audio casete

El audio casete en mi opinión es uno de los medios útiles, manejables y adquiribles que pueden ayudar en la formación profesional, porque su manejo puede darse en cualquier momento; puede ser escuchado cuando uno lo desee, o cuando uno está realizando otras actividades. Es un medio que se puede oír cuantas veces uno requiera, mientras que los medios de comunicación (radio y TV) están abiertos para toda la sociedad y el mensaje dado no es posible escucharlo repetidas veces como sí ocurre con la cinta grabada y el video casete (a no ser que se grave). Además tiene peso oral favorable para tener la posibilidad de escuchar las veces que sea necesaria.

En mi experiencia al ser participante de la ED semipresencial, adicionalmente a los materiales impresos, el uso de cintas grabadas fue fundamental por la posibilidad de escucharlas reiterativamente, puntos que me eran necesarios de comprender mejor.

c) Video y televisión

Otro de los medios de comunicación masiva que puede ser utilizado para fortalecer aprendizajes es la televisión, que en zonas rurales puede utilizarse (con baterías) en una ED estipulando usar en horas punta para no perder información alguna.

Del mismo modo, los medios televisivos permiten reforzar el contenido de los textos impresos. Los video¹⁷casetes, son medios de comunicación de alcance a diversos ámbitos. Ambos medios también poderosos, pueden ser utilizados para difundir temas y contenidos de la ED o ED semipresencial, permitiendo mejor internalización de temas de interés, de manera complementaria a los materiales proporcionados para el estudio del participante. Como menciona García: “video y televisión se basan en imágenes que nosotros intentamos aprovechar para los fines formativos y no olvidemos que la imagen puede ofrecernos diversas formas de aprovechamiento pedagógico” (2002:180).

¹⁷ Video: Cinta electromagnética utilizable para grabar y reproducir diversas informaciones, que posibilita observar imágenes que se observan.

d) Internet

Ampliando la información sobre este sistema de comunicación moderna que ha incrementado la rapidez del mensaje interconectado por vía satelital, tenemos la vía virtual que posibilita informarse sobre avances que día a día se produce en el mundo. Como menciona la siguiente información del Centro Web de Encarta¹⁸:

Con la llegada de las nuevas tecnologías, de los ordenadores o computadoras y de otras máquinas programables, el nivel y el tipo de habilidad requerida por la mayoría de las profesiones cambió de forma significativa. En especial, el desarrollo de Internet y de otros medios de comunicación ha permitido facilitar el intercambio...Estas nuevas tecnologías están provocando un profundo cambio en los métodos de trabajo, en la estructura de las empresas, en la naturaleza del trabajo y en la misma sociedad...Por otro lado, hoy se desarrollan nuevos métodos de aprendizaje utilizando las ventajas de la moderna tecnología, lo que permite perfeccionar la educación a distancia y estimular el estudio individual. De esta manera, está desapareciendo la línea de separación entre la Formación Profesional y la académica. (2002,1993-2001)

De hecho, el desarrollo de la tecnología en comunicación va en favor de las personas que viven en las urbes, permitiéndoles el acceso a la información actualizada. Sin embargo sería provechosa utilizarla en el campo de la cualificación profesional. Y en ED daría la posibilidad de mantener una comunicación si no es continua por lo menos esporádica durante la formación para ampliar la información recibida en la ED y quizá interrelacionarse navegando virtualmente con personas que siguen estudios afines.

Entonces, el correo electrónico y las páginas de Internet, como medios de comunicación de textos y materiales para auto-formarse son avances de la ciencia, que la ED aprovecha para facilitar la constante comunicación entre el estudiante y la institución que imparte profesionalización en ED. Como enfatiza García:

El uso de este medio conlleva una gran cantidad de ventajas en relación con las formas más tradicionales de correo. Algunas de ellas son...:Rapidez...los mensajes llegan a su destino en segundos y en el peor de los casos en minutos, aunque éste se encuentre en cualquier parte del mundo...Economía...el costo es más barato que una llamada telefónica...Fiabilidad...los mensajes suelen perderse, y si no llegan a su destino por algún problema en la red, usualmente se devuelven al remitente con alguna comunicación acerca de la causa del error...Comodidad...el correo electrónico permite un gran ahorro de tiempo y espacio. (1999:65)

Ciertamente, la utilización de la modernidad tecnológica contribuye en el avance de la formación profesional a través de ED por las ventajas que el autor nos amplía, dado la flexibilidad de auto-formación y su uso es trascendental y meritorio en zonas y realidades donde es posible su acceso.

¹⁸ Enciclopedia Microsoft Encarta 2002.

Sin embargo, respecto a la rapidez y la comodidad, para nuestra realidad rural en que los maestros ejercen su labor, no son viables. Al contrario, por la geografía accidentada, las distancias y la inaccesibilidad se acrecientan los gastos y no hay tal ahorro de tiempo y espacio. Por ello, la imposibilidad de utilizarla está en que los docentes participantes se encuentran limitados en el uso de este medio porque a estas zonas no llega, lo que es un sueño para la mayoría.

Y, en el caso del sistema convencional de estudio, no hay necesidad de usarlo porque el docente que imparte las enseñanzas se encarga de desarrollar los temas. Felizmente una parte mínima de maestros sí los utiliza esporádicamente, para tal efecto se traslada a la ciudad y esto demanda tiempo y economía extra. Además para algunos de nosotros es necesario aprender el manejo adecuado, lo que implica asumir nuevos retos para hacer de la ED un mejor servicio educativo.

3.6 Ventajas y limitaciones de la educación a distancia

La ED es una de las modalidades que parte de las expectativas y necesidades educativas de los que quieren y determinan seguir cualificándose, en este caso de los docentes por mejorar el accionar pedagógico, permitiendo a las personas seguir estudios que no fueron posibles a través de la educación presencial o convencional.

La formación docente es un pilar para el buen desarrollo de las actividades pedagógicas que se requiere en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de niños y niñas, así como de los adolescentes, teniendo en cuenta los cambios constantes que se producen en el campo pedagógico; una de las modalidades que se suma a esta tarea es la ED y también la ED semipresencial.

A partir de lo indicado líneas arriba se enfoca a continuación aspectos relacionados a la ED en las que toco las ventajas y limitaciones.

3.6.1 Ventajas de la Educación a Distancia

Al respecto Litwin señala: “Transcurrieron varias décadas hasta que la ED se instaló en el mundo de los estudios como una modalidad competitiva frente a las ofertas de la educación presencial” (2000: 17) favorable para la cualificación continua de docentes.

Una de las mayores ventajas de ED es su **flexibilidad**, accesible para todas las personas, ya que permite seguir estudios profesionales sin limitar edad, género, procedencia cultural, tiempo, espacio y menos asistencia obligatoria a clases. Por su flexibilidad el docente al ser participante puede adecuar a sus ritmos de aprendizaje y combinarlos con las actividades que realiza.

Es decir, puede trabajar y estudiar al mismo tiempo, su ocupación no es limitante para seguir formándose; del mismo modo puede buscar estilos y estrategias de estudio independientemente a partir de los materiales y medios que la institución de ED le brinda. Para García flexibilidad “permite seguir los estudios sin los rígidos requisitos de espacio ¿dónde estudiar?, ¿Cuándo estudiar?, ¿A qué velocidad aprender? (2000:63). Entonces cada persona, decide, determina y asume una actitud metodológica funcional de qué y cómo aprender si desea mejorar académica y profesionalmente.

El mismo autor sumado a la flexibilidad señala como ventajas de ED. “Apertura...eficacia, formación permanente y personal, economía de costos” (1999:16,17) que comparadas con la formación convencional realmente es, diríamos, acogedor para continuar potenciando los saberes acordes a los cambios estructurales que las ciencias y en especial las ciencias de la pedagogía exigen. Al mismo tiempo, la actual situación estructural de la realidad socio político demanda, el formar alumnos con y de calidad.

La posibilidad beneficiosa que la ED, y, en particular la semipresencialidad ha abierto en el caso de Bolivia, es el apoyo en la búsqueda de soluciones a los diversos problemas que se presenta al ser docente/estudiante a distancia, diferente a formarse solamente a través de lecturas solitarias. A su vez, la ED posibilita inversión económica fraccionada posibilitando dosificar los costos durante la formación profesional (con otras necesidades familiares) en aras de renovar la calidad del servicio educativo y el desarrollo integral de niñas/os que están a su cargo.

La ED permite trabajar y estudiar al mismo tiempo, a la vez posibilitando ascenso a cargos, a partir de lograr mayor nivel profesional, generando la auto formación y por ende autonomía personal. Otra ventaja que presenta la ED es la puesta en práctica de la investigación, desde el inicio del semestre, donde es posible interactuar entre los agentes maestros, los niños y la activa participación de la comunidad. Esta parte potencia la interrelación de lo que es la teoría y la práctica, porque la educadora o el educador construye a través de experiencias vividas, mayores conocimientos que le posibilitan abrirse hacia nuevos esquemas. Refiriéndose a las características de las prácticas interrelacionadas con la teoría que pueden potenciar la cualificación profesional de los docentes, Medina enfatiza que las prácticas:

...son el hilo conductor en torno al cual se estructura todo el currículum de formación;...no son la mera reproducción de la actividad profesional que los docentes desarrollan;...suponen una visión dialéctica de la relación entre conocimiento y acción;...son procesos de investigación;...ayudan a la adquisición de esquemas de interpretación holísticos más que analíticos. (2003:17-18)

Si a través de la formación docente de ED se logra relacionar la acción y la teoría, esto se convierte en ventaja porque precisamente ese es el interés de crear nuevas formas de construir y despertar otros estilos que motiven la capacidad creativa desde situaciones reales del contexto, de forma tal que se posibilite probar y comprobar la teoría con la práctica o viceversa. Además, se trata de desarrollar acciones de formación de manera global “holística” en el entendido de que comprender la totalidad, permitiría procesos de aprendizajes relacionados a la investigación participativa y activa, enriqueciendo la comprensión de lo que se efectúa.

Al mismo tiempo, la modalidad de ED permite proyectar actividades prácticas con sus alumnos y comunidad, lo que le enriquece más como docente. Por su parte, Coldevin, Naidu, 1989 y Pilsen 1991, señalan las ventajas comparativas de las modalidades de formación a distancia frente a las presenciales, y dicen:

Desde el punto de vista de los alumnos, la posibilidad de aprender in situ, esto es en su lugar de residencia o trabajo, evitando a los alumnos traslados e interrupción en sus actividades normales y a las instituciones escolares problemas (y costos) ligados a reemplazos de la persona que se ausenta. Accesibilidad (puede llegarse al mismo tiempo a muchas personas); masividad (puede atenderse al mismo tiempo a muchas personas); reduce la tendencia a migrar a la ciudad, común entre quienes van a la ciudad para entrenarse; la propia situación de trabajo de los maestros puede servir como recurso para su formación, pudiendo aplicarse de inmediato lo aprendido en clase; la posibilidad de compartir experiencias con otros colegas...tiene un impacto multiplicador; los materiales impresos utilizados en ED pueden ser fuentes útiles de referencia en lugares que no tienen acceso a bibliotecas.

Las siete ventajas que nos mencionan los autores permiten visualizar las posibilidades de acomodarse a estas contribuciones para seguir formándose a través de la ED, lo cual es significativo tomar en cuenta. A ello se podría sumar la parte psicológica señalada por Torres:

Estatus social que le posibilita disminuir la discriminación. Una acción pedagógica a través de la interculturalidad, rescatando la oportunidad de investigar expectativas y demandas de formación que coadyuven a revalorar la diversidad multiétnica, multicultural y multilingüe, de modo que contribuya a una formación cualificada desde la propia revaloración de lo suyo y el del otro. (1996:47)

En esta cita, la autora enfoca el tema de la pedagogía articulada a la investigación de la interculturalidad lo que favorecería aplicarla, para que la formación docente tenga un valor potencial respecto a tener claridad y se pueda aprovechar en la educación el aspecto de la interculturalidad y enriquecer su cualificación profesional, enfatizándose la mejor comprensión de valores culturales diversos y un cambio de actitud favorable; más si ya son personas adultas que buscan aclarar incertidumbres serias frente a la labor que ejercen. En esa medida “el aprendizaje abierto está íntimamente relacionado e influenciado por las experiencias de los alumnos y por sus necesidades e intereses

de aprendizaje” (1992:17) poniendo énfasis a partir de la propia construcción de sus conocimientos.

El hecho de presentar condiciones favorables de aprendizaje, flexible y abierto, dará mayor solidez de aprendizajes múltiples que pueden permitir ampliar su perspectiva e iniciativa propia a seguir profundizando en forma inquebrantable la reafirmación o construcción de sabidurías, más si se parte de sus intereses y necesidades, en el que su propia experiencia sirva para hacer posible lograrlo.

3.6.2. Limitaciones de la Educación a Distancia (ED)

A la vez que proporciona ventajas también se puede indicar desventajas o limitaciones de la modalidad de ED, algunas de las cuales podemos mencionar. Según García:

a) Dificultad para lograr la socialización, así como los objetivos del ámbito afectivo actitudinal...b) Relación educativa entre los estudiante y el docente y entre los mismos estudiantes... c) Peligro de homogeneidad de los materiales por el único prototipo de paquete institucional...d) evaluaciones y trabajos son más complejos que en la enseñanza presencial... (1994.93-97)

Creo que uno de los éxitos de la formación del capital humano es la socialización; en la modalidad ED sería fortalecedor, porque el hombre por naturaleza es un ser social que a través de su interrelación con sus congéneres en este caso entre educadores que intercambian formas de realizar mejor la acción pedagógica, pueden potenciar o redescubrir su propia experiencia e ir acumulando conocimientos mejor esclarecidos, que en el momento requerido podrá utilizarlo y llegar con mayor claridad hacia los aprendices que están a su cargo.

Será enriquecedor comunicar cómo está percibiendo los contenidos de los materiales de estudio y para ello de todas maneras requiere la presencia de sus pares para intercambiar sus ideas respecto a un tema; consultar al tutor, porque si no le es posible hacerlo sencillamente queda confuso, sin entender y menos ampliar su saber y en algunos casos puede conducir a desmotivar la continuidad de sus estudios limitando a lograr una formación óptima para avanzar con actitud de cambio.

Sobre el tema Capella considera dos tipos de problemas de la ED:

Académicos o pedagógicos: a) Necesidad de consejería o tutoría en algún momento de la capacitación; b) ausencia del elemento humano; c) carencia de comentarios por parte del tutor; d) espera de “crítica constructiva” para mejorar el rendimiento; e) calidad del material escrito y f) apoyo de sistemas de comunicación audiovisual. Administrativos: a) atraso postal... (1998:17)

Estas limitantes que presenta el autor nos muestra que la escasez de interacción social es desfavorable para un buen avance de formación académica; en algunos casos puede influir negativamente y ser excusa para frenar sus aspiraciones.

El no contar con una orientación oportuna por parte del tutor respecto a un tema o contenido que se presenta confuso o necesario de ampliar, es ya una limitante peligrosa para no convertirse en profesionales competentes.

Y precisamente lo revitalizantes son las aclaraciones pertinentes en su momento las cuales son útiles para una formación académica idónea y que posibilite renovar la práctica áulica. De ahí la importancia de la ED semipresencial donde sí existe la posibilidad de superar aspectos como los mencionados, porque con las orientaciones aclaratorias comprenderá los demás temas que los materiales contengan.

Otro de los limitantes es la disponibilidad del aspecto financiero que juega un rol imprescindible en el sentido de, sin la disposición de recurso económico suficiente no es posible correr con los costos que demanda cualificarse porque “supone gastos elevados para la inversión inicial”. Coincide Capella (1998: 17) con García cuando refiere “considerar los altos costos que se precisan para la inversión inicial” (2002:68) y también para proseguir con los estudios, puesto que existe gastos extras para copias, bibliografía, casetes etc que enfrentar hasta concluir con la cualificación.

3.7 Educación a distancia (ED) en Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

A partir de lo tratado líneas arriba, intento elaborar un concepto de ED en EIB. La ED en EIB es una modalidad educativa basada principalmente en la enseñanza y aprendizaje que toma en cuenta la diversidad de valores étnico culturales y lingüísticos encaminada hacia una afirmación recíproca en la convivencia de los pueblos y grupos étnicos. En la ED en EIB, el apoyo de tutoría es dinámico, la utilización de los medios y materiales se flexibilizan y potencializan, creando un espacio de interacción y reafirmación de conocimientos de auto formación profesional.

Una ED pertinente en EIB es aquella que podría contribuir en el campo de la pedagogía, a abrazar prioritariamente la interculturalidad. Orientada a seguir construyendo la propia ideología, encaminada desde las necesidades, demandas, expectativas de formación profesional a partir de ED y que partan del respeto de la dignidad de etnias, en una sociedad multicultural y multilingüe, con participación dinámica de los sujetos educativos y la sociedad en general; para hacer plausible la calidad de la vida humana a través de actitudes mancomunadas y comprometidas, que permita lograr equitativamente una sociedad sólida y firme con igualdad de derechos hacia las demás culturas. Al mismo tiempo, una correspondencia biunívoca de conocimientos mutuos en pos de una reafirmación auténtica de mutuo respeto y valoración recíproca entre culturas.

Por otro lado, algo también trascendental es que la ED en EIB podría ser una oportunidad de formación inicial y continua en los Institutos Normales Superiores EIB ubicados en distintos ámbitos del país, porque todavía a nivel nacional falta mayor cualificación profesional en EIB. Como refiere Albó “se ha multiplicado la oferta de los INS con modalidad EIB y ha surgido incluso una nueva modalidad de Bachillerato pedagógico...” (2002:159). Situación oportuna para seguir avanzando con mayor firmeza el trabajar con la modalidad interculturalidad. Precisamente una cualificación de ED en EIB ayudaría a tener presente las aspiraciones y demandas de profesionales que son de culturas diversas porque no acuden a formarse en una ED solo docentes de la realidad urbana, sino son expresiones de la diversidad y tienen una riqueza también diversa que quizá hay necesidad de ahondar en aras de que realmente sea dinámica la interculturalidad, porque a pesar de que avanza “la implementación del nuevo modelo es aún bastante limitada...está aún poco resuelto el asunto de cómo enfocar la interculturalidad...” (Albó 2002: 20,21).

Esto nos lleva a reflexionar que si queremos prosperar, es preciso transmitirla con contundencia durante la formación inicial y continua de modo que pueda favorecer el avance sólido hacia la valoración de la multiplicidad cultural, étnica y lingüística en una posibilidad de ED en EIB. Para fortalecer la identidad y el respeto mutuo entre iguales y diferentes, será fundamental y trascendental la práctica de la interculturalidad, a partir de valorar la cosmovisión de cada grupo socio-cultural.

Además que, como nos reflexiona María Montessori “la tarea educativa es un proceso de renovación constante” (Frisancho¹⁹1996:9), innovación que beneficiará construir conocimientos diversos desde aplicar estrategias motivantes para ir convirtiendo la labor áulica en un espacio agradable, y sobre todo interesante desde lo requerido por la niñez, la sociedad y el Estado. Así se estará acrecentando aprendizajes que se quiere y proyecta lograr.

Y precisamente uno de los aspectos para lograr seguir avanzando con lo que es la interculturalidad es transmitirla con mayor contundencia durante la formación inicial y continua de modo que pueda favorecer el avance sólido hacia la valoración de la multiplicidad cultural, étnica y lingüística en una posibilidad de ED en EIB.

3.7.1 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Educación a Distancia (ED) semipresencial

En el campo de la formación profesional de la ED en EIB, es importante partir de las necesidades, expectativas y propuestas de los mismos actores porque ello conlleva

¹⁹ Frisancho, citado en Dossier de Educación 2002, 3er semestre 3ª promoción Módulo 1.

una apropiación más sólida de contenidos y temas, lo que en cierto modo podría garantizar la aplicabilidad de teorías a la práctica misma de aula, donde el mismo docente refuerza y alimenta lo aprendido.

Entonces una ED semipresencial en EIB se convierte en benéfica porque permitiría exponer experiencias, compararlas con la práctica del trabajo del aula frente al orientador para inmediatamente recibir sugerencias de acierto y desacierto. Del mismo modo, viabilizar un análisis crítico de reflexión conjunta a partir de un enfoque EIB en la posibilidad de transferir cambios significativos como profesionales.

En una posibilidad de ED en EIB semipresencial se podría brindar espacios de encuentro significativos donde pueden congregarse y dialogar respecto a aspectos caso de la EIB ya que las personas que confluyen a cualificarse en la modalidad ED no son homogéneos étnica, social, cultural ni lingüísticamente sino son provenientes de la diversidad nacional y por ende se aprovecharía el fortalecimiento de identidades que en algunas personas todavía falta reencontrarlas, reorientarlas reafirmarlas y más aún revalorarlas.

En esa dimensión, la orientación del tutor se convierte en fundamental, porque incluso el maestro podrá comparar bibliografías distintas y construir conceptos convincentes, mientras que si solo es a distancia, de forma aislada, algunas veces no son posibles por ejemplo consultas aclaratorias de intereses casi similares. Razón por la que algunas veces el docente retorna a su forma tradicional de trabajo sin haber superado el fin de su interés que es esclarecer acciones de cambio respecto a su labor pedagógica.

Por ende, la cualificación docente de ED en EIB semipresencial podría encaminarse con la investigación acción, hacia el logro de reforzar conocimientos adquiridos por los maestros en prácticas anteriores que han tenido frutos convincentes y que pueden ser rescatables en aras de satisfacer necesidades y expectativas ubicadas. Basándose en ello organizar una formación sólida que garantice regenerar cambios positivos en la labor cotidiana de la acción educativa, reforzando además la permanente preparación.

En ese entender importante y necesaria que las cualificaciones de docentes en la modalidad de ED en EIB sean dadas con fundamento sustentable, para que a partir de ello las distintas teorías que contienen los materiales puedan ser comprendidas y desarrolladas, partiendo desde la realidad contextual, y no desde otros contextos; para así obtener en la acción de aula un proceso de enseñanza y aprendizaje “que motive al cambio, que haga de los espacios escolares un escenario de confrontación de ideas

y vivencias, que posibiliten revalorar colectivamente la realidad y porvenir...” (Martínez 1998: 187) de manera constructiva conjunciando con las propias experiencias.

Por ello, es importante tomar con seriedad reflexiva y sabiduría la formación profesional para desarrollar capacidades adecuadas a lo que realmente requieren los maestros, que es tener claridad en estrategias de trabajo a partir de la EIB con los educandos de culturas originarias diversas y no “una rápida y puntual preparación” (Torres 1996: 15) que no repercute ni es trascendental al regresar a la acción áulica, sino al contrario hace crecer incertidumbres y frustraciones al punto de retomar lo tradicional.

Me parece importante también, recalcar que la ED en EIB podría ser un proceso de educación continuo, porque como dicen, el hombre aprende hasta el último día de su existencia y la misma ley 1565 afirma “la educación permanente...se prolonga a lo largo de toda la vida, recoge todos los conocimientos y experiencias adquiridos y desarrollados cotidianamente a nivel individual y colectivo...en respuesta a sus necesidades e intereses...”. Justamente el educador debe estar constantemente preparado e imbuido de teorías, a su vez informado de los sucesos que día a día se suscitan, sólo así estará dispuesto a enfrentar retos acordes a los requerimientos de las ciencias pedagógicas y optimizar su desenvolvimiento profesional durante la acción pedagógica.

Me parece importante también, recalcar que la ED en EIB bajo la modalidad semipresencial (sin ser confundida con los estudios presenciales) podría ser un proceso de educación dispuesta a atender las demandas de usuarios cuyo peso debiera ser orientar oportunamente a adaptarse a nuevas situaciones de aprender apoyadas en su experiencia ya que la persona que elige esta modalidad retoma estudios después de un período largo de descanso, en algunos casos.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se desarrollan aspectos referidos a los hallazgos del presente estudio; para esto inicio presentando el contexto tanto geográfico como sociocultural de los ámbitos de investigación, luego hago una revisión general de las voces de los diferentes maestros y maestras con relación a sus experiencias en la aplicación de la EIB y respecto a sus estudios en ED.

4. MARCO CONTEXTUAL

4.1. Contexto geográfico y sociocultural del ámbito de estudio

Para el recojo de datos del trabajo de tesis de la etapa final se eligió a las comunidades de San Antonio y Villa Carcaje de Santa María, del distrito de Tolata²⁰, (tercera sección) de la provincia Germán Jordán (Cliza) y las comunidades de Tijraska, Kalallusta y Rodeo jurisdicción del distrito de Anzaldo²¹, (segunda sección) de la provincia Esteban Arce, ámbitos pertenecientes al departamento de Cochabamba - Bolivia.

4.1.1 Datos básicos de las comunidades de estudio

Referiré los datos de las comunidades de San Antonio y Tijraska con más detenimiento por haber recogido información con mayor profundidad a través de entrevistas y etnografía de aula dada mi mayor permanencia. Describiré ligeramente los lugares de Lope de Mendoza, Kalallusta y Santa María- Villa Carcaje porque sólo logré entrevistar a algunos docentes y personal administrativo, además fue breve mi permanencia.

A continuación, presento las comunidades de San Antonio y Villa Carcaje -Santa María, ambos pertenecientes al distrito de Tolata, jurisdicción de la provincia German Jordán.

a) Comunidad de San Antonio

Ubicación geográfica

La comunidad de San Antonio del distrito de Tolata está ubicada cerca, a 27 kilómetros del departamento de Cochabamba, sobre la carretera hacia Valle Hermoso,

²⁰ El distrito de Tolata está al sur del departamento de Cochabamba.

²¹ El distrito de Anzaldo está al sur este de Cochabamba: es parte del Valle Alto, fue fundado por Ley del 20/10/1906 en honor al guerrillero de la independencia Francisco Anzaldo, lugareño. Aproximadamente está a una altura de 3200 msnm a más. (Informe del diagnóstico educativo del municipio de Anzaldo s/f:1).

a una altura aproximada de 2500 m.s.n.m. Limita con las siguientes comunidades: al este con Tolata, al oeste con Carcaje, al norte con Laphía y al sur con San Isidro.

Tiene como actividad principal la agricultura y como actividad secundaria la pecuaria (vacuno, ovino; porcino y aves de corral). Algunas familias se dedican al comercio. Otros son profesionales educadores, ingenieros, albañiles y conductores.

Servicios

Los servicios con que cuenta la comunidad son agua entubada clorada y potable, pero aún no abarca toda la comunidad. Igualmente, cuenta con energía eléctrica a domicilio; tiene transporte permanente por estar sobre la carretera asfaltada a Valle Hermoso. Cuenta con servicios de radio, televisión y teléfono público y privado.

En cuanto al servicio educativo, la Unidad Educativa (UE) San Antonio viene funcionando desde 1962 bajo RM N° 280/96 del 24 /08/98 y cuenta con inicial y primaria (Kinder y 1° hasta 4° básico) atendida por dos profesoras normalistas.

b) Comunidad de Villa Carcaje – Santa María

Ubicación geográfica

Villa Carcaje –Santa María es otra de las comunidades elegidas para el recojo de datos. Está ubicada a una distancia aproximada de 23 kilómetros desde Cochabamba en la vía del Valle Hermoso.

Servicios

La UE de Villa Carcaje – Santa María brinda servicio en Inicial y primaria completa (Kinder hasta 8° del nivel intermedio). Está atendida por seis docentes normalistas rurales; Kinder y 1er curso son atendidos individualmente, 2° y 3° a cargo de un educador; 4° y 5°; (con dirección a cargo) y el nivel intermedio 6°,7°, y 8° a cargo de otra educadora. Para el cumplimiento de sus funciones, el personal docente se traslada hacia el centro de labor en forma diaria desde Cochabamba y Punata.

Tanto la UE de San Antonio como Villa Carcaje - Santa María, son UUEE, que pertenecen al NE Víctor Rosales²² "A" de la jurisdicción distrital de Tolata.

Seguidamente presento las comunidades de Tijraska, y Kalallusta, del distrito de Anzaldo, jurisdicción de la Provincia Esteban Arce.

²² El Núcleo Educativo Víctor Rosales A (cabe aclarar el nivel secundario es Víctor Rosales B), atiende el nivel primario, se encuentra en el distrito de Tolata. Está ubicado sobre la carretera antigua a Santa Cruz, a una distancia aproximada de 32 Kms desde Cochabamba y a una altitud de 2730 msnm.

c) Comunidad de Tijraska

Ubicación geográfica

La comunidad campesina de Tijraska fue creada el 02/08/1954, (R.M N° 280 y R.S N° 25232); está ubicada aproximadamente a 100 kilómetros de distancia de la ciudad de Cochabamba y a 8 kilómetros de Anzaldo. Tiene una altura de 2900 a 3000 m.s.n.m.

Los habitantes de Tijraska tienen como actividad principal la agricultura, seguida de la pecuaria (ovino, vacuno, jumentos). Algunas familias cuentan con la crianza de porcino y aves de corral. Respecto a su organización, la comunidad cuenta con una junta directiva que la representa para coordinar acciones de desarrollo comunal con instituciones gubernamentales y ONGs.

Servicios

Aproximadamente un 30% de las familias cuenta con agua entubada a domicilio. De la misma manera cuenta con energía eléctrica a domicilio. Respecto a los medios y servicios, pude observar que la comunidad cuenta con una carretera empedrada que conecta a Cochabamba, Anzaldo y Torotoro. Las movilizaciones ingresan a la comunidad sólo en los días de feria en Anzaldo, el resto de los días es sólo en casos de que alguien tome una movilidad como expreso. En cuanto a la radio y la televisión, sólo algunos hogares cuentan con estos medios de comunicación.

En el campo educativo, la población tiene dos centros estatales, Wawawasi –Inicial y la UE de Tijraska, fue creada por R. Administrativa N°34941/2000 con primaria completa (Resolución de la UE). El Wawawasi brinda servicios a niños menores de 5 años; es atendido por dos trabajadoras de la misma comunidad, una de ellas es la encargada de la dirección y la atención pedagógica considerada con ítem, la otra persona se encarga de la preparación y atención de los alimentos para los educandos.

La UE de Tijraska pertenece al Núcleo Educativo (NE) San José de Calazans, (distrito de Anzaldo, provincia Esteban Arce), está regentada por un sacerdote español. Tiene a su cargo las Unidades Educativas de Tijraska, Mollini y Totoral; con distancias aproximadas de 8, 13 y 15 Kms respectivamente. Los sacerdotes realizan el monitoreo y supervisión a las tres UUEE; respecto al trabajo educativo del personal docente.

Está considerada como UE Central de Tijraska, atiende desde el 1º básico hasta el 8º del nivel primario (121 alumnos asistentes, de 129 matriculados); en la zona es la única UE que cuenta con primaria completa, al cual asisten educandos de varias

comunidades²³ circundantes Los docentes viven en la misma comunidad durante los días laborables.

Respecto a la congregación de Jesús María, pude constatar el apoyo que brinda a la educación con la dotación de alimentos y el reembolso de haberes a los docentes (de las UUEE de Tijraska y Kalallusta) que trabajan L2 (castellano como segunda lengua) cuyo desarrollo es en las dos horas adicionales de lunes a jueves. Esto es, consiste en reforzar el castellano a partir de temas que desarrollan en la mañana. Este trabajo lo supervisa un personal responsable designado por la congregación de Jesús María. Pude informarme (en conversaciones con los docentes) que se extiende al ámbito de Anzaldo (zona rural). Del mismo modo, está el reembolso de trabajadores de Wawawasis y algunos docentes de religión que no cuentan con Ítem.

Y la acción más interesante y rescatable son las capacitaciones trimestrales que programan para los docentes con el fin de actualizarles sobre la enseñanza de la L2.

Desde esa dimensión como institución, Jesús María tiene presencia reconocible por el apoyo pedagógico-social que brinda a distintas poblaciones y comunidades de las partes altas de Cochabamba y otros ámbitos de Bolivia.

4.1.2. Contexto cultural y lingüístico

La realidad del contexto cultural y lingüístico de las comunidades estudiadas es:

a) San Antonio y Villa Carcaje-Santa María (Tolata)

En ambas comunidades la población mayor – ancianos utilizan para comunicarse cotidianamente la lengua quechua, y en algunos el castellano (mayormente los varones) y los habitantes relativamente jóvenes usan entre ellos el castellano y algunos de ellos se dirigen a los mayores en quechua. Es decir, se comunican indistintamente en ambas lenguas, lo que me permite afirmar que son bilingües.

En cambio, los niños y jóvenes en edad escolar tienen como lengua materna el castellano y a pesar de que los mayores les hablan en quechua, ellos se expresan sólo en castellano. Así mismo, los hijos (bilingües incipientes) de pobladores de la zona rural que migran en busca de mejores condiciones de vida hacia estos lugares y que son matriculados a las UUEE mencionadas líneas antes, tratan de comunicarse en castellano con sus compañeros, notándose la mezcla con su lengua originaria.

²³ La UE Central de Tijraska alberga a alumnos de comunidades aledañas como de: Totoral, Pkinkina, Kalallusta, Laguna, Tara K'uchu, Mollini, Yanaciénaga, Botijani, y del mismo Tijraska.

En estas UUEE, el proceso de enseñanza y aprendizaje del desarrollo curricular respecto al tratamiento de lenguas es desarrollar la lengua quechua como L2, por la gran mayoría de niños que posee como L1 el castellano.

b) Tijraska y Kalallusta (Anzaldo)

En estas comunidades, los pobladores tanto mayores como niños se comunican e interrelacionan cotidianamente en la lengua quechua, ya que poseen como lengua materna este idioma originario. Sin embargo, pude observar también que algunos niños y jóvenes que tienen padres bilingües se comunican en ambas lenguas.

Pude observar que alumnos de la UE de Tijraska durante las horas de clases mezclan indistintamente ambas lenguas, al menos los del nivel intermedio en las aulas y con sus educadores en castellano durante las clases. En el caso de niños del nivel primario, la comunicación es en quechua. A la hora de trabajar L2 se expresan en castellano pero con algunas combinaciones de su lengua. Una mínima cantidad de niños utiliza el castellano. Me parece que es similar en la UE de Kalallusta, las pocas veces que tuve la oportunidad de presenciar la comunicación entre estudiantes es en su lengua y con los docentes tratan de comunicarse en castellano observándose la mezcla con su lengua materna.

En ambas UUEE, Tijraska y Kalallusta del ámbito de Anzaldo, desarrollan como L2 el castellano y ésta es la demanda (hasta exigencia) de los padres de familia.

Costumbres y valores culturales

En el ámbito de Anzaldo se mantienen vivas las costumbres, valores culturales, ritos y fiestas patronales en las cuales confluyen las comunidades estudiadas y otras.

Dentro de sus ritos está el hecho de sembrar, aporcar y recoger la producción agrícola y guardarla. Generalmente practican ritos a la Pachamama utilizando hojas de coca (K'intu, antes de meterse las hojas a la boca realizan soplidos dirigiendo su mirada a los Apus) y chicha o aguardiente, cerveza, para asperjar un poco a la tierra en señal de reverencia antes de proseguir con la actividad determinada.

