# Educación a distancia y EIB









# Educación a distancia y EIB

# Hipólito Peralta Ccama

# Educación a distancia y EIB







Cuidado de edición: PROEIB Andes

© Hipólito Peralta Ccama

© UMSS / PROEIB Andes/Plural editores 2006

Primera edición: noviembre de 2006

ISBN: 99954-1-035-4 D.L.: 4-1-1927-06

Producción Plural editores c. Rosendo Gutiérrez 595 esq. Ecuador Tel. 2411018 / Casilla 5097 / La Paz-Bolivia Email: plural@acelerate.com

Impreso en Bolivia

# Índice

Agrad	ecimientos	7
	0	ç
Resum	en	11
Ohisw	asimipi qunchupa	13
	aturas	19
	ucción	21
Capitu	ıloI	
-	amiento del problema	25
1.	*	25
2.	Objetivos de la investigación	
3.	Justificación	28
Capitu	ılo II	
	ología	31
1.	Tipo de investigación	31
2.	Estrategias metodológicas	32
3.	Descripción de la muestra	33
4.	Técnicas para la recolección de datos	34
5.	Instrumentos de investigación	36
6.	Procedimientos para la recolección y análisis de datos	37
7.	Consideraciones éticas	39
Capítu	do III	
	mentación teórica	41
1.	Fundamentación teórica	41
	Antacadantes da la aducación a distancia	11

	Teorías sobre educación a distancia	45
	Definición de educación a distancia	47
	Características de la educación a distancia	53
	Elementos de la educación a distancia	54
	La telemática y la radiofonía en la educación a distancia	64
	Educación a distancia y Educación intercultural bilingüe.	67
	Acercamiento a un planteamiento teórico propio	70
Capítul	lo IV	
Present	tación de resultados	73
1.	Contextualización del ámbito de investigación	73
	Contexto geográfico	73
	Contexto socio-cultural	74
2.	Hallazgos en cuanto a políticas educativas	77
	De las instituciones de la CEE.	78
	Instituciones estatales	86
3.	Hallazgos en cuanto a la práctica de la educación	
	a distancia	98
	Los participantes	98
	Materiales	104
	La tutoría	117
4.	Normatividad para la educación a distancia	125
	Acreditación	133
5.	Experiencias de educación a distancia en EIB	137
6.	Otras experiencias de educación a distancia	148
	Radial	148
7.	Sostenibilidad de los programas de Educación	
	a distancia	151
Capítul	lo V	
Conclu	siones	155
Propue	sta	161
Referen	icias bibliográficas	175
Anexo		181

## Agradecimientos

A Illa Tiqsi Wiraqucha Pachakamachiq, Apu Quyllurit'i, por ser la luz de mi vida.

A Maria del Pilar y Mariano Visitación "mis viejos" adorados, por tener la suerte de haber nacido en su seno. A Leonarda, Marcelino, Enrique, Pascual, Nicolaza, Jesús, Agripina, Jorge y Armando, mis hermanos que me alientan constantemente.

A Alejandra, Siwar Gabriel y Fernando, mi ayllu.

Mi agradecimiento a todas las personas que hicieron posible mi ingreso a la maestría del PROEIB Andes. A mis maestros y amigos Juan Carlos Godenzzi, Guido Pilares y José María García quienes señalaron mi norte.

A Julio Fernández Valderrama, Mario Paredes, Mario Góngora Santacruz, Jaime Pantigozo Montes y Mario Carrión Astete por su invalorable apoyo.

Al Dr. Luis Enrique López, a la Dra. Inge Sichra, a todos los docentes de esta maestría quienes me prodigaron sus conocimientos y a todo el personal administrativo de este programa.

A la fundación FORD que permitió la realización de mis estudios.

A la Dra. Mahia Maurial, quien con dedicación y paciencia me ha ayudado a concluir este trabajo. De igual manera al proyecto Tantanakuy, a los amigos de la Universidad de Helsinki Finlandia, en particular a Juan Carlos Llorente y Kari Kantasalmi.

A todas las personas de la Comisión Episcopal de Educación y particularmente al personal del Instituto Nacional de Formación en Educación Alternativa. Así como a todo el personal de Instituto Nacional de Formación Permanente; instituciones que me acogieron durante el tiempo de mi trabajo de campo.

A los hermanos de Qurpa y del Centro Avelino Siñani, que me brindaron su apoyo.

A mi wachu Hugo Bonet Rodríguez y Mario Cama Chacón.

A mis hermanos de Wankarki, Ccatcca, Umutu y Ocongate.

A todas las personas que apoyaron mi formación, aunque no escriba sus nombres, toda mi gratitud.

#### **Prefacio**

Esta nueva investigación de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón se inserta como pocas en una contradictoria realidad. Explora una modalidad educativa poco atendida y promocionada en Bolivia que a nivel mundial goza de explosiva aceptación y demanda. Hipólito Peralta estudia dos experiencias de educación a distancia en Bolivia que, además, se sitúan en el contexto pluricultural y multilingüe boliviano.

La educación a distancia ha recorrido un corto y rápido camino desde que a finales del siglo XIX se hiciera popular como educación por correspondencia. Desde fines de los años sesenta en el siglo XX, la educación a distancia empezó a conquistar terreno en establecimientos de educación superior en Inglaterra, España, Brasil, Chile, Colombia. Finalmente, con la aparición y difusión de la red de redes, la educación a distancia se potenció alcanzando una demanda y difusión mundial.

En un país tan extenso y de difícil comunicación vial, la educación a distancia tendría en Bolivia un enorme potencial en cualquier nivel educativo y, en especial, en la formación docente continua. De hecho, la historia de la educación a distancia en Bolivia se remonta a la década de los años 80, cuando ésta pasó a formar parte del sistema educativo con el fin de profesionalizar a docentes interinos que no tuvieron la oportunidad de realizar su formación en una Normal o Instituto Normal Superior. La investigación rescata dos experiencias de este tipo y las confronta con la actual ausencia de políticas y normativa que posibilitarían un aprovechamiento de la modalidad con la extensión requerida y utilizando las nuevas tecnologías. Hablando de ausencias, el mismo trabajo de Hipólito Peralta se confronta con la inexistencia

de estudios que sondeen las propuestas e implementación de esta modalidad educativa, sus avances y sus dificultades.

De igual modo, el trabajo pionero de Peralta analiza el aspecto de la pertinencia sociocultural y lingüística de los programas de educación a distancia. La realidad donde se desempeña el docente interino y cualquier docente en servicio en área dispersa en Bolivia exige un enfoque intercultural y bilingüe. A la vez, no es desconocido para nadie que gran parte de los maestros pertenece cultural y lingüísticamente a uno de los 34 pueblos indígenas en Bolivia.

Como bien concluye el autor, la educación a distancia abre un abanico de posibilidades para optimizar la educación en Bolivia, sobre todo, la educación alternativa de adultos, dada la flexibilidad en cuanto a tiempos, espacios y ritmos, idiosincrasia y conocimientos previos del participante y a la independencia y libertad de aprendizaje que caracteriza esta modalidad.

Inge Sichra

#### Resumen

El presente trabajo de investigación contiene una revisión y análisis de aspectos fundamentales de las experiencias de Educación a distancia que diferentes instituciones, tanto públicas como privadas, desarrollaron y desarrollan en Bolivia. En ese entender, hemos organizado la investigación en tres bloques temáticos, como son:

- 1. La dimensión política, donde indagamos la existencia y potencialidad de las políticas institucionales que guían el accionar educativo de estas instituciones, sobre todo, aquellas vinculadas a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).
- 2. La dimensión normativa, en la que tocamos aspectos referidos a la existencia de parámetros normativos que regulan el desarrollo de la educación a distancia, principalmente el aspecto de la certificación de los distintos proyectos o programas de estudio en educación a distancia. Al mismo tiempo, se explora la existencia y/o necesidad de definir parámetros curriculares para educación a distancia en relación con la EIB.
- 3. La dimensión práctica, en donde exploramos aspectos que influyeron negativa o positivamente en el desarrollo y sostenibilidad de estas experiencias; así como indagamos también aspectos como: el uso de distintos medios (radio, internet, correo convencional, materiales escritos y audio visuales) en el desarrollo de los programas de educación a distancia; la forma de distribución de materiales, el desarrollo de las tutorías entre otros.

El presente estudio se llevó a cabo en La Paz y Tarija, por ser éstas sedes centrales de dos importantes experiencias de educación a distancia en Bolivia.

Se trata de una investigación de tipo cualitativo-descriptiva cuya recolección de datos se realizó desde la vivencia y compartiendo experiencias con los propios actores involucrados en la educación a distancia, con los cuales se compartieron jornadas habituales de trabajo, así como reuniones y entrevistas. Asimismo, se realizó un exhaustivo trabajo de revisión bibliográfica de la documentación existente en el tema.

Como resultado de este proceso, alcanzamos en este trabajo información que puede servir de base para realizar una sistematización más amplia que apoye el diseño y formulación de nuevos proyectos, como el diseño de un programa de Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe bajo la modalidad de Educación a Distancia semipresencial, el cual es una propuesta innovadora en el tema de educación a distancia.

De esta manera, sentando las bases para generar propuestas innovadoras como la mencionada líneas arriba, se espera contribuir al desarrollo de la Educación a Distancia en Bolivia.

Palabras clave: Educación a distancia, Educación Intercultural Bilingüe, Interinato, Política Institucional, Normatividad.

## Qhiswasimipi qunchupa

Kay llamk'asqaykupin chanin qhawariyta t'aqwirispa yuyayta tahachiyku imaynatacha aparikuran suchi yachachiypi¹ llapallan apariq wasikunaq, suyuntimpi hinallataq paykunamanta pacha, llamk'asqankumanta hinallatataq llamk'arisqankuta. Chayta qhawarispan chanimpi kay llamk'ayniykuta t'aqwirinaykupaq kimsa riqsiypi t'aqarispa qhawariyku, kaymi kimsantin riqsiykuna kachkan: Kamachiypi qhawariy, (dimensión politica) Chaninchana taqapi kay t'akapin qhawariyku imaynatan qhillqa phanqata qunqu hatun yachaywasimanta lluqsimusqanta. Hinallatataq qhawarikun ima yachay wakichinawanmi llamk'arichkanku kay yachachina wasikunapi.

Llamk'achikuykunaq riqsiypitaq qhawariyku imaynatan yanapan kay qhawarisqanchis t'aqa, sasachanku ichari qimirinchu kay suchi yachachiy wiñayta qispirinapaq, kay t'aqapin qhawarilllaykutaq imakunawan llamk'aranku, qhillqakunata suchispa, karuwahanakunapichu, karumanta kaq pacha qhillqanakuypichu, wayrawasimantachu, qhillqa taparakunawanchu, karumanta qhawanakunapichu. Chaymanta qhawarikullantaq imaynatan kay llamk'aykunata qimikuran huk karumanta qimiriq yachachiqwan.

Kay llamk'ayniykutan t'aqwimurayku La Paz Tarija llaqtapiwan, imanaqtintaq chay llaqtakunatari akllarayku, chay llaqtakunapin aswan suchispa yachachiykunamanta astawan mast'arinku, ichaqa chay llaqtakunapi llamk'asqankuqa manaya paykuna ukhupichu yachachinakunku, kay suchipi yachachiyqa tukuy Bolivia llaqtantinmanmi mast'arikuran.

<sup>1</sup> suchipi yachachiyta sutichani, castilla simipi, educación a distancia nisqankuta

Kay llamk'ayniykuqa manan yupaykunapi t'aqwiriychu, aswanqa imaynatapunin llamk'aykunata puririchiranku kikin yachachiqkunawan, yachaqkunawan suchi yachachiypi llamk'aqkunawan rimarispa, tapupayaspa hinallataq kikin llamk'ananku ukhupi imaynatan llamk'anankupaq ruwarinku, chaytaqa qhawarirayku INFE willka umalliqkunaq wachuchakusqampi, hinamanqa INFOPER nisqa llamk'ay wasipi ima.

Chaykunata k'uskimuspan kay qhawarisqaykutaqa qhillqariyku ichapas llamk'asqaykuqa yanapanman astawanraq kay suschispa yachachiy qispirispa llapallan yachaqkuna chanimpi mat'ispa wasapanampaq. Allinta ñawirinapaq suqta t'aqapi t'aqarayku kay llamk'ayniykuta.

Chayta nispaykun sapanka t'aqakunata qunchupasaqku, huk nisqa t'aqapin qhawarichiyku imaraykun kay Bolivia llaqtapi ahaynaniraq mana yachachiqpaq kamasqakuna yachaywasikunapi llamk'arinku, aswantaqa yachachichkanku huk llamk'aypaq kamasqakuna. Kay llaqtantimpi yupanakuykunaq uqarisqan hinapas iskaychunka iskayuq pachaqchasqas (24%) mana yachachiqpaq kamasqa Bolivia yachaywasikunapi llamk'as'pa, t'akarisqa tarikunku.

Kayta qhawarispan kay llaqtapi umalliq suntur wasikuna paq'arinapaq kamachisqa, kay qullanaq qhillqaspa kamachikusqanta hunt'anankupaq ISER INFOPER, hinallataq SEBAD, nisqa sutiyuq suntur wasikuna paq'arimunku, mana suntur wasikunaman sayaspa yachachiqkunapaq.

Hinallataq Bolivia llaqta kunan pacha yachaywasikunapi llamk'akunampaq huk nirayman kutirichkan, kay kutiriykunan yachaywasikunapi chanimpi yachachiykuna qispirispa mast'arikunampaq; warmi qhari yachachiqkunaq llamk'aynin chanimpi yachachikunanpaq,

Kay yachachiykuna mast'arikunampaqqa hatun kamachiykuy lluqsimuran R:M N° 341/01 yupaychasqa qhillqawan qimirikuspan suchipi yachachikunapaq mat'ikamuran, chaypa kamachiynimpin suchipi yachachikuq suntur wasikuna wach'irimunku chay nisqanchis ISER, INFOPER, SEBAD suntur wasikunan yapakamullankutaq CEE, INFE, FEJAD nisqakuna, kaykunapin waynakuna, sipaskuna wakinqa yachaywasikunapi llamk'aqña kay suchikpi yachachikuq suntur wasikunaman sayaspanku yachachiq kanankupaq qispirimunku.

Kaykunata qhawarispan kay llamk'anaykupaq yachaytaripaq t'aqwirinapaq nirayku: chaninchanan kanqa imaynatacha sapankanku suchipi yachachiq sunturwasikuna llamk'amuranku, imakunata ruraspan yachaqyninkuta mast'ariranku, imakunan chaninta lluqsiran, imakunataq mana chanintachu, chaykunata t'aqwirikuran La Paz hinallataq Tarija llaqtakunapi.

Hinallamantaq iskay t'aqapi qhawarisaqku imaynata kay llamk'aynischista ruwarayku. Chay suntur wasikuna llamk'askumanta qhillqaranku, chayrayku taripaypa yanapayninta akllarayku, chaypaqmi kay suntur wasikunapi qhillqa taparakunata k'uskiriyku, chaymanqa qimirillaykutaq tapupaykunawan, hinallatataq qhawarayku llamk'arisqankuta.

Chanimpi, chiqaqman pisillata pantaspa llamk'ayniyku ruwakunampaqqa astawanraq mat'ikuyku yuyaysapa runakunaq suchipi yachachiymanta yuyamanasqankuta ñawirispa mayqinkunawancha sunquykuq tuparisqanta qhillqaykuman hunt'apayku.

Chay qhillqakunapin qhawariyku imaynan kay suchipi yachachikuy unay wataña yachachikusqa tiqsimuyuntimpi, manan Bolivia llaqtallapichu, hamawt'a Garcia Aretio niwanchis khaynata: ñawpaqtaqa qallarisqa 1728 Boston llaqtapiraq kay hinaman yachachikuyqa.

Chaymanta pachan pisi pisillamanta Bolivia llaqtaman chayamun, hatun wasi yachachiq kamachikuqqa 1962 ISER nisqa qallarinanpaq.

Imacha suchipi yachachiy nisqakun yacharinapaqqa willarisaqku qhawarisqaykuman hina, wakinqa ninku suchipi yachachiyqa, yachaqkuna mana sunturwasiman sapa p'unchaw sayankuchu, suchillapi taparakunata chaskispa, sunturwasimanta yachachiqkuna watukuq rispa mat'ipasqallawan yachayninkuta hunt'apanku, ichaqa yaqa llapallankun yuyasqa p'unchaw huñunakunku, maynimpin sapa killa tukuyta, maynimpitaq sapa kimsa killamanta, kay hatun huñunakuypin paykunakama qimirinakuspa astawanraq yachasqankuta willarinakunku qispiriyta maskarinku.

Kay suchipi yachachikuypin kimsa qimimanta qhawarikun chaykuna kachkan, yachachiqkuna, yachaqkuna, qhillqasqa taparakuna ima, sichus huqnillampas mana kanmanchu chay sasachakuypunin suchipi yachachikuyqa.

Chanimpi suchipi yachachikuy kanampaqqa paqarichinan kanman, Kamayuqnin t'aqa, ichaqa mana chanimpi ruwasqaraqchu tiyan kamayuqnin t'aqa chanin kananpaqqa astawanraq q'imirina tiyan, chaytaqa ruwarinkunan llapallan sunturwasikunapi llamk'aq hamawt'akunawan, yachaqkunawan yanapanakuspa, chhaynallapin chanimpiqa llamk'arisun sichus ichaqa iskay simipi iskay kawsaypi llamk'ariyta munanchis chayqa.

Tawa t'akapiqa qhawarisunchis imakunantan tarirayku chaykunata, kay t'aqapin willakuyku maykunapin kay llamk'ayta t'aqwirirayku, ñawpaqtaraq nisqayku hinapas La Paz llaqtapi llamk'arayku, kay llaqtapin Ministerio de Educación nisqa hatun suntur wasiman achhuyuspaykun t'aqwirimurayku ima qhillqakunan llamk'asqakunan

tarikun chaykunata, kaqllatataq tapurikurayku kay hatun umalliq wasipi llamk'aqkunata ima.

Kay La Paz sutiyuq llaqtapin qhawarillaykutaq achka runakunata, yaqa llapallantaq ukhullaqtamanta hamuq runakuna kay hatun llaqtapi tiyapunku, wakinqa k'ikllukunapi qhatuspanku, wakintaq kanchakunapi llamk'apakuspa, kay runakunan rimanku aymara simita, wakintaq runasimita ima.

La Paz llaqtaqa llapallan Bolivia suyuntin umalliqmi kaypi tiyan, paymi kay llaqtamanta pacha kamachikun isqunin t'aqa suyukunata. Kaypitaqmi tarikullantaq imaymana hatun llamk'ana wasikuna, chaykunapin ruwarinku p'achakunata, chhusukunata, uhanakunata, chay raykupascha khaynaniraq runakuna kay llaqtapi tiyayta munanku, kullqita tarispa sumaq kawsayta taripananku rayku.

Huqnin llaqtapi llamkamusqaykuqa Tarija sutiyuq llaqtan, kay llaqtaqa tarikun yaqa hatun yunka nisqawannan, chayraykun quni quni llaqta kaspa imaymana mikhuykuna phuturin. Kay llaqtapin tarikullantaq yaqa pachaq runakunamanta iskaychunka pisqayuq mana qhillqayta nawiriytawan yachankuchu.

Kay llaqtakunapi suchipi yachachiq suntur wasikunatan kunanqa qhawarinsuchis, nisqayku hinapas qallarirayku La Paz llaqtapi suchipi yachachisqankuta t'aqwisqaykutan qhawarichisaykiku. CEE nisqa ukhupin tarikullantaq INFE nisqa, paykunan llamk'anku suchi yachachiypi, kaypi runamasinchis llamk'aqkunan Apuyayanchispa hinallataq Avelino Siñani masinchispa kawsayninman hina huk suntur wasipi yachachisqaku, ichaqa qhawarisqaykumanta hinaqa willkakunaq kamachikusqankuman hinaqa manaya ancha runamasnikunta qhawarinmanchu, ichaqa chay hinaña willkawasipi kamachikuq siminta hunt'añan chaypis, chanimpin waqchamasinchiskunata sayapakun, sumaqtan yuyayninta ukhu llaqtapi tiyaq runamasinchiskunata ñawinta kicharichkanku.

Kay INFE nisqaykuqa yachachin ackha t'aqakunapin, chaykunataq kachkan CAS, F3 FOSSED, FENAJ nisqa suchipi yachachiqkuna, ichaqa CAS hinallataq F3 nisqakunallan iskaysimi iskay kawsaypi yachachin waynakunata sipaskunata,

Hatun wasi umalliqpa kamachiynimpuwantaq kachkallantaq FEJAD nisqa suchipi yachachiyllatataq mast'arinku Bolivia suyupi, ichaqa manan iskay simipichu nitaq iskay kawsaypichu yachachinku.

Tarija llaqtapitaqmi tarimurayku INFOPER nisqa yachachina wasitata, ichaqa ñawpaqqa sutin kasqa ISER nisqaraq, paykunapas mast'ariranku yachachiyninta llapallan Bolivia suyu llaqtantimpin, llapalla mana yachachiq kasqa yachaywasipi llamk'apakuqkunapaq kay yachachina

wasin kay watalla huqmanta allchapanakapuchkan aswan chanimpi yachachikunampaq, ichaqa mana chay raykupas iskay kawsaypi iskay simipi yachachiyta yuyaymanankuraqchu.

Hinallataq tarimullaykutaq kay llaqtapi SEBAD nisqa suchipi yachachiq llamk'asqankuta. Qunchupaq hina niykumanmi, kay yachachiq wasikunan yaqa llapallan mana yachachiq kachkaspa yachachiqman tupaspa yachaywasikunapi llamk'apakuqkunata yachachiqman qispirichipuranku.

Qhawarisqaykuman hinaqa tarillaykutaqmi mana as chanin kamachikuy kanchu kay suchipi yachachiypi llamk'aq wasikunapaq, nuqaykuq yuyayniykumanta hinaqa kanmanmi huq chaninchasqa kamachikuy, kay kamachikuqmi qhawarinan, imaynatan yachachikunan, pikunana yachachinan, imakunatan yachachinan chaykunta, chaninchakunankupaq astawanraq sumaqta kay suchipi yachachiyta mast'arinankupaq.

Pisqa t'aqapitaq imakunatan tukukuypi niyku, nispaqa hinaman willarillasaykikutaq tukuchakuyman chayapuspaqa. Kay t'aqwiriypin ñawirisqaykichis hinapas imaynatan llamk'aranku suchipi yachachikuy wasikunapi ruwanku, chaykunata qhawarispaykun kaykuna hamut'ayku:

Imaynamancha kay suchipi llamk'aq wasikunaman, chanimpi chayarinan kay iskay simipi iskay kawsaypi yachachikunanpaq chaninchasqaraqchu, qhawarisqanchispas hina khayna llamk'aypiqa willkakunaq llamk'asqanmi chay iskay simipi iskay kawsaypi yachachiyta mast'arischkanku, chay raykun kay willkakunaq llamk'asqanta masinchiskunaman paltapuna, paykunaqa manataq qullana willkakunaman imatapas yupaychanakuchu kanan chayqa, aswan allintachus hina mana mayta ni pita mancharikuspa llamk'ankuman.

Bolivia suyu kamachikuq qullanan kamachikun llapallan yachaqkunata yachachiq llamk'ayninkupin iskay simipi iskay kawsaypi chaninchananku nispa, ichaqa ni chaywanpas wakin yachachiq wasikunaqa kay kamachikuyta hunt'ankuchu. Nuqaykuq qhawarisqaykuman hinaqa niykumanmi, chaninmi iskaysimipi iskay kawsaypi yachachiqkunaman qhawarichiyqa, khayna yachachiyqa qimipanmanmi llapallan wari kawsayninkuta.

Yachay kamachiqta chaninta qhawarina tiyan iskay kawysaypi iskay simipi yachachiykunata qhawarinan, sichus chayta allinta qispirichisunchis chayqa pikunacha ukhullaqtapi llamk'aq irqichakunan chanimpi yacharinqa, chay raykun nuqaykuqa niyku chanimpi kay yachay kamachiq ruwakuchun hatun huñunakuypi qhawarina kanqa kay suyupi chanimpi yachachikunampaq.

Yaqa tukuyunaykupaq niykuman kay suchi yachachiyqa allimpunin, pikunacha mana qullqinku qaqtin mana yachayta tukurankuchu, mayninpiqa llamk'ayninkuwan yachayninta wasapayta atirankuchu, imaraykuña mana yachayninkuta mana tukuqkunapaq kay suchipi yachachikuy chanin, llapallan mana sapa p'unchaw yachaywasiman sayachkanapaq.

Ichaqa mana kay llamk'ayllaykuwanchu kay suchipi yachachiy tukukun, ñuqaykumanta yaqachus hina astawanraq mat'ikunan kay t'aqwiriyqa, huqkunaq llamk'ayniwan tupachispan sapa kutillan astawan runkhichana kanqa kay suchipi yachachikuyninchistaqa.

#### **Abreviaturas**

CAS Centro Avelino Siñani.

CEA Consejo Educativo del Pueblo Aimara.

CEDICOR Centro de Desarrollo Integral de la Comunidad Rural.

CEE Comisión Episcopal de Educación.

CEMA Centro de Educación Media de Adultos.
CEPOS Consejos Educativos de Pueblos Originarios.

CETHA Centro de Educación Técnica Humanística y Agropecuaria.

CEUB Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.

DIGEA Dirección General de Educación Alternativa.

EBA Educación Básica Acelerada.

ED Educación a Distancia.

FEJAD Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos a Distancia. FENAJ Formación de Educadores de Niños, Adolescentes y Jóvenes. FERIA Facilitadores (ras) de Educación Rural Integral Alternativa.

F3 Formación de Facilitadores de Feria.

FOSEED Formación Superior de Educación Especial a Distancia.

IBA Instituto Boliviano de Aprendizaje.ICI Instituto de Cooperación Iberoamericana.

INFE Instituto Nacional de Formación en Educación Alternativa.

INFOPER Instituto de Formación Permanente.

INS Instituto Normal Superior.

ISER Instituto Superior de Educación Rural.

MECYD Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

ONGs Organismos no Gubernamentales.

PAIS Programa de Apoyo de Incentivos Socio Económicos.

PAR Programa de Apoyo a la Reforma Educativa.

PROEIB Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los paí-

ses andinos.

PROMUJER Programa para la Mujer.

SEBAD Sistema de Educación Boliviana a Distancia. UDG Unidad de Género del Viceministerio de la Mujer

UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia de España.
VEEA Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa
VEIPS Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

#### Introducción

En la actualidad, en una buena parte de la sociedad se percibe el deseo de aprender constantemente nuevas cosas. Aprender para tener más y mejores oportunidades; aprender para tener mejor comunicación con el entorno; aprender para sentirnos realizados como seres humanos; aprender y saber más en tiempos y espacios adecuados a las posibilidades de cada quién, y en caso de los pueblos indígenas, dejar de ser excluidos.

Pero satisfacer esta necesidad de aprender sería prácticamente imposible sólo con la utilización de procedimientos y medios tradicionales. Es precisamente aquí donde la educación a distancia ha mostrado mayor efectividad rompiendo las barreras de tiempo y espacio, al ofrecer métodos, técnicas y recursos que hacen más efectivo y flexible el proceso de enseñanza y aprendizaje; esto mediante el uso de tecnologías como la radio, la televisión, el vídeo, la cinta de audio, los sistemas de informática y el software interactivo.

Para el estudiantado que quiere realizar sus estudios universitarios o estudios superiores en Institutos Superiores y se encuentra con el inconveniente que se tiene que trasladar u hospedar en un país o pueblo lejano para lograr su propósito, este tipo de tecnología le llena esta necesidad no tan sólo por la distancia sino también por lo interesante que resulta la incursión de los medios multimedia en el aprendizaje, haciéndolo más atrayente y por ende más efectivo que lo que sucedería en un salón de clases regular para poder obtener una educación que pueda ir a la par con nuestra sociedad y para que podamos competir y aportar nuestras ideas a la misma. Obviamente en el transcurso de la formación en ED es importante considerar los espacios semi presenciales, para contribuir en la interrelación entre los participantes y los docentes, de este

modo coadyuvar al equilibrio entre la comunicación telemática y el afecto humano en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Más allá de los motivos de tipo pedagógico, la potencialidad de la modalidad a distancia puede tener repercusiones sociales. Por un lado, abre una vía a la democratización de la enseñanza, ya que ofrece más facilidades de acceso a la formación. Por otro lado, acerca la educación a las evoluciones tecnológicas, puesto que promueve el uso de los diferentes medios de comunicación. Sin embargo, el objetivo de este tipo de educación, no es reemplazar las instituciones tradicionales, sino incorporar nuevas formas organizativas para mejorar su acción cuando ésta sea insuficiente. Una integración de la educación presencial y la no presencial, puede optimizar el sistema, ampliando sus ventajas al promover modificaciones en las orientaciones metodológicas y maximizar el aprovechamiento de los recursos materiales disponibles.

En su esencia, la educación a distancia apunta a garantizar la igualdad de oportunidades, brindando opciones de aprendizaje a quienes en general no acceden a ella.

En el caso de Bolivia, desde la década del 80, la educación a distancia pasó a formar parte del sistema educativo, sobre todo a partir de que el gobierno, ante el alto porcentaje de docentes en condición de interinos en el país, es decir docentes que ejercían la docencia sin contar con formación pedagógica; dio apertura a programas de profesionalización de éstos a través de la modalidad a distancia. De este modo, varias instituciones estatales como el Sistema de Educación Boliviana a Distancia (SEBAD), el Instituto Superior de Educación Rural (ISER), convertido hoy en el Instituto de Formación Permanente (INFOPER), así como organizaciones de la iglesia católica como la Comisión Episcopal de Educación (CEE), han desarrollado experiencias sobre el tema.

Sistematizar estas experiencias reviste mucha importancia para la obtención de las lecciones aprendidas; por esta razón el presente trabajo titulado "Un Estudio de dos experiencias de Educación a Distancia en la Paz y Tarija: exploraciones en EIB", pretende dar cuenta de las políticas, la normatividad y las prácticas realizadas por las instituciones como la CEE y el INFOPER que desarrollan y/o desarrollaron acciones educativas en la modalidad a distancia en estos dos departamentos; de tal manera que los resultados de este trabajo sirvan como insumo para una posible propuesta de educación a distancia en EIB, la cual como ya dijimos se constituye en un tema pionero en el campo de la educación a distancia.

Para presentar de manera sistemática los resultados, hemos dividido el trabajo en seis capítulos, los cuales consideran los siguientes aspectos:

En el primer capítulo presentamos el planteamiento del problema, la justificación del estudio y los objetivos, haciendo referencia a la planificación del trabajo. El segundo capítulo incluye los aspectos metodológicos con los que operativizamos el trabajo, como la definición del tipo de investigación, las estrategias metodológicas utilizadas, la descripción de la muestra, las técnicas de la recolección de datos así como los procedimientos para su análisis y las consideraciones éticas.

En el tercer capítulo hacemos referencia a las bases teórico-conceptuales que nos brindan el sustento teórico de nuestra investigación donde tocamos aspectos como antecedentes de la ED, teorías y definición de la ED, sus características y elementos, de igual modo se incluye la postura propia del autor.

En el cuarto capítulo presentamos los resultados obtenidos del proceso de investigación donde apreciamos la información organizada de acuerdo a nuestros bloques temáticos como son política, normativa y práctica de la ED, desarrollada por la CEE mediante el INFE y por el INFOPER.

El quinto capítulo contiene las conclusiones a las que arribamos como producto del trabajo realizado y de los resultados obtenidos. Finalmente, en el sexto capítulo se considera la propuesta que planteamos como resumen de todo lo aprendido en la investigación. Esperamos que ésta contribuya a la formulación de programas educativos dirigidos a los pueblos indígenas.

# CAPÍTULO I **Planteamiento del problema**

#### 1. Formulación del problema

Uno de los principales problemas que ha venido enfrentando la educación boliviana es la existencia de un elevado número de maestros que ejercen la docencia sin contar con la formación pedagógica que los acredite para ello, es decir la práctica de la docencia por personas que no cuentan con título pedagógico y por profesionales egresados de carreras distintas a los profesionales de las ciencias de la educación; este es el fenómeno conocido como interinato. En 1990, Bolivia a nivel nacional tenía aproximadamente 24% de maestros que prestaban servicios en calidad de interinos en diferentes niveles del sistema educativo (Ramos 2003: s/p). Desde 1999 este porcentaje ha ido disminuyendo hasta alcanzar en el año 2002 un 19,3%, porcentaje considerado todavía alto (Ministerio de Educación 2004:72).

A raíz de esta problemática es que el Estado ha dado importancia a la modalidad educativa de educación a distancia, considerándola como una de las estrategias más interesantes y efectivas para disminuir este alto número de maestros interinos.

De este modo surgen, desde el Estado, diferentes programas educativos bajo la modalidad de educación a distancia dirigidos a la cualificación de estos maestros en instituciones como el Sistema de Educación Boliviana a Distancia (SEBAD), el Instituto de Educación Rural (ISER) convertido hoy en el Instituto de Formación Permanente (INFOPER), así como desde la Iglesia Católica, la Comisión Episcopal de Educación (CEE).

En la actualidad el grado de interinato en el magisterio continúa siendo causa de preocupación para el gobierno boliviano y también el caso de los docentes egresados de los Institutos Normales Superiores (INS) o universidades, que requieren actualización y capacitación permanente por lo que se dicta algunas normas como la Resolución Ministerial N° 341/01, de fecha 15 de agosto de 2001, que dispone que el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en coordinación con los Institutos Normales Superiores y las universidades, programe cursos en las modalidades presencial y a distancia. De igual modo, como ya referimos, la ley N° 1565 de la Reforma Educativa dispone que el Ministerio de Educación, también en coordinación con los Institutos Normales Superiores (INS) o Universidades, programe cursos complementarios en las modalidades presencial o a distancia, a fin de otorgar el título en Provisión Nacional y el reconocimiento académico que habilite a los maestros interinos en ejercicio docente, que no cuenten con dicho título; así como el acceso a programas de formación permanente para los docentes titulados en ejercicio.

Con estos antecedentes en estos últimos años, la educación a distancia en Bolivia es una experiencia que se está generalizando con fuerza, de ahí que tanto instituciones estatales como los Institutos Normales Superiores y algunas instituciones privadas como las Universidades tienen sus ojos puestos en ofrecer sus servicios en esta modalidad de estudio. En ese sentido, creemos que este avance vertiginoso de la educación a distancia necesita ser analizado detenidamente y con ojos críticos.

En nuestro trabajo exploratorio, hemos encontrado que las diversas instituciones públicas y privadas que se dedican a la enseñanza en la modalidad a distancia en Bolivia no se rigen por un marco legal que reglamente su accionar educativo que les exija ofrecer una educación seria y de calidad en esta modalidad. Delgadillo (1999: s/p) manifiesta: "El país no cuenta con ninguna norma legal que reglamente la educación a distancia". Sólo existe la Resolución Ministerial 621 del 19 de febrero de 1990 que crea el SEBAD pero no es extensiva para todas las instituciones. Por otra parte, las diferentes experiencias realizadas por instituciones, que va no existen, como el Sistema de Educación Boliviana a Distancia (SEBAD), Instituto Superior de Educación Rural (ISER) no están sistematizadas. De igual manera, en la actualidad, las instituciones como la Comisión Episcopal de Educación (CEE), el Programa de Apoyo a la Reforma Educativa (PAR), institución con sede en la ciudad de El Alto y el Instituto de Formación Permanente (INFOPER) con sede en Tarija vienen realizando trabajos educativos en la modalidad a distancia. Es necesario recuperar y sistematizar estas experiencias, sobre todo, en lo referido a las políticas institucionales que guían su accionar, las pautas con las que trabajaron o trabajan y la práctica que realizaron o

realizan. De igual modo, también es necesario e importante analizar el aspecto de la pertinencia sociocultural y lingüística de estos programas educativos, ya que como vimos líneas arriba se ha dado importancia a la modalidad de educación a distancia por considerarla una buena estrategia para cualificar a los docentes interinos, que se desempeñan en las zonas rurales más alejadas de Bolivia y por ende atienden la formación de la infancia indígena, por lo que su trabajo pedagógico no puede ignorar a la EIB. Es decir, la realidad del contexto donde se desempeña el docente interino hace indispensable un enfoque de EIB, pero si éste no recibe una formación en esta línea poco o nada es lo que podrá hacer para que su trabajo pedagógico sea pertinente y adecuado a su realidad. Del mismo modo, muchos de los docentes participantes en los programas de educación a distancia son también provenientes de culturas originarias,² por lo que la EIB es un aspecto importante en su formación.

Es así como los resultados de este análisis nos van a permitir explorar aspectos como las políticas, la normatividad y la práctica de la educación a distancia (ED), para aportar en el desarrollo y/o sostenibilidad de la educación a distancia en Bolivia. En ese entender se ha formulado las siguientes preguntas:

- 1. ¿Qué características tienen las experiencias en educación a distancia desarrolladas en Bolivia?
- ¿Qué características tienen las políticas institucionales vinculadas a la EIB que asumen las instituciones que trabajan en Educación a Distancia?
- ¿Cuáles son los parámetros normativos para la Educación a Distancia en Bolivia?
- 4. ¿Cuáles han sido o son las estrategias metodológicas referidas a la organización curricular, la elaboración, uso y distribución de materiales; la organización de los participantes, la tutoría y la acreditación; utilizadas en el desarrollo de los programas de educación a distancia en Bolivia?

<sup>2</sup> Cultura Originaria: "Culturas no occidentales de la Bolivia rural, tienen básicamente las siguientes características: son culturas espacio-céntricas (a diferencia del tempo-centrismo occidental) y, por lo tanto, son culturas agrocéntricas: la cosmovisión, la religión, la tecnología: todo, está en función de la producción agrícola. Además, son sistemas sociales auto-regulados ritualmente, por tanto son sociedades sistémicas y con una visión holista del mundo".(Medina 2000:45)

#### 2. Objetivos de la investigación

De acuerdo a las preguntas de investigación se ha formulado los siguientes objetivos para delinear la realización del trabajo:

#### Objetivo General

Describir las experiencias de educación a distancia que el SEBAD, el ISER, el INFOPER, la CEE y el FEJAD desarrollan y/o desarrollaron en La Paz y Tarija.

#### Objetivos específicos

- Dar cuenta de las políticas institucionales en educación a distancias vinculadas y no vinculadas a la EIB, en particular de la Comisión Episcopal de Educación y del Instituto de Formación Permanente.
- Señalar los parámetros normativos para la Educación a Distancia en Bolivia.
- 3. Explorar materiales, tutoría, malla curricular; utilizados en las prácticas de la educación a distancia desarrolladas por la CEE y el INFOPER.

#### 3. Justificación

El aspecto más importante de este estudio es la sistematización de los proyectos de educación a distancia existentes en Bolivia en la actualidad y los que ya se realizaron, de tal manera que nos sea posible recoger los logros y dificultades hallados en la ejecución de los mismos. Conocer los diseños, ejecución y evaluación de estas experiencias nos permitirá contar con los elementos necesarios para la elaboración de propuestas en educación a distancia con características de EIB, ya que la educación a distancia podría ser una de las mejores alternativas para mejorar la educación rural en Bolivia dirigida a pueblos indígenas, en vista de que esta modalidad educativa ha demostrado ser capaz de acercar formas de capacitación y de trabajo más actuales y eficientes a los sectores geográfica y/o socialmente aislados, como es el caso de estos pueblos.

Tal como manifiesta García Aretio (2001: 41) "La educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente". Es decir, la educación a distancia brinda a estos grupos oportunidades de aprendizaje que la educación presencial

no alcanza a brindar. Conocemos por experiencia propia, desde nuestra situación de trabajadores en pueblos originarios, que en las comunidades originarias muchas personas se quedan sin poder terminar sus estudios del nivel primario, o en otros casos, al concluir el colegio no pueden acceder a una educación superior, por situaciones económicas o porque los centros de educación superior, en muchos de los casos, están lejos, en las grandes ciudades. De este modo, al no contar estas personas con la posibilidad de proseguir estudios terciarios se desaprovecha sus potencialidades como estudiantes; por lo que pensamos que la ED podría ser también una buena alternativa de superación académica para estas personas.

Por otra parte, es importante estudiar las políticas, las vivencias y experiencias, los medios y materiales, los procedimientos, las orientaciones y las directrices que rigen las instituciones que se dedican o se dedicaron a brindar programas de formación y/o capacitación en la modalidad de educación a distancia; ello nos encamina analizar la forma como influye este actuar en la formación de maestros en Bolivia.

También tenemos conocimiento de que algunas experiencias en educación a distancia tuvieron éxito en su aplicación, razón por la que estimamos la importancia de su sistematización; del mismo modo, se requiere tomar igual interés en las dificultades que el desarrollo de esta modalidad ha tenido; plasmando de esta manera en los resultados de este trabajo una sistematización de estas experiencias como son las que se han podido localizar en las instituciones que considera nuestra muestra, como son la CEE y el INFOPER; en aras de mejorar la formación de los miles de estudiantes que en suma son parte del capital humano de este país.

El trabajo planteado por lo tanto permite responder a la necesidad urgente de conocer las diferentes experiencias en ED y, a partir de este conocimiento, brindar aportes para desarrollar programas educativos de EIB bajo esta modalidad. Esta visión, de proyectar una EIB en educación a distancia nos impulsó a realizar este estudio y además de acuerdo a algunos entendidos como la Dra. Getino,<sup>3</sup> no se ha realizado todavía en este país, salvo contribuciones preliminares de la CEE, por lo cual el presente estudio de por sí es pionero en el medio boliviano. Por estas razones consideramos importante la realización del presente trabajo.

<sup>3</sup> La Dra. Getino es actualmente codirectora de la Unión Europea en la institución del Programa de Apoyo a la Reforma Educativa. La mencionada funcionaria tiene experiencia en lo referente a ED y fue entrevistada en el trabajo de campo de la fase exploratoria.

Por último, mencionamos que el tema de la tesis está relacionado con la mención de gestión y planificación ya que pretende establecer lineamientos que aporten a la formulación de propuestas de educación intercultural bilingüe a través de la modalidad de educación a distancia. Se vincula entonces íntimamente con el aspecto planificativo.

## CAPÍTULO II **Metodología**

#### 1. Tipo de investigación

El trabajo realizado se basó fundamentalmente en la investigación cualitativa de tipo descriptivo-exploratorio. Partiendo del concepto que: "La investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos sobre el terreno: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y, la conducta observable" (Taylor y Bodgan 1986:33); realizamos la recolección de datos desde la vivencia y compartiendo experiencias con los propios actores involucrados en la educación a distancia. Por esta razón, tanto en la etapa exploratoria como en la etapa final del trabajo de investigación, se planificaron tiempos para acompañar las tareas cotidianas que la Comisión Episcopal de Educación en La Paz y el INFOPER en Tarija, realizan en cuanto a sus programas de educación a distancia.

