



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO
PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

**PRÁCTICAS FORMATIVAS DEL PROFOCOM Y SU RELACIÓN CON LOS
PRINCIPIOS DE INTRA E INTERCULTURALIDAD DE LA LEY 070 DE
EDUCACIÓN EN BOLIVIA**

Estudio de caso realizado en la Unidad de Formación Docente de Caripuyo
(Potosí) con participantes de la 2a versión del programa, gestión 2014-
2015

Daniel Guzmán Paco

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón,
en cumplimiento parcial de los requisitos para la
obtención del título de Magister en Educación
Intercultural Bilingüe

Asesor de tesis: Mgr. José Antonio Arrueta

**Cochabamba, Bolivia
2016**

La presente tesis “PRÁCTICAS FORMATIVAS DEL PROFOCOM Y SU RELACIÓN CON LOS PRINCIPIOS DE INTRA E INTERCULTURALIDAD DE LA LEY 070 DE EDUCACIÓN EN BOLIVIA. Estudio de caso realizado en la Unidad de Formación Docente de Caripuyo (Potosí) con participantes de la 2a versión del programa, gestión 2014 - 2015”, fue defendido el.....

**Mgr. Jose Antonio Arrueta
Asesor**

**Dra. Inge Sichra
Tribunal**

**Mgr. Nicole Nucinkis
Tribunal**

**Mgr. Vicente Limachi Pérez
Jefe del departamento de Post Grado**

Dedicatoria

Con todo cariño para Paulina Paco y Raimundo Guzmán, mis padres, por brindarme la vida, por su dedicación, sencillez, sacrificio y apoyo incondicional.

A la memoria eterna de Enriqueta Argote, mi abuela, con quien tuve la oportunidad de conocer y vivir la cultura quechua.

Agradecimientos

A los docentes de la unidad educativa Eduardo Avaroa de Caripuyo, por el apoyo incondicional al proyecto de investigación, especialmente a Catalina Palenque, Luisa Mamani, Cristina Romero, Valeria Bermúdez, Carmen Rivamontan, Israel Quispaya, Manuel Aroni y Edwin Ticona. A todos ellos gracias por compartir sus inquietudes, anécdotas, expectativas y desacuerdos.

A la Fundación PROEIB Andes por el apoyo económico brindado para concluir con mis estudios en la Maestría

Al Mgr. José Antonio Arrueta, asesor de tesis, por su paciencia, orientación permanente y acertado acompañamiento en la realización de la presente investigación.

A los docentes y colaboradores de la VIII versión de la Maestría en EIB: Inge Sichra, Marina Arratia, Tata Rumi kancha (Pedro Plaza), Fernando Prada, José Antonio Arrueta, Vicente Limachi, Fernando Galindo, Teófilo Laime, Luis Enrique López, Diego Martínez, Nicole Nucinkis y Fernando García.

A todos los hermanos y hermanas de los pueblos purepecha, tojolabal, tsotsil, zapoteco, shuar, mapuche, quechuas y aimaras. A todos ellos, gracias por compartir aprendizajes, experiencias, trayectorias profesionales y políticas.

Resumen

La presente investigación aborda el tema de la formación docente intercultural mediante un estudio de caso sobre las prácticas formativas del Programa de Formación Complementaria para Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) y su relación con los principios de intraculturalidad e interculturalidad de la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (Ley ASEP). El estudio se realizó en la Unidad de Formación docente de Caripuyo (departamento de Potosí, Bolivia), con maestros y maestras participantes de la segunda versión del programa, gestión 2014-2015.

En esta investigación se describe la manera como se concretan los componentes de intra e interculturalidad en los procesos de formación docente. Por lo general, estos componentes hacen referencia a cuestiones de la práctica formativa, uso de lenguas indígenas, recuperación de saberes locales. Las mismas son analizadas desde una perspectiva relacional entre la práctica y el discurso de la intra e interculturalidad.

Los resultados de la investigación evidencian que la intra e interculturalidad en el ámbito de la práctica formativa implican el protagonismo docente, la asignación de nuevos roles, valoración de la experiencia docente, reorganización del espacio educativo e introducción de prácticas comunitarias. Sin embargo, la concreción de estos elementos formativos transita entre el deseo de querer cambiar y la reproducción de prácticas tradicionales que obstaculizan su efectividad.

Con relación al uso de las lenguas indígenas, éstas son restringidas únicamente a expresiones sencillas como frases, preguntas, anécdotas, saludos y ejemplos. De igual manera, la recuperación de saberes indígenas y la sistematización de experiencias educativas están lejos de constituirse en una práctica habitual del trabajo pedagógico; su elaboración es coyuntural, responde a exigencias institucionales y no a una necesidad de mejorar el trabajo en aula.

Palabras claves: intraculturalidad, interculturalidad, formación docente, saberes indígenas, lenguas indígenas, innovación educativa.