En el caso de las mujeres, cuando preparan los alimentos, asperjan a la tierra antes de servir para consumirla. Igualmente para dar parto, empezar un tejido o urdido de alguna prenda o realizar otra actividad el rito está presente. Así mismo, si toman alguna bebida, la primera gota es a la tierra.

Dentro de sus fiestas comunales festejan el 15 de mayo, San Isidro Labrador, fiesta con bastante significado para ellos porque precisamente es un santo labrador, según su creencia que les bendice a ellos, las yuntas (toros) y su producción agropecuaria.

c) Villa Carcaje – Santa María (Tolata)

Según información de algunos pobladores, en el contexto cultural de Villa Carcaje todavía existen similares ritos a los ya indicados para Anzaldo, donde por ejemplo para sus producciones agropecuarias para sus bienes materiales (vehículo, viviendas y otros) realizan ritos a la Pachamama, festejan a sus santos patronales en el que preparan viandas especiales, sólo que durante la investigación no pude observar.

Situación económica

La situación económica hace que tanto pobladores de las comunidades de Tolata como de Anzaldo, así como de otros ámbitos, migren a distintos lugares en busca de mejores condiciones de vida. Son los varones los que más salen de sus comunidades en forma temporal a otros lugares como el Chapare, Cochabamba en épocas de siembra y cosecha (mayo-junio y parte de julio); a Santa Cruz lo hacen de agosto a setiembre a la cosecha de algodón, maní y otros productos, volviendo en octubre para retomar con el trabajo agrícola en sus tierras.

También migran al extranjero, EE.UU., Italia, Argentina y otros países. En algunos casos, al lograr estatus ya no retornan, al contrario se quedan definitivamente. Existen casos en que ambos esposos viven en el exterior dejando los hijos al cuidado de familias cercanas y políticas. Pude constatar en los ámbitos de estudio que algunos niños están al cuidado de los abuelos o de los tíos, en ausencia de los padres.

La situación crítica del país afecta a los padres y obliga a migrar dejando a sus hijos e hijas en condiciones de “abandono”. Estos se ven afectados psicológicamente por no contar con el afecto cercano de sus padres, lo que a su vez influye de manera significativa en su personalidad y en su aprendizaje.

Respecto a otras muestras elegidas

Aclaro que no tengo datos en profundidad de todos los ámbitos por lo que desarrollo sólo algunos de ellos: Laphía, comunidad, a 13 Kms desde Tolata, jurisdicción del Núcleo Educativo (NE) Víctor Rosales A, del nivel primario.

Víctor Rosales B, nivel secundario está ubicado en el distrito de Tolata -Cochabamba
El NE Lope Mendoza ubicado en la comunidad del mismo nombre, a una distancia aproximada de 100 Kms; pertenece al distrito de Pocona de la provincia Carrasco del departamento de Cochabamba. Los pobladores de Lope Mendoza lingüísticamente son quechua hablantes y como segunda lengua tienen el castellano.

El NE de San Benito es jurisdicción del distrito de Cliza – Cochabamba.

Presento en el siguiente diseño final la ampliación de la muestra de usuarios de la ED y ED semipresencial y personal administrativo.

CUADRO N° 01
MUESTRA ELEGIDA PARA LA INVESTIGACIÓN

Etapa de Investigación	Docentes Interinos (ED semipresencial)		Docentes ex interinos (ED)		Docentes Normalistas		Personal administrativo		Total
	V	M	V	M	V	M	V	M	
Etapa Exploratoria	1	5	-	1	1	2	8	1	19
Etapa final	1	6	-	3	3	12	6	-	31
Total	2	11	-	4	4	14	14	1	50

Fuente: elaboración propia de los datos recogidos de los docentes participantes en la investigación

Del total de 50 personas entrevistadas, 13 son docentes interinos que en el 2004 se cualificaron a través de la ED semipresencial. De los docentes ex interinos que son 4 y más del 50% del personal normalista como del personal administrativo lograron su formación a través de la ED. Incluso los mismos normalistas lograron su licenciatura por medio de esta modalidad. En ese entender, resalta el hecho de que ED y/o ED semipresencial en EIB es una de las modalidades que posibilita seguir cualificándose.

4.2. Realidad de los actores participantes

En este punto enfocare lo manifestado por los maestros y maestras en referencia a su realidad educativa, sus estudios realizados, las diversas maneras en las que enfrentan y la realidad en la que se desenvuelven para realizar su labor educativa.

4.2.1. Formación y estatus social: Percepciones en torno a la situación de los docentes (interinos, normalistas)

La docencia es elegida en parte por normalistas egresados de pedagogía quienes ingresan con categoría de maestros. A falta de personal formado en educación, la docencia es también cubierta por profesionales egresados de otras carreras de las Universidades: (antropólogos, lingüistas, psicólogos) licenciados, técnicos de Bachillerato Humanístico, quienes son considerados interinos y que ingresan sin ninguna categoría de maestros. Lo indicado en el reglamento general de cualificación del nivel superior en el art. 13º nos refuerza: “son educadores interinos las personas que ejercen el cargo de la docencia o de administración educativa sin tener previamente una formación académica inicial en el área” (2002: 10).

En ese sentido, en algunas zonas rurales como las que han sido tomadas como ámbito de estudio para la presente investigación, el ejercicio de la docencia está a cargo de docentes interinos; son pocos los que egresan de institutos normales con título pedagógico que aceptan trasladarse a estos lugares y permanecen laborando. Como lo indica la voz de una educadora entrevistada en la fase final:

Pese a que yo tengo mi licenciatura en lingüística, estoy como interina, no tengo categoría, no me toman en cuenta como maestra...toman a los de la normal y no así a nosotros...a pesar de que tenemos opción nosotros para el campo de la enseñanza, y nos han formando para eso, pero no nos consideran en el magisterio, estamos como interinas. (EF 2/06/03)

Vemos que los profesionales que ejercen la acción educativa, a pesar de contar con la licenciatura universitaria, son considerados interinos y que sólo los normalistas gozan del reconocimiento con nivel magisterial y por ende dentro de la carrera pública en la práctica. Además, según la información recogida durante el trabajo de investigación, son los educadores interinos que van a los lugares más lejanos, a las comunidades más remotas, permanecen en esos lugares donde trabajan en muchos casos alejados de su familia, se trasladan a pie, durante horas o en algunos casos en días, a lugares donde aún no llegan los medios de transporte; situación que muchas veces no se reconoce como labor meritoria de estos docentes.

Estas realidades se dan en la mayoría de los docentes participantes de la muestra escogida, quienes manifiestan que se iniciaron en zonas lejanísimas y aún algunos se trasladan a pie empleando horas para llegar al lugar donde está ubicada la UE donde laboran, saliendo o retornando a las urbes esporádicamente. Muchas veces sólo salen una vez por mes a recabar sus haberes y otros una vez al año.

Son ellos principalmente quienes, debido a su situación y a su ubicación en lugares distantes y de difícil acceso, no fueron visitados por los asesores pedagógicos o los directores distritales, consiguientemente recibían poco apoyo pedagógico y también son los menos favorecidos respecto a procesos de formación, actualización y capacitación permanente; a pesar de que son los que más lo necesitan. Al respecto, Albó indica "hasta ahora la principal cantera para las regiones aisladas, han sido jóvenes de los pueblos cercanos que se incorporan al magisterio prácticamente sin preparación pedagógica" (2002:154-155), lo que pone en riesgo la formación integral del educando, por el hecho de que los docentes interinos son los que cuentan con menos preparación pedagógica.

Pero felizmente en la información recogida sobre el desenvolvimiento del trabajo que realiza el personal considerado como interino, se pudo recoger dos miradas. Para algunos entrevistados, los interinos no se dedican con compromiso al trabajo docente que han elegido. Pero otros entrevistados (los docentes interinos) tienen una apreciación positiva, como personas dedicadas, dispuestas al cambio y con expectativa de cualificación permanente. Los mismos interinos consideran que su desenvolvimiento en la acción pedagógica es con dedicación, compromiso y

capacidad, y que algunos subestiman equivocadamente su labor como docente. La siguiente expresión es de una profesora ex interina que manifiesta:

Por el hecho de que eres interino creen que eres menos, sin embargo yo he visto que hay maestros interinos que son más, o sea tienen más capacidad, se desenvuelven mejor que un egresado de la Normal. Porque también hay egresados que están pues por debajo de los interinos en su formación, tal vez están por ocasión o simplemente han estudiado, entonces el tener o no título no cataloga la preparación de la persona, sino que debe verse los frutos de su preparación. (2 EF 16,17/04/03)

Ciertamente hay un clima de roces e incluso conflicto entre titulados e interinos que opaca las relaciones interpersonales que va en contra de superar problemas del trabajo pedagógico. Algunos docentes tratan de resolver sus dudas aisladamente sin resultados alentadores en algunos casos. Entonces, hay ausencia de compañerismo, de intercambio de experiencias, de compartir resultados exitosos, del trabajo cooperativo entre pares, que los docentes suelen desarrollar.

También es cierto que, como titulados, algunos profesionales se conforman con haber obtenido el título y estar considerados dentro de la carrera magisterial y no se animan a continuar ampliando sus conocimientos (próximo a jubilarse y/o escasos recursos); pero felizmente es una mínima parte que piensa así, porque a pesar de que quizá por celos profesionales tratan de aislarlos y muestran actos de desvaloración al trabajo realizado por personas consideradas interinas, a su vez reconocen que el docente sin categoría se interesa por buscar orientación en cómo desenvolverse mejor durante la acción áulica, acudiendo a personas con más años de servicio que el suyo.

De hecho, sean egresados de los INS pedagógicos u otra institución (algunas personas), al iniciarse en el ejercicio de la carrera magisterial encuentran dificultades por la formación débil que recibieron durante los estudios presenciales respecto a formas de transferir conceptos teóricos a la práctica misma. Y creemos que en la acción misma a partir de su preparación obtenida, paulatinamente van adquiriendo experiencias adecuadas del arte de enseñar.

Sin embargo, algunos profesionales normalistas quizá durante el proceso de formación tuvieron la ventaja de mantener el desarrollo y confrontación de cómo la teoría se traslada a la práctica, es el caso de los INS EIB²⁴. Entonces, al momento de ser responsables y actores directos de la actividad pedagógica ya no es tanta la dificultad.

Pero el hecho es que no ven con agrado trabajar con docentes interinos, y tratan no sólo de marginarlos sino de humillarlos e indisponerlos, hostigándolos

²⁴ Los Institutos Normales EIB, en la actualidad posibilitan a los estudiantes el realizar prácticas profesionales desde los primeros semestres a través de la observación de aula y ayudantía

constantemente, hasta sacarlos fuera del ejercicio docente sin consideración alguna. Así una profesora egresada de ED hace referencia en la siguiente expresión refiriéndose a un director "...Este señor me miraba con bronca, entonces yo humillada, callada trabajaba...no tenía apoyo de nadie, decían ese favor le han hecho...me humillaban. Pero yo ya sabía algunos métodos de cómo enseñar a los niños, a pesar de las humillaciones seguía trabajando con más ganas..." (13 EF13/05/03).

Escenarios como éstos se siguen dando en algunas zonas, a pesar de que por su dedicación y esmero logran que los padres de familia valoren su trabajo (lo que los apoya emocional y psicológicamente), sin embargo, sus compañeros normalistas toman actitudes quizá de represalia que inclusive influyen para que pierdan el trabajo. Como podemos apreciar en la siguiente expresión de una profesora interina:

Antes yo pertenecía al núcleo Kalallusta, en ese núcleo toditos eran normalistas, matrimoniados, personas mayores, yo era la única menor. Allí trabajaba un profesor de Villa Ribero que constantemente reclamaba y decía ¿Cómo una interina va a trabajar tan cerquita...Y más o menos en el 94 llegó el distrital, entonces allí nadie me defendía porque yo era interina, sólo me defendían los comunarios...todos eran normalistas, ellos me humillaban y yo trabajé así. Y le digo que encima de mí han nombrado a otra persona normalista y me han sacado...". (13 EF13/05/03)

Situaciones de este tipo viven las personas consideradas interinas. El SEN debiera buscar nuevas formas de interrelación para evitar tales actitudes que en algunos casos provocan pesimismo para el trabajo e incluso en algunos casos hasta frustraciones a las personas que ingresan a ejercer la labor docente.

Para otros, es un reto, un desafío y un compromiso consigo mismo. La siguiente voz es de una docente interina con 4 años de servicio que, por la misma situación de humillación e indiferencia, decidió seguir estudiando y lograr los mismos derechos que los normalistas:

El principal motivo que me impulsó ingresar a estudiar a la Normal fue el rechazo y la discriminación de parte de los egresados hacia los interinos. Nos tildan como personas sin formación, que muchas veces esta opinión es errada porque existen profesores interinos más actualizados y mejor formados que los egresados de las distintas normales del país. (26/04/03 en EF 16,17/04/03)

Las formas de incomodarlas por ser interinos provocan e impulsan a seguir preparándose mejor y enfrentar retos para demostrar responsabilidad e interés en su desempeño laboral a pesar de todos los prejuicios que enfrentan como docentes interinos. Las palabras del personal administrativo del distrito de San Benito afianzan lo dicho "...hay bachilleres que se desempeñan muy bien como docentes y creo que lo hacen con mucho cariño y responsabilidad...uno que otro va simplemente a ganar su propina."(17 Expl 20/12/02). Dos puntos resaltantes, el primero reconociendo que

trabaja con responsabilidad y dedicación, aquí la esperanza es de que el docente se interesa por ser creativo, innovador y motivador en las acciones áulicas a partir de su auto-formación para que la enseñanza y aprendizaje del niño sea significativo.

Las palabras de una profesora normalista con 17 años de servicio refuerza respecto al trabajo de docentes interinos "...realmente se dedican bastante, dan de su parte todo lo que pueden...se dedican, son muy creativos, buscan novedades y es eso lo que se necesita...gente que entra a trabajar con esas ganas de decir; yo no necesito un cartón para poder trabajar..." (28 EF 02/06/03). En realidad, el "cartón" no hace a la persona, la acción de la persona da validez al título obtenido y ello depende del reto y la proposición de cómo transfiere a la acción áulica los conocimientos adquiridos.

Al mismo tiempo, son quienes poseen mayores expectativas de actualizarse y están dispuestos a la aplicación de los cambios educativos; quizá las mismas condiciones de interinato en la que están considerados y las críticas a veces injustificadas, son factores que los motivan a retarse a sí mismos en el sentido de demostrar su capacidad de desenvolvimiento y también a seguir superándose. En este sentido, varias de las voces recogidas, tanto del personal administrativo como de los mismos docentes normalistas, coinciden en reconocer el ímpetu que ponen en la labor que cumplen y en formarse continuamente.

Lo indicado por otro personal administrativo fortifica lo anterior: "Tomando importancia a los maestros, algunos, siendo normalistas ya no quieren superarse, quieren quedarse con lo que son, profesionales, pero los interinos en cambio quieren superarse; yo tengo en el núcleo maestras que están estudiando en ED, entonces veo que hay interés" (18EF 20/05/03). Ciertamente he podido observar que algunos docentes normalistas no se motivan a seguir actualizándose, algunos por los años de servicio que tienen y otros porque los eventos a los que asisten para capacitarse no satisfacen sus expectativas. También es cierto que, como interinos, la visión de formarse es asegurar su trabajo, de lo contrario corren el riesgo de perderlo.

Así lo enfoca un personal administrativo: "realizan más actividades, son más dinámicos, el rendimiento es mejor que de al lado que trabaja como normalista, eso hace que haya miramientos" (20 EFB, 2105/03). Estos miramientos en ocasiones se convierten en aislamientos de interrelacionarse y compartir procesos de enseñanza. Felizmente la inclinación al cambio, a la evolución a partir de auto-formarse va en aumento. Como señala la siguiente expresión: "Predisposición de parte de los profesores existe, ellos están entusiasmados de querer capacitarse y estar al día con los cambios de la educación...que inclusive sobresalen sobre los...titulados...y (hasta)

les dicen “ustedes trabajan porque son chupas de la dirección” (20 EFB, 2105/03). Estas actitudes las asumen algunos docentes normalistas y al parecer muestran disconformidad y hasta recelo por la forma de trabajo de los docentes interinos.

Por otro lado, la realidad es que los docentes normalistas buscan ejercer la docencia sólo en centros urbanos, o centros no muy distantes a sus lugares de origen. A la vez, si aceptan alguna plaza en lugares lejanos, permanecen en ella poco tiempo y muchos de ellos retornan, “tan rápido como llegaron” Albó (2002). Abandonan los centros, perjudicando el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes a su cargo. Estas plazas son, a su vez, cubiertas por personal docente considerado interino. Del mismo modo los docentes interinos luego de haberse profesionalizado y logrado titularse buscan reubicarse en las urbes y evitar perennizarse en el ámbito rural.

En el desarrollo de esta investigación se ha podido ver que estas situaciones descritas se dan actualmente en las comunidades que son ámbito de estudio. Por ejemplo, se ha encontrado que doce educadores interinos, entre varones y mujeres, se siguen formando y asisten a cursos talleres o capacitaciones de ED semipresencial algunos manifestaron “hay mejor oportunidad en la ciudad...puedes ocuparte en algo más no? Mientras en el campo es imposible ” (conversación informal Tijrasqa).

Igualmente, pude percibir que los actores entrevistados de zonas rurales tienen interés en mejorar su formación profesional, tanto los normalistas y con mayor ímpetu los educadores interinos mediante el sistema de ED. Es así que algunos entrevistados fueron participantes y otros actualmente se forman a través de esta modalidad, sólo que, en algunos casos, las distancias geográficas les dificulta el traslado a los centros tutoriales, presentarse a los centros donde estudian. O asistir a las capacitación y/o actualizaciones programadas por el Ministerio de Educación (ME) o por la sede del NE de su jurisdicción.

Cabe aclarar y puntualizar que la modalidad de ED no sólo fue elegida por personal docente considerado interino, sino también por profesionales en pedagogía que se han cualificado a través de esta modalidad, tanto docentes normalistas como personal administrativo (normalistas), “hacen sus cursos a distancia, al menos para licenciatura eligen la ED” (17 Expl 20/12/03) permitiendo el acceso sin límites.

4.3 Visión de los docentes acerca de la ED

La visión que tienen los docentes interinos, los normalistas y el personal administrativo entrevistados respecto a la ED se sintetiza en dos puntos de vista: unos la consideran como una opción positiva en el campo de la cualificación profesional y otros consideran que tiene ciertas dificultades. Para recabar información acerca de este

punto, se trabajó con las siguientes preguntas: “¿Qué opinión tiene con respecto a la ED?, y ¿qué cambios ha producido en usted la ED?”.

4.3.1 Ventajas de la Educación a Distancia

Las opiniones vertidas a favor de la ED coinciden en señalar como una importante ventaja que permite trabajar y estudiar; acredita título, posibilita el ascenso, la superación, mejora las acciones pedagógicas y reta a la autonomía y al esfuerzo personal.

4.3.1.1 La ED posibilita trabajar y estudiar

La ED facilita la continuidad formativa de los participantes adultos y en particular del personal docente y administrativo del magisterio en ejercicio, permitiéndoles mejorar profesionalmente desde el lugar donde laboran, sin condicionamiento de tiempo u horario rígido, ni edad; a partir de sus necesidades reales laborales (García 1999, 2000, 2002, 2003). Tal como refiere un personal administrativo con 27 años de servicios, quien fue también participante de la modalidad durante su formación continua de licenciatura. El ve a la ED como una oportunidad en la que cualquier docente pueda seguir formándose (sean profesionales en pedagogía o interinos) y destaca la importancia de combinar trabajo y estudio:

Pienso que la ED es un elemento muy importante tanto para los que ya son profesionales que están trabajando y necesitan superarse más, es una gran oportunidad que les da para seguir actualizándose y poder formarse en otros campos que el mundo exige en forma permanente...Hemos entrado al tercer milenio donde debemos estudiar y trabajar, ya no es ningún privilegio el estar trabajando y estudiando, sino es una obligación para estar al día con todos los adelantos...esta nueva modalidad de aprendizaje que es la ED es una necesidad muy urgente...(3 Expl 9/12/02-27ª)

Realmente con la situación actual de crisis económica y los constantes cambios que se vienen dando en todo aspecto en el campo educativo, el hecho de estudiar y trabajar al mismo tiempo se convierte en una necesidad imperiosa.

En la actualidad en muchos casos inclusive llega a ser lo contrario; es decir se prioriza el encontrar una ocupación que permita obtener ingresos económicos para luego considerar los estudios de la profesión. Frente a esta realidad, la ED se presenta como una de las mejores alternativas para mucha gente que desee iniciar o seguir estudios para ser profesionales y ayudarles a lograr aspiraciones como ésta.

Un profesor normalista con 2 años de servicio, que menciona trabajar en un lugar muy distante, manifiesta igualmente que la ED es una acertada “oportunidad para seguir formándose profesionalmente para los que estamos trabajando y realmente ayuda en el trabajo...”(27 EF 31/5/03).

Las voces recogidas recalcan la importancia de la ED en el sentido de que posibilita trabajar y estudiar, al mismo tiempo que va ayudando a reformular el accionar cotidiano de los docentes en ejercicio que vienen formándose a través de esta modalidad. Esta reformulación se da a partir de conocimientos más ordenados si los conoce, y si no, a partir de los que va descubriendo y sumando a su saber en el transcurso de su formación. Un profesor que fue participante de la ED para su profesionalización señala: “Para mí ha sido importante porque me ha permitido entender cómo hacer mis planificaciones, entender mejor a mis niños, y lo más importante, me ha permitido seguir trabajando” (17 Expl. 20/12/02).

Otra docente que trabajó en calidad de interina mientras estudiaba en la Normal refiere: “Creo que es bastante beneficioso para los docentes que no tuvieron esa oportunidad de haber terminado...estudios, entonces es una gran oportunidad para...continuar estudios mientras trabajan. (4 Expl. 10/12/02). La factibilidad de trabajo que en la actualidad es medular y poder estudiar a la vez, se convierte en satisfacción personal. Al mismo tiempo, según García “la mejor aula es el puesto de trabajo” (1999:17) donde el aprendizaje cobra mayor potencialidad y significado.

Otro factor que conlleva la posibilidad de trabajar y estudiar es contar con un ingreso seguro, puesto que el hecho de estar estudiando no impide seguir asumiendo las responsabilidades en el puesto de trabajo; así puede sostenerse y al mismo tiempo correr con los costos que demanda su autoformación.

La ED permite que las personas se organicen y administren su tiempo según sus necesidades y responsabilidades, al decidir seguir potenciando sus aprendizajes sea multiplicándolos o adquiriéndolos; reafirmando de esta manera su autonomía en el accionar cotidiano de aula como docente. Al respecto, García (1999) recalca que los procesos de formación a través de una de las modalidades como la ED favorecen en gran manera al intercalar “estudio y trabajo” es decir, al docente/estudiante le posibilita organizarse adecuadamente para los estudios y cumplir al mismo tiempo con responsabilidad las funciones profesionales y/o personales.

Así, el docente puede combinar trabajo y estudio o seguir cumpliendo otras responsabilidades. Es decir, no se ciñe a un horario rígido, sino establece y programa responsablemente “cuándo, dónde y cómo realizar su aprendizaje” (García 2000:34) para seguir desarrollándose autónomamente. Esta es una ventaja no sólo para el docente, sino que también favorece a los estudiantes que están a su cargo, porque si estudiara en una modalidad presencial, algunas veces tendría que abandonarlos perjudicando el ritmo del aprendizaje de los educandos.

4.3.1.2 La ED acredita título y trabajo

Sí bien se da mucha importancia a la titulación, el compromiso con que ejercen algunas personas las tareas del magisterio, demuestra que, aún sin el título en pedagogía, los docentes considerados interinos se desenvuelven tan igual o con mayor identidad, en algunos casos, en la ejecución de sus funciones.

En contraste, otros docentes, teniendo inclusive el título, no demuestran su formación en el desarrollo de sus funciones. El ser titulado no garantiza necesariamente un mejor desempeño pedagógico.

Sin embargo, los docentes hacen mención a la titulación académica válida para obtener el rango profesional. Sobre todo, en el caso de los docentes interinos, la ED es vista como algo funcional para titularse y adquirir reconocimiento oficial y legal, garantizando por ende su estabilidad laboral.

Al respecto, recogemos el testimonio de una profesora interina con más de 10 años de servicio en la educación: “Es una oportunidad que tenemos los que ya trabajamos y podemos seguir estudiando...que corremos el peligro de que en cualquier momento nos dejen sin trabajo, porque la nueva orden es pues eso, de que si no nos profesionalizamos nos sacan“(10 Expl.13/12/02).

El título que avala la profesión de docente es denominado como “Título en provisión nacional”, sin el cual los sujetos que ejercen la docencia están en calidad de interinos, y sin poder ser tomados en cuenta para la categorización dentro de la carrera magisterial. Sobre el punto, la voz de un personal administrativo con más de 18 años de servicio nos refiere:

El gobierno está dando grandes espacios y oportunidades para que todos los docentes sigan formándose y en particular de aquellos interinos, hay una disposición exigiendo su profesionalización. Muchos de ellos tienen vocación...yo estoy de acuerdo que estos cursos a distancia aclaren muchos aspectos, dificultades y pueden superarse. (8 Expl.13/12/02)

Las expresiones vertidas nos afirman la oportunidad de calificarse y comprender mejor los aspectos pedagógicos en la ED a partir de estar educándose y aprendiendo nuevos estilos de enseñar y obtener su titulación.

Dentro de ello, la permanencia de los docentes interinos en una plaza no es fija, puede ser desplazado por un titulado. Como nos muestra Jiménez:

El docente interino puede ser removido cuantas veces la autoridad educativa vea por conveniente, sea para ubicar a otro docente normalista en su lugar o para aproximar a otro docente también normalista y antiguo a una escuela más cercana

a los centros urbanos. A la hora de realizar estas acciones, también cuenta el título... (2001:72)

Hechos como éstos constituyen una preocupación para los docentes interinos que no cuentan con la respectiva acreditación, “título” que avale oficialmente su desempeño pedagógico, inquietud que los impulsa a titularse, para lo que buscan opciones de hacerlo en instituciones educativas como la ED semipresencial.

Durante las conversaciones informales que establecimos en el trabajo de campo con actores educadores interinos, algunos refirieron que fueron discriminados, pero que prefieren decidir encarar este tipo de problemas profesionalizándose en ED. Pero también está el riesgo de que sólo por este hecho determinen estudiar y no porque realmente quieran mejorar sus conocimientos y calidad profesional.

Otra de las opiniones refiere que la ED “Es muy buena para los que necesitan y...esa oportunidad de seguir estudiando...además ya no nos molestan mucho...porque ya en algún momento nos titularemos ¿no? y estaremos considerados igual que los normalistas”... (12 EF 8/05/03)

La acreditación cobra importancia en el mundo académico, porque un título o cartón ayuda a posicionarse mejor en el campo laboral. En el caso de la docencia, el DS N° 23968 exige título al personal que abraza la carrera: “...el servicio de Educación pública, no permitirá nuevas incorporaciones de docentes que no tengan por lo menos el título de Bachiller” (MECyD UDI 2002:140).

En el caso del ejercicio docente de profesionales normalistas, el título a más de permitir mantener el trabajo, posibilita ascender a ocupar cargos y en el caso de los docentes interinos, una vez optadas la certificación del título, tener la posibilidad de ser considerados dentro de la carrera magisterial, es decir el reconocimiento oficial como educadores; a su vez a acceder a ser categorizados, lo cual influye en hacer sentir a la persona realizada y elevar su auto-estima.

4.3.1.3 La ED permite la posibilidad de ascender

Para profesionales interinos y normalistas el ascenso tiene un significado especial, por el mismo hecho que les permite escalar en la categorización tan anhelada, creando quizá más expectativas de preparación para seguir compitiendo; y ocupar cargos de mayor jerarquía dentro de la carrera. Esto influye en su situación económica porque sus ingresos se van elevando, y porque, además, “se posibilitan alternativas que desarrollan la capacidad para el trabajo...y la propia superación de acuerdo con las necesidades de cada persona” (García 1999: 18) dado que está consciente de que tiene que motivarse por prepararse académicamente y enfrentar retos.

Una educadora interina con 4 años de servicio señala opciones de superar esta problemática a través de una preparación permanente para lograr ser profesionales y estar considerados con los mismos derechos en la carrera docente: “Mi sugerencia sería para todos los interinos; que busquen constantemente la actualización, la innovación, la formación personal para dejar de ser considerados menos en el sistema educativo” (26/04/03 en EF 16,17/04/03).

Las expresiones vertidas tienen un profundo significado porque enfocan la formación profesional innovadora y el poder conseguir derechos que tiene todo profesional considerado oficialmente en el sistema educativo.

La siguiente voz nos ilustra en sus palabras sobre el hecho de que la formación constante es una de las mejores armas para hacer frente a la subestimación de la que son objeto: “Yo les aconsejaría que estudien, que luchen para que salgan adelante, para que no los discrimen, para que no los humillen, porque había discriminaciones antes, nos botaban...para que no los boten, para que no se queden atrás que estudien como nosotros a distancia, que no se queden atrás los interinos” (10 EF 06/05/03).

La versión de la educadora muestra que una formación y capacitación permanente posibilita acceder a estar en iguales o similares condiciones de estratificación que los normalistas. El interino logra escalar académicamente, si cabe la expresión, porque justamente uno de los problemas (quizá inhumanos) con que se encuentra el docente que ingresa en calidad de interino es la imposibilidad de ascender.

Comúnmente, el interino no encuentra aceptaciones dentro del grupo de titulados, normalistas, sino que en su generalidad hay un menosprecio hacia los interinos, mientras no se convengan del desenvolvimiento que en algunos casos es mejor que el de los titulados. Y ese tipo de actitudes de desestima causa malestar pero felizmente se convierte en un reto personal el alcanzar la profesionalización seguida de la licenciatura para así realizarse como educadores con rango profesional.

La siguiente voz que realza la importancia de ser profesionales es de una educadora ex interina con más de 5 años de servicios que tuvo la oportunidad de ser participante en este modelo; señala: “para mí el programa de ED es valioso...da posibilidades de seguir estudiando para ser profesionales, creo que el éxito de una persona es seguir capacitándose...conociendo otros conocimientos, otras culturas...” (16 Expl. 19/12/02).

Entonces, la ED es una de las modalidades que posibilita ascender preparadamente guiada a prestar un servicio educativo competente.

4.3.1.4 La ED posibilita mejorar el accionar pedagógico al articular teoría y práctica

El aprendizaje de la persona como actora en la construcción activa posibilita cimentar para el futuro una formación sólida, de modo de desarrollar aptitudes, actitudes, habilidades y valores para desenvolverse autónoma y razonablemente.

La práctica y la teoría son dos aspectos fundamentales y poderosos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los individuos. Como enfatiza Medina: "Las prácticas son el eje en torno al cual se articula el currículum. No se realizan "después" de la "teoría" sino que a través de ellas se asimilan los contenidos de las materias que conforman el currículum básico de formación" (2003:17).

Según la información recogida, puedo referir que la ED semipresencial se apoya en ambos aspectos, toda vez que los participantes en esta modalidad señalan que, durante su formación en las instituciones donde estudian, tratan de aprovechar y rescatar sus propias experiencias o estilos de labor como educadores o educadoras y relacionarlas con los aspectos teóricos que se brindan. No obstante, como se verá en el punto sobre las limitaciones de la ED, algunos docentes manifiestan que algunos programas de estudios de ED presentan algunas incoherencias en el tratamiento teórico de determinadas asignaturas y la aplicación práctica de las mismas.

Las voces de los maestros entrevistados señalan la posibilidad de relacionar la teoría y la práctica que brinda la ED como beneficio y ventaja del accionar pedagógico, ya que ha producido en algunos docentes de esta modalidad una mejora sustancial de su trabajo, influyendo también en el cambio de actitud, haciéndola más positiva y con mayor apertura para dinamizar su labor.

Por ello, creemos que la ED tiene una potencialidad de articulación entre la teoría y la práctica, ya que contribuye a que los docentes puedan encontrar formas de solucionar diversos problemas que muchas veces enfrentan en su acción pedagógica. Al punto, una profesora interina con más de 10 años de servicio, actualmente en esta modalidad refiere que: "la ED en cuanto a mi aula me ha ayudado bastante, porque tal vez algunas experiencias que no tenía lo he ido adquiriendo...y eso me ha ayudado..." (16 EF 20/5/03). Es así que le posibilita confrontar y revalidar la teoría (contenidos seleccionados por la ED en los textos) con otros temas que viere por conveniente y con su experiencia adquirida a través de la acción pedagógica.

Otro docente con 20 años de servicio menciona "los que estamos haciendo ED estamos compenetrados y podemos llevar sugerencias y se puede sistematizar nuestras experiencias..." (5 Expl.11/12/02). Entonces, la ED posibilita a los docentes

seguir instruyéndose a partir de experiencias que les permiten superar las dificultades que se presentan en el aula, lo que a su vez acrecienta o refuerza los conocimientos propios de los docentes. Como señala una profesora interina con 3 años de servicio, actualmente en ED:

Para mí estos cursos son bien especiales porque...dan la oportunidad de seguirnos formando...de seguir aprendiendo, para poder mejorar en cuanto a las dificultades que tenemos en...enseñanza que estamos dando...con estos cursos a distancia estamos enriqueciendo nuestros conocimientos...entonces muy buena, porque justamente las dificultades que tengo dentro del trabajo con mis alumnos me ayuda a solucionar, a cómo tratar a los niños...y me parece que aprenderé más... (2 Expl. 8/12/02)

Ella reitera la importancia de la formación constante y la interrelación de la teoría y la práctica para lograr un aprendizaje más significativo, desde la misma realidad del contexto en el que se realiza el proceso pedagógico. Esto puede potenciar su profesionalismo. Otra profesora con 15 años de servicio, actual participante en ED semipresencial, refiriéndose a formas de asistencia refiere: "Es semipresencial ...asistimos sólo fin de semana...gracias a la Universidad...he podido comprender a los niños, sus necesidades y del lugar de donde vienen, ahora sí respeto...yo he visto que dar oportunidades a los niños es muy importante, se siente alegre el niño... (6 EF 28/04/03). Lo positivo es la oportunidad de estudiar que tiene la maestra, a través de la ED, que le hace ver las necesidades reales de los estudiantes, influyendo de este modo en el cambio de actitud de los actores educadores. A su vez, a partir de intercambiar experiencias se produce un enriquecimiento mutuo del incremento de otras formas de ejecutar las acciones pedagógicas.