Del mismo modo este trabajo se enmarca en el enfoque cualitativo. Apoyamos esta afirmación en lo manifestado por Miles y Hubermann, quienes sostienen que las características que definen la investigación cualitativa son las siguientes:

Los estudios son intensos y consideran un amplio contacto con el lugar donde se realiza la investigación / La situación en la que se inserta el(la) investigador(a), refleja la vida cotidiana de los individuos y/o grupo de estudio./ El(la) investigador(a) persigue obtener una visión integral y sistemática del contexto en el cual se está haciendo el estudio./ En los estudios cualitativos se puede hacer muchas interpretaciones del mismo material. (Miles y Hubermann 1994:5)

Al involucrarnos directamente en el trabajo de las instituciones informantes hemos cumplido con estas características.

Por otra parte, se trata de un estudio descriptivo porque en los estudios descriptivos el propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Es decir, ¿cómo es? y ¿cómo se manifiesta determinado fenómeno? (en nuestro caso la ED). Por lo que los estudios descriptivos "buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis" (Hernández 1998:60).

En ese sentido, realizamos observaciones directas de las diversas acciones que ejecutan las instituciones y/o personas involucradas en la educación a distancia, por ejemplo tuvimos la oportunidad de acompañar en el trabajo cotidiano de tutoría.

Por último, es un estudio exploratorio porque sirvió para acercarnos a fenómenos relativamente desconocidos como la ED en EIB, ya que remitiéndonos a Hernández encontramos que: "Los estudios exploratorios se efectúan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes" (1998:58)

En síntesis, el presente trabajo se enmarca en la investigación de tipo cualitativo-descriptiva-exploratoria porque con ella tratamos de permanecer próximos al mundo empírico, tratando a su vez de confrontar los datos obtenidos y lo que la gente realmente dice y hace. Al observar a las personas en la vida cotidiana y escucharlas hablar de lo que hacen, así como revisando los documentos que producen hemos obtenido un conocimiento directo del quehacer educativo en referencia a la educación a distancia.

#### 2. Estrategias metodológicas

Generalmente los métodos usados en las investigaciones cualitativas implican un nivel de involucramiento del investigador en los contextos cotidianos de la vida de los sujetos de estudio; por esta razón en nuestro caso, nos centramos en realizar la investigación involucrándonos en el trabajo cotidiano y la observación directa del trabajo de las instituciones y personas informantes. Esta metodología principalmente se ha aplicado en el trabajo realizado con la Comisión Episcopal de Educación (CEE) con sede en la ciudad de La Paz, y con el Instituto de Formación Permanente (INFOPER) con sede en Tarija. En ambas instituciones nos hemos insertado en sus actividades cotidianas para tener una visión más cercana de las acciones educativas que ejecutan en cuanto a educación a distancia. Esta inmersión consistió en asistir diariamente a la institución ya sea la CEE o el INFOPER en sus horarios establecidos y

compartir las jornadas de trabajo de personas como: el responsable del programa F3, el trabajo de tutoría, y también con la responsable del programa FOSSED. El periodo de inserción en cada una de las instituciones fue aproximadamente de una semana durante la etapa exploratoria y de un mes durante la etapa final.

Complementado aquello, también hemos realizado nuestro trabajo a través de la revisión bibliográfica y documentaria.

En síntesis, las estrategias metodológicas de investigación que hemos usado se centran básicamente en dos fuentes: por un lado, en la recolección de datos desde los propios actores involucrados en la educación a distancia (responsables de programas en esta modalidad, tutores, participantes y ex participantes), a través de la realización de sesiones de entrevista semi-estructurada; y por otro lado, en la recopilación de información bibliográfica a través de la revisión documentaria de textos y documentos referidos al trabajo realizado por estas instituciones en esta modalidad. Por último, se realizó una triangulación o contraste de la información recopilada en las entrevistas y la revisión documentaria entre sí y con la bibliografía existente del tema.

Sin embargo, en este proceso encontramos algunas dificultades y limitaciones como el hecho de no tener acceso a documentos escritos referentes a la planificación y gestión de algunos programas como del SEBAD; por lo que en casos como éste se ha recurrido a los datos proporcionados en las entrevistas a especialistas clave que fueron parte o conocieron de forma directa o amplia el trabajo del SEBAD, los cuales fueron complementados con datos de fuentes secundarias.

#### 3. Descripción de la muestra

Tomando en consideración que la investigación cualitativa "se asocia con estudios en profundidad de una pequeña muestra de individuos" (Castro & Rivarola 1999:7), para el caso de nuestro trabajo de investigación, si bien la CEE y el INFOPER han sido estudiadas con mayor profundidad dada su antigüedad y continuidad en el desarrollo de programas de educación a distancia, se tomó como muestra (por número de trabajadores) instituciones que guardan información sobre educación a distancia porque realizaron o realizan en la actualidad acciones educativas en esta modalidad; y cuyas sedes centrales se encuentran en los departamentos de La Paz y Tarija. En total fueron 5 instituciones: la CEE y todos sus sub-programas (CAS, F3, FOSSED Y FENAJ); EL SEBAD, el ISER, el INFOPER y el FEJAD.

Detallamos en los siguientes cuadros la muestra seleccionada tanto para el trabajo exploratorio como para el final, considerando los informantes clave de cada institución:

CUADRO 1
INFORMANTES CLAVE E INSTITUCIONES ELEGIDAS COMO MUESTRA
(ETAPA FINAL DE INVESTIGACIÓN)

Nº	NOMBRE	CARGO	INSTITUCIÓN	LUGAR
01	Maria Pilar Chávez	Tutora	INFE	La Paz
02	Pompeya Zegarra	Tutora	INFE	La Paz
03	Adolfo Suazo	Director	INFE	La Paz
04	Mario Terán	Encargado	F3-INFE	La Paz
05	Dalia Rocha	Encargada	FOSEED-INFE	La Paz
06	Fredy Almosquibar	Responsable	FENAJ	Tarija
07	Rosa Khunu	Directora	CAS-INFE -	Qurpa
08	Wilfredo Plata	Responsable	PEIB-CEE	La Paz
09	Estela Khunu	Ex alumna	FEJAD	La Paz
10	Gabino Lopéz	Asesor	VEEA	La Paz
11	Willy Rimachi	Encargado	Ed. Alternativa	Tarija
12	Renato Molina	Encargado	FEJAD	Tarija
13	Herlinda Gonzales	Estudiante	FEJAD	Tarija
14	Gabriela Castro	Tutora	POSEED	Tarija
15	Lorena Centeno	Jefa	Unidad de Género	La Paz
16	Octavia Cayo	Encargada	PRO MUJER	Tarija
17	Benito Gareca	Trabajador	INFOPER	Tarija
18	Omar Aguilar	Tutor	FEJAD	Tarija
19	Carmen Michel	Secretaria	INFOPER	Tarija
20	Gil Estrada	Ex direc. Acad.	INFOPER	Tarija
21	Nilson Ayarde	Trabajador	INFOPER	Tarija
22	Luis Fernando Carrión	Director	INFOPER	Tarija

Fuente: Elaboración propia

CUADRO 2 INFORMANTES CLAVE E INSTITUCIONES ELEGIDAS COMO MUESTRA (ETAPA EXPLORATORIA DE INVESTIGACIÓN)

Nº	NOMBRE	CARGO	INSTITUCIÓN	LUGAR
01	Ramiro Gutiérrez	Jefe	MEC	La Paz
02	Adolfo Suazo	Responsable	INFE	La Paz
03	Mario Teràn	Responsable	F3	La Paz
04	Dalia Rocha	Responsable	FOSSED	La Paz
05	Florentino Choque			
	y Antonio Mamami	Ex – alumnos	SEBAD	Qurpa
06	Carola Ossio	Directora	Santillana	La Paz
07	Lucio Torrejón	Miembro	CEPO Aymara	El Alto
08	Elena Getino	Co- Directora	PAR el Alto (Comisión Europea)	El Alto
09	Gil Estrada	Dir. Académico	INFOPER	Tarija
10	José Tejerina	Director	INFOPER	Tarija
11	Abel Tarraga Gallardo	Técnico	INFOPER	Tarija

Fuente: elaboración propia

Apreciamos en los cuadros que la muestra de informantes es un grupo heterogéneo en cuanto a los cargos que asumen, ya que hemos tratado de recoger sus voces desde las diferentes miradas y experiencias que tienen como directores, responsables, tutores o participantes.

#### 4. Técnicas para la recolección de datos

La investigación cualitativa a la cual se ciñe el presente trabajo de investigación se caracteriza porque el investigador "utiliza preferentemente la observación y la entrevista abierta y no estandarizada como técnicas en la recolección de datos" (Cerda 1993:48).

En ese entendido, las técnicas que hemos utilizado son: la entrevista semi-estructurada para la cual se concertaron sesiones de entrevistas, las mismas que se registraron en cintas magnetofónicas para su posterior trascripción y análisis; la observación participante, ya que se logró una inserción en el trabajo cotidiano de las personas que laboran en la CEE y el INFOPER, tal como lo describimos en el punto referido a estrategias metodológicas.

Esta inserción consistió más que todo en el acompañamiento a una tutora y a un tutor, tanto del INFE (CEE) como del INFOPER para observar directamente su labor diaria; también participamos en las reuniones institucionales del INFE y el INFOPER en las que se planificaban y evaluaban sus proyectos en ED.

Del mismo modo, conociendo que hay documentos sobre las experiencias en ED de las instituciones seleccionadas en la muestra, se hizo también la revisión documentaria en sus archivos con la finalidad de complementar la información obtenida en las entrevistas; todo lo cual nos permitió sistematizar las experiencias de estas instituciones con respecto a esta modalidad.

## 5. Instrumentos de investigación

Los instrumentos usados durante nuestra investigación fueron principalmente los siguientes:

- a) Cuaderno de campo. Este instrumento nos dio la posibilidad de registrar todos los acontecimientos que sucedieron en el escenario de investigación. En este cuaderno anotamos cronológicamente las actividades realizadas en nuestro trabajo de campo y a su vez nos sirvió como ayuda memoria en el momento de la sistematización de la información.
- b) Ficha institucional. En esta ficha se registraron los datos de las instituciones que estuvieron consideradas dentro de la muestra. Este instrumento nos sirvió para la recopilación y ampliación de información sobre el contexto de las instituciones seleccionadas como muestra.
- c) Guías de entrevista. Utilizamos las guías de entrevistas semiestructuradas para recoger las opiniones de los actores involucrados en educación a distancia. La batería de preguntas se estructuró en función de los bloques temáticos sobre los cuales gira nuestra investigación y los resumimos en el siguiente cuadro:

### CUADRO 3 Bloques temáticos de la investigación

POLÍTICA	NORMATIVA	PRÁCTICA
Analizar las políticas impulsa- das desde el Estado en el nivel nacional, departamental y regional.	Indagar sobre parámetros normativos para la certifica- ción de los distintos proyec- tos de educación a distancia.	Explorar los aspectos que influ- yen negativamente o positiva- mente en el desarrollo y soste- nibilidad de distintas experien- cias en Educación a Distancia.

Además de todo lo señalado, utilizamos algunos medios auxiliares como: grabadora (para registrar las entrevistas a los diferentes actores involucrados en educación a distancia) y cámara fotográfica.

## 6. Procedimientos para la recolección y análisis de datos

Antes de detallar este aspecto, cabe mencionar que los datos recogidos están circunscritos a los bloques temáticos presentados en el punto anterior.

En ese sentido, los datos se recolectaron siguiendo los siguientes pasos:

- a) Contacto con los informantes clave: Durante las primeras etapas de nuestro trabajo se establecieron contactos (en una primera instancia vía telefónica y luego una presentación personal) con las personas claves que trabajan o trabajaron en programas de educación a distancia, tanto en La Paz como en Tarija. De acuerdo a indagaciones preliminares, tuvimos datos de algunas personas claves que estaban involucradas o trabajaban en educación a distancia, tanto desde el Ministerio de Educación, como de algunas ONGs que se encontraban en diferentes departamentos de Bolivia como La Paz y Tarija, por lo que se diseñó un cronograma de trabajo en el que se estableció la visita a estas ciudades tomando en consideración que allí se encontraban las sedes centrales de las instituciones seleccionadas como muestra para la investigación.
- b) Reuniones Grupales: Se concertaron diversas reuniones con cada uno de los responsables de programas de educación a distancia de las instituciones seleccionadas; asimismo, se realizaron reuniones con tutores y estudiantes participantes en estos programas para recoger sus voces respecto a la educación a distancia.
- c) Entrevistas: Enfocadas como diálogo o entrevista semi-estructurada y en las cuales siempre se trató de generar un ambiente cálido y de confianza mutua recurriendo a la charla amena y amical para tratar de entablar una conversación fluida y no un mero interrogatorio técnico; lo cual nos permitió recoger información detallada.
- d) Acopio de información escrita: En este rubro se recabó información documental acerca de las experiencias en educación a distancia disponibles en las diferentes instituciones que realizaron y/o realizan en la actualidad acciones educativas en esta modalidad. En algunas instituciones como el Ministerio de Educación se obtuvieron docu-

mentos importantes referidos a educación a distancia; de igual manera en la CEE y el INFOPER.

En cuanto a la sistematización y el análisis de los datos recopilados, y para la estructuración de éstos en un conjunto de información coherente y significativa, hemos seguido los siguientes pasos:

## a) Sistematización y análisis de los datos recogidos en audio

Primero se hizo la trascripción textual de cada una de las entrevistas realizadas, luego se imprimieron y encuadernaron todas ellas, obteniendo un documento con toda la información. Posteriormente, identificamos categorías tomando en consideración los bloques temáticos alrededor de los cuales gira nuestra investigación.

Para efectos de un mejor manejo de la información proporcionada por los informantes clave y en salvaguarda de la privacidad que solicitaron algunos, hicimos una codificación tanto de sus nombres como de los bloques temáticos.

## b) Sistematización y análisis de documentos

Para el análisis de los datos que se obtuvieron de la revisión de documentos referidos al accionar educativo de las instituciones que fueron estudiadas, se consideró estos aspectos generales además de otros específicos a cada caso:

- Duración del programa
- Destinatarios
- Soporte técnico utilizado (radio, TV. VHS, multimedia y otros)
- Localización geográfica
- Organización de tutoría (frecuencia de visitas y características de la misma)
- Evaluación
- Certificación (normativa que avala los programas de ED)

## a) Triangulación de datos

Finalmente, realizamos una triangulación para el análisis de los datos obtenidos, considerando que la triangulación "permite que diferentes fuentes puedan ser utilizadas para corroborar o no la información, por lo que se sostiene que permite la generalización" (Rossman y Rallis en Barragán 1998:106).

Confrontamos los datos obtenidos en las observaciones directas del trabajo realizado por los responsables de los programas de ED en la CEE y el INFOPER con los datos registrados en las entrevistas realizadas, así como también con las teorías y aportes de diferentes autores, enfocándolos desde nuestro punto de vista y experiencia como participantes en un programa de educación a distancia<sup>4</sup> con características EIB. Este trabajo permitió la verificación y/o ampliación de la información recolectada.

#### 7. Consideraciones éticas

Para realizar el trabajo en las instituciones señaladas hemos tenido un nivel de coordinación con las instancias directivas a quienes se solicitó la respectiva autorización para realizar la recopilación de datos.

Durante el tiempo de nuestra permanencia en las mencionadas instituciones fuimos muy respetuosos de los tiempos de descanso y trabajo, asimismo establecimos una relación de mutuo respeto y consideración con sus trabajadores. Para recoger los registros magnetofónicos se
trató de crear un clima de confianza con todos los informantes clave,
comunicándoles con claridad, pero de la manera más amigable y amable los motivos y fines de la entrevista. En algunos casos los entrevistados prefirieron no declarar o al hacerlo nos recomendaron no mencionar sus nombres, pedidos que respetamos en todos sus extremos por lo
que presentamos las citas tomadas de sus expresiones con códigos asignados a cada uno de ellos, tal como ya explicamos en el punto de sistematización de datos obtenidos en audio.

<sup>4</sup> Programa de Profesionalización de Maestros en Zonas Rurales Andinas del Perú denominado "Una Alternativa Andina de Profesionalización Docente", llevado a cabo en el Instituto Superior Tecnológico Pedagógico de Urubamba Cusco, Perú.

# CAPÍTULO III Fundamentación teórica

### 1. Fundamentación Teórica

Este punto contiene conceptos sobre educación a distancia y los elementos esenciales que requiere esta modalidad. Tratamos de abarcar las teorías y los conceptos nacidos de la experiencia en el trabajo de diferentes instituciones a lo largo de aplicar experiencias en esta modalidad. Así también, presentamos nuestra mirada acerca de los diversos aportes de investigadores y teóricos que hablan sobre educación a distancia.

#### Antecedentes de la educación a distancia

#### Antecedentes de la educación a distancia en el mundo

La educación a distancia tiene sus inicios hace algunos siglos atrás (Pisanty 2000), aunque las características y los medios han ido cambiando con el transcurrir del tiempo y en función a los avances de la ciencia y la tecnología.

A partir de 1969, la educación a distancia se desarrolla vertiginosamente, y en muchos lugares del mundo, comienzan a crearse centros de formación bajo esta modalidad. Al respecto tenemos:

En la década de los 60 y 70 se ha dado una marcada expansión de la educación a distancia, tanto en el terreno práctico como en el teórico. Entre 1960 y 1975, se fundaron en África más de veinte instituciones de educación a distancia. Entre 1972 y 1980, en Australia, el número de instituciones a distancia pasó de 15 a 48. (Delgadillo 1999: s/p)

Es así que la educación a distancia comienza a generalizarse: "lentamente, en diferentes lugares del mundo, se fueron creando casas de estudio con la modalidad a distancia" (Litwin 2000:19). Por lo tanto, no es una novedad de la actualidad, sino que data desde tiempos atrás, pero ha tenido cambios fundamentalmente en el aspecto del uso de los medios de comunicación, puesto que pasa del uso del correo postal tradicional, al uso de la radio, la televisión y en los últimos años, particularmente del internet y los paquetes multimedia. Este hecho hace que la modalidad a distancia se extienda en muchas partes del mundo, como lo confirma Carmo:

La universalización de esa modalidad de enseñanza puede constatarse a partir de hechos recientes. Así, por ejemplo, la conjunción de la investigación llevada a cabo por Walter Perry en 1984 bajo patrocinio de la Universidad de la Naciones Unidas... identifica más de ochocientas organizaciones diferentes ubicadas en cerca de 100 países. (Carmo 1998: 228)

Este crecimiento y el interés de muchos usuarios han hecho que, en la actualidad, en muchos países de Latinoamérica, incluido Bolivia, se realice ese tipo de experiencias y se utilice esta modalidad como una respuesta para profesionalizar a los usuarios que lo requieran y lo deseen. De este modo, tenemos en Latino América referencia de algunas instituciones como:

El sistema de educación a distancia de Brasilia, el sistema de educación a distancia de la universidad de Honduras, el pedagógico nacional del mismo país y los programas de educación a distancia de la universidad de Buenos Aires. (Litwin 19:2000)

Inicialmente estas instituciones replicaron el modelo inglés de la Open University que puso en marcha un programa que combinaba el uso de material impreso, la televisión y cursos intensivos en periodos de receso de otras universidades. Este modelo marcó el cambio fundamental de los cursos por correspondencia a la educación a distancia. Pero poco a poco fueron generando sus propias propuestas para la aplicación de esta modalidad como alternativa para seguir estudios profesionales. De esta manera, en Latinoamérica también se va dando un proceso de apropiación de la ED con la finalidad de acrecentar el acceso de mayor cantidad de personas adultas a la educación.

### Antecedentes de la educación a distancia en Bolivia

Como hemos visto, la educación a distancia en el mundo se origina como un proceso posterior al nacimiento del servicio postal que fue el primer medio de comunicación entre personas que se encontraban alejadas unas de otras. En Bolivia, al igual que en otras latitudes, también se desarrollan programas de educación a distancia. Remontándonos a la época pre-hispánica; fue: "el chasqui un magnífico comunicador, ya que no sólo llevaba el mensaje del "quipu" sino que transmitía la cultura y la tecnología de ese entonces" (Ramos 2003: s/p). En efecto el chaski pasando por poblaciones hasta llegar al lugar donde era relevado compartía las experiencias y conocimientos recogidos a lo largo de su recorrido por los pueblos, de este modo podemos explicar que los chaskis eran los portadores de conocimiento y formas de cultura; en su tiempo una suerte de educadores a distancia.

Durante la época colonial el género epistolar se utilizó para comunicar los mandatos y la ordenanza del Rey o de la autoridad local a las poblaciones indígenas. También fue un medio fuertemente utilizado por la iglesia católica para evangelizar a estas poblaciones. Con el transcurrir del tiempo, hacia 1958 aproximadamente, surgen los programas radiales dirigidos a poblaciones rurales con programas de alfabetización y programas educativos, considerados como los primeros programas de educación a distancia vía radial.

Por su parte, el Estado boliviano mediante el Ministerio de Educación encontró en esta modalidad una estrategia adecuada para enfrentar el fenómeno del interinato en Bolivia, es decir para otorgar título pedagógico a las personas que ejercen la docencia y no cuentan con dicho título y la proyectó básicamente a la formación docente, dato que encontramos en la siguiente cita:

El inicio de la implantación de la modalidad de educación a distancia en Bolivia inicialmente fue elaborada para responder a la necesidad de erradicar el profesorado interino en el país pues por entonces (1987) existía: 15.600 maestros interinos que corresponde a un 24% del total de maestros del país. (Ramos 2003: s/p)

Como apreciamos la modalidad de educación a distancia se convierte desde ese hecho en parte de la política educativa en Bolivia y es impulsada desde el Estado, para ello contó con el apoyo internacional:

Así surge una nueva política educativa en nuestro país que desde el año de 1987 la Secretaría Nacional de Educación con el asesoramiento técnico y económico del gobierno español ejecutó acciones de profesionalización y capacitación a través de la red nacional de educación a distancia (*Ibíd.*)

Corroborando esta información, Ramiro Gutiérrez Jefe de la Unidad de desarrollo docente del Ministerio de Educación nos manifestó que como parte de la implementación de esta nueva política educativa desde 1989 se desarrollaron diversos eventos en los cuales se analizaron y debatieron aspectos referidos a la educación a distancia, como el "I Simposium Internacional sobre ED" auspiciado por UNICEF y la Cooperación Española que se realizó en 1989 y cuyo objetivo principal fue propiciar el intercambio de ideas acerca del marco conceptual del proyecto a desarrollarse en Bolivia con otras experiencias e instituciones con mayor experiencia en el tema de educación a distancia; es decir se acopió experiencias sobresalientes de diferentes países (España, Costa Rica y Venezuela) en cuanto a formación y capacitación de docentes a distancia; obteniéndose así recomendaciones como: la formulación de la matriz curricular del Curso de Formación de Maestros Interinos para el desarrollo del proyecto mencionado.

Por las palabras de nuestro informante entendemos que este evento significó para Bolivia además de lo referido, el fortalecimiento de un equipo técnico de trabajo que desarrolló a partir de ahí acciones de educación a distancia. Por otro lado, permitió consolidar un grupo de profesores de la UNED que apoyó el proyecto en sus acciones de capacitación de recursos humanos.

Estos acontecimientos marcaron la entrada de Bolivia en el círculo mundial de los países que apostaban y apuestan por la metodología a distancia como otra vía de oferta para cubrir cada vez mayores demandas educativas. Se empezó a ver que la Educación a distancia podía ser un instrumento de eficiencia por cuanto podía llegar a más población con menor costo.

Ramiro Gutiérrez acota en el sentido que además de contar con estos logros en el marco del Ministerio de Educación, se estaba dando también una clara extensión de la educación a distancia en otros ámbitos del país. Otras instituciones estaban intentando explorar esta metodología tanto en el ámbito privado como público. La demanda había crecido y se había asentado definitivamente. En este sentido la responsabilidad del Ministerio de Educación no era únicamente consolidar el proyecto, sobre el cual pesaban infinitos problemas, sino "además potenciar la metodología a distancia en otras acciones educativas". (E1-1N3)

Desde entonces hasta la fecha son varias las instituciones que en el transcurso del tiempo han venido desarrollando en Bolivia acciones educativas a través de la modalidad de educación a distancia, sean éstas estatales o privadas, como la Comisión Episcopal de Educación de la Iglesia Católica, el Sistema de Educación Boliviana a Distancia, el Instituto Superior de Educación Rural, el Instituto de Formación Permanente, el Programa de Formación de Jóvenes y Adultos, instituciones de las

cuales presentamos más datos en el capitulo IV referido a los resultados del presente estudio.

#### Teorías sobre educación a distancia

Existe una serie de teorías que se han enunciado para la educación a distancia y conforme pasan los años, se entienden, discuten y afinan mejor, al tiempo que absorben los impactos de los cambios tecnológicos.

Entre las principales teorías y más elaboradas tenemos a la teoría de la industrialización elaborada por Peters (1960), la teoría de la autonomía y la independencia cuyos defensores son Wedemeyer y Moore (1981) y la teoría de la interactividad sostenida por Fainholc (1999)

A continuación, hacemos una breve presentación y análisis de éstas con la finalidad de alcanzar elementos teóricos para entender mejor los procesos de la educación a distancia.

Peters es uno de los fundadores de la teoría de la educación a distancia que acompañó al crecimiento de ésta en Alemania, fundamentalmente a través de la radio y la correspondencia. Su enfoque teórico está asociado con la industrialización. Este autor postula la masificación, el acceso a la educación de una manera equivalente al de la industria; es decir, el proceso de réplica industrial es concebido prácticamente idéntico al de una actividad o evento educativo para cada uno de los participantes. Peters considera que la estructura didáctica de la ED puede ser mejor entendida desde principios industriales, especialmente aquellos de productividad, división del trabajo y producción masiva. Desde luego, esta idea ha producido mucho debate y fuertes reacciones; por ejemplo, la comunidad de educadores a distancia se niega a ser considerada como meros capataces de un proceso industrial. La visión de Peters gira intensamente en torno a la idea de que el único objeto de la educación a distancia se reduce a industrializar el acto educativo. No concordamos con esta visión puesto que a nuestro juicio la ED como todo proceso educativo es también un proceso social y humano que no puede ser tratado como una industria sólo de manera técnica y mecánica.

Otra persona que ha hecho contribuciones muy importantes a la teoría de la educación a distancia es Wedemeyer, quien en su obra "Learning at the Back Door" (1981) escribe que por mucho tiempo se ha desarrollado investigaciones acerca de la educación presencial a la que llama tradicional, pero si queremos comprender el aprendizaje de los adultos debemos mirar fuera del ámbito de ésta y sostiene que los adultos se enfrentan a sus problemas buscando los medios para resolverlos; aprenden en su casa, en su trabajo o en cualquier acontecimiento cultural" (*Ibíd.*1988:19).

Con estos argumentos generaliza el término de estudio independiente y lo enmarca dentro de dos puntos básicos: un ideal social democrático y una filosofía liberal de la educación. Considera que ninguna persona por muy pobre que sea, por estar geográficamente alejada, por encontrarse en desventaja social o disminuido en su salud debería retrasarse o perder la oportunidad de educarse; por ello impulsa la idea de la educación a distancia como un sistema de pasos elegido por el propio estudiante y basada en el estudio independiente, individualizado y con metas libres.

Michael Moore es también otro estudioso que aporta a la teoría del estudio independiente diciendo que:

La educación basada en el estudiante debe tener tres principios básicos: Reconocimiento de que cada estudiante aprende de diferente modo y ritmo/ La efectividad del aprendizaje radica en que sea experiencial/ En un mundo en continuo cambio, el aprendizaje dura toda la vida. El adulto debe ser capaz de adaptarse a las necesidades nuevas que los tiempos demandan. (Martínez 1988:19)

Desde la perspectiva de Moore la aplicación de estos principios en la educación a distancia generará un adulto responsable de autodirigir sus aprendizajes, adaptarlos a sus necesidades y le ayuda a ejercer su libertad para tomar decisiones.

Compartimos con Wedemeyer la idea de que la ED es un medio para democratizar la educación y darle mayores alcances, así como también nos parece interesante el aspecto del reconocimiento de las diferencias individuales en los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que hace Moore dentro de esta teoría; sin embargo, pensamos que la idea de que los adultos por definición son autorresponsables y por ende tienen la capacidad de determinar la dirección de su educación es un argumento débil dada la realidad de muchos de nosotros que como adultos no hemos desarrollado nuestra capacidad de autonomía por la educación tradicional de corriente conductista que hemos recibido.

Por último, una teoría que nos parece muy interesante es la llamada teoría de la interactividad y la comunicación bidirecional planteada por Beatriz Fainholc (1988:67), quien manifiesta que:

Si la interactividad pedagógica supone potenciar la comunicación y en ello hacer partícipe al otro de lo que cada cultura especifica como valioso de lo que tiene, piensa o siente; la elaboración de situaciones didácticas y la producción de material educativo para estos sistemas mediatizados deberá posibilitar cada vez más el intercambio multidireccional de significados, si se trata de favorecer la (re-) construcción autónoma del saber.

La autora hace una diferenciación entre interactividad e interacción social que es un concepto más cercano a la tradición de presencialidad; sostiene que una relación se puede mantener y proseguir a distancia asignándole características de reciprocidad e interactividad a través de la mediación tecnológica, además resalta la necesidad de crear espacios interactivos, usar materiales de alta calidad y hacer uso del avance tecnológico para que la educación a distancia sea más interactiva y por la tanto más efectiva.

En nuestra opinión, la interactividad es un aspecto importante y trascendente de la tecnología. El hecho de que en las redes actuales sea posible tener una actividad de pares, es decir de ida y vuelta entre la persona que aprende y la que enseña, tiene un efecto trascendental. Si se esquematizan los procesos educativos entre todos los participantes de una actividad educativa, se puede observar cómo este efecto ha modificado de manera radical la educación a distancia. No obstante, los educadores a distancia se encuentran todavía con condiciones, prejuicios o percepciones anticuadas que se caracterizan entre otras razones precisamente por no reconocer el efecto de la interactividad. En televisión, la interactividad no está disponible aunque sea posible tener sesiones televisadas con teléfonos abiertos o fax en los estudios. En cambio, una videoconferencia o el uso de internet permiten la interactividad de pares, pues la tecnología en estos medios es totalmente plana, horizontal, ya que cualquiera puede ser considerado emisor o receptor. Con esto se puede tener acceso a la educación en cualquier tiempo y lugar, permitiendo que los alumnos se dirijan a los maestros en plan de pares.

#### Definición de educación a distancia

Cuando hablamos de educación a distancia, comúnmente nos referimos a un sistema de educación en el cual los alumnos y los profesores no están en el mismo lugar; sin embargo, muchos autores coinciden en señalar que es poco probable ponerse de acuerdo sobre el concepto de educación a distancia: "es un término genérico, difícil de definir, ya que en él se incluyen las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que en el mundo se denominan de diferentes formas" (Pisanty 2000: s/p). En ese entender queremos ofrecer un conjunto de definiciones de diversos estudiosos, para contar con elementos conceptuales que nos ayuden a construir una definición nuestra de educación a distancia.

De acuerdo con Anthony Kaye (2000:23), la educación a distancia, en contraste con la educación presencial, se caracteriza por la separación completa en términos de espacio y tiempo, para la mayoría de las

actividades de la enseñanza-aprendizaje. La enseñanza está mediada a través de varias tecnologías y el aprendizaje normalmente está realizado en una base individual mantenida como estudio independiente en el espacio privado del alumno o en el sitio del trabajo.

Kaye en su definición se acerca más a la tendencia teórica de educación a distancia basada en el aprendizaje autónomo e independiente, en el que el alumno es el que aprende individualmente. Otra autora que va en esta línea es Virgina Steiner (2002:19) para quien la educación a distancia "es un reparto de instrucciones que no constriñe al alumno para que esté físicamente presente en el mismo lugar con su instructor". Para la autora, desde un punto de vista histórico, educación a distancia significa estudio a través de los correos y en nuestros días a través de las nuevas tecnologías de comunicación: audio, video y ordenadores, son los que se utilizan comúnmente para repartir educación. Asimismo añade que en este modo de educación, el estudiante es el responsable de su aprendizaje, concordando de esta manera con la teoría de la autonomía e independencia de la educación a distancia.

Por su parte, Willis Barry (1999:78) encuentra que la educación a distancia se dio para responder a las necesidades de incrementar el número de estudiantes; facilitar la formación de estudiantes que no pueden asistir a un campus; involucrar a agentes externos que no estarían disponibles de forma inmediata y unir estudiantes con experiencias culturales y económicas diferentes.

Los aspectos de la educación a distancia que resalta Barry en su definición nos parecen muy interesantes ya que hace referencia a la diversidad cultural de los participantes en un programa de educación a distancia y cómo ésta ofrece posibilidades para responder a contextos en los cuales se cuenta con la característica de diversidad cultural.

Analizando estas definiciones encontramos que los autores sostienen que la ED se basa en el estudio o iniciativa independientes, más que en la práctica formal del aula y la definen como un método de estudio en el cual las lecciones son transmitidas por diversos medios sin que el estudiante necesite acudir a una escuela. En nuestra opinión, estas definiciones nos muestran algo importante sobre la poca percepción que muchos tienen de la cuestión de grado de la educación a distancia; es decir, nosotros creemos que no existe una educación que sea totalmente a distancia, pues aunque pudiera ser concebible, en los proyectos reales que se tienen y son pertinentes a nuestra realidad no se puede decir que está excluido el contacto entre los alumnos y los profesores o la organización escolar.

Fainholc también nos brinda su definición en el sentido que:

La educación a distancia es una forma de educación no convencional que permite llegar a más personas y lugares, utilizando métodos y enfoques innovadores, que puede y debe servir para el logro de la educación permanente. Se caracteriza por permitir el acceso a la capacitación especializada, a los docentes que residen en una ubicación geográfica alejada de los centros que ofrecen los cursos tradicionales, eliminando las restricciones que imponen la falta de recursos para trasladarse y permanecer en lugares distantes de su domicilio familiar. Permite el manejo flexible del tiempo y el espacio y determina cambios en las relaciones tradicionales entre alumnos y docentes. (Fainholc 1999:15)

Aunque cada uno de los autores mencionados nos muestra diferentes aspectos sobre lo que es la educación, observamos que todos están de acuerdo que Educación a Distancia está relacionada con el factor de lejanía entre tutor y estudiante. Paradójicamente los estudiantes están en un aula, pero ésta es virtual, ellos no se relacionan cara a cara pero sí mediante los medios que están a su disposición. El aula virtual es un entorno en donde se encuentran todos los factores que existen en el aula tradicional, pero algunos de ellos, como los alumnos y el profesor están separados tanto en la hora como en el sitio.

La educación a distancia es una modalidad alternativa y complementaria a la educación presencial, no la reemplaza ni la invalida. Su destinatario privilegiado es el adulto y exige de los profesores su capacitación y perfeccionamiento; implica un esfuerzo diferente, ya que cada profesor resignificará el proceso de enseñanza en función de la modalidad y problematizará su práctica para mejorarla y adecuarla. Es un mensaje de confianza y valoración del destinatario ya que lo considera capaz de aprender autónomamente. Expresa un mensaje de autoestima, apostando al crecimiento personal y profesional de los destinatarios. La educación a distancia lleva implícita una mejor calidad de participación descentralizando, dando autonomía a los actores para generar sus propios ritmos de aprendizaje, permitiendo un análisis crítico que permite comprender los procesos de gestión en el sistema educativo, pero también implica el riesgo de que los estudiantes no respondan responsablemente a la autonomía y flexibilidad que les brinda la ED, puesto que la autoexigencia es uno de los requisitos que todo adulto debe desarrollar para enfrentar el estudio en solitario que es característica de esta modalidad educativa.

Con estas consideraciones y ante la variada gama de definiciones de educación a distancia que nos brindan los autores, reiteramos que no resulta simple definirla; sin embargo, aportando nuestra propia visión, intentamos una definición propia.

La educación a distancia es una modalidad alternativa que permite al participante programar su propio espacio y tiempo de aprendizaje utilizando materiales estructurados, operativos y flexibles, diseñados para ser trabajados sin la relación cara a cara con un maestro, complementando esto con el uso de algunos medios de comunicación como la radio, teléfono, internet o el correo postal y reuniones periódicas en las que complementa su aprendizaje independiente con el aprendizaje cooperativo. Ello permite al estudiante comunicarse con su tutor y/o con la institución en la que estudia para tener apoyo de información para su estudio a distancia.

## Educación por correspondencia

El origen de la educación a distancia en el mundo es inmediatamente posterior a la aparición del servicio postal que fue el primer medio de comunicación entre personas que se encontraban alejadas unas de otras. "La disponibilidad de ferrocarriles y de correo de bajo costo y alta difusión en los Estados Unidos y Europa permitió que las universidades y las instituciones ofrecieran educación lejos de sus sedes" (Pisanty 2000: s/p).

Esto fue bien recibido por aquellos a quienes, de otra manera, les hubiera sido imposible tener acceso a la educación, por vivir lejos de las grandes ciudades o de los lugares donde estaban las universidades. De estas últimas, surgió un modelo cuya finalidad era transmitir educación agrícola o para el campo y de la cual se encargaron, posteriormente, escuelas especializadas creadas con ese propósito. Así, mediante la educación a distancia se pretendió resolver la necesidad de volver competentes a las personas para que realizaran los trabajos que localmente requerían y además, llevar hasta ellas la educación que habitualmente se impartía en las grandes ciudades.

La educación por correspondencia, como se conoció a este modelo educativo, tuvo muchas décadas de auge muy importante, de hecho, todavía en los años setenta y ochenta operaba eficientemente un sistema impartido fundamentalmente por correspondencia. La educación por correspondencia fue un modelo muy positivo, aunque debemos citar el lado oscuro: su trivialización y comercialización.

En México, durante los años cincuenta y sesenta, al lado de los anuncios de empresas como "Charles Atlas", aparecían las de escuelas por correspondencia que involuntariamente dañaron la imagen de la educación a distancia. De esta forma, una buena parte del público asoció este tipo de educación con lo trivial, comercial, banal y puramente lucrativo. (Pisanty 2000: s/p)

Esta imagen fue motivo principal para que diversas instituciones que impartían educación por correspondencia comenzaran a actuar cada vez menos en este campo.

### Educación a distancia semipresencial

La educación a distancia semipresencial es una forma de realizar acciones educativas a distancia en la que se combina el aprendizaje en solitario con reuniones periódicas continuas y preestablecidas. En estas reuniones se cuenta con la presencia del alumno y docente-tutor. Tal como manifiesta Rivera (1993:12), la educación semipresencial se caracteriza por:

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.

Estas reuniones son grupales y se realizan con el fin de analizar, profundizar, compartir y coordinar aspectos sobre los temas previamente leídos por los participantes en su aprendizaje a distancia y apoyar así su comprensión total. Al mismo tiempo se complementan estos aspectos teóricos con actividades prácticas que ayudan a plasmar la teoría en una realidad concreta como lo ilustra el autor. Otro aspecto importante de estas reuniones es el desarrollo del aprendizaje cooperativo, que para el caso del trabajo educativo con pueblos indígenas resulta adecuado por ser el trabajo cooperativo un valor ya existente en ellos. El ayni por ejemplo es una forma de trabajo comunitario ancestral que aún se mantiene en muchas comunidades y que funciona bajo el sentido de "hoy por ti mañana por mi", es decir, todos apoyan a una persona cuando necesita ayuda para realizar las diversas labores ya sean agrícolas o cotidianas como el techado de la casa, la cosecha o la siembra.

El aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo que se enmarca dentro de las distintas formas de trabajo en grupo. Se caracteriza como una metodología activa y experiencial dentro de un modelo interaccionista de enseñanza/aprendizaje.

Existen diversas definiciones del aprendizaje cooperativo, sin embargo, de acuerdo a Trahtemberg (2000:35), básicamente se trata de:

Un enfoque instruccional centrado en el estudiante que utiliza pequeños grupos de trabajo, generalmente 3 a 5 personas seleccionadas de forma intencional, que permite a los alumnos trabajar juntos en la consecución de

las tareas que el profesor asigna para optimizar o maximizar su propio aprendizaje y el de los otros miembros del grupo.

Otro aspecto interesante del aprendizaje cooperativo es que el rol del profesor no se limita a observar el trabajo de los grupos sino a supervisar activamente (no directivamente) el proceso de construcción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de los miembros de los distintos grupos. Además, el aprendizaje cooperativo en grupos pequeños permite aprovechar la diversidad de alumnos existente en el aula y promover relaciones interculturales positivas, porque esta metodología de enseñanza/aprendizaje "se caracteriza por ser un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, según el cual los alumnos aprenden unos de otros así como de su profesor y del entorno". (*Ibíd*)

Sostenemos que la educación a distancia semipresencial es interesante porque promueve la interacción entre alumnos, en la medida que exista un ambiente de trabajo en el que se confrontan sus distintos puntos de vista, se genera, así, conflictos sociocognitivos que son resueltos por cada miembro permitiendo asimilar perspectivas diferentes a la suya. Creemos que esta interacción significa una mayor riqueza de experiencias educativas que ayuda a los alumnos a examinar de forma más objetiva su entorno, además de generar habilidades cognitivas que repercutirán en la capacidad de dar respuestas creativas para la resolución de los diferentes problemas que deban enfrentar tanto en el contexto de la sala de clases como en la vida diaria. Además, la interacción y confrontación a la que son expuestos los alumnos en estas reuniones lleva implícita la exigencia de exponer verbalmente sus pensamientos (ideas, opiniones, críticas, etc.) ante sus compañeros de grupo, potenciando el desarrollo de la fundamental capacidad de expresión verbal. El desarrollo de esta capacidad se ve bastante limitada en la tradicional pedagogía individualista y competitiva en la cual prácticamente no existen instancias de interacción académica intensa entre los compañeros.

No obstante todas estas potencialidades, cabe señalar la existencia de un riesgo en la ED semipresencial, ya que al brindar oportunidades de analizar, debatir y aclarar los temas estudiados en solitario, se corre el riesgo de que el participante confunda estos espacios con las clases presenciales y no logre leer o estudiar los temas que se fijan para la etapa a distancia, ya que esperará la reunión para leer su material con apoyo del tutor, desvirtuándose de esta manera las características de la ED.

#### Características de la educación a distancia

Con respecto a este punto también son varias las opiniones de los autores; al respecto Keegan (1986 citado en Maurial y Ferrufino 2002:5) menciona cinco aspectos como características de la educación a distancia:

La separación sine quanon entre profesor alumno; influencia de una organización educativa de apoyo/ uso de medios educativos de diversa índole; comunicación de doble vía entre la institución y los beneficiarios del programa; ausencia casi total de los aprendices a lo largo del proceso.

Desde nuestra apreciación, consideramos que estas características son las más significativas de la educación a distancia, ya que engloban a sus elementos, como son el participante, los medios y materiales, la tutoría y la forma de estudio desde la propia posibilidad y responsabilidad del participante. Además que nos ayudan a diferenciarla con respecto a la educación presencial; sin embargo, no compartimos la separación profesor-alumno que plantean algunos autores (Peters Otto 1998; Chacón Fabio 1997), porque como bien sabemos, todo proceso educativo es también un proceso social, por lo tanto no debe estar exento de la relación humana y del aprendizaje socio-cultural; por lo que la generación de espacios en los cuales se propicie encuentros tanto entre tutor-estudiantes, así como estudiantes-estudiantes, es un factor importante dentro de las características de la educación a distancia: mucho más si nos ubicamos en un contexto cultural en el que las personas provienen de culturas originarias en donde el contacto humano, la interrelación humana es parte de sus procesos naturales de enseñanza y aprendizaje.