Al mismo tiempo, si se desea una transformación educativa de calidad, los procesos de formación docente requieren ser encaminados partiendo desde la experiencia práctica de los docentes que podría ser uno de los medios con mayor poder para encarar problemas educativos actuales, a pesar de que ya se tiene un gran avance. Al respecto, Torres menciona:

Los propios maestros suelen referirse a su práctica como la principal fuente de aprendizaje de su oficio. De hecho, la práctica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, mucho más que los cursos seminarios o talleres, pues es en la práctica donde los maestros vuelcan sus conocimientos, valores, actitudes y donde perciben sus fortalezas y debilidades. (1996:60)

Las expresiones vertidas refuerzan la importancia de la práctica porque es ahí donde se potencia las sabidurías que se va adquiriendo y permiten retomar las propias experiencias adquiridas.

Las voces que se extraen de la investigación también fortalecen la información de las expresiones anteriores, sobre cómo la ED es una de las opciones que apoya el accionar pedagógico posibilitando al docente progresar en su formación. Como Torres (ibid) afirma: en “la práctica docente se aprende a enseñar, enseñando”, lo que implica ejecutar acciones apoyadas también de la teorías lo cual involucra mejorar su propio desenvolvimiento como educador.

En ese sentido, la ED interrelaciona teoría y práctica; la fortaleza está precisamente en armonizar las experiencias adquiridas del trabajo de aula y adaptarlas a la realidad y necesidades de aprendizaje que ocasionen interrelacionar. Esto refuerza a los profesionales, en este caso a docentes que participan en el modelo de la ED semipresencial que podrán aplicar la teoría adquirida durante sus estudios en el ejercicio cotidiano del proceso educativo.

Como se visualiza en el módulo 1 de INFOPER para la ED de la formación de tutores, dentro de lo que considera como ventajas “La práctica sin teoría es una rutina y la teoría sin práctica es una utopía” (s/f: 50).

Para que ello no sea una “utopía” o un ideal, ambos aspectos son imprescindibles en el proceso educativo de las personas: la reafirmación o aprendizaje de conocimientos para viabilizar una actitud de servicio, en el caso de docentes que tienen la responsabilidad de guiar la educación de los niños, niñas o jóvenes. Y es lo que se quiere lograr, para que a partir de los anhelos, necesidades y esperanzas se pueda satisfacer la demanda de lo que significa una formación de calidad integrando lo “teórico con la práctica escolar y no escolar”(Capella 1999:17) como se espera en estos tiempos. Ello permite superar la complejidad de dificultades que se presentan en algunos casos durante el trabajo de aula y llegar de manera convincente a proyectar mejor la enseñanza y aprendizaje de los aprendices.

4.3.2 Limitaciones de la Educación a Distancia

La información obtenida de los actores docentes nos permite determinar que la ED conlleva así mismo una visión centrada en restricciones de algunos aspectos que no apoyan un desarrollo profesional que responda a las reales demandas del mismo docente y el educando.

Los aspectos señalados como limitación son: cuestionamiento a la formación profesional, limitada interacción entre docente – estudiante y entre participantes, incoherencia entre la teoría y la práctica, y, costo elevado, los que se desarrollan a continuación.

4.3.2.1. Cuestionamiento de la formación profesional del participante en la ED: Baja exigencia académica

Según algunos actores (que forman parte de esta investigación), la formación profesional a través de esta modalidad no es desarrollada acorde a las exigencias y expectativas de los participantes; existen cuestionamientos que podrían ser utilizados para reajustar los aspectos que se han resaltado en este trabajo.

Algunas docentes no encuentran satisfacción al ser participantes en la ED y sienten que el desarrollo de la formación académica que brinda esta modalidad no es suficiente ni está de acuerdo a sus intereses y demandas. La versión siguiente sostiene que la formación a distancia es superficial y no se profundiza los temas que se desarrollan y por tanto la construcción de un aprendizaje pertinente satisfactorio no se da:

...desde mi punto de vista que la ED como lo dice su nombre es a distancia entonces no es así intensivo, o sea no lo vives, te dan un tema...tú estudias y después te presentas a tu examen y nada más. Pienso que la persona tiene que vivir, tomar experiencia, en base a eso se puede aprender mejor. (1 15/16/04/03)

Este punto de vista vertido acerca de la ED la considera como una modalidad donde la formación que reciben los que participan es superficial. Quizá tiene que ver con su propio desempeño laboral, ya que los contenidos proporcionados por esta modalidad no son desarrollados a su satisfacción y no amplían sus concepciones ya adquiridas en relación con las requeridas para su desempeño laboral, o simplemente no encuentra apoyo oportuno para un análisis crítico e interpretativo de manera significativa para su formación profesional. Como tampoco ayudan a esclarecer y mejorar su accionar pedagógico que es su interés, por lo que considera como enseñanza no intensa ni motivadora de nuevos aprendizajes.

Esta visión podría servir para reflexionar y preparar temas que sean aplicables en la práctica de la labor pedagógica generando apertura para ligar con su propia experiencia que sumaría a su formación, satisfaciendo de ese modo el anhelo de cualificarse a profundidad y no superficialmente. En el mismo sentido, tenemos lo indicado por un administrativo con más de 25 años, que considera que de esta modalidad no es posible formar profesionales competitivos, y le da mayor valor a la educación convencional:

La ED no es de la misma calidad como las clases presenciales porque justamente se dice a distancia, se dan los módulos que lamentablemente no se los explota como debe ser...inclusive el examen ya viene formulado y no hay una forma concreta y correcta de ver la calidad del mismo alumno, no se le puede explotar como debe ser, como pedagógicamente se le necesita, ¿no?, porque la verdad es que no tenemos hasta ahora una pedagogía nuestra, no hay una pedagogía

boliviana,...nos viene de España, Colombia Argentina, Perú, México. Por eso que ED...son para ahorrarles diremos el tiempo al alumno, pero lamentablemente que no se los prepara concienzudamente, no hay esa preparación, por eso es que nuestros profesionales ya no rinden igual y creo hasta una de las razones por las cuales ahora los interinos, es decir, a los egresados de las universidades, se les está dando items como interinos, no como titulares, porque otra es la preparación en una normal...(9 EF 05/05/03)

Esta información enfoca como limitantes el no aprovechamiento de los temas que contienen los materiales respecto a un análisis crítico y reflexivo, al mismo tiempo, la imposibilidad de constatar si realmente le es útil y entendible dichos temas o no, por lo tanto, es una desventaja para mejorar una formación académica apropiada del docente.

Quizá esto le impulsa al docente a dar mayor peso a la educación presencial, colocando en desventaja la calidad de formación educativa que brinda la ED. Y dentro de ello creo que uno de los aspectos limitantes de la ED es el hecho de no tener un trabajo mancomunado, incorporando experiencias cercanas a través de interrelaciones cara a cara cuyo fin sería acumular y enriquecer mayores conocimientos. Este no es el caso de la ED semipresencial.

A su vez, al resaltar que “no tenemos hasta ahora una pedagogía nuestra...de Bolivia” resalta el hecho que son pensamientos teóricos desde otros contextos que se quiere adecuar a nuestras realidades múltiples, tomándose modelos, como es el caso de la RE en España.

Sin embargo, hay instituciones como la Comisión Episcopal de Educación (CEE) que ha avanzado con la producción de textos a partir de la realidad boliviana para la modalidad de ED.

Así, el Director del NE de Anzaldo considera que, a pesar que el Estado Boliviano hace inversiones inmensas, el avance con estas experiencias no es tan alentador porque precisamente los ejemplos tomados no son acordes al contexto ni a las necesidades reales y por ende limitan lograr profesionales de eficacia. Encontramos una profesora con 4 años de servicio, quien al ser interina ingresó a la ED, pero durante el período de haber sido participante no fue satisfecha en sus expectativas de formación. Esto hizo que dejara de trabajar y estudiar a través de la ED, para seguir su formación en la modalidad presencial, quien actualmente realiza sus estudios en un de los INS EIB.

Esta es una muestra de que la enseñanza en ED no satisface los anhelos de algunas personas que participan en este modelo y la visión que tienen es que los procesos de formación que se dan en esta modalidad se dan a medias, sin mayor ampliación para

abstraer y comprender y utilizarla adecuando a las necesidades del educador por lo tanto, la calidad de formación profesional es baja con relación a una modalidad presencial, produciéndose la desventaja.

Para superar aspectos como el que indica la docente, la ED requiere una planificación cuidadosa para poder ejecutar una formación en función de las características y expectativas de los participantes, ya que muchos participantes no están por el título o cartón que avale su participación, sino porque realmente tienen el deseo de mejorar el servicio que prestan como educadores profesionales.

Es menester tomar con responsabilidad la tarea educativa en la posibilidad de una ED en EIB para viabilizar una formación de calidad enrumbada a priorizar necesidades y expectativas de los que elijan formarse, que ayuden a guiar y cimentar la modalidad referida para superar las limitaciones a las que se refieren los actores entrevistados. Aún cuando Torres refiere que la ED: "...no puede declararse efectiva para cualquier contexto o para cualquier cometido o contenido. Su mayor potencial tal vez puede residir en su capacidad para generar condiciones favorables al cambio educativo" (1996:48).

Si bien es cierto que la ED definitivamente no constituye la solución única a la problemática que se presenta en el campo de la educación, también es cierto que es una de las modalidades que se presenta como una opción favorable para estar al frente de la mejora profesional. Pero, de acuerdo a la autora, el hecho de crear "condiciones favorables" formaría profesionales quizá mejor motivados con mayor amplitud para llevar adelante una educación de calidad como se espera, desde una perspectiva de autocrítica y auto preparación.

4.3.2.2 Limitada interacción entre tutor, tutorado y entre tutorados

Uno de los aspectos que señalan los entrevistados como limitante de la ED es la falta de interacción entre tutor y alumno y entre los mismos participantes, que impide enriquecer con mayor amplitud la cualificación profesional. Sabemos que el intercambio de experiencias y el compartir dudas o aciertos es enriquecedor y es una de las formas de construir conocimientos, de acumular aclaraciones sobre algunas incertidumbres que las personas tenemos, por ello deben superarse esas limitaciones.

4.3.2.3 Restringido espacio de tutoría en la Educación a Distancia (ED)

Algunos docentes colaboradores en la investigación señalan que los procesos de tutoría y asesoría que se dan en la ED son insuficientes y no ayudan a establecer procesos de interrelación con el tutor, que permitan construir sus aprendizajes de

manera conjunta, ya que el tutor algunas veces tiene numerosos tutorados para orientar, guiar y apoyar al participante a ampliar y enriquecer saberes a través de las experiencias que trae, que al parecer no siempre se llegan a cubrir a todos.

En cambio, a través de clases convencionales hay oportunidad de consultas inmediatas y en las tutorías de ED dicen es limitado por el poco tiempo del que se dispone. Como la opinión siguiente muestra "...los que estudian en las normales tienen el asesor al lado para preguntarle todas las dudas que tengan y en la ED no hay eso" (4 EF 26/04/03). Esta situación podría impulsar a una iniciativa propia del docente a investigar más sobre aspectos que dificulta o le crea incertidumbre.

Desde el punto de vista de algunos entrevistados, el apoyo constante de los tutores ayudaría a procesar de mejor manera la información que se desea dar a través de una ED, porque justamente su presencia es significativa ya que ayudaría a tener seguridad y confianza para aclarar algunas dudas que se presenta en el transcurso de la adquisición de los aprendizajes nuevos. Al respecto, lo señalado por Capella es importante en el sentido de que "La asesoría en ED es una de las estrategias puestas a disposición del estudiante para que se le facilite el aprendizaje" (1993:42) académico coherente de modo que satisfaga sus expectativas. "Sin embargo, casi siempre se reduce a aclarar dudas o informarle de los resultados de las evaluaciones, sin llegar al análisis de los mismos a fin de encontrar las razones que impliquen el porqué de las faltas" (Ibid), incorrecciones que si no se resuelven a tiempo van en contra de una cualificación idónea ya que al egresar, académicamente podría tener falencias.

Creemos que la falta de oportunidades de apoyo y orientación constante por parte del tutor ahonda inseguridades que no ayudan al logro de objetivos para una buena formación profesional y por ende coadyuvar a mejorar el ejercicio de la labor cotidiana del docente participante en la ED.

Además "Las funciones que un tutor cumple es apoyarlos de acuerdo (a sus necesidades) y en lo que requieran ser ampliados, aclarados...para mantenerlos informados del avance académico...y lo que tienen que reajustar..." (1 Expl. 06/12/02) proporcionando orientaciones permanentes que le ayuden a lograr desarrollarse independientemente.

La necesidad de un apoyo oportuno del tutor es también fundamental porque puede descubrir potencialidades del participante (que quizá pasan por desapercibidos) para ser aprovechados en la suma de conocimientos y potenciar su formación. Para ello, un eje orientador podría ser el conocer con qué conocimientos previos cuenta sobre el tema que se trabaja, para no presuponer que conoce o desconoce, sin antes prestarle

atención a sus puntos de vista, sus posiciones e interrogantes con el de evitar confusiones, inseguridades en la concepción de temas.

Por otro lado, el conocer debilidades que obstaculizan esclarecer saberes ayudaría a una orientación personalizada, organizada y sistematizada evitando inseguridades que afectan la preparación académica profesional.

4.3.2.4 Restringidos espacios de intercambio de experiencias entre los participantes

Los seres humanos por naturaleza nos interrelacionamos con los demás, en tiempos y espacios de la vida cotidiana, en los que en su mayoría se genera el intercambio de experiencias que se convierten en reafirmaciones o construcciones de conocimientos, sumándose a aprendizajes que en algún momento nos sirven en la vida. Desde esta mirada, dentro de la formación profesional y en particular de la ED, la importancia de crear espacios de interrelación entre los participantes en esta modalidad se convierte en algo beneficioso. Porque muchos de los aspectos teóricos que se desarrollan a través de la ED se aprenden mejor en la interacción que se producen entre los participantes. De lo contrario, según García, las: “ventajas de la riqueza de la relación educativa personal entre el profesor y el estudiante se ven empobrecidas. La retroalimentación, el feed-back en la educación a distancia puede ser muy lento y entre los mismos estudiantes no lograrían enriquecerse recíprocamente en el aspecto académico” (2000:64). Entonces, se presenta la imposibilidad de que pueda construir conocimientos en su real dimensión para asumir adecuadamente la responsabilidad de educar. Sumado a ello la falta de “socialización...y las ocasiones de interacción entre personal de los alumnos y éstos con su profesor son escasas” (García 2000: 64). Esto coincide con la observación de Capella que señala “ausencia del elemento humano” (1999:17) aproximado al contexto.

En algunos casos de ED, los espacios de interacción son muy restringidos o no se dan continuamente, por lo que quedan temas que no son interpretados completamente por los participantes de esta modalidad según sus expectativas e intereses. Esto genera limitaciones en el proceso de formación profesional, más si es en relación a la puesta en práctica de los aspectos teóricos dentro de sus funciones laborales, en particular de educadores y educadoras generadores de aprendizajes.

Una de las posibilidades que brinda la ED semipresencial en la fase intensiva es precisamente el encuentro entre compañeros, en el cual se podría dar espacios de interrelación entre los participantes, para propiciar el intercambio de ideas, saberes, incomprendiones, incertidumbres, irregularidades que permitan compartir puntos de

vista; apreciaciones comunes de necesidades, intereses o demandas que faciliten mayor discernimiento respecto a su formación.

Y a pesar de ello, al parecer, no se da esa oportunidad, por la misma situación de querer abarcar los puntos de avance teórico, en los que se pierde la ocasión de análisis crítico y exhaustivo como una forma de aprovechar el intercambio de experiencias reales. Una profesora participante a la ED nos refiere:

Sábado nos dan las explicaciones de dos módulos, 8.30 entramos hasta las 9 trabajamos un módulo y de 9.30 hasta las 11 el otro...trabajamos una hora y media por módulo...algunas veces nos ayudamos entre compañeros ¿no?, pero no hay tiempo, apenas un ratito a la entrada o en la salida, no alcanza el tiempo se pasa rápido en explicación de los módulos. (4 EF 26/04/03)

Me parece valioso aprovechar los pocos espacios para intercambiar experiencias, puesto que esto enriquece la construcción de conocimientos con mayor grado de esclarecimiento. Podríamos indicar que los aprendizajes cooperativos se convierten en una potencialidad sólida, precisamente porque comparten formas distintas de interiorizar e interrelacionar los temas con sus realidades contextuales.

Al respecto, Mercer y Gonzáles refieren: "En una ED, rara vez tendrán oportunidad de encontrarse presencialmente..." (2000:31-32). Pero en el caso de nuestra visión de ED semipresencial en EIB, es posible planificar, organizar los encuentros presenciales en forma esporádica de acuerdo a las necesidades y finalidades de formación profesional que favorezcan seguir construyendo conocimientos sólidos y significativos en interrelación con la experiencia propia.

4.3.2.5 Incoherencia entre la teoría y práctica

En esta oportunidad, se ha podido recoger reiteradas voces de docentes que buscan trabajar durante la formación o capacitación docente el aspecto de la teoría concordante con la práctica pedagógica de aula que realizan sin que esto se considere como "recetas"; ya que necesitan complementar la teoría con lo que ya conocen y potenciar su saber para poner en práctica concepciones de innovación que se va adquiriendo. La siguiente expresión es de una educadora del nivel básico, normalista con más de 17 años de servicio:

Yo pienso que se debe hacer las clases prácticas y no sólo teóricas, porque ahí está el detalle, es una maravilla la teoría pero en la práctica se ven los tropiezos y la forma de poder ver en la cual, digamos, ir desarrollando las actividades donde hay momentos de dudas y ese momento no vamos a empezar a rebuscar nuestra teoría, sino tenemos que sacar una solución dentro del aula porque no hay más, entonces, yo pienso de que en la práctica está todo el enriquecimiento de lo que queremos conseguir con toda la niñez en nuestra educación....(28 EF 06/06/03)

Coincidentemente, se da el caso de que mientras teóricamente un discurso parece funcional, en la realidad del aula, en la práctica misma no es así, porque se enfocan teorías desde otras realidades sin contrastar con la propia, por lo que a pesar de que se trata de adecuar la teoría a la realidad contextual, parece no encajar a la situación real. Como indica una educadora participante de la ED: “cada año teníamos que presentar por lo menos 4 proyectos realizados en la práctica misma...eso revisaban, evaluaban para nuestras notas” (13 EF 15/05/03).

Sumado a ello, la sobrecarga de actividades dificulta operativizar con los estudiantes y la comunidad el cumplimiento de las tareas exigidas por la institución que brinda la ED, razón por la que, al parecer, se realiza por cumplir lo exigido por la modalidad, solamente para promocionarse de un semestre a otro y no se está profundizando con la parte investigativa de ver qué problemas, necesidades y falencias reales pueden ser atacados a partir de las acciones pedagógicas.

Situaciones como las referidas creo que son las razones por las que algunos actores consideran que poner en la práctica las teorías es complicado y hasta imposible. Como señala la siguiente expresión:

...a veces la teoría es teoría, pero si fuese digamos un trabajo práctico, aún en una ED sería saludable y perfecto...yo quisiera que esos cursos a distancia tengan que ser mediante prácticas y que en el transcurso del tiempo de estudios sea más práctico y no teoría y teoría, que a veces no es provechosa para que nos ayude a superar las dificultades que se nos presentan dentro de las actividades de aula.
(28 EF 06/06/03)

Aprovechar las teorías y demostrar algunas aplicaciones en la práctica enriquecería a aclarar confusiones. A la opinión anterior se suman otras voces de docentes mencionando lo complejo que es plasmar la teoría en la práctica, incluso algunas teorías son hasta confusas y difíciles de ser aplicadas, a pesar de que como docentes han adquirido conocimiento práctico más que teórico.

Otra educadora refuerza al hecho de dar mayor peso a la práctica más que a la teoría, por la importancia de reforzar aprendizajes y potenciar la comprensión: “...lo que más se necesita es la práctica, ¡práctica! para mí sería 60 o 75% y el 25% de teoría, porque lo que más necesita un maestro son las formas de trabajar con los niños” (13 EF, 15/05/03). Esto indica que hay necesidad de relacionar capacidades o experiencias del trabajo de aula aprovechando las teorías que guíen a un mejor conocimiento. Al respecto la siguiente voz también manifiesta:

...Soy de la idea que debe ser más práctico que teórico porque en cuanto a exposiciones estamos creo muy acostumbrados a hablar mucho y sin llegar casi a nada, y lo que yo quisiera es que en las capacitaciones, formaciones se haga un

80% de practica y 20% de teoría, porque la teoría existe en las bibliografías. (15 EF 06/06/03)

Esta sugerencia a mi parecer debe ser tomada en cuenta, en el sentido de que durante el proceso formativo, sea inicial o continuo, se tome en cuenta con seriedad la parte de la práctica en correspondencia con la teoría donde ambas sean herramientas para incitar capacidades que permitan potenciar el saber y organizarse mejor.

Alguna vez escuché expresiones como ésta: “de la práctica se puede obtener teorías infinitas de acuerdo a los resultados ejecutados en una acción”. Creo que relacionar teoría y práctica significaría aprovechar las habilidades, destrezas, disposición e intereses del individuo que se auto-forma para fomentar el desarrollo de sus conocimientos que permitan poner en práctica (acorde a los cambios de la educación) la teoría recibida durante su formación. Al mismo tiempo la práctica posibilitaría recuperar múltiples sabidurías, experiencias y confrontarlas con la teoría.

En resumen, el hecho de dar importancia a la práctica relacionada con la teoría (que coincidentemente sugieren los actores de la investigación) posibilitaría viabilizar de manera sólida el fortalecer, construir o reconstruir conocimientos que permitan renovar constantemente la actividad pedagógica, despertando o descubriendo capacidades creativas partiendo de sus propias experiencias y redefinirlas según sus necesidades.

4.3.2.6 Costo elevado de los programas de la ED

La realidad social del país se centra en la crisis económica que afecta a muchas familias y particularmente a los docentes a quienes con un ingreso bajo les es difícil continuar cualificándose permanentemente, por el alto costo que conllevan los programas de formación y capacitación. Considerado por Kaye (1979) citado por García (2002:25) “fuerte peso financiero inicial” que coincide con García que resalta los “problemas de los abonos” (2002: 68) Refiriéndose al hecho de que sí se requiere economía extra para solventar los costos de cualificarse a través de la ED. Esta situación puede convertirse en desmotivadora y limitativa para la auto-formación continua y estar acorde con los avances de la pedagogía.

Al respecto, un personal docente administrativo expresa: “Yo cuánto no quisiera que todos pensemos en superarnos y superarse personalmente es esperar también el gran criterio del gobierno. Muchas veces un docente tiene esa aspiración de hacer algo más que superarse pero la parte económica no favorece, entonces ese es un motivo...” (8 Expl.11/12/02).

Otro docente con más de 8 años de experiencia refuerza la expresión anterior “Hay personas que también quieren entrar a estudiar pero el factor económico es lo que

limita, por eso se han ido...” (25 EF 06/03-8ª). Situaciones como esta realidad es la de numerosos educadores que sí tienen deseos de mejorar su conocimiento, asistiendo a cursos o talleres y a partir de ello actuar con sentido de transformación permanente con el rol que desempeña como educadores, pero se ven restringidos por el factor limitante de su economía que no les permite solventar. Al punto, otra de las voces que manifiesta el aspecto limitante de la economía como obstáculo para una cualificación continua, es una profesora normalista con más de 17 años de servicio a la educación:

...claro que es necesario cambiar y estar actualizándose es bueno, pero para que mejore nuestra educación que muchos como en mi caso o tal vez en otros hogares que son colegas también sabe Dios que si llega el pan del día. Entonces, esa misma situación, esa misma crisis hace que uno no asista a los cursos cuando uno tiene que pagar, pero si fuesen gratuitos, yo pienso que uno va a poder asistir sobre todo si son unos buenos cursos que nos ayuden lo que es la práctica misma. Por ejemplo, no recuerdo en este momento el nombre pero hay un brasileño que siempre viene aquí a dar cursos, esos cursos son \$ 20 a 30 dólares, quién tienen ese dinero... (28 EF 06/06/03)

Esta realidad que menciona la profesora es la mayor limitante para satisfacer expectativas y necesidades que como seres humanos tenemos, porque quiérase o no, lo económico determina aspectos de sobrevivencia, en este caso, seguir construyendo conocimientos requiere disposición de fondos extras y muchas veces restringe cubrir necesidades básicas del hogar para cumplir anhelos de ser profesionales. Como refiere una educadora interina del nivel básico, sobre la cantidad que debía amortizar por semestre para profesionalizarse:

Yo interinamente estuve trabajando en la escuela y un día el padre me dijo...puedes estudiar hasta nivel de licenciatura y eso te puede ayudar más en el trabajo...no tenía recursos...hice los modos posibles y ahí me animé...en el primer semestre se paga 150 dólares (por semestre), en total son seis semestres, dos años y medio, incluye los módulos. (4 EF 26/04/03)

Así como esta madre de familia educadora tiene que distribuir su sueldo entre la familia y sus estudios durante el tiempo que duren sus estudios para poder cualificarse profesionalmente, otros que buscan su cualificación están en las mismas condiciones, dando de sí para formarse permanentemente. Así también manifiesta un personal administrativo de SEDUCA conocedor de la situación de docentes interinos, de los bachilleres pedagógicos y técnicos superiores, entrevistado por Peralta (2003): “En este momento con el escalafón antiguo que todavía está vigente les consideran como interinos, o sea con el haber mínimo, entonces no los reconocen como profesionales, esperemos que con el nuevo reglamento de escalafón sean reconocidos...” (E2-18).

Las palabras vertidas enfocan que los que ejercen la docencia en condición de interinos perciben un haber ínfimo, hecho que en algunos casos restringe y trunca sus aspiraciones de seguir formándose permanentemente para ser titulados.

Otra de las informaciones obtenidas sobre costos es la referencia de la coordinadora de la Universidad Privada Americana, institución que brinda ED semipresencial, quien palpa problemas económicos críticos de los participantes a esta modalidad, ya que luego de haber cumplido con los requisitos académicos, son egresados pero que por la limitante del factor económico no pueden defender su tesis.

Esta situación frustra anhelos profesionales y por ende en algunos casos influye en la propia auto-estima, ya que se ven impotentes para solventar los costos que demanda la formación continúa. Así observamos en las siguientes expresiones:

Inicialmente el 98 estaban las mensualidades en 35 dólares, cosa de que todo el semestre era 210 dólares o más, y la matrícula 25, así era el costo, en cambio ahora ya hemos visto la situación... entonces en este momento está a 25 dólares la mensualidad, si...pagan al contado con una rebaja. Es 140 dólares el semestre. ...pero, sin embargo nomás es dinero...Otro factor...económico...para leer la tesis...por ejemplo en la Americana tienen que pagar 265 dólares para semestre tutorial para que puedan asesorar tu tesis, en 6 meses y a eso tienen que aumentar 35 dólares para que te lo lea el lector interno y a eso tienes que aumentar 200 dólares para la defensa de la tesis, total son 500 dólares, uno, y dos sería también las computadoras los materiales....(30 EF 15/10/03)

La falta de recursos monetarios es el obstáculo que apaga las expectativas de una formación o capacitación continua de profesionales que los convierte, diríamos si vale el término, en rezagados, repercutiendo en el propio desarrollo no sólo como personas sino también de la actividad que cumple, convirtiéndose en acciones pedagógicas rutinarias donde prima lo repetitivo, lo memorístico, causando en los aprendices adquisición disminuida de conocimientos.

Por otro lado, algunos docentes refieren que una cosa es el monto semestral que pagan y otra el costo de materiales consistentes en módulos que tienen que comprar, por lo tanto, sacando cuentas la inversión que realizan es elevada. Tienen que trasladarse desde las comunidades lejanas para poder cumplir con su asistencia y seguir formándose. Al respecto, durante la conversación en la cena con las profesoras extraje lo siguiente: "...una de las dificultades es el bajo sueldo..., que ya no es como para enfrentar situaciones que demandan costo elevado para estudiar en una ED; esta crítica situación afecta considerablemente la economía familiar tan ajustada" (CC.14, 20 14/05/03). Efectivamente, la falta de recursos económicos delimita los deseos de acceder a la ED y se convierte en detrimento insuperable a veces.

Como enfatiza Torres: "...son bajos los costos para la institución que ofrece el programa de ED, mas no para los alumnos para quienes este tipo de programas es más costoso que los programas convencionales" (1999:85).

Comparto las palabras de la autora, en el hecho de que se convierte en costosa la ED, porque la realidad de los que se cualifican es diferente y variada. Es de nuestro conocimiento que ellos no cuentan con salarios similares entre sí, tampoco proceden de los mismos ámbitos geográficos. Sin embargo, las exigencias para responder a lo requerido por las instancias formadoras sí lo son.

Entonces, es de comprender que los docentes no puedan afrontar desembolsos extras, porque tienen que proveerse de más materiales para complementar a los que les proporcionan las instancias donde se forman, muchos a través de copias, "más que todo manejamos ahora, entonces cada uno damos dinero y sacamos fotocopias..."(6EFAM,N,28/04/03), que al final se suman en enormes costos. Por otro lado, las modalidades semipresenciales requieren la presencia de puntos específicos, para complementar o aclarar los contenidos o temas que cada participante previamente ha leído, lo que demanda costos de pasajes continuos, estadía y alimentación, en algunos casos hasta costos de pernocte en el lugar de reuniones programadas, lo que de todas maneras demanda costos superiores para la mayoría, y más para las personas que tienen ingreso económico mínimo que de hecho va en desmedro de la canasta familiar.

Por ello, creo que una de las maneras de superar estas realidades es que sean retribuidos económicamente de manera significativa y, a su vez, estimularlos a través de un reconocimiento por el desenvolvimiento en las responsabilidades que cumple como educador y formador, para alentarlos a la mejora de calidad y eficiencia profesional y por ende incentivar la auto-formación.

4.4 Materiales

El medio de interconexión entre la institución que brinda el servicio de ED y los participantes que deciden capacitarse o formarse son los materiales. Cada uno de éstos está elaborado y seleccionado de acuerdo a las políticas de estudio que la ED programa.

4.4.1 Política relativa a los materiales

De acuerdo a la información recogida, la política relativa a los materiales que algunas instituciones fijan se centra en proporcionar como medios de enseñanza, módulos auto instructivos impresos. Estos módulos contienen componentes que se preparan y programan para el semestre de acuerdo a los lineamientos de cada institución que brinda el servicio. Cada módulo contiene temas o materias que deben ser desarrollados semestre a semestre en el transcurso de la formación.

Según los datos recogidos, en el caso de los programas de licenciatura, estos centros de cualificación profesional proporcionan al inicio módulos o dossiers, pero al parecer también les proporcionan bibliografía, y cada estudiante debe buscar información de acuerdo a los temas que le toca desarrollar.

Una de las particularidades que pude hallar es que existen tres programas de ED que son semipresenciales como los ofrecidos por la Universidad San Simón en EIB, la Universidad Católica, la Universidad Adventista, adonde asisten sea para licenciatura o sea para la profesionalización.

De acuerdo al cronograma que tienen los alumnos, asisten algunos cada mes, otros cada 15 días o semanal (sea sábados, domingos o ambos días). En algunas áreas, los formadores proporcionan sólo bibliografía, por lo que los participantes realizan la búsqueda bibliográfica, que les impulsa en ocasiones a interrelacionarse e intercambiar formas de trabajo para resolverlas. Esto va a favor de su formación. Al respecto, una educadora normalista participante en ED señala: “Cada uno tenemos que recepcionar nuestros materiales, algunos docentes nos dan sólo bibliografía y cada uno tiene que buscarla, de acuerdo a temas de trabajo...” (3 EF 24/04/03) que toca desarrollar. Del mismo modo la siguiente expresión refiere: “Yo misma tengo que ir a recoger...porque una vez que tienes todo cancelado te entregan...para eso tengo que viajar” (13 EF 15/05/03).

Los participantes recogen personalmente los materiales de sus sedes de acuerdo al semestre en el que están. Algunas instituciones privadas distribuyen los materiales a través del personal encargado en las sedes. Un educador con más de 15 años de servicio, quien tuvo la oportunidad de ser participante en la modalidad semipresencial manifiesta: “Había un licenciado que estaba en contacto directo con nosotros y él nos facilitaba el material...mi esposa está haciendo licenciatura en EIB, ella misma va a la sede a la Universidad San Simón a recoger sus materiales” (7 EF 24,29/04/04).

Como podemos constatar, la recepción de los materiales como medios de capacitación y formación profesional puede ser personal o a través de responsables encargados en las sedes. En este último caso, el material algunas veces no llega para la fecha programada, lo que va en desmedro del poco tiempo que disponen los docentes que se cualifican en la modalidad, restándoles el tiempo para estudiar de manera analítica. Esto también disminuye la concepción ganada sobre la institución, porque genera en el participante incertidumbre en el avance y proceso de su formación, por el hecho de que las mismas actividades no están desarrolladas con

amplitud y quizá a profundidad. Como manifiesta una educadora interina participante en la modalidad:

...a veces los módulos nos llegan tarde, no en la misma fecha sino pasado el tiempo, ahora un módulo en tres sábados tenemos que pasar o a veces en 4 sábados...tenemos examen y el módulo recién ha llegado, entonces ellos sí se tardan pero a nosotros no nos consideran eso...el trabajo obligatorio tienes que entregar porque te condicionan con notas, ¿no? (4 EF 26/04/03)

La entrega de los medios y materiales distribuidos a destiempo puede generar tensiones, desconcentración y por ende dificultades para captar los contenidos, ya que el poco tiempo del que disponen no le permite un análisis más amplio, comprensivo ni mucho menos reflexivo. La fecha para la entrega de trabajos es impostergable; las mismas evaluaciones son aspectos inevitables y en algunos casos se pueden convertir en momentos de zozobra que va en contra de una cualificación competente en la labor que cumple. Si lo que se quiere lograr son profesionales competentes, la distribución de los materiales debería ser a tiempo.

4.4.2 Tipos de materiales

Respecto a los tipos de materiales que la ED oferta, se ha podido encontrar que son básicamente impresos, contando esporádicamente con el apoyo del tutor para poder esclarecer algunos conceptos que los participantes soliciten.

Del mismo modo, refieren los docentes entrevistados que algunos reciben el casete de audio como material complementario a los medios escritos. En ciertas instituciones, como el caso de ISER y la Universidad San Simón proporcionan como material módulos, como refiere una profesora interina: "Sólo nos dan módulos por el momento, pero en las actividades programadas está casetes para escuchar, pero no nos dan a nosotros; incluso el tutor ha ido a preguntar y la respuesta ha sido, dejen esa actividad no se hagan problemas, recién será tal vez (módulos) y por semestre nos da 8" (11 EF 08/05/03).

Esta versión indica que proveen como material de estudio módulos y tienen programados los casetes, pero que sin embargo no les proporcionan, a pesar de que solicitan. A mi criterio, el casete grabado constituye un material de gran utilidad puesto que se puede escuchar las versiones grabadas las veces deseadas, posibilitando fortificar la auto-formación. Algunas instituciones, al no cumplir lo que programan, perjudican a los participantes de ED con la falsa expectativa que crean. Respecto a cintas grabadas enfatiza un docente: "de la institución sólo módulos, nosotros sí llevamos para grabar casetes de algunas clases para aprender, pero de ellos sólo

módulos” (13 EF 15/05/03). Entonces son los participantes que en forma voluntaria obtienen información grabada de materias que les interesa para reforzar su formación.

Al mismo tiempo, otras instituciones formadoras como la Universidad Adventista Boliviana y Católica aparte de textos bibliográficos fotocopiados refuerzan su enseñanza (caso artístico) con videos y CDs, como lo indicado en la siguiente versión: “Estoy en 4º semestre...mayormente son textos lo que nos dan y algunas fotocopias...sólo en expresión y creatividad hemos visto videos, CD de música” (16 EF 20/05/03).

4.4.3 Diseño, contenido y lenguaje

El diseño, el contenido y el lenguaje juegan un rol importante dentro de los materiales, puesto que reemplazan al docente expositivo. Al respecto Fainholc (1999) considera la “interactividad, motivación y el lenguaje” entre otras como elementos claves para la garantizar la efectividad de la ED.

Entonces, es fundamental el cuidado que se tenga en la elaboración, construcción y selección de conceptos; éstos constituyen fuentes directas de formación profesional de los que eligen la ED. Dichos materiales, como fuente de formación, deberán estar fundamentados con claridad, ceñidos al campo de la educación, cuyos contenidos serán portadores de crear expectativas y de satisfacer necesidades de formación académicos de los usuarios de la modalidad de ED, en el que la “elaboración de entornos y materiales (impresos, audiovisuales e informáticos) realmente sirvan de “aprendizaje interactivo” (Fainhloc 1999:82).

Para algunos docentes que se cualifican profesionalmente mediante la ED, el contenido de los materiales es comprensible, para otros les es dificultoso comprender y analizarlo críticamente, hecho que crea dificultades de construir y ampliar sus conocimientos. El siguiente testimonio es de un profesor interino que participa en la ED quien refiere respecto al lenguaje de los módulos que recibe: “El lenguaje es un poco raro, también algunos con falta de ortografía, fallas de tipeo que varían lo que quiere decir...cuando estudio para el examen me doy cuenta de eso, que tenían fallas...el tutor mismo se da cuenta de las fallas y él más que todo nos ayuda a comprender...” (11 EF 8/05/03).

Según las versiones del profesor, algunos materiales contienen redacciones o indicaciones que no son claras ni comprensibles e incluso contienen fallas ortográficas. Estos descuidos pueden desviar el aprendizaje que se quiere impartir a través de los medios escritos. El análisis y la interpretación misma varían la información y enseñanza que se desea dar, precisamente por los errores en su presentación.

Del mismo modo, la utilización de algunos términos académicos que son difíciles de entender también pueden generar este tipo de dificultades, ya que para algunos “los módulos son difíciles de entender, algunas palabras no se entienden ni con diccionario...parece que necesitamos que el tutor nos explique más días” (4 EF 26/04/03). En estos casos el trabajo del tutor personalizado y constante sería ideal.

Tal como señalan los mismos actores, los materiales en el campo formativo profesional a través de la ED y específicamente el material escrito, desempeñan un papel importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que “sirven de enlace entre el profesor y el alumno, y permiten un seguimiento del aprendizaje de los distintos componentes; al mismo tiempo “son los canales de comunicación entre la institución y los alumnos” (García, 2000:233 -234). En ese sentido, la importancia del lenguaje claro en módulos de autorrealización y auto cualificación profesional es fundamental. De lo contrario, se corre el riesgo de que en lugar de cumplir su rol orientador, el tutor sólo enseñe términos académicos y no resuelva dudas del estudio analítico, crítico y amplio de las materias.

A la par, el conocimiento de la situación de contexto favorece en el momento de preparar los materiales, los cuales deberían ser comprensibles, interpretables, de tal manera que no sea necesaria la presencia constante del tutor, de modo que facilite al alumno ampliar y reforzar sus conocimientos. Por tanto, la preparación de materiales, sobre todo con contenidos de enseñanza y aprendizaje, tendrá presente que el participante no tendrá al profesor u otra persona para consultar constantemente. Como refieren Corral y otros que el material “debe ser motivador, estimulante y director del aprendizaje” (1987: 76), de modo que el aprender le provoque buscar, profundizar y ampliar conocimientos académicos.

Asumiendo la distinción de que el participante estará solo y a una distancia geográfica que muchas veces no le es posible buscar ayuda ni siquiera por el medio telefónico o un correo electrónico para consulta de tutoría sobre sus dudas, la elaboración de materiales debería favorecer y garantizar un aprendizaje acorde a sus demandas y expectativas. Al respecto, García refiere: “El autor de los materiales de enseñanza a distancia debe tener siempre en cuenta que el alumno de ED se enfrenta a estos materiales en solitario, y por tanto, no cuenta con la figura mediadora del profesor que le ayudaría a comprender el orden alfabético” (1987:82). Por lo tanto, es importante considerar que a los usuarios les es imposible el acceso a medios de comunicación como el teléfono y/o a Internet en las zonas rurales donde no existe.

Entonces, el equipo que elabora los materiales tiene que tener clara la realidad geográfica, la realidad socio-cultural en la que se ubica el participante de ED para así favorecer a una formación concordante con las expectativas de formadores y formados con un valor académico competente ya que si no se toma en cuenta estas limitaciones y el material no es lo suficientemente claro la; cualificación que se da a los usuarios puede llegar a ser hasta mediocre. Además, puede perjudicar el interés del hábito a la lectura por la dificultad de interpretar analíticamente el contenido de los materiales.

4.5 Expectativas y necesidades de los docentes en relación a la ED

Tomar en cuenta los aspectos de expectativas y necesidades de los docentes es una forma de estar identificados con los problemas de las personas, como aspecto fundamental, porque las necesidades que tengan, las demandas que proponen, guiarán cualquier propuesta educativa, hacia la mejor concreción de sus expectativas. Todo esto generará aprendizajes significativos, los cuales en el transcurso de la formación profesional puedan adquirir vitalidad, despertar motivaciones y no desazones ni frustraciones, sino que posibiliten abrir nuevos panoramas de eficiencia y efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la que la formación esté relacionada con las necesidades y expectativas, de modo que responda a éstos.

Las entrevistas recogidas nos acercan a las necesidades y expectativas de formación que tienen los docentes para mejorar el trabajo del proceso pedagógico que les toca realizar, cual es, la dulce tarea de educar y formar a las niñas, a los niños o jóvenes.

Para poder recoger expectativas y necesidades de formación profesional con relación a una ED en EIB, se realizó las siguientes preguntas: “¿Qué contenidos o temas le gustaría profundizar en caso de participar en una modalidad de la ED?”, “¿Dentro de las capacitaciones para el trabajo de aula, qué contenidos faltarían profundizar?”, ¿En caso de participar en una ED en EIB qué temas sugeriría que se trabaje y puedan ser provechosos para usted?

Estas y otras preguntas que surgieron durante la conversación de consulta, permitieron recoger sus intereses respecto a la ED en particular, a su participación en la planificación y a los temas y contenidos en EIB que les hace falta conocer o profundizar; son varias voces que coinciden en manifestar que en el transcurso de la formación y/o capacitaciones que reciben, han tocado los temas que se señalan más adelante, pero que no han sido comprendidos con amplitud y para algunos es necesario seguir aprendiendo como la siguiente cita señala:

A mí me gustaría tomar todas las estrategias, al final...todas, porque cada experiencia es diferente. Hoy en día el profesional tiene que ser competente, no tiene que conocer una sola cosa, tiene que ser competente en todo, porque otros

también vienen, entonces debe conocer todo, si es posible desde desarmar y armar un reloj...profundizar lo concerniente a la pedagogía aplicada, sus estrategias, sus metodologías que ayuden a encontrar formas de realizar mejor el trabajo pedagógico a favor de nuestros alumnos ¿no?.(29 EF 03/06/03)

En ese entender, los contenidos o temas que refieren son básicamente aspectos relacionados a las funciones en las que se desenvuelven. Los datos que se presentan a continuación resaltan las respuestas de los educadores entrevistados que se agrupan en: 4.4.1 Deseo de acceder a programas de ED; 4.4.2 Participación en la planificación de temas; 4.4.3 Contenidos que requieren mayor profundización; 4.4.4 Otros contenidos relacionados con la RE, 4.4.5 Anhelos tutorial; 4.4.6 Inclusión de los medios de comunicación, que desarrollamos seguidamente.

4.5.1 Deseo de acceder a programas de ED

Creo que toda persona que ha elegido la profesión de ser docente, se plantea un desafío para poder satisfacer las necesidades, las expectativas, los anhelos y problemas que surgen en el desempeño de sus labores y es por el deseo de enfrentarlos que se forjan ideales. Sumado a ello, la sociedad exige y espera que sean personas con capacidad de desenvolvimiento para ser reafirmadores y constructores de conocimientos de la niñez o de la juventud. Por lo que un gran porcentaje de docentes se cualifican según sus posibilidades, en forma permanente y continua para desarrollarse competitivamente.

En este estudio, he recogido voces coincidentes en ese sentido de docentes entrevistados que se plantean como reto personal seguir cualificándose profesionalmente con una visión de mejorar la actividad en su accionar pedagógico, haciéndolo más acorde a los cambios que se producen y en los cuales se desarrollan. Ellos concuerdan en señalar el mantenerse preparados incluso algunos que ya son profesionales tienen como meta seguir elevando sus conocimientos académicos a través de estudios a distancia, porque como sabemos la situación actual es de competencia profesional. Ante estas expectativas, la ED surge como una alternativa viable dada la característica de flexibilidad tratada en el capítulo anterior. Tal como enfatiza un profesional normalista con más de 15 años en labor pedagógica: "...es necesario seguir formándose, la educación ahora es competitiva, hay que competir con todos, pienso hacer mi licenciatura en ED" 7 EF 24,29/04/03). Esta es una opinión que coincide con otras que piensan en esa línea y ven que el que no se prepara continuamente está en desventaja frente a otros que se siguen auto-formando. A la par tenemos la voz de otra docente normalista que tiene también como proyección realizar su licenciatura a través de ED: "tengo compañeras(os) que asisten a las universidades o a las normales a estudiar solo en las vacaciones y luego lo hacen a D,

esa opción dan para los que ya están trabajando...es también lo que estoy buscando estudiar, de todas maneras tengo que hacer mi licenciatura“(6 Expl.11/12/02).

Estas expresiones nos muestran que los docentes tienen impulsos influenciados tal vez por no estar en desventaja frente a otros profesionales que prosiguen con sus estudios. Afortunadamente uno de los medios accesibles para esta autoformación es la ED y ED en EIB que como enfatiza la profesora, da posibilidades de formación continua, permanente y además permite seguir asumiendo las responsabilidades laborales por no condicionar con asistencia estricta.

La siguiente expresión también vigoriza el desafío que implica proseguir cualificándose: “Creo que las personas que tomen esta responsabilidad de continuar estudios a través de la ED son los que han logrado tener la autoestima elevada ya que no miden ni edades...para seguir informándose y mejorar no sólo profesionalmente sino como satisfacción personal” (30 EF 27/06/03). Ciertamente el potencial humano empieza por la autoestima elevada y a partir de ello buscan crecer continuamente.

Otra versión es de una docente (más de 20 años de servicio en la educación) que ve como una alternativa apropiada elegir la ED para continuar estudios y estar preparada:

...es una buena alternativa porque realmente hay muchos maestros que por razones económicas, por razones de lejanía a las ciudades, por razones de trabajo, no acceden a una mejor formación, a una especialización o a un avance. O en último caso a una renovación a su formación... ¿no?...entonces la ED nos puede ayudar ¡bastante! en esos aspectos. (26 EF 10/05/03)

Nuestra entrevistada apunta a tres razones importantes (que la compartimos), lo económico, el medio geográfico y la situación laboral frente a los cuales podemos sintetizar en que la ED es flexible para superar estos aspectos, porque está a la disponibilidad del que desea, sin interrupción de las responsabilidades que tiene.

4.5.2 Participación en la planificación de temas

Algo que resulta predominantemente fortificante y potencialmente enriquecedor en el proceso de la formación o capacitación docente en el campo de la educación, es hacer partícipes a los actores que se cualifican en la planificación, ya que la apertura de espacios de intervención en las decisiones para planificar y ejecutar la diversificación de la malla curricular genera una interacción horizontal. Esto posibilita que el servicio que brinda la ED sea a partir de sugerencias para lograr metodologías dinámicas y apropiadas que posibiliten la autonomía para encarar problemas que se presentan en el accionar pedagógico de aula, en beneficio de su propia formación, de tal manera que sean tomadas en cuenta las necesidades y expectativas reales de los docentes desde las experiencias pedagógicas.

En ese sentido, un profesor normalista con más de 25 años de servicio, mientras viajábamos juntos en la ruta Cliza- Cochabamba, expresó en base a las preguntas ¿en caso de participar en una ED en EIB, qué temas sugeriría que se trabaje y pueda ser provechoso para usted?; lo siguiente:

Ah...me gustaría participar pero habría que ver bajo qué lineamientos se capacita uno ¿no?...Huy (sonríe) sería otra la realidad de la formación de profesionales, las instancias que brindan capacitaciones a Distancia o no, partan desde los mismos anhelos, desde nuestras opiniones, en fin sería provechoso; porque como sabemos la imposición actual no es conveniente. Nunca se nos ha preguntado ¿qué quisieras aprender, qué aspectos te falta aclarar, qué materias están demás o qué cosas sabes ya?...eso que me pregunta sería un buen comienzo, porque fíjese que incluso daría gusto aprender ¿no? Porque muchos se van a lo lucrativo, no a la calidad que tanto se decanta. (conversación Libr.ap 18/12/02 Expl.)

Las palabras vertidas, desde mi punto de vista son coincidentes con otras similares que solemos escuchar en conversaciones informales en el sentido de que de un tiempo a esta parte, la credibilidad de la educación en general ha estado decayendo, y sabemos también que ciertamente algunos centros de formación reciben críticas severas de este tipo, por no ofrecer servicios de formación competentes y pertinentes, ya que pareciera que aparecen sólo con fines de lucro y no con compromiso de servicio ni mucho menos con planteamientos o propuestas acordes a las demandas profesionales. Como señala la siguiente informante:

Lo que más les pediría, que quienes realicen la programación del currículo vean la parte más fundamental, nuestras necesidades. A veces se va por lo ampuloso y no por lo cualitativo que tiene, que se pueda proveer al alumno que estudia a distancia de algo que sea útil, de acuerdo a los objetivos que tenga esa institución, qué clase de profesor, docente o profesional quiere, de acuerdo a esos objetivos que nos provea, lo más que puedan, para que nosotros podamos también realizarnos de forma clara y concreta. (15 EF 6/06/03)

Esos puntos de vista vertidos muestran que es necesario e importante que las instituciones formadoras generen espacios en los cuales los propios participantes tengan la posibilidad de sugerir los temas y los métodos que les permitan tener claridad de conceptos en su formación profesional, lo que a su vez les permita revertirlas a las acciones áulicas, adecuarlas a la realidad contextual y al mismo tiempo motivarlos para buscar otras estrategias.

4.5.3 Contenidos que requieren mayor profundización

Los contenidos de capacitación mencionados por los docentes son: gramática quechua, evaluación, planificación, manejo de grupos, currículo, constructivismo, temas transversales, temas del país, temas que incluyan a la sociedad, matemáticas, lenguaje, química, diferentes metodologías y estrategias de cómo enseñar, psicopedagogía, psicología evolutiva, psicología del niño, bilingüismo, integrar salud,

educación y alimentación, elevar la autoestima, deseos de aprender el manejo de Internet, participación en planificación de contenidos y hábito de lectura.

Para una mejor visión de los temas, los he agrupado en tres líneas. Por un lado está lo referido a la EIB; y por otro, aspectos pedagógicos referidos fundamentalmente al proceso de los cambios de la Reforma Educativa, finalmente se plantean otros contenidos.

4.5.3.1 Temas o contenidos relacionados con la EIB

Los protagonistas del accionar pedagógico sugieren que en el proceso de su cualificación profesional podrían profundizar temas relacionados con la EIB. Estos son: a) Mayor conocimiento de la EIB, b) Valores culturales: identidad cultural y lingüística c) Manejo de lenguas – bilingüismo, e) Interculturalidad d) Manejo de la gramática y escritura quechua,. Cada uno de estos temas se desarrolla enfocando la voz de diversos actores en los que los resultados de la investigación se enmarcan.

a) Mayor conocimiento de la EIB

La EIB es uno de los aspectos de demanda a partir de la voz de los docentes, quienes indicaron que a pesar de que en capacitaciones reiteradas se ha desarrollado este aspecto, se la está enfocando de manera superficial tanto en el trabajo en dos lenguas (lengua originaria y el castellano), así como en lo referido a la interculturalidad, y en otros aspectos.

Podemos decir que los aspectos fundamentales de la interculturalidad y el bilingüismo no se han entendido con claridad durante la formación profesional a las que asisten los docentes, por lo tanto el trabajo en aula aplicando la EIB es superficial. A pesar de que las leyes la amparan, no se está desarrollando con amplitud.

Al respecto, la voz de una educadora con más de 19 años de servicio en la educación, que fue interina y que se formó a través de la ED, expresa:

En las universidades no se toma en nada la EIB. Creo que San Simón es el único que con compromiso está enfocando la EIB y nadie más; sé que en esa institución existe una carrera de EIB, que hay docentes que hablan muy bien el quechua y se toma en cuenta otras lenguas y culturas. En las instituciones donde yo estudio no se toma en cuenta para nada el quechua, ni otras, es decir no hay un área específica donde se tome la EIB. (29 EF 03/06/03)

Quizá la expresión citada podría crear puntos de vista censurables, pero hasta cierto punto puede ser que no se esté tomando en su real dimensión el enfoque de EIB, lo que a su vez influye en la marcha adecuada que debe darse. Me parece resaltante e importante mencionar lo acentuado por Albó:

Con la puesta en marcha de la RE, muchas Universidades tanto públicas como privadas han percibido que se les abría un mercado en creciente demanda de pedagogos y han aumentado su oferta de licenciatura, con especial preferencia a la profesionalización de maestros en ejercicio...Pero en muchas de estas ofertas, aparte de otras deficiencias, sorprende la poca atención que se ha puesto en el tema de la EIB. ¿Cómo podrán entonces estos nuevos licenciados implementar después este eje tan fundamental de la Reforma en los cargos que desempeñan en su vida profesional?. (2002: 235)

Desde nuestra visión, las expresiones del autor son contundentes, por un lado, en lugar de lograr cambios significativos en aras de modificar estilos en los que se formaron antes, siguen cualificando con el “viejo estilo” sin mayores logros de generar profesionales interculturales y por ende constructivistas con miras a llevar adelante el enfoque de la EIB.

Por otro lado, nos hace reflexionar la última parte de su versión, que son muchos centros de formación profesional que están siendo atendidos justamente por licenciados (sin formación en EIB) egresados de estas universidades. Entonces, sigue dándose una preparación diríamos superficial porque posiblemente, si no se cualifican y auto-capacitan acorde a los cambios del enfoque, igualmente los que forman no contarán con mayor sensibilidad a la dimensión EIB.

Por ello, quizá no estaría demás “supervisar...las universidades que han entrado en los convenios para fortalecer a los INS que cubren la dimensión EIB” (Ibíd.: 235) en aras de que los normalistas que egresan sean fuente extensiva hacia sus compañeros que aún les falta reforzar el enfoque de la EIB.

A su vez, el reto está también en que las instituciones que ofrecen cualificación profesional reflexionen y desarrollen la EIB, para que las personas que confían en ellas, estén preparados y actúen con conocimiento.

Porque, a la fecha, esta situación es neurálgica y por cierto lamentable, por el hecho de que la EIB se esté desarrollando sólo en algunos centros de formación profesional, lo que nos permite inferir que el avance de este enfoque en lugar de ir a favor de una interrelación entre culturas en igualdad de condiciones, no se desarrolla, impidiendo con ello reflejar la vivencia de valores de la diversidad cultural de nuestros pueblos, castrando así la identidad cultural y el respeto mutuo entre culturas.

Y sabemos que no sólo la UMSS alberga la preparación de profesionales a nivel de formación inicial y/o continúa, sino la gran mayoría de centros de formación dentro de sus aulas brindan servicio a una multiplicidad de personas y no es posible que se ignore aspectos fundamentales como la EIB, lo que no ayuda en la auto-identificación de culturas originarias ni mucho menos en la valoración de las mismas.

El hecho de que Bolivia es un país plurilingüe y multiétnico así como multicultural, me hace reflexionar en este sentido ¿en qué momento habrá seriedad en la construcción de la identidad cultural de muchos formadores que enfocan (al parecer superficialmente) dentro de sus materias o áreas la EIB?

La situación real de algunos centros de formación donde tratan someramente la EIB y la interculturalidad en el proceso de formación profesional, va en contra del nuevo enfoque pedagógico y sobre todo del desarrollo de una educación más pertinente para una sociedad multicultural como Bolivia. A la vez, esto nos muestra la debilidad y lentitud con que avanza la EIB en el campo académico por el limitado conocimiento que aún se tiene, razón por la que es fundamental seguir expandiendo e intensificando este enfoque EIB en la formación docente (a más de que) es una demanda muy sentida y reiterada por todos los docentes. Puede que los costos sean altísimos pero “lo que se llegue a invertir en este rubro nunca será demasiado” (Albó 2002:231) si realmente queremos fortalecer el desarrollo de la EIB.

Felizmente, ya hay un avance alentador de Instituciones no gubernamentales como el Programa en la UMSS que efectúa licenciatura en EIB en la modalidad ED semipresencial. Y también PROEIB Andes, Maestría en EIB, que nos hace ver los cambios positivos que se va produciendo al trabajar tomando en cuenta la EIB. Lo que hace falta ahora es un trabajo mancomunado, comprometido e identificado con las demás instituciones que ofrecen profesionalización docente para que también consideren dentro de su currículo la importancia de la EIB, a través de la valoración de nuestra propia riqueza cultural. De esta forma podremos ampliar nuestra visión y llegar también a la inclusión y valoración de otras realidades socio-culturales asegurando así el avance activo de la igualdad de oportunidades y derechos.

b) Valores culturales: identidad cultural y lingüística

Otra de las necesidades de los actores que desean formarse a través de la ED en EIB es la importancia de sembrar y profundizar valores culturales y lingüísticos tomando como un componente imprescindible su desarrollo durante la formación profesional, ya que a partir de la revaloración de estos aspectos es que se desarrolla la identidad personal y la reafirmación no sólo cultural sino lingüística. Esta valoración, a su vez, produciría el efecto multiplicador hacia los aprendices que atiende el maestro dentro de sus acciones pedagógicas.

Para Bolivia, país que es fundamentalmente “rico en culturas, en contar con grupos étnicos y por lo tanto con la diversidad de lenguas nativas” SAAD (2000:15), es muy importante que esa revaloración se incluya con fuerza en el proceso de formación

profesional reforzando la cultura propia así como “conociendo otros conocimientos, otras culturas” (16 Expl.19/12/02). Así nuestra realidad cultural, étnica y lingüística se fortalecería de sobre manera al consolidar significativamente la EIB y por ende la interculturalidad. Esto será posible de lograr a partir de la actitud decisiva y comprometida de los docentes porque “para que la EIB avance lo que se necesita son alientos; cada docente del área rural debe dar esos alientos o ese ánimo para que no se avergüencen del idioma quechua (u otra lengua originaria) en el pueblo donde trabajan” (29 EF. 03/06/03) coadyuvando en la marcha del enfoque. Y la visión hacia nuestra realidad y los demás podría lograrse a través de un trabajo coordinado y arduo entre docentes y la misma sociedad, logrando la valoración y respeto tanto hacia nuestra cultura y lengua como hacia la de los demás.

En este sentido, durante el trabajo de campo, he observado la necesidad que existe de generar en toda la población involucrada en el proceso educativo (padres de familia, docentes, estudiantes y comunidad en general), la identificación con su cultura, su etnia y lenguas propias, así como su valoración. Las siguientes expresiones nos apoyan a enfocar este aspecto: “reclaman la enseñanza del quechua, dicen ¿para qué vamos a mandar a la escuela si nuestros hijos ya saben el quechua, lo que queremos es que aprendan el castellano, entonces el quechua prácticamente rechazan, no aceptan los papás” (19 EF 23/05/03).

Lo mencionado es una clara muestra de rechazo a su lengua y ausencia del sentido de pertenencia a la identidad lingüística y la propia cultura, lo que nos confirma que aún no se ha dado a conocer con amplitud la importancia de la enseñanza a partir de la lengua originaria del niño. Esto también se explica por la diglosia o la predominancia de la lengua castellana sobre el idioma quechua como expresión de una relación asimétrica de poder (Godenzzi 1994).

Otro docente con más de 22 años de experiencia educativa también refiere: “yo desde las primeras reuniones que he estado acá, he estado observando que los padres se quejaban mucho de lo que en la escuela sus hijos estaban hablando quechua y decían que ellos les enseñan quechua en la casa y que querían que se les enseñara castellano en la escuela” (21 EF 29/05/03).

Recalcamos que hace falta explicar con amplitud durante la formación profesional, los propósitos de la identidad cultural y lingüística y hacer comprender al maestro la riqueza en el desarrollo y mantenimiento de lenguas, para que a su vez él los pueda transferir no sólo al aula, sino también mostrar a los padres de familia el sentido que tiene y hacerlos partícipes de la educación de sus hijos. Porque, una vez que

comprendamos tanto docentes así como padres de familia los fines que persigue educar a partir de la lengua materna e ir introduciendo el castellano y desarrollar ambas, se lograría trabajar y reforzar nuestra identidad.

Vemos que la demanda actual obstaculiza hasta cierto punto el trabajo pedagógico de los que desean trabajar con el enfoque EIB, porque no la admiten en beneficio propio, sino como imposición, que va en contra de su demanda, de su necesidad y de su aspiración, cual es “aprender el castellano” para poder intercomunicarse e interrelacionarse sin recibir burlas o críticas de los grupos castellanohablantes.

Además, hasta el momento, a pesar de que ya hay un avance significativo del trabajo realizado a partir de la EIB, utilizando la lengua y la cultura originaria, un sector considerable podríamos decir sigue rechazando el trabajo en la lengua materna del educando. Por lo que, al parecer, para dar cumplimiento a lo emanado por la superioridad, se está llegando en algunos casos a extremos de proceder en forma condicionante, a través de sanciones o multas a los padres que no acepten u obstaculicen trabajar con lo que dice la RE. Tal como nos señala la voz de una educadora que vive con preocupación esta situación:

A pesar de que la Reforma ha buscado tomar en cuenta su cultura, su origen, que no pierdan su origen y su cultura,...pero los padres rechazan y los niños también rechazan y eso es lo peor, los mismos chiquitos dicen ¿hay, para qué voy a venir si yo ya sé hablar quechua?, así nomás pues, ¿dónde más vamos a ir?; yo quiero aprender castellano nomás profesora, en mi casa nomás pues quechua, ya no pues en la escuela, o sea son conformistas y no quieren saber nada. Y si vienen es para que los padres no paguen multa, por ejemplo, allá donde trabajaba, padre que no pone a su hijo a la escuela era una multa ¿no?. (19 EF 23/05/03)

Ello va influyendo negativamente en los mismos educandos que rechazan su lengua. Estas expresiones coinciden con otras versiones recogidas de entrevistados, en las que hay aún rechazo al enfoque de la EIB. Y lo más preocupante es la situación del rechazo de los mismos estudiantes, si bien quizá no es el caso de la mayoría de niños y niñas, pero el hecho de que se resistan, va en desmedro de la reafirmación y construcción de sus aprendizajes que parten desde su realidad cultural y por ende de su identidad. Sumado a ésta, existe la demanda real de los padres en forma reiterativa, que en la escuela se enseñe prioritariamente castellano y no desde su lengua y cultura originaria, atentando de esta manera a sus propios valores culturales, étnicos y lingüísticos.

Quizá también esto se explica en el hecho que en algunos centros se está dando mayor peso a la enseñanza de la lengua originaria del niño descuidándose la enseñanza de la segunda lengua, “castellana”. Como también el trabajo a partir de una interculturalidad dinámica desde su realidad, desde sus valores, provoca rechazo, ya

que no se está impartiendo paralelamente ambas lenguas, ni se está desarrollando a profundidad la EIB. La razón para estos problemas también podría ser en parte el tipo de formación²⁵ que recibieron los docentes, porque, como hemos visto, la mayor parte ha experimentado durante sus procesos de cualificación una formación en la que está presente la lengua castellana como única lengua que sirve como instrumento de aprendizaje, entonces el resultado es éste.

Al mismo tiempo, la situación de algunos educadores al parecer, es que frente a este tipo de exigencias de los padres de familia y niños, ellos toman, diríamos, una postura de acomodamiento para no desarrollar con compromiso ambas lenguas, o dar importancia a la cultura. Esto demuestra que se está perdiendo la identidad cultural y lingüística en las mismas comunidades y sus organizaciones, por lo que hace falta un trabajo orientado a generar esa valoración a partir de desarrollar estos puntos en el transcurso de la formación profesional tanto inicial como continua y permanente y en especial en ED en EIB que posibiliten reafirmar, revalorar, re-identificar sus valores culturales, con el fin de que el docente tenga argumentos propios que los pueda interrelacionar con los demás y transferir estos valores hacia sus educandos. Así lograríamos que la identidad cultural, según Pánez:

se exprese en el reconocimiento de un sentido de pertenencia a un grupo, que tiene características propias como la lengua, la religión, las costumbres, las tradiciones, la historia, el arte, el folklore, que lo diferencian de otro grupo humano para permitir afianzar con seguridad su propia valoración personal y elevar la autoestima, puesto que se pone en marcha recursos personales y grupales tanto culturales como ecosistémicos en el afronte y transformación de la situación adversa enriqueciendo y potenciando al individuo y al grupo. (2000: 34,35)

Quiero detenerme un poco para enfocar dos realidades, en el ámbito de estudio de Tolata la lengua materna del educando es el castellano y se imparte como L2 el quechua en las UUEE. Los pobladores utilizan ambas lenguas en la comunicación cotidiana, pude evidenciar que con más incidencia el quechua permanece en personas mayores aproximadamente de 40 años a más, con notoriedad en el sexo femenino. En cambio, los menores de 40 manejan ambas lenguas indistintamente comunicandose con sus hijos es en castellano.

A su vez, en el ámbito de Anzaldo la lengua utilizada en la interrelación societaria es el quechua, y en la población joven y con mayor notoriedad los varones utilizan el quechua.

²⁵ "...los profesores hemos sido formados cuando estudiantes, tanto en primaria secundaria como que todos habláramos una sola lengua. Y cuando hemos estudiado para ser profesores igualmente, nunca han dado algunos elementos para ver un contexto bilingüe..."(26 EF 10/05/03).

Dos realidades distintas, pero que coinciden en recomendar que en la educación de sus hijos de preferencia utilicen el castellano, indicando que al pasar a grados superiores todavía dificultan en desenvolverse como estudiante de grado superior acarreando problemas serios de incompetencia frente a educandos que fueron educados en castellano que han tenido la oportunidad de migrar esporádicamente a las urbes y poseen manejo del castellano. La petición de los padres de enseñárseles en castellano radica en que ven como limitante su propia lengua, porque al parecer no logra desarrollar competitivamente ninguna de las lenguas.

c) Manejo de lenguas - bilingüismo

Dentro de las expectativas de formación profesional, el personal docente enfatiza el deseo de ampliar sus conocimientos a partir del desarrollo de temas concernientes al manejo de lenguas. Es decir, el docente necesita mayores elementos metodológicos respecto al manejo de lenguas en contextos bilingües que le posibiliten descubrir pautas para desarrollar competencias comunicativas respecto a la viabilidad del aprendizaje adecuado de lenguas, acorde a las necesidades reales de los educandos, del contexto laboral. Como refiere la siguiente cita:

...en un contexto bilingüe, docentes que no manejan la lengua de los chicos, docentes que manejan la lengua a medias, docentes que manejan la lengua pero por cuestiones de valoración o por cuestiones de pérdida de identidad cultural no la usan...¿cómo trabajo en dos lenguas?”, entonces el ubicar que una lengua es lengua materna y otra es segunda lengua, ¡no solamente por el nombre, porque todos los profesores pueden decir L1,L2; pero no ubican la verdadera dimensión de todo ¿qué significa realmente enseñar...(en dos lenguas)? (26 EF 10/05/03)

Entonces, la importancia de superar las confusiones que existen respecto al manejo de lenguas y la EIB es que durante la cualificación profesional se resalte este tipo de realidades para dar un tratamiento académico propicio de forma esclarecedora y utilizable. Como refiere una docente considerada interina: “Siempre nos dicen que enseñemos en la lengua de los niños, que valoremos sus costumbres y que el castellano debe ser poco a poco, en cambio antes pues se enseñaba en castellano y una que otra cosita en quechua...ahora es mayormente en su lengua” (7 Exp. 12/12/02).

Las expresiones hacen referencia a la formación que recibe la maestra a través de ED y dice que enhorabuena se está tomando en cuenta la EIB. Sin embargo también nos hace ver la falta que hace una formación metodológica más precisa y continua para desarrollar aceptablemente el proceso de la enseñanza y aprendizaje de lenguas L1 y L2, en niños y jóvenes estudiantes, a la vez, brindar un impulso agradable para el

aprendizaje de la segunda lengua que es el castellano y lograr un bilingüismo aditivo²⁶ en lugar del bilingüismo sustractivo²⁷, evitando así aprendizajes traumáticos. En este sentido, nos dice una profesora:

En las mañanas estoy trabajando con quechua con los chiquitos, después la escritura en quechua, después les hablo en quechua y en castellano, por decir un objeto les muestro, esto es tal cosa y en castellano lo llamamos así. Y a partir de la tarde ya es castellano con todos, hasta con niños de 1º todo ya voy todo con castellano. Para mí como le digo mejor sería en castellano, además es más fácil la enseñanza en castellano, pero la reforma nos exige en quechua; ni modo hay que someterse. (19 EF 23/05/03)

Como en el testimonio de la profesora, pude evidenciar en observación de aula que en su caso, en el trabajo del niño se le da mayor peso a la lengua originaria quechua, y la L2, a pesar de estar programada en el horario se efectúa menos descuidando el desarrollo y mantenimiento de ambas lenguas. El dar poco espacio del trabajo de L2 influye en la desvalorización del aprendizaje del quechua como segunda lengua en el caso San Antonio²⁸. Por ejemplo, cuando la profesora comienza a trabajar en L2 (quechua) en 4º curso. ¡Atiendan, escuchen! *kunan qhiswamanta rimarisunchis* (ahora hablaremos en quechua) los estudiantes gritan en coro ¡ah no!