Haciendo un análisis de aproximación a estas características las ampliamos a continuación:

- La separación profesor-alumno. Este es un rasgo evidente cuando se habla de educación a distancia. Es una característica presente explícita o implícitamente en todas las formulaciones del concepto (de educación a distancia). Esta separación profesor-alumno implica que la comunicación se realiza de manera indirecta y diferida en el espacio y en el tiempo.
- Utilización de medios. La utilización de los medios obedece a la necesidad de comunicación entre el docente y el participante puesto que "Los medios no son simples ayudas didácticas sino portadores de conocimiento que hasta cierto punto sustituyen al profesor" (Pisanty 2000: s/p).

- Comunicación de doble vía. Esta comunicación se da a través de la tutoría, ésta en la educación a distancia es indispensable ya que tiene la finalidad de brindar apoyo a los estudiantes de esta modalidad.
- Ausencia casi total de los aprendices. Esto genera un proceso de aprendizaje independiente y flexible ya que el participante puede diseñar sus horarios de estudio de acuerdo a sus necesidades, pero también demanda en el participante responsabilidad y auto disciplina.

Finalmente, Kaye y Rumble introducen una característica de la educación a distancia, que nos parece importante resaltar. Estos autores manifiestan que dependiendo de los medios y las estrategias metodológicas que se utilicen, los participantes en esta modalidad no necesitan trasladarse a otros espacios fuera de su localidad: la "permanencia del estudiante en su medio cultural y natural como una característica de la educación a distancia es un factor sustancial" (Kaye, en García Aretio 2002:25). Nos parece importante enfatizar esta característica porque a nuestro modo de ver posibilita que estos estudiantes se conviertan en agentes impulsores del desarrollo social, económico y cultural de su comunidad en la medida que logren aplicar en su accionar profesional los aprendizajes que desarrollan en su formación a distancia.

#### Elementos de la educación a distancia

Los teóricos de la educación a distancia coinciden en señalar como elementos básicos de ésta a los siguientes: el participante o estudiante, el material y el tutor. Son éstos los que cuando se constituyen en un todo sistémico permiten la implementación coherente de un programa de educación a distancia. A continuación detallamos algunos aspectos de cada uno de estos elementos; contrastándolos con la realidad de estudio.

## Participante/estudiante

En todo proceso educativo, el destinatario es un componente esencial, ya que en función de él es que se estructura todo el proceso, por ende en la medida que mejor se conozca sus características, mayor efectividad tendrá el proceso educativo. En ese sentido, sostenemos que la educación a distancia está dirigida de manera prioritaria a los adultos, por lo tanto presenta características peculiares con respecto a la modalidad presencial:

En contraposición al de estas instituciones educativas (modalidad presencial), el alumno a distancia es un individuo generalmente maduro con una

historia vivencial llena de experiencias, conocimientos, capacidades, hábitos, actitudes, conductas e interés en participar en su propio proceso de formación, características éstas que condicionan, filtran y, previsiblemente mejoran los futuros aprendizajes obviamente la metodología para motivar y enseñar a esos individuos ha de ser diferenciada de la utilizada en la enseñanza convencional. (García Aretio 2000:51)

De este modo, en la educación a distancia, tener en cuenta las características de los participantes adultos, sus limitaciones, potencialidades y las motivaciones que tienen permite orientar el proceso educativo en función de éstas y así hacer que la ED sea eficaz y pertinente.

De igual modo, en esta modalidad no presencial considerar las características socio-culturales de los participantes es un factor de importancia. Por ejemplo, un estudiante originario por el contexto cultural de donde proviene posee concepciones que no siempre coinciden con las de la cultura occidental por lo que su forma de aprendizaje, su forma de construir pensamientos, así como la forma de comunicación presenta características peculiares. Así tenemos que los procesos de transmisión de conocimiento están basados en la oralidad: "Las sociedades tradicionales transmiten sus conocimientos a través de la enculturación que es el proceso de enseñanza aprendizaje basado en la oralidad" (Medina 2000:71).

Este aspecto adquiere sustancial importancia en el camino de buscar estrategias que puedan ayudar a los maestros en su eventual estudio a distancia, en vista de que la educación a distancia generalmente hace uso de materiales escritos sin tomar en cuenta la oralidad, que es una forma cotidiana de aprendizaje en el mundo andino.

Por otro lado, los estudiantes de programas de educación a distancia deben asumir un compromiso consigo mismo para lograr con éxito sus estudios en esta modalidad. Fainholc reflexiona sobre este punto:

(La ED) consiste en una educación que se entrega a través de un conjunto de medios didácticos que permiten prescindir de la asistencia a clases regulares y en la que el individuo se responsabiliza por su propio aprendizaje. (Fainholc 1994:24)

En este entender, es necesario que los participantes en una modalidad a distancia tengan el suficiente interés y la predisposición para comprometerse con su aprendizaje, puesto que en esta forma de educación, la preparación autodidacta del usuario es un factor importante.

#### Materiales

En educación a distancia los materiales adquieren un papel principal, ya que orientan el aprendizaje del participante brindándole el apoyo didáctico fundamental para acceder con eficacia a los contenidos de estudio. Podríamos decir que los materiales ayudan de manera decisiva en la modalidad a distancia y de cierto modo éstos suplen la ausencia de un profesor. Por lo tanto, es importante tener cuidado en el tipo, diseño, y sobre todo, en el lenguaje que se usen en los materiales destinados a un programa educativo en la modalidad de educación a distancia.

Nos remitimos a un concepto de materiales en el sentido de que:

Los materiales son los vehículos a través de los cuales se envía al destinatario una serie de contenidos curriculares necesarios para desarrollar un curso en forma mediatizada. En un sistema a distancia el rol de los materiales es el de ser portadores de contenidos. (Delgadillo 1999:s/p)

Por lo tanto, consideramos que la elaboración de los materiales para educación a distancia requiere mayor conocimiento sobre su uso y aplicación, en contraposición a cualquier material para educación regular, esto debido a que el material es el elemento esencial de comunicación en educación a distancia. Sumado a ello tenemos el hecho de que los usuarios a los que se dirige la educación a distancia no constituyen una población homogénea, por lo que es importante tener algunas consideraciones, como nos dice Litwin (2000:16):

La creación de materiales para la enseñanza, en cada uno de los programas o proyectos, generó la idea de que dicha creación conlleva la elaboración de materiales autosuficientes para generar una propuesta de aprendizaje. Si los materiales reemplazan las clases convencionales y éstas nunca son suficientes para asegurarnos los logros en el aprendizaje, es difícil que un material lo asegure.

Esto nos lleva a pensar en la necesidad de generar materiales interactivos, mediadores, que realmente sirvan para que el participante enfrente con éxito su estudio en solitario.

## Tipos de materiales

En educación a distancia como ya dijimos, los materiales son importantes, aunque no suficientes, por lo que juzgamos necesario tener en cuenta los tipos de materiales que se usan en esta modalidad.

- a) Material impreso: Sin lugar a dudas, el material impreso es el más accesible y de uso más frecuente que se utiliza en una educación a distancia:
  - El medio impreso... es y probablemente seguirá siendo durante mucho tiempo, el medio básico y tradicional en la educación a distancia. El libro, la unidad didáctica, el cuaderno de auto evaluación, la guía de estudio, etc. son el soporte mayoritariamente utilizado por los profesores y alumnos. (García Aretio 2000:233).
- b) Material Audio visual: Es otro material que se utiliza en la modalidad de educación a distancia. Como resultado de los avances de la tecnología al material impreso se "añaden durante la segunda parte del siglo XX las producciones para radio y televisión". (Fainholc 1999: 85) y las cintas de video.

Este tipo de material resulta muy eficaz como apoyo visual en el desarrollo de conocimientos puesto que combina imagen y sonido.

En la época actual que nos toca vivir, a pesar de las limitaciones en la implementación de servicios básicos como la energía eléctrica que existen en muchas de las comunidades de Bolivia, es inevitable tomar en cuenta además de la radio y la televisión, las innovaciones tecnológicas como los ordenadores con sus programas multimedia, la comunicación satelital y "últimamente las video-conferencias interactivas y los CD-Rom como la forma más avanzada de interacción informática". (Fainholc 1999: 85)

Esta clasificación nos permite visualizar la amplia gama de materiales que se pueden usar en educación a distancia, sin embargo es necesario tomar en consideración la realidad en la que se los usará, así como las características del material para concretizar su uso adecuado por parte de cada institución que ofrece este servicio educativo.

### **Tutor**

La educación a distancia se caracteriza por no brindar un contacto cotidiano cara a cara entre el docente y el participante, por lo que la figura del tutor se hace necesaria ya que orientará al alumno en lo cognitivo, en lo afectivo y despejará dudas referidas a su estudio. Es importante considerar que por más sofisticados que sean los medios, éstos nunca reemplazarán al ser humano y en este caso al tutor.

Según María Moliner el tutor es "guía, protección o defensor de alguien en cualquier aspecto" (citada en Litwin 2000:138), mientras que

maestro es aquel que "enseña cualquier cosa respecto a quien recibe la enseñanza" (*Ibíd.*).

Esta concepción del tutor está en concordancia con una perspectiva tradicionalista de la enseñanza, en la que ésta era sinónimo de transmitir información o estimular la aparición de diferentes conductas, por eso en ED, se consideraba que el tutor no enseñaba sino solo guiaba, orientaba el aprendizaje del alumno. En contraposición, tenemos a las perspectivas pedagógicas más actuales, en las que se considera que la labor de enseñanza del docente es guiar, facilitar, apoyar, puesto que genera actividades para la reflexión, apoya la resolución de situaciones conflictivas, ofrece explicaciones, favorece procesos comprensivos; en este sentido concebimos que tanto un docente como un tutor son responsables de la enseñanza, de la enseñanza de calidad sin ninguna distinción en sentido didáctico entre ambos.

El papel del tutor se potencializa en un contexto cultural como el de los pueblos originarios, en el que el trabajo colaborativo, el privilegio de la comunicación oral sobre la comunicación escrita como estrategias básicas de aprendizaje; son aspectos característicos. Esta situación exige al tutor mayor preparación y acercamiento a sus tutoreados, más aún, teniendo en cuenta que éste es el único vínculo directo del estudiante de ED con su institución de estudio. En este entendido, no se podría concebir una educación a distancia sin el componente "tutor" que en última instancia es el apoyo necesario para el estudiante de esta forma de estudio.

La labor del tutor se plasma en la tutoría, ya que es desde ésta que el tutor asume su responsabilidad en cuanto a las funciones que le competen, es el tutor el que da sentido y llena de contenido a la tutoría a través del desarrollo de las más variadas acciones. Detallamos a continuación este aspecto.

#### Tutoría

Un espacio necesario en la educación a distancia es la tutoría, ya que este espacio permite al alumno: "visualizar no sólo aspectos cognitivos y emocionales sino los tecnológicos del entorno de aprendizaje" (Fainholc 1999:95).

Por otro lado, sabemos que, a diferencia de la tutoría en la modalidad presencial, la tutoría en la educación a distancia presenta características peculiares en el sentido que:

La característica fundamental de la tutoría es la de cumplir la función de ser el nexo interactuante entre la organización general del sistema y los partici-

pantes, capaz de captar sus expectativas necesidades, intereses y reacciones y de intervenir en el proceso de retroalimentación académica y pedagógica. (García Aretio1999:32)

De este modo, la tutoría se convierte en el punto de encuentro entre el alumno y los responsables del programa de educación a distancia en el que participa, es su referente próximo, ya que en este espacio se le brinda ayuda y orientación para que pueda superar las dificultades que se le presentan en sus estudios.

#### Modalidades de tutoría

La tutoría en educación a distancia tiene algunas modalidades que presentamos en el siguiente cuadro:

CUADRO 4						
CLASIFICACIÓN DE TUTORÍAS						

SEGÚN LOS TIPOS	SEGÚN LAS FORMAS	SEGÚN La frecuencia	SEGÚN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN USADOS
Tutorías presenciales	Tutorías individuales	Tutorías con frecuencia fija	Tutorías por correo
Tutorías a distancia	Tutorías grupales	Tutorías abiertas	Tutorías por FAX
Tutorías obligatorias		Tutorías por teléfono	
Tutorías optativas		Tutorías por E-mail	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos presentados por Delgadillo 1999: s/p

Como apreciamos en el cuadro, existen diversos tipos de tutorías. En la clasificación se presenta dos tipos: las tutorías presenciales y las tutorías a distancia; y cada una de éstas puede adoptar diferentes formas, frecuencias y usar diferentes medios de acuerdo al diseño de las estrategias tutoriales que adopten los programas que realizan educación a distancia.

## a) La tutoría presencial

Este es uno de los espacios más cercanos que la educación a distancia ofrece al participante, porque permite una relación cara a cara entre el binomio tutor-alumno; también ofrece oportunidades de una interacción comunicativa que beneficia el proceso de aprendizaje.

Desde nuestra experiencia como originario y como ex-estudiante de un programa de educación a distancia, manifestamos la necesidad e importancia de este tipo de espacios en programas de educación a distancia; sobre todo cuando éstos tienen entre sus participantes a personas de culturas originarias o descendientes de ellas; puesto que nuestra interrelación social se caracteriza por ser directa, personalizada y más afectiva, por lo que requerimos de este tipo de espacios que nos brinden la oportunidad de establecer una relación más directa con el tutor.

Por una parte, este espacio es un lugar en el que el estudiante originario se siente cómodo para expresar sus ideas, pensamientos y vivencias, además que también el hecho de estar en comunicación directa con el tutor y/o sus pares le permite poner en juego la capacidad verbal que es de su dominio natural. Por otra parte, este espacio le motiva a desarrollar actitudes y hábitos positivos hacia el estudio, ya que muchas veces en el estudio en solitario el estudiante se enfrenta a limitaciones como dificultades en la comprensión lectora, que pueden constituirse en factores que le provoquen aversión al estudio.

## b) Tutoría a distancia:

Una tutoría a distancia permite a los estudiantes y a los tutores mantener conexión, brindando la posibilidad de comunicación y consulta a través de la distancia. Para tener una idea más precisa tenemos que:

Por tutoría no presencial o a distancia se entiende toda acción o instrumento que permita superar obstáculos en el aprendizaje a distancia sin la presencia del tutor brindando al estudiante un control y feedback sobre su aprendizaje. (Cirigliano 1983:148)

Esta forma de tutoría es un apoyo que se le brinda al alumno en su estudio en solitario, mediante materiales auxiliares como guías de lectura, así como consultas por diferentes medios de comunicación. En este tipo de tutoría los medios de comunicación juegan un rol importante:

Estas tutorías permiten abrir nuevos canales de comunicación frente a aquellas circunstancias en que la presencialidad no es viable o necesaria. Ofrece una vía de comunicación inmediata para aclarar y resolver dudas, lo que lleva a un mejor aprovechamiento del tiempo. (Delgadillo 1999:s/p)

Un aspecto importante que rescatamos de lo manifestado por Delgadillo es lo que dice en relación al uso de los medios de comunicación en las tutorías a distancia. Concordamos con la idea de que este uso posibilita que el participante de un programa de educación a distancia, pueda hacer un mejor uso del tiempo, en vista de que le evita realizar viajes que demandan mucho tiempo en desmedro de sus actividades laborales.

Formas que asumen las tutorías presencial y a distancia

Como se mencionó anteriormente estos dos tipos de tutoría pueden asumir diferentes formas, entre las que encontramos las siguientes:

## a) Según los medios de comunicación utilizados:

*Tutoría Postal*: La tutoría postal es aquella que hace uso del servicio postal para lograr una conexión entre los tutores y participantes en educación a distancia.

A pesar de que en los últimos años el correo electrónico ha tomado más importancia que el correo postal o tradicional, éste sigue siendo una de las mejores vías para llegar a puntos alejados, en los que se encuentran participantes de programas de educación a distancia. La UNED, por ejemplo, a pesar de contar con medios tecnológicos modernos como los sistemas telemáticos, en sus programas de educación a distancia continúa utilizando el correo postal como medio de comunicación entre el profesor tutor y el alumno, porque valora el hecho de brindar apoyo tutorial individualizado y de llegar directamente a él, como lo ilustra la siguiente cita:

La tutoría postal es útil para concretar fechas de reuniones, proporcionar ayuda individual... los alumnos pueden utilizar este medio para responder al profesor tutor, o para plantearle sus dudas y dificultades que pudiera encontrarse en el estudio de la materia. (García Aretio 1999:62)

En un país como Bolivia donde no todos los pueblos del interior están interconectados con medios virtuales de comunicación, el sistema de correo tradicional es muchas veces la única posibilidad de comunicación que tienen las comunidades campesinas con las ciudades.

Tutoría telefónica: Esta forma de tutoría se realiza utilizando el sistema de telefonía que permite una comunicación en tiempo real y de doble vía, entre los participantes y tutores de un programa de educación a distancia. En referencia, Martínez Mediano (1988: 83) manifiesta:

El modo más sencillo para superar el aislamiento que los estudiantes de ED puedan llegar a sentir por la característica del estudio independiente, es la tutoría por teléfono, dado que proporciona un inmediato intercambio de ideas. La tutoría telefónica reduce en gran medida los abandonos.

En los últimos años se ha dado la expansión del sistema telefónico y está llegando a muchos lugares de Bolivia de manera directa a través de

los puntos de telefonía comunal y por el abaratamiento del servicio del sistema de telefonía celular. Desde nuestra visión, muy a pesar de lo que se pueda decir de los costos, este es uno de los medios más versátiles y directos para lograr un buen nivel de comunicación no presencial entre el tutor y el estudiante.

Video conferencia (en red): Es una de las innovaciones en el sistema comunicacional que utilizan algunas instituciones que realizan educación a distancia en el mundo. Consiste en la transmisión de conferencias a través del sistema telemático.

La video conferencia permite una comunicación de voz e imagen a cualquier parte del mundo al instante con todas las ventajas que esto implica, como los apoyos visuales para una mejor comprensión de las explicaciones que puede brindar el tutor a los participantes en un programa de educación a distancia. Sin embargo, bien valdría la pena analizar las posibilidades reales de la utilización de este medio por las instituciones que ofrecen esta modalidad en el país, ya que los costos que implica son por ahora elevados.

Correo electrónico: A nivel de los medios modernos de comunicación, el uso del correo electrónico se está generalizando cada vez más en la población urbana, por lo que constituye una buena opción para ser utilizado en educación a distancia como medio de ejecución de tutorías a distancia. Las ventajas son muchas, tal como se señala a continuación:

El uso de este medio conlleva una gran cantidad de ventajas en relación con las formas más tradicionales de correo. Algunas de ellas son las siguientes: *Rapidez*, ya que 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*, ya que el coste es más barato que una llamada telefónica... *Fiabilidad*, ya que 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*, ya que el correo electrónico permite un gran ahorro de tiempo y de espacio. (García Aretio 1999:65)

Es cierto que el uso de este medio de comunicación presenta ventajas para el desarrollo de la educación a distancia; sin embargo, la realidad boliviana en la que sólo algunas poblaciones (sobre todo, de la zona rural y urbana marginal) cuentan con sistemas de internet, dificulta su uso generalizado.

### b) Según la frecuencia

Las tutorías a distancia básicamente pueden adoptar dos maneras tomando en cuenta la frecuencia con la que se realizan:

- La tutoría pre establecida, a través de un cronograma en el que se fijan las fechas para la realización de la tutoría.
- La tutoría abierta, surge de la necesidad de consulta que tiene el participante, y se puede dar de acuerdo a las dificultades que va encontrando. Esta forma de tutoría no tiene un cronograma pre establecido, sino que es abierta a las necesidades de los participantes. Al respecto Delgadillo (1999:s/p) señala:

Las instancias tutoriales pueden ser fijadas por la conducción del programa en día y en horario con una frecuencia fija. O bien pueden estar abiertas a las necesidades de los participantes, quienes concretarán un encuentro o comunicación con su tutor en el momento que consideren necesario.

## c) Según las formas

Otro aspecto importante en lo que respecta al espacio tutorial son las formas de tutoría, entre ellas se considera:

- Tutoría individual. En este tipo de tutoría se atiende a los participantes de manera personalizada. Permite una atención detallada a las dificultades individuales de los participantes. Como lo apreciamos en las siguientes expresiones:
  - Si el alumno se encuentra o se comunica en forma individual con el tutor, fomentándose una relación personal entre ambos. Permite solucionar problemas particulares que le surgen al participante. (Martínez 1988:30)
  - Complementando a estas expresiones creemos que este tipo de tutoría deja un espacio "íntimo" entre el tutor y el participante para formular algunas dudas que, por temor o vergüenza, no las haría en una tutoría grupal; otro aspecto interesante también es el hecho de que la tutoría individualizada, le permite al tutor dedicarse al estudiante sin interrupciones.
- Tutoría grupal. Esta forma de tutoría permite conocer la inquietud de otros participantes y sobre todo la socialización de los trabajos y opinión que puede aportar cada estudiante, generando así procesos de aprendizaje cooperativo. En ese sentido tenemos:

En las sesiones grupales se deben intercambiar experiencias y conocimientos, confrontar ideas, potenciar el espíritu crítico, respetar las posiciones antagónicas a las propias, formar actitudes, etc. En definitiva, se deben aprovechar para fomentar los elementos socializadores. (García Aretio 2000b:331)

Estas reuniones grupales son muy importantes porque también contribuyen al desarrollo del aprendizaje cooperativo y al enriquecimiento de las experiencias entre todos los participantes.

Cerrando este punto referido a los elementos de la educación a distancia sintetizamos diciendo que en líneas generales hemos visto que la educación a distancia trata de un procedimiento educativo cuyas características específicas radican en la separación física entre el maestro y el alumno y la consecuente mediatización de los contenidos. Junto con la planificación propia de toda actividad educativa, adquieren particular relevancia en esta modalidad la elaboración de materiales de diseño específico y la gestión semi presencial del docente a través de las denominadas tutorías.

Así el alumno, el docente tutor y los materiales (que incluyen tanto los contenidos conceptuales de la materia tratada como las instrucciones respecto de cómo enfrentar la tarea formativa) constituyen a nuestro modo de ver los pilares fundamentales sobre los cuales funciona la educación a distancia.

## La telemática y la radiofonía en la educación a distancia

Un elemento que va entrando con fuerza en el uso social es el sistema telemático y que se está extendiendo por muchos de los pueblos de Bolivia, debido a que las empresas telefónicas están ampliando sus servicios a una gran parte del territorio nacional. Esta situación favorece la instalación de terminales de internet, ya que como consecuencia de esta ampliación en los servicios telefónicos, sobre todo a las zonas rurales, donde antes no se pensaba que llegaría este servicio, se comienza a instalar terminales de internet, aunque la falta de fluido eléctrico en muchas de estas comunidades se presenta como obstáculo todavía.

A pesar de todas estas dificultades el sistema telemático está siendo incorporado por algunas instituciones como un componente importante para la educación en la modalidad no presencial, considerando que el internet es:

La herramienta de aprendizaje más grande, completa y compleja en el mundo. A través de ella se pueden encontrar recursos de conocimiento que per-

miten estudiar cualquier disciplina. No sólo eso, se puede comunicar rápida y efectivamente con otras personas que también están interesadas en la misma disciplina. (Ibáñez 1998:114)

Pero, así como hay personas que ponderan el uso del internet, hay otras que piensan que este sistema de comunicación es peligroso:

Tal vez el mayor peligro lo entraña la globalización. Un gran número de estados, incluso europeos, tienen la preocupación que INTERNET sea usada como industria de dominación. La UNESCO ha expresado que la red puede constituir una amenaza a la diversidad cultural debido a que el 90 por ciento de las bases de datos están en idioma inglés... La tendencia actual del mundo a unipolarizarse en una sola ideología parece dictar los destinos de la humanidad... No es posible ignorar que la mayoría de los flujos informativos son generados en las potencias desarrolladas que acumulan grandes recursos. (*Op.cit*:115)

Es indudable que los aspectos que menciona el autor nos llevan a reflexionar sobre las implicancias negativas del internet para pueblos como Bolivia, en el sentido de que éste ofrece la posibilidad de una información al alcance de todos, que se da falsamente como de todos, perteneciendo a los centros de poder, a los países más desarrollados, los cuales hacen ver sus puntos de vistas, ya conocidos, como los genuinos y como el deber ser.

Al mismo tiempo, sus productos informativos, de diversión, alcanzan a grandes sectores del mundo, siendo predominantes desde que fueron liberados los Estados de las regulaciones del ciberespacio, lográndose con esto un predominio casi total de información puesta en idioma inglés. Algunas fuentes consideran que sólo un 2 % de las páginas web existentes están puestas en lengua española. La "Aldea Global" excluye, o se omiten los puntos de vistas, las ideas y nociones de otras partes de ella, lo cual la hace más aldea, no tanto global como local y fundamentalmente norteamericana. En vez de ser lograda una pretendida interculturalidad se logra una evidente monoculturización y enajenación cultural que obliga, domina los medios, e introduce patrones consumistas inadecuados a las realidades que lo consumen, amenazando a las lenguas y pueblos menores o excluidos, desaparecidos de la globalización neoliberal.

En este entender pensamos que es importante utilizar este medio con ojo crítico, vale decir analizar cuidadosamente sus ventajas y desventajas de tal manera que los riesgos a los que se pueda exponer el usuario sean mínimas. En suma desde nuestro punto de vista, se hace necesario generar una actitud reflexiva con respecto a los medios telemáticos.

La radiofonía, por su parte es un medio que permite la comunicación, utilizando un canal de transmisión y receptor de radio. Esta comunicación es casi siempre unidireccional, aunque ahora muchos programas de radio comerciales utilizan el teléfono como medio auxiliar dando la posibilidad (a los que cuentan con este aparato) de comunicarse con la radio, estableciendo de esta manera una comunicación de doble vía.

La radio es hoy por hoy, una forma de comunicación masiva que llega a los lugares alejados de Bolivia. Es común encontrar un receptor de radio en las comunidades más alejadas. Aunque a través de este medio no siempre se puede establecer esta comunicación de doble vía a falta de aparatos telefónicos, éste es el único medio que puede romper totalmente las barreras de la distancia.

La radiodifusión en la educación a distancia tiene su cuota de importancia puesto que:

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. (García Aretio 2002:177)

En Bolivia hay experiencias respecto al papel de la radio en la educación a distancia:

Entre 1957 y 1958, empezó el programa de radio-escuelas en base a 18 centros en comunidades del área de Peñas. La idea central de las escuelas del aire era enseñar a leer y escribir; además de impartir nociones básicas de aritmética, religión, salud, agricultura y cultura general. (Hurtado 1987: 31)

Como vemos, la radio ha estado presente desde tiempos atrás en actividades educativas dirigidas a comunidades de la zona rural, con la intención de hacer accesible la educación.

Algunas ventajas del uso de la radio en educación a distancia es que ésta ofrece: "Información actualizada que no pudo ser recogida en el texto escrito... profundización en algún tema o aspecto... comunicación rápida de noticias, avisos e informaciones... sugerencias de trabajo y actividades" (García Aretio 2002:178). Este mismo autor nos habla también de sus dificultades:

Sus dificultades estriban en la posibilidad real de escuchar su programación, sea porque los horarios no son compatibles con los del estudiante que trabaja, aunque en este último caso puede suprimirse la dificultad grabando el programa. (*Ibíd.* 2002:177)

No obstante la radio desde nuestro punto de vista, sigue siendo una buena alternativa de comunicación para incorporarse a los programas de educación a distancia, porque como ya dijimos tiene la posibilidad de llegar de forma masiva a los lugares alejados en los que se encuentran generalmente los usuarios de esta modalidad educativa.

## Educación a distancia y Educación intercultural bilingüe

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Bolivia ha tenido un desarrollo paulatino para pasar de proyecto a su situación actual en la que es considerada como política de Estado, al constituirse en uno de los ejes fundamentales de la Reforma Educativa; en ese sentido resulta amplia su temática, sin embargo en este punto solo vamos a centrarnos en identificar aspectos generales, como son algunas conceptualizaciones de la EIB que nos permitan orientar su relación con la educación a distancia.

Iniciamos este análisis revisando algunos temas previos que nos permitan tener elementos de juicio para comprender mejor la EIB. Consideramos que dentro de estos temas uno de los principales es el referido a la distinción entre multiculturalidad e interculturalidad. A este respecto López nos manifiesta que "la multiculturalidad es una categoría descriptiva y la interculturalidad es una categoría de tipo propositivo" (1999: 22). Es fundamental entender este aspecto ya que no siempre se toma en cuenta y con frecuencia el término "intercultural" se utiliza para referirse a la multiculturalidad de un país. Cuando hablamos de multiculturalidad hacemos referencia a la categoría descriptiva, útil para caracterizar la diversidad de culturas y la realidad sociolingüística de un país heterogéneo, mientras que por interculturalidad entendemos más bien una construcción social necesaria para establecer diálogo, intercambio y consensos interétnicos e interculturales en una sociedad plural.

Con estas consideraciones, para los fines del presente estudio manejamos la siguiente conceptualización:

La EIB es un enfoque político, educativo, crítico de construcción dialéctica orientada a conseguir democratización y reestructuración de las relaciones de poder, de respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística: para un desarrollo autónomo recuperando la tradición oral, las formas propias de aprender-enseñar y la cosmovisión de las diversas nacionalidades con la participación de la sociedad en su conjunto, buscando visibilizar las diferencias históricamente construidas para forjar igualdad de oportunidades en un contexto donde el ejercicio del poder sea equitativo, equilibrado, que genere conocimiento/ciencia y enfrenta el tema de la

modernidad/postmodernidad partiendo de lo propio e incorporando aspectos positivos de otras culturas". (PROEIB Andes 2001)

Como podemos apreciar la EIB orienta su visión no solamente al respeto lingüístico, sino también un aspecto que no se evidencia en la práctica, el fortalecimiento y la democratización de las relaciones de poder, aspecto ausente en la actualidad en la relación de las culturas originarias con la cultura occidental. En resumida cuenta creemos que la EIB es un instrumento para elevar la calidad educativa porque coadyuva a ampliar la cobertura y permanencia educativas y a la vez es un mecanismo orientado a subsanar la situación de inequidad en la que se encuentran los pueblos originarios.

Por otra parte, a nivel de los aspectos normativos relacionados con la EIB, encontramos que Bolivia es uno de los primeros países de Latinoamérica que hizo de la EIB una verdadera política de Estado con la puesta en marcha de su Reforma Educativa de 1994, pues a través de ésta se pretende imprimir la EIB en todo el sistema educativo, "más allá de una instancia paralela sólo para indios" (Albó 2003:14)

En este sentido, encontramos en la Ley 1565 de la Reforma Educativa diversos aspectos que avalan la EIB, como la referencia que hace de ésta cuando menciona que una de las bases fundamentales sobre las cuales se estructura la educación boliviana es que "(...) es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos" (Reforma Educativa 2002:51). De igual manera considera... Fortalecer la identidad Nacional exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme riqueza multicultural... es uno de los fines de la educación boliviana (Reforma Educativa 2002:52). Finalmente, considera como uno los objetivos de la educación en Bolivia el ...Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación sin discriminación, alguna. (Reforma Educativa 2002:53)

Resultan interesantes estos planteamientos y a pesar del avance que implica su enunciación, los alcances de esta ley todavía no se plasman en todos los niveles y modalidades de la educación boliviana, incluida la educación a distancia. De ahí que en las ciudades no se educa en EIB, mucho menos se da esta formación en todos los INS (salvo en algunos INS EIB), vale decir no se ha consolidado todavía la ansiada EIB de doble línea que posibilite a toda la población de este país a tener respeto por la otra cultura. Al respecto Martínez (2001:62) nos manifiesta:

La interculturalidad, siendo un eje fundamental de la reforma aún no acaba de ser entendida en toda su dimensión. No se ven políticas gubernamentales claramente orientadas a incentivar la educación intercultural; cuando mucho se ve programas muy puntuales de experiencias de educación bilingüe en algunas zonas del país como la guaraní y algunas otras zonas quechuas o aimaras muy concretas, pero si aún no se concibe plenamente "una educación intercultural" mucho menos, se la implementa.

Entonces, a pesar de todos los avances que se han ido logrando a través de la Reforma Educativa, como la unificación de la educación en cuanto a la eliminación de la división burocrática entre educación urbana y rural y la incorporación de profesionales de diversas especialidades como pedagogos y curriculistas quechuas, aimaras, guaraníes, hispanohablantes, lingüistas, sociólogos, antropólogos, economistas, ingenieros a las instancias educativas ocupadas solo por maestros (Albó 2003); todavía existen muchos problemas no resueltos: la insuficiente producción de materiales en lenguas originarias, la carencia de materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua, poco o ningún avance en el desarrollo del enfoque intercultural ni en la enseñanza de lenguas originarias en zonas urbanas y la insuficiente formación de recursos humanos, es decir faltan maestros adecuadamente capacitados para garantizar la aplicación óptima de la EIB.

En esta línea la política educativa que implementa el gobierno actual, ratifica en la Ley de la Reforma Educativa, su voluntad de normar la ED; sin embargo todavía hay mucho camino por recorrer ya que no se está avanzando en la implementación de programas de formación docente en la modalidad de educación a distancia con el enfoque de la EIB. Al respecto señala Albó (2003:233):

Necesitan atención muy particular las carreras y facultades de pedagogía. Cuando se puso en marcha la Reforma proliferaron por todas partes las ofertas de licenciatura pedagógica en respuesta a la nueva demanda tanto del Estado como de los mismos maestros. Un problema bastante extendido fue que en ellas no se tomaba en cuenta el nuevo enfoque de la Reforma ni menos aún su énfasis en la interculturalidad y el bilingüismo.

En este sentido, creemos que existe una necesidad de impulsar programas de formación y cualificación docente con enfoque de EIB orientados a generar profesionales capaces de responder a la realidad de Bolivia para mejorar la calidad educativa y por ende el desarrollo del país y a nuestro juicio la Educación a Distancia es la estrategia más viable para ampliar la cobertura del servicio docente por la libertad de acceso para una constante superación profesional.

## Acercamiento a un planteamiento teórico propio

Con todos los puntos tratados en este capítulo es que nos permitimos resumir nuestro punto de vista en relación a los aspectos teóricos referidos a la educación a distancia. Compartimos lo planteado por Beatriz Fainholc (1988), cuando se refiere a la interactividad mencionada líneas arriba. Dentro de esta visión teórica de la educación a distancia, consideramos que hay algunos aspectos primordiales como: la creación de espacios y entornos interactivos de aprendizaje, el trabajo cooperativo, la utilización de set educativos multimedia así como los audio casete; y el apoyo tutorial como componentes esenciales de apoyo para el estudiante. Proponemos también que en el diseño didáctico se considere las temáticas de estudio y las guías bibliográficas y de trabajo de campo.

En cuanto a la implementación de los aspectos metodológicos de la ED compartimos lo que la autora manifiesta acerca de tener en cuenta "el marco de la cultura mosaico" en que vivimos y donde nuestros estudiantes miran las letras en vez de leer el material (Fainholc 1988). Apoyados en las ideas de esta autora nos animamos a realizar una aproximación a una teorización propia sobre la educación a distancia.

Sostenemos que esta es una modalidad educativa que considera a todos los actores, los medios y los contenidos, es decir, el contexto mediático, puesto que éste brindará el canal más recurrente para la interrelación del participante con el facilitador. De igual modo en la educación a distancia un factor primordial es el set educativo como son el material impreso, audio casetes, el sistema multimedia, el teléfono y también las cintas de video. Por otra parte, creemos que la educación a distancia es una modalidad educativa que ofrece flexibilidad en muchos aspectos; el principal a nuestro modo de ver, es en lo referente a los participantes. Sostenemos que no todas las personas tienen las mismas potencialidades en el desarrollo de su aprendizaje autónomo, y resulta crucial en la ED considerar las diversas teorías de aprendizaje que enfatizan el papel de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje como base para el desarrollo de habilidades y hábitos como la proclividad por la lectura, la capacidad heurística y la autodisciplina y sobre todo las experiencias propias de cada participante en correspondencia con la cultura de la que proviene.

Consideramos de igual manera la importancia de crear en el participante una militancia e identificación con su modalidad de estudio (la educación a distancia), para desarraigar la idea de que esta forma de educación es una educación de segunda opción; así lograremos que el participante no tenga prejuicios y le permita asumir una actitud positiva al momento de estudiar.

Finalmente, sostenemos que en la modalidad de la educación a distancia, sobre todo en la ED semipresencial, se inscribe, una educación más acorde con los avances de la tecnología moderna que exige un planteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje que potencialice la capacidad autónoma en el aprendizaje reflexivo, individualizado y grupal.

# CAPÍTULO IV Presentación de resultados

En este capítulo se desarrollan aspectos referidos a los hallazgos del presente estudio; para esto iniciamos presentando el contexto tanto geográfico como sociocultural de los ámbitos de investigación, luego hacemos una revisión general de las políticas de las instituciones que han desarrollado acciones educativas en la modalidad de educación a distancia, para finalmente centrarnos en los hallazgos respecto a las experiencias en las cuales hemos focalizado nuestra atención, que son la CEE y el INFOPER, ex ISER.

## 1. Contextualización del ámbito de investigación

En este punto hacemos referencia a características generales tanto geográficos como socio culturales, que nos ayuden a tener una visión panorámica de nuestro ámbito de estudio. El presente trabajo se desarrolló en La Paz y Tarija, sedes de la CEE y el INFOPER. Debemos mencionar que si bien es cierto que La Paz y Tarija son sedes centrales de estas instituciones, consideramos pertinente, antes de presentar algunas características geográficas y socioculturales de estos dos departamentos, presentar una visión panorámica de los aspectos geográficos y socioculturales de Bolivia, considerando que la CEE y el INFOPER realizan su trabajo de educación a distancia a nivel nacional a través de sus sedes departamentales.

## Contexto geográfico

A nivel geográfico Bolivia "se encuentra situada en el corazón de Sudamérica, tiene una superficie de 1.098.581 km². Su capital constitu-

cional es Sucre y la sede de gobierno es La Paz. El país está estructurado política y administrativamente en 9 departamentos" (Ministerio de Educación 2004: 33). Su población es de 8, 274,325 habitantes (INE 2002).

#### La Paz

La Paz, considerada como una de las ciudades más altas del mundo por encontrarse sobre los 3 600 metros sobre el nivel del mar y con una población de 2'350 466 habitantes (INE 2002: 42), como sede de gobierno ha centralizado el poder económico, político, administrativo y comercial. Debido a esta situación "el departamento de La Paz, muestra que de 2'023,059 personas de 5 años o más que habitualmente residen en La Paz, 25,366 hombres y 23,779 mujeres provienen de otros departamentos... (INE 2002:16).

## Tarija

Tarija es el departamento más meridional de Bolivia, de 37.623 km² de superficie, el de menor extensión. Limita con Paraguay y Argentina al este y sur respectivamente, y con los departamentos bolivianos de Potosí y Chuquisaca al oeste y norte. Tiene una población de 391,226 habitantes de los cuales de manera aproximada un 24% no son oriundos de esta zona. Según los datos registrados en el censo 2001 aproximadamente 24 de cada 100 personas que habitualmente viven en Tarija, nacieron en otro departamento del país (INE 2002).

#### Contexto socio-cultural

## a) Características étnicas y lingüísticas

Bolivia es un país plural y heterogéneo por excelencia, su riqueza étnica y cultural se refleja en los "35 pueblos indígenas que se ubican en todo el territorio nacional, siendo los más importantes el aimara y el quechua que se encuentran en los departamentos de La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba y Chuquisaca" (Ministerio de Educación 2004).

Bolivia es uno de los países del continente con mayor número de personas que hablan un idioma originario solamente superado por México y Perú (Albó 2003). En ese sentido el último Censo Nacional de Población y Vivienda nos muestra que:

Del total de la población de 6 años o más de edad en Bolivia, 3, 110,021 hombres y 2, 987,101 mujeres declaran hablar español; mientras que 1,

041,703 hombres y 1, 082,337 mujeres hablan quechua. 726,941 hombres y 735, 345 mujeres hablan aimara, 30, 762 hombres y 26, 465 mujeres hablan guaraní. En menor proporción se hablan otros idiomas nativos como son: chimán, chiquitano, guarayo, tinitario, entre otros principalmente en el sur del país y en la región oriental. (INE 2002)

En cuanto a La Paz tenemos, de acuerdo a los datos del último censo realizado en el 2001 que, "del total de la población de 6 años o más de edad en este departamento 900,920 hombres y 875,957 mujeres declaran hablar español, 551,876 hombres y 576,792 mujeres hablan aimará y 80,290 hombres y 72,359 mujeres declaran hablar quechua (INE 2002:29).

Con respecto a las lenguas que se hablan en Tarija presentamos el siguiente cuadro:

CUADRO 5 POBLACIÓN POR IDIOMA Y SEXO EN EL DEPARTAMENTO DE TARIJA

AREA	QUECHUA		AYMARA		ESPAÑOL		GUARANI	
	Н	M	Н	M	Н	M	Н	M
URBANA	14 387	14 937	3 550	2 919	100 467	108 846	698	502
RURAL	4 435	2 943	524	174	61 096	54 495	1 646	1 371

FUENTE: Censo Nacional de población y vivienda 2001 – INE

En estas estadísticas ofrecidas por el INE podemos notar una peculiaridad con respecto al porcentaje de hablantes de idiomas originarios, ya que encontramos que en el área rural de Tarija hay más cantidad de varones que hablan un idioma nativo (quechua o aimará), en relación a las mujeres. También observamos que el idioma preponderante es el castellano seguido del quechua, en tercer lugar encontramos al aimara y en cuarto lugar el guaraní.

Como vemos, estos datos nos muestran la conformación de la población de nuestro ámbito de estudio según las lenguas que hablan, demostrando la diversidad cultural de su sociedad y que es producto de una rica herencia histórica, esta riqueza lingüística boliviana es el reflejo de la pluriculturalidad y del multilingüismo histórico de su sociedad (Ramos 2002:s/p):

#### b) Características educativas

La educación es un aspecto que creemos necesario mencionar en el contexto sociocultural de nuestro ámbito de estudio. Mencionamos en este punto sólo dos variables que consideramos relevantes para nuestro estudio como son el nivel de alfabetismo y el nivel de instrucción alcanzados tanto por la población total de Bolivia así como por las poblaciones de La Paz y Tarija.

El último Censo Nacional de Población y Vivienda nos muestra que "la tasa de alfabetismo<sup>5</sup> de la población de 15 años o más de Bolivia alcanza a 86.72%, es decir 4, 377,064 personas declaran saber leer y escribir" (INE 2002: 49).