Ella les pregunta *¿imaqtinmi ch'aqwankichis?* (se dirige a un niño distraído que no participó del bullicio) ¡¿José, José niyá pero?!, el que responde es otro niño quechuahablante “manan *yachaykuchu wakin parlasta*” y algunos dicen: “*yachaw, yachaw*”, a eso la profesora señala “*kunan uyariwaychik, qhiswa simipi k'allitunchis rimarisunchis llapanchis sumaqta, ñawpaqtaqa imatapas mañakuwankichis chayqa qiswa simipi rimankichis ya?*” Una niña pregunta *¿profe la kancha qué se dice en quechua, ah?! No la escucha,...* luego comienza a leer el cuento “Quwiwan Atuwán” (grabación 24/04/03)

La profesora realiza preguntas en quechua de acuerdo a los párrafos que termina de leer y los que responden son niños que hablan quechua. Los que ya entienden o han aprendido preguntan a sus compañeritos: “¿qué está diciendo dime, dime?” Durante este proceso, la dificultad de comprender lo que leen resalta “aún falta que los educandos lean en forma comprensiva para poder captar el contenido de los textos” (cc.21/04/03:58) porque de 12 educandos sólo 2 responden a las preguntas que hace la profesora sobre lo que leyeron. Los niños son castellanohablantes, sin embargo, se percibe la dificultad de entender e interpretar el contenido del texto, por lo que

²⁶ “Bilingüismo aditivo, se da cuando la adición de una segunda lengua y cultura tiene pocas probabilidades de reemplazar a la primera lengua y cultura...”valor añadido” pueden ser no sólo lingüísticos y culturales, sino también sociales y económicos” (Lambert, 1980) citado por Baker, 1997:94).

²⁷ “Bilingüismo sustractivo, el aprendizaje de una segunda lengua mayoritaria puede socavar (quebrantar) la primera lengua y cultura de una persona perteneciente a una minoría.” (Ibid)

²⁸ En este ámbito de estudio, los educandos poseen como lengua materna el castellano.

considero dar un espacio más amplio de lecturas pero que tengan significado y motiven a leer.

El resto de las 5 clases observadas dio mayor peso a avanzar prioritariamente en castellano (lengua de la mayoría de los niños) claro que para explicar las áreas que avanzaba usaba “quechua y castellano; indistintamente mezcla ambas lenguas...ella misma refiere que es su forma de trabajar para poder hacerse entender...” (CC 23/03/03:86). Ella señala que tiene niños quechua hablantes que aún tienen dificultades en el castellano. Esta situación nos hace ver la necesidad de brindar a los docentes elementos didácticos acerca del tratamiento y uso de lenguas en contextos bilingües.

En cambio, en Tijraska pude observar que en los primeros ciclos se da mayor peso al quechua, incluso en horas del castellano la oralidad es en quechua. También pude ver que en las áreas de matemáticas y otras materias se ilustra el hecho de que el manejo de lenguas no está siendo enfocado en forma paralela, porque incluso el “input” lingüístico entre educadores es en quechua, quizá porque el medio de comunicación cotidiana de la comunidad es quechua. Es decir, no se está enseñando el castellano sino en castellano por lo que me parece se está confundiendo sin llegar a un claro entendimiento de lo que es la EIB.

Por otra parte, en los grados superiores observé que la lengua utilizada es mayormente castellana. Igualmente, la intercomunicación entre niñas y niños es en castellano con algunas interferencias del quechua. Por lo descrito, me parece que es necesario trabajar a profundidad sobre el manejo de lenguas.

Como sabemos, la política de Estado señala propuestas de transformación que están en marcha, pero a pesar de reiteradas capacitaciones desarrolladas, no han logrado ser esclarecidas convincentemente con relación a las necesidades y anhelos de los maestros. El capítulo 5 del Diseño Curricular Base menciona como meta:

...la profesionalización del papel docente basado en la adquisición de competencias que le permitan desempeñarse en forma más autónoma en un contexto de continuo cambio y de diversidad **sociocultural y lingüística**, por lo cual deberán ofrecer modalidades de formación monolingüe y bilingüe según corresponda a las necesidades de la región. (1999:25)

La cita enfatiza la importancia de brindar una formación acorde a las características de los educandos a quienes se atiende. En ese sentido, tenemos también las siguientes expresiones de una educadora quien manifiesta la expectativa que tienen los educandos a los que atiende sobre el aprendizaje del castellano, que en este caso es su segunda lengua, pero el hecho de ver difícil este aprendizaje, nos hace ver que tal

vez le hagan falta conocer algunas estrategias para el desarrollo de esta lengua en sus alumnos:

Igual ellos quieren aprender en castellano, pero yo creo que es difícil, el castellano les puedo enseñar, ¿de qué sirve? Bueno, sirve mucho pero terminan las clases se van a sus casas y hablan el quechua. O sea, es un momento nomás el castellano, quiere decir en la escuela, donde más paran los niños es con sus padres en su casa ¿no? por eso, no sé qué hacer frente a todo esto. (19 EF 23/05/03)

El desarrollo de modalidades de formación bilingüe y la inclusión en ésta, de elementos claros y precisos acerca del tratamiento de lenguas en el aula posibilitará que el docente que se forma a través de la ED en EIB esté compenetrado e imbuido de las realidades culturales que le permitirán respetar a sus semejantes, valorándolos y apoyándolos en el aprendizaje adecuado de la “oralidad y literalidad” (Baker 1993) desde la realidad y necesidad del niño y el contexto; y dirigir su enseñanza en el manejo de ambas lenguas, originaria y el castellano. Sería mejor si el niño y la niña logran desarrollar las cuatro capacidades que señala el autor citado, “**escuchar, hablar** (capacidad de expresión oral), que le permita dialogar con fluidez; del mismo modo **leer y escribir** (capacidad de expresión escrita...relacionada a las destrezas productivas” (1993:31) que posibilite desarrollar capacidades creativas a partir de emitir juicios críticos.

Por ejemplo durante las observaciones de aula pude constatar que de 4 docentes, 3 realizaban canciones, poesías, adivinanzas en quechua y algunas veces danzas pero al expresarse utilizando el quechua, lengua materna de los educandos, también se expresaban en castellano mezclando indistintamente ambas lenguas. Es el caso de una profesora egresada de la modalidad de ED, en cuyo trabajo de aula observé que como ambientación tiene impresos: dibujos de objetos, animales y plantas en los que se aprecia nombres escritos en ambas lenguas: *inti* - sol; luna - *qilla*, (en lugar de *killla*), águila - *anka*, *awana* - telar; *uña* – cría; *urpi* – paloma; *pirqa qhillqana*- pizarra; almohadilla – *pirqa phiskuna*...alfabetos escritos en ambas lenguas que muestra a los educandos a su cargo para la enseñanza del quechua (CC. 6/5/04 pág: 172).

Entonces, lograr un bilingüismo significa que es necesario trabajar estas cuatro capacidades en el manejo de lenguas, por más que cada pueblo maneje su propio idioma, sea guaraní, chiquitano, aymara, quechua u otras lenguas existentes a nivel de Bolivia, es que el niño y niña aprenda la L2 sea castellano o quechua tanto oral como escrita, sin que en el proceso de enseñanza se escolaricen en castellano imponiendo patrones culturales ajenos que dificultan su aprendizaje, sino que a partir de su idioma se transfiera paulatinamente utilizando y valorando la propia lengua originaria en lo

oral y escrito. Por lo tanto, manejar en la práctica ambos idiomas es satisfacer el deseo de comunicarse como parte de lo intercultural. Al respecto Albó dice lo siguiente: "...conviene reforzar la técnica de un doble ambiente lingüístico, de modo que no se cree una confusión entre las dos lenguas ni un simple tránsito de un monolingüismo a otro, sino un pleno bilingüismo (y un creciente biculturismo) con una clara diferenciación de los códigos utilizados" (2002:75).

Para poder lograr las expectativas y demandas de los niños y niñas estudiantes, así como de la sociedad, será necesario que el docente esté conciente de que este depende primordialmente de cómo concibe enseñar ambas lenguas para lograr que los educandos a su cargo logren dominar y valorar su propio idioma, por ende su propia cultura y el castellano.

En síntesis, el reto del docente debería ser formarse permanentemente para comprender y apropiarse de las estrategias y destrezas del manejo de lenguas, lo que también le permitiría estar al día con los cambios constantes y conocer propuestas nuevas para guiar mejor su práctica pedagógica.

d) Manejo de la gramática, lectura y escritura en quechua

A las preguntas: "¿Qué temas sugiere en una ED?", "¿Qué temas faltarían profundizar para superar las dificultades del trabajo de aula?", aproximadamente el 60% de maestros manifestaron, que les es necesario conocer y profundizar la lengua originaria de los aprendices a quienes atienden, que en este caso es el quechua. Ellos precisan que la parte que desean conocer de manera más clara es respecto a la lectura, la escritura y la gramática quechua; así como la producción y el manejo de textos en quechua. Al punto, un docente entrevistado afirma: "...necesitamos casi todos los docentes...conocer sobre la gramática del quechua ¿no?, porque si uno no sabe lo que es escribir en quechua y conocer la gramática misma pues, dificultamos tanto que hacemos cualquier cosa en lugar de enseñar bien ¿no?" (17 Expl 20/12/02).

Indudablemente, no conocer y manejar la gramática quechua hace que en el proceso de enseñanza y aprendizaje no se desarrolle aceptablemente la lectura y escritura de la lengua originaria. Para lograr resultados óptimos en los aprendices, es necesario contar con elementos básicos del funcionamiento gramatical de la lengua quechua, porque el desconocimiento o poco conocimiento de este aspecto limita y hasta imposibilita el aprendizaje adecuado y progresivo de ambas lenguas.

Frente a esta situación, pude observar a un docente por ejemplo, desarrollar en lengua originaria una sesión en la que a los educandos se dio la consigna de escribir en quechua, los productos que llevan en venta a Anzaldo y cómo y en qué los

transportan. Luego solicitó voluntarios para salir al pizarrón por lo que salieron dos niños y escribieron:

...Fredy, 'hermanosni *tantata apamun borrosmi*' y Marco A. "*cargamor boroman*" (mientras escriben, la profesora consulta el texto de quechua N° 7 de Khipukama) luego, pregunta a todo el salón ¿allinchi kay qhillqa? (está bien escrito), ah? los niños responden en coro ¡arí!, otros dicen ¡no! y la profesora, manan allinchi, (está mal) allichasun ari y?(arreglamos? ¡eh!) "*hirmanusniy t'antata apamun wuruswan*" y "*wurus, kargamun*"..."nukayku Anzaldota riyku wurupi, papasta apayku, chay papastataq wakinta ranqhayku... (Nosotros vamos a Anzaldo en burro, llevamos papa, una parte de ellas las vendemos)", algunos niños que copiaron la escritura incorrecta borran para corregir de acuerdo a lo que hizo la profesora. (CC-2 24/04/03, Pág: 8- 11)

Esto nos lleva a subrayar la necesidad de la inclusión de este tema en el desarrollo académico de los programas de formación a través de ED en EIB. Corroboran esta demanda profesores participantes en ED, cuando responden a la pregunta: "¿qué parte aún no es entendible para trabajar en el aula?". Uno de ellos indica: "Más que todo es el quechua, las palabras que viene en los textos no se entienden, así mismo la lecto-escritura que viene en palabras son difíciles de comprender" (10 EF 6/05/03). Otra docente nos dice:

Con la Reforma tengo muchas dificultades porque estamos trabajando con las p'angas (p'anqas) los cuales en parte ayudan mucho, pero hay ciertas cosas que no están de acuerdo al lugar, claro que se puede obviar, pero tenemos que cumplir las competencias, indicadores que han salido en las carpetas..., cuando empecé con los módulos me costó muchísimo poder comprender lo que decía porque las palabras eran diferentes, la escritura de las palabras más que todo...hay palabras que no se expresan en el contexto, yo pienso que son de otro lugar y los niños no las utilizan en este medio; posiblemente se utilizaban antes o en otro lugar. (16 EF 20/05/03)

Los docentes participantes señalan como una de sus dificultades, el manejo de la lecto escritura del idioma materno del niño, a pesar de contar con el dominio oral de éste; leer los cuadernos de trabajo para los educandos proporcionados por el ME les es difícil y por ende comprender con claridad los pasos a seguir es mayor aún convirtiéndose en limitante para el avance del proceso de la enseñanza y aprendizaje en el que se desenvuelve.

El hecho de enfrentar estas dificultades que señalan hace que el trabajo pedagógico cotidiano sea difícil, sin motivación, sin sentido, e incluso insignificante porque a pesar de estar trabajando en la lengua del niño, si se procesa y se imparte con dudas, desmotiva el aprendizaje y la enseñanza. Tal como refiere una educadora: "La verdad, ni yo misma entiendo mucho de la escritura de los módulos; tengo que estar luchando y tengo que estar con mi diccionario quechua para poder transcribir el quechua o qué es lo que quiere decir...yo misma no sé escribir el quechua"(19 EF 23/05/03).

Es preocupante estas realidades expuestas porque los mismos materiales-guía con los que cuenta el maestro para trabajar la lengua materna del educando son difíciles de comprender, ocasionando confusión al momento de la aplicación. Como nos ilustra y refuerza Albó:

Hemos...constatado de forma reiterada que muchos materiales de apoyo didáctico no llegan a ser utilizados adecuadamente por la dificultad que tienen muchos docentes en ejercicio para una lectura comprensiva, sobre todo si los textos tienen cierta densidad. Tal ha sido la suerte de las guías auto instructivas para la escritura de las lenguas originarias...por tanto es indispensable incluir trabajo práctico en el aula y en la comunidad como parte de la capacitación. (2002:153-154)

Sería importante que, antes de editar estos materiales de apoyo pedagógico, los examinen rigurosamente para superar las deficiencias que manifiestan las voces de los actores directos de la actividad pedagógica, teniendo presente que la utilización será personalizada sin opción a consultar.

Sumado a estas dificultades es preocupación la siguiente cita "En...EIB hemos tenido muchos tropiezos, donde la mayor parte de los profesores hablamos el quechua pero no lo escribimos, no lo leemos, a pesar de...talleres, seminarios que ha habido...pero no siempre ha bastado..." (Expl. 20/12/02). A mi parecer, esta realidad es de un buen porcentaje de maestros que a pesar de los esfuerzos de inversión y asistencia a talleres, aún presentan dificultades para desarrollar plenamente la EIB, por el problema de la falta del manejo adecuado de la lectura y escritura en quechua.

Como consecuencia de ello la labor puede darse sin cambios significativos y sin enfocar soluciones a la situación problemática que se les presenta en la enseñanza de EIB y particularmente en la competencia comunicativa tanto oral y escrito en L1 y L2.

Frente a ello, me parece importante repensar la formación docente sobre el desarrollo de contenidos y competencias lingüísticas, no sólo a través de talleres sino también mediante círculos de estudios que posibiliten esclarecer dificultades y superarlas de manera vivencial. Un educador-director en una de las UUEE refiere:

...la misma escritura del quechua no estamos pudiendo recoger como quisiéramos...es un idioma no desconocido, pero sí en su aplicación de lectura y escritura desconocemos, es decir hablamos pero no sabemos escribir, solamente escribimos de acuerdo a lo que pronunciamos y esa es una gran dificultad, falta muchísimo que profundizar en esta parte....si agarramos un libro, un texto en el que esté escrito...en quechua no lo podemos leer...a pesar de que en los cursos...hemos aprendido palabras nuevas, también nos hemos dado cuenta que no es tan fácil, eso es lo que hemos palpado en la aplicación misma con los niños... (5 Expl.11/12/03)

La versión nos muestra que poseen dominio fluido del quechua oral, pero la dificultad que tienen como educadores es la parte escrita. Esto repercute en la tarea educativa de enseñar en la lengua originaria de los educandos.

Lo más preocupante es que algunos de los mismos docentes desvaloran su propio saber acerca del idioma originario. Al respecto, durante la observación de aula pude comprobar esta situación, al preguntar sobre la no utilización de los módulos o textos de quechua, proporcionados por la RE para trabajar con los niños; la profesora indica: “No los utilizo...porque no están de acuerdo a la realidad de los niños, tampoco les favorece las letras que contiene, es algo que no lo van a usar hasta que aprendan a escribir y una vez que puedan, recién utilizaré. Para mí es difícil, manejo oralmente muy bien pero en lectura soy lenta. (cc Pág: 194- 7/05/03)

Esta dificultad de poner en práctica la utilización de los textos que contienen actividades a ser desarrolladas (observé que los textos están ubicados en el estante del aula, nuevos sin ser usados), es porque a la profesora le falta mayor profundización en lo que respecta a la lectura y escritura del quechua. Quizá porque durante la fase de profesionalización docente de la que ya egresó se tocó superficialmente (y sin dar mayor importancia) a las lenguas originarias, en este caso al quechua. Considero que esto es una limitante para su trabajo e interfiere en el aprendizaje de los educandos puesto que ellos también dominan oralmente el quechua pero practicar la lecto-escritura con vacilaciones de sus maestros producirá congoja y rechazo a su propia lengua y cultura, resquebrajando su identidad.

Esto sólo es una muestra de la realidad de los docentes, no de la totalidad pero sí de una parte significativa que sienten la necesidad de esclarecer la dificultad del manejo de lenguas y uso de materiales educativos. Como señala otra profesora del nivel primario:

Sobre los textos, nos ha enseñado que se puede hacer maravillas...el problema es tal vez que no nos han enseñado a utilizarlo muy bien, ese es el problema en sí, en una hoja no más increíblemente ¿cómo se puede hablar de tantas cosas ¿no?...sabemos que se trabaja varias áreas, pero ¿cómo trabajar eso?...por ejemplo en los textos para trabajar con los niños, el quechua de estos textos es muy diferente, nosotros trabajamos en quechua y este quechua parece ecuatoriano o no sé de que lugar. (11 Expl.15/12/02)

La producción de materiales didácticos descontextualizados y desfasados no garantiza su utilidad para los fines que fueron elaborados, si como percibimos en la cita no ha llegado a ser entendida la forma de usarlo. Entonces queda buscar estrategias metodológicas y esclarecer el manejo adecuado de materiales, para no desperdiciar la inversión intelectual y económica en la producción de dichos materiales. Porque de lo contrario a mi parecer el desarrollo de la EIB peligrará, en detrimento de los maestros.

Por otro lado, quizá no se difunde con amplitud y claridad la importancia de la normalización²⁹ de las lenguas originarias a la sociedad, como refuerzo a lo que avanza la RE. Porque a pesar de que los medios de comunicación difunden esto, como radio “San Rafael” y radio “San Gabriel” parece que aún existen confusiones.

Así mismo, también es cierto que las formas de utilizar los materiales didácticos todavía no se ha llegado a hacer comprender plenamente. Como muestra la siguiente expresión de una docente del nivel básico quien refiriéndose a los módulos dice “...los primeros años no podía ubicarme, pero ahora me doy cuenta que en el módulo hay de todo para trabajar” (5 EF 25/04/03). El interés por querer aclarar dudas parte necesariamente por inmiscuirse en la lectura analítica de los materiales con que se cuenta, posibilitando ampliar las capacidades y experiencias.

Al respecto, un profesor del nivel primario participante en la ED semipresencial dice: “Realizamos lo que es EIB, pero realmente falta porque no estamos al 100 por 100 empleando la gramática del bilingüismo, del quechua, estamos así 30 a 40 %,...entonces sería capacitar más en L1, L2 según a la región que hablan, quechua o aimara” (19 Expl 21/12/02).

Las cifras que manifiesta en su apreciación respecto al avance del bilingüismo son relativamente bajas. Para ello, propone capacitaciones en L1 y L2 de acuerdo al contexto del uso de la lengua originaria a la que me aúno porque de hecho seguir profundizando durante la auto-formación profesional será ir progresando con el manejo adecuado de lenguas que se requiere para el avance de la EIB y la RE. Como refiere las palabras de una maestra: “...ya nos estábamos olvidando, y la RE ha tomado la EIB como un eje ¿no? Eso es bueno para que no nos olvidemos de nuestras raíces, de nuestra cultura”.

Efectivamente una forma de revalorar y mantener el desarrollo de la identidad cultural es a través del uso de la lengua y sería necesario enfocar académicamente, durante el proceso de formación continua del profesorado participante en la ED, el aspecto de la gramática, la ortografía quechua y si es posible de otras lenguas. Esto ayudaría a superar el problema de la dificultad del manejo adecuado de lenguas y, del bajo o nulo hábito a la lectura y escritura de la lengua originaria de los educandos, más si se desarrolla aprovechando la experiencia oral. De lo contrario el avance superficial puede crear mayores inseguridades y repercutir en situaciones de fracaso escolar y en desmedro de la revaloración de lenguas.

²⁹ Normalización, situar las lenguas al mismo nivel de las lenguas dominantes.

Por lo dicho, es necesario tomar en cuenta las expresiones recogidas, e insistir en “estimular el desarrollo de competencias lingüísticas orales de los niños, como base para el aprendizaje del lenguaje escrito...(aumentando) oportunidades de contacto con diferentes textos orales y escritos” (Walqui y Galdames 2005: 9) que tendría una gran potencialidad para fortalecer el valor de la lengua originaria. Teniendo presente que la ley misma considera los idiomas originarios de las diversas culturas en la práctica de aula, pero la parte de la escritura y lectura es todavía superficial.

Es, por ende, que durante la formación cualitativa a través de una ED en EIB, ésta deberá desarrollarse acorde a las exigencias de la realidad hacia un tratamiento adecuado de la lectura, escritura y aspectos gramaticales del quechua.

e) Interculturalidad

Sumado al tema de la EIB, otro punto que resalta en cuanto a demandas de formación continua y permanente para el trabajo de aula, es el de tener mayor claridad respecto a lo que implica la Interculturalidad, es decir cómo aplicarla en su dimensión completa y valorativa, porque aún existe la actitud de severidad, de imposición y sobre todo de subestimación de las culturas originarias y por ende de las personas provenientes de éstas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El tema de las dificultades de una aplicación eficiente y eficaz de la interculturalidad no es un tema nuevo; ha sido discutido en investigaciones anteriores. Jiménez (2001: 29), por ejemplo, señala que “actualmente, según postulados de la Reforma Educativa, una de las dificultades con que tropieza el maestro en la escuela es el manejo intercultural”.

Muchas veces, en reuniones informales se escucha hablar sobre las dificultades pedagógicas por las que atraviesa el docente en el trabajo de la interculturalidad, más aún en zonas rurales donde trabaja un solo docente; que no tiene a quién recurrir para consultar o intercambiar experiencias sobre las formas de superar sus problemas de enseñanza. Por lo tanto, la mayoría recurre a lo que conoce, es decir, a la forma de trabajo con un enfoque tradicional con escasa orientación intercultural. Tal como manifiesta la información recogida de un personal administrativo que realiza supervisiones en Unidades Educativas: “el conocimiento están adquiriendo, pero las experiencias de trabajo de aula con el alumno todavía les falta, cada año mejoran un poco, pero claro todavía les falta un poquito de práctica” (22EFPAL30/05/03).

De esta muestra, podemos inferir que aún falta profundizar el trabajo de la interculturalidad durante la formación docente, ya que si los docentes no llegan a comprender la verdadera dimensión tanto en el aspecto de la necesidad de manejar

un enfoque de interculturalidad que implique el desarrollo de relaciones equitativas y actitudes de respeto hacia nosotros mismos y a los otros; así como en el sentido de generar la conciencia de la necesidad de recuperar, conservar y desarrollar la lengua originaria, no se podrá crear seguridad para que el docente desarrolle estos aspectos en su acción pedagógica.

Del mismo modo, una de las ventajas de la interculturalidad, partiría desde insertar conocimientos a partir de la realidad contextual del educando desde fuera del aula, en la comunidad, para lo que se hizo la siguiente pregunta: ¿En qué momentos el trabajo se ha realizado fuera de aula? cuya respuesta fue:

Ni uno, solamente en la clase de educación física, ahí...siguen diciendo, en fila a trotar una vuelta a la cancha; pero más factible fuera hacer grupos, dinámicas de juego, preguntarles qué quieren jugar, uno que anote, otro que organice, que participen y tantas cosas que se podría hacer...integrar contenidos y temas. (Ibid)

En la actualidad, estas situaciones parecen no cambiar y siguen perjudicando al educando, ya que el aprendizaje se sigue dando entre cuatro paredes sin aprovechar el entorno natural y contextual del que disponen para hacer más ameno el aprendizaje.

Recuerdo que en una de las observaciones etnográficas de aula, la profesora de 4º curso conversó sobre las festividades por el Día de la madre, pero para que la escriban se centró en dos preguntas ¿qué hicieron ese día?, ¿Y qué plato prepararon?

A mi parecer, inició muy bien. El hecho de que la escritura parta de los mismos estudiantes, es positivo y creo que así se ingresa a la práctica de la interculturalidad, porque se da la posibilidad de que el estudiante elija la manera de expresarse escribiendo a partir de sucesos y vivencias propias recurriendo al recuerdo y dando posibilidad de crear.

Sin embargo, en donde se pierde todo este valor es al momento de imponer estilos y formas de escribir el contenido que quiere manifestar el educando, entonces se cohibe y se limita el recojo de experiencias significativas de su cotidianidad que no expresan la cultura local tal como es.

Entonces, la aplicación de EIB depende de qué se está entendiendo para evitar confusión. Porque si es superficial solo se tomará a la interculturalidad por el uso de lenguas. Y si los centros de formación profesional y en particular la ED no se identifican en forma comprometida con este proceso, por más que las leyes la respalden si no se pone en acción no es posible hacerla realidad. Como refiere la cita siguiente:

...ahora interculturalidad a nivel de marcos legales se ha puesto, está dado, se ha estado trabajando, ahora dentro de la nueva ley de educación, dentro de los

programas que está dando el ministerio ya se ha dicho...que es intercultural, pero hablando en la práctica real no se está dando, eso también es cuestión de la actitud de las personas...hay un cierto avance...pero se está hablando a nivel de lenguas, pero no tanto de lo que es interculturalidad. (26 EF 10/05/03)

Esta información corrobora la falta de mayor profundización de lo que realmente significa trabajar la EIB a partir de la interculturalidad, porque no sólo es el hecho de trabajar la lengua materna sino también respetar su cultura, dando oportunidad al aprendiz que intervenga desde su punto de vista acerca de su formación, en la que la participación de los niños en el accionar del aula permita un desenvolvimiento autónomo, donde la autoestima del estudiante sea elevada, desde su realidad cultural para abrirse paso a entender otras culturas existentes. Respecto a la finalidad de la interculturalidad López refiere: "Respetar la cultura local como un conjunto de saberes desarrollados para vivir en un medio natural...y "poder" relacionarnos con otras que vienen de otras partes...y aprovechar...saberes de otras sociedades y culturas que de alguna manera también entran en la propia" (1996:41).

Las reflexiones vertidas por el autor de respetar lo nuestro, es lo que nos podrá conducir hacia el logro de una revalorización cultural más pertinente de nuestra realidad social, que nos posibilite comprender otras culturas y compartir recíprocamente ideales comunes, que pueden repercutir en el desarrollo de la valoración que como personas tenemos derecho, sin discriminación alguna.

Ya que, de lo contrario, si se producen situaciones de desvalorización, como lo referido por las voces de docentes líneas arriba, existe el peligro de debilitar e inclusive de destruir la autonomía personal que es lo que debemos cuidar.

Y, felizmente, la ED abre sus servicios a todo el que desea aprovecharla y potenciar su formación. Así, en algunos centros de formación profesional lo intercultural se está desarrollando con seriedad, como en el caso de la licenciatura semipresencial en EIB ofrecida por la UMSS, así como por la Universidad Americana que la desarrolla transversalmente.

También se puede mencionar aunque no es ED, pero sí Formación en EIB a nivel de educación superior, la maestría del PROEIB Andes con el programa de capacitación en L1 y L2, el diplomado en interculturalidad de CEIDIS "...con apoyo de la OPS, los estudios de aimara y quechua en la Universidad Mayor en La Paz, la maestría en salud intercultural de la Universidad Tomás Frías en Potosí..."(Albó 2002:237) y otras, así mismo la Universidad Santo Tomás de la Paz en ED, y por último los INS EIB seleccionados, que desarrollan el enfoque de la EIB. Entonces en una sociedad como la de Bolivia en la que persisten las relaciones entre las diversas culturas que la

componen, es de urgente necesidad un trabajo sistemático e interactivo en lo que es Interculturalidad.

4.5.3.2 Noción de Reforma Educativa

La RE, como aspecto importante para el avance de la educación, según los docentes colaboradores aún no es entendida con claridad todavía para aplicarla en su real dimensión, razón por la cual las diversas voces consideran que desean profundizar principalmente sobre la RE para que a partir del mayor conocimiento se influya en la acción pedagógica.

Las entrevistas señalan que un conocimiento más amplio de la RE ayudaría a encaminar mejor la EIB, en particular la interculturalidad y la actitud de cambio hacia una educación guiada a un servicio adecuado a los niños y niñas. Al punto una profesora que estando de interina participó en la modalidad de la ED indica:

...para mí el programa de ED es valioso..., creo que el éxito de una persona es seguir capacitándose, seguir conociendo otros conocimientos, otras culturas...sólo que todavía sigue la corriente tradicional, la que me parece que todavía la Reforma no se ha entendido ¿no?, además debemos saber que este conocimiento es la parte medular para la educación actual ¿no? (12 Expl.19/12/02)

Otra docente igualmente indica: "...en lo profesional, de ser profesora me gustaría seguir aprendiendo qué es la Reforma" (19 EF 23/05/03). Conocer la RE en forma amplia desde sus fines, sus objetivos, sus beneficios, sus logros, sus desaciertos durante la formación profesional a través de ED posibilitaría comprender con amplitud y acierto la "consolidación de la EIB...para asegurar el mantenimiento y desarrollo de varias lenguas y culturas involucradas" (Albó 2002: 227) y potenciar sus conocimientos logrando un cambio de actitudes hacia posiciones motivadoras y dinámicas para la acción pedagógica. Algo importante que señala la siguiente voz es que:

La **RE está** en los **profesores**, está en **padres de familia**, en toda la **comunidad** ¿no? si hubiera un trabajo mancomunado...formaríamos niños excelentes, pero si solamente al docente le van ha echar la culpa y listo ya, ahí nomás se terminó todo ¿no? entonces tienen que estar involucrados todos.(17EF 21/05/03)

Comparto estas palabras, porque para que realmente la RE sea la parte medular diríamos de la educación, tenemos que involucrarnos responsablemente todos y cada uno de los agentes educativos, incluida la sociedad misma para hacerla aceptable por lo menos para la mayoría de los grupos sociales. Es necesario trabajar con compromiso, con más identificación, con más decisión creo que podemos lograr la simbiosis si se llega a tener mayor claridad de lo que realmente sirve a la sociedad, así lograr florecer hasta hacerla inquebrantable. A la fecha es todavía un proceso tierno diríamos, que necesita el apoyo mancomunado de toda la sociedad, incluida la ED

como uno de los pilares que atiende a un buen porcentaje de profesionales con deseos de innovación.

4.5.3.3 Estrategias metodológicas constructivistas para superar las dificultades del trabajo de aula

La mayoría de los docentes que se inician en el ejercicio docente sean normalistas o interinos, con el ánimo de desenvolverse cada vez de mejor manera durante el accionar del aula, buscan formas de poner en práctica teorías o normas que el currículo educativo indica para el trabajo con los educandos. Es en esa mira que los docentes, indagan y buscan modos de informarse e imbuirse de estilos para superar las dificultades que se le presentan. Para ello acuden a sus similares³⁰ solicitando apoyo, generalmente de los que han tendido experiencia anterior, lo que sumará a su saber para ir conociendo ampliamente otras maneras, sobre cómo realizar actividades que les dificulta.

Del mismo modo enfatizan el hecho de compartir experiencias³¹ entre colegas, que también potencia el fortalecimiento de su aprendizaje en su auto-formación permanente a partir de sus pares. Como la siguiente reflexión de una docente nota:

Recoger experiencias de otros colegas...es parte de una formación y auto-formación, porque digamos veo a un colega que está aplicando en X aula y yo la tomo para mí, y quizás yo voy aumentando o disminuyendo a lo que está aplicando, entonces me da buenos resultados, con ello puedo conseguir en la educación de los niños aprendizajes buenos ¿no?. (29 EF 03/06/03)

Responsablemente deciden resolver dificultades, desarrollando sus conocimientos a través de buscar apoyo de otros, que en la cotidianidad se presenta y ese es un aspecto importante en los docentes, sea mujer o varón sin distinción de ningún tipo, buscan los cambios en el conducir del proceso de la enseñanza y aprendizaje de sus educandos, acudiendo a su ingenio y creatividad para solucionar diversos problemas que se presentan en el aula. Sumado a ello está el compartir experiencias que van fortaleciendo conocimientos mutuos e individuales de manera significativa, desde reales, ideales y retos, desde sus propios intereses, anhelos y expectativas para desenvolverse en la labor elegida, mediante “el intercambio de experiencias, el compartir conocimientos (que) consolidan espacios de formación mutua en los cuales

³⁰ “Antes no había asesores entonces entre colegas nos apoyábamos y aquí es lo mismo, entre profesores también se colaboran, porque ahora tiene que ser trabajo en grupo...si vamos a ir trabajando aisladamente solos...no funciona...yo recurro al padre (tutor) siempre está pendiente de lo que dificultamos por eso las capacitaciones constantes” (5 Expl 11/12/02).

³¹ “Recurro a mis colegas...entre nosotros nos ayudamos lo que dificultamos,...compartimos nuestras experiencias de cómo estamos trabajando, así mismo acudo a la directora...o sea voy preguntando para que me salga mejor mi trabajo ...” (10 Expl. 15/12/02)

cada profesor es llamado a desempeñar simultáneamente el papel de formador y de formando” (Setúbal 1996:90).

Entonces, en una formación docente a través de ED en EIB podría ayudar el sistematizar experiencias para mejorar la acción pedagógica cotidiana a favor de los educandos. Ya que interrelacionar experiencias se convierte en un aspecto vital de generar enseñanza y aprendizaje entre maestros a partir de la necesidad real de dar salida a sus problemas. A la vez, estas enseñanzas y aprendizajes tratan de facilitar soluciones en base a sus propias prácticas, lo que implica que hay una forma de preparación formativa que ayuda a generar un cambio en el desarrollo de sus actividades pedagógicas, ya que se propicia una enseñanza del docente que ya ha adquirido experiencia hacia otro novato o iniciante que se enfrenta a un mundo nuevo activo, incluso imbuido de teorías que llegado el momento no sabe cómo volcar a la práctica de aula.

Se ha dicho que el docente es creativo, ingenioso, que apela a sus inquietudes y es lo que aprovecha, ingeniándose para enfrentar las dificultades pedagógicas en las escuelas compartiendo experiencias; son modos de formarse a través de la necesidad de un desenvolvimiento, que permite no sólo reafirmar sus conocimientos, diríamos a través de sus pares, sino le posibilita comprender y ejecutar mejor su labor.

A pesar de todas estas búsquedas de auto-formación impulsadas por sus necesidades e intereses, en aras de mejorar la calidad educativa, el reto, el anhelo y la expectativa que mencionan coincidentemente es seguir alimentando sus conocimientos, sus concepciones, sus posiciones y concretizarlas a través de una formación en ED.

Entonces, en una posible ED en EIB semipresencial, lo que tendríamos que aprovechar también son estos mecanismos de aprendizaje brindando espacios acogedores, dinámicos, y sobre todo motivadores durante las etapas presenciales intensivas con el fin de potenciar la auto-formación permanente del docente.

4.5.4 Otros contenidos

a) Procesos curriculares y otros

Las expectativas de los docentes encontradas sobre los contenidos que sugieren que se trabajen en una posible ED en EIB encierran temas como: constructivismo, temas transversales, evaluación, currículo, planificación, manejo de grupos, las que están sustentadas desde sus visiones en las expresiones de cada uno de los actores de la muestra, agrupados en procesos curriculares. Como refiere un personal administrativo: “Dentro del aula, las dificultades que más se escuchan, es la forma de planificar, programar actividades...currículo, métodos...” (5 Expl 11/12/02), necesidades básicas

que requieren ser entendidas ampliamente para garantizar la calidad educativa. Otro docente refuerza “Currículo creo que es el eje principal que debemos comprender más y a profundidad...para que nosotros mismos podamos quizá construir nuestro propio currículo” (17 Expl 20/12/02).

Un tema que sale también a luz es el deseo de querer comprender el trabajar los temas transversales. Como lo manifiesta una profesora del nivel intermedio: “Hasta la fecha no he comprendido, qué es trabajar temas transversales, al menos en la preparación que tenemos nosotros ahí no puedo acomodar a pesar de que el asesor nos indica...entonces medio que tengo dificultad” (8 EF 30/4/03). Estas son palabras de una educadora que representa a otros docentes que desean seguir aprendiendo, profundizando y tener un conocimiento más amplio de poder interrelacionar estrategias pedagógicas en beneficio de los educandos a quienes atiende.

b) Psicopedagogía³²del niño

Otros temas que mencionan coincidentemente los maestros que sean incluidos en el proceso de su formación profesional a través de la ED, son lo referente a la psicopedagogía: psicología del niño, psicología evolutiva, psicología social. Entonces las necesidades y expectativas de los docentes, ponen de manifiesto que un grupo pide “psicología, etapas de desarrollo del niño,(indicando que sería necesario) que se apliquen en la malla curricular”(2 EF 16/17/04/03); “...psicología...para...entender el comportamiento de los niños...”(19 EF 23/05/03). Sumado a ello expresan también su interés de ampliar su saber sobre la "psicología del niño...es necesario entender este tema, para no seguir teniendo a los niños como experimentación ¿no?” (18 Expl 16,17/12/02).

A mi parecer, merecen ser tomadas en cuenta las sugerencias mencionadas sobre desarrollar la psicopedagogía como un componente importante, ya esto que conllevaría a tener una visión más humana y amplia respecto a las dificultades y ritmos de aprendizaje de los niños y niñas; a tener mayores luces de los problemas que los educandos presentan en el campo educativo, ya que“ Los principios psicopedagógicos se refirieren a las ideas básicas que fundamentan el trabajo con los alumnos, que es lo que tiene que hacer el docente para promover la enseñanza y aprendizaje” (Quiroz 2003:41), coadyuvando en la búsqueda de formas estratégicas para resolverlas.

Ello les permitirá a los docentes ser agentes comprensibles de las realidades culturales de cada educando, y percibir procedimientos de aprendizaje en aras de

³² Psicopedagogía: Estudio de la psicología y pedagogía en el campo social del comportamiento humano. Psicología de la educación según Coll” procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en las actividades educativas” (Ander Egg 1999:218)

tener mayor conocimiento y comprensión de las diversas características en cuanto a personalidad e inteligencias múltiples, para poderlos apoyar, orientar y guiar durante la construcción de sus aprendizajes, trascendiendo también a mejorar su desempeño laboral a partir de una interrelación adecuada con sus educandos, lo que a su vez podrá repercutir en la apertura de la toma de juicios de valor para que la enseñanza y aprendizaje sea pertinente al contexto y realidad cultural de los estudiantes.

c) Desarrollo de hábitos de lectura

Desde mi percepción, un buen porcentaje de personas no hemos logrado sembrar en nuestro hábitos del cotidiano vivir el gusto a la lectura, quizá por la educación memorística y condicionante que hemos tenido en el transcurrir de nuestras enseñanzas escolares, en las que no pudimos comprender el valor de este aspecto tan importante, son necesarios para el campo académico, ya que muchos tenemos dificultades para comprender lecturas valiosas, temas y/o contenidos escritos afines a nuestras prácticas cotidianas. Algunas veces no podemos captar la lectura en su real dimensión, porque falta el aspecto de ser analíticos con criticidad y adecuación a nuestra realidad, a nuestras necesidades. Como nos enfoca uno de nuestros entrevistados: “Si tuviéramos un hábito de lectura tendríamos un rico material humano, porque tenemos un rico material para leer...” (20 EF 28/05/03). Y es tan cierto que muchas veces, en lugar de seguir alimentando nuestros saberes a través de las lecturas, las dejamos, aún contando con materiales para ello. Como reitera el mismo copartícipe “...tenemos las guías, que la RE nos ha entregado a nuestras manos...el problema es que no tenemos el hábito de lectura”.

Entonces, como aspecto importante en la formación profesional de los maestros “...se les debe crear una clara conciencia de la importancia de la lectura comprensiva. Leer significa más que decodificar...comprender, aprender, relacionar, deducir, inducir y asimilar. Igualmente el maestro...debe diferenciar el memorizar del aprender, el repetir lo memorizado del verdadero saber” (Garzón³³ 2000:56). Por ello, sería necesario lograr entender el valor del hábito a la lectura como medio fundamental para informarse sobre el contenido de diversas obras puestas en nuestras manos y con mayor jerarquía en la auto-formación en una ED. Con el fin de lograr conocimientos más amplios a través de la lectura, incluso tal vez no sería necesaria la presencia del tutor tan a menudo.

La voz de otro personal administrativo refuerza esta idea “si...leyeran ni asesores necesitarían los maestros...Es una pena que con la RE se haya invertido tanto por

³³En El maestro protagonista del cambio

ayudar en la formación del maestro, pero no leen” (15 Expl 18/12/02). Frente a esta situación real la falta de hábitos de la lectura en la formación profesional corre el peligro de no ser competitiva.

Y en una ED semipresencial podría tomarse en cuenta el incentivar a los participantes el hábito a leer a través de textos adecuados a su realidad que despierten su interés. En el caso de EIB, se cuenta con una cultura oral que muy bien podría aprovecharse a través de la producción de textos sobre un tema dado que permita exaltar y aumentar habilidades comunicativas con contenidos o historias de su realidad contextual e invitar a leerlos incitando hacia los hábitos de lectura.

Ya que “la lectura es la actividad de mayor importancia en el estudio...por la correlación que existe entre la lectura y el rendimiento...en la mayoría de la materias” Castillo (1997:67). Aquí radica su importancia, percibir el mensaje, el contenido de lo que lee y a su vez se trata de aprovechar conocimientos preconcebidos para elegir y organizar contenidos pertinentes a su formación. Y lo importante, creo, es la selección de lecturas motivantes adecuadas a su quehacer pedagógico, que oriente sus deseos de enseñar que viabilizará acrecentar su habilidad comprensiva permitiendo establecer espacios para poner en práctica estrategias de lograr los hábitos de lectura y que pueda el docente a su vez transferirlos y aplicarlos en su labor. Esto será favorable para que como profesional siga auto-cualificándose, ampliando así sus conocimientos y horizontes académicos acordes a los cambios y a la tarea que le compete desarrollar. Y creo que con la práctica las deficiencias pueden ser superadas.

4.5.5 Anhelos tutoriales

Es importante también señalar que el formador, así como el profesor en una modalidad presencial, asume el rol de orientador y de guía. El tutor en la modalidad ED es quien emprende la tarea de interrelacionarse con los que deciden formarse a través de los medios escritos. Del mismo modo, será la persona que interconecta al alumno con la institución y con los formadores responsables de las distintas materias o áreas de estudio, contenidos en el módulo. Se pudo recoger información respecto a la importancia de la labor que cumplen los tutores. Así observamos en las siguientes expresiones de una educadora participante en ED semipresencial:

...yo sola algunas materias sí entiendo, pero los demás no, entonces solicito ayuda; más que todo acudo a mi tutor cuando no entiendo lo que quiere decir los módulos y él felizmente está ayudándome, me anima; a veces él viene hasta la Unidad, ve cómo estoy trabajando y de acuerdo a eso me corrige, o sea yo siento que estoy aprendiendo mucho, mucho. (12 EF 08/05/03)

Realmente, la tutoría es un aspecto importante, ya que contar con una persona que los apoye, que los oriente y acompañe oportunamente redundará en el logro de un mejor aprendizaje. En el caso de la formación de ED en EIB, tomar en cuenta al tutor es imprescindible porque es el que satisface necesidades de aprendizaje a través de un acompañamiento cercano, desde este punto: “La tutoría es una acción que estimula un proceso de desarrollo personal, un intento de ayuda para que un sujeto llegue a ser capaz de resolver sus problemas” (García 1999:51) favoreciendo enfrentar otras situaciones para encarar independientemente procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por las informaciones recogidas, encontramos que en algunos casos, aparte del tutor designado por la institución que brinda servicios de ED, hay personas que de manera voluntaria³⁴ prestan apoyo a algunos estudiantes de esta modalidad, realizando el trabajo de tutoría, como un servicio a la educación, es básicamente de acompañamiento continuo, esclareciendo los temas, sea en la interpretación y comprensión considerados en los materiales o módulos que utilizan para auto-formarse en la ED semipresencial. Al punto, un profesor participante refiere:

...nuestro tutor es voluntario de España...tenemos suerte nosotros porque...con su orientación estudiamos los de religión, nos ayuda a comprender lo que quiere decir los módulos...para presentar algún trabajo siempre le consultamos a él...nos trata como a compañero, porque a veces cuando le vamos a buscar nos atiende primero a nosotros, algunas veces no tiene tiempo pero nos da preferencia dejando de hacer sus cosas nos atiende. (11 EF 8/05/03)

Es una gran ventaja contar con un tutor comprometido que apoya en el momento preciso al que se auto-forma; ello contribuye en la construcción y reafirmación de conocimientos durante el proceso de cualificación. Primordialmente es el hecho de que el docente siente seguridad en sus concepciones y en lo que realiza, además satisface sus inquietudes en el momento que requiere, apoyándolo en la comprensión de conceptos académicas desde lo analítico y crítico. Esto, a su vez, eleva su auto-estima e independencia de manera significativa, motivándole a desarrollarse competitivamente. Del mismo modo, la voz de una educadora participante en la modalidad de ED, que también recibe apoyo del tutor refuerza lo indicado, acentuando que con las orientaciones comprende mejor los aspectos que contienen los materiales: “Los voluntarios de Anzaldo nos ayudan en la comprensión, con las explicaciones que nos dan, con eso, más que todo lo puedo entender, con las explicaciones me ubico, eso es lo que nos ha facilitado, y me ayudó,...nos hacen entender como a niños, como a wawas, nos dice con ejemplos...” (10 EF 06/05/03).

³⁴ Es el caso de los padres españoles (sacerdotes de Anzaldo) que son tutores voluntarios y trabajan en el Núcleo Litoral, que brindan su apoyo en forma incondicional y sin retribución alguna a algunos estudiantes en ED de la especialidad de teología así como de otras carreras, quienes prestan servicio en distinta Unidades Educativas del ámbito distrital.

La orientación tutorial coadyuva a la formación más sólida del docente comprendiendo la labor que ejerce y a la vez ayudándole a superar dificultades, a partir de actitudes y estrategias metodológicas adaptadas al ritmo de aprendizaje del que solicita la orientación, enriqueciendo así los conocimientos ya adquiridos.

Al respecto, durante el trabajo de campo tuve la oportunidad de observar una parte del apoyo que dio un tutor a dos estudiantes de ED. Cuando me constituí en la puerta del colegio del Núcleo Litoral, encontré a dos docentes interinos, un varón y una dama, ambos jóvenes, quienes me informaron que esperaban a su tutor, mientras tanto el padre-tutor llegó, los saludó con amabilidad y a la vez recibió mi saludo. Lo que me impresionó fue la atención amical con la que fueron recibidos los docentes quienes le entregaron hojas impresas de su trabajo.

El tutor hojeó las líneas a la vez que los invitó a pasar a una de las aulas del Núcleo educativo animándoles “bien, bien, cojan de la biblioteca y terminen de realizar lo que les falta, si tienen algo urgente que quieren decirme pues díganme, no dudáis...”. Mientras tanto, pude sacar cita para entrevistarlos, a la vez que me indicó que “son docentes estudiantes en ED que vienen de comunidades lejanas y tienen que retornar” (O CC 28/05/03).

Para mí, esta forma de orientar no sólo es una mera supervisión o seguimiento, es una muestra de la labor comprometida del tutor que se identifica con el rol de los docentes para potenciar concepciones que le serán útiles en su formación. Al respecto tenemos la siguiente versión de otra profesora:

Hay beneficios como también desventajas ¿no? porque muchas veces las desventajas son de que uno no puede descifrar o conseguir algún apoyo...Yo me he profesionalizado cuando estaba en una de las escuelas más alejadas del departamento...entonces para mí era costoso, había temas que no entendía...no podía llamar digamos a alguien que me apoye. (29 EF 03/06/03)

En realidades como éstas el apoyo de tutoría no sólo es importante sino necesario y pertinente para asegurar y garantizar la apropiación de saberes de los docentes participantes a la ED. Estas expectativas giran en torno al tipo de trato que da el tutor.

Al respecto, la respuesta a las preguntas ¿cómo cree que tiene que ser un tutor?, ¿qué cosas tendría que mejorar?, una profesora participante en la modalidad responde:

El tutor, que sea amigable, que sepa ganarse la confianza...que tome en cuenta nuestros pedidos, que sea más abierto, que no te calle lo que dices, porque algunos se sienten los que saben todo, eso nos hace sentir confundidos...explicarnos antes los temas de los módulos con ejemplos para entender más lo que enseña porque muchas veces te lo tienes que memorizar el libro y sin ampliaciones. (4 EF 26/04/03)

La información muestra que la interrelación de tutor y tutorado es fundamental dentro de la modalidad de ED, con una comunicación más amical, que brinde seriedad, que motive a focalizar inseguridades y satisfacer inquietudes.

Al respecto, un profesor que en la actualidad realiza su licenciatura a través de la ED semipresencial resalta la importancia del apoyo tutorial: “Sería de gran importancia un tutor, yo creo que hace de que el mismo estudiante a distancia se sienta más seguro y más compenetrado de todo aquello que quiere saber o quiere elaborar” (15 EF 06/06/03). Esto podría potencializarse con mayor énfasis si dentro de la relación tutor-tutorado(a) “haya más acercamiento, en este caso un tutor presencial, que vaya viendo cómo está realizando el trabajo, y vaya orientando”(Ibíd.). De manera complementaria, es importante que el tutor posibilite ampliar aspectos académicos para que la internalización de conocimientos sea clara y sobre todo, que favorezca un mayor desarrollo de su competencia profesional.

Un aspecto también importante dentro de la actitud del tutor es que su actuar sea a partir de seguir conociendo la realidad de diversos contextos, mediante diálogos, conversaciones abiertas, para dar sentido al esclarecimiento de dudas y a la satisfacción de necesidades, de expectativas, de demandas de los participantes de la ED; lo que permita generar "...una cultura de la investigación encaminada a la construcción del conocimiento" (Capella 1993:17) que dé mayor solidez a la reafirmación de los mismos a adquirir otros, basado en los procesos de cualificación competente.

Sumado a ello, muchos participantes desean que el tutor en la modalidad de la ED los visite en su mismo centro de labor ya que éste constituye un espacio potencial, no sólo enriquecedor sino constructor y reforzador de los conocimientos tanto académicos como prácticos por la posibilidad de que la aclaración de dudas o vacilaciones se da en la misma actividad pedagógica, tal como refiere la información grabada de una profesora que se inició como interina y que en la actualidad tiene una escala profesional a nivel de licenciaturas y diplomados también a partir de la ED.

Me hubiera gustado que los tutores lleguen al mismo centro donde estuve trabajando... yo creo que es una falencia de la ED, porque cuando llega el tutor, el alumno o alumna del centro de estudios de educación a distancia siempre se sienta fortalecido ¿no?, aún cuando le digan sus errores eso le fortalece a uno y trata de mejorar. Todo estudiante necesita una orientación en su trabajo y ¿qué mejor en el mismo lugar de la acción, ¿no?. (29 EF 1,03/06/03)

En ese entender, la presencia del tutor en el mismo contexto real donde labora el docente participante en la ED es enriquecedora, porque le posibilita estar compenetrado con la tarea que realiza el tutorado y puede apoyarlo, guiarlo, orientarlo

en el mismo lugar de los hechos, a partir de la interrelación del binomio de la teoría y la práctica, demostrando la funcionalidad de los aspectos teóricos que se tratan en los módulos. Esta es la ocasión de revertir en acción teorías, posibilitando que el participante en la modalidad esté satisfecho con la aclaración de sus dudas, lo que motiva a la búsqueda de nuevas formas estratégicas de desenvolverse mejor. Por su parte el tutor, al haberse trasladado al mismo lugar donde se desarrolla la actividad pedagógica, tiene mayores juicios de valor para seguir orientando, tutelando el desarrollo formativo de los participantes a su cargo. Como refuerza García:

En la situación de soledad y lejanía académica en que suele encontrarse el alumno de la enseñanza a distancia, la figura del tutor cobra su más profundo y primigenio significado, puesto que se hace cargo de su asistencia y ayuda personal a la vez que ostenta para él la representación vicaria (apoderado) de la institución. (2002:124-125)

Efectivamente, el hecho de apoyar, como subraya el autor, en situaciones de soledad, con orientación personalizada se convierte en un aprendizaje significativo y satisfactorio, acrecentando los deseos de seguir profundizando el sentido de los contenidos que desarrolla, evitando así frustraciones y estrés que en algunos se crea.

A partir de la “cordialidad, hacer que...se sientan bienvenidos respetados y cómodos” (García 2002:127-128), favoreciendo el fortalecimiento de su autoestima y por ende mayor inclinación y apertura a nuevos conocimientos.

Del mismo modo, otro factor importante es la “Honradez,...no crear expectativas falsas” (Ibid) respecto a la reafirmación o aclaración de conocimientos, o al no tener claro algún concepto académico posponer la aclaración de esas dudas, en lugar de hacerlo en ese momento. Esta situación va en desmedro de la generación de confianza en su auto formación, entonces la mejor actitud que puede asumirse es la honestidad, de forma tal que ambos tanto tutor como docente estudiante, puedan encaminar mejor los procesos de aprendizaje.

Al mismo tiempo, esto generará mayor “empatía, ponerse en el lugar del otro”(Ibid), para que a partir de ello se pueda comprender mejor la parte humana, ya que por ejemplo, en algunos casos los ritmos de aprendizaje son diversos y esto no es comprendido, sino que es severamente criticado, lo cual no coadyuva a que el participante pueda prosperar en el constructo de sus conocimientos ni aprovechar sus experiencias adquiridas en la práctica y confrontarlas con la teoría, más al contrario puede desmotivar y desviar los deseos de superarse e inclusive hacer que se trunquen. Para superar estas dificultades y otras que se presentan, está “la capacidad de escuchar y evitar preguntas cerradas.”(Ibíd.), posibilitando mayor interrelación y

participación activa del tutorado a partir de dar espacios de expresar sus anhelos intereses, inquietudes y necesidades reales.

Estos aspectos sumamente importantes en lo que respecta al rol del tutor, me parece que resumen con claridad las voces de los docentes que sugieren y peticionan por una parte, mayores espacios de tutoría y por otra tomárseles en cuenta en sus opiniones.

Estas son características apropiadas del papel de tutor en el sentido de que, como persona que orienta y acompaña durante el transcurso de la formación profesional en la modalidad de ED, su labor sea efectuada con miras a potenciar logros significativos que viabilicen transferir el acopio de conocimientos teóricos al trabajo pedagógico en beneficio de los educandos, logrando cambios favorables.

Del mismo modo, para que la intervención del tutor sea fructífera, debe estar informado, actualizado e imbuido de los contenidos que están desarrollando sus tutorados para encaminar así a una formación del docente que corresponda a los objetivos planificados en ED, mostrando con claridad el sentido de la calidad de la educación y por ende la calidad humana.

Es decir, no basta que un tutor maneje los aspectos teóricos de manera competente; también tiene que demostrar la capacidad de poder concretarlos en la práctica. De esta manera, los tutorados podrán tener mayor credibilidad y confianza en él. Entonces no sólo es fundamental, sino primordial y sustancial la preparación decidida y comprometida del personal porque él es el modelo admirado que muchas veces impacta con su forma de ser, su posición segura, al enfocar teorías y conceptos acordes al accionar pedagógico y quizá lo psicopedagógico, que pueda llegar con claridad a los que esperan con anhelo.

Por lo tanto, la calidad de su trabajo dependerá de sobremanera de la forma como transmita conocimientos acerca de los desafíos y cambios constantes de la educación, para de esa manera lograr que el docente o los educadores a quienes se dirige puedan captar estos conocimientos y hacerlos efectivos en su actividad cotidiana de aula, con el fin de lograr una enseñanza y aprendizaje satisfactorio en las alumnas y los alumnos que atiende. Tal como señala Setúbal: “satisfacer las múltiples y complejas demandas que plantea la tarea docente implica ubicarse en el plano de la formación docente” (1999:70). Esto implica asegurar una actitud de cambio a partir de actitudes que demuestren seguridad y confianza en la calidad y pertinencia de lo que se está transmitiendo a los que se están formando, para impulsarlos a aprender cada día y tener deseos de poner en práctica lo aprendido.

Es por cierto que en momentos de mayor dificultad, el participante, para que logre aprender significativamente requiere de la presencia del tutor, pero si el tutor está desinformado, está desactualizado, en lugar de esclarecer sus dudas y satisfacer sus necesidades puede crear confusiones y desmotivaciones cruciales y quizá hasta irreparables que va en contra de su formación y desempeño profesional.

Igualmente, para ayudar a que la formación profesional de los que participan en la modalidad de ED garantice una preparación competitiva acorde a las reales necesidades, expectativas e intereses, es también importante y fundamental que la distribución de la cantidad de personas que va a estar a cargo de un tutor sea dosificada, y no sobrecargada, porque como bien resaltan las palabras citadas, las orientaciones “efectivas” no se llegan a dar precisamente por el exceso de docentes a su cargo. Como un personal de INFOPER, durante el taller sobre ED organizado por el Proyecto TANTANAKUY expone:

El fuerte de la ED es la actualización académica del maestro;...la tutoría es un pilar fundamental, pero no llega la presencia efectiva de apoyo al maestro, en lo que necesita la conducción del maestro entonces...por ejemplo, qué pasa con los productos de los trabajos que se les pide, muchas veces son hechos improvisadamente, porque un tutor que atiende a 80 maestros no se hasta qué punto puede hacer efectivamente un seguimiento. (11/11/03)

Necesariamente, este aspecto se puede superar tomando conciencia de la imposibilidad de poder llegar a todos con pertinencia y mayor eficiencia porque por más que como profesional el tutor esté constantemente preparado, actualizado, es complicado y casi “imposible” dar orientaciones claras y directas a los puntos que necesitan ser esclarecidos y más allá, que ayuden a comprender lo que va a ejecutar, cuando tiene a su cargo muchos tutoreados, sobre todo cuando son trabajos prácticos que deben ser aplicados o sobre los resultados de evaluaciones.

Para terminar, es importante reflexionar sobre el hecho de que los tutores cumplen diversidad de funciones, que de la calidad de su accionar va a depender de alguna manera el éxito o fracaso de los procesos de aprendizaje de los participantes en la modalidad de ED, por lo que es necesario reconocer lo plausible de su labor.

4.5.6 Inclusión de los medios de comunicación en la ED

Un punto interesante que la investigación arroja es el uso de los medios de comunicación para complementar a los materiales escritos en el proceso de formación profesional en una ED, como la radio, la televisión, y otros, las que profundizo a continuación.

a) Educación a distancia a través de la radio

Un medio por cierto de alcance masivo es la radio. Este puede ser aprovechado para seguir ampliando la difusión de la dimensión de RE, EIB y la interculturalidad; no sólo a los participantes en ED sino a la misma sociedad, dando posibilidades de reflexión y apertura hacia este enfoque a partir de comprender las ventajas o desventajas que posee. Al mismo tiempo puede generar opiniones, puntos de vista y sugerencias que posibiliten acrecentar la mejora de la calidad profesional de los educadores. Entonces ¿por qué no acceder a los medios de comunicación como la radio, la televisión y otros que pueden ser intermedios de apoyo para reforzar temas que la ED, y en especial en EIB, han planificado y seleccionado, para el proceso de cualificación profesional a partir de emitir información complementaria?.

Desde mi punto de vista, creo que el deseo de seguir adelante en el afán de mejorar la calidad humana así como la calidad de vida nos debe motivar a buscar medios y formas de mejorar la formación profesional de los educadores y hacerla más viable, más pertinente y convincente. Uno de los medios que pueden ser útiles en este camino son los medios radiales que contengan programación con fines educativos. En esa línea una educadora menciona:

Sería viable en una ED, incluso los habitantes mismos del área rural verían que su idioma se puede usar para educar ¿no?...la radio como medio informativo es posible considerarlo; pero también la TV es otro medio poderoso diría yo, que podría utilizarse con programas educativos orientadas a enseñar a partir de la interculturalidad que mucha gente todavía no entiende con amplitud lo que significa, por lo que hay rechazo. (29 EF 03/06/03)

Coincido con la posición de la profesora, de tomar en cuenta a la radio como también el medio televisivo, para educar utilizando la lengua originaria. Esto ayudaría en el caso de la ED, a complementar y reforzar contenidos dirigidos a los participantes que se forman a través de esta modalidad, previa coordinación de “horas punta” (vale decir las horas de mayor disposición de los usuarios para sintonizar el programa) para que sean aprovechadas. Al mismo tiempo, ayudaría a potenciar con la interculturalidad, viabilizando el ampliar saberes, no sólo de los participantes a esta modalidad sino también del pueblo en general que tendría la posibilidad de informarse, aclarar dudas y quizá apoyar el avance del enfoque en marcha.

Sabemos también que hace buenos años la red ERBOL realizó “diversos programas privados de educación radiofónica, que siguen hasta hoy...utilizando la lengua originaria” (Albó 2002:228) enriqueciendo la oralidad, en aras de coadyuvar a la educación dirigida a la sociedad adulta, como una alternativa de disminuir el analfabetismo y dar valor a la etnia, a la cultura y por supuesto a lo lingüístico. “Pronto

algunas emisoras introdujeron también la temática cultural en particular en programas complementarios de apoyo” (Ibid), que podemos indicar como vital para comprender la importancia de la interculturalidad. Sobre el punto una profesora, que para su postulación a la ED y lograr su profesionalización le puso al corriente la radio, refiere:

Para mí, la radio es muy útil, porque como ya le dije, a mí me ha servido mucho, gracias a la radio estudié en ED... todos se pueden informar... y educar por la radio yo creo que sería bien no más, con tal que sepamos a qué hora sale esos programas, porque no nos quita tiempo tampoco, mientras estamos haciendo algo podemos estar escuchando y seguir aprendiendo nuevas cosas. (13 EF 15/05/03)

En ese sentido, existen experiencias de ED con la utilización de este medio que se desarrollaron y se siguen efectuando a nivel mundial “la radio, es un medio tecnológico que ha venido siendo utilizado por la mayoría de las universidades a Distancia en el mundo y en otras instituciones de carácter no universitario, siguiendo en importancia al material impreso” (García 2002:177). Así como “Las escuelas radiofónicas de Sutanza” en Colombia, que enseñaban a leer y escribir a campesinos... (Mansur 200: 54). En el caso de Bolivia, ha habido experiencias similares, en las que se ha efectuado ED a través de la radio, como la radiodifusora San Gabriel que tienen cursos en aimara, los que son difundidos en esta lengua, dando importancia de su valor lingüístico y por ende de la cultura.

b) Educación a Distancia vía Internet

Finalmente, otro medio que la ED utiliza para comunicarse e interrelacionarse con los participantes en esta modalidad es el sistema de comunicación vía Internet, pero que lamentablemente algunos no lo sabemos manejar, por lo que también en esta parte, el apoyo sería sumamente beneficioso, porque posibilitaría a los participantes educarse a partir del manejo adecuado de este medio. La siguiente versión nos muestra esta realidad referida al manejo: “Lamentablemente, tengo que decirle, sólo algunos no tenemos todavía esa habilidad y ese conocimiento de entrar a Internet y manejar todos”.(15 EF 06/06/03). Por lo que sería necesario que también se desarrolle el manejo en este aspecto, en aras de una formación permanente a nivel más amplio.

Es cierto que en zonas rurales lejanas de difícil acceso no llega este medio, pero el maestro no se perenniza en estas zonas; en circunstancias que requiere bajar a las urbes donde si dominara el manejo de INTERNET, la misma situación de necesidad y de querer ampliar sus conocimientos le impulsaría a usarlo y explorar.

Porque, como indica un ex asesor: “La RE es también aprender a manejar el Internet, pero también manejar la computadora... los profesores aún no tienen esas habilidades... les falta el manejo...” (16 Expl. 18/12/02). Entonces, también aparece la

dificultad de manejar las computadoras y por ende el Internet. Creo que los cambios que se dan a diario requieren el conocimiento de estos campos que solicitan para posibilitar ampliar su saber a partir del acceso a la información virtual.

Por lo que me sumo a la voz de los que sugieren aprovechar los medios de comunicación, radio, televisión, el medio virtual y otros para generar una interrelación de conocimientos a través de la información oral y escrita, que coadyuve en el proceso de la profesionalización y ampliación de contenidos de las materias que los participantes señalen y necesitan ser complementados, si es posible con más profundidad y análisis, aprovechando las ventajas que nos ofrecen estos medios.

4.6 Demanda de los docentes al Estado

4.6.1 Control de acreditación de instituciones que brindan ED

Como es de conocimiento social, es importante que los centros que ofrecen servicios de capacitación y profesionalización cuenten con la documentación necesaria y requerida que avale su funcionamiento, para que no sea detenida y hasta cancelada su marcha. Con esa mirada, hemos considerado en los datos recogidos el aspecto referido a que los centros que ofrecen ED deben estar legalmente documentados para garantizar también una formación acorde a los requerimientos del proceso de formación profesional, ya que de lo contrario los perjudicados resultan siendo los participantes que los eligen para cualificarse. Como nos señalan dos voces de los actores entrevistados refiriéndose a la opinión sobre la ED:

Es una respuesta muy adecuada...sin embargo debemos reclamar también que no todos los centros que dan esta formación a distancia disponen de toda la documentación legal de funcionamiento...Que las instancias superiores... hagan un seguimiento y control correspondiente para que no sean engañados en sus legítimos deseos de superarse. (3 Expl 9/12/02)

Verdaderamente, cada una de las instituciones que ofertan servicios de cualificación debiera avalar su legalidad y garantizar una preparación honesta sin complicación alguna y responder a las demandas de la sociedad educativa. Como reitera otra voz:

Lo único que no me parece, que no está bien es el hecho de que **las certificaciones no son legales** en algunos centros de ED, porque no están reconocidos...falta mayor seriedad ya que mucha **gente es estafada** y los simples papeles que dan no es válido para avalar el trabajo; yo veo que falta legalidad y legislación institucional. (15 Expl 18/12/02)

Concuerdo con las palabras vertidas, porque según a lo que sé, hubo centros privados de ED semipresencial que ofrecieron cualificación profesional, a la que acudieron muchos de los docentes con bastante entusiasmo a seguir estudiando, pero que posteriormente sin dar mayores explicaciones desaparecieron, dejando truncada los

anhelos y expectativas de formación de los que confiaron en estos centros. Algunas de estas instituciones fueron cerradas, al parecer, por cuestiones legales de funcionamiento y hasta la fecha siguen sin solución alguna. Entonces, las justas expectativas de los docentes para formarse académicamente han sido truncadas; es el caso de la Universidad Privada Iberoamericana.

Al respecto, uno de los docentes que fue afectado manifiesta, "estuve en una institución privada, la Universidad Iberoamericana, era a distancia semipresencial, pero a veces estas instituciones son tan informales y se quedó allí, no continué..." (7 EF 24,29/04/03). Estas situaciones reales posiblemente perjudicaron a más de uno, truncando sus justas aspiraciones de seguir cualificándose, confiando en instituciones de este tipo. Por lo tanto, los establecimientos que brindan ED deben garantizar la profesionalidad de sus participantes con documentos que les sean útiles y reconocibles oficialmente. Y para ello, el Estado es uno de los que puede interpelar y exigir su legalidad en aras de garantizar una formación adecuada acorde a las necesidades de la sociedad.

De la misma manera, una de las voces³⁵ aparte de que coincide con la legalidad respecto al funcionamiento de instituciones que brindan ED, refiere que no se cierran porque son necesarios para aquellas personas que cumplen sus funciones en zonas alejadas". Y agrega que: "se siga dando la ED...para los profesores que se sacrifican mucho...cortaron esa ED...era muy bueno, que el gobierno vea...y se abran también las normales" (6 EF 28/04/03), La profesora aparte de coincidir con que el gobierno intervenga en la marcha legal de instituciones que brindan ED, enfatiza que también las Normales se sumen a la tarea de formar profesionales a través de la ED. Esto me parece una acertada opinión, porque creo que las Normales EIB están ubicadas en centros próximos geográficamente al lugar donde laboran los docentes y favorecería que abran la modalidad de ED en la prestación de sus servicios educativos.

4.6.2 Incremento salarial

La situación crítica del país y por ende la de la sociedad es también vivida por los maestros y maestras que tienen la responsabilidad de velar por la familia y tener que satisfacer sus necesidades vitales. Esta situación hace que una de sus principales demandas hacia el Estado sea el incremento salarial, porque para muchos es sumamente difícil enfrentar los costos que implica la canasta familiar.

³⁵"mana certificaduta qunchuku allinta...ED kanan huk sumaq evaluación y chayman hinataq kana huk sumaq certificado con valor curricular..entonces chay fallashan ED...chaywan trabajuta maskhakunanpaq...sichus lluy estado valurta qunman, ¡UY! ED sumaq valor niyuq kanman...(16 Expl 18/12/03)

Quizá como consecuencia de ello, algunos educadores y educadoras, por la misma crisis económica que afecta a sus hogares, buscan otras fuentes de ingreso, y como resultado de ello existen apreciaciones negativas por parte de la sociedad frente al ejercicio docente, en muchos casos generalizando a todos.