Para apreciar el nivel de alfabetismo de las poblaciones de La Paz y Tarija presentamos el siguiente cuadro:

CUADRO 6 NIVEL DE ALFABETISMO EN LA PAZ Y TARIJA POR AREA Y SEXO

AREA	LA PAZ			TARIJA		
	Н	M	TOTAL	Н	M	TOTAL
URBANA	98.02	89.57	93.57	96.59	87.72	91.91
RURAL	89.62	66.58	78.32	84.31	62.88	74.24

FUENTE: Censo Nacional de población y vivienda 2001 - INE

Con referencia al nivel de instrucción alcanzado por la población a nivel nacional tenemos que en Bolivia "la mayor parte de la población de 19 años o más tiene nivel de instrucción primaria, le sigue los que tienen nivel secundaria, superior y ningún nivel" (INE 2002:64). Esta situación nacional se refleja en todo el país. Así tenemos que en La Paz, de acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda:

En el año 2001, de la población masculina de 19 años o más, 37.17% tiene nivel primaria, 34.83% secundaria, 18.60% superior y 6.21% no tiene nivel de instrucción. De la población femenina 42.06% tiene nivel de instrucción primaria, 22.14% secundaria, 18.50% no tiene nivel de instrucción y 13.41% tiene nivel superior. (INE 2002: 84)

Observando los dos extremos de la información tenemos que el porcentaje de las personas tanto varones como mujeres que alcanzaron el nivel superior de instrucción es mínimo y, por el contrario, los que no tienen instrucción alcanzan un porcentaje considerable, acentuadamente para el caso de las mujeres. En los porcentajes observamos también que primaria es el nivel de instrucción de la mayoría de los pobladores del departamento de La Paz.

<sup>5</sup> La tasa de alfabetismo es igual al cociente entre número de personas de 15 años o más que saben leer y escribir entre el total de la población de 15 años o más.

En lo referente al nivel de instrucción alcanzado por la población en Tarija tenemos los siguientes datos:

En el año 2001 de la población masculina de 19 años o más de edad, 49.21% tienen nivel primaria, 24.58% secundaria, 15.50% superior y 8.79% ningún nivel de instrucción. De la población femenina 42,84% tiene nivel primaria, 21,38% ninguno, 19.97% tiene nivel secundario y 13.43% tiene nivel superior. (INE 2002:61)

De acuerdo a estos datos tenemos que la población femenina queda relegada con el 21.38% de mujeres que no cuentan con ningún nivel de instrucción, situación que nos hace ver que el analfabetismo en mujeres, es bastante mayor que el grupo de varones.

Es en este contexto geográfico y sociocultural que instituciones como la CEE y el ISER posteriormente convertido en INFOPER, han desarrollado experiencias de educación a distancia, las cuales son motivo de estudio en el presente trabajo.

## 2. Hallazgos en cuanto a políticas educativas

Nos centramos en el análisis de las políticas que han guiado el accionar educativo de la CEE y del INFOPER. En menor medida introducimos políticas institucionales de otros programas.

Este tema, desde nuestro punto de vista reviste importancia para el mejor enfoque de los lineamientos de la práctica educativa en ED. García Aretio (2002:120) hace referencia a la política educativa en una institución que realiza educación a distancia en el sentido que:

En un sistema de educación a distancia, la misión define el rol del sistema dentro de un contexto concreto de política educativa. Puede dirigirse hacia objetivos concretos: regiones, sectores o niveles de enseñanza, y guiados por valores y filosofías específicas de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, presentamos a continuación un análisis de las políticas que orientaron la labor de las instituciones que realizan su trabajo educativo mediante la educación a distancia y son motivo de este estudio.

Sólo por razones de presentación, agrupamos a las instituciones en dos grupos: en el primero presentamos a los sub-programas del INFE (dependencia educativa de la CEE); y en el segundo grupo, a las instituciones estatales como el ISER e INFOPER.

#### De las instituciones de la CEE

Para tener una retrospectiva de la coyuntura política y social que da pie a la política educativa de la CEE resumimos las acciones realizadas por parte de esta entidad de la iglesia Católica, cuya sede central está ubicada en la ciudad de La Paz y es parte de las comisiones de Educación, Comunicación y Acción Social de la Conferencia Episcopal.

De acuerdo a Calderón (2002:27) "Esta instancia nace en febrero de 1970 en un ambiente de trasformaciones políticas y sociales; y de debate y planteamientos de propuestas dirigidas a dar a la educación pública un carácter más popular". Como recordamos, en esa década Bolivia como algunos países vecinos, sufrían procesos sociales de transformación derivados del descontento de las mayorías y clases medias latinoamericanas como el planteamiento de proyectos revolucionarios con orientación popular.

Es en esta coyuntura que la CEE intentó dar alternativas de solución a situaciones adversas que la educación boliviana atravesaba en ese entonces, como las que manifiesta Calderón (*op.cit*):

La creación de la CEE se dio como una respuesta a urgentes necesidades existentes en el campo educativo, reflejados, por ejemplo, en un alto promedio de deserción de los niveles básico intermedio y medio en todo el país, y partió de la idea que la educación es vía efectiva para contribuir a superar la problemática social.

En esta perspectiva y ante la problemática existente la CEE identificó en los diagnósticos que hace de la educación oficialista muchos problemas en la educación rural resumidos básicamente en: una educación que alejaba a los alumnos de su cultura y que frenaba el enriquecimiento lingüístico propio, una problemática emergente de una formación teórica e intelectualista que generaba la migración; se pronuncia también en el sentido de que la escuela en el campo estaba produciendo deserción, que no ofrecía conocimientos y que no motivaba ni a docentes ni a estudiantes. En síntesis, el sistema educativo estaba casi ausente puesto que las escuelas eran muy pocas y estaban ubicadas más que todo en las ciudades o pueblos grandes, el nivel era deficiente principalmente debido a las falencias en la formación docente, además que los planes y programas educativos estaban muy alejados de la realidad; todo esto llevaba en muchos casos, a los alumnos al abandono de los estudios.

Como podemos ver, la CEE centra su trabajo en dar alternativas de solución a los problemas educativos, en la perspectiva de una educa-

ción integral que posibilite encontrar soluciones a los problemas sociales de este país.

La preocupación de esta instancia religiosa por la problemática educativa del país, abarca también la educación de adultos, por lo que en:

Abril del mismo año (1970) en la asamblea ordinaria anual del Episcopado Boliviano, los obispos plantearon que había que dar prioridad a la educación de adultos que habían sido poco favorecidos por la sociedad. Plantearon además que esta educación no debía reducirse sólo al entrenamiento para la incorporación al mercado laboral, sino más que todo tenía que despertar las fuerzas creativas de las personas convirtiéndolas en protagonistas de la construcción de una sociedad nueva. (Calderón 2000:27)

Con estos antecedentes, encontramos que la Comisión Episcopal de Educación centra su política institucional educativa en los enunciados de la iglesia Católica como es el evangelio liberador, como lo mencionan los miembros de esta institución en el siguiente enunciado:

Todo hombre y toda mujer en cada circunstancia de su vida es la única criatura que Dios ha querido por sí misma y sobre la cual tiene su proyecto de salvación (Centesimus agnus N°53.). La Iglesia Católica, conmovida por la aguda crisis que afecta a nuestra educación, viene profundizando este enunciado desde varios años, trabajando a lo ancho y largo de nuestra geografía, abriendo nuevos caminos, inspirada en Jesucristo, en su evangelio liberador y en la riqueza de sus experiencias educativas alternativas que viene desarrollando en las últimas décadas. (CEE 1995:11)

Como apreciamos, la CEE, considerando que un gran sector de la población adulta no tiene posibilidades de continuar sus estudios por diversas razones como su inserción temprana en el mundo laboral, plantea la idea de trabajar a nivel de la educación de adultos. La intención de la CEE no era solamente tecnificarlos para insertarlos en el mundo del trabajo o mejorar su situación laboral, sino formarlos de tal manera que ellos sean partícipes como agentes activos en los procesos de cambio social. Para plasmar las intenciones de prestar servicios educativos a la población de adultos, la CEE crea el Instituto Nacional de Formación en Educación Alternativa (INFE) que se encarga de ofrecer programas en educación alternativa para adultos.

Ilustrando lo manifestado tenemos lo expresado por un responsable de uno de los sub programas del INFE, quien señala:

La Comisión Episcopal de Educación es dependiente de la Conferencia Episcopal Boliviana, la cual tiene tres comisiones: Comunicación, Educación y Pastoral Social, estas tres comisiones ven la necesidad de cómo potenciar los espacios de cualificación que tiene la conferencia y a partir de eso empieza a nacer todo un proyecto que viene a ser el INFE.(TED-2)

De esta manera las instituciones que están bajo su responsabilidad como las que detallamos a continuación obedecen a esta visión centrada en una doctrina que denominan evangelio liberador, lo que hace que cada uno de éstos orienten sus acciones educativas desde la perspectiva religiosa católica. No obstante debemos mencionar que en el transcurso de nuestra investigación hemos observado que la CEE ha asumido una posición progresista y de amplitud de criterios hacia la diversidad más cercana a la doctrina de "Teología de la liberación", cuyo máximo representante en Sudamérica es el Jesuita Gustavo Gutiérrez, como se reconoce en documentos institucionales en los cuales se menciona:

En el surgimiento de la idea de que la educación Católica debía ser liberadora y su aplicación, la teología de la liberación sería orientadora, el destacado teólogo peruano Gustavo Gutiérrez elaboraría un trabajo clave en la mitad de 1970, el cual llegaría al país (Bolivia) y sería conocido por quienes iniciaron la labor de la CEE (Calderón 2000:33)

Todo lo cual se plasma en la amplia gama de programas que ejecuta en respuesta a las necesidades educativas de sectores excluidos de la población boliviana, aspecto que por supuesto nos parece muy interesante y que tratamos más adelante.

#### Instituto de Formación en Educación Alternativa (INFE)

Está ubicado en la ciudad de La Paz y es una dependencia de la CEE. Presta sus servicios en convenio con el Estado mediante la Dirección General de Educación Alternativa (DIGEA) ex Vice Ministerio de Educación Alternativa y la Universidad Católica Boliviana. Su función es la formación de educadores y educadoras de niños, niñas, jóvenes y adolescentes en desventaja social, en la modalidad a distancia con cobertura nacional.

En referencia a los objetivos de este Instituto, el responsable del mismo nos informa:

El objetivo de nuestra institución es cualificar a educadores y educadoras en educación alternativa, atendiendo varias sub-áreas, por ejemplo la Educación Especial, la educación permanente y la educación de adultos. La modalidad que desde un principio ha optado el INFE es la modalidad a distancia y la semipresencial. (E2-2P1)

En los últimos años, también se están dedicando a desarrollar procesos de investigación y sistematización de experiencias innovadoras, para impulsar la incidencia de éstas en las políticas educativas públicas, siempre en la orientación de desarrollar una educación transformadora, en este sentido tenemos las palabras de Mario Terán, responsable del INFE:

Promover la recreación y construcción de corrientes socioeducativas que incidan en políticas publicas que beneficien a las poblaciones en situación de riesgo social, es un trabajo que venimos haciendo en los últimos años, necesariamente en base a todas nuestras evoluciones y recomendaciones que sale desde la Iglesia Católica, de cómo nosotros podríamos incidir en Políticas Públicas. (TED 1-1)

El INFE tiene varios sub-programas los que también presentamos a continuación a dos de ellos el Centro Avelino Siñani-CAS y el Programa de Formación de Facilitadores de Feria F3, los cuales desarrollan sus actividades en la zona rural.

#### a) Centro Avelino Siñani-CAS

El CAS se funda inspirado en una experiencia que históricamente se constituye en hito de una educación transformadora, como fue la de la Escuela Normal de Warisata. La creación del CAS se dio a petición de comunidades campesinas que propugnaban una educación en base a su cultura. Es creado de manera oficial en "1986 con R.M. 252, como instancia destinada a la formación de Educadores Comunitarios Polivalentes, en las áreas de Educación de adultos, Alfabetización, Post Alfabetización y educación permanente". (CAS 1997:4). Este Centro de formación de maestros que es dependiente de la iglesia católica tiene su sede en la comunidad campesina de Qurpa en Jesús de Machaqa, poblado fronterizo con el Perú, ubicado en el altiplano Boliviano.

Para tener una aproximación a las políticas educativas que orientan el accionar del CAS nos remitimos a la siguiente cita que resume la educación que el CAS busca ofrecer:

Una educación integradora y formadora de personas con dignidad, con vocación de servicio a ejemplo y testimonio de Jesús y Avelino Siñani, que respondan con creatividad y responsabilidad a sus comunidades, como protagonistas del desarrollo de su cultura... Una educación popular como instrumento de transformación social, que dinamiza la organización y movilización con el pueblo y desde sus culturas... Una educación comunitaria y democrática, para hombres y mujeres con responsabilidad y compromiso,

practicando honestidad y transparencia para una sociedad justa y solidaria... una educación comunitaria que facilite espacio y fortalezca ideologías de participación y democracia expresadas en la convivencia fraterna... Una educación constructora de una sociedad justa, fraterna y generadora de vida y esperanza, desde los valores culturales, humanos y cristianos. (CAS 1997:13)

El CAS, por tener como fundamento e inspiración para su creación a la escuela Ayllu de Warisata y por su orientación católica, pone como última expresión de desarrollo espiritual y humano a las figuras de Jesús<sup>6</sup> y la de Avelino Siñani.<sup>7</sup> En base a lo que representan estas dos figuras construyen sus lineamientos educativos, instando a los estudiantes a ser protagonistas del desarrollo cultural de sus pueblos a través de la movilización social impulsada desde los valores culturales propios; y por ello consideran como su misión institucional: "Formar educadores para la vida y la comunidad en la dinámica de una educación transformadora, intercultural, popular y científica" (CAS 1997:13).

A nuestro modo de ver los enunciados que toma el CAS como misión resultan muy interesantes y observamos que devienen del hecho de que el CAS se inspira en Avelino Siñani y en la escuela normal de Warisata, por lo que nos parece importante dar una mirada a la implicancia del pensamiento de Siñani y la orientación filosófica de la escuela de Warisata. Pérez expresa al respecto:

No importa que apenas dominara el alfabeto...Avelino Siñani era la encarnación de la doctrina contenida en el "Ama súa (no seas ladrón), ama llulla (no seas mentiroso), ama kella" (no seas ocioso)... Abrió una escuelita, pobrísima como él pero de grandes miras, como se proponía la liberación del indio por medio de la cultura. (Pérez 1962:70)

Estas expresiones nos muestran el alcance del pensamiento de Siñani quien orientó el accionar educativo de Warisata a restaurar y actualizar el concepto "Ayllu" con todos sus sistemas de organización colectiva y trabajo ancestral cooperativo, guiaron la práctica educativa en esta normal. Encontramos en esta situación que el hecho de revitalizar y dinamizar la cultura, permite que la escuela se convier-

<sup>6</sup> Jesús de Nazaret

<sup>7</sup> Avelino Siñani Fue un educador indígena: Elizardo Pérez hace la siguiente descripción: "Y hubo de ser un indio, esto es, un individuo de la más baja condición social en el concepto general. Sin embargo bajo su exterior adusto enteramente kolla, se ocultaba un alma tan pura como la de un niño y tan expresada como la de un gigante". (Pérez 70:1962)

ta en un espacio de reivindicación social, económica y política de los pueblos originarios, aspecto que a nuestro modo ver es muy valioso y digno ejemplo a seguir. El CAS de algún modo ha tratado de continuar impulsando esta aspiración de Siñani, como lo expresa la responsable del CAS:

Se sabe que nuestra corriente educativa viene de la escuela Ayllu, y en ésta orientación empezamos a trabajar algo desde lo que sabe hacer la comunidad, por ejemplo cómo se siembra papas, es decir cómo primero siembras en tu casa (chacra). Entonces en aquellos momentos ya se empezaba con la metodología dialéctica. (E2-17P36)

Por estas expresiones, apreciamos que el CAS en referencia a la escuela ayllu Warisata, no ha logrado imprimir las mismas características en su orientación institucional, de la experiencia inspiradora aunque ha tratado de recoger los postulados que orientaron a esta última.

Aproximándonos un poco más a una comparación entre la orientación educativa de estas dos instituciones, podemos ver cómo la escuela normal de Warisata tuvo una línea política partidaria de tendencia socialista. Así en el texto de Pérez encontramos la siguiente cita:

Warisata era una escuela socialista, "ya no vale la pena callarlo"; el medio en que actuaba era completamente feudal. Fue una isla solitaria cuya firmeza tenía la vitalidad de una formación coralífera que surgiera en pleno océano. (Pérez XI: 1962)

Aunque el contexto de entonces era adverso para la orientación política y filosófica de la escuela de Warisata, sus fundadores lograron imponer sus ideales y concretándolos en su trabajo, logrando así poner en marcha una institución educativa que en la actualidad es motivo de admiración y ejemplo. En el caso del CAS esta orientación se inclina hacia el enfoque social cristiano de la religión católica, por lo que si éste quisiera asumir en su totalidad la filosofía de Warisata tendrían dificultades, debido principalmente a que es un sub programa de la CEE que pertenece a una instancia religiosa con cánones y políticas eclesiales que no les permitiría actuar en la dimensión de Warisata, aún a pesar de que la CEE ha demostrado a lo largo de los años una posición católica contestataria y progresista. Además, tendría que enfrentarse también a los cuestionamientos ya sea del gobierno, el clero o algunos sectores de la sociedad civil que conciben a la iglesia católica no como un espacio político sino como un lugar de relación espiritual con Dios.

Esta situación se ha visto claramente cuando hubo una conflagración en el país por motivo del gas.<sup>8</sup> Aunque la iglesia católica quisiera realizar trabajos educativos que apunten a cuestionar más frontalmente las estructuras políticas que generan inequidad social, cultural y económica, éstos tendrían limitaciones por ser dependientes de normas eclesiales. Con referencia a este punto tenemos lo aportado por un representante del INFE en el taller de educación a distancia realizado en el PROEIB Andes, quien manifiesta lo siguiente:

Necesariamente en todas nuestras evaluaciones y recomendaciones que sale desde la Iglesia Católica, de cómo nosotros podríamos incidir en Políticas Públicas, es una cuestionante, porque no podemos hacer trabajos alegremente (...). Habíamos visto en el pasado mes (crisis social sobre la guerra del gas que provocó la renuncia de Gonzalo Sánchez de Lozada) de cómo los problemas socioeducativos tendrían que incidir en políticas públicas y tienen que ser eso, no es que tengamos nosotros (que) meter al maestro solamente todo lo que es lo pedagógico, lo metodológico y en muchísimas cosas, sino también un acercamiento, como ha sido una característica de nuestros procesos de formación, un acercamiento a la realidad, como dicen los Alteños, el abrirles los ojos y eso sí nos ha costado serios cuestionamientos a la Iglesia Católica, porque ya estamos incidiendo en un campo más político.(TED-1:2)

No obstante, podemos afirmar por lo observado en el transcurso de la realización de este estudio, que la CEE y sus diferentes programas, a pesar de las limitantes ya mencionadas y tratando de enfrentar este tipo de dificultades, hasta donde le es posible vienen realizando un trabajo de educación, como ellos lo llaman "liberadora" y de compromiso con las luchas sociales, que se aprecia desde el hecho de que esta institución nace en un contexto de conflictos sociales en los cuales ha tomado partido por los sectores de la población más vulnerados, tal como referimos en el punto de contexto institucional de la CEE.

Para finalizar, el análisis de las políticas institucionales del CAS, mencionamos el hecho de que este subprograma no asume la modalidad a distancia en su integridad; se inclina por la semipresencialidad como modalidad más adecuada para el desarrollo de sus acciones educativas. Las razones de ello las encontramos en las expresiones de la responsable del CAS:

<sup>8</sup> En octubre de 2003 Bolivia atravesó por una profunda y violenta crisis social, a raíz del anuncio de la exportación del gas a Chile y que devino en el cambio del presidente Gonzalo Sánchez de Lozada por Carlos Meza.

Nosotros no adoptamos la educación a distancia absoluta por el tema de la formación. A veces la educación a distancia puede cerrarse mucho en lo que es la parte cognoscitiva. Un plano que nos interesa como CAS es también desarrollar el plano afectivo, actitudinal, lo que llamaríamos la esfera formativa de nuestro planteamiento educativo, entonces las esferas tanto del pensar crítico, como del sentir, de la convivencia no siempre se puede lograr en un sistema totalmente a distancia. Entonces esto siempre se tiene que hacer a través de las relaciones interpersonales y eso nos posibilita un taller presencial, por eso es que elegimos la modalidad semipresencial. E2-17P12

Concordamos con estas expresiones puesto que pensamos que en culturas como las originarias en las que la relación interpersonal es muy importante en la construcción de los aprendizajes, los espacios de interrelación adquieren carácter fundamental para el buen desarrollo del proceso educativo.

#### b) Formación de facilitadores de FERIA-F3

El nombre de este sub programa que se conoce de manera simple como F-3 está formado por las primeras letras iniciales de su denominación (Formación de Facilitadores de Feria) que, como vemos forma tres efes (F-3), con respecto a la sigla FERIA significa Facilitadores/as de Educación Rural Integral Alternativa. FERIA a su vez conforma una red de Centros de Educación Técnica Humanístico Agropecuaria (CETHA) a nivel nacional. Este sub programa tiene como sede de trabajo la comunidad campesina de Qurpa de la ciudad de La Paz.

El objetivo general de este sub programa de la CEE es cualificar a los facilitadores y facilitadoras en ejercicio de la Red Nacional de FERIA (Facilitadores de Educación Rural Integral Alternativa) y otras instancias educativo-populares, en educación Alternativa, en aras de mejorar la calidad de la educación rural y propiciar procesos integrales de transformación en las diferentes regiones del país. Para esto ha elegido la modalidad de educación semipresencial, porque a decir de sus responsables "a través de esta modalidad se logra cualificar a aquellas personas que no han tenido otras oportunidades docente-formativas" (E1-3)

El F-3, al igual que el CAS, orienta su perspectiva educativa en la experiencia de Warisata, "Que no se restringe al espacio escolar, sino que también se abre a la comunidad indígena rural y a su riquísima herencia cultural". (F-3 1997:1). Además comparte con éste el principio de la educación transformadora, por lo que:

En el F3 se parte del principio que, la educación tiene esencialmente un carácter instrumental. En tal sentido, puede ser encauzada para fines correctos e incorrectos, según sea la opción... El instrumento educativo en la sociedad puede ser empleado para la preservación y reproducción de injusticias y antivalores, como también puede ser invertida en la construcción de espacio de mayor justicia e igualdad... En síntesis la educación puede jugar un rol trasformador, no sólo de personas, sino también de la sociedad. (F-3 1997:3).

Encontramos en esta lectura que los responsables del F-3 están concientes que la educación es un instrumento de cambio social y en ese sentido orientan sus acciones educativas al área rural e indígena, ya que consideran a estos sectores de la población como sectores en desventaja social, por lo que forman educadores con perfiles que apunten a asumir un rol activo en los procesos de transformación de la sociedad. Además que consideran importante recuperar y trabajar en base a la gran riqueza cultural que aún pervive en muchas comunidades rurales como es en este caso la comunidad de Qurpa.

#### Instituciones estatales

#### El Sistema de Educación Boliviana a Distancia (SEBAD)

El Sistema de Educación Boliviana a Distancia (SEBAD), es una de las instituciones pioneras de la educación a distancia a nivel del Estado. Realizó su trabajo educativo desde 1990 hasta 1994. Su diseño se orientó principalmente a enfrentar el fenómeno del interinato<sup>9</sup> así como a formar a profesores en servicio. En referencia a este punto tenemos:

El "Diseño del Sistema de Educación Boliviana a Distancia para la Capacitación y Profesionalización Docente" por acuerdo entre el MEC de Bolivia y la Cooperación Española, a través de ICI culmina con su proyecto definitivo en 1989, con el objeto de fortalecer el nivel de formación de los docentes del país a través de la modalidad de educación a distancia, con el fin de conseguir mayor eficiencia y eficacia en el proceso de la práctica pedagógica diaria. En la versión definitiva se dirige la oferta de capacitación a profesores en ejercicio y de profesionalización a docentes interinos (Ramos 2003: s/p)

Durante su ejecución esta institución con el apoyo de la cooperación española cubrió un vacío de formación de los docentes rurales y urba-

<sup>9</sup> Interinato: Ejercicio de la docencia sin la obtención de titulo pedagógico

nos; asimismo formó especialistas en administración educativa e introdujo el sistema de tutoría (Ramos 2003: s/p)

Amplía esta información un ex trabajador de esta institución quien manifiesta lo siguiente:

Se ha trabajado es dos líneas de acción: por una parte la profesionalización de maestros interinos y por otra la línea de capacitación y actualización permanente a maestros normalistas. En esta línea de acción se han dictado cursos en diferentes áreas de conocimientos: dificultades de aprendizaje, cursos por ciencias, cursos de investigación, en fin, y otras iniciativas dadas a nivel nacional y por supuesto la línea de profesionalización docente en la que más se ha profundizado. (E2-26P2)

Un aspecto que encontramos en las políticas educativas del SEBAD es la nula referencia a la EIB; no encontramos muestras de una orientación desde la perspectiva intercultural bilingüe en las acciones educativas que realizaba, muy a pesar de que como ya vimos, su misión, era la de cualificar a maestros interinos, los cuales laboraban en contextos rurales. En este entendido el principal propósito de esta institución fue reducir el porcentaje de docentes interinos, aspecto que es ponderable pero insuficiente para un país con características multilingües y pluriculturales como Bolivia.

## Instituto Superior de Educación Rural (ISER)

El Instituto Superior de Educación Rural (ISER-TARIJA) es también una de las primeras instituciones estatales que desarrolla programas de profesionalización y capacitación docente bajo la modalidad de educación a distancia. Esta institución inició su labor educativa en 1962, en el departamento de Tarija en la modalidad presencial y desde esa ciudad a partir de 1985 trabajó en la modalidad a distancia, en la cualificación de docentes de la zona rural y urbana de todo el país en administración educativa.

El ISER, desde su creación a través del D.S. Nº 06265 del 26 de octubre de 1962... hasta 1999, ha capacitado a miles de docentes del área rural y urbana en administración educativa. Hay otras especialidades, incluso logró graduar al nivel de licenciatura a centenares de docentes en convenio con la Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho" (Informe académico del INFOPER 2002:2).

El ISER institución de larga trayectoria cumplió actividades como cualificar a docentes interinos y capacitar a docentes en general, utilizando las modalidades presencial y a distancia. Como misión institucional consideraba los siguientes aspectos:

Capacitar al magisterio rural en dirección, supervisión y administración escolar. Formar a profesores para escuelas rurales del país en las distintas áreas de formación docente. Realizar ensayos pedagógicos y organización de servicios que tiendan al mejoramiento técnico del docente. Para el cumplimiento de la misión institucional se realizó capacitación docente mediante la modalidad presencial y a distancia. (Plan de transformación y fortalecimiento ISER Sin año-informe institucional: 6)

Como podemos ver, esta institución tuvo como orientación principal la tarea de capacitar y formar maestros básicamente de zonas rurales tanto en docencia como en administración. Estas zonas son los lugares donde mayoritariamente están ejerciendo su labor profesores sin formación docente o sin título pedagógico, por esta razón esta institución adopta una denominación que privilegia lo rural. Refiriéndose a este tema un responsable del Ministerio de Educación nos dice:

El maestro Boliviano que quería, digamos cualificarse necesariamente llegaba al ISER, porque era la única institución digamos accesible para los maestros, porque después a las universidades no podían acceder porque eso implicaba una formación permanente o inicial, pero sí al ISER, entonces una gran parte del Magisterio, pero magisterio rural, porque el ISER es Instituto Superior de Educación Rural, y según lo que cuentan también los señores que todavía están en el ISER, este institución trabajaba en la parte rural, con maestros de la zona rural. (E1-1P4)

Por otra parte, el ISER dentro de su política educativa institucional en 1985 tiene un cambio respecto a su anterior gestión, puesto que pasa de una modalidad presencial a una modalidad a distancia:

A partir de 1985, ante los inminentes cambios y la falta de soporte económico de parte del Estado y organismos internacionales, el ISER cambia su estrategia de trabajo, optando por la modalidad de educación a distancia. Bajo esta modalidad realiza diferentes cursos de especialización de docentes. Por ejemplo, desde 1986 hasta 1996 se ejecutaron cuatro cursos a nivel nacional en administración educativa, logrando capacitar a 8.305 docentes a nivel Postgrado. Además desarrolló el curso de especialización en materias humanísticas para profesores de colegios medios del área rural en todo el país. (Iser s/a: 2)

La situación de crisis financiera influyó de manera decisiva para la adopción de la educación a distancia como estrategia para el desarrollo de las actividades educativas del ISER. Esta afirmación es corroborada por dos testimonios:

El año 85 comienza a quitarse la ayuda externa (USAID) y empieza a entrar en crisis la institución, pero la iniciativa de muchos docentes que habían pasado por acá hizo que se adoptara la modalidad de educación a distancia, como ya no había recursos para hacer cursos presenciales porque el 85 fue el último año que se hizo cursos presenciales. Entonces lo que se trató es de hacer un cambio en la modalidad. (E2-5T4)

El nacimiento de la modalidad de educación a distancia en esta institución, a pesar de la situación adversa en la que se dio, constituye un aspecto positivo porque brindó mayores oportunidades de capacitación y de formación docente.

Por otro lado, como aspecto resaltante en lo referido a la implementación de la modalidad de educación a distancia en el ISER, al terminar el apoyo financiero internacional con que funcionaban sus programas; es el hecho que el Estado como tal no asume su responsabilidad en la formación y cualificación del potencial humano para la educación. Por esta razón el ISER estableció un convenio con la Universidad NUR y empezaron a prestar el servicio de educación a distancia. En esta experiencia pudieron comprobar, que sólo con el aporte de los participantes se podía cubrir todos los gastos que demanda esta modalidad. Al respecto tenemos lo manifestado por un funcionario del MEC y D quien señala:

La formación permanente quedaba un poco digamos en un segundo o un tercer plano, entonces por eso digamos que el ISER y el SEBAD quedan así un poco relegados. Ningún recurso de reforma educativa les entra a ellos. Entonces el ISER por ejemplo para sobrevivir firma un convenio con la Universidad Juan Misael Saracho y empieza un programa de profesionalización a distancia, pero ahora ofertando licenciaturas en administración educativa pero en convenio con la Universidad, entonces, ellos se asocian con la NUR que es una universidad privada para hacer un curso a distancia en Desarrollo Comunitario, y sobrevivir porque al final el Estado te da los 40 items , tienes infraestructura pero tienes que pagar luz, tienes que pagar esto...(E1-1T16-E1-1T17)

## Esta información es corroborada por un técnico del ISER:

La NUR hizo un convenio con nosotros y se llevó todo (la propuesta de educación a distancia), los módulos, todo hemos llevado, entonces ellos vieron que había ingresos, o sea que el Estado no gastaba nada, todo esto que ves, los escritorios todo es producto del sistema, gracias al sistema. El Estado desde 1985, no dio ni un solo centavo para que esto se mantenga. (EC-24-10).

De lo manifestado, podemos analizar dos aspectos: uno de ellos es el hecho de que el Estado al cortarse la cooperación internacional no contó con los fondos requeridos para el funcionamiento de la educación a distancia. El otro aspecto es que esta institución logra autosostenerse económicamente consiguiendo buenos logros para el desarrollo institucional.

Otro aspecto que cabe señalar en este análisis es que el ISER, al inicio no contaba con la experiencia necesaria para impulsar la modalidad a distancia, por lo que tuvo que recurrir a la experiencia de los cooperantes españoles y un aspecto que vale detenerse en considerar, el hecho de que en sus inicios las acciones de educación a distancia que desarrollaron tuvieron como base a la instrucción programada y por correspondencia. Se menciona en un documento institucional:

La participación en el seminario internacional sobre educación a distancia realizada en 1989 en Santa Cruz permitió incorporar elementos técnicos de educación a distancia, con el apoyo brindado con los personeros del ICI, los cooperantes españoles, quienes en el proceso de crear la SEBAD, permitieron al ISER profundizar en el análisis y asimilación de los elementos metodológicos y científicos de la educación a distancia, lo que permitió mejorar el programa. (Plan de transformación y fortalecimiento ISER-Informe institucional s/a: 6)

De igual modo, también se contó con el apoyo de la experiencia colombiana en educación a distancia, la cual aportó elementos importantes que el ISER aprovechó en su experiencia con esta modalidad, como lo manifiesta en la siguiente cita un trabajador de esta institución.

En ese contacto que tuvieron muchos colegas en Colombia tuvieron algunas experiencias con educación a distancia, entonces lo que hicieron es capitalizar aquellas experiencias y traerlas para ponerlas al servicio y de esa forma se dieron varios cursos de administración educativa en todo el país. (E2-5T4)

Finalmente, dentro del análisis de las políticas y prácticas educativas del ISER, no podemos dejar de referirnos al aspecto de la EIB, puesto que el ISER desde su nominación alude a lo "rural", y sin embargo desde sus inicios no tomó en cuenta el contexto rural para el que estuvo diseñado. Mas aún teniendo en cuenta que Bolivia en las zonas rurales en su mayoría está habitada por personas, ya sea monolingües quechuas, aimaras o de la cultura amazónica; o bilingües en castellano y en una lengua originaria.

A pesar de que en sus lineamientos de política educativa el ISER manifiesta que la formación que brinda permitirá que el docente se integre a la comunidad y no sólo centre su acción educativa en el aula, no hace alusión a la necesidad de formar en el docente capacidades y actitudes desde la perspectiva EIB. Es en el año 1994, a raíz de las exigencias de la RE que incluyen en el Curso Nacional de Administración Educativa, el módulo titulado "Pedagogía y Educación Bilingüe", en el que enfocan más el aspecto lingüístico que cultural, y aunque sea sólo un módulo aislado que trata el tema, a nuestro modo de ver es ya un avance.

Más adelante, por los cambios establecidos en la Reforma Educativa, el ISER se cerró y dio nacimiento al Instituto de Formación Permanente (INFOPER).

#### Instituto de Formación Permanente (INFOPER)

Recordemos que el INFOPER nació del ISER; esta evocación es necesaria para comprender el accionar de esta institución. Como proceso de la Reforma Educativa y mediante la Resolución Ministerial N° 367 del 15 de octubre de 1999, se dispone que el Instituto Superior de Educación Rural se transforme en Instituto de Formación Permanente al imperativo de la Resolución Ministerial N° 152/00, dada en la ciudad de La Paz el 16 de mayo de 2000.

Esta institución lleva a cabo programas y proyectos de formación permanente de recursos humanos en diferentes áreas del quehacer educativo como administración educativa, cursos de especialidad, licenciatura en administración educativa entre otras, mediante la modalidad de educación a distancia. En un inicio ofertó programas de formación permanente solo bajo la modalidad presencial y posteriormente añadió la atención en la modalidad a distancia.

Su ámbito de atención es amplio, abarca prácticamente puntos importantes del territorio boliviano, así lo confirmó el director académico del INFOPER al expresar que: "Los siete cursos en gestión educativa que hemos hecho, abarcan todos los departamentos y las áreas rural y urbana" (E1-5P23)

Para realizar el análisis de las políticas educativas que adoptó el INFOPER mencionamos su visión y misión. La visión se define como una intención estratégica que permite visualizar el futuro de una institución y encaminarla hacia ésta; es un punto rector en las políticas que asume. La misión expresa la razón de ser de una institución y contiene la declaración de sus principios, así como permite operativizar los enunciados de la visión. En ese sentido la visión del INFOPER es:

En un mediano plazo el INFOPER es una institución con experiencia consolidada tanto en la producción de conocimientos como en la aplicación de estrategias adecuadas para llevar adelante acciones de formación permanente acorde con las características sociolaborales de sus usuarios y a las del sistema educativo. Es una institución plenamente articulada con el contexto nacional y externo, lo que le hace altamente sensible a los problemas y demandas del sistema y con capacidad de respuestas inmediatas oportunas y eficaces (NFOPER 2002:8)

#### Y considera como su Misión:

Desarrollar acciones para la formación permanente de servidores públicos de las carreras docente y administrativa del servicio de educación pública en el marco de los preceptos del programa de Reforma Educativa. (*Ibíd.*)

La visión y misión de esta institución aluden a formación permanente considerando las peculiaridades sociales y laborales de los participantes. Hace mención a su estrecha relación con el contexto nacional y externo, así como también asume como marco de trabajo los postulados de la Reforma Educativa. Implícitamente, un aspecto que es parte de su política institucional es la Interculturalidad ya que ésta no deja de estar presente en los postulados de la actual política educativa. Sin embargo no podemos apresurarnos en afirmar esto y por ello ahondamos en el análisis de este punto.

Los trabajos del INFOPER están dirigidos a profesionales encargados de direcciones distritales o núcleos educativos, técnicos de los SEDUCA (la mayoría de estos centros se encuentran ubicados en zonas rurales con bastante carga de población originaria) y docentes de aula.

Los directores distritales o de núcleos educativos cumplen entre otras funciones, la de llevar innovaciones pedagógicas a lugares donde los profesores, en su mayoría, tienen menos posibilidades de contacto con fuentes de información referidas a su actividad profesional y, por su situación alejada de la ciudad, ven en muchos casos, a este funcionario como único nexo para aliviar esta situación.

A pesar de que el INFOPER toma en cuenta la responsabilidad de los directores distritales o de núcleos educativos y las características de los ámbitos a los cuales atienden caracterizado por la heterogeneidad étnica, social, cultural y lingüística, los cursos de capacitación propiciados por esta institución, consideran elementos de EIB, pero sólo a nivel informativo y planteado de manera muy general, cuando en el año 2001 dentro del Programa de Gestión educativa incluyen en el módulo "Contexto de la Educación" el tema de RE.

Complementando esta información recogemos lo manifestado por un técnico nacional de esta institución en el sentido de que hay ausencias en cuanto al trabajo de la EIB:

Bueno, yo creo que la interculturalidad ha sido más bien una deficiencia nuestra, o sea como somos un Instituto que estaba en Tarija, o sea teníamos compañeros que son aimaras, quechuas que han estado acá pero que digamos que no le han podido dar la dinámica que hubiéramos querido, o sea nuestros módulos, honestamente han estado más orientados a las cosmovisiones del castellano que a la visión tan rica que tenemos en la cultura boliviana, o sea también esa ha sido una deficiencia y creo que va a seguir siendo en adelante. Elaborar módulos por ejemplo para una realidad andina tan compleja yo creo que es un reto importantísimo, o sea desde la ED cómo podemos responder a esa realidad, a esa cosmovisión, es todavía un tema pendiente. (EC-25-30)

El hecho de que insistamos en trabajar la interculturalidad es porque no podemos ignorar esta mirada, en un país como Bolivia en el que las relaciones entre las culturas que lo componen, se caracterizan por la inequidad y la EIB constituye una alternativa para superar esta situación. Sin embargo, algo importante es no dar énfasis solo a lo originario, sino tomar en cuenta también lo occidental desde la perspectiva de la EIB de doble vía, y no considerándola, como patrimonio de un grupo étnico sino de ambas culturas. Entendemos que: "más que optar por uno de los dos, habría que comprender la tensión y complementación de ambos polos". (MEC 2000:58), ya que una educación intercultural se debe "promover en toda sociedad multicultural...puesto que esto enriquece a la sociedad y a sus miembros" (Capella 2002:116).

Para concluir el análisis de la política institucional con que se rige el INFOPER, mencionamos que en la actualidad éste atraviesa por un proceso de institucionalización o reestructuración. En este proceso se convocó a un concurso abierto para cubrir los diferentes cargos de esta institución, selección en la que participaron también los trabajadores del INFOPER.

Por otra parte el nuevo director general de esta institución manifiesta con respecto a las razones de este proceso lo siguiente:

Por razones institucionales y el mismo hecho de que todas las organizaciones, instituciones y organismos estatales, están en procesos de institucionalización y el INFOPER ha pasado también por este proceso, entonces se han hecho cambios y esa es la razón por la que llevo aquí tan pocos días. Esas serían las razones organizativas institucionales, pero también hay razones de líneas de acción del Ministerio basadas en las tenden-

cias de formación docente a nivel mundial que han ido cambiando algunos principios de acción, algunas bases, especialmente en la formación permanente del profesorado. (E2-22P1)

En la cita apreciamos que el Estado boliviano a través del Ministerio de Educación muestra preocupación por estar a la par con los cambios y avances que se dan en el campo educativo sobre todo en lo referente a formación docente, y es por eso que impulsa estos procesos de institucionalización para que las instituciones estatales que se dedican a estas actividades no queden rezagadas. Sin embargo la MISIÓN y VISIÓN del INFOPER no sufre ningún cambio a opinión de su actual director. Tal como lo apreciamos en la cita a continuación:

No cambia, la misión, visión, los objetivos no cambian sustancialmente. INFOPER significa Instituto de Formación Permanente del Profesorado, en este sentido nuestro grupo focal, a quienes nos debemos son los maestros en ejercicio tanto titulados, como maestros interinos, ese es nuestro grupo focal y con ellos realizamos acciones de formación permanente. (E2-22P1)

Encontramos una aparente contradicción puesto que por un lado el INFOPER atraviesa una institucionalización para estar a la par con los cambios que se están dando en los principios y postulados de la formación permanente, pero por otro lado la misión y visión no se modifican y por lo tanto tampoco la orientación de su política institucional.

Por último, un aspecto importante en este proceso de institucionalización es el hecho de que se busca impulsar la inserción del enfoque de interculturalidad en el accionar educativo del INFOPER, ya que en concordancia con la RE se está planteando como una meta institucional trabajar este aspecto, así lo observamos en las siguientes expresiones:

Desde el momento en que la constitución política del Estado y la reforma educativa toman interculturalidad como una base fundamental de nuestra identidad nacional, nosotros también no podemos descuidar esto, siempre va a estar unida junto a la interculturalidad también la participación popular como dos ejes transversales. (E2-22N9)

Esta idea es reforzada por las siguientes expresiones de otro trabajador de la misma institución:

Eso vamos a intentar, vamos a elaborar textos o vamos a monitorear, controlar textos y vamos a ver que este enfoque esté y que se respete digamos en su totalidad. (E2-22PR1)

Desde nuestro punto de vista, la intención de insertar la EIB dentro de las políticas educativas de esta institución, aunque sólo sea por responder al imperativo de la ley de Reforma Educativa, es un propósito acertado en el surgimiento de una formación más pertinente y que generará maestros con identidad nacional, comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y por ende del país.

## Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos a Distancia-(FEJAD)

Este es otro de los programas que es parte del desarrollo de la educación a distancia en Bolivia. Funciona en la ciudad de La Paz desde el año 1998 hasta la actualidad; es un programa de formación a nivel universitario que ofrece una licenciatura en ciencias de la educación con mención en: Educadores de Jóvenes y Adultos para docentes de centros de educación alternativa.

El Programa de Formación de Educadores Jóvenes y Adultos a Distancia (FEJAD) funciona desde 1998. El programa es auspiciado por el Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Alternativa (DIGEA), en convenio con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid-España y el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB).

Su trabajo está orientado a la cualificación de recursos humanos y a contribuir de esta manera, en la mejora de la práctica profesional y la oferta educativa de los centros de educación de jóvenes y adultos. Las ciudades donde tiene sus sedes son: La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba, Sucre, Tarija, Santa Cruz, Trinidad, Riberalta y Cobija.