He podido constatar que una parte del personal del sector educación, aparte de tener la fuente laboral como docente tiene otras actividades ocupacionales, incluso no es sorprendente porque es de conocimiento público que varios educadores o educadoras se ven obligados a buscar otras fuentes de ingreso para, como dije antes, solucionar de alguna manera los ínfimos salarios que con la crisis económica de estado se percibe en el sector educación. Entonces “la crisis económica hace que mucha gente piense en lo inmediato, piensen en los hijos, en la familia...lo que a veces limita”(26 EF 10/05/03) considerablemente la dedicación exclusiva, situación que a su vez hace que descuiden el desarrollo pleno del accionar pedagógico, que a pesar de su vocación de servicio en algunos casos no les permite tener una sola ocupación sino otras más. La información de un personal administrativo, con más de 18 años de servicio en la educación, complementa lo expresado líneas antes cuando señala:

Mejorar la calidad educativa es un proceso largo. Hay que tener recursos humanos comprometidos, identificados con la educación y mientras no haya un incentivo económico es un poco difícil, dado que el haber que se le da al docente no es siempre el deseable ni es digno para personas que se dedican exclusivamente a la educación. Pensamos que la RE está proveyendo esos detalles y que puede haber esos incentivos que motiven, que realmente sea la educación lo más importante y urgente para poder generar el cambio que todos deseamos y esperamos. (3 Expl 9/12/02)

Realmente, si la política de Estado pudiera priorizar la educación a partir de incentivos económicos motivaría a ocuparse quizá con mayor dedicación y compromiso prioritariamente en la acción pedagógica. Esta realidad socioeconómica ha creado incluso situaciones sindicalistas, que reclaman salarios justos, con el fin de lograr algún incremento a sus honorarios con miras a una dedicación exclusiva a la docencia. Pero como no es posible lograr dichos aumentos, deciden por diversas ocupaciones que de alguna manera permitan cubrir la canasta familiar y poder sobrevivir. Al respecto, se presenta la expresión de un docente administrativo:

Si no se está dando de una manera adecuada, no se está enseñando bien...es porque el salario es una miseria, por ese motivo hay un descuido, descuidan en gran manera su profesión de esa noble profesión que es la docencia y por este aspecto la educación ha ido bajando cualitativamente...Entonces, el gobierno que incremente salarios justos, que dé oportunidades y espacios adecuados para que ellos puedan dedicarse netamente al trabajo de docentado, de esa manera podemos pensar que sí, la enseñanza puede ser de calidad. Porque si vamos a continuar así, dudo que con la ley 1565 la calidad educativa pueda salir adelante. (8 Expl ,13/12/02)

Sobre el mismo punto otro entrevistado manifiesta lo siguiente:

Sería que, de todas maneras, el Estado tenga que tener consideración con los suelditos de propina que nos designa, vemos que hay una desigualdad enorme donde otros sí tienen ingresos lujosos, y nosotros ¿que?, y eso es frustrante para muchos porque no es posible hacer realidad necesidades ¿no? (15 EF 06/06/03)

Por lo tanto, el aspecto salarial, es un punto medular que definitivamente influye en el desarrollo óptimo de la labor cotidiana de la docencia, porque la cantidad percibida en la actualidad no cubre las necesidades de sobrevivencia familiar. Es limitante para mejorar las condiciones de la calidad de vida que como seres humanos y pensantes necesitamos.

Según Torres: “los salarios de los maestros se han deteriorado a límites que ponen en juego ya no sólo la calidad sino la supervivencia misma del oficio docente...” (1996). Esta situación, como sabemos, ha provocado reclamos al estado, incluso a través de paros para solicitar incrementos salariales, pero sin resultados favorables. Y al no ser escuchados, mucho menos atendidos en sus justas demandas, muchos docentes varones y mujeres se dedican a otras actividades rentables como el comercio de diversa índole y otros, para complementar sus irrisorios ingresos.

Frente a estos hechos es que el discurso de una parte de la sociedad en los últimos tiempos sobre la calidad del servicio educativo ofertada por el maestro está desvalorizada quizá hasta en forma humillante. Razón por la cual algunos siendo educadores al consultárseles su ocupación niegan la profesión de la docencia.

4.7 Reto de la autonomía

El reto personal está ligado al desafío que cada persona se impone para lograr algo que desea alcanzar. El ser humano se asigna una serie de metas en la vida, para ello traza un perfil con el fin de satisfacer necesidades que la existencia misma le exige. Nosotros, quizá desde que tenemos uso de razón, vamos fijando una direccionalidad de lo que nos va a satisfacer, o lo que nos va a servir, o lo que quisiéramos hacer, para luego proyectarnos a algún rumbo que nos haga sentir como personas activas e interrelacionarnos con la sociedad que nos rodea. Al mismo tiempo, todos los seres humanos tenemos un sinfín de interrogantes del porqué y para qué de lo que hacemos, que nos conducen a la búsqueda de inquietudes y por ende de soluciones respecto a nuestros intereses. En el caso de la tarea docente que muchos elegimos, para el proceso de la enseñanza y aprendizaje hacia los niños o hacia la juventud, tratamos de buscar formas, maneras, modos de enseñar mejor, en el ambiente que nos toca desenvolvemos como orientadores de los aprendizajes dentro del aula y fuera de ella.

En cuanto al proceso de formación docente a través de la ED, para lograr una auto formación profesional, el impulso que se genera en las personas también es a partir de retos que se plantean en sí misma. Como refiere una educadora interina con más de 10 años de servicio a la educación y participante en la modalidad de ED: “Quiero seguir aprendiendo más sobre la educación que se exige, que debe ser de calidad, entonces he dicho ¿por qué yo me voy a quedar así?, tengo que seguir adelante y estoy aquí contenta“(10 Expl. 15/12/02).

Asimismo, otra voz de un docente también manifiesta: “Antes que obliguen a los profesores para que se preparen, si no iban a ser destituidos de su cargo, yo ya me había animado, ya había ido a la Universidad y tenía la posibilidad de estudiar...y aquí estoy“(11 Eexpl. 15/12/03). Esta voz nos muestra que si uno se traza metas, las emprende con gusto, lo que le posibilitará prosperar como producto de su propia decisión. La modalidad de ED, por las características que tiene, requiere que, al decidir su participación, las personas en primera instancia planifiquen su tiempo, organicen sus responsabilidades para emprender sus estudios, lo que a su vez supone esfuerzo, exigencia personal y una autonomía constante, sólo así podrán responder y cumplir con las demandas en el desarrollo del proceso de aprendizaje profesional.

La siguiente cita enfoca este hecho: “Lo más difícil es estudiar, porque uno mismo tiene que esforzarse para terminar el módulo. Otra cosa es que no tienes tiempo, pero...” (4 EF 26/04/03). Muestra de la determinación que tenemos las personas para potenciar la profesionalidad. Del mismo modo, otra docente nos enfoca lo importante que es seguir enriqueciéndose como profesional, como persona bajo la mira de la calidad educativa y por ende calidad humana a través de auto-formarse continuamente.

Yo creo que lo prioritario para un buen desenvolvimiento cabal, si vale el término, es precisamente capacitarse día a día, escudriñando todo lo que nuestros ojos y razones lo permitan para brindar una educación más amplia y que superen esas concepciones restringidas que ya dije, y estoy 100% seguro que es el único medio, pero para ello cuenta el interesarse uno mismo, hay grandes ejemplos que demuestran esos resultados, como el caso de los autodidactas ¿no? que han logrado ser grandes y creo que es eso lo que la ED quiere seguir, entonces aprovechar ¿no?. (15 EF 06/06/03)

El hecho de decidir continuar cualificándose en la modalidad de ED supone desarrollar auto exigencia y lograr auto-formarse, de ese modo enfrentar estos retos desde su propia decisión. En este caso, la educadora nos manifiesta las dificultades que encuentra cuando se tiene que estudiar, sin la presencia del educador; requiere mayor autonomía y esfuerzo personal que en el caso de la educación presencial. Se enfrenta al desafío de organizar su tiempo, planificando adecuadamente actividades laborales y

familiares, de modo que organiza el formarse concienzudamente. Al respecto refuerza la voz de un educador con 35 años de servicio: “La ED tiene mucho valor, es una acertada forma de educar porque ya no es necesario asistir a diario a clases, sino uno puede ir aprendiendo desde donde uno se encuentre, un aprendizaje desde uno mismo, nos enseña a auto-educarnos...” (15 Expl. 18/12/02).

El aprendizaje a través de la ED atraviesa fronteras y permite a que las personas decidan auto-formarse para potenciar su saber y lograr resolver necesidades reales para realizarse como personas; más si en el campo profesional éstas tienen o se plantean retos frente a las posiciones o necesidades que la misma sociedad requiere. En resumen es determinante dentro de los retos de la pedagogía estar preparados académicamente para coadyuvar en la construcción de una sociedad más justa tomando la realidad intercultural primero como persona que tenemos el derecho enmarcada a la calidad de vida, donde el potencial humano pueda enfrentar desafíos.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

En el presente capítulo presentamos las conclusiones a las que arribamos luego del análisis realizado a lo largo del trabajo de investigación.

En referencia a aspectos generales de la ED

- La ED es una modalidad puesta al servicio de la educación como una forma de dar continuidad a estudios superiores. Es vista por los docentes interinos y normalistas que son parte de este estudio como una de las modalidades estratégicas que permite la continuidad profesional en beneficio de aquellos maestros que laboran en zonas rurales quechuas u otros ámbitos de diversos contextos dispersos geográficamente, que no tuvieron la oportunidad de concluir o seguir estudios de cualificación profesional a través de la educación presencial. Del mismo modo, la ED permite a los sujetos planificar, adecuar y organizar independientemente el tiempo y el espacio de sus estudios sin interrumpir las funciones que cumplen.
- La ED es una modalidad educativa abierta, disponible y accesible para la diversidad de intereses, necesidades y expectativas que pueden confluir.

En lo referencia a las ventajas de la ED

- La ED, desde la mirada de los docentes, tiene valor significativo por su flexibilidad, donde el docente cuenta con el trabajo avalando “la permanencia...en su propio entorno laboral, cultural y familiar” (García 2000: 63) y, a su vez, porque le brinda considerables ventajas en su proceso de cualificación profesional adecuada a sus propios ritmos de autoformación y auto capacitación profesional. A los docentes interinos les permite el reconocimiento oficial como educadores y de esta manera ser considerados dentro del escalafón magisterial, obteniendo así escalar profesionalmente al seguir estudios de licenciatura e inclusive de post grado; lo que, a su vez, fortalece y eleva su autoestima y autonomía, aspecto que le posibilita mejorar su labor pedagógica.
- La ED es valorada también por los docentes normalistas y personal administrativo porque afirman que ésta les posibilita seguir cualificándose profesionalmente a través de especialidades de post grado, así mismo la consideran como una modalidad importante porque permite un mayor desarrollo y enriquecimiento intelectual a través de la reafirmación y adquisición de conocimientos para desenvolverse de mejor manera en sus funciones, realizando su autoestima para

poder enfrentar retos personales y profesionales a través de la preparación académica a la que accede.

- La modalidad de ED mejor aceptada por los docentes es la modalidad de ED semipresencial que es ofrecida por diferentes Instituciones como por ejemplo las Universidades: Mayor de San Simón con el programa de licenciatura en EIB; Universidad Adventista de Bolivia y la Universidad particular Americana de Uyuni.
- Tomando en cuenta la voz de los actores participantes elegidos para la muestra en general, tanto en sus grabaciones como en algunas conversaciones informales podemos concluir que tienen expectativas de seguir cualificándose y capacitándose. Están dispuestos al cambio y transformación, para ello mencionan que desean seguir profesionalizándose a través de la modalidad de ED.
- La ED es favorable para la diversidad y masividad de docentes que tienen como radio de acción la alta variedad geográfica en la que se ubica Bolivia, propiciando un autoaprendizaje continuo combinado con las experiencias adquiridas.
- En la ED, los actores participantes consideran el apoyo tutorial como un acierto fundamental, por el rol de orientación, guía y portador de las necesidades que requieren para propiciar una adecuada cualificación académica.
- La ED favorece la ampliación de experiencias a partir de los temas que escudriña lo que a su vez le posibilita articular la teoría con la práctica, potenciando así la actividad que cumple.

Referente a las limitaciones de la ED

- Los docentes mencionan también que la ED presenta ciertas limitaciones para el logro de una formación adecuada y competitiva. Una de ellas, por ejemplo, es la escasa interrelación del participante y sus compañeros de estudio así como con el tutor. Indican que en el estudio en solitario no se logra aclarar puntos fundamentales y tampoco se llega a la profundización y comprensión amplia de los aspectos contenidos en los materiales impresos, como sí se podría lograr con el acompañamiento puntual de los tutores y el intercambio de experiencias de los compañeros con sus pares. Sumado a esto, señalan también que existe una limitada interrelación de la teoría y la práctica, puesto que hay una sobrecarga de teorías que no las pueden aplicar en el trabajo de aula y que sólo es una parte de ellas las que se aprovechan.
- Los costos que demanda esta modalidad son altos en relación al salario que perciben como maestros, en el entendido de que la adquisición de materiales

(fotocopias, casetes grabados y algunos textos) los adquieren con costos extras, ya que no forman parte de los módulos que las instituciones proporcionan, sino son medios de complementación que los participantes se aprovisionan, para ello su inversión es a parte de los abonos semestrales que deben cumplir.

Respecto a la importancia de la tutoría en la ED

- Está demostrado que el rol del tutor cobra importancia en la modalidad de ED porque es la persona que acompaña en el trayecto de la cualificación continua a las personas que estudian en zonas lejanas cuya orientación y guía depende de la capacidad profesional de los tutores. Es decir, está en sus manos el desarrollo académico del grupo de personas a su cargo. Además, el tutor interconecta la relación entre la institución que brinda la ED y el material de estudio
- Los participantes mencionan que la orientación y guía de los tutores es de gran ayuda para comprender los contenidos de los materiales, lo que les posibilita avanzar profesionalmente.
- Sin embargo, sugieren que sería de vital importancia si los tutores pudieran brindar su apoyo “in situ”, es decir, en el lugar donde ellos laboran, ya que consideran que las orientaciones en la labor misma proporcionaría mayor ampliación y reafirmación de conocimientos para la mejora de su desenvolvimiento profesional.
- Dentro de ello, la ED semipresencial se convierte en una modalidad viable por la posibilidad de que el tutor puede dar orientaciones necesarias en el espacio oportuno sobre las necesidades inmediatas que requieran los docentes para que sean aclaradas.

Respecto a los materiales

- Dentro de los medios que se vienen utilizando para el desarrollo de la ED, los docentes consideran a la radio como un medio fundamental para la ED, ya que a pesar de la existencia de otros medios aparentemente más avanzados, la radio sigue siendo el medio mas versátil y adecuado a la realidad dispersa geográficamente de Bolivia, por lo que sugieren que los programas de ED deberían seguir usándola aprovechando al máximo todas las potencialidades que ofrece este medio de comunicación para el mejor desarrollo de los planes de enseñanza bajo esta modalidad.
- Los materiales usados en programas de ED para el proceso de cualificarse son los textos impresos. Respecto a éstos, manifiestan los docentes que algunos de los contenidos y temas contienen fallas en el lenguaje. Estas fallas les dificulta una

interpretación de lo que quiere transmitirse y esto se constituye en una limitación para sus estudios en solitario.

- Se suma a ello la falta de hábitos de lectura en algunos docentes tanto interinos como normalistas hace que exista dificultad para comprender e interpretar los contenidos de los materiales de estudio que utilizan en solitario, poniendo en peligro la no captación comprensiva y ampliada. Ello quizá pueda superarse a través de ofrecer espacios como la semipresencialidad brindando técnicas orientadoras y reflexivas que permitan reflexionar y despertar habilidades de poder realizar lecturas de manera apropiada.

Respecto a los contenidos

- Respecto a los contenidos sugeridos por los docentes para ser incluidos en programas de formación y cualificación profesional en la modalidad de ED, los más significativos son: gramática quechua, lectura y escritura quechua, evaluación, manejo de grupos, currículo, constructivismo, temas transversales, temas del país, temas que incluyan a la sociedad, matemáticas, lenguaje, química, diferentes metodologías y estrategias sobre cómo enseñar, psicopedagogía, psicología evolutiva, psicología del niño, psicología social, bilingüismo, temas de la RE y finalmente el interés por querer aprender el manejo del Internet. Los docentes consideran que si estas demandas señaladas por ellos a partir de su necesidad se toman en cuenta en sus procesos de formación, se propenderá a un cambio significativo en sus procesos de formación.

Con referencia a la EIB

Generalidades

- En buena parte de los docentes se ha encontrado que poseen la parte oral del quechua, pero se ve debilitada en el aspecto escrito ya que en algunos casos durante su formación inicial no fueron formados con pertinencia. Considerando su condición de extracción indígena, sería necesario e importante que en el proceso de la cualificación profesional se profundice de manera comprensible y contextualizada en el aspecto escrito. Puesto que, como ya dijimos, los docentes tienen un inadecuado manejo de lenguas, aspecto que se observado durante el trabajo de campo, muchos de los que trabajan en la docencia también carecen del manejo de lenguas; (en muchos de los casos tienen poco manejo del quechua y del castellano).
- Los docentes del ámbito de estudio que vienen laborando en zonas rurales, donde la aplicación de la EIB no sólo es obligatoria por la ley, sino que es una necesidad

de contexto, demuestran una actitud de aplicación superficial del enfoque. Por los datos recopilados y analizados, en las zonas estudiadas se ha encontrado que no se está aplicando de manera integral el enfoque de la EIB y por la misma situación, aún no se ha logrado una actitud positiva hacia ésta en el docente porque falta profundizar en su formación la importancia que tiene la EIB para lograr fortalecer la identidad y el respeto mutuo entre culturas diferentes en aras de una convivencia en armonía.

- Los docentes manifiestan que, a pesar de la realización de capacitaciones a las que asistieron, existen aún vacíos teórico conceptuales y prácticos en relación a la EIB por lo que necesariamente piden que se siga tratando este tema durante su formación profesional, sean docentes interinos y/o normalistas, ya que de esta manera podrán tener mayor claridad conceptual y podrán aplicar la EIB de mejor manera en la práctica del trabajo de aula.
- La identidad cultural es un proceso que avanza lentamente ya que, a pesar del trabajo arduo durante las capacitaciones de maestros, queda todavía por seguir desarrollando a partir de la educación; para ello es importante seguir profundizando en el trayecto de la formación profesional ya que coadyuvará a conocernos y comprender quiénes somos y cómo nuestra cultura étnica y lingüística, vivencia y valores que deben ser rescatados y respetados. A su vez, le permite comprender que los avances de otras culturas podríamos sumarlas a los conocimientos nuestros y mejorar proyectos de vida y lograr el respeto mutuo. Los docentes a los que se ha involucrado en este trabajo tienen poco conocimiento y práctica en relación a la identidad cultural, el hecho de negar, o desmerecer el idioma quechua en su vida diaria o en su práctica docente es una forma de ir contra su propia identidad.
- Otro aspecto que se ha podido observar es el limitado manejo gramatical por parte de los docentes en lo referente a los idiomas castellano y quechua. En varias observaciones, se ha comprobado que algunos docentes escriben y hablan con deficiencia gramatical. Esto incluye la escritura del idioma quechua, por lo que la transmisión de la EIB todavía es superficial dejándose de lado su real significado. Por tanto, existe una gran necesidad de insertar contenidos y/o temas relacionados a la EIB en los programas de formación docente en la modalidad de ED, ya que los docentes que laboran en zonas rurales son mayormente los que acuden a programas de ED a profesionalizarse.

- Otro aspecto que se observa es que existe poca integración del docente a las actividades sociales y culturales de la comunidad para ayudar al niño y niña o joven a su cargo a revalorar valores culturales del contexto, ya que según pude observar, esto es parcialmente trabajado. Por ejemplo, es necesario partir desde un trato más amical comprendiendo las dificultades de aprendizaje que los niños y niñas presentan, recuperando los saberes de su cultura, de su contexto y no solo basarse en lo emanado por el tronco común.
- Del mismo modo, a pesar de que es importante aprovechar otros espacios fuera del aula para desarrollar algunos temas relacionados a su realidad comunal, distrital y del país, pude constatar que los docentes desarrollan esto parcialmente, ya que se da peso a aspectos como la traducción de canciones, adivinanzas o poesías del castellano a la lengua originaria.

Referente a la Reforma Educativa

- Respecto a la RE, según las voces de los docentes, es necesario seguir ampliando lo que realmente significa, a partir de mayor difusión y concientización sobre qué realmente es la RE y qué productos aprovechables se han cosechado en el campo educativo desde su implementación. Con una mayor difusión se va a motivar la participación mancomunada de los sujetos involucrados en la educación y a que las culturas sean valoradas. Esta difusión también va a favorecer a que se tome en su real dimensión humana al docente y educando, para satisfacer sus necesidades y expectativas, partiendo de lo que realmente significa encarar las dificultades pedagógicas en la educación, y de esta manera desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las necesidades reales y no desde la imposición o desde conveniencias ajenas a su demanda.
- Por último, quiero resaltar que este es un primer intento del recojo de voces respecto a la visión de la ED y la EIB. En ese sentido, creo que es necesario seguir bregando en esta senda para tener mayores luces, mayores visiones e ir mejorando progresivamente la ED y la EIB a partir de recoger voces de los docentes así como del alumnado, los padres de familia y la misma sociedad. Sus opiniones tienen peso potencial, necesario y útil para el proceso de una educación de calidad y por ende lograr calidad humana acorde a las expectativas y necesidades.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA DOCENTES INTERINOS Y NO INTERINOS DE LAS ZONAS RURALES DE COCHABAMBA

6.1 Introducción

El esbozo de la presente propuesta para la formación docente en EIB, a través de la modalidad de ED se da a partir de la información recogida de las diferentes voces del personal docente y administrativo tanto interinos como titulados, participantes en esta investigación.

Los procesos de formación y capacitación docente toman en cuenta un proceso que forma parte del esfuerzo de mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, hasta el momento estas cualificaciones han logrado sólo resultados parciales (como lo comprobamos durante el desarrollo del presente trabajo de investigación), particularmente en lo referido a la sensibilización de los docentes hacia los fundamentos y aplicación de los nuevos procedimientos pedagógicos de la EIB, existiendo aún limitaciones en su aplicación, gran parte en lo referido al tratamiento de lenguas.

6.2 Problema

De acuerdo a los datos que arroja la investigación, se puede afirmar que la problemática presenta las siguientes características:

Falta un manejo adecuado de lengua originaria quechua respecto a la enseñanza de escritura y lectura.

Avance limitado en las capacidades profesionales y personales de los docentes en el aspecto EIB y por ende del enfoque en marcha.

Esto se da como consecuencia de que los maestros, a pesar de tener interés en desarrollar una educación de calidad a partir de la EIB, no la ejecutan adecuadamente por la escasa información sobre el tema y por ende limitada comprensión. A pesar de haber asistido a las capacitaciones y/o formación docente en los INS o universidades, les hace falta clarificar la real dimensión de la EIB, lo cual no responde a las demandas y necesidades sociales de los educandos ni de la sociedad.

A partir de esta problemática, y de acuerdo a los lineamientos de la política educativa, es importante la aplicación de la EIB a través de la ED semipresencial, en espacios de cualificación de carácter interactivo, para superar los aspectos señalados.

.Justificación

Podemos concebir la formación docente en la modalidad de ED como un espacio que permite construir conocimientos pedagógicos desde sus necesidades básicas de aprendizaje orientadas al desarrollo de competencias y capacidades tomando en cuenta el contexto sociocultural y lingüístico de los educandos.

Se plantea la necesidad de cualificación docente ante la desarticulación entre la formación docente y las necesidades de educación que tienen los educandos quechua hablantes y la cultura de donde proceden.

Esta preocupación, como se enfoca en el capítulo IV, nace del interés de los docentes ante la necesidad de estar cualificados para enfrentar los retos que demanda la tarea pedagógica orientada con claridad para el trabajo con el enfoque EIB.

Entonces, en ese sentido, la investigación arroja que hay necesidad de seguir potenciando la capacidad profesional y una de las formas podría ser mediante la ED semipresencial en la posibilidad de aprovechar la propia experiencia acumulada a partir de la actividad áulica.

A la vez, la investigación arroja contenidos que los docentes demandan para ser abordados durante la formación docente en ED y si se da el caso en una ED en EIB semipresencial y comprender la tarea de “educar” a partir de sus propias necesidades y expectativas de cualificación profesional. Al respecto, se puede visualizar en el diseño curricular que: “La nueva política de formación docente fomenta el desarrollo de una conciencia profesional que fundamente y contextualice el ejercicio de su desempeño, a partir del reconocimiento de las realidades y potencialidades culturales, sociales y lingüísticas de los grupos que habitan en nuestro país“(1999:8) y posibilitar potenciar la EIB. Es cierto que hay avances en el campo de la EIB, sin embargo, aún falta seguir ahondando la magnitud que tiene para nuestra realidad cultural.

En un taller de sabios³⁶ indígenas de diferentes pueblos originarios, ellos indicaban que el docente tenga conocimiento de la realidad del contexto donde labora. “*ima yachaytapas mast’arina chaninnimpi kay kawsapaq, aswantaqa mat’irina mañakusqankuman hina, chayllachá yachachisqata wawakunaqa hap’irinkuman wañunankukamaqa. Ychaqa chaypaq yachachiqpuni yachayta munanman chaypuniyá allinqa kanman, mana chayqa manayá atinmanchu nuqaykuq yachasqaykuta...*”

³⁶ “Cualquier conocimiento o sabiduría debe ser enseñada con la verdad de acuerdo a sus necesidades, así podría perdurar los conocimientos que adquiere, pero para eso sería importante que también el educador aprenda nuestra sabiduría y enseñar en la escuela lo que nosotros sabemos” (Sabio Prudencio Apaza 03/10/03)

(3/10/03). Lo manifestado nos da a entender que los pobladores originarios y los padres de familia están de acuerdo con la inserción de los saberes locales, comunales en las actividades pedagógicas para así coadyuvar y salvaguardar conocimientos de la realidad contextual útiles para la sobrevivencia cotidiana de y para la vida de los educandos. Y lo importante, se estaría logrando una relación armónica entre la escuela y la comunidad, vigorizando aprendizajes significativos a partir de la confluencia de los tres sujetos (padres de familia, comunidad y sociedad) evitando así la uniliteralidad en el aprendizaje de los educandos.

Lo cual significa que durante la formación continua es menester tomar en cuenta saberes de la cosmovisión lingüístico cultural y así concordar con las expectativas y aspiraciones para quienes está dirigida la educación. A su vez, sumar los contenidos que sugieren los docentes guiada a fortalecer una preparación académica adecuada. Orientado desde los fundamentos educativos del enfoque de la EIB amparada por las disposiciones legales y las exigencias de sectores y organizaciones representativas.

Como, por ejemplo, la CSUTCB apoya con su propuesta al avance de la EIB, en la que menciona reforzar el carácter identitario, enfatizando la interculturalidad así como la L1 y L2 en el sentido de que “El currículo será bilingüe...será intercultural, y, por tanto abierto en tanto y cuanto parta de la afirmación de la identidad cultural y social de los educandos...para paulatinamente ir incorporando otros elementos de los diversos horizontes culturales que coexisten en el país y en el ámbito universal” (Raymi N° 15:21). Elementos que nos guíen al fortalecimiento de la convivencia societaria dentro del respeto mutuo entre nosotros y los otros, enrumada a la calidad de vida como meta esperada, presente propuesta es elaborada como consecuencia de que Con referencia

6.4 OBJETIVOS

6.4.1 General

Contribuir al mejoramiento de la calidad del trabajo pedagógico en EIB de los docentes que trabajan con poblaciones quechua-hablantes de las áreas rurales de Cochabamba, a través de acciones de capacitación y formación dirigidas a docentes interinos y normalistas, mediante la modalidad de ED.

6.4.2 Específicos

- Desarrollar contenidos adecuados para contribuir a la formación personal y profesional del docente con respecto a la EIB.

- Reafirmar en los docentes el conocimiento de metodologías para el desarrollo de contenidos en EIB para el manejo adecuado de lenguas L1 y L2
 - Reafirmar el aprendizaje del quechua a nivel oral y escrito como herramienta de su práctica docente.
 - Generar la participación de profesionales conocedores de la ED.
 - Concertar mecanismos de intercambio de experiencias para potenciar conocimientos.
 - Explorar materiales adecuados para una adecuada cualificación de maestros en ED.
 - Explorar el alcance de un sistema de tutoría para atender necesidades de orientación y acompañamiento.
- Dar participación a personas involucradas en educación a distancia participantes, docentes

6.4.3 Competencias

La presente propuesta pretende lograr en los docentes las siguientes competencias:

- Conoce y aplica adecuadamente los fundamentos lingüísticos, socio culturales y pedagógicos de la EIB
- Maneja en forma oral y escrita la lengua vernácula y castellana como objeto e instrumento para el proceso de la educación.
- Maneja y aplica metodologías del manejo de lenguas.

6.5 Destinatarios

La presente propuesta va dirigida fundamentalmente a docentes quechua hablantes del nivel primario de la Unidad Educativa de Tijraska y Kalallusta - Anzaldo (departamento de Cochabamba). Se incluirá a grupos de docentes interinos y normalistas que desean cualificarse y mejorar su formación profesional; también se incluirá a los líderes de la comunidad, a padres de familia e invitados entendidos.

6.6 Metodología

La metodología estará basada en la modalidad de ED con dos fases: una presencial y otra a distancia

Fase presencial, estará caracterizada por el desarrollo de talleres durante un año, con un aproximado de 15 a 20 talleres en donde cada sesión tendrá una duración de 8 horas académicas, haciendo un total de 280 horas. Es en esta fase en la que se posibilitará espacios de intercambio de experiencias en base a su práctica pedagógica propiciando el enriquecimiento de reafirmar y/o sumar conocimientos “mediante el diálogo e intercambio de saberes, que se adquieren, producen y reproducen en el entorno socio-cultural” (Cerrón y otros 2002:64).

Para lograrla, se llevará a cabo a través de la organización de grupos de interaprendizaje. Esta fase dispondrá de un total de 190 horas con la posibilidad de ampliar según a la demanda.

Fase de cualificación a distancia, será la continuación de la capacitación presencial, en el sentido de complementar el logro de capacidades en el aula, con la reflexión en la acción sobre los temas abordados en el taller.

Dentro de este trabajo, el aspecto de tutoría juega un rol imprescindible, donde las orientaciones de apoyo al docente guíen a la mejora progresiva de su accionar pedagógico y por ende de su formación a través de la ED semipresencial.

La sistematización de los resultados de los talleres será preferentemente en el lugar de trabajo de los docentes con el fin de potencializar a que esclarezcan mejor la acción pedagógica y coadyuvar el enriquecimiento de la reafirmación de sus conocimientos.

A su vez, es importante que los tutores realicen apoyos con la debida oportunidad y si es en el aula mejor aún, ya que además le permitirá constatar si refleja o pone en práctica o no las teorías académicas que contiene los materiales de estudio. De ese modo se realizará también acciones de monitoreo y evaluación constantes a las actividades ejecutadas, las cuales se efectuarán en coordinación con los directores de los centros educativos, con el fin de garantizar los objetivos de la cualificación y el compromiso de los docentes.

En el cuadro siguiente, se resume cómo viabilizar la propuesta:

Cuadro de la propuesta de capacitación sobre la EIB de ED semipresencial.

Fase-actividad	actores	lugar	Recurs.	tiempo
Coordinación de la propuesta con las instancias educativas superiores	Coordinador de EIB, Dir. distrital	SEDUCA Anzaldo	Convenio SEDUCA	3 días
Coordinación con las unidades educativas	Dir y docentes de Us.Es			1 semana
Reunión con los docentes y presentación del tema de la actividad a realizarse. Formación de grupos de redes, para acordar el tiempo que ha de emplearse en el taller de capacitación.	Profesores y Docente capacitador			
Socialización de cómo se ha ido trabajando la interculturalidad. Resúmenes de experiencias por grupos. Seleccionar temas identificados como necesidades de formación y capacitación de los docentes participantes.	docentes Grupos de 4 docentes del 1º y 2º ciclo, Nivel Básico de Primaria.	U.E de Tijraska	Proporcionar textos fotocopiados	En el transcurso de año académico a través de fechas acordadas en reunión

Conversación acerca de cómo se ha trabajado la EIB tratando de recoger logros y dificultades. Informar sobre los temas identificados para la capacitación.				Consulta bibliográfica a constante
Intercambio de experiencias que puede ser enriquecedor y reafirmar conocimientos o aclarar dudas. Que puedan aplicarse en la acción pedagógica.				
Estudio de algunos textos sobre la EIB, particularmente experiencias de trabajo con la interculturalidad,				
Reunión con líderes, con ancianos de comunidad y ver qué puntos se puede trabajar como valores culturales propios del contexto				3 reuniones
Invitación de personajes entendidos sobre el tema de la EIB: a CEPOS, Dtors: Maurial, L López, Xavier Albó,				4 veces
Monitoreo y evaluación				Cada 2 meses

Constatación del aprendizaje

Efectuar un seguimiento con la finalidad de constatar el aprendizaje y la aplicación de los conocimientos ejecutados, para posibilitar una retroalimentación en caso de que el docente tenga aún incertidumbres, con el fin de lograr un avance de aprendizaje estándar. De esta forma, se garantizaría que la formación profesional no sólo teórica sino que lo teórico sea plasmada en la práctica.

La evaluación será más que todo cualitativa, durante el proceso de cada taller, lo que permitirá identificar logros y dificultades, descubrir expectativas sean positivas o negativas, que ayudarán a esclarecer o reafirmar lo que es trabajar lo intercultural y en fin la EIB, posibilitando enriquecer la formación profesional a través de la ED en EIB.

Beneficiarios

Docentes interesados en el estudio de las unidades educativas de Anzaldo y Tiqrasqa

Tiempo de duración

Para este trabajo de investigación participativa se considera 12 meses de trabajo como mínimo.

6.7 Factibilidad

La presente propuesta es factible porque los docentes mencionan que necesitan de mayor información respecto a clarificar temas de su accionar, incorporando la interculturalidad (profundizando y reafirmando conceptos que poseen) sobre todo cómo aplicarla en la actividad pedagógica.

Es también factible porque los docentes, si bien tienen conocimiento del tema de la interculturalidad, les falta todavía aprender. A partir de aclarar algunas dudas, se necesita complementar estilos de cómo utilizar estrategias metodológicas que les permita aplicar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El taller tratará de profundizar más a partir de las propias experiencias docentes y lograr una autoestima personal profesional de cada educador. Esto posibilitará diversificar contenidos curriculares y trabajar la interculturalidad como tema transversal que coadyuve a valorar lo propio y lo ajeno de la diversidad cultural, ya que cada uno de los docentes en muchos casos provienen de diferentes realidades, espacio que se puede aprovechar también como realidad diversa.