Esta institución trabaja en función de los siguientes lineamientos:

Misión: Formar profesionales líderes en el ámbito de la educación alternativa, con espíritu emprendedor, alto sentido ético, niveles de excelencia y competitividad nacional, comprometidos con la comunidad. (Tríptico de publicidad)

Remitiéndonos a esta cita observamos que la misión del FEJAD está orientada a dotar a la educación alternativa<sup>10</sup> de docentes altamente ca-

<sup>10</sup> Educación Alternativa: Está orientada a completar la formación de las personas y posibilitar el acceso a la educación a los que por razones de edad, condiciones físicas y mentales excepcionales no hubieran iniciado o concluido sus estudios en la educación formal. Tiene tres componentes: Educación de Adultos, Educación Permanente y Educación Especial (Compendio de legislación sobre Reforma Educativa 2002:60)

pacitados, entendiendo que esta área del sistema educativo nacional atiende a población joven y adulta, que por diversos factores, no tuvo la posibilidad de iniciar o continuar sus estudios dentro de la educación formal. Este sector de la población presenta características peculiares y es en función de éstas que el FEJAD, según su misión, forma a sus participantes. Ilustramos este aspecto con las expresiones vertidas por un responsable de la FEJAD, en el taller sobre educación a distancia organizado por el proyecto Tantanakuy:

El niño o la niña, el joven de la educación formal, su única preocupación es estudiar, pero en el caso por ejemplo de la mujer popular cargada de su bebé cambia, su primera preocupación es el sustento y la educación es el puente para resolver sus problemas inmediatos, entonces los primeros estudian para el futuro y la segunda para el presente. Entonces los docentes que trabajan con esta población tendrán otras competencias diferentes de las que tienen los maestros de la educación formal; a partir de sus necesidades, intereses, problemas de la misma población, por lo tanto la metodología va a diferir, como ustedes se podrán dar cuenta en el enfoque de la Educación Popular (TED-18-3)

Podemos apreciar de igual modo que esta institución ha tomado como base de la formación que ofrece, el enfoque de la educación popular. La educación popular se explica como una situación "claramente contestataria pues propone que la educación de los adultos y los jóvenes debe buscar la transformación de la realidad" (UNED módulo 3 FEJAD 1998:101). Además que este enfoque utiliza principalmente la metodología participativa por la importancia que asigna al hecho de la producción colectiva y dialéctica de conocimientos, es decir en un intercambio constante entre la teoría y la práctica. Según las expresiones de un responsable del FEJAD, esta institución al tomar como base de la formación que brinda, el enfoque de la Educación Popular también aplica en el desarrollo de su metodología, estos principios, como lo apreciamos en la siguiente cita:

Otro de los elementos importantes es que estamos cualificando al docente en el trabajo. Eso le permite inmediatamente entrar en una dialéctica de la teoría y la práctica, retroalimentar su practica y refundamentar su teoría con todos estos elementos; al mismo tiempo el docente se está cualificando y por otra parte, está cualificando la oferta curricular de los centros. (TED-18-6)

Esta forma de trabajo permite al docente elevar su formación profesional y a la vez contribuir al mejoramiento de la calidad de la oferta

educativa que se brinda a los jóvenes y adultos del sector marginado de la educación formal. Como Freire menciona "La educación es siempre una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica orientada a la transformación" (Freire 2001:99)

Por otra parte vemos también en los postulados de la misión del FEJAD, que su tarea es la de garantizar educadores competitivos y comprometidos con la comunidad, por lo que se hace necesario para estos participantes tener un conocimiento cercano del entorno socio cultural donde trabajan. Para responder a las características del contexto en el que trabajan incorpora elementos relacionados a la Interculturalidad. No obstante tomando como referencia lo manifestado por un tutor del programa FEJAD podemos apreciar que estos aspectos no tienen un espacio específico dentro de la formación que se brinda a sus participantes. Nos remitimos entonces a la cita:

De hecho el módulo de realidad nacional habla de esto, toca la interculturalidad, habla de esto y cuando hablamos de interculturalidad también hablamos de estas cuestiones de culturalidad... ahora la cuestión es que ojalá eso logre transformarnos a cada uno, el que lo hace el que lo lee, en el ejercicio que no nos pase como a veces cuando vamos a la iglesia, muy bonito para estar en la iglesia pero cuando sale de la iglesia se olvidó de Dios y del prójimo. (E2-20P25)

Es importante reflexionar acerca del aspecto actitudinal que implica la interculturalidad como proceso de cambio personal de actitud en relación a nosotros y hacia los demás, actitud que nos lleva a un compromiso moral y a pensar que una situación ideal como la construcción de una sociedad más equitativa puede llegar a convertirse en una realidad.

No obstante al revisar el módulo al que hace referencia nuestro informante el de "Realidad Nacional" encontramos de manera resumida lo siguiente:

Se hace énfasis en los hechos más relevantes de nuestra historia, presentando elementos facilitadotes y motivadores para una reflexión y análisis crítico de la realidad, en sus diferentes dimensiones, promoviendo una recontextualización permanente, en busca de respuestas de acuerdo, en busca de respuestas de acuerdo a un nuevo contexto. (FEJAD 2003:s/p)

Como apreciamos en la cita, los aspectos que consideran en este módulo no explicitan el estudio de la interculturalidad. Creemos que este tema no puede estar ajeno cuando se trata de analizar la realidad nacional, ya que por las características de Bolivia la interculturalidad se constituye en uno de los caminos que contribuyen con más fuerza en la construcción de una sociedad más equitativa.

## 3. Hallazgos en cuanto a la práctica de la educación a distancia

## Los participantes

En este punto daremos una mirada a las características de los participantes en los programas de capacitación y cualificación docente llevados a cabo por las instituciones mencionadas en el presente trabajo. Consideramos este punto porque los participantes son la razón de la existencia de estos programas.

Por las características de la educación a distancia, los participantes en ella son personas adultas con diversas motivaciones personales que los impulsan a elegir esta modalidad como la mejor opción para profesionalizarse. Al respecto encontramos en un documento institucional del INFOPER, lo siguiente:

Las investigaciones dan cuenta de que los adultos son los que mejor aprovechan de las ventajas de la educación a distancia, ya que, al contrario de los niños y adolescentes tienen una personalidad estructurada y coherente que les hace aptos para asumir responsabilidades autónomamente orientadas (INFOPER 1999:11)

## Tipos de participantes

En su mayoría los programas de capacitación y cualificación profesional en educación a distancia impulsados por la CEE y el INFOPER, estuvieron dirigidos a grupos heterogéneos de adultos y dentro de éstos, particularmente a los docentes y administrativos del sector educación. Dentro del grupo de docentes encontramos a los llamados "interinos" por no haber accedido a la formación pedagógica institucional y a los docentes con formación pedagógica.

*a)* Docentes interinos. Se considera interinos a los profesores en servicio que no han sido formados para el trabajo pedagógico por falta de profesionales formados para desempeñarse en estas labores y por voluntad ejercen la actividad educativa. El Reglamento general de cualificación, del nivel superior manifiesta lo siguiente:

Son educadores "interinos" las personas que ejercen el cargo de docencia o de administración educativa sin tener previamente una formación académica inicial en el área. (Art. 13° Reglamento general de cualificación, del nivel superior 2002:10)

Más allá, mencionamos que entre las personas que se encuentran ejerciendo la docencia en calidad de interinos están "los no bachilleres, los bachilleres, los profesionales universitarios, los egresados de universidades" (Delgadillo 1999: s/p). En el caso de los profesionales universitarios encontramos a personas que son licenciados en ramas profesionales como: psicólogos, trabajadores sociales, antropólogos, que en su mayoría se dedican a actividades educativas.

El interinato en Bolivia en el año 2002 representaba aún el 19,3% (Ministerio de Educación 2004:72) del total de maestros en ejercicio en todo el país, lo que constituye un contingente considerable. Esta situación obligó al gobierno a enfrentar este problema creando instituciones estatales y firmando convenios con instituciones privadas para cualificar a estos docentes, con la finalidad de mejorar su situación y elevar su calidad profesional. En ese entendido una de las primeras instituciones estatales en profesionalizar a docentes interinos es el SEBAD como se vio a inicio del capítulo.

Si bien es cierto que a nivel estatal el SEBAD es una institución representativa en cuanto a la profesionalización de docentes interinos, las otras instituciones a las que ya hicimos referencia también tuvieron o tienen como destinatarios de su accionar educativo a este sector de la población. Encontramos en los informes de un coordinador nacional del FEJAD (2002: s/p) lo siguiente:

El tercer curso del programa FEJAD en el departamento de Pando inicia sus actividades con 49 participantes que entre ellos se encuentran Maestros con Título en provisión Nacional, maestros Egresados, maestros rurales interinos, profesionales universitarios con Título en Provisión Nacional y egresados universitarios.

Observamos el hecho de que los profesionales universitarios graduados en facultades de ciencias de la educación, que trabajan en la docencia a pesar de contar con título pedagógico son considerados interinos en la práctica, ya que solo los egresados de las Normales o Institutos Normales Superiores tienen reconocimiento en el escalafón magisterial; situación que les da privilegio para ser considerados dentro de la carrera pública del magisterio. Un responsable del FENAJ manifiesta:

Por lo menos la reforma educativa los reconoce(a los licenciados) así (como no interinos), pero en la práctica por convenio con el magisterio, todavía no se les está reconociendo como tal, los siguen teniendo como interinos. (E2-18PR17)

Esta afirmación es corroborada por Albó y Anaya (2003:106) quienes manifiestan:

Los físicos matemáticos, los biólogos, historiadores, etc. de formación universitaria, que quieren enseñar en las escuelas o colegios secundarios, ingresan en calidad de "interinos" al igual que las personas que no tienen ni la formación escolar completa, reciben un salario inferior al de un maestro normalista.

Como vemos con el apoyo de la Reforma Educativa legalmente estos profesionales (los licenciados universitarios), no tienen ningún impedimento para el ingreso a la carrera docente; sin embargo se les sigue considerando como docentes interinos al mismo nivel de un bachiller sin estudios universitarios en claro desconocimiento a la jerarquía estipulada por el D.S. Nº 23968 que menciona que con respecto a los grados académicos el de licenciado es un grado superior al de maestro normalista, lo que implica que los licenciados en ciencias de la educación de las universidades tendrían mayor jerarquía en cuanto grado académico se refiere. Consideramos que la situación de estos maestros de cierto modo es discriminatoria.

Por otro lado, los docentes rurales en su mayoría interinos, han sido un grupo significativo al que se dirigieron también los cursos de cualificación docente bajo la modalidad a distancia, instituciones como el SEBAD, ISER, INFOPER y la CEE.

Algunas características que presentan estos maestros es el hecho de las dificultades que enfrentan por la distancia que tienen que recorrer para trasladarse a su centro de labor así como para asistir a sus sedes de formación. Utilizan para ello medios de transporte masivo que no siempre encuentran o caminan considerables distancias. Además el poco tiempo que disponen para estudiar, en algunos casos les obliga a abandonar sus actividades laborales.

Finalmente, recordando lo que ya tratamos en el capitulo 3 del presente trabajo, respecto a las características del participante de la educación a distancia, podemos manifestar que los docentes interinos y/o los que trabajan en zonas rurales, en un porcentaje elevado son personas de culturas originarias o hijos de inmigrantes, de comunidades campesinas, que acceden a la docencia. En este sentido recogimos esta expresión: "teníamos compañeros que son aimaras, quechuas que han estado

acá (CAS), también los hay de las tierras bajas." (EC-25-30). Y está otra: "El curso (CEE) me ha servido para revalorizarme, para encontrarme conmigo mismo y entender de verdad lo que significa nuestra cultura. Tengo origen quechua y principalmente me ha servido para aquello" (Zuazo 1999:37)

Esta peculiaridad hace que estos docentes sean un contingente con mucha riqueza, herederos de la cultura ancestral y sumando los conocimientos adquiridos en su cualificación con la experiencia de su cultura originaria, les otorga un perfil para desempeñarse profesionalmente en el reforzamiento de una educación que toma como base una cultura originaria y por ende cuenta con la capacidad de aportar en la elaboración de propuestas educativas más pertinentes a la realidad cultural boliviana y al desarrollo de sus pueblos y del país.

b) Normalistas. Como destinatarios de los programas desarrollados bajo la modalidad de educación a distancia, también encontramos a un grupo de docentes participantes que han tenido formación inicial pedagógica en los diferentes Institutos Normales, pero que requieren obtener el grado académico de licenciatura en educación. Aunque por lo general este hecho no les permite mejoras económicas sustanciales, sí les permite obtener un mayor "status", una suerte de "respeto" entre sus colegas maestros así como un reconocimiento oficial para algunos ascensos en su carrera magisterial. En este grupo están principalmente los profesores normalistas que ya cuentan con título en provisión nacional. A este respecto citamos las palabras de un técnico nacional del FEJAD que tiene como destinatarios a este sector de la población:

Tenemos nuestro grupo privilegiado, nuestra opción inicial que son los maestros normalistas, porque lo dice la ley, maestros con título con formación normalista tienen acceso a la Licenciatura. Este es nuestro grupo privilegiado y fundamentalmente, docentes que vienen trabajando en centros de educación de adultos. (E2-18T4)

Los participantes sean estos interinos o no interinos acceden a los programas de educación a distancia porque su interés es seguir cualificándose profesionalmente y de esta manera acceder a nuevos conocimientos sobre su labor profesional o lograr seguridad en su cargo.

## Dificultades de los participantes

Un aspecto que merece ser tomado en cuenta cuando hacemos mención a los destinatarios de los programas de educación a distancia, son las dificultades que han mostrado éstos en su proceso de aprendizaje. Hemos encontrado a través de este estudio que las dificultades más comunes de los participantes de los programas de educación a distancia según la percepción de los tutores son las dificultades en la lectura y escritura, como las más sustanciales. A su vez dentro de ésta tenemos: carencia de hábitos de lectura, problemas en la redacción de sus trabajos y dificultad en la comprensión lectora.

Consideran también otras dificultades como son: problemas en la expresión oral, carencia de autodisciplina y falta de dinero para asumir los costos de estudio.

Por considerar a las dificultades en la lectura y escritura como las de mayor significatividad, las trataremos en detalle. Se ha encontrado que lo que más mencionan los responsables como dificultad en los participantes es la falta de hábitos la lectura. "Yo te diría que nos cuesta disciplinarnos inclusive en hábitos de lectura. La gente lee muy poco" (E2-4PR5). La educación no presencial demanda algunos prerrequisitos para estudiar en esta modalidad, uno de ellos es la capacidad de hábitos de lectura y comprensión, porque esta modalidad como bien sabemos, se apoya principalmente en material impreso para transferir conocimientos, capacidad que no todos los participantes poseen. Si bien es cierto que existen muchos factores que influyen para que esta situación se dé, nos parece interesante recoger la opinión de una de nuestras informantes quien al respecto refiere lo siguiente:

Yo creo que tienen que ver con los primeros contactos, con una memoria histórica de cuando éramos "wawas", <sup>11</sup> no nos han puesto el libro delante. No en vano nuestros bachilleres reprueban una y hasta dos veces las pruebas de ingreso a la universidad; se hizo un análisis en Cochabamba hace algunos años, que el tema no era que los estudiantes no supieran las respuestas sino que no sabían leer, y yo creo que eso vale para el resto. Muchas veces nos pasa a nosotros mismos, a veces recibes algunas notas o alguna información y no terminas de entender lo que se te está pidiendo, y ahí está el reto, tratándose de personas adultas, necesitas una revisión y una corrección de estos hábitos que hemos desarrollado antes y esto es lo que es súper importante pero al mismo tiempo no es parte del proceso de educación a distancia. (E2-4PR6)

Coincidimos con esta opinión cuando se nos dice que no tenemos la cultura de la lectura desde niños, pero también está el hecho de que nuestra forma de aprendizaje de lectura y escritura en nuestra infancia,

<sup>11</sup> En Bolivia es de uso común denominar wawas a los niños y niñas pequeños.

en la mayoría de nosotros, fue de una manera traumática o memorística, situación que a la postre deviene en las dificultades mencionadas. De igual modo vale la pena rescatar la reflexión sobre la importancia del hecho de saber leer para acceder a otros conocimientos.

Otro aspecto en este punto es que los participantes en la modalidad de educación a distancia presentan dificultades en la redacción de sus trabajos. "Presentan problemas como de ortografía, gramática, de semántica, de lectura comprensiva (E2-16PR2). Esta dificultad, en muchos casos, constituye una limitante en la sistematización y presentación de sus trabajos, como podemos observar en la siguiente cita:

La gente que está estudiando tiene fuertes deficiencias en este nivel (lectura y escritura) y eso es lo que hay que resolver porque se constituye una limitante para que la gente pueda expresar, sistematizar y canalizar sus experiencias que en muchos casos son muy ricas, ahora obviamente el tema de lecto-escritura está cruzado con el tema de interculturalidad, el problema de idioma, de la lengua madre. (E2-14PR12-13)

Un aspecto importante que las palabras citadas nos ayudan a no perder de vista es la situación de los problemas en el tratamiento lingüístico que aún se mantienen en el sistema educativo, porque la gran mayoría de los participantes (provenientes de culturas originarias) en la modalidad de educación a distancia, se han formado en centros educativos o de formación profesional, en los que no se consideraba sus características lingüísticas, por lo cual no han desarrollado adecuadamente competencias que les permitan desenvolverse en el plano escrito.

Ante estas dificultades los responsables de los programas de educación a distancia han diseñado ciertas estrategias para ayudar a sus participantes a superarlas. El INFE, por ejemplo, ha considerado la peculiaridad de la cultura oral de la que proceden estos participantes para mejorar lo referente a la lectura y escritura y ha desarrollado un proyecto de producción de textos como una de las estrategias que han permitido al estudiante integrarse al mundo escrito paulatinamente, desde acciones prácticas, pero no solamente fue el hecho de elaborar los materiales escritos, sino también un aspecto que consideramos sustancial para que el participante se estimule y adquiera confianza es el hecho de que estos materiales hayan sido preparados para ser presentados al público, lo que le impulsó al participante a tener una mejor producción. Al respecto tenemos:

El tema de la lengua, la mayoría de los participantes han necesitado, han requerido, ha pedido tener más orientaciones con respecto al trabajo de len-

gua. Yo entiendo que muchas de estas personas saben hablar pero no saben escribir o en algunos casos la lecto-escritura es muy incipiente, o sea es oral básicamente, entonces ahí había una demanda importante. Lo otro es siempre el tema de los materiales complementarios, entonces toda esta parte de videos, de afiches, de material elaborado por los propios participantes ha tenido mucha importancia. (E2-4PR19).

Un aspecto que también ha coadyuvado a superar estas dificultades es la generación de espacios para el trabajo en grupos, espacio importante que las instituciones que realizan ED han tomado en cuenta con buenos resultados:

Por grupos hacen su trabajo y todo eso, es una dinámica diferente porque creemos que sólo de esa forma puede el adulto aprender al tener un interlocutor aprendes mejor, en cambio en educación a distancia vemos que todavía nosotros no estamos acostumbrados, no tenemos esa cultura de la lectura, entonces como que nosotros somos de esa cultura de la oralidad; les conversas entonces en base a eso vas recogiendo y vas construyendo. (E1-3PR3)

El hecho de estar reunidos entre pares con las mismas necesidades e intereses hace que los aprendizajes se tornen más eficaces. En espacios como los que se propicia en una ED donde no se tiene la presencia física del profesor es importante el hecho de trabajar en grupos, que brinden confianza a los participantes, más aún a los participantes de culturas originarias donde los trabajos y los aprendizajes se logran en grupo y en la práctica.

#### Materiales

Los materiales en la educación a distancia son un componente esencial debido a que a través de éstos los participantes en esta modalidad tienen acceso a la información sobre el tema de estudio. De ahí que el aprendizaje de los participantes depende en gran medida de la calidad y de la capacidad de interacción que provoque este material en ellos. Tomando como base esta idea, durante el presente trabajo de investigación hemos recogido datos acerca de las experiencias que se han realizado en las instituciones, respecto a la elaboración, distribución y manejo de los mismos. A partir de estas experiencias realizamos el presente análisis.

## Tipos de materiales

Las instituciones que prestan servicio en educación a distancia coinciden en manifestar que de la amplia gama de materiales que se usan

como medios para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en esta modalidad son los impresos, en primer lugar, y las cintas magneto-fónicas y los videos, en segundo lugar, los que más han sido utilizados en sus programas de ED.

## a) Impresos

Desde la experiencia recogida en nuestro trabajo de campo, podemos manifestar que las instituciones que realizan (o realizaron) educación a distancia desarrollan sus acciones educativas principalmente con materiales impresos como los módulos, los mismos que siguen teniendo un lugar preferencial en esta modalidad. Al respecto Smith, (en García Aretio 1988: 239), se expresa en el sentido que:

La palabra impresa sigue siendo el más accesible y fácil medio de comunicación. No necesita un generador de potencia, puede ser fácilmente transportado, puede ser utilizado en una variedad de circunstancias y, lo que es de especial importancia, la mayoría de los adultos saben cómo utilizarlo. Los textos escritos por los miembros del equipo docente, son en consecuencia, el componente central de los cursos.

Con estas consideraciones, en la práctica, a pesar de las dificultades de los participantes en relación a las competencias lectoras, el módulo impreso ha sido el material de mayor uso para el estudio de diferentes temas en esta modalidad. "Han sido: módulos, lecturas complementarias y casetes" (E2-PR13). Corroboramos esto con las expresiones de un responsable de educación a distancia de la CEE quien señala respecto al set de materiales que usaron en su institución:

Fundamentalmente consta de los siguiente: una guía didáctica que le permite al participante conocer la reglamentación del curso, una carta del asesor tutor que les permite también saber cuáles son las fechas del cronograma de presentación de trabajos y otras cosas, el módulo de material de estudio que se mandarán de acuerdo a lo que corresponda por ejemplo en el primer semestre son cuatro módulos, en el segundo tenemos tres módulos, lo mismo que el tercero y en el último, dos. (E2-20PR1)

Un participante del curso de Educación Intercultural Bilingüe llevado a cabo por esta institución corrobora:

Los cursos eran por módulos. Nos dieron libros (módulos) donde teníamos que analizar en forma personal en nuestras fuentes de trabajo. En el libro (módulo) había muchas actividades que cumplir, los libros eran de acuerdo

al semestre, había libros para quechua y otras materias que llevábamos como psicología, antropología, castellano como segunda lengua, y otras. (Zuazo 1999:32)

Asimismo revisando los materiales utilizados por el INFOPER en su curso de Gestión Educativa, encontramos también que su set de materiales estaba compuesto por una guía didáctica, módulos de formación básica y material complementario de índole bibliográfico: "Los recursos básicos de aprendizaje previstos para los participantes fueron: Módulos de aprendizaje y guías didácticas" (INFOPER 2000:21).

Sin embargo, encontramos que entre las instituciones que trabajan en esta modalidad existen diferentes miradas con respecto a la validez del uso de los materiales impresos, las que le atribuyen mayor eficacia para la educación a distancia como observamos al respecto:

Yo te diría, en general, el módulo, o sea, si logramos mejorar cada vez más la parte interactiva de los módulos creo que el módulo te permite un contacto, yo diría interpersonal a distancia, o sea, la persona que está participando en el curso se conecta con el autor o la autora a través del módulo, entonces por eso estoy convencida cada vez más lo mucho que hay que cuidar esa parte que puede ser explícita en los módulos, porque a veces uno ve el texto como otro texto más, pero a distancia es el vínculo. (E1-4PR13)

Y los que opinan lo contrario con el sustento de que los avances en la tecnología son tan veloces que la información queda obsoleta rápidamente. Así lo observamos en las siguientes expresiones:

Educación a distancia no es exclusiva de textos, yo puedo hacerlo a través de internet, yo no necesito mandar textos. Hoy con la tecnología que tenemos es mucho más fácil. Ciertamente hasta hace un tiempo atrás sólo se hacía uso del material escrito, pero no es el único medio, dificultades siempre va a haber si se trata de material escrito. La desventaja del material escrito es que queda caduco, en cambio el material vía internet se actualiza constantemente. (E2-19P9)

Desde nuestro punto de vista no queremos privilegiar lo uno ni lo otro, más bien queremos enfocarlos como complementarios. Además que en Bolivia, a diferencia de otros países, las condiciones para una educación a distancia realizada exclusivamente a través de un sistema telemático no están dadas todavía, por lo que es necesario seguir contando con el material escrito, no obstante tampoco se puede desaprovechar las ventajas que nos ofrece el avance tecnológico, como ya lo comentamos en el capitulo III.

#### b) Audiovisuales

Si bien es cierto que las instituciones que realizaron educación a distancia priorizaron el material escrito, los programas del INFOPER utilizaron materiales magnetofónicos y audiovisuales: "Por ejemplo teníamos los casetes en los que iban lecciones de apoyo y ampliación de lo que estaba en el texto" (EC-24-29). Observamos que en el caso del F3 se utilizaba estos materiales con la finalidad de complementar los temas trabajados a través de los módulos escritos. "Los vídeos no eran tan seguido eran sólo para enfocar un aspecto del tema, por decir no eran de todo el módulo, era sólo complementario" (E2-12PR8).

Otro aspecto en el uso de estos dos materiales es que éste es limitado, ya sea porque éstos requieren de artefactos de reproducción que muchas de las veces no están al alcance de los participantes, sobre todo el sistema VHS, o porque las condiciones necesarias no están dadas: falta de energía eléctrica, desconocimiento de manejo de estos artefactos, entre otros.

De otro lado los programas de la CEE sí han dado relevancia al uso de estos medios sobre todo al casete de audio, para efectos de trabajar lo referente al aprendizaje de lengua, tal como podemos apreciar en la siguiente cita:

Para toda la parte de lenguas (lenguas originarias) sí se han hecho casetes para el tema de la pronunciación. Se ha hecho material de apoyo para módulos de acompañamiento, técnicas de estudio por ejemplo y luego hemos hecho otro módulo de elaboración de materiales. (E1-4PR10)

Añadiendo a esto, desde nuestra experiencia como participantes en una modalidad a distancia, podemos manifestar que la cinta magnetofónica es de gran ayuda para el estudio en educación a distancia, ya que es interesante escuchar una voz en un estudio en solitario, a más que nos recuerda los pasos que debemos de seguir para estudiar y profundizar los temas de los materiales impresos.

Por otra parte el vídeo es un material visual que apoya en la compresión de aspectos que no son fáciles de imaginar. Por ejemplo son mucho más cercanas las costumbres de una cultura, su vestimenta, el contexto, en un sistema de VHS que al leerlas. El vídeo es más motivador, más concreto, porque tiene imagen y sonido por lo que apela a la vista y al oído; tiene movimiento, se ayuda de la fotografía, entre otros aspectos.

#### Elaboración de materiales

a) Experiencia Nacional. En lo concerniente a la elaboración de materiales tenemos conocimiento que algunas instituciones han elaborado sus propios módulos para prestar servicio en la modalidad a distancia, en este sentido pudimos indagar que hubo interesantes experiencias en la producción de materiales en el país. Citaremos algunas experiencias al respecto, como los módulos elaborados por el INFOPER para sus cursos de administración y gestión. Un informante nos manifiesta:

El 99, el primer intento, se imprimieron los materiales, se realizó el curso y a partir de ese año se han ido introduciendo modificaciones, adecuándolo a las nuevas herramientas de gestión que se estaban generando en la unidad de técnicos de La Paz. Es así que posteriormente se hizo la impresión ya con todas las correcciones y lleva el sello de la reforma educativa. Al presente esos materiales están siendo revisados, readecuados para que respondan a la nueva realidad que estamos viviendo en estos tiempos de cambio. (E1-9P1)

Nos parece muy interesante esta experiencia, porque el hecho de que la propia institución elabore sus textos, le permite lograr materiales contextualizados a la realidad de Bolivia, permitiendo una lectura familiar para los estudiantes, favoreciendo también el hecho de realizar un reconocimiento de la realidad nacional.

La calidad de los módulos de estudio se mejoró de manera progresiva, con el apoyo técnico de la Unidad de Capacitación (UCAP) a través de un consultor que fue contratado por el VEIPS en calidad de asesor del programa. Asimismo, los procesos de elaboración del PEU – producto principal de la etapa no presencial-, en los últimos cursos, se desarrollaron con mayor participación de la comunidad educativa, debido a que los directores contaron con una Guía Académica bastante clara tutorial de los técnicos departamentales del INFOPER.

En nuestra visita al INFOPER pudimos apreciar que los materiales que existen en la biblioteca de la mencionada institución muestran los módulos con un diagramado que consiste en un texto con información en formato espaciado y con esquemas que ayudan en la sistematización de los contenidos. Por otra parte las indicaciones que hay en el texto están redactadas de tal manera que se entiende con facilidad.

En cuanto al contenido observamos que los módulos responden al nuevo enfoque de Gestión que plantea la Reforma Educativa que incide en la aplicación de técnicas e instrumentos participativos. Otras instituciones como la CEE elaboraron textos impresos en lengua indígena (aimará), experiencia que fue transferida al Ministerio de Educación de este país, así refiere un responsable de esa institución:

Nuestra experiencia en EIB, ha sido un proceso bastante largo. Como te decía la experiencia ha empezado con la producción de materiales en lengua indígena, después la experiencia ha pasado a formar parte de un acuerdo compartido con el Ministerio de Educación. (E1-2PR1)

Hemos tenido acceso a algunos textos elaborados para el curso de capacitación a distancia en educación intercultural bilingüe para la cultura quechua, sobre diferentes temas como: aproximaciones a una psicología educativa del niño andino, Educación bilingüe, castellano como segunda lengua, administración educativa y la antropología y el análisis cultural aplicado a la educación que en nuestra opinión constituyen antecedentes importantes en cuanto a la producción de material para ED en EIB además que resultaron muy útiles para la difusión y avance del plano escrito de la lengua originarias como el quechua.

A pesar de que estos módulos presentan características interesantes respecto a su presentación y diagramación como ya dijimos, a nuestro juicio, carecen todavía de más elementos que generen interactividad entre el participante y su material de estudio, como son iconos, gráficos y diagramas que indiquen las actividades que tienen que hacer los participantes. Asimismo, los textos que revisamos utilizan en algunos temas palabras muy técnicas y no cuentan con un glosario al final del texto que facilite al estudiante su comprensión.

Para la elaboración de estos materiales impresos, la mayoría de las instituciones fueron asesoradas por instituciones extranjeras entre las que destaca la UNED de España. "Los españoles revisan; era parte del convenio con la cooperación española de que ellos también nos asesoraban, entonces parece que los materiales han salido mejor" (E1-1T32). Al respecto ampliamos la siguiente cita:

Los materiales se han elaborado en nuestro medio con el asesoramiento también de los técnicos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. Ellos han asesorado, han formado a la gente, aquí en el ISER han sido elaborados. (E2-1PR3)

En la actualidad, la participación de la UNED es con apoyo de "La tecnología, el uso de técnicas, la forma de cómo se hace un módulo de educación a distancia, pero ahora ya los equipos que tenemos están formados, entonces ya no necesitamos tanto de España (E2-19PR11). Por lo

tanto los textos se realizan en Bolivia y en algunos casos sin la participación de la UNED, como es el caso del curso de capacitación a distancia en educación Intercultural Bilingüe elaborado por la CEE.

Esta situación nos hace ver que existen avances en cuanto a la capacidad y preparación de recursos humanos en cuanto a la producción de material para ED.

b) Experiencia extranjera. Algunas instituciones para la prestación de servicios en la modalidad de educación a distancia trabajan con textos elaborados en el extranjero básicamente en España porque desarrollan sus actividades educativas en convenio con la UNED. "La UNED tiene que ver la calidad del material... eso supone trabajar los materiales, los instrumentos incluso de seguimiento" (E1-2PR21). El hecho de que esta universidad se haga cargo de la elaboración de los materiales hace que éstos estén descontextualizados cultural y lingüísticamente de la realidad boliviana, a diferencia de los materiales elaborados en el país, como lo vimos en el punto anterior.

Corrobora esta afirmación uno de nuestros informantes:

En los materiales diseñados en España, hecho por españoles, obviamente está la ausencia del contexto nacional y ahí sí hemos visto a nivel de las tutoras y también de los participantes que necesitamos un tema contextualizado, por algo estamos en Bolivia. (E2-4N13)

Esta situación trae como consecuencia algunos problemas que dificultan un normal desarrollo en la lectura y comprensión de los mismos que se agrava por la falta de hábitos de lectura en los participantes. Así tenemos que:

Sucedió con el módulo 1 y en el módulo 3 porque éstos han sido hechos por los profesores españoles en España y en términos españoles que no son los mismos que los de nosotros. Puede parecer chistoso pero los españoles no hablan el castellano que nosotros hablamos; hay términos que pueden incluso variar en su contexto y ha generado problemas de mal entendimiento... en ese sentido en el que las palabras han tenido otras connotaciones de un contexto español con respecto a un contexto boliviano. (E2-20PR4)

Por esta razón, creemos que en la elaboración de los materiales impresos existe la necesidad de tener especial cuidado en lo referente a su contextualización y a su redacción, para evitar situaciones de incomprensión, considerando que estos textos llegan a los estudiantes de ED que se encuentran en los lugares más lejanos donde muchas veces no se

tiene la posibilidad de contar con apoyo para consultar o aclarar dudas. Más aún, si una gran dificultad que presentan los participantes en el uso del material escrito es el aspecto de la comprensión lectora. Como sabemos por los análisis que se han dado en referencia a la forma de aprendizaje de lectura y escritura en la escuela, éstos no han sido favorables por su forma de enseñar mecánica y repetitivamente; lo que ha generado que el aspecto de comprensión lectora no se haya desarrollado en la gran mayoría de los educandos del país. Por otra parte, se suma a esto el aspecto de que para el caso de la población escolar procedente de culturas originarias, no se ha dado una educación lingüísticamente pertinente, lo que ha generado que tengan aún menos oportunidad de desarrollar esta capacidad tan importante para el desempeño académico. Corroboramos estas afirmaciones con las siguientes expresiones:

Bueno, como se realiza a través de módulos, la dificultad se presenta en la lectura y escritura del español, para los que tienen como lengua madre otra que no es el castellano, entonces ahí encontramos grandes limitaciones. Pero esas limitaciones son básicamente limitaciones de todo el sistema educativo, entonces cuando salen bachilleres llegan ya con esas deficiencias. O sea es difícil solucionar problemas que no se han resuelto desde la primaria. (E2-14PR2)

Pensamos que por esta razón en la elaboración de textos se hace necesario tomar en cuenta las características de los participantes a quienes va dirigido.

Por otra parte hemos encontrado también que los módulos que ya vienen elaborados desde la UNED de España, no pueden ser modificados en Bolivia, a pesar de que existe la intención de los responsables tanto de la CEE como del INFOPER de mejorar su presentación. Apoyamos este tema con las siguientes expresiones:

Lamentablemente por las características, no sé si oficiales de la UNED, nuestros módulos de especial (FOSEED) están saliendo igual. O sea para mi gusto tienen muy poco diagrama, no son interactivos, te presentan el bloque como cualquier otro libro, no por menospreciar a los libros, sino porque para mí gusto no se está recuperando todo la experiencia tan rica que tiene el FEJAD. (E2-4N12)

La forma de diagramado a la que alude nuestra informante y que tienen los textos elaborados por españoles obedecen a un contexto para el que estos materiales son pertinentes, pero para la realidad de Bolivia con características disímiles con respecto a la cultura ibérica no son funcionales. Creemos que la experiencia extranjera en cuanto a la elaboración de módulos ha sido importante, pero apoyamos la posibilidad de que éstos se elaboren más en Bolivia por las ventajas que significan, como una contextualización más pertinente incluso en lo referente al castellano local. Sin embargo, aclaramos que los materiales elaborados por la UNED mejoran sustantivamente cuando se elaboraron de manera conjunta con los equipos técnicos bolivianos de cada programa de ED.

### Diseño de los materiales

En realidad no existe una sola forma de presentación de los textos, éstos difieren de acuerdo al espacio y tiempo en el que fueron realizados. Si bien es cierto que los materiales elaborados por la UNED presentan las dificultades arriba mencionadas, observamos que en el caso del diagramado de los módulos elaborados por esta institución o con su apoyo, éstos tienen mejor diagramado, tamaño de letra muy llamativo, espacios apropiados, indicaciones claves, ejercicios de auto evaluación de acuerdo a los temas tratados, el inconveniente está en el lenguaje utilizado y en el enfoque de algunos contenidos.

Este tipo de diagramado es el que usan en la actualidad la FEJAD y los programas del INFE.

Creo que están bien, los de los módulos son atractivos en el dibujo, tienen hasta historietas que en algunos casos se los ponen. Están bien diagramados, con bastante gráficos, son atractivos para el participante. Hasta el momento ninguno se ha quejado de eso, inclusive de esos módulos negros nadie ha dicho que son feos, y muchas veces han utilizado los mismos elementos de diagramación para entregar sus trabajos (E2-20PR5)

Efectivamente tuvimos acceso al modulo 9 "Investigación educativa y tesis de grado", y en él pudimos apreciar una interesante presentación ya que desde el inicio motiva a la lectura, por ejemplo parte de la introducción incluye un párrafo de Anthony de Melo como una forma de motivar la lectura. En su diagramado considera algunos gráficos que ayudan a entender el tema del texto tal como en las páginas. Asimismo el módulo al concluir cada capítulo incluye ejercicios de recapitulación y al final de módulo incluye un cuadernillo de "aprendizaje y evaluación a distancia" en la que aparece una prueba escrita la misma que tiene que ser contestada por el participante y enviarla a su sede de estudio. Esta parte del texto es desglosable. Al final de todo el módulo incluye un glosario de términos tratados en el texto, de igual manera en las últimas paginas de este texto se incluye una reproducción del reglamento de tesis.

Estos aspectos hacen que este diseño sea interesante para el trabajo del participante, no obstante lo que no encontramos fue una hoja con clave de respuestas de los trabajos de cada capitulo que es un apoyo para la auto-evaluación de los alumnos.

En lo que respecta a los textos del ISER y del SEBAD, pudimos observar que son textos que no invitan al lector a leerlos por tener letras pequeñas y en toda la página. Un ex alumno del SEBAD nos comentaba que "los textos eran muy abigarrados y nos cansaba leerlos" (E-1-7) agregando que muchas veces las lecturas las tenían que hacer después de trabajar, en horas de la noche, a la luz de una vela y las características del diagramado del módulo no les ayudaban en su lectura. La opinión de un entrevistado al respecto es:

Bueno, digamos sin haber hecho una evaluación muy científica ni exhaustiva, nos damos cuenta de los errores, primero que nuestros textos de módulos gran parte de ellos no están adecuados a la educación a distancia, o sea a veces solo son una referencia bibliográfica, en parte no tienen los criterios de trabajo que deberían tener. (E2-17N7)

Un aspecto que hemos podido comprobar es que los textos del INFE en sus actividades consideran el enfoque de género desde un análisis de las transformaciones sociales. En este sentido, encontramos en el módulo "Introducción a la antropología" del curso de capacitación a distancia en EIB el siguiente párrafo:

Junto con las/os alumnas/os, hacer una lista de trabajos que se realizan en la comunidad y distinguir los que son desempeñados por los hombres de aquellos que son desempeñados por las mujeres y ver si algo cambio en el tiempo en esta división del trabajo y descubrir los motivos del cambio. (Jiménez 2000:69)

Si bien es cierto que este aspecto no es determinante en el aprendizaje de los participantes de ED, es un avance al respeto de equidad de género en el marco de la EIB que tienen el respeto a la diferencia como común denominador, tal como refiere la responsable de un programa del INFE:

Si nosotros hablamos de un enfoque de género se tiene que dar mayores espacios para mencionar también a las mujeres, felizmente se han hecho avances o se están haciendo muchos avances en cuanto a la terminología que se presenta en los libros en donde antes se decía hombres y se referían a mujeres y hombres como si la mujer estuviera excluida sin embargo a la fecha en los libros si tienen un enfoque de género se mencionan mujeres y hombres niños y niñas. (E2-23T8)

A nuestro modo de ver este es sólo un aspecto en referencia al enfoque de género en los materiales, existen otros como la presentación de imágenes de mujeres en roles profesionales y de hombres en roles familiares que aún no se está desarrollando.

Otro aspecto en la forma de redacción que tienen los módulos es el uso de muchos tecnicismos que presentan algunos textos y que a nuestro juicio dificultan la lectura del estudiante. Corrobora nuestra apreciación una tutora del ISER, quien en su informe de actividades menciona como una dificultad para la comprensión lectora de los módulos este aspecto: "en el módulo 1, se habla mucho de la relación sinérgica y dicha palabra no existe en el glosario ni se ofrece una clara explicación de la misma" (FEJAD 2002:s/p).

Esta situación es reconocida por las personas encargadas de elaborar los módulos. Un responsable de la edición de textos para ED nos manifiesta lo siguiente:

A veces como que uno encuentra en un módulo solamente palabras frías nada más y no hay un hilo conductor... Tiene que jugar con palabras, bueno nosotros llamamos "tips", entramados, resaltar cosas, ventanas, muchas cosas, que a veces por pura iniciativa los diagramadores suelen hacer aquello y no están entendiendo, tiene que ser un lenguaje común entre el autor y el diagramador porque el diagramador puede orientar al autor para que vaya diciendo lo que quiere comunicar a los participantes. (E2-3P8-E2-3P10)

Para tener un mayor acercamiento entre el módulo y el participante se hace necesario una coordinación estrecha entre el diseñador y el autor de estos materiales para que elabore la diagramación de tal manera que pueda lograr un texto que invite a su lectura, sin desvirtuar los contenidos que el autor refiere. De no ser así se dificulta al participante en la comprensión del texto e incluso se obliga a que el estudiante tenga que ir hasta la sede para pedir apoyo en la comprensión de la lectura del texto "Ese era el sacrificio que hemos hecho, o sea a veces no se podía entender (el texto), entonces ir hasta allá era también (muy) distante y nos ocasionaba mucho gasto. (E1-7P)

Por otra parte, el papel de la diagramación va más allá de lo estético, porque tiene mucha importancia cuando comunica temas o contenidos que son útiles para ampliar el conocimiento de los participantes.

Bueno y hay otras temáticas por ejemplo que muchos docentes no las habían visto antes y que eran como muy nuevos, o sea gustosas lecturas que tienen la virtud de ampliar el contenido de la unidad, casi no eran revisadas. Entonces estoy convencida de que todo esto tiene que ver con el tema

de la presentación, todo lo que tiene que ver con el diseño, la diagramación. (E2-4N12)

Como podemos ver muchas veces la diagramación se convierte en un factor que, nos animaríamos a decir, es determinante en el hecho de que los participantes lean o no sus módulos. En este sentido, no podemos negar el esfuerzo que han hecho las instituciones por trabajar con mayor detenimiento el aspecto de la diagramación de sus materiales impresos destinados a sus programas de ED.

#### Distribución de materiales

Como hemos visto, el material en educación a distancia es de vital importancia, por lo que un aspecto que también es necesario analizar es lo concerniente a su distribución, a la forma como las diversas instituciones que han trabajado en educación a distancia han hecho llegar a sus participantes los respectivos materiales.

Por los datos recogidos en las entrevistas observamos que cada institución asumió diversas estrategias de distribución de materiales que consideró las mas adecuadas.

Algunas instituciones realizaron reuniones previas a la distribución de los materiales con la finalidad de motivar al estudiante a acercarse al material y también para dar indicaciones sobre su uso y manejo. Consideramos que este primer encuentro, que bien podríamos llamarle de "impronta" entre el estudiante y el material es fundamental, debido a que de esta manera el estudiante puede conocer el material, familiarizarse con él, hacer preguntas con respecto a su uso; ayudando al estudiante a sacar mayor provecho del material. En algunas instituciones esta reunión se realizaba en la sede central o de manera descentralizada a cargo de los coordinadores en cada sede departamental, como lo ilustran las siguientes expresiones:

Los coordinadores recibían los paquetes que nosotros enviábamos y un equipo de docentes los trasladaban desde aquí del nivel central a las sedes para hacer un curso digamos de inicio, para presentar todo el material, como un curso motivacional de inicio. Se les entregaba la guía académica y los materiales se les iban enviando en forma paulatina al avance y al cronograma. (E15P11)

Del mismo modo, el envío de materiales para los estudiantes también se realizaba utilizando los medios de transporte público. Para la recepción de sus materiales los estudiantes debían de permanecer en la carretera para reclamar los mismos a los carros de servicio público: Bueno con el estudiante nos ponemos de acuerdo para ver a dónde los podemos enviar, no puedo negar que ha habido muchas veces dificultades porque hay casos en los cuales la movilidad pasa de largo y entonces el participante tiene que saber cuándo le éstas enviando, le haces una llamada y él debe estar parado en la carretera esperando a que pase el bus para recoger su módulo. (E2-20P5)

La distribución de material es un aspecto que demanda mayor atención, y búsqueda de soluciones prácticas en la remisión de los materiales a los estudiantes de educación a distancia. Se sabe que a veces estos materiales no llegan con la oportunidad que demanda su lectura, en este sentido esta es la apreciación de una alumna del FEJAD:

No tanto problema, pero sí hemos observado, antes de empezar el taller hemos solicitado que nos entreguen el material para darle una lectura y así en el taller aprovechar de hacer consultas respecto al módulo, pero hasta medio proceso, por lo menos; nos han dado siempre el material después del taller. (E2-12P4)

La entrega inoportuna de los materiales se traduce en retrasos en su lectura y postergación en la entrega de los trabajos. Asimismo los tiempos que el participante designa para su estudio y pierde por no tener el material a tiempo, son difíciles de recuperar.

Así como hay dificultades en la distribución de los materiales, también hemos encontrado aspectos acertados como el hecho de tener una coordinación local para la distribución de estos materiales, situación que permitía a los estudiantes recogerlos en lugares cercanos a sus residencias como es el caso del INFOPER, en este sentido un técnico nacional de esta institución nos ilustra:

Como se tenía la coordinación, el contacto con las autoridades de las direcciones departamentales, entonces se hacían los paquetes de acuerdo al número de participantes y se enviaban por los medios que se contaba vía aérea, por correo y allá el coordinador designaba un responsable en cada lugar y se procedía a la entrega de todos los materiales. (E2-5PR26)

Con respecto al envío de materiales queremos referirnos a algo innovador, el hecho de que un tutor remitió dentro de los textos unas cartas alentando a sus estudiantes. Creemos que ésta es una manera muy interesante de "darle vida a los textos". "En las cartas más que todo nos animan a seguir adelante con recomendaciones bastantes buenas" (E2-21P4). El contenido de estas cartas cumplían su cometido; una epístola en estas circunstancias es muy reconfortante para los estudiantes de esta modalidad, que señalan que es agradable este tipo de comunicación y que les hace sentir acompañados.

#### La tutoría

El aspecto de tutoría en educación a distancia es un elemento fundamental; se constituye en el nexo que permite la interacción entre el participante y la institución educativa que lo cualifica. A través de este proceso se recogen las inquietudes, intereses y necesidades de los participantes, a la vez que hace posible la retroalimentación constante como base del aprendizaje. Al respecto señala Martínez:

Su principal objetivo es capacitar al alumno para que trabaje por si mismo, piense por si mismo y construya su propio cuerpo de conocimiento sobre la materia que estudia. (1988:57)

Entonces, la tarea tutorial cobra sustancial significado porque es la forma como la educación a distancia llega a los alumnos de manera más cercana y efectiva, ya que como bien dijimos, ésta constituye un espacio importante para esta modalidad. Más aún si se tiene en consideración que la interrelación que se va a tener es con participantes provenientes de culturas originarias; situación que se debe tomar en cuenta no tanto por su condición de originarios sino más bien por su ethos andino; su forma de concebir el mundo y sobre todo la forma de concebir la comunicación que se tiene, ya que ésta es diferente a la forma de ver a la comunicación que tiene la cultura occidental. Para ello queremos referirnos al hecho de que en muchas de las culturas originarias, la forma de comunicación, sobre todo aquellas que implican un diálogo para aprender, está rodeada de mucha comunicación oral y ésta a su vez se realiza en una interacción de los miembros de la comunidad en un ambiente de mucha cordialidad, respeto y tolerancia. Las expresiones de un responsable del INFE que trabaja en educación a distancia nos muestran cómo de algún modo esta situación se va tomando en cuenta en su trabajo:

Los tutores trabajan directamente con las personas, haciendo aclaraciones, dialogando, apoyándoles en diferentes acciones tipo pedagógico digamos, para que lo que está confuso se vaya aclarando poco a poco y creo que en el fondo, aunque no lo dicen, están haciendo un trabajo de diálogo intercultural pero esto tenemos que seguir desarrollándolo. (E2-14PR14)

## Formas de tutoría

En el trabajo realizado hemos podido distinguir algunas formas de tutorías que son:

# a) Tutoría presencial

Las tutorías presenciales, como su nombre lo indica, requieren de la presencia física del estudiante en un tiempo y espacio establecido por la institución que ofrece el estudio en la modalidad de educación a distancia; en el SEBAD por ejemplo los usuarios se concentraban en la sede central o en las sedes regionales.

Nos reuníamos en vacaciones, estábamos constantes casi dos a tres semanas. Entonces hacíamos de lunes a viernes. Ahí podíamos consultar algunas dudas que teníamos, también recibíamos orientaciones para algunos trabajos. Y bueno después de las vacaciones regresábamos a nuestros centros de trabajo y seguíamos estudiando y haciendo algunos trabajos. (E1-7P12)

Las tutorías presenciales son espacios muy importantes para que los alumnos y profesores puedan departir sus experiencias y analizar los módulos que se están trabajando. Lo que pude reparar de la versión de los tutores es el hecho de que este espacio en algunos casos no es de discusión o de profundización del estudio de los módulos, sino que se convierte en un espacio para comenzar a leer los textos, debido a que un buen porcentaje de alumnos no cumple los pre-requisitos de la reunión como es el de haber leído y analizado los módulos. Respecto a esta situación una responsable de la CEE manifiesta:

Lo que debería ser un taller de encuentro de compartir experiencias, de compartir opiniones y reflexión crítica acerca del módulo, se convirtieron en talleres de avance del módulo. Utilizamos para ello todas las técnicas participativas de trabajos de grupo. (E2-4PRT7)

De este modo, un lugar que estaba destinado para actividades de discusión sobre temas que se daba por presupuesto eran ya de conocimiento de los participantes a través de la lectura y análisis previos y que deberían enriquecer los conocimientos sobre el tema con los aportes de los participantes, se convierte en un espacio donde recién se comienza la actividad inicial como es la lectura de los módulos.

Hemos encontrado que la tutoría presencial asume dos formas principales:

## a.1) Tutoría individual

Esta forma de tutoría permite un acercamiento del estudiante con el tutor, y crea un espacio con un nivel de interrelación más cercana y personalizada. En ese entendido:

Esta modalidad se desarrolla en los centros cuando el profesor tutor dispone de un tiempo para ello y el alumno puede acudir para solicitar una orientación directa sobre problemas académicos concretos, técnicas de trabajo o adaptación al sistema. (Castillo 2000:330)

El autor de la cita manifiesta que estas tutorías se dan cuando el tutor dispone de tiempo y cuando los participantes acuden hasta él. Sin embargo, en nuestro trabajo de campo pudimos comprobar que algunos tutores no esperan en su oficina a los alumnos; éstos salen a buscar a los estudiantes incluso hasta sus hogares. Hay tutores que permiten que los estudiantes vayan a su casa a la hora que ellos tienen posibilidad de hacerlo, muchas veces ya muy entrada la noche, la flexibilidad de horario que voluntariamente el tutor asume es debido a que la mayoría de los usuarios por su situación laboral no siempre tienen tiempo de ir a consultar a su centro tutorial en horas de oficina. Las palabras de un tutor entrevistado nos confirman esto:

Llego a conocer la casa de los participantes que procuro hacer lo mejor, porque así incluso les digo voy a tu casa y hemos tenido tutorías inclusive en algunas casas de los participantes; eso permite incluso romper con esa especie de lo público versus lo íntimo, lo íntimo se convierte también en un espacio de estudios. (E2-20P23)

El carácter flexible de la educación a distancia hace posible que casos como éstos se den, sin embargo así como hay tutores y/o tutoras que ofrecen esta disponibilidad de tiempo otros no lo dan y esperan a los tutorados en sus oficinas en horarios establecidos, así podemos comprobar esta cita:

La tutoría personalizada es cuando el participante puede presentarse en el centro para solicitar mayor información, mayor apoyo en el momento que él considere necesario, pero sin embargo hay un horario de atención que tienen que respetar. (E2-18P7)

# a.2) Tutorías grupales

Este es el tipo de sesiones presenciales que habitualmente se viene utilizando de forma tradicional. "Esta modalidad ahorra costos, tiempo

y esfuerzo al profesor tutor, dado que los alumnos suelen encontrar dificultades de índole similar" (Castillo 2000:331). La tutoría grupal se da en horarios y fechas ya establecidos. En estos espacios tutoriales se socializan los logros y las dificultades, que los participantes encuentran en su estudio. A diferencia de las tutorías individuales, este espacio permite un aprendizaje cooperativo, un enriquecimiento de lo aprendido en el intercambio de experiencias entre los participantes. Además que muchas veces el acompañamiento del grupo hace que algunos participantes sientan más seguridad para expresar lo que están aprendiendo. En este sentido, tomando en cuenta estos beneficios que se dan en la tutoría grupal, hemos encontrado que algunas instituciones que son motivo de este estudio, han diseñado estrategias interesantes para este tipo de tutoría como es el caso de la CEE que conformó lo que denominaron GLEST o Grupos Locales de Estudio y Trabajo, como lo encontramos en la siguiente expresión de un tutor entrevistado de esta institución:

Nosotros cambiamos aquello en dos dinámicas: uno el taller en sí y otro que llamamos las GLEST que son los grupos locales de estudio y trabajo. Ellos conforman de acuerdo a su simpatía, cercanía y una serie de cosas, sus grupos de estudio; entonces entre taller y taller se reúnen mensualmente o quincenalmente. Tenemos un grupo allá en Rivera Alta que se reúne semanalmente, todo el grupo. Por grupos hacen su trabajo y todo eso, es una dinámica diferente porque creemos que solo de esa forma puede el adulto aprender al tener un interlocutor, aprendes mejor, entonces como que nosotros somos de esa cultura de la oralidad, les conversas, entonces en base a eso vas recogiendo y vas construyendo. Ahí está la riqueza. (E1-3PR2-E1-3PR3)

A nuestro modo de ver esta estrategia es muy positiva ya que permite recoger las ventajas del aprendizaje cooperativo y responder a las características de la población estudiantil con la que se trabaja.

Asimismo, se complementa esta dinámica de trabajo con la presencia de un monitor, que es denominado responsable académico y cumple las funciones de tutor. Éste tiene la peculiaridad de no ser designado por la institución sino que es elegido por los integrantes del grupo, como lo apreciamos en las siguientes expresiones:

Los participantes buscan por su propia cuenta (al monitor). En la primera experiencia que tuvimos, en la primera promoción, los directores de las unidades se constituyeron en estos apoyos, en estos asesoramientos. Entonces había la directora por ejemplo del CETHA en Boruzu que apoyaba al grupo estudio trabajo, entonces le daba algunos elementos, incluso les marcaba un ritmo de reuniones de trabajo y esto era muy bueno porque incidía en el nivel de rendimiento. (E2-17-P17)

Creemos que este tipo de experiencias resultan muy interesantes, ya que observamos que la estrategia diseñada es también una respuesta a las características de los participantes que por un lado en muchos casos son grupos heterogéneos, en el sentido de que hay participantes con mayor preparación que otros; además que como ya dijimos también hay participantes provenientes de culturas originarias. Esta estrategia también está diseñada en función de salvar las dificultades que se presentan en el aspecto geográfico, por las distancias que separan a muchos participantes de su sede central. Otro aspecto de valor en esta estrategia es la importancia del trabajo en pares, éste permite desarrollar una actitud más abierta hacia el interaprendizaje.

Finalmente estas tutorías no son obligatorias, no obstante la participación es masiva por parte de los alumnos. De esta situación podemos abstraer que en la educación a distancia hay una necesidad marcada para contar con espacios como éste.

# b) Tutoría indirecta

Esta forma de tutoría es "sui géneris", puesto que los tratados de educación a distancia a los que tuvimos acceso no consideran esta forma de tutoría, pero sí la encontramos en el trabajo de tutoría que realizan algunas instituciones, como el INFE y los subprogramas que maneja.

A esta forma de tutoría podríamos llamarla también "encargo a terceras personas", porque en realidad consiste en eso; un participante de educación a distancia, en ciertas ocasiones y cuando por diversos factores no puede asistir a la tutoría presencial, envía a un mensajero para que éste reciba las indicaciones por él. Uno de nuestros entrevistados nos dice al respecto:

Es cuando ellos mandan con un representante, sus trabajos, puede ser un familiar un compañero, o compañera de trabajo y yo después de revisar el trabajo le doy las sugerencias a esa persona y ella es la que se encarga de dárselas al participante. (E2-16P)

De cualquier manera son las necesidades y las circunstancias las que van permitiendo buscar nuevas formas de desarrollar la educación a distancia con mayor eficiencia y eficacia; por lo que nos parece importante capitalizar este tipo de experiencias para ir construyendo una educación a distancia de acuerdo a nuestras necesidades y exigencias.

## c) Tutoría a distancia

La tutoría a distancia se realiza utilizando algunos medios como el teléfono, el correo postal y últimamente el internet (convirtiéndola en este caso en una tutoría virtual). Esta diversidad de medios sirve de enlace entre el tutor y el participante.

La tutoría a distancia se torna importante debido a que es un espacio que permite al estudiante superar posibles dudas o dificultades que se le presentan a lo largo de su estudio en el entendido que:

Por tutoría no presencial o a distancia se entiende toda acción o instrumento que permita superar obstáculos en el aprendizaje a distancia sin la presencia del tutor, brindando al estudiante un control y feed-back sobre su aprendizaje (Cirigliano, 1983). En esta línea se inscriben las tutorías postal y telefónica. (Castillo 2000: 333)

En el trabajo realizado hemos encontrado que los medios más frecuentes de hacer tutoría a distancia son el servicio postal y el servicio telefónico, pero esto sólo en zonas donde se cuenta con este servicio ya que en el campo, en contextos rurales, la tutoría no presencial se torna muy difícil, por algunas razones obvias como son la falta de medios de medios de comunicación, que no llegan a todos los rincones del territorio boliviano; en este entender sería importante encontrar medios que permitan a los estudiantes de educación a distancia, hasta donde sea posible estar en igualdad de condiciones con los otros estudiantes que sí tienen mejores posibilidades de comunicación.

En el caso de la tutoría a distancia con el uso de la internet podemos decir que esta experiencia es relativamente nueva y de uso restringido; no todas las instituciones, mucho menos los alumnos tienen la posibilidad de tener acceso directo a este sistema cibernético.

Por los datos que hemos recogido en nuestro estudio conocemos que el sistema de internet sólo lo utilizan algunas instituciones para la tutoría, así tenemos que el FEJAD utilizó este enlace "Con las dos participantes de Camiri, casi exclusivamente este es el medio de comunicación". "Por motivos de estudio y trabajo un participante se trasladó a Santa Cruz y pidió que la tutoría se le pueda efectuar vía internet" (FEJAD 2002: s/p). De esta manera, aunque el uso del internet no se da de manera masiva, ya hay intentos de su uso en la educación a distancia.

En este punto también hacemos mención a una experiencia muy particular realizada por la Editorial Santillana en convenio con el Ministerio de Educación en la ciudad de La Paz, donde se ejecutó un programa de educación a distancia mediante el sistema telemático. Aquí había una comunicación permanente entre docentes y participantes a través de internet. La responsable de esta institución así nos lo muestra:

Chateaban entre los mismos profesores, chateaban sobre temas, habían conferencias en los cuales era la tutora que estaba responsable del curso que se encargaba de responder a cada uno por un lado y de llamarlos e invitarlos a discutir sobre muchos temas, o sea es una forma, una estructura diferente de lo que puede ser un material escrito, que muchas veces solamente trabaja contenidos y ayuda a que el propio alumno individualmente pueda opinar, prácticamente sea un tema de información individual, en este caso había mucha participación colectiva y eso era importante porque a partir de las opiniones generales de todos los que chateaban, participaban, porque todo se podía ver a través de internet, se podía entrar y se podía ver en qué andaban los profesores y qué opinaban. (E1-6P7)

Esta forma de comunicación entre el estudiante y el tutor rompen la barrera de la distancia, puesto que en tiempo real se puede tener un apoyo tutorial, superando las distancias. Es obvio suponer que para que exista esta forma de comunicación se debe tener acceso al sistema internet.

# Trabajo del tutor

Se puede entender por trabajo tutorial el ejercicio profesional que desarrolla el profesor tutor en beneficio del alumno de enseñanza a distancia para el mejor desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es el recurso facilitador por excelencia del aprendizaje a distancia (Castillo 2000).

Si bien es cierto que son los materiales los nexos a través de los cuales se establece la interrelación entre los participantes y su sede de estudios, sin la presencia del tutor éste no es efectivo, en ese entendido el tutor es la persona que motiva, asesora, orienta, apoya en todo el proceso de aprendizaje al participante.

Con esta perspectiva y haciendo un análisis del trabajo que realizaron los tutores en las diversas instituciones que son motivo de nuestro estudio, hemos encontrado que éste no ha sido suficientemente comprendido o no ha sido concretado en esta línea; es decir, en muchos casos no se ha establecido la diferencia entre un tutor y un docente de la modalidad presencial, ya que muchos tutores han tenido que asumir el rol de trabajar los temas de los módulos transmitiendo los contenidos de manera oral como en las clases presenciales, desvirtuando la labor tutorial, ya que como lo vimos en el capitulo III, en el tema referido al

tutor en que consideramos que su labor guiar, facilitar, generar actividades para la reflexión, apoyar la resolución de situaciones conflictivas, ofrecer explicaciones, favorecer procesos comprensivos. Al respecto tenemos la siguiente cita:

El trabajo como tutores o tutoras se nos ha triplicado, no sólo era el acompañamiento, no solamente era la revisión de los trabajos sino además era desarrollar el tema, explicar el tema y trabajar el tema en los encuentros presenciales. (E2-4PRT7)

Por lo visto con referencia a la orientación del trabajo del tutor, en la mayoría de las instituciones que ofrecen educación a distancia no se están concretando en la práctica los fines para el que fue diseñado tutorial se convierte en espacios donde los participantes reciben clases por parte del tutor.

Al respecto encontramos en un informe de tutoría presencial del curso del FEJAD lo manifestado por el tutor en el sentido siguiente:

El inicio de nuestra labor se dio cuando expusimos y mostramos los contenidos que se desarrollan en el modulo cinco. Planteamos a los presentes revisar los contenidos mas importantes así como los conceptos relevantes, de esta manera comenzamos con la revisión de la unidad uno. (FEJAD 2002:s/p)

Otro aspecto que nos parece interesante mencionar en relación a la labor tutorial es el hecho de que también constituye un soporte emocional para el participante, ya que influye en las relaciones interpersonales y orienta en la resolución de conflictos personales o grupales que muchas veces se convierten en factores intervinientes en los procesos de aprendizaje de los participantes.

Por otro lado, en referencia a las características del tutor y a las expectativas que tienen los participantes respecto a las actitudes que asume éste en su relación con ellos. Presentamos en este sentido lo manifestado por una ex estudiante del FEJAD, quien dice:

El tutor debe tener un apego muy grande al participante porque si es a distancia, si no accede a él, a un acercamiento con el participante o si no le explica bien, creo que el participante va a sentirse alejado del tutor y también debe animar a los participantes. (E2-21PR3)

Desde la mirada de esta estudiante, dentro del perfil de un tutor o tutora es importante la actitud de acercamiento al participante para acom-

pañarlo con mayor efectividad en el desarrollo de su estudio. De otro lado tenemos la opinión de un entrevistado:

Nosotros pensamos que el tutor debe ser una persona que disponga de tiempo... debe dedicarse a la educación exclusivamente y tiene que estar en constante cambio, en constante mejoramiento y actualización de sus conocimientos, no puede quedarse. Además tiene que ser una persona cooperativa y activa, tiene que tener un alto espíritu de servicio porque el participante lo puede buscar de día o de noche, por teléfono o bien en su domicilio. (E2-5PR17)

La opinión expresada nos da una idea de cómo debe ser el perfil de un tutor y resalta la labor exclusiva que éste debe tener así como el espíritu de servicio.

Por su parte, los expertos en este tema opinan que las cualidades de un tutor se orientan en el sentido de tener:

Un buen conocimiento científico de las materias que tutele para atajar las dificultades que se le puedan plantear unidas a unas cualidades humanas y a unas condiciones intelectuales que permitan el acceso directo al alumno con garantías de éxito. (García Aretio 1999:42)

El autor tiene una mirada integral del tutor porque pondera las cualidades humanas e intelectuales. Coincidimos con esta opinión, no obstante creemos que al igual que se le exige al tutor un perfil de esta envergadura, también se le podría dar mejores condiciones de desarrollo, capacitación, así como condiciones de trabajo, de esta manera permitir que éste se desarrolle también sin otras exigencias a parte de su labor tutorial; porque como pudimos comprobar la mayoría de los tutores tienen trabajos adicionales exigidos por su institución "Nosotros nos encargamos tanto de la parte administrativa como de la parte académica, entonces eso recarga nuestro trabajo" (E2-20P18).

# 4. Normatividad para la educación a distancia

Así como las políticas educativas son importantes también las normas lo son. En este entendido, hemos considerado tratar lo referente a la normatividad que existe como aval legal de la educación a distancia en Bolivia, desde la perspectiva de la estrecha relación que existe entre las políticas educativas asumidas por el Estado y las normas que las viabilizan, tal como señala Capella:

Pero las políticas educativas no pueden estar ajenas a una normatividad puesto que: no hay política de la educación sin normativa jurídica y sin ejecución de lo normado. Los Estados dictan normas que regulan los procesos educadores. (Capella 2002: 50)

La relación entre las políticas educativas y la norma contribuye al funcionamiento adecuado de toda institución, porque permite tener un lineamiento que es el hilo conductor de su accionar. En ese sentido la norma en una institución da las pautas necesarias para que se pueda realizar actividades dentro de los marcos establecidos por las instancias de gobierno.

Con respecto a la normatividad educativa referida a la educación a distancia, encontramos que entre nuestros informantes, de manera general hay discrepancias. Para unos existen normas, para otros no. "Yo por lo pronto hasta ahora no conozco una normativa específica" (E2-4N3), es lo que manifiesta uno de nuestros informantes. "La Ley 1565, establece 4 modalidades, una de ellas es la de educación a distancia. En este marco se han hecho varios reglamentos referidos a ella" (E2-19N10), manifiesta otro de ellos, mostrando cierta confusión respecto a la existencia de reglamentos.

A continuación hacemos referencia a las normas que avalan la modalidad de educación a distancia, presentando todas las normas que hemos encontrado en relación a ésta.

CUADRO 7 Normas que amparan la educación a distancia

NORMA	Art	CONTENIDO
Ley de Refor- ma Educativa Nº 1565	9°	La estructura de Formación Curricular comprende dos áreas: Educación formal, organizada para toda la población; y Educación Alternativa para atender a quienes no pueden desarrollar su educación en el Área Formal. Ambas áreas serán entendidas en cuatro grupos de modalidades: A distancia, con el apoyo de medios de comunicación, envío de materiales y asistencia de monitores (Nuevo Compendio de la Legislación de la Reforma Educativa 2002:56) (Las negritas son nuestras)
	16°	La Secretaria Nacional de Educación, en coordinación con los Institutos Normales Superiores y las Universidades, programará cursos complementarios en las modalidades presencial o a distancia, a fin de otorgar el título en Provisión Nacional y el reconocimiento académico que habilite a los maestros interinos en ejercicio docente que no cuenten con dicho título, para proseguir estudios universitarios, previa acreditación por el organismo competente (Nuevo Compendio de la Legislación de la Reforma Educativa 2002:58) )(Las negritas son nuestras)
Reglamento sobre organi- zación curri- cular Decreto Supre- mo 23950	6°	El sistema educativo comprende diversas modalidades de organización curricular que se organizan en función de las situaciones de aprendizaje (regular o especial), de enseñanza (unidocente o pluridocente), de la lengua o lenguas utilizadas como medios de aprendizaje (monolingüe o bilingüe) y de atención a los educandos (presencial o a distancia) (Nuevo Compendio de la Legislación de la Reforma Educativa 2002:81)
Reglamento de Cualificación de nivel supe- rior, de recursos humanos para la educación alternativa	9°	Toda persona natural o jurídica, podrá promover y ejecutar programas, proyectos y otras acciones de cualificación, de nivel superior, de recursos humanos para la educación alternativa, en cualquiera de sus grados académicos, especialidades o menciones, bajo autorización y tuición del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, a través del Viceministerio de Educación Alternativa (Reglamento de Cualificación de nivel superior de recursos humanos para la educación alternativa 2002:9)

No hay más normas que hagan referencia al aval legal de la educación a distancia y por lo que podemos apreciar en el cuadro donde las hemos registrado, se trata de lineamientos muy generales. Observamos que la ley de la Reforma hace mención a ED solo de manera general, puesto que aparte de este artículo que la considera como una modalidad no hemos encontrado ningún otro, de la misma manera tampoco encontramos reglamento alguno dentro de esta ley que contemple aspectos específicos de la ED.

El último reglamento citado en el cuadro presentado hace referencia a la educación alternativa, más no a educación a distancia. La educación alternativa es entendida como "un área suplementaria y complementaria a la educación formal, normada y coordinada por la secretaría nacio-

nal" (Compendio de la reforma educativa 2002:98), que puede asumir la modalidad a distancia o no.

Pensamos que estas normas son insuficientes, debido a que son generales y no hay una reglamentación que las especifique y viabilice su operatividad en la práctica, tal como existe para la modalidad presencial. Por ejemplo para los INS hay toda una normativa que especifica claramente que son instancias de formación inicial y describe la modalidad, las características, los materiales y los recursos.

Por su parte, Emilio Delgadillo, desde su posición como consultor especializado en temas de educación a distancia, nos ilustra de manera más técnica acerca de esta necesidad, cuando nos dice:

Esa es la normativa que yo reclamaba para Educación a Distancia porque se ha quedado en la 1565 no más en cinco palabras, dice: características de la educación boliviana, a, b, c, d, f dos puntos modalidad: presencial o distancia. Después yo esperaba que esa ley como en el caso de los INS todo se tradujera en normas adjetivas y esas normas adjetivas en reglamentos ya operativos porque así es la mecánica de la economía jurídica del país; hay normas sustantivas, hay normas adjetivas y hay normas operativas ya que por eso hay leyes, los decretos supremos, hay las resoluciones ministeriales y hay las resoluciones de direcciones nacionales. Entonces hay un escalafón de legislación. No hay nada de eso sobre la Educación a Distancia. (TED-2-1)

Este especialista nos explica el funcionamiento del cuerpo normativo boliviano, lo que considera como mecánica de funcionamiento de la "economía jurídica del país". Además que, la apreciación del citado especialista nos ilustra sobre la importancia de las normas para el buen funcionamiento de una modalidad educativa; por esta razón la modalidad educativa presencial tiene su propia norma que le brinda las pautas necesarias para su accionar educativo. Desde su punto de vista la reglamentación no existe para la modalidad de educación a distancia, opinión con la que coincidimos.

Para tener una idea más clara acerca del tipo de respaldo legal con el que cuentan las diversas instituciones que son motivo de este estudio, presentamos a continuación un cuadro que sintetiza las normas legales que permitieron o permiten su funcionamiento y desarrollo de actividades.

CUADRO 8
<b>NORMAS LEGALES QUE AUTORIZAN A LAS INSTITUCIONES</b>
QUE HACEN EDUCACIÓN A DISTANCIA

INSTITUCION	NORMA	FECHA	OBSERVACIONES
ISER	Decreto Supremo Nº 06265	26/10/62	Define su creación
	Ley N° 401	22/04/68	Reemplaza al anterior
	Resolución Ministerial Nº 613	19/07/85	Autoriza la modalidad a distancia.
SEBAD	Resolución Ministerial Nº 621	19/02/90	Define su creación
	Resolución Ministerial Nº 992	11/07/91	Autoriza cambio de sede
FEJAD	Resolución Ministerial Nº 078/98	05/03/98	Define su creación
INFOPER	Resolución Ministerial Nº 152/00	16/05/00	Define su creación
CEE	Resolución Ministerial Nº 1088	04/08/93	Otorga potestad para realizar acciones educativas, en sus diferentes programas
INFE	Resolución Ministerial Nº 043/02	10/03/98	Nacen con el INFE
CAS	Resolución Ministerial Nº 252	1986	
F-3	Resolución Ministerial Nº 025/97	31/07/97	
FENAJ	Resolución Ministerial Nº 043/02	2002	
FOSSED	Resolución Ministerial Nº 043/02	2002	

Fuente: Elaboración propia

Como apreciamos, todas las instituciones que son parte de la muestra del presente trabajo de investigación cuentan con sus respectivas normas legales que autorizan su creación; sin embargo creemos que aún así existen vacíos ya que no cuentan con un reglamento específico que norme a la modalidad de ED y bajo el cual todas estas instituciones rijan su funcionamiento más allá de su creación. Por ejemplo, en el caso del SEBAD como resultados de una evaluación que están plasmados en el documento de consultoría de Delgadillo encontramos que existe:

Carencia de los instrumentos normativos acordes al tipo de organización: Estatuto, reglamento interno etc. ...No hay normas para evaluación y contrato de tutores ...No hay un manual que reglamente el trabajo de los tutores. (Delgadillo 1999: s/p)

Asimismo, el ISER también presentó dificultades en cuanto a vacíos normativos, en este caso fue el aspecto referido a la administración de recursos humanos, como podemos apreciar en la siguiente cita:

En la vigencia del Instituto Superior de Educación Rural existía un vacío normativo en este aspecto, el personal docente y administrativo estaban

sujetos a las normas de la carrera docente, especialmente en la cancelación de sus haberes. Sin embargo mediante resoluciones ministeriales se jerarquiza su situación laboral elevándolos al rango de técnicos nacionales, como lo que debería haber definido su traspaso a la carrera administrativa de educación pública, cosa que no ocurrió hasta el presente. (INFOPER Informe 2000:1)

Todas estas situaciones podrían evitarse si el Estado estableciera un marco normativo que especifique claramente todos los aspectos relativos al funcionamiento de estas instituciones y no sólo limitarse a avalar su creación.

Las siguientes expresiones vertidas por un consultor especializado en temas de educación a distancia nos apoyan a ilustrar este punto:

Cuando yo te hablo de la normatividad en Educación a Distancia, te hablo de que se especifique su naturaleza, su alcance, sus atribuciones, su jurisdicción territorial, su estructura orgánica, la articulación con los otros niveles de decisión y de operación del Ministerio, su articulación con operadores privados institucionales, los recursos que se les debe asignar, la fuente de esos recursos. Todo eso es normativa. (TED-2-1)

El Estado no tiene estructurada la normativa referida a educación a distancia por lo que al momento de la creación de instituciones que brindan este servicio no exige la especificación de estos aspectos.

Respecto a este mismo tema, también tenemos las palabras de un responsable del INFE al referirse al amparo legal de uno de sus programas:

Básicamente el reconocimiento que tiene el INFE, porque ha sido un programa del INFE, la resolución ministerial, la resolución que lo avala y la cuestión que tiene la Comisión Episcopal para desarrollar cursos de cualificación. No ha habido normativas específicas. (E2-4N2)

Con todos estos argumentos podemos manifestar, una vez más, que no se vislumbra una normatividad específica en educación a distancia, como sí la posee la modalidad presencial. En ese sentido en el trabajo de campo se ha recogido diversas sugerencias acerca del contenido de esta posible normatividad, planteadas por los responsables de las instituciones a las que se consideró como muestra. Éstas cuentan con el respaldo de la experiencia desarrollada a través de su trabajo en educación a distancia. Citamos a continuación alguna de ellas:

Se me ocurre en este momento como dos o tres componentes básicos: uno que tenga que ver con todo el marco jurídico, porque una de los temas que

preocupa a las personas que participan y a quienes hacemos los cursos, es la parte de su validez, o sea como no vas a clases, como no estás en una universidad o en un instituto, entonces siempre te da una sensación como de riesgo, si esto tendrá validez, ¿me lo van a reconocer o no? Entonces yo creo que eso ayudaría, tener el tema claro, respaldado por resoluciones o con una ley como tú dices. Luego yo creo que estaría toda la parte del componente técnico, todo lo que significa el diseño curricular. (E2-4N4 y 5)

El aspecto al que hace referencia el informante y que constituye uno de los aspectos de mayor preocupación de los participantes en programas de ed, es la legalidad de la acreditación que brindan.

Para apoyar estas expresiones incluimos la cita de otro responsable de educación a distancia, que se suma a las propuestas para una posible construcción de su normatividad, el cual nos dice:

La norma fundamentalmente debe contemplar el control de la calidad, los materiales a utilizar, verificar la estructura, si corresponde o no a la exigencia de la educación a distancia, la calidad del recurso humano y los medios que se han de utilizar y por supuesto luego, el seguimiento a los procesos, que se cumplan conforme está definido en el modelo que se plantea. (E1-9N6)

Esta apreciación detalla más aspectos que abarcan en gran medida las dificultades en torno a alcanzar una educación de calidad por la falta de una normatividad específica.

Esto nos demuestra que existe preocupación y deseos de contribuir a que esta normatividad se vaya construyendo y de esta manera hacer una educación a distancia que garantice calidad y eficiencia. Asimismo, dentro de las sugerencias de los aspectos que debiera contemplarse en ésta tenemos lo planteado por Delgadillo, como consultor en temas de educación a distancia:

El país no cuenta con ninguna norma legal que reglamente la educación a distancia, por este motivo es necesario elaborar y aprobar: 1. Una resolución Ministerial que autorice la creación y funcionamiento del Sistema Nacional de Educación a Distancia. 2. Un estatuto del Sistema Nacional de Educación a Distancia, es decir, el régimen de derecho al cual están sometidas las personas en las instituciones que dirigen. 3. Un reglamento de los requisitos y condiciones que debe reunir una institución o un programa para ser ofertado en esta modalidad. 4. Así como reglamentos referidos al tutor y a los participantes. (Delgadillo 1999: s/p)

Concordamos con el informante en el sentido de que hay una necesidad de crear un ente normativo nacional que reglamente de manera

clara y específica la ED, sin embargo no estamos de acuerdo con que se retome tal cual el Sistema Nacional de Educación a Distancia, sino que sea más bien parte del Ministerio de Educación como una unidad encargada de velar por todo lo relacionado con la ED.

Después de este análisis sobre normatividad para educación a distancia, podemos concluir que hacen falta normas específicas traducidas en una reglamentación, lo que hace que el servicio de educación a distancia tenga dificultades en su accionar.

La existencia de este tipo de normatividad se hace una necesidad creciente, por una parte como ya dijimos para que las instituciones dedicadas a esta modalidad tengan pautas que orienten su labor y por otro lado, para poner freno a instituciones que han comenzado a proliferar; a decir de los informantes, más con fines de lucro que por espíritu de servicio, encontrando de este modo, en la demanda de las personas que, a veces ven a esta modalidad como única posibilidad de mejorar o acceder a una profesionalización.

Por lo tanto, la creación de una norma específica se hace imperativa en tanto y en cuanto ésta pueda contribuir al mejor servicio de la educación a distancia, modalidad que debería ser apoyada y potenciada por el Estado ya que desde nuestro punto de vista, esta modalidad no presencial es una de las formas de contribuir al desarrollo del país.

Bolivia, por ser un país multicultural y plurilingüe, tiene grandes dificultades en el ejercicio de la función educativa, sobre todo en el área rural, donde como consecuencia de la dispersión geográfica y de las dificultades orográficas y de las comunicaciones, aún se hace más difícil hacer llegar a todos los ciudadanos los beneficios de la educación y de la enseñanza. Esta modalidad permite atender una población dispersa y con especial énfasis a poblaciones ubicadas en zonas periféricas, facilita que el participante pueda estudiar desde su propio lugar de residencia o de trabajo a través de una comunicación bidireccional, que estimula al estudio auto responsable y el aprender a aprender que mantiene al estudiante en su medio natural, laboral y comunitario dando así mas opciones para el mantenimiento de la cultura propia de los participantes, por lo que es a no dudarlo una alternativa para encarar la formación permanente de los educadores. Y es en esta línea y en concordancia con la política educativa que implementa el gobierno actual con la Ley de la Reforma Educativa, que existe la necesidad de implementar de manera clara y concreta una normatividad para esta modalidad de enseñanza y para asignarle también una orientación de EIB, aspecto que a nuestro juicio es de suma importancia.

## Acreditación

En este punto analizamos un aspecto legal que también es importante como es la acreditación académica con la que cuentan las instituciones para ofrecer sus programas educativos de educación a distancia, teniendo en cuenta que ésta es el título que otorga una institución educativa después de que el participante concluye un proceso educativo.

Para iniciar hacemos mención a los aspectos legales que nos hablan acerca de la jerarquización de grados y títulos dentro del sistema educativo boliviano, para lo cual nos remitimos al D.S. 23968, Reglamento sobre las carreras en el Servicio de Educación Pública, que en su artículo 16 considera:

Los grados profesionales, en cada uno de los cuales rigen los niveles de actualización, son los siguientes: 1. Pre-grado: Bachiller Pedagógico, Bachiller en Humanidades o Bachiller Técnico 2. Primer grado: Maestro Normalista o Técnico Superior 3. Segundo Grado: Licenciado en Ciencias de la educación o en la especialidad del docente. (Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa 2002:140)

Por otra parte, el reglamento de educación alternativa respecto a la acreditación menciona lo siguiente en el artículo 64:

Los graduados del nivel de Educación Técnico Básico y Técnico Medio recibirán la acreditación y certificación académica de la institución correspondiente en coordinación con el Viceministerio de Educación Alternativa. Los graduados del nivel Técnico Superior, recibirán la acreditación y certificación del Instituto o Universidad y los graduados del nivel de Licenciatura, recibirán la acreditación y certificación de la Universidad correspondiente. (Reglamento general de cualificación 2002:35)

Con este marco legal, las instituciones que trabajan bajo la modalidad de educación a distancia necesitan de un soporte académico, llamado comúnmente "techo académico" por lo que se han visto obligadas a establecer convenios con entidades educativas de educación superior: universidades públicas o privadas; que cuenten con la suficiente capacidad para brindarles este soporte. Esta situación se debe a que la mayoría de ellas no son instituciones con esa jerarquía académica. Tal como se puede leer en el Art. 15 de la ley 1565 de la Reforma Educativa, promulgada el 7 de julio de 1994: "Estos institutos podrán ser adscritos a las universidades, mediante convenios para el desarrollo de programas de licenciatura para la formación docente" (Reforma educativa 2002:58).

Empero, cabe señalar que no todas las universidades pueden dar un amparo con techo académico, existen sólo algunas que han sido autorizadas de acuerdo a la Resolución Ministerial N° 343/01 y a las cuales hacemos mención a través de la siguiente cita:

Autoriza a las Universidades NUR, San Francisco de Asís, Aquino de Bolivia, Adventista de Bolivia, Católica de Bolivia, y Nacional Siglo XX la profesionalización de maestros interinos de primer y segundo ciclos de primaria como profesores de curso, debiendo aplicar obligatoriamente los lineamientos del Diseño Curricular Base para la formación de maestros del nivel primaria, aprobado mediante la Resolución Ministerial Nº 094/00/del 27 de marzo de 2000.

No obstante, de acuerdo a la versión de un funcionario del Ministerio de Educación hay otras universidades que solicitan autorización para realizar educación a distancia "porque es un negocio al final" (E1-1PR4). Esta apreciación nos llevaría a formular algunas preguntas para futuras investigaciones: ¿Cuál es el interés de las universidades por dar un techo académico a los programas ejecutados por instituciones no universitarias?, ¿Será por velar la calidad de la prestación del servicio educativo?, ¿Es por dar una acreditación a maestros para que estos estén considerados en el escalafón magisterial? O como afirma nuestro informante ¿Al final es sólo por negocio?

En opinión de un entendido en el tema, el aspecto económico es el que atrae a las instituciones educativas como las universidades para ofertar programas de ED. A continuación su opinión:

Esto es un negocio, si inscribimos mil alumnos y cobramos 10 dólares mensuales, cada profesional formado, cada maestro formando interinos va a acabar en dos años y van a pagar 600 dólares, entonces si eso lo multiplicas por mil ya son... harta plata, ahora es un negocio, entonces las universidades están interesadas porque claro en estos momentos, se está abriendo digamos las ofertas educativas. (E1-1PR5)

Este aspecto es uno de los riesgos que se corre al no contar con lineamientos normativos claros y específicos para la ED, ya que puede desvirtuarse su orientación asignándosele un enfoque de industrialización de la educación y descuidando los aspectos académicos formativos.

A continuación presentamos un cuadro resumen que nos permite observar panorámicamente el tipo de acreditación que brindan las diferentes instituciones de las cuales nos ocupamos en el presente estudio:

# CUADRO 10 Tipo de acreditación

PROGRAMA	TITULO QUE OTORGA	TECHO ACADÉMICO	OBSERVACIONES
El Centro Avelino Siñani (CAS	Técnico Superior	Universidad Católica Boliviana.	
FEJAD	Especialista universita- rio en Educación de Jóvenes y Adultos	Universidad Nacional de Educación a Distan- cia UNED - España	Este título es homologado a nivel de Licenciatura en Pedagogía con mención en Educación de Jóvenes y Adultos. Está a cargo del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana
F3	Técnico Superior en Educación Alternativa,	Universidad Católica Boliviana,	Esta acreditación no es válida para el acceso al escalafón vigente en el magisterio.
FENAJ	Educador cualificado (1 año de estudio)	Instituto Nacional de Formación en Educa- ción Alternativa INFE	
	Técnico medio (2 años de estudio)	Viceministerio de Edu- cación Alternativa	
	Técnico Superior (3 años de estudio)	Universidad Católica Boliviana	
FOSEED	Experto en Educación especial	Universidad Nacional de Educación a Distan- cia UNED - España	Titulo convalidado por el comité ejecutivo de la universidad boliviana, en el nivel de Licenciatura
ISER	Licenciatura en admi- nistración educativa	Juan Misael Saracho y la Nur	
SEBAD	Maestro normalista: técnico superior.	Escuela Normal de Sucre	

Fuente: Elaboración propia en base a los datos acerca de acreditación de cada una de las instituciones

Por una parte, en este cuadro podemos observar que los sub programas como son el FOSEED, FENAJ, y el F3 reciben el techo Académico de la Universidad Católica Boliviana, porque los programas mencionados son dependientes de la Comisión Episcopal de Educación, que es parte de la iglesia católica, y como la universidad es también parte de la iglesia Católica tiene mas facilidad para establecer convenios.