Creo que, en función al tiempo, podría programarse objetivos posibles de interrelacionar la teoría con la práctica posibilitando incluso reajustes que permitan comprender y enfocar hipótesis posibles de comprobar y lograr resultados reales en función a las necesidades y problemáticas localizadas a partir de las prácticas áulicas. Entonces, una forma de poner en acción algunas teorías de forma dosificada sería a través de ejemplos claros y concretos relacionados con la cotidianeidad de acciones que se realizan de y para la vida, en el caso por ejemplo de tareas cotidianas sea agropecuarias, artesanales u otras actividades que se ejecutan en el diario vivir del niño/a, de la juventud, de la familia y de la propia comunidad a la que pertenece.

6.8 Materiales

Dentro de los materiales a utilizarse se considerará los módulos- dossier, audio-casetes y otros de acuerdo al tema a trabajarse.

6.9 Palabras finales

El presente trabajo para mí tiene muchísima significación y valor porque me he involucrado en los ideales de distintos educadores de Bolivia para aportar a partir de sus voces respecto a cómo ven la ED y de cómo poder coadyuvar en su formación, que se realiza sobre el tema “Educación a Distancia: Una mirada desde los maestros”. Esto me ha permitido distinguir criterios propios de cada uno. Este trabajo para mí ha sido un reto bastante arduo que me posibilitó ampliar mis conocimientos para activarlos en momentos necesarios durante el transcurso de mi carrera.

Cada uno de los ideales son aportes valiosos que contribuirán a la atención más adecuada de los educandos, a quienes como educadores nos debemos y también espero lo sea para el campo de la cualificación profesional a través de la ED y ED en EIB como una de las modalidades adecuadas de interculturalidad, puestas al servicio de los que aspiran a ser mejores profesionales teniendo presente siempre que el foco

del trabajo docente es el aprendizaje de aquellos niños que esperan sedientos la verdad, la justicia para forjar un futuro en igualdad de oportunidades sin yuxtaposiciones anacrónicas a partir de un proyecto de vida significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Torres y otros 1996).

BIBLIOGRAFÍA

Albó Xavier

2002 **Educando en la diferencia.** La Paz: ECOBOL.

Albó Xavier, Amalia Anaya

2003 **Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.** La Paz: CIPCA y UNICEF.

Ander – Egg

1999 **Diccionario pedagógico.** Argentina, Magisterio del Río de la Plata.

Baker Colin

1997 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra.

Barragán, Rossana, Tom Salaman, Virginia Ayllón y otros

2001 **Formulación de proyectos de investigación.** La Paz: PIEB.

Barrientos José, Luis Enrique López, Adría Montalvo, Tomás Robles, Inge Sichra y Dionisio Siñani

1991 **Diseño de evaluación integral del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de Bolivia (PEIB)** Cochabamba.

2002 **Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002.** © 1993-2001 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos (Visitado: 28-02-2004).

Briones, Guillermo

1995 **Preparación y evaluación de proyectos Educativos 1. Curso de educación a distancia.** Bogotá: SECAB.

Calfuqueo Nahualpán, José Lupercio

2001 “Demandas y opiniones para la enseñanza de la segunda lengua Mapuche en contextos urbanos, comuna de Cerro Navia”. Tesis de maestría PROEIB Andes / UMSS. Cochabamba.

Capella Riera, Jorge y Ludolfo Ojeda

1990 **Una alternativa andina de profesionalización docente.** Lima: CISE/PUC.

Capella Riera, Jorge

1993 **Guía de transferencia del programa de profesionalización docente en zonas rurales andinas,** Lima: AECI ICI.

2002 **Política Educativa.** Lima: AECI

Castillo Arredondo, Santiago; Lorenzo García Aretio; Francisco, Eugenio Díaz y otros

1997 “La lectura eficaz. Comprensión del orden alfabético impreso” en Lorenzo García Aretio (Coordinador) **Aprender a distancia...Estudiar en la UNED.** Instituto Universitario de Educación a Distancia Madrid: UNED 65-82.

Castro Vanesa, Magdalena Rivarola

1998 “Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la Metodología de la Investigación cualitativa”. Buenos Aires: CONVENIO MEC-HIID.

- Cerón Rengifo, Patricia, Axel Alejandro Rojas Martínez y Lilia Triviño Garzón
2002 **Fundamentos de la Etnoeducación.** Centro de Educación Abierta y a Distancia, Licenciatura en etnoeducación, nivel introductorio. Popayán: Universidad del Cauca.
- Godenzzi Alegre, Juan, Nonato R. Chuquimamani ETSA, Luíz Enrique López y otros
1996 “Construyendo la convivencia y el entendimiento: Educación e Interculturalidad en América Latina” en Juan Godenzzi Alegre (Compilador) **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía.** Cusco-Perú **Centro Bartolomé de las Casas.** 11 – 22.
- Gutierrez Mena, Walter
2003 “Informe de la situación educativa indígena en Bolivia”. En Los pueblos Indígenas y la propuesta curricular en la EIB, Memorias del III seminario Internacional de los Pueblos Indígenas de los Países Andinos” Bolivia CENAQ-CEA.
- Coicaud, Silvia
2000 “La colaboración institucional en la educación a distancia” en Edith Litwin (compiladora) **La educación a Distancia. Temas para el Debate en una nueva agenda educativa.** Buenos Aires: Amurrtu Editores. 93 - 100.
- CONMERB
1993 Boletín: Propuesta del Magisterio Rural. “**Plan global de Reestructuración del sistema de educación rural**” 12 de diciembre.
- Corral Iñigo, Antonio; Luis Tejero Escribano; Emmanuel Lizcano y otros
1997 **Consideraciones acerca de la realización de textos didácticos para la enseñanza a distancia.** Madrid: UNED.
- Cuenca, Ricardo
1998 **Guía para explorar un diagnostico de necesidades de capacitación en la escuela (DNCE).** Lima: MED-GTZ-KfM.
- C.S.U.T.C.B.
1991 **Hacia una educación intercultural bilingüe.** Raymi 15. La Paz: Centro Cultural Jayma.
- Delgadillo Ponce, Emilio
1999 **Propuesta de reorganización de la modalidad educativa para la profesionalización de maestros interinos.** Documento final de consultoría) La Paz: MECyD.
- Delgado Burgoa, Freddy
2000 **Metodologías Participativas Hacia el Diálogo de Saberes.** Cochabamba, MAELA.
- Diez López, Eloisa y Martiniano Román Pérez
2001 **Conceptos básicos de las reformas educativas iberoamericanas. Un modelo de aprendizaje – enseñanza.** Santiago: Andrés Bello.

- Diniz, Teresina
1992 **Estudios de Educación a Distancia /16. Universidad Abierta / Educación a Distancia, una alternativa de Educación Superior.** Madrid: UNED.
- Dirección Académica
1999–2002 **Memoria. Acciones de capacitación desarrolladas por el INFOPER. Tarija. Dirección general. Ley de Reforma Educativa No 1565.** Cochabamba: Serrano.
- Estrada Perales, Mario
S/F "Tutoría en la ED" en Mario Estrada P. Humberto Hoyos H. y Juan Pereira Antezana (eds.) **ISER para la Educación a Distancia, Formación de tutores módulo 3 Sistema de ED.** Tarija: ICL.
- Fainholc, Beatriz
1999 **La interactividad en la educación a distancia.** México: PAIDOS.
- García Aretio, Lorenzo
1999 **La tutoría en la UNED.** Bases y Orientaciones Madrid: UNED.
2000 **La educación a distancia en la UNED.** Madrid: MAR-CAR. S.A.
2002 **La educación a distancia. De la teoría a la práctica.** Madrid: Ariel.
- García Llamas, José Luís
1986 **El estudio empírico sobre el rendimiento académico en la enseñanza a distancia.** Madrid: UNED.
- Getino Canseco, Elena
1993 **La educación a distancia: Un reto para Bolivia.** La Paz: Cooperación española.
- Hammersley, Martín; Paul Atkinson
S/F **Etnografía Métodos de investigación.** México: PAIDOS.
- Hernández Fuensanta
2001 **Bases metodológicas de la investigación educativa.** Murcia: Diego Martín.
ISER
S/F **La Educación a Distancia, Formación de Tutores.** Una Educación para todos. Sistema de Educación a Distancia. Tarija: ICI.
- Jiménez Lora, Germán.
2001 "Percepciones de los maestros de la docencia en el Norte de Potosí. Una Mirada etnográfica a lo que dicen y hacen los docentes". PROEIB Andes: Tesis de Maestría.
- Jolibert, Josette, Irene Cabrera, Gloria Hinostroza y Ximena Riveros.
1996 **Transformar la formación docente inicial. Propuesta de didáctica de lengua materna.** Santiago de Chile: Santillana.
- Kaplan, Carina
1997 **Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen.** Buenos Aires: Aique.

- Litwin Edith
2000 **La Educación A distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa.** Buenos Aires: Amorrurtu Editores.
- López, Luís Enrique
1996 “La formación de recursos humanos desde y para un contexto de diversidad étnica, lingüística y cultural” en UNESCO (ed). **Nuevas Formas de aprender y enseñar.** Santiago: UNESCO. 185 – 200.
- 1996 “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación” en Juan Godenzzi Alegre (compilador) **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía.** Cusco - Perú: Centro Bartolomé de las Casas. 23 – 82.
- 2003 “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”. En <http://www.oie.org.co/oeivir/rie13a03.htm>. (Visitado: 25/02/2003).
- 2004 **La Educación intercultural bilingüe en América latina: Balance y perspectivas.** Lima: ME.
- Maggio Mariana
2000 “El tutor en la educación a distancia” en Edith Litwin (compiladora) **La Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa.** Buenos Aires: Amorrurtu Editores. 135 – 160.
- Mansur, Anahí
2000 “La gestión en la educación a distancia: nuevas propuestas, nuevos interrogantes” en Edith Litwin (compiladora) **La Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa.** Argentina: Amorrurtu Editores. 53-72.
- Martínez, Miguel
1999 **Investigación cualitativa etnográfica en educación.** Manual práctico México: D.F. Trillas.
- Mássimo, Amadio y Madeleine, Zúñiga
1989 **La educación intercultural y bilingüe en Bolivia.** Experiencias y propuestas serie: Bolivia Pluricultural y multilingüe. La Paz UNICEF – UNESCO- OREALC.
- Medina, Javier
2000 **Diálogo de sordos. Occidente e Identidad. Una aproximación conceptual a la Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia.** La Paz: CEBIAE.
- Medina, José Luis
2003 “El proceso reflexivo en la formación” en AECI (eds.) **Curso de formación para la innovación institucional** para Catedráticos y catedráticas de Institutos Normales Superiores (Promoción 2003) Dossier de documentación. Cochabamba: MECD, AECI.

- Mercer, Neil y Francisco Gonzáles Estepa
2000 "La educación a distancia, el conocimiento compartido y la creación de una comunidad de discurso internacional" en Edith Litwin (compiladora) **La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa.** Argentina. Amoturrrou. Editores. 31-52.
- Ministerio de Desarrollo Humano Secretaria Nacional de Educación - Bolivia
S/F Gaceta, **¿Qué es la Reforma Educativa?**
- Ministerio de Educación y Cultura Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe - Ecuador
1992 **Currículum para la educación Primaria Bilingüe intercultural de la nacionalidad Quichua de la Sierra Ecuatoriana con la programación de estudios en las diferentes áreas.** Quito: DINEIB-GTZ.
- Ministerio de Educación Bolivia
1996 **Ley de Reforma Educativa No 1565.** Cochabamba: Serrano Ltda.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria Bolivia.
1999 **Diseño Curricular Base para la Formación de Maestro del nivel Primario.** La Paz. MECyD.
- Ministerio de Educación - República de Bolivia.
2002 **Nuevo compendio de la legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** (Versión revisada). La Paz: SPC.
- 2004 **La Educación en Bolivia Indicadores, cifras y resultados.** Bolivia: MECyD.
- Muñoz Cruz, Héctor, F. Javier García Castaño, Antolin Granados Martínez y otros
2003 Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes? en Hector Muñoz Cruz (coord.) **Rumbo a la Interculturalidad en educación.** México: UPNUnidad 201 Oaxaca, UA Benito Suarez Oaxaca, UAM. 25 – 62.
- Panez, Rosario, Giselle Silva y Max Silva
Resiliencia en el Ande. Un modelo para promoverla en los niños. Lima: Panez Silva Editores.
- Pareja Roblin, Natalie Nicole a la
S/F "La Educación a Distancia: una alternativa para la formación en la Universidad Mayor de San Simón". Cochabamba: UMSS.
- Peralta Ccama, Hipólito
2006 **Educación a distancia y EIB.** La Paz: PROEIB Andes / Plural.
- Pisanty Baruch, Alejandro
S/F **Panorama de la educación a distancia.** México: UNAM.

- Proyecto Tantanakuy Bolivia
2003a **La educación tradicional basada en la imposición cultural Fundamentos de la EIB.** Cuadernillo de aprendizaje N° 2. Cochabamba: Proyecto Tantanakuy Cochabamba: EDOBOL.
- 2003b **Los órganos de la participación popular en la educación – Participación comunitaria en al EIB.** Cuadernillo de aprendizaje N° 6: Cochabamba: Proyecto Tantanakuy Cochabamba: EDOBOL.
- Ramos, Mirtha
1999 **La educación a distancia en el Perú: Desarrollo, problemática y tendencias.** Santiago de Chile: CAENRENAD.
- Rivera Pizarro, Jorge
1993 “Notas para una propuesta alternativa hacia la Educación a Distancia”. **Revista de información y análisis educativo del movimiento pedagógico popular “Apuntes educativos”** N° 6, julio 1993, La Paz Bolivia.
- Rodríguez, Gregorio; Javier Gil y Eduardo García
1996 **Metodología de la investigación cualitativa.** Pavia: Aljibe
- 1999 **Metodología de la investigación cualitativa.** Granada: Aljibe, Biblioteca de Educación.
- Romero Rodríguez, Ruperto
1994 **Aproximación a una psicología educativa del niño andino.** Curso de Capacitación a distancia en educación intercultural bilingüe. La Paz: Comisión Episcopal de Educación.
- Ruiz López, Arturo
2002 “Multiculturalidad y la educación multicultural o intercultural” en Héctor Muñoz Cruz (editor) **Rumbo a la interculturalidad en educación.** México: UPN;Unidad 201 Oaxaca; UA Benito Juarez Oaxaca y UAM. 119 – 138.
- S.A.A.D – San Gabriel
2000 **Aymara como primera lengua.** La Paz: Comisión Episcopal de Educación.
- Setúbal, María Elice
1996 “Demandas que surgen de la autonomía y la descentralización, aportes teóricos y ejemplos en torno a nuevas formas de aprender y enseñar” en UNESCO (ed.) **Nuevas formas de aprender y enseñar.** Santiago: UNESCO. 24-57.
- Soletic, Ángeles
2000 “La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos” en Edith Litwin (compiladora) **La Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa.** Buenos Aires: Amorrortu Editores. 105-133.
- Taylor y Bodgan, R.
1986 **Metodología de la investigación cualitativa.** Granada: Aljibe.

- Tedesco, Juan Carlos
1996 “Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina”. Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción. Seminario regional OREALC-.IDRC. Santiago de Chile: OREAL/IDRC.13 – 36.
- Torres, Rosa María
1993 “II Documento de trabajo: ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades Básicas de aprendizaje y contenidos curriculares” en OREALC-.IDRC (eds.) **Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción.** Santiago: UNESCO/IDRC 37–129.
- 1996 “Formación docente: clave de la reforma educativa” en **UNESCO (ed.) Nuevas formas de aprender y enseñar.** Seminario regional. Santiago: UNESCO. 19 – 84.
- Vigostky, Lev Semionovich
1979 **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Grijaldo.
- Walqui, Aida y Viviana Galdames
2005 **Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua.** La Paz: PINSEIB / PROEIB Andes.
- Walsh Catherine
2005 **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial.** Quito: Abya-Yala.
- Williamson, Guillermo
2002 **Investigación acción participativa intercultural en comunidades educativas y locales.** Temuco: Proyecto gestión participativa en Educación – Kelluwun. Proyecto Kelluwun.
- Zúñiga, Madeleine; Liliana Sánchez y Daniela Zacharías
2000 **Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino.** Lima: Ministerio de Educación del Perú.

ANEXOS

ANEXO Nº 01

a) Diseño de la ficha de observación en el aula

Fecha.....

Lugar.....

Municipio.....

Unidad Educativa.....

Nombre del docente.....

Curso/ grado.....

Cantidad de educandos.....

Tiempo de observación.....

Nombre de la observadora.....

¿Qué actividades realiza antes de comenzar con las actividades pedagógicas?

¿Cuenta con programación de las actividades que realiza?

¿Mantiene motivada el curso?

¿La ambientación del aula es de acuerdo al tema que trabaja?

¿Los materiales que utiliza es de acuerdo al tema que desarrolla?

¿Los educandos participan en la planificación de sus programaciones?

¿Los educandos están organizados por grupos de trabajo?

¿En qué lengua se comunica el docente con los educandos?

¿Permite el docente que los educandos se comuniquen en su lengua o la L2?

¿Los niños saben leer y comprenden lo que leen?

¿Producen textos y si es así en que lengua?

¿El docente toma en cuenta los saberes previos de los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

¿Las actividades que desarrolla con los niños son contextualizadas y significativas?

¿Utiliza recursos del medio ambiente en el desarrollo de las actividades pedagógicas?

¿Los educandos demuestran valores: autoestima, responsabilidad, respeto durante las actividades que efectúa?

¿Cuando surge conflictos cómo solucionan los niños?, ¿acuden al docente?.

Hora	Descripción	Comentarios	Observación

b) Diseño de observación - fuera del aula

Fecha.....
Lugar.....
Municipio.....
Unidad Educativa.....
Comunidad.....
Tiempo de observación.....
Nombre de la observadora.....

¿Cómo es la interrelación entre docentes?

¿Qué lengua utiliza el personal docente con los padres y/o madres de familia?

¿En qué momento atienden los docentes a los padres de familia?

¿Los padres de familia participan sugerentemente para la educación de sus hijos? ¿en qué momentos?

¿Los docentes aprovechan los conocimientos de los padres de familia para el proceso de enseñanza y aprendizaje?

¿Qué actividades cumplen los padres de familia para coadyuvar en el proceso educativo?

¿Los padres de familia participan en la elaboración de materiales educativos?

¿Los padres de familia están organizados a nivel de aula o sólo a nivel de la Unidad educativa?

¿En qué circunstancias se interrelacionan los docentes con los pobladores de la comunidad?

Hora	Descripción	Comentarios	Observación

ANEXO N° 02

A) Registro de entrevistas de la fase exploratoria: diciembre del 2002

N°	NOMBRES Y APELLIDOS	CARGO	CATEGORÍA	LUGAR-TRABAJO	FECHA
1	Jorge, Cadima C.	Técnico-seguimient supervis-primaria	Cero-egresado de Licenciatura	Distrito de Coloma.	06/12/2002
2	Lidia Zambrano	Profesora primaria	S/categoria	Independencia	08/12/2002
3	Santiago Espinoza	Director distrital	Cero. Egresado de Licenciatura	Distrito de Tolata	9/12/2002
4	Delia Saumero	Profesora Religión	S/categoria	Víctor Rosales A, Tolata	10/12/2002
5	Claudio Martinez	Director de primaria	3ra.Egres.Licencct	Víctor Rosales "A" Tolata	11/12/2002
6	Sara Nila Jiménez	Directora c/sección	5ta. Normalista	U.E. San Antonio-Tolat	11/12/2002
7	Virginia Claros A.	Profesora primaria	S/categoria	Punata.	12/12/2002
8	José Luis Rodríguez	Director del Colegio	Cero. Egresado de Licenciatura	Víctor-Rosales "B" Tolata	13/12/2002
9	Rosa Lidia Zapata	Dir.c/sección Multigrado a cargo	5ta. Normalista	U.E. Laphia Tolata	14/12/2002
10	Nora Alvarez	Profesora primaria	5ta. Bachiller	Independencia	15/12/2002
11	Ruth Valdivieso	Profesora-primaria	S/categoria estud. en ED	Núcleo Litoral Anzaldo	15/12/2002
12	Daniel Jaldinarias	Dir. Núcleo Educativo	Cero. Licenciado	Lope Mendoza	16/12/2002
13	Fredy Sanabria	Técnico Asistente	5ta. Normalista	Lope Mendoza	16/12/2002
14	Emilio Salinas P	Asesor pedagógico	Cero. Egresado de Licenciatura.	Núcleo Educativo Tolata	18/12/2002
15	Grober Aldunat. B	Asesor pedagógico	Cero, Licenciado	San Benito	18/12/2002
16	María René Miranda	Profesora de primaria	5ta Normalista	Lope Mendoza	19/12/2002
17	Enrique Tarsilia	Profesor de Primario	5ta. Estudiante de licenciatura	Independencia	20/12/2002
18	Teresa Pereyra	Directora distrital	Cero, Licenciada	San Benito	20/12/2002
19				Morochata	21/12/2002

B) Registro de entrevistas de la etapa final: de marzo a junio del 2003

N°	NOMBRES APELLIDOS	CARGO	CATEGORÍA	LUGAR DE TRABAJO	TIEMPO SERVIC.	FECHA
01	Silvia Landia C	Estudiante normalista	-----	Normal Paracaya Punata	-----	15-16 04/03
02	Milenka Flores F.	Estudiante normalista	Ex interina	Normal Paracaya Punata	4 años	16 y 17 04/03
03	María Luz Peñarrieta	Profesora de aula	5ª- Normalista estud. licenciat	U.E San Antonio	5 años	22 y 23 04/03
04	José Laime	Profesor de aula	4ª Normalista	U.E, Villa Carcaj. Sta María	16 años	25/04/03
05	Jakelin Zerna E.	Profesora de religión	Interina , estad. profesiona	U.E. San Antonio y Copacabana	3 años	26/04/03
06	Amanda Mollinedo	Profesora de aula	2ª categor. Norm.rural	UE, Villa C Sta María	15 años	28/04/03
07	Jorge Ignacio Escobar	Directora (e) con sección	2ª Normalista Rural	U.E, Villa Carca Sta María	15 años	24 y 29 04/03
08	Nilda	Profesora de aula	5ª Normalista Estad. en ED	U.E, Villa C. Sta María	4 años	30/04/03
09	José Zambrano	Técnico Supervisor	Mérito	Anzaldo	20 años	5/05/03
10	Deisy Margot	Profesora de aula	Interina estud. en ED semi-pr.	U. E Tijraska	3 años	6/05/03
11	Ramiro Meneses	Profesor religión	Interino estud. en ED semi-pr.	Us Es: Tijraska, Mollini,	3 años	8/05/03
12	Celia Ercilia Ugarte P.	Profesora de aula	Interino estud en ED semi-pr.	U.E, Tijraska	5 años	12/05/03
13	Olga Podaca	Profes. aula	5ª ex interina	U.E, Tijraska	8 años	13/05/03
14	Teodolinda	Profes. aula	4ª normalista	U.E, Tijraska	10 años	14/05/03
15	Constancio Ríos	Dir (e)c/ secc.	S/Categoría	U E Tijraska	1 año	19/05/03
16	Carola Gina Verduguez V.	Profesora de aula	5ª interina estud.en ED	U.E Kalallusta	11 años	20 y 26 05/03
17	Beatriz Manzano	Profes. aula	Cero	U.E Kalallusta	24 años	21/05/03
18	Celestino Mamani Condori	Director (e) con sección	Mérito	Núcleo Educativo Tijraska	28 años	20 y 22 05/03
19	Beatriz Otalora A.	Dir. Prof. Unid	5ª normalista	U.E Rodeo	2 años	23/05/03
20	Florencio Crespo Ch.	Direct. distrital	Merito	Distrito Anzaldo	37 años	28/05/03
21	Oscar Rodríguez	Profesor. aula	1ª Normalista	U.E de Tijraska	22 años	29/05/03
22	Padre Pablo Arrazabal Romero	Director con sección	Licenciado	Núcleo Litoral Anzaldo	3 años	30/05 /03
23	Deisy Utle	Profesora de aula	Interina estud. en ED semi-pr	Independencia	9 años	03/05/03
24	Lola Ayala	Profesora de aula	1ª Normalista	UE Víctor Rosals "B"	25 años	2/06/03
25	Lourdes Jerónimo	Profesora de aula	Interina estud. en ED semi-pr.	UE Víctor Rosales "B"	2 años	2/6/03
26	Juan Carlos Benzeta	Dir Unidocent.	5ª Normalista	Villa Anzaldo	2 años	3/06/03
27	Miriam	Profes. aula	UE Julio Mendz	1ª Normalista	17 años	06/06/03
28	Margarita Torres	Profes. aula	UE Julio Mendz	1ra ex int. Diplom	19 años	03/06/03
29	Rosa Ramos	Coordinadora	U. Americana Uyuni	1ª Egresada de Maestría en EIB	15 años	15/06/03

ANEXO N° 03

Datos complementarios del personal docente y administrativo (Fase final)

La información obtenida a través de esta ficha fue utilizada básicamente para ampliar datos personales que en algunas entrevistas no fue recogida.

1. Nombre completo:
2. Fecha de nacimiento:
3. Residencia fija:.....
4. Residencia durante la labor educativa:
5. Grado académico:
6. Egresado de Normal:.....Universidad.....
7. Condición de trabajo: Nombrado (a).....Contratado.....Otros.....
8. Año que ingresó a la carrera magisterial:...
9. Años de servicio en el cargo actual:.....
10. Cargo actual que ocupa:.....
11. Categoría al que pertenece:.....
12. Especialidad en alguna otra rama profesional:.....
13. Lenguas que habla: Castellano.....Quechua.....otros.....
14. Lenguas que escribe: Castellano.....Quechua.....otros.....
15. ¿Aproximadamente a qué edad aprendió cada una de las lenguas?:
Castellano.....Quechua.....Otros.....
16. ¿Dónde cursó sus estudios? Nombre los Cs Es: Lugar.....
Primarios:
- Secundarios:
- Normal.....Universidad.....
.....Otros.....
17. ¿Qué grado académico tiene?
18. ¿Cuándo ingresó a la carrera magisterial?:
19. ¿Ud frente a la crisis económica qué otra ocupación tiene a parte de la docencia?:.....

20. ¿Alguna vez Ud participó en la modalidad de Educación a Distancia?:.....

¿Qué le pareció?:

21. Qué opina sobre la Educación Distancia?:

.....

Sugerencias.....

ANEXO Nº 04

Ficha de entrevista

La entrevista se realizó previa concertación anticipada con la persona elegida para la muestra, en el que se le informó el porqué y para qué del recojo de la información.

¿Con quién tengo el gusto de conversar?

¿Su lengua materna es?

¿Recuerda Ud a qué edad aprendió la segunda lengua?

¿Qué le motivó a elegir la carrera docente?

¿A UD. le gusta la carrera que ha escogido? ¿Por qué?

¿En qué momento notó que le gustaba la docencia?

¿Dónde se inició como docente Ud?

¿Durante su primera experiencia en el aula qué dificultades tuvo usted?

¿En esos momentos de dificultades a quienes acudía para poder solucionar sus problemas?

¿Cómo se siente al ser educador?

¿Con qué nivel trabaja?

¿Ud escuchó algo respecto a la ED Ud?

¿Qué opinión tiene respecto de la ED?

¿Ud ha tenido alguna experiencia con la ED?

¿Cómo ha sido a distancia completamente o semipresencial?

¿Qué valor tendría para UD la ED?

¿Qué ventajas tiene el ser participante de una ED?

¿Cuál sería la parte negativa de la ED?

¿Produjo algún cambio en su labor cotidiano como educador al haber participado en la ED?

¿Recuerda qué temas se desarrollan en la ED?

¿Qué contenidos o temas no fueron aclarados durante su formación en la ED?

¿Qué respuesta daría si le ofrecieran una ED?

¿Qué temas le gustaría profundizar en caso de ser participante en una ED?

- ¿Qué tipo de materiales recibe UD?
 - ¿Cómo recepciona sus materiales de estudio?
 - ¿Si UD no puede decepcionarla, cómo hace para obtener los materiales?
 - ¿Qué opinión le merece el contenido de los módulos proporcionados de ED?
 - ¿Según Ud qué temas se podría reforzar en una ED en EIB para los maestros?
 - ¿Qué temas más faltarían para nuestros compañeros que todavía no están considerados dentro de la carrera, caso de interinos?
 - ¿En la ED que estudia (estudió) contaba con asesores o tutores?
 - ¿Para Ud qué importancia tendría en una ED el tutor?
 - ¿En la familia algún miembro estudia en la ED?
 - ¿Encuentra alguna dificultad en la ED?
 - ¿Qué opinión tienen de la ED?
 - ¿Crees que los temas o contenidos de la ED no son como lo que se da en la etapa presencial?
 - ¿Qué parte de la ED considera interesante para UD?
 - ¿Respecto a costos, es posible
- Para el personal administrativo o tutor
- ¿Según su opinión qué temas sugiere que se deben profundizar para mejorar el trabajo de aula?
 - ¿Durante las capacitaciones que usted hace qué puntos realiza usted para poder solucionar las deficiencias que encuentra?
 - ¿Y qué opina de la expectativa de los normalistas de capacitarse, de imbuirse de más conocimientos?
 - ¿Después de recibir las capacitaciones, cómo debe ser un docente?
 - ¿En esos momentos de dificultades a quienes acudía para poder solucionar sus problemas?
 - ¿Cómo autoridad en la actualidad usted, q' dificultades ve en el trabajo de aula de los compañeros?
 - ¿Qué opinión le merece el trabajo por parte de docentes considerados interinos?

¿Usted en algún momento ha notado cómo es la interrelación entre normalistas e interinos?

Para los tutores

¿Que apreciación le merece el costo, en relación a sus recursos es costoso realizar esos estudios?

¿Y ese costo es aparte de los materiales?

¿A la universidad acceden los interinos, por decir si son de las universidades u otras carreras?

¿Y aparte de esas limitantes que otras hay que impiden la titulación o no para que puedan leer la tesis?

¿Ustedes como tutores, cuanta carga tienen, es decir cuanta cantidad de participantes pueden tener?

¿En las tutorías, ustedes han llegado a ir al aula misma a ver el trabajo o las dificultades que tienen vuestros participantes?

¿Dentro de lo que es la malla curricular desarrollan aspectos de la EIB?

¿Para elaborar la malla curricular que va a desarrollarse, en algún momento se ha tomado el interés o la participación de los mismos que van a ser alumnos, se ha recogido la voz en cuanto a necesidades y expectativas de su formación?

¿La parte de la interculturalidad, en qué consiste el avance en la Americana?

ANEXO Nº 5

Materiales y medios, recursos para la enseñanza a distancia

Mat./Med.	Utilización Ubicación	Tipos
Impresos	• Compatibles con situaciones colectivas, individuales y grupales de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales de estudio (libros, unidades diácticas, guías, cuadernos de trabajo, evaluación y de prácticas, etc). • Láminas y fotografías. • Fotocopias diversas: esquemas, resúmenes, diagramas, textos, etc • Recursos materiales para ejercicios en grupo: lámina de instrucciones, grupos monográficos de láminas • Periódicos, revistas • Correo postal y telex
Instrumental, herramienta y aparatos	Para la realización de prácticas de laboratorio y taller. Válido para todo tipo	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumental de laboratorio; • Herramientas de taller; • Equipos de materiales para trabajar en el hogar.
Visibles no proyectados	Para cualquier situación instructiva Para situaciones colectivas y de aprendizaje en grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Móviles • Modelos • Realidades (museos, terrarios, acuarios) • Pizarras: clásica (fija o móvil); pautada; de fieltro (franelógrafo); fotocopiadora; plastificada con rotuladores; • Rotafolios; • Murales, posters y carteles; • Mapas y planos. • Tableros multiagujereados (clavijeros);
De exposición proyectados	Para todas las situaciones de aprendizaje (en aulas, mediatecas tutorías presenciales, domicilio, centro de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Productores de diapositivas y películas • Películas (sin audio)
	Para situaciones colectivas y en el aprendizaje en grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Retroproyectores para transparencias
	Para el aprendizaje individualizado	<ul style="list-style-type: none"> • Lector de micro films • Lector de microfichas • Visores de diapositivas
Audio	Para cualquier situación de aprendizaje utilizando los materiales de equipo que permiten oír	<ul style="list-style-type: none"> • Teléfono • Udiocorreencia • Radio • Discos • Cintas casetes • Discos compactos
Montajes audiovisuales	Para cualquier situación de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • tiras de películas acompañadas de sonido • Diapositivas o transparencias acompañadas de sonido de audio • Diaporamas; • Fotografías sonorizadas, vía cinta
	Especialmente para enseñanza individualizada (aulas, mediateca,	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunción de cinta audio y modelos móviles (ej. Laboratorio de idiomas como síntesis de cinta+voz del profesor+texto.
Cine, televisión y video	Para cualquier situación de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Películas en cartucho (soporte cine) • Montajes que combinan imágenes cinematográficas con otra fuente. • Emisiones de televisión • videos; videos disco
Soporte informático	Para situaciones individualizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones apoyadas en programas gráficos y proyectados. • Enseñanza asistida por ordenador (paquetes para procesar datos programas de información, tutor, simuladores, sustitutos de laboratorio, banco de datos, programas de evaluación de seguimiento. • videos interactivo; • Sistemas multimedia (CD-ROM y DVD) • Videoconferencia de sala.
Internet	Para el aprendizaje independiente y colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • WWW (World, Wide, Web) • Correo electrónico; • lista de distribución; • Tablón de noticias • IRC (chat); • Audiocorreencia; • Videoconferencia, Tecnología WAP UMTS, bluetooth

Extraída del trabajo de García (2001 172-174)

ANEXO Nº 06

IMÁGENES FOTOGRÁFICAS



Docentes participantes de la Investigación y estudiantes en hora cívica en la Unidad Educativa San Antonio, distrito de Tolata, provincia Germán Jordán, Cochabamba.



Estudiantes en el campo deportivo de la Unidad Educativa San Antonio del distrito de Tolata, provincia Germán Jordán, Cochabamba.



Personal docente participante de la investigación, en la Unidad Educativa de Tijrasqa Nivel Intermedio, del distrito de Anzaldo, provincia Esteban Arce, Cochabamba.



Personal docente y alumnos ensayo de danzas en la Unidad Educativa de Kalallusta, del distrito de Anzaldo, provincia Esteban Arce, Cochabamba.



Etnografía de aula, estudiantes del 4º realizando lectura de la producción de textos en la Unidad Educativa de Tijrasqa, distrito de Anzaldo provincia Esteban Arce, Cochabamba.



Docentes animadoras participantes de la investigación con sus niños y niñas del nivel Inicial en su local escolar de la Jurisdicción de Tijrasqa distrito de Anzaldo provincia Esteban Arce, Cochabamba.