Por otra parte, la UNED de España también tiene protagonismo en la acreditación, ya que brinda techo académico a una buena parte de los

programas que ofrecen la modalidad de educación a distancia. Este hecho se debe a que la UNED en convenio con el Estado boliviano dio nacimiento a la aplicación de la modalidad de educación a distancia en programas impulsados en estas instituciones. Desde nuestra óptica, creemos que en sus inicios el apoyo o la tutela de esta institución fue necesaria para dar impulso con toda su experiencia en el campo de la educación a distancia, a programas que prestan esta modalidad educativa en Bolivia; sin embargo, pensamos que en la actualidad ese apoyo ya no es indispensable, debido a que hay ya un cúmulo de experiencias nacionales al respecto y que se pueden sistematizar para que la educación a distancia sea un proyecto más nacional. Añadiendo a esto hemos podido observar que existe en el contexto la idea errada, en el sentido de que lo foráneo es de mayor calidad y prestigio que lo propio y no hay mucha confianza en lo que pueda hacerse como producto nacional, esto es corroborado por la siguiente cita:

En el país la sensación es que no hay gente suficientemente profesionalizada... que todavía la Católica y la Salesiana tienen dudas en educación a distancia. Y ahí volvemos al tema sobre quiénes van a manejar el curso, quiénes van a ser docentes especializados. (E2-4P7)

Esta situación además causa algunos trámites adicionales que muchas veces resultan engorrosos. La siguiente cita nos brinda más luces al respecto:

El título que otorgase la UNED acreditando la formación de especialista universitario en educación de jóvenes y adultos para que pueda ser homologado acá en Bolivia como licenciatura en pedagogía; porque obviamente al ser una universidad española la que acredita, el título sale español entonces lo que se necesita es una instancia que homologue luego esto como licenciatura. (E2-19P19)

Como vemos la acreditación de la UNED requiere de una homologación que permita a los usuarios de esta modalidad que estudiaron en las instituciones que tienen convenio con esta universidad, obtener el reconocimiento como título boliviano, lo que ulteriormente les permitirá competir en la adjudicación de plazas con sus similares de Bolivia, es por ello que las instituciones que trabajan en convenio con ésta tienen a la vez un convenio con el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana para homologar la acreditación que brindan. Cabe mencionar un detalle respecto a la homologación del título ofertado por el FOSEED, ya que éste no puede otorgarse a los participantes que ya son licenciados, pero

en otras ramas profesionales, a los cuales sólo se les da una certificación como especialistas en educación especial, lo cual no les aporta mayor beneficio para ser considerados dentro del escalafón a nivel de acreditación. Con respecto a las instituciones como el SEBAD y el ISER, encontramos que, tal vez por constituirse en las pioneras de la educación a distancia desde el Estado, son las que han presentado más dificultades en referencia a la acreditación, ya que como lo comentamos en el punto concerniente a normatividad, en un inicio el SEBAD no tomó las previsiones del caso en cuanto a la acreditación que iba a brindar a los maestros que cualificaba, lo que le causó muchos inconvenientes, que fueron superados parcialmente con la transferencia de esta institución a la antigua Normal de Sucre. La siguiente cita nos ilustra al respecto:

El problema de la acreditación se solucionó con la transferencia del SEBAD a la Normal de Sucre cuando todavía era Escuela Normal, después fue INS, después Universidad Pedagógica. Entonces ha tenido sus avatares legales, eso ha conspirado contra su propio crecimiento porque no ha podido captar recursos, no ha podido hacer convenios. (TED-2-4)

Entonces, como podemos ver, si la acreditación no es debidamente prevista genera problemas no sólo a nivel del prestigio de la institución sino también alcanza a otros aspectos de crecimiento institucional.

De manera similar sucedió con el ISER, ya que esta institución en sus inicios se orientó a la modalidad presencial otorgando certificaciones de postgrado, aún sin tener el techo académico correspondiente. Posteriormente esta situación fue subsanada con el establecimiento de los convenios con las Universidades Juan Misael Saracho y Nur.

# 5. Experiencias de educación a distancia en EIB

Algunas instituciones, como es en este caso la CEE, en su afán de brindar una educación alternativa pertinente a la realidad cultural y social de Bolivia rural, han realizado algunas propuestas o acciones como ofrecer programas educativos con orientación en EIB dirigidos especialmente a la formación de educadores sobre todo en el área alternativa.

Nos parece importante mencionar que la CEE incursionó en la EIB hace muchos años atrás cuando comenzó a trabajar alfabetizando a la población vernáculo hablante, si bien es cierto con la intención de castellanizarlos, pero tomando en cuenta su lengua materna por lo me-

nos para iniciarlos en ese proceso. A nuestro modo de ver esto constituye un avance importante para la época, ya que la CEE rompió con el hecho de utilizar formas de alfabetización que no consideraban válidas a las lenguas originarias, ni a la cultura propia. Como podemos apreciar en la siguiente cita:

Así mismo los obispos bolivianos plantearon la necesidad de alfabetizar a la población originaria primero en su idioma vernáculo y luego pasar al castellano, con el propósito de reconocer las culturas propias y ofrecerles medios a fin de que se integren a la vida del país. (Calderón 2000:27)

De este modo, la CEE en sus inicios como pionera de la educación bilingüe practica el bilingüismo de transición y sabemos que este modelo conlleva al bilingüismo sustractivo que no beneficia a la consolidación y desarrollo de las lenguas y culturas originarias, sin embargo, para la época en la que fue planteada (en la década del 70), en donde los paradigmas educativos respondían a una visión asimilacionista, esta posición constituyó un avance.

Paulatinamente, la CEE va cambiando en su perspectiva educativa. En esta parte vemos cómo en un inicio se dedican a esta labor y a medida que la experiencia educacional en EIB avanza, da un giro, desde nuestra mirada, interesante, ya que a más del aspecto lingüístico empieza a enfocar la educación intercultural, porque se puede notar cambios en su óptica de ver el aspecto de interculturalidad con más amplitud, por ejemplo se concede espacios a las prácticas culturales, como los ritos religiosos andinos. En los objetivos del currículo de un sub programa del Instituto Nacional de Formación en Educación alternativa INFE que es parte de la CEE se puede leer:

Fortalecer espacios de reflexión comunitaria. 1.3 Revalorizar y celebrar las ceremonias de la cultura andinas. 2.1Fortalecer los días comunitarios, celebraciones religiosas aimaras y cristianas de unidad y de formación de valores y actitudes. (CEE 1998:12)

Desde esta visión la CEE, deja muy atrás las prácticas coloniales de "extirpación de idolatrías" de la iglesia católica y el concepto que se tenía de que las prácticas religiosas indígenas eran "actos satánicos" queda atrás. Este respeto por la diferencia desde mi punto de vista es muy válido.

Con estas consideraciones es que la CEE inicia varios trabajos con una visión más integral de la EIB, como lo recogemos de las palabras de un responsable del INFE, dependencia educativa de la CEE: Nuestra experiencia en EIB ha sido un proceso bastante largo como te decía la experiencia ha empezado con la producción de materiales en lengua indígena, después la experiencia ha pasado a formar parte de un acuerdo compartido con el ministerio, nuestra experiencia la anterior que hicimos. Bueno hemos empezado la experiencia porque pioneramente la Comisión Episcopal de Educación trabajaba antes de la reforma educativa con EIB, tenemos un proyecto que se llamó Texto Rural Bilingüe TEIB, estoy hablando de la década del 70, antes de la reforma educativa en Bolivia; en la zona aymara, entonces era siempre producción de textos bilingües. Ese material luego se amplió al quechua y dijimos, bueno creo que aquí la reforma puede hacer mejor eso, puede trabajar mejor los textos, tiene un equipazo, tiene plata, entonces hagamos un convenio. Hicimos un convenio y el material que produjimos pasó a la reforma y alguna persona de nuestro equipo también pasó a la reforma, entonces se continuó con eso compartidamente y luego entramos ya a la cualificación, dijimos nadie está cualificando y hagamos acciones directas en las escuelas. (E1-2PR1 E1-2PR4)

El trabajo de la CEE en EIB ha sido un proceso de construcción a lo largo del tiempo, empezó en la línea de producción de materiales en lengua indígena (que acertadamente ha sido tomada en cuenta por en Ministerio de Educación como parte de la Reforma Educativa), para luego pasar al campo de cualificación docente a través del proyecto de Cualificación Docente en Interculturalidad, Bilingüismo e investigación, en el marco del cual se llevó acabo el Programa de EIB denominado Curso de capacitación a distancia en EIB.

En cuanto a las características de este programa encontramos en un documento institucional la siguiente descripción, de la cual presentamos un resumen:

El programa de Educación Bilingüe tenía 4 ejes, uno pedagógico, otro de investigación, otro de interculturalidad y otro de lengua. Eran 4 módulos que se trabajaban cada cuatrimestre con alrededor de 80 a 100 participantes. El contenido de los módulos estaba en función primero de los ejes temáticos y luego de una parte en la que se hacía referencia a la reforma porque estábamos moviéndonos dentro de ese contexto a lo que es la propuesta de la reforma educativa y la otra que hace referencia a la propuesta de la Comisión Episcopal en el tema de educación, sobre todo de educación Bilingüe. (Calderón 2000:328)

Revisando los módulos efectivamente encontramos esa organización por ejes, lo cual nos parece interesante, por ejemplo el módulo de Antropología está en el eje de investigación porque permite que el participante se acerque a su realidad a través de actividades que les impulsa a recoger datos de su realidad. Otro módulo que revisamos es el de quechua como primera lengua, el cual a nuestro modo de ver presenta fortalezas como el diseño colorido y llamativo que tiene, sin embargo en cuanto al contenido nos parece que el enfoque con el que se maneja la metodología de enseñanza no responde al enfoque comunicativo y textual que se impulsa con la RE.

En lo que respecta a los resultados tenemos la versión de uno de los responsables de este programa, quien nos dice:

Es un Instituto (el INFE de la CEE) que el año 2002 ha arrojado 200 maestros que se han formado a distancia en Educación Intercultural Bilingüe, la producción de materiales de lectura con los niños y profesores, y luego se vio la necesidad de cualificar ya a distancia a los docentes que estaban participando en esa experiencia. Se inició el programa, tuvo una duración de tres años, se especializó digamos en cualificación de docentes aimaras, acá en La Paz y en la región de Machaca, que es una región en la que la Comisión trabaja por más o menos unos 25 años en esa zona, entonces fue la región seleccionada.(E1-2P9-10-11)

En este punto también mencionamos que en nuestro trabajo de campo hemos podido verificar que los egresados de esta institución educativa en la actualidad trabajan en instancias educativas que realizan ED, como en el caso de la FEJAD donde labora una participante cualificada en este programa. Asimismo presentamos algunos testimonios de participantes en este programa quienes manifiestan los beneficios que recibieron al participar en este curso.

Uno de ellos se expresa en el sentido de valorar los aprendizajes en el plano de la escritura del quechua:

Otra cosa que quisiera comentarles es que yo aprendí muchas experiencias. Es decir, desde ese primer curso, por lo menos sé escribir, no tan correctamente, escribir por lo menos los fonemas, los morfemas, toda esa combinación de articulación del lenguaje en quechua, escribo perfectamente y lo que me falta es practicar la lectura, ahí tengo un problema, pero en la escritura me defiendo. Esa es prácticamente una experiencia de aprendizaje que yo he adquirido. (Zuazo 1999:3)

Otro participante también pondera el desarrollo del curso y menciona que además del aprendizaje de la escritura del quechua, aprendió a conocer la cultura y a desarrollar de mejor manera los aprendizajes de sus alumnos:

Me favorece mucho en cuanto al conocimiento y preparación, porque el quechua, yo realmente nunca había tenido ni idea de poder escribir, porque

es muy difícil. Tal vez es una lengua que en el campo nos sirve a nosotros para poder comunicarnos con los niños, para que a partir de ello podamos empezar con la enseñanza y el aprendizaje. También mediante el quechua, como lengua materna del niño campesino, descubrimos habilidades, costumbres y más que todo un mayor aprendizaje. A partir de ello, se va recién a la L2: el castellano. (*Ibíd* 1999:9)

Estas expresiones ilustran claramente los beneficios del curso y nos hace ver la importancia del desarrollo de programas de capacitación docente en concordancia con las necesidades y características de los educandos. Con estos programas el docente se siente apoyado y más seguro para realizar una práctica pedagógica más pertinente.

Una profesora participante nos habla de los cambios que este curso le ha ayudado a hacer en cuanto a su práctica pedagógica de aula:

Después de haber terminado el estudio que hice en EIB, he tenido muchos cambios en mi clase. Me agradó mucho los trabajos de grupos que hacíamos por módulos durante los cursos presenciales, me ha servido mucho, me ha ayudado para que yo también trabaje de esa manera con mis alumnos, porque el trabajo grupal es mas beneficioso para el niño, para el alumno, porque antes solo dictábamos los temas. Con estos cursos he tomado ejemplos para poder descubrir de mejor manera temas que se están planificando y que no sea yo sola la que tenga que impartir, sino también que descubran mis alumnos. (*op.c.it* 1999:10)

Las expresiones de la docente nos ilustran los beneficios que la formación en EIB aporta en la labor pedagógica a nivel de aula en la que los principales beneficiarios van a ser los alumnos. Tenemos también las expresiones de otro de los participantes en este curso, quien nos manifiesta que su estudio le es útil en su labor como asesor pedagógico

Soy uno de los profesores que ha terminado el segundo nivel del curso de educación intercultural bilingüe a distancia, auspiciado por la Comisión Episcopal de Educación. En ese sentido, todo cuanto había asimilado y aprendido me sirve muchísimo en mi trabajo actual de asesoría pedagógica, porque gracias a todo cuanto pude profundizar sobre lo que es: la interculturalidad, el bilingüismo, la metodología cuando hacemos L1, L2, etc., hoy puedo desenvolverme con mucha seguridad en las jornadas de acompañamiento al docente en los procesos áulicos. (Zuazo 1999:14)

Apreciamos que las opiniones de los participantes el curso son positivas ya que afirman que les aportó en gran medida en su formación profesional y le ayudó a orientar de mejor manera su practica pedagógica, a la vez que fortaleció en ellos su manejo de la EIB.

Asimismo queremos mencionar que aparte de este curso a distancia en EIB, los sub-programas del INFE como el CAS y el F3, también, tienen una orientación intercultural.

A continuación tenemos unos cuadros que nos permitirán tener una visión panorámica de los diseños curriculares que estos sub-programas han propuesto y en los cuales analizaremos esta orientación con la que han desarrollado sus acciones educativas.

# CUADRO Nº 11 Diseño curricular del F3

Enfoque Curricular	Característica	Fuentes	Objetivos	Contenidos	Metodología	Carga Horaria	Evaluación
Construcción Popular permanente Abierto de una educa- Flexible ción transfor- Globalizante madora Científico Generador de valores	ante o or de	Experiencia Epistemología Socioantropo- logía Psicoandra- gogía	Experiencia Objetivo General — Saberes útiles Modalidad de Atención Epistemología Socioantropo Cualificar a los facilitadores y facilitadoras — Haceres solucionadores A distancia con talleres Psicoandra- educativas populares, en educación alternagogía tiva, para mejorar la calidad de la educa- ción rural	Saberes útiles     Pensares crítico-creativos     Haceres solucionadores     Sentires Fraterno solidarios	Modalidad de Atención A distancia con talleres presenciales periódicos	Sin tomar en Criterios cuenta otros eventos edu- Permanente cativos y el Formativa ejercicio edu- Integral cativo de los Co-gestiona- facilitadotes ria Sistemá- participantes tica	Criterios Permanente Formativa Integral Co-gestiona- ria Sistemá- tica
Criterios Curriculares			Objetivos Específicos	Contenidos Transversales	Actividades Presenciales	ria del estudio Modalidades – trabajo es	Modalidades
Educación Evangeliza- dora, partici- pativa, popu- lar, proce- sual, comuni- taria, creativa, productora, integral e intercultural			Proporcionar instrumentos teórico —meto- dológicos que permitan investigar acompa- fiar élecutar, evaluar y sistematizar proce- sos educativos Fortalecer y dinamizar el conocimiento de la historia y actualidad de las culturas bolivianas y latinoameri- canas Fortalecer el crecimiento integral de los y las facilitadores/as desde una educa- ción en valores.	Valores Humanos Intercultura lida d Dignidad Femenina Trabajo y Producción competitiva Respeto medioambiental	Talleres Presenciales Presentación y trabajo de los módulos Actividades No presenciales Estudio personal Aplicación Activida Grupal Consulta con los guías locales Elaboración monografía	ue 4506 notas; académicas	Autoevaluación Co-evaluación Evaluación Continúa y Final

Fuente: Elaboración propia a partir del diseño curricular del F3

## CUADRO Nº 12 DISEÑO CURRICULAR DEL CAS

Evaluación	Criterios Permanente Formativa Integral Co-gestionaria	Contenidos	Conceptual Procedimental Actitudinal	Instrumentos	Observción Intercambio de experiencias Cuestionarios Multimedia Pruebas objetivas	Momentos	Diagnostica Continua Sumativa
Carga Horaria	La carga horaria del estudio-tra- estudio es de 4826 horas académicas						
Metodología		De docencia Polidocente	Criterios: Criterios: Crimanétodo dialéctico de la	Desarrollo de la capacidad	or appender a appender Relacionar lo particular con- creto con lo general global		
Contenidos	- Saberes útiles - Pensares crítico-creativos - Haceres creativos y productivos - Sentires solidarios	Ejes Transversales	Valores <b>Interculturalidad</b> Trabajo y Producción	Áreas de Estudio	Educativa Instrumental Socio-antropologica Lingüística comunicacional Economía desarrollo Axiología		
Objetivos	Experiencia Objetivo General Epistemología Socioantropo- Cualificar educadores para la Educación Socioantropo- alternativa, capaces de generar, motivar Psicopeda- Psicopeda- populares, procesos educativo-culturales, gogia político organizativos y económico produc- tivos en función de desarrollo comunitario.	Objetivos Específicos	Desarrollar procesos de aprendizaje que Valores permitan investigar acompañar, ejecutar, Interculevaluar y sistematizar procesos de educa- Trabajo	post alfabetización bilingüe Dranardingar instrumentos idealógicas	y metodológicos que faciliten impulsar y metodológicos que faciliten impulsar y educación integral Instrumental Socio-antrop y comunitaria — Fortalecer y dinamizar el conocimiento Lingüistica de la historia y actualidad de las culturas comunicació boliviana/latinoamericanas Axiología		
Fuentes	Experiencia Epistemología Socioantropo- logía Psicopeda- gogía La filosofía						
Característica	Popular Abierto Hexible Globalizante Gientífico Generador de valores						
Enfoque Curricular	Proyecto Popular Educativo Abierto Carólico Flexible Permanente Globalizant búsqueda de Gienffico una educación Generador transforma- de valores dora	Criterios Curriculares	Educación Evangelizadora y liberadora	participativa,	popula, procesual, comunitaria, científica integral e <i>intercultural</i>		

Fuente: Elaboración propia a partir del Diseño Curricular del CAS

Los dos cuadros anteriores nos permiten hacer apreciaciones con respecto a estos dos diseños curriculares. Observamos que toman como uno de sus criterios curriculares y ejes transversales a la interculturalidad, y ésta es enfocada no como rescate cultural o reducida al uso de una lengua originaria, sino por el contrario es enfocada como generadora de saberes y experiencias que enriquecen el aprendizaje de las personas y el desarrollo histórico de los pueblos en procesos de diálogo permanente entre culturas diversas. Buscan, sobre todo, dignificar la humanidad de las personas y los pueblos. De este modo observamos que en la práctica y en concordancia a sus postulados teóricos, que la construcción de este diseño se ha dado con la participación de los propios participantes, los cuales en su mayoría son personas de comunidades originarias o que trabajaban en ella mucho tiempo. El responsable de este programa manifiesta en este sentido:

Lo que nosotros hemos hecho a lo largo de la implementación del programa es ir validando constantemente con el grupo participante, por un lado los módulos, por otro lado las propias evaluaciones, los propios procesos y todo. Y la participación más profunda podría decirse del grupo, ha sido en la elaboración del diseño del currículo regionalizado para Machaca, un currículo que era una propuesta Intercultural y Bilingüe. (E2-4P4)

Por otra parte, observamos que estos dos diseños curriculares enfatizan la concepción integral del aprendizaje que nos parece muy interesante por la interrelación que establecen entre cada uno de sus componentes y la metodología dialéctica que propone. A continuación presentamos las palabras de una responsable de estos programas con las cuales nos explica esta interrelación en un gráfico que sintetiza su enfoque educativo (Ver anexo  $N^{\circ}$  01)

En toda esta figura están por una parte, los criterios de la selección de contenidos y lo que sería la metodología. Los contenidos en nuestra educación han de estar guiados por los saberes útiles, pensares críticos y haceres productivos, es decir todo contenido te va a ayudar a estas tres esferas. Unos pueden tener más énfasis en algunas esferas. Ahora esto se cruza con la metodología con la que ha de trabajarse estos contenidos. Este sería el triángulo de la metodología, que viene a ser la metodología dialéctica de la educación popular, el método dialéctico de la educación popular. Entre estos contenidos hay una transformación de las situaciones. Entonces éste es digamos el cruce entre los contenidos y la metodología que hace una educación más integral en nuestro centro. (E2-17P34)

Observamos que los postulados que orientan este diseño curricular se basan en las ideas del educador Paulo Freire (2001:97), quien sostiene que:

La educación ha de partir desde la experiencia, desde la realidad para luego pasar al momento de la teorización; aquí se encontrarán también los nuevos aprendizajes, los conocimientos y con estos dos elementos se ha de volver a la práctica para transformarla.

En este sentido, es muy interesante la propuesta educativa que sustentan estos dos sub-programas porque impulsa en sus participantes la concepción holística de la naturaleza en la que todos los elementos están interrelacionados y cumplen roles complementarios. Esto se plasma claramente cuando se menciona a los saberes críticos, saberes útiles y haceres productivos, es decir todo aprendizaje entrelaza la idea, el hacer y la producción y todo esto desde la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, como se recalca en la siguiente cita:

Sabe que nuestra corriente educativa viene de la escuela Ayllu. Empezamos a trabajar algo desde lo que sabe hacer la comunidad, por ejemplo como se siembra papas, es decir como primero siembras en tu casa. Entonces ya en aquellos momentos ya se empezaba con la metodología dialéctica. (E1-P1736)

Estos sub-programas también sustentan sus diseños curriculares en dos propuestas educativas muy interesantes como son las experiencias de la Escuela Ayllu de Warisata, por un lado y por otro, la escuela Paulo Freire que enfatizan la estrecha relación que debe existir entre la comunidad y la educación, muestra de ello es que la forma de educación en estos sub-programas se ha diseñado tomando en cuenta que sus participantes son parte del mecanismo productivo para la sobrevivencia de la familia y por lo que los tiempos de estudio están supeditados al calendario comunal (comunicación personal de Rosa Khuno, Directora del CAS).

En toda esta concepción de la educación también se puede notar que hay un enfoque de mayor tolerancia y apertura en cuanto al respeto por la otra persona. Es así que, dentro de su concepción religiosa se puede notar que la interculturalidad está presente. Al respecto tenemos la versión de una responsable del CAS quien manifiesta:

Y aquí todo esto se mueve con una fuerza que bueno en esos momentos fue la fe. Bueno la fe si quieres y el amor. Pero no es una fe solo católica sino aquella en la que crees, puede ser andino, evangélica, católica, la fe en ti mismo, si no hay esto todo es vacío, aquí está lo que le da sentido. (E2-17P34)

En cuanto a la modalidad de educación a distancia con la que ofertaron sus servicios encontramos algo particular ya que a decir de los

responsables, estos sub-programas no asumen la educación a distancia en su sentido estricto. Sino le dan una orientación de semi presencialidad puesto que resaltan la importancia de los encuentros presenciales, en este sentido incluso la carga horaria para estas actividades ocupa un gran porcentaje del total de horas estudio-trabajo que desarrollan estos programas. Las razones de esta opción las podemos apreciar en las siguientes expresiones brindadas por un responsable:

Un plano que nos interesa como CAS es también desarrollar el plano afectivo, actitudinal, lo que llamaríamos la esfera formativa de nuestro planteamiento educativo. A veces la educación a distancia puede cerrarse mucho en lo que es la parte cognoscitiva, esta parte más informativa... entonces toda esa parte de aprendizajes que te da una relación humana, el estar con otras personas, esa parte a veces no se da. Entonces hemos optado por la semipresencialidad porque al menos los talleres presenciales nos dan esa posibilidad de que haya un encuentro a través de la convivencia aunque sea de pocos días, entonces ahí sí, hasta puede ser también Intercultural, porque este programa por ejemplo el F3 y el otro que tenemos, al aglutinar personas de diferentes regiones, de diferentes culturas, posibilita el aprender a convivir entre gente quechua, aimara, camba, chapaca. (E2-17P7-8)

En los talleres presenciales también se da la oportunidad de la convivencia entre personas de diferentes culturas y se genera diversos tipos de relaciones. El aprender a convivir en un marco de respeto se convierte en una capacidad que tenemos que desarrollar para lograr el desarrollo de la interculturalidad

Por último, en toda experiencia se presentan siempre dificultades que pueden ser superadas con el aporte crítico de los involucrados. Estos sub-programas no han estado exentos de esta situación, por lo que nos remitimos a las manifestaciones de la responsable que nos comparte como ejemplo algunas dificultades que enfrentaron en el desarrollo de éstos:

Porque quizá fue un error nuestro que los módulos respondían más a una mentalidad Aimara y bueno eso fue cuestionado, decían algunos por ejemplo: "yo soy Chapaco y no me veo reflejado en esto, yo soy Mojeño decían algunos". Entonces fue un error quizá, pero ya en el segundo grupo pudimos aumentar aquello aunque no en los módulos, en nuestra propia metodología práctica. (E2-3P25)

Como vemos uno de los problemas es cómo tratar el aspecto intercultural cuando se cuenta con participantes de diversas culturas; esto ha sido una dificultad mayor, como lo apreciamos en la cita. Esta situación se dio tal vez, debido a que en un inicio estos sub-programas estaban orientados básicamente a población aimara y cuando ampliaron su radio de acción perdieron de vista la realidad multicultural de sus participantes, por lo que trataron de subsanar esta dificultad en el aspecto metodológico aunque ya no se pudo hacer nada con el contenido de los módulos. Respecto a las acciones que se orientaron a subsanar estas dificultades tenemos las expresiones de un responsable del INFE, quien nos dice: "Lo único que nos quedaba fue, que los propios estudiantes en coordinación con los docentes diseñaran actividades, en algunos casos talleres, para buscar un espacio que permitiera compartir sobre las vivencias culturales de cada participante. (Comunicación personal de Mario Terán, responsable del INFE)

Desde nuestra mirada creemos que el trabajo realizado en estos subprogramas se perfila como una experiencia importante para atender la demanda educativa de los pueblos originarios condensada en la EIB, proceso educativo que es necesario ir construyendo, para que de esta manera podamos alcanzar una sociedad más equitativa en la que todos los pueblos puedan tener protagonismo contribuyendo con la riqueza de su cultura al desarrollo del país.

#### 6. Otras experiencias de educación a distancia

#### Radial

El tema de la educación a distancia utilizando radiodifusoras y receptores de radio nos parece también una experiencia muy importante, porque a través de conocer sus aspectos sustanciales podemos proyectarnos a encontrar nuevas estrategias que puedan aplicarse a la educación a distancia. Por esta razón, tocamos este punto haciendo un recuento de ésta en el departamento de La Paz:

La primera experiencia sobre una radio escuela en el país la realizaron los sacerdotes de la congregación Maryknoll, al hacerse cargo de una parroquia rural en el pueblo de Peñas, departamento de la Paz, en el año 1954, en un momento en que Bolivia estaba en pleno proceso de cambios sociales como impacto de la Revolución Nacional. Los fundadores de la emisora tomaron en cuenta a la dispersión de la población aimara en el Altiplano, la carencia y la debilidad de las escasas escuelas, la falta de vías de comunicación y otros, y se pensó entonces que una forma de solucionar el problema educativo era emitiendo lecciones sobre lectura y escritura a través de una emisora. (ERBOL1999:64)

Como podemos apreciar en la cita, la radio jugó un rol importante en la alfabetización principalmente destinada al sector rural desde un modelo de educación alternativa y a nuestro parecer este rol continúa hasta hoy.

De un tiempo a esta parte la gran mayoría, por no decir todos, tienen un radio receptor hasta en los lugares más alejados. Su versatilidad y fácil manejo, así como el hecho de que utilice un lenguaje oral en un contexto donde existen culturas de marcada tradición oral, la han colocado entre los medios de difusión y comunicación masiva con más usuarios. La mayoría de radio difusoras llegan a todos los estratos sociales y a los puntos más distantes de la geografía boliviana; estas cualidades han permitido que desde hace muchos años atrás haya sido utilizado por diferentes instituciones y en el caso del que nos ocupamos, preferentemente por los religiosos católicos con la finalidad de continuar con su labor de evangelización. Al respecto tenemos la siguiente cita:

La motivación principal de los padres Maryknoll para su trabajo entre los indios era, obviamente, la evangelización de una población que a pesar de cinco siglos de cristianización seguía siendo pagana y lejos todavía de una fe cristiana monoteísta. Fue esta situación lo que los indujo a pensar en la necesidad de castellanizarlos, a través de la alfabetización, como medio indispensable para la evangelización: recibir la palabra de Dios. (Hurtado 1987: 18)

Aunque en sus inicios la radio fue utilizada con el único propósito de castellanizar para luego cristianizar, esta experiencia va tomando otro rumbo, así tenemos que en las últimas tres décadas los programas de alfabetización incrementan su cobertura y además toman un giro en su forma de trabajo comenzando a revalorar las culturas originarias. La siguiente cita nos ilustra al respecto:

La Radio San Gabriel, orientada hacia el mundo aymará, cuya labor de alfabetización empezó en 1955 llegando a tener un nivel de cobertura de casi 2000 centros, aunque al parecer en los últimos años estas acciones han ido disminuyendo a raíz de las escasos resultados obtenidos. El sistema ERBOL se plantea entre otras cosas. "la revitalización de la cultura popular, la revaloración del quechua y el aymará como lenguas integrantes de una nación plurilingüe. (Erbol 1999:40)

Dentro de este recuento general del accionar de la experiencia de la emisora San Gabriel en Bolivia y que nos demuestra que la radio es un agente importante en la realización de programas educativos en la mo-

dalidad de educación a distancia alternativa, encontramos un aspecto muy valioso como es la orientación de su trabajo educativo hacia la atención de las necesidades de los pueblos originarios, que en Bolivia constituye un gran sector de su población. Aunque en sus inicios esta experiencia nace como un programa de alfabetización con bases en una visión de aculturación y con la intención de asimilarlos a la cultura occidental en castellano, luego desarrolla la revitalización de las lenguas indígenas. Lo importante de esta experiencia es el hecho de proyectarse a la población que tradicionalmente ha estado olvidada por su situación de lejanía, a la cual logra llegar utilizando la radio.

La Alfabetización se convertía así en un complemento a la escuela y la radio, en el gran medio técnico con el que se superarían los problemas de población dispersa e imposibilidad de asistir a la escuela. (Hurtado 1987: 27)

Esta modalidad de enseñanza estaba organizada en horarios y lugares establecidos, contando con la presencia de una persona con preparación en la atención de este grupo de participantes que de cierta manera cumplía el papel de tutor, para acompañarlos en su proceso de aprendizaje. Así podemos observar en la siguiente cita:

Desde el transmisor de Peñas se emitía dos veces al día clases de alfabetización para adultos; los alumnos se reunían a las horas indicadas para recibir instrucción mediante la radio y apoyados por el auxiliar. (Hurtado 1987: 32)

Finalmente en la década de los 70' hay una nueva visión con respecto a los programas educativos que esa emisora propala, en tal sentido sus objetivos están más centrados a reconocer y valorar las expresiones culturales de estos pueblos y por lo tanto se orientan hacia una educación pertinente tanto lingüística como cultural.

En 1970, fueron por primera vez explicitados objetivos avanzados para las Escuelas Radiofónicas, la alfabetización debía ser bilingüe (objetivo 1), se esperaba una concientización de las clases marginadas (objetivo 4), que haga posible una real integración a la vida nacional (objetivo 2) pero cotizando sus propios valores culturales (objetivo 3), y que impulse una promoción integral de todo el hombre (objetivo 5). (Hurtado 1987: 68)

Aunque en estos últimos años hayan disminuido los resultados de esa experiencia, sabemos por nuestro trabajo realizado en La Paz que algunas emisoras conjuntamente con radio San Gabriel continúan con su labor radial de enseñar a distancia, a un vasto sector de la población originaria que aprende o fortalece su identidad cultural mediante este sistema radiofónico, no obstante el método tradicional de lectura y escritura usado.

## 7. Sostenibilidad de los programas de educación a distancia

En este punto mencionamos que nuestros hallazgos apuntan al aspecto de financiamiento como aspecto fundamental para la sostenibilidad de los programas de educación a distancia, ya que el financiamiento es muy importante para la vida institucional de cualquier entidad sea pública o privada; a nuestro entender, es vital, porque sin recursos económicos no se puede poner en operatividad las metas programadas de éstas; es por ello que el mal manejo o manejo guiado por intereses personales determinan que muchas instituciones colapsen, de ahí la importancia de tratar este tema con cautela.

A lo largo de nuestro trabajo de campo hemos podido observar que la mayoría de las instituciones que hacen educación a distancia se han valido de convenios con el gobierno de Bolivia y tratados internacionales para su funcionamiento.

Así, tenemos en lo referente al financiamiento de la mayoría de las instituciones que son motivo de este estudio, que cuentan para su funcionamiento con una contrapartida que les ofrece el Estado al contribuir con algunos ítems a su sostenimiento, vale decir pagando a algunos docentes que laboran en esas instituciones. La siguiente cita nos da mayores luces al respecto:

El Tesoro General de la Nación sostendrá el funcionamiento de los niveles pre-escolar, primario, secundario y del área de educación alternativa con recursos destinados a los gastos corrientes en pagos al personal docente y administrativo de las unidades educativas. (Articulo 48° NC de RE 64: 2002)

En este estudio encontramos que algunas instituciones de educación a distancia como el FEJAD iniciaron sus actividades educativas con financiamiento extranjero, pero al finalizar el apoyo económico de estos convenios internacionales, se hizo necesario buscar estrategias que les permitieran continuar con sus labores educativas; es entonces que algunas instituciones diseñaron un sistema que les permitió realizar su trabajo con el aporte del Estado y de los propios participantes de estos programas. Así lo refiere uno de los responsables del programa FEJAD en la siguiente cita:

En primera instancia tenía una subvención de la asociación alemana para educación de adultos, durante los primeros 3 años, sin embargo los últimos años el programa se autofinancia, no es ni siquiera del Tesoro General de la Nación, o sea se ha vendido los módulos han hecho varias cosas y ahora se auto sostiene, o sea es recurso propio. (E2-19P11)

Al contrastar la información en lo concerniente a que el Estado tiene nula participación financiera, hemos encontrado varios datos que desmienten esta información, ya que el Estado boliviano en todos estos convenios sí aporta a estas instituciones que hacen educación a distancia con ítems que apoyan el funcionamiento de las mismas. Al respecto tenemos la siguiente información:

De los diez profesores tutores en el caso del FEJAD está otorgado por el Ministerio, entonces eso ya está cubierto también y el resto de los dineros son dineros que sirven para la impresión de los módulos, la dotación de bibliotecas el pago de algunos servicios como teléfono y fundamentalmente de esta manera permitiendo que el FEJAD se constituya como ya parte independiente autónoma dentro del sistema educativo. (E2-19P21)

De este modo el Estado apoya a muchas instituciones que se dedican a la educación a distancia con algunos ítems, apoyo que estas consideran suficiente. Este presupuesto financiero limitado causó situaciones críticas en algunas instituciones de educación no presencial como lo ilustran las siguientes manifestaciones:

El ISER, sigue ofertando... para sobrevivir empieza a negociar con otras instituciones porque parece que se les acaba el financiamiento, te das cuenta, entonces, la década del 70, 80, era una institución que tenía mucho prestigio a nivel nacional, pero después a medida que se les va acabando el financiamiento y empiezan a quedar solamente con plata del Estado y con recursos propios, entonces empieza a caer la cosa un poco, la asistencia técnica se va, los recursos se van, entonces tienen que sobrevivir. (E1-1T4)

Como podemos apreciar, las instituciones enfrentan dificultades cuando el apoyo financiero del exterior ya no llega. Lo que nos parece poco coherente es comprobar cómo instituciones sólidas como la referida en la cita deben hacer alianzas con otras instituciones similares, sin que el Estado coadyuve a solucionar este problema. Otras instituciones

educativas como es el caso del programa F3, para no tener problemas de liquidez, como el que vimos, optan por cobrar a sus participantes para que la institución que presta el servicio de educación a distancia sea auto sostenible, tal como podemos observar en las siguientes expresiones de una exalumna de este programa:

Nosotros pagábamos un determinado monto, era autosostenible más o menos, porque en un principio se contaba con un financiamiento externo en la comisión, aunque esos presupuestos eran mínimos, pero luego no, nosotros aportábamos, pagábamos el curso. (E2-12P11)

Si bien es cierto que el Tesoro General de la Nación no podría asumir todos los gastos operativos de las instituciones que se dedican a la formación permanente y/o a cualificación docente, creemos que su labor es la de velar en salvaguarda de los intereses económicos de los participantes de las instituciones de educación a distancia.

A su vez, en el análisis de este punto no queremos dejar de mencionar que en algunos programas que tienen convenios internacionales como la UNED, una parte de la aportación de los participantes se destina al pago del personal de esta universidad extranjera que viene a realizar labores de asesoramiento. Aunque no tuvimos información escrita sobre cuánto pagan las instituciones que hacen educación a distancia a esta universidad, sabemos que el monto que pagan por ese apoyo es elevado: "La CEE desembolsa un monto considerable a la UNED por el asesoramiento en los sub programas que trabaja" (E2-4P6). Así refiere uno de nuestros informantes:

Existen acuerdos evidentemente en el entendido de que un determinado porcentaje cubre lo administrativo de la UNED, me refiero a que la UNED da sus docentes, da sus profesores hace la parte administrativa; los cuadros de participantes están inscritos allí y eso implica que un equivalente a 15% del total de lo que se aporta en el curso va destinado justamente a cubrir aquello de la UNED. (E2-19P21)

Para finalizar, mencionamos que algunas instituciones sobre todo estatales no han tenido una buena administración de sus recursos financieros, situación que nos parece censurable porque en un país con poco presupuesto para el sector educativo, no se puede desaprovechar de este modo. Podemos observar ello en la cita a continuación:

Las auditorías concluyeron en que hubo un manejo administrativo y financiero bastante ineficiente y cuestionable. A lo largo de su historia el SEBAD

ha sido manejado sin mucho apego al cumplimiento de las normas referidas al uso de bienes y recursos económicos públicos, tal como se aprecia en las auditorías ejecutadas del 91 al 97. (Delgadillo 1999 s/p 2.4)

Como hemos podido apreciar la inversión que hacen los alumnos para capacitarse demanda de esfuerzo económico; por lo que la administración eficiente de los recursos financieros abaratan los costos de estos programas y los hacen más accesibles para los participantes en ellos.

La sostenibilidad es un factor de importancia para toda institución sea ésta pública o privada y encontrar las mejores estrategias para conseguirla es un aspecto sustancial para la continuidad de su labor.

## CAPÍTULO V Conclusiones

A través del presente estudio, referido a las experiencias desarrolladas en educación a distancia por instituciones tanto estatales como no estatales, hemos tratado de brindar una mirada general a varios aspectos del accionar educativo de estas instituciones en esta modalidad, como son principalmente: políticas educativas, normatividad y prácticas de educación a distancia. Producto del análisis de estos aspectos y otros, arribamos a las siguientes conclusiones:

- 1. En lo que respecta a las políticas educativas hemos encontrado en el accionar educativo de algunos de lo sub programas de la CEE, que éstas han tenido una visión más cercana a los elementos de la EIB en relación a otras instituciones como el SEBAD, ISER e INFOPER. Considerando que la CEE es dependiente de la Iglesia Católica y está bajo sus normas eclesiásticas, asume en su accionar educativo, desde nuestro punto de vista, una posición que intenta ser progresista, porque enfoca un trabajo orientado a sectores de las poblaciones menos favorecidas (pueblos indígenas, trabajadores de la calle); y brinda un servicio educativo pertinente y acorde a las necesidades e intereses de estos sectores de la población. En este sentido, manifestamos que la experiencia de EIB en la modalidad de ED ha tenido muchas fortalezas como: generar en los participantes procesos de reflexión, de revaloración de la cultura y lengua propias, así como el desarrollo de actitudes positivas hacia el trabajo de la EIB en las aulas.
- 2. Las instituciones estatales que ofrecieron educación a distancia y las que trabajan en la actualidad en esta modalidad, no insertaron ni están insertando de manera sistemática el aspecto de la EIB. A pesar de que la ley de la Reforma Educativa Nº 1565, exige la inserción del

tratamiento de la interculturalidad y el bilingüismo en el accionar educativo, los programas ofrecidos por estas instituciones en muchos casos no consideran o sólo consideran aspectos muy generales en sus políticas institucionales y en sus módulos al enfocarlos muy tímidamente desde un punto de vista declarativo y no propositivo. La incorporación de la EIB es fundamental porque es un tema que Bolivia necesita desarrollar para encaminarse a la tan ansiada democracia y cultura de paz, puesto que concebimos la EIB en sentido amplio y no solamente como una educación destinada a la población indígena, sino que también apunta a la población "hispana" como educandos.

- 3. Los programas estatales que brindan servicios educativos en educación a distancia presentan la necesidad de considerar ampliamente a la EIB, puesto que no están insertando en sus diseños curriculares aspectos referidos al tratamiento de lenguas en contextos bilingües, manejo de gramática y escritura en lenguas originarias, y sobre todo aspectos que apoyen el desarrollo de actitudes interculturales. De acuerdo al último censo vemos cómo las lenguas originarias se presentan incluso en lugares como Tarija en el que las lenguas quechua y aimara no son originarias de ese lugar; por esta razón creemos que una EIB es una necesidad para atender la demanda de este sector.
- 4. En relación de la normatividad hemos podido comprobar que éste es un aspecto donde falta avanzar. Existe un vacío normativo que se plasma en la inexistencia de normas operativas que reglamenten la educación a distancia porque no existe un marco normativo, explícito y orgánico que determine claramente aspectos como la autorización y acreditación de las instituciones que oferten ED, que ofrezca lineamientos claros sobre su desarrollo académico y administrativo, tal como sí lo hay para la formación docente presencial, situación que no contribuye al avance del desarrollo de la ED con credibilidad en este país.
- 5. El Estado no asume su papel de velar por el fortalecimiento y continuidad de los programas de educación a distancia, y no desarrolla estrategias que apoyen su sostenibilidad. Los funcionarios del sector de educación muestran claro desconocimiento de los alcances de la ED y su potencialidad en los procesos de formación y capacitación docente para una realidad como Bolivia. Por ejemplo en el accionar del SEBAD hubo centralismo en la planificación y coordinación de acciones y responsabilidades tanto académicas como administrativas, se tuvo una escasa producción de material diferente al impreso y se tuvo carencias de instrumentos normativos.

- 6. La expansión de la modalidad de ED sobre todo en el ámbito de las instituciones privadas es interesante pero se corre el riesgo de desvirtuar la orientación educativa de la ED asignándole mas un carácter lucrativo en desmedro de la calidad de la oferta educativa; además, el docente que participa en la modalidad de educación a distancia al realizar pagos excesivos afecta su presupuesto familiar, teniendo en cuenta sus bajos haberes. Creemos que esta situación también se da porque el Estado no asume su rol de supervisar el manejo económico de estas instituciones.
- 7. Ha quedado demostrado que los materiales impresos son los más usados en una educación a distancia. Se usan otros materiales como el VHS, las cintas magnetofónicas y en algunos casos los CDs, sólo como elementos auxiliares o complementarios de los impresos. Esta situación se da porque todavía estamos inmersos en una cultura de "lápiz y papel" por la herencia del contexto en el que hemos vivido y que ha dado gran peso al uso de la escritura en papel.
- 8. Una de las principales dificultades que presentan los participantes en programas de ED es la falta de comprensión lectora al enfrentar el estudio de los módulos, por lo que requieren de un espacio que les permita reforzar estas competencias, pero en estos programas no se les brinda estos espacios para que los participantes, que así lo requieran, puedan reforzar sus habilidades a este respecto.
- 9. En cuanto a la experiencia nacional respecto a la elaboración de textos se tiene experiencias de instituciones como la CEE que han logrado textos con un buen diseño, aunque erróneamente se piense que los materiales venidos del extranjero son mejores que los textos trabajados en Bolivia.
- 10. La distribución de los materiales de educación a distancia es uno de los aspectos que no es fácil de enfrentar debido a que existen carencias que son difíciles de superar como las brechas de la distancia: fundamentalmente la falta de medios de transporte y comunicaciones que permitan aproximarse a los lugares de residencia o de centro de labor de los estudiantes. Esto hace que los participantes que trabajan lejos de los centros tutoriales tengan problemas para tener a tiempo sus materiales y entregar en su oportunidad los trabajos que se deben entregar previo el análisis de los módulos.
- 11. Podemos afirmar que en todos los programas de educación a distancia que desarrollaron y desarrollan actualmente las instituciones que son motivo de este estudio, no se produce una separación absoluta del estudiante y del tutor, es decir existe en gran medida la semipresencialidad, que permite un espacio a los participantes don-

- de tienen la posibilidad de despejar dudas, intercambiar experiencias con sus compañeros y docentes. Este aspecto nos da pie para plantearnos muchas interrogantes para futuras investigaciones como: ¿qué factores son los que priman para realizar una adecuada ED semipresencial? ¿Qué ventajas y desventajas tiene? ¿Cómo desarrollar un dialogo intercultural entre tutor y tutoreados? Las respuestas a estas Interrogantes pueden constituir aportes al desarrollo de la ED en Bolivia.
- 12. El rol del tutor es un elemento importante en lo que respecta a la educación a distancia; sin embargo hemos podido comprobar que en la mayoría de los casos éstos no tienen un espacio propio ni adecuado, vale decir donde el tutor y el tutoreado tengan la plena libertad de interactuar, ya que muchas veces estos espacios los comparten otros trabajadores de la institución; sumándose a este impase se da el hecho que los tutores tienen que cumplir las funciones de administradores educativos, lo que distrae el rol para el que han sido destinados.
- 13. Consideramos que la educación a distancia abre un abanico de posibilidades para optimizar la educación en Bolivia, sobre todo la educación alternativa de adultos, particularmente la formación docente y en especial de sectores de la población que por diversas razones no tienen acceso oportuno a recibir una educación que les permita desarrollarse, como es el caso de los pueblos originarios. Todo esto porque la educación a distancia permite otorgar flexibilidad, independencia y libertad al aprendizaje, el mismo que se produce de acuerdo a los ritmos, conocimientos previos, "tiempos", y otras características idiosincráticas del estudiante; entonces se ofrece como propuesta que permite eliminar barreras espaciales y temporales.
- 14. Por todo lo analizado creemos que la educación a distancia en el país es una modalidad educativa que todavía no está muy desarrollada; podríamos decir que está apenas naciendo. Por lo tanto, es una necesidad que las instituciones que trabajan esta modalidad elaboren planes de educación a distancia en EIB y que le den prioridad a este concepto, para aprovechar todas las ventajas que ésta ofrece con relación a la educación tradicional, puesto que en los últimos años la enseñanza a distancia ha abierto una nueva área multidisciplinaria de investigación y desarrollo, que además del interés científico y técnico que conlleva, tiene grandes perspectivas de aplicación debido a la gran demanda de capacitación a nivel nacional que el proceso de modernización requiere, y que no es posible cubrir con los métodos tradicionales de enseñanza.

15. Las experiencias de ED radial y telemática merecen ser tomadas en cuenta para implementar más programas educativos en esa línea, por las ventajas y beneficios que ofrecen, aunque en el caso del uso de los medios telemáticos hay que desarrollar paralelamente una actitud muy reflexiva. Aunque la telemática tenga muchas ventajas sobre otras formas de comunicación en la educación a distancia, requiere una capacitación previa (a la cual no todos acceden) para su manejo adecuado, por lo que se hace necesario incluir en programas de ED que usen el internet aspectos que ayuden a desarrollar en los estudiantes conocimientos y habilidades que les permitan incorporar el uso de este medio tecnológico a su proceso de aprendizaje.

# Propuesta Investigación participativa-construcción colectiva de un diseño curricular para educación a distancia en EIB

#### 1. Introducción

La educación a distancia es una experiencia que se está generalizando en estos últimos años en Bolivia, y tiene como potenciales destinatarios, principalmente a personas con desventajas económicas y sociales, dentro de las cuales se encuentra un gran porcentaje de personas provenientes de culturas originarias, quienes cuentan con una gran riqueza cultural y lingüística. En el trabajo que hemos realizado hemos podido observar que las motivaciones y los intereses que anima a las instituciones para implementar programas de ED son diversos, hay desde una posición filantrópica por un lado, y por otro lado la visión de comercializar la educación. Sea cual fuera la intención, lo cierto es que se está dando un gran avance de la educación a distancia en Bolivia. En ese sentido creemos que la tarea que nos toca en este contexto es generar propuestas en la línea de formación docente en EIB para que ésta se desarrolle de manera más eficiente y eficaz; y así contribuya al desarrollo de una mejor educación y calidad de vida de los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

De esta manera en este capítulo intentamos realizar un bosquejo de propuesta, en lo referente a profundizar el aspecto curricular, ya que pensamos que este aspecto es sustancial para que la educación a distancia, sobre todo la dirigida a poblaciones indígenas, sea más pertinente y apoye su desarrollo.

#### 2. Problema

Muchos diagnósticos de la problemática del sistema educativo boliviano como los realizados por la CEE hacen mención, entre otros aspectos, a la falta de pertinencia cultural de los diseños curriculares educativos de todos los niveles de educación y en particular del nivel superior de Formación docente. A pesar del reconocimiento legal de la característica pluricultural y multilingüe de la realidad de Bolivia y de todos los esfuerzos que se vienen realizando en ese sentido, la existencia de culturas originarias no está siendo plenamente reconocida por los diseños curriculares que priorizan la aplicación de un currículo basado en el tronco común y no en las ramas diversificadas. Al respecto Flores nos dice:

Existen demandas de las Organizaciones Sindicales, Autoridades Originarias, principalmente los representantes de los Consejos educativos de las Naciones quechua, aimara, guaraní y grupo de tierras bajas (Mosetén, Guarayo, Weehayek, y Tapieté) para que el currículo diversificado sea incluido en los proceso de aula, porque es una propuesta de la Reforma Educativa que no se está llevando a cabo en la práctica. (Flores 2003:23)

Por otra parte, expertos en el tema de interculturalidad como López (1999), Albó (2003), Medina (2000), Godenzzi (1996) y otros, están de acuerdo en que la educación de manera general y en especial la que va dirigida a los pueblos indígenas debe responder a las características y demandas de los educandos y de la realidad social. Pero surgen discrepancias al momento de discutir sobre los alcances de un proceso de construcción de una educación pertinente y, particularmente, al plantearse las exigencias que demanda este proceso cuando los educandos proceden de culturas originarias.

Un elemento importante para que la educación dirigida a estos educandos logre ser pertinente es la elaboración y aplicación de un currículo que realmente refleje sus necesidades, intereses, conocimientos, valores, en fin, su contexto socio-cultural. Sin embargo, la realidad nos muestra que en muchos casos surge una "suerte de temor" a ofrecer una educación diferenciada (lo que muestra que aún persiste la posición asimilacionista del sistema educativo); y en lugar de impulsar de manera clara los procesos de elaboración de currículos diversificados se pretende reducir éstos a la adecuación del diseño curricular base. Los procesos de diversificación sugeridos por instancias educativas oficiales se orientan generalmente en este sentido. Uno de los retos de los programas de educación intercultural bilingüe está en demostrar la necesidad

y viabilidad de una oferta diferenciada de calidad, que trascienda el ámbito de las adecuaciones y que logre responder a la pregunta de cómo diseñar una educación pertinente para los pueblos originarios considerando "que son miembros de un pueblo con derechos colectivos reconocidos y no solo parte de la población rural" (AIDESEP 1998:15). Esto exige identificar sus anhelos y demandas, así como sus saberes, valores, sus formas de acceder a éstos y articularlos con las que corresponden a los requerimientos del nivel educativo desde la perspectiva de la educación nacional. Resulta crucial recoger de manera directa todos estos aspectos a través de la participación activa de los propios pueblos como protagonistas de una educación propia.

Por su parte la ley de la Reforma Educativa asume como uno de sus ejes principales a la participación popular en la educación; en el numeral 13 del artículo 1º dice:

(La Educación) es democrática, porque la sociedad participa activamente en su planificación, organización, ejecución y evaluación, para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones. (Compendio de la Reforma Educativa: 2002)

Las instancias de participación regional reconocidas por el gobierno para el caso de los pueblos indígenas son los Consejos Educativos de Pueblos originarios. Se ha generado algunos avances como: la elaboración de planes y programas con enfoque intercultural para responder a la realidad multicultural, por lo que ahora la educación responde más a las necesidades locales, regionales y nacionales, se están formando recursos humanos para la atención de la EIB. (Bolaños y otros 2000:234)

Pero existen todavía muchas dificultades, por ejemplo a nivel de lo que es participación en los procesos curriculares tenemos las siguientes expresiones de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios:

La participación es más institucional que curricular. La participación no ha logrado todavía el mejoramiento de la calidad de la educación. Porque no abarca el nivel curricular, especialmente en la definición de contenidos y metodologías. (Bolaños y otros 2000:237)

Finalmente estos Consejos Educativos consideran que el D.S. 25237 que reglamenta el proceso de participación popular, en lugar de dar mayor apertura a la participación de los pueblos originarios en los procesos de diversificación curricular, lo limita, como observamos en la siguiente cita:

El Decreto Supremo 25237 limita la participación de las Juntas Educativas en la elaboración de currículos diversificados y la elaboración de calendarios educativos regionalizados. (*Ibíd.*)

Con estas premisas consideramos importante impulsar con mayor fuerza un proceso de investigación participativa para la construcción de un diseño curricular que refleje realmente los anhelos de los pueblos indígenas en la perspectiva de que las ramas diversificadas se enfoquen y orienten de manera más precisa hacia las necesidades e intereses de los pueblos originarios y sobre todo se lleven a la práctica; por lo que la presente propuesta pretende dar énfasis no tanto al resultado, sino al proceso, es decir la construcción de un currículo más pertinente para la educación de adultos en EIB, bajo la modalidad de educación a distancia, pero contando con la participación colectiva de los principales involucrados en ésta, es decir de los auténticos representantes de los pueblos originarios y no sólo de "expertos" en el tema.

#### 3. Propuesta

#### Marco conceptual

Si queremos enfocar a la educación a distancia desde la perspectiva de EIB es necesario abordar el tema del currículo. Por esta razón, para tener un panorama que nos aproxime a lo que es currículo, tomaremos algunas definiciones generales al respecto considerando su significado, en el sentido de que: "Currículo o currículum" es un vocablo cuyo significado ha ido evolucionando con el tiempo, etimológicamente vienen del latín currere, que quiere decir "recorrido"; con este antecedente citamos una definición de currículo:

Cuando definimos el *curriculum* estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc. No tiene idéntica función el *curriculum* de la enseñanza obligatoria, que el de una especialidad universitaria o el de una modalidad de enseñanza profesional, y ello se traduce en contenidos, formas y esquemas de racionalización interna diferentes, porque es distinta a la función social de cada nivel y peculiar a la realidad social y pedagógica que en torno a los mismos se ha generado históricamente. (Sacristán 1995: 16)

De este modo el currículo es el hilo conductor, es lo programado para el desarrollo de las actividades educativas, por lo tanto tiene una importancia intrínseca en la ejecución del accionar educativo.

Con respecto al currículo, desde la visión de educación a distancia un autor tiene la siguiente apreciación:

Los programas y currículos...definen el perfil de un sistema o una institución. Deberán estar relacionados con la misión y los mercados y necesidades específicas. (García Aretio 2002:120)

En este entendido el currículo en la educación a distancia debe responder a las políticas que demanda esta modalidad educativa y estar relacionado con los espacios laborales del docente.

Por otra parte, también se hace necesario dar una mirada a lo que se estipula en los marcos legales respecto a currículo, por ejemplo la Ley 1565 de la Reforma Educativa plantea como parte de sus objetivos y políticas de la estructura de organización curricular:

Ofrecer un currículo flexible, abierto, sistémico, dialéctico e integrador orientado por los siguientes objetivos presentes en todas las actividades educativas: la conciencia nacional, la interculturalidad, la educación para la democracia, el respeto a la persona humana, la conservación del medio ambiente, la preparación para la vida familiar y el desarrollo humano. (Ley 1565 Cap. IV Art. 8 Compendio de la Reforma Educativa 2002:56)

Este aspecto es muy importante porque fundamenta el hecho de que el currículo en el caso de la educación boliviana no puede dejar de incluir la interculturalidad.

En la línea de un currículo intercultural tenemos que el Reglamento de Organización Curricular destaca que:

El currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema. El currículo es bilingüe principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren una atención educativa en una lengua distinta al castellano. (Reglamento de Organización Curricular D.S. 23950 Compendio de la Reforma Educativa 2002:82)

Como podemos comprobar, este decreto supremo afirma que el currículo es bilingüe para todo el país, a más que la ley 1565 de la Reforma Educativa señala que éste es intercultural. En este entendido los programas que ofrecen formación educativa en la modalidad de educación a

distancia, no pueden sustraerse de diseñar sus currículos con una perspectiva bilingüe intercultural que les permita trabajar en espacios bilingües, desarrollar actitudes de identidad cultural, de respeto por los demás y todos los aspectos que implica la interculturalidad.

Sin embargo si nos vamos al plano de la práctica encontramos algunos desencuentros con lo planteado en los marcos legales. Tenemos a continuación la voz de los representantes de los CEPOs, quienes evalúan el proceso curricular que se viene implementando a través de la reforma educativa y nos dicen al respecto:

La capacitación de los maestros ha sido insuficiente, inadecuada y de baja calidad, especialmente en lo referido a la lecto-escritura en lengua originarias e indígenas y el desarrollo metodológico de la segunda lengua (...) no existen suficientes recursos humamos formados para el desarrollo de la EBI. (Bolaños y otros 2000)

Con respecto al currículo tenemos algunos aspectos que la ley Nº 1565 de la Reforma Educativa contempla, por ejemplo en el capítulo IV cuando hace referencia a los objetivos y políticas de la Estructura de organización curricular, nos dice que el currículo permite:

Organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana de acuerdo a los intereses de las personas y la comunidad, partiendo de la base de un tronco común de objetivos y contenidos nacionales que será complementado con objetivos y contenidos departamentales y locales. (Reforma Educativa 2000:55)

En este sentido, los diseños curriculares para todos los niveles y modalidades educativas se deben ceñir a este tronco común de objetivos y contenidos que el estado boliviano considera como base sustancial. Estos lineamientos son también considerados para el caso de la educación alternativa en la que la mayor parte de las instituciones a las que nos estamos refiriendo en este trabajo, han desarrollado sus acciones educativas en base a las disposiciones emanadas del Ministerio de Educación mediante la reglamentación de educación alternativa en su capítulo VI referido a la organización curricular en la cualificación, del nivel superior señala en su artículo 20º lo siguiente:

La organización curricular comprende: los diseños curriculares base o de tronco común nacional y los diseños curriculares complementarios diversificados, tanto en la cualificación inicial como en la cualificación permanente, para las diferentes carreras, especialidades y menciones de la Educación Superior alternativa. (Reglamento general de cualificación, de nivel superior, recursos humanos para la educación alternativa 2002:14)

De esta manera, todas las instituciones que trabajan educación a distancia, al hacer sus diseños curriculares, no deben perder de vista el tronco común y las ramas diversificadas, para elaborar su diversificación curricular. De no ser así, es probable que tengan los inconvenientes que tuvo el SEBAD al haber realizado un diseño curricular sin observar las normas mencionadas. Esta institución, con el propósito de tomar en cuenta en su diversificación curricular las características de la población que atendía (participantes adultos que ya ejercen la actividad de educadores) omitió al diseño base. Para corroborar citamos el documento final de consultoría que realizó Delgadillo por encargo del Ministerio de Educación.

En el ámbito académico, un aspecto grave es que el SEBAD elaboró y ejecutó su propia propuesta curricular para la profesionalización de interinos, obviando el hecho de que debía ejecutar el mismo diseño curricular que las escuelas normales (hoy INS). No olvidemos que los títulos obtenidos ya sea por los INS o el SEBAD tienen la misma validez legal y supuestamente responden a una misma política nacional de formación docente, con la sola diferencia de ejecutarse en distintas modalidades. Esto ha afectado severamente la calidad de profesionalización en el SEBAD y el prestigio de la modalidad. (Delgadillo 1999:s/p)

Agregamos que en la actualidad se tiene un Reglamento general de cualificación de nivel superior de recursos humanos para la educación alternativa que también alcanza algunos lineamientos que sirven de base para que las instituciones los tomen en cuenta al momento de trabajar el tema de currículo. Un aspecto más sobre los alcances del diseño curricular para la profesionalización de interinos es el que señala esta norma en su artículo 24° y dice:

El diseño curricular para la profesionalización del personal interino, se sustenta en el diseño curricular base para la cualificación inicial, considerando las experiencias y las competencias previas de los sujetos en ejercicio de la docencia o la administrativa. (Reglamento general de cualificación de nivel superior, de recursos humanos para la educación alternativa 2002:15)

Como vemos el diseño curricular para la profesionalización de los docentes interinos indica como sustento al diseño curricular base, en torno a ello las instituciones que se dedican a la formación docente en la modalidad de educación a distancia se ven obligadas a formular su diseño curricular de ramas diversificadas, pero algunos profesionales opinan al respecto lo siguiente:

Este diseño curricular (base) ha sido pensado para formación inicial para adolescentes que entran a las normales y empiezan cero kilómetros pero nuestro caso es diferente, pero sin embargo este diseño curricular nos sirve. (E1-1P7)

Estas son algunas de las razones que nos permiten pensar que en lo referente al currículo de formación de maestros todavía hay algunos aspectos que revisar por ejemplo el tema de la interculturalidad que en muchos de los casos se está concibiendo como una necesidad, o mejor dicho como una obligación que compete a las culturas originarias y no así para la cultura occidental. Se trata de que el currículo sea aplicable en todos los centros de formación y éste cumpla el papel de hilo conductor, para que las instituciones que hacen educación a distancia puedan tener un documento que oriente favorablemente el servicio educativo de estas instancias superiores en la perspectiva de que la educación sea para todos los bolivianos, partiendo de su cultura y respetando e derecho a la diferencia que los asiste.

Esta es una mirada general con respecto al currículo para la formación de docentes interinos que nos permitirá hacer un análisis desde otra necesidad, el currículo EIB, la misma que queremos compartir circunscribiéndonos a algunas experiencias de diseño curricular en educación intercultural bilingüe.

Otro aspecto que nos anima a plantear esta propuesta es que a lo largo de nuestro trabajo de investigación pudimos constatar que en la mayoría de instituciones que realizan educación a distancia, no se le ha dado la importancia necesaria a la formulación de currículos para educación a distancia con características de EIB, además que no se involucra a los destinatarios de estos programas en su elaboración, como lo apreciamos en las entrevistas nuestros informantes

En este sentido, es de urgente necesidad la creación de espacios participativos para elaborar un currículo diversificado en EIB en la modalidad de educación a distancia, documento que permita ser la expresión de las expectativas y necesidades de las personas que se cualifican mediante esta modalidad.

Creemos que un diseño curricular no puede construirse alejado de la realidad del grupo social para el que va dirigido, tiene que ser con su participación y desde sus necesidades políticas y socioculturales. En ese sentido, es importante recopilar información de fuentes directas para saber ¿qué piensan los originarios sobre el tipo de vida que buscan desde su propia vivencia y sobre todo desde la inmensa riqueza de la herencia cultural que poseen?, ya que es ésta la que da sentido y orientación a sus proyecciones para el futuro; por otra parte es necesario tomar en cuenta la situación ac-

tual de globalización que viven el mundo por lo tanto "El ingreso de los indígenas al mundo global con nombre propio no excluiría la posibilidad de una critica a la modernidad en si misma y las posibles alternativas de modelos de desarrollo más concordantes con la tradición cultural indígena" (Arratia 2001:47). De este modo, para una política educativa destinada a la formación o cualificación de maestros en la perspectiva EIB, creemos que sería trascendental tomar en cuenta sus necesidades y sobre todo su forma de concebir el mundo, su proyecto de vida como pueblo.

Pretendemos que estos conocimientos que subyacen en los potenciales participantes en educación a distancia, se puedan tomar en cuenta, en los diseños curriculares como un aporte más en la construcción de una propuesta educativa de doble vía en lo referente a interculturalidad. Sobre todo considerando sus formas de participación y valores como son el trabajo colectivo, la vida productiva, los valores de respeto por la vida y por la naturaleza podrían ser elementos que se incorporen a un diseño curricular de EIB en ED. Puesto que además como manifiestan Bolaños y otros (2000: 52):

Una educación propia se construye de manera colectiva desde la realidad y en los contextos particulares de cada zona, teniendo en cuenta las diferentes maneras de producir el conocimiento y espacios de socialización que tradicionalmente los pueblos indígenas han desarrollado; y que responden a sus necesidades económicas, sociales y culturales.

En este sentido, una propuesta educativa destinada a pueblos originarios, no puede dejar de lado su participación en los procesos de elaboración, ejecución, evaluación de las acciones educativas que involucra ésta.

En síntesis, esta propuesta tiene como objetivo fundamental impulsar un proceso de investigación participativa en el que la construcción colectiva de un diseño curricular considere la voz y participación activa de los pueblos originarios, y que su misión principal sea encaminar la formación pertinente de recursos humanos en EIB a través de la educación a distancia.

#### 4. Objetivos

#### General:

Promover un proceso de investigación acción participativa que permita recoger lineamientos que enriquezcan la elaboración de un diseño curricular de ramas diversificadas de EIB para la modalidad de educación a

distancia semipresencial, dirigido a docentes interinos y no interinos que ejercen su labor pedagógica, en población quechua rural de Cochabamba.

#### **Específicos:**

- Elaborar un diseño curricular en EIB para ED con el aporte de las experiencias en el tema de ramas diversificadas.
- Involucrar en este proceso a personas con experiencia en educación a distancia, como son los docentes tutores de los programas de educación a distancia de la CEE (F3 y CAS) y expertos en el tema del CENAQ
- Convocar a los "sabios indígenas" y líderes comunales de la comunidad de Qurpa para que participen en la propuesta del diseño curricular

#### 5. La metodología de trabajo

El trabajo se realizará mediante investigación acción participativa, es decir con orientación emergente, esto es de abajo hacia arriba; bajo los principios del método de la praxis, es decir partir de la realidad concreta, de las experiencias existentes, para luego reflexionar sobre ellas y finalmente concretar una acción transformadora. Se conformarán equipos de trabajo que en diferentes momentos aportando ideas desde sus experiencias. Estos grupos se organizarán bajo los criterios de la experiencia que tenga cada participante.

Citamos algunos aspectos referentes de nuestra metodología de trabajo que como dijimos será una investigación-acción participativa en el entendido que esta forma de trabajo nos permitirá:

Comprender la propia práctica, resolver problemas prácticos. Reflexionar antes de la acción (planificar), durante la acción (opciones en la acción) y después de la acción (sobre los afectos de las acciones posteriores revisión de la acción planificada)... Planificar de forma intencional acciones de mejora. Las acciones intentan modificar la situación a partir de una compresión más profunda de la propia práctica... Llevar a cabo las acciones y recoger evidencias. (Latorre 2003)

Estos aspectos de la investigación acción nos aporta elementos para organizar el proceso de planificación, ejecución y evaluación de esta propuesta.

Tomando estos lineamientos nuestra propuesta está basada en la investigación-acción participativa, por lo que metodológicamente en el proceso consideraremos las siguientes etapas:

- 1. Estado del arte de las experiencias existentes en el tema
- 2. Pre-diseño del proyecto de investigación
- 3. Constitución in situ del equipo de trabajo.
- 4. Organización del equipo de trabajo.
- 5. Consulta del pre-diseño de investigación
- 6. Elaboración del diseño definitivo del proyecto de investigación
- 7. Recuperación del conocimiento indígena de todos los participantes en el proceso en función de las áreas del currículo
- 8. Formulación participativa de los lineamientos curriculares
- 9. Confrontación de los conocimientos indígenas con conocimientos académicos presentes en e currículo
- 10. Elaboración del diseño curricular
- 11. Aplicación del diseño curricular
- 12. Evaluación del diseño curricular

#### 6. Beneficiarios

Docentes de unidades educativas de la zona rural de Cochabamba

#### 7. Tiempo de duración:

Para este trabajo de investigación participativa se considera 12 meses de trabajo como mínimo.

#### 8. Financiamiento:

Para cubrir los costos de este trabajo se recurrirá a convenios interinstitucionales.

Estos convenios se realizarían de manera directa con las instituciones involucradas en el asunto como el Ministerio de Educación, la CEE y el CENAQ

#### 9. Su factibilidad

En cuanto a la factibilidad de la presente propuesta consideramos que es posible su realización, puesto que responde a una necesidad real como hemos visto en el trabajo de investigación, porque como ya dijimos, por un lado el enfoque EIB no se está plasmando claramente en los diseños curriculares de formación en la modalidad de educación a distancia y la participación de los destinatarios en el diseño de estos currículos es reducida y a veces no existe. Este aspecto es de suma importancia puesto que la razón de ser de todo programa educativo la constituyen los destinatarios, ya que si se toma en cuenta las necesidades, intereses y expectativas de los usuarios, se podrá tener más éxito en el desarrollo de todo programa educativo. En nuestra visita a la comunidad de Qurpa pudimos comprobar la existencia de jóvenes originarios con mucho potencial, disposición de aprender y riqueza cultural que bien pueden ser un gran aporte en la elaboración del diseño de este curriculum para educación a distancia, con espacios de semi presencialidad y con características EIB.

Otro aspecto importante que apoya la factibilidad de esta propuesta es el impulso que está dando la ley 1565 de la Reforma Educativa a la participación popular en la educación. Creemos que este aspecto brinda el respaldo necesario para generar espacios en los cuales se pueda contar con la participación de la gente directamente involucrada en estos procesos, sobre todo de las organizaciones indígenas que en los últimos años vienen resaltando la importancia de la EIB y también la están impulsando como es el caso de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, en este caso el CENAQ por tratarse de población quechua. Como citamos a continuación:

Damos importancia a la relación entre currículo y participación social porque dichos temas están íntimamente ligados. No se puede hablar de currículo, ni de construcción de ramas diversificadas, sin hacer referencia a los actores de tal construcción y a las atribuciones que se les asigna a estos actores en el tema del currículo (CENAQ 2003:31)

De esta manera si pensamos en la construcción de un diseño curricular diversificado es urgente la necesidad de incorporar a las poblaciones a las que va dirigida la acción educativa para tener una perspectiva émica (desde dentro) que permita la construcción desde las venas de un pueblo que demanda espacios de participación en la vida de este país.

Por último, consideramos que la característica de la población que accede a programas de educación a distancia (adultos que en muchos casos ya laboran), hace que la participación de ésta en la elaboración de los diseños curriculares se convierta en una potencialidad por todos los aportes que pueden hacer, ya que las experiencias que vienen desarrollando en su espacio laboral harán que los diseños curriculares se enriquezcan.

#### 10. Cronograma:

FASE	ACCIONES	TIEMP0	PARTICIPANTES
PLANIFICACION	Estado del arte de las experiencias existentes en el tema	1 semana	Responsables de la investigación
	Pre-diseño del proyecto de investigación	3 semanas	Expertos Responsables y partici- pantes de Instituciones que ha- cen Educación a distancia CEE representantes de CENAQ sabios indígenas y docentes seleccio- nados
	Constitución in situ del equi- po de trabajo.	1 semana	Idem.
EJECUCIÓN	Organización del equipo de trabajo.	1 semana	Responsables de la investigación
	Consulta del pre-diseño de investigación	4 semanas	Idem.
	Elaboración del diseño defi- nitivo del proyecto de inves- tigación	4 semanas	Idem.
	Recuperación del conoci- miento indígena de todos los participantes en el proceso en función de las áreas del cu- rrículo	8 semanas	Responsables de la investigación
	Formulación participativa de los lineamientos curriculares	8 semanas	Instituciones que trabajan formación docente a través de educación a distancia
	Confrontación de los conoci- mientos indígenas con cono- cimientos académicos pre- sentes en e currículo	2 semanas	Responsables de la investigación
	Elaboración del diseño curricular	8 semanas	Idem.
VALIDACIÓN	Aplicación del diseño curricular	18 semanas	ldem.
EVALUACION	Evaluación del diseño curricular	2 semanas	Idem.
SOCIALIZACIÓN Y DIFUSIÓN	Presentación de resultados	1 semana	Idem.

#### Referencias bibliográficas

ALBÓ, Xavier y Anaya Amalia

Niños Alegres, libres, expresivos. La Paz: UNICEF.

ARRATIA Jiménez, Marina

2001 Wata muun

Wata muyuy: Ciclos de vida en culturas agrocéntricas y tiempos de la escuela. Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un distrito quechua de Bolivia Buenos Ai-

res: IIPE/UNESCO

BARRAGÁN, Rossana y otros

2001 Formulación de proyectos de investigación La Paz: PEIB

BARRY, Willis

1999 Educación a distancia: Madrid UNED

BOLAÑOS y otros

2000 La Educación como estrategia para el Fortalecimiento de los proyectos y planes de Vida de los pueblos Indígenas en Abriendo

Caminos Memorias del Taller Seminario Internacional.

Cochabamba PROEIB-Andes

CALDERÓN Jemio, Raúl

2000 30 años al servicio de una educación sin exclusiones. La Paz

CEE.

CAPELLA RIERA, Jorge

1993 Guía de transferencia del Proyecto Una Alternativa Andina de

Profesionalización docente. Lima: PUC

CARMO, Hermano

"Educación intercultural a nivel de posgraduados y enseñanza flexible. Realidades y desafíos." En Besalú, Xavier y

otros La educación intercultural en Europa Un enfoque

curricular. Barcelona: Pomares-Corredor. 224-244

CASTILLO VELA, Emilio

1992 ISER- Educación a distancia Curso nacional de especialidades nivel medio Tecnología educativa. Tarija: CPRA-ISER

CASTRO & RIVAROLA

1997 La Investigación Cualitativa y sus características. Mexico D.F. MacGraw

CENTRO AVELINO SIÑANI

1997 Centro "Avelino Siñani" Proyecto Educativo Formación y capacitación en educación comunitaria y de adultos. La Paz: CAS

CERDA, Jaime

1993 Investigación Educativa. Mimeo Lima

CIRIGLIANO, G.F.J

1983 "La educación abierta". Buenos Aires: El Ateneo

COICAUD, Silvia

"La colaboración institucional en la educación a distancia".
 En Edith Litwin La educación a Distancia. Temas para el Debate en una nueva agenda educativa Buenos Aires: Amorrortu. 9-54

COMISIÓN Episcopal de Educación

1994 Educación Bilingüe: Curso de capacitación a distancia en educación intercultural bilingüe. La Paz: CEE.

COMISIÓN Episcopal de Educación

1998 *"Formación de Facilitadores de Feria F3" Propuesta Curricular.* La Paz. CEE-UCB-CAS

CORRAL IÑIGO, Antonio y otros

1997 Consideraciones para la realización de textos didácticos para la enseñanza a distancia. Madrid: UNED

CUENCA, Ricardo

1998 Guía para explorar un diagnóstico de necesidades de capacitación en la escuela (DNCE) Lima: MED-GTZ-KfM.

DELGADILLO Ponce, Emilio

1999 Propuesta de reorganización de la modalidad educativa a distancia para la profesionalización de maestros interinos. La Paz: MEB. INFOPER VEIPS.

ÁRBOL

1999 Historia, legislación y ética de la radio en Bolivia. La Paz: ERBOL mimeo

ENCARTA

1993/2003 Bolivia. Microsof

FAINHOLC, Beatriz

1999 *La Interactividad en la educación a distancia.* Buenos Aires: PAIDOS

Fejad

2002 Informe Memoria. Mimeo

FLORES Vilca, Hugo

2003 Las ramas diversificadas dentro el planteamiento del currículo de la reforma educativa UMSS Cochabamba. Tesis Cochabamba PROEIB Andes.

FREIRE, Paulo

1992 *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

GARCÍA Aretio, Lorenzo

1999 La Tutoría en la UNED bases y orientaciones. Madrid: UNED.
 2000 La Educación a distancia: de la teoría a la práctica. Madrid: Ariel

2001 La Educación a distancia de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel

2002 La Educación a distancia y la UNED. Madrid: UNED

GARCÍA LLAMAS, José Luis

1986 El estudio empírico sobre rendimiento académico en la enseñanza a distancia. Madrid: UNED

HERNÁNDEZ, Sampiere

1998 *Metodología de la investigación*. México DF: McGrawhel.

HURTADO, Javier

1987 Historia de la Radio difusora "San Gabriel" Ia época Maryknoll. La Paz. Mimeo

IBÁÑEZ ROBERT, Ricardo

1988 Las nuevas tecnologías de la información en la educación: INTERNET, globalización e identidad. Revista Cubana de educación superior Vol. XVIII N° 2: La Habana

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE)

2002 *Censo Nacional de Población y Vivienda 2001:* Resultados a nivel de Bolivia. La Paz: INE

2002 Censo Nacional de Población y Vivienda 2001: Resultados a nivel de La Paz. La Paz: INE

2002 *Censo Nacional de Población y Vivienda 2001:* Resultados a nivel de Tarija. La Paz: INE

**INFOPER** 

2000 Memoria Acciones de capacitación desarrolladas por el INFOPER. Tarija: VEIPS-INFOPER.

2002 *Memoria Acciones de capacitación desarrolladas por el INFOPER* Gestión 1999-2002. Tarija-INFOPER **ISER** 

s/a Plan de Transformación y fortalecimiento. Documento institucional informe Tarija

JIMÉNEZ QUISPE, Luz

2000 *Introducción a la antropología*. Módulo del curso de capacitación a distancia en EIB: CEE La Paz

JULLCA GUERERO, Felix

2002 Fundamentos EBI. Mimeo Lima: MED

KANTASALMI, Kari y Llorente, Juan Carlos

2002 Propuesta para Tantanakuy - fase piloto - Educación a Distancia (draft) sin lugar sin editor - Mimeo

KAYE, Anthony

2000 La Educación a distancia. Buenos Aires: Amorrortu.

KEMMIS, Stephen

1995 El curriculum más allá de la teoría de la reproducción.

LATORRE, Antonio

2003 La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

OLITWIN, Edith

2000 La educación a distancia Temas para el debate en una nueva agenda educativa Argentina: Buenos Aires: Amorrortu.

LLORENTE, Juan Carlos

s/f Informe de consultoría educación a distancia, Mimeo, Helsinki

LÓPEZ MARTÍNEZ, Ricardo

2001 Logros y dificultades del programa formación de facilitadores de FERIA F3 gestión 1997 a 1999. Monografía para optar el título de técnico superior en educación alternativa UCB, CEE, CAS.

LÓPEZ, Luis Enrique y Wolfgang Küper

2002 La educación Intercultural Bilingüe en América Latina Balances y Perspectivas Lima: GTZ

LUNDGREN, Urf

1992 Teoría del Curriculum escolarizado. Madrid: Morata

LURAWIE

2002 Boletín del Proyecto de Apoyo a la Reforma Educativa. El Alto (PAR) La Paz Unión Europea - G.M.E.A.

MARTÍNEZ MEDIANO, Catalina

1988 Los Sistemas de Educación Superior a Distancia. Madrid: UNED

MAURIAL, Mahia y FERRUFINO, Elena

2003 *Línea de Investigación sobre educación a distancia y EIB.* Mimeo Cochabamba

MEDINA, Javier

2000 Diálogo de Sordos: occidente e indianidad una aproximación conceptual a la educación intercultural bilingüe en Bolivia. La Paz:

MILES Y HUBERMAN

1994 La Investigación Cualitativa. México: UNAM

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2004 La Educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados. La Paz: UNICOM

PÉREZ, Elizardo

1962 Warisata la escuela ayllu. La Paz: Burillo

PETERS, Otto

2001 Todo sobre educación a distancia. Buenos Aires: Amorruto.

PISANTY BARUCH, Alejandro

2000 Panorama de la Educación a distancia. México: UNAM

PONTIFICIA UNIVERSIDAD DEL PERÚ

1994 Curso de capacitación a distancia de docentes coordinadoras de programas no escolarizados de educación inicial. Lima: PUC.

RAMOS, Absalón

2003 Educación a distancia en Bolivia y el sistema de educación boliviana a distancia. Cochabamba: Mimeo

RAMOS, Martha

"La educación a distancia en el Perú: Desarrollo, problemática y tendencias". *Coloquio educación a distancia y tecnología*. Santiago de Chile: CERENAD. 63-70

REFORMA EDUCATIVA

1996 Título I de la Educación Boliviana. Capítulo Único Bases y Fines de la Educación Boliviana. Artículo 1º inciso 5

REFORMA EDUCATIVA

2002 Nuevo Compendio de la legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas. La Paz: Ministerio de Educación

ROJAS, Alejandro M.

2000 Etnoeducación y construcción de sentidos sociales. Memoria del segundo congreso universitario de etnoeducación. Popayán: CEAD

SACRISTÁN, Gimeno

1995 El currículo: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata

SANGÁRNAGA Meneses, Jedu Antonio

1998 Temas de identidad. La Paz: CIMA.

SALGUERO, Elizabeth

2001 Equidad como condición para generar ciudadanía. En equidad y diversidad en educación: interculturalidad, bilingüismos y género La Paz: CEBIAE

SECRETARIADO Nacional de la Comisión Episcopal de Educación

1995 Documento de trabajo de la iglesia católica sobre Educación. La Paz: CEE

SERRANO TORRICO, Servando

1996 Reforma Educativa. Cochabamba: Serrano

SIMMONDS MUÑOZ, Cristina

2002 Fundamentos de la educación abierta y a distancia. Universidad del Cauca: TEUC

SIRVENT, Maria Teresa

1999 Cultura popular y participación social, una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires). Buenos Aires: MD

STEINER, Virginia

2002 Educación a distancia hoy. Buenos Aires: Amorruto.

TAYLOR Steve J. y BODGAN Robert

1986 Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paídos.

TRAHTEMBERG, León

2000 El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y organización escolar. en Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Lima: Ceep.

UNIVERSIDAD Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1998 Teorías y Fundamentos de la educación de jóvenes y adultos Módulo 3. FEJAD. La Paz: FEJAD.

VELÁSQUEZ, René

2002 Preguntas y Respuestas sobre la Reforma Educativa. La Paz, Mimeo.

WEDEMEYER

1981 Learning at the Back Door. Madrid: UNED

YÁNEZ Cossío, Consuelo

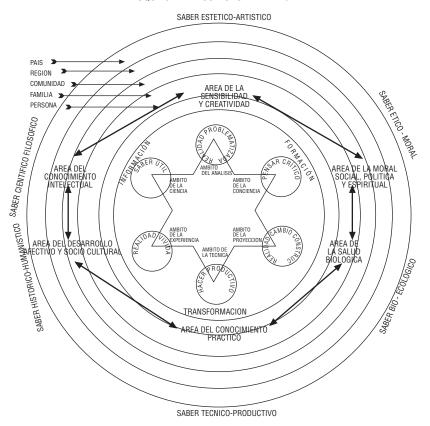
1989 La educación indígena en el área andina. Quito: Abya-Yala

ZUAZO Fernández, Adolfo

1999 Fichas de capitalización de experiencias: Docentes que trabajan con EIB Escuelas de cristo Potosí, Mimeo

#### Anexo 1

### SINTESIS DE LOS DIVERSOS NIVELES ENFOQUE CIENTÍFICO-POPULAR-INTEGRAL



\* PRAXIS DE LA EDUCACION POPULAR: PROCESO DE INVESTIGACION, CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE DESDE LA IDENTIDAD PERSONAL-CULTURAL DEL SUJETO-EDUCANDO; EN LUGAR DE LA MERA TRANSMISION, REPETICION Y ENSEÑANZA, PEDAGOGIA DE PREGUNTAS Y DE DIAGNOSTICOS PARTICIPATIVOS, NO DE PRESCRIPCIONES Y/O PROGRAMAS PRE-ESTABLECIDOS

Esta nueva investigación de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón se inserta, como pocas, en una contradictoria realidad. Explora una modalidad educativa poco atendida y promocionada en Bolivia que a nivel mundial goza de explosiva aceptación y demanda. Hipólito Peralta estudia dos experiencias de educación a distancia en Bolivia que, además, se sitúan en el contexto pluricultural y multilingüe boliviano.

Como bien concluye el autor, la educación a distancia abre un abanico de posibilidades para optimizar la educación en Bolivia, sobre todo, la educación alternativa de adultos, dada la flexibilidad en cuanto a tiempos, espacios y ritmos, idiosincrasia y conocimientos previos del participante y a la independencia y libertad de aprendizaje que caracteriza esta modalidad.



gtz