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Resumen	iii
Índice	iv
Abreviaturas	vi
Chawchu simipi pisichay	vii
Introducción	1
Capítulo 1: Problema y objetivos de investigación	4
1. 1. Planteamiento del problema.....	4
1.2. Preguntas de investigación.....	7
1.3. Objetivos de investigación.....	7
1.3.1 Objetivo general.....	7
1.3.2 Objetivos específicos.....	8
1.4. Justificación.....	8
Capítulo 2: Metodología	10
2.1. Caracterización de la investigación.....	10
2.2. Descripción del escenario y sujetos de investigación.....	11
2.3. Unidades de análisis.....	12
2.4. Procedimiento.....	12
2.5. Técnicas e instrumentos de investigación.....	14
2.5.1. Observación.....	14
2.5.2 Entrevistas.....	14
2.5.3 Revisión documental.....	15
2.5.4 Diario de Campo.....	15
2.6. Procesamiento, análisis e interpretación de datos.....	15
2.7. Consideraciones éticas.....	16
Capítulo 3: Fundamentación Teórica	18
3.1. Intraculturalidad.....	18
3.2. Interculturalidad y educación intercultural.....	20
3.2.1. Perspectivas de interculturalidad.....	22
3.2.2. Educación intercultural.....	25
3.3. Tendencias en la formación docente y diversidad cultural.....	27
3.3.1. Formación normalizadora: el docente academicista.....	28
3.3.2. Formación eficientista: el docente técnico.....	29
3.3.3. Formación crítica y reflexiva: el docente intelectual.....	32
3.4. Formación docente intercultural.....	34
3.4.1. Definición, condiciones y aptitudes del profesorado intercultural.....	35
3.4.2. Innovación educativa y formación docente intercultural.....	38
Capítulo 4: Presentación de resultados: La propuesta del PROFOCOM y su puesta en práctica	44

4.1. Descripción y análisis de la propuesta teórica del PROFOCOM	44
4.1.1. Antecedentes	44
4.1.2. Propuesta curricular.....	45
4.1.3. Perfil profesional	45
4.1.4. Objetivos	47
4.1.5. Principios.....	48
4.1.6. Estrategia formativa	48
4.1.7. Lenguas en el PROFOCOM.....	49
4.1.8. El PROFOCOM en la Unidad de Formación docente de Caripuyo.....	51
4.2. La intraculturalidad e interculturalidad en las prácticas formativas del PROFOCOM: una debilidad transversal.....	53
4.2.1. Los profesores, ¿protagonistas del cambio educativo?	54
4.2.2. ¿Los facilitadores facilitan experiencias o administran actividades?.....	61
4.2.3. Los participantes: ¿Intelectuales transformativos o ejecutores de recetas pedagógicas?	68
4.2.4. La transformación de la organización tradicional de los espacios educativos: intentos fallidos	77
4.2.5. Reflexionar sobre la experiencia docente para generar el cambio. En teoría todo, en la práctica nada.....	82
4.2.6. La formación comunitaria como alternativa a las prácticas individuales: un desafío que persiste	93
4.3. Las lenguas indígenas en las prácticas del PROFOCOM: actos simbólicos	100
4.3.1. El uso de la lengua indígena se restringe al cumplimiento de las instrucciones .	100
4.3.1.1. “Solo las preguntas problematizadoras se trabajaban en quechua, no tanto el proceso del módulo”	100
4.3.1.2. El uso de la lengua indígena en frases sencillas y esporádicas	105
4.3.1.3. El uso de la lengua indígena en la socialización de experiencias.....	107
4.3.2. La política lingüística del PROFOCOM: Mucho discurso, poca práctica	108
4.4. Recuperación de saberes, conocimientos y prácticas culturales indígenas: una tarea más que cumplir.....	112
4.4.1. El Tinku: ¿un encuentro o desencuentro?	113
4.4.2. Reciprocidad y complementariedad con la madre tierra	122
4.5. Sistematización de experiencias educativas: una estrategia que no se aprovecha	126
Capítulo 5: Conclusiones	134
Capítulo 6: Propuesta	146
Referencias.....	154
Anexos	161

Abreviaturas

ENT. /FACIL. P. I.	Entrevista facilitador 1
ENT. /FACIL. N.B.	Entrevista facilitador 2
ENTR. /FACIL. E.M.	Entrevista facilitador de Cercado CBBA.
ENTR. /PROF. E.T.	Entrevista profesor
ENTR. /PROF. I.Q.	Entrevista profesor
ENTR. /PROF. M.A.	Entrevista profesor
ENTR. /PROF. B.CH.	Entrevista profesor
ENTR. /PROF. C.P.	Entrevista profesora
ENTR. /PROF. V.B.	Entrevista profesora
ENTR. /PROF. C.R.	Entrevista profesora
ENTR. /PROF. M.C.	Entrevista profesora
OBS. /UF. N°	Observación de clase según las unidades de formación
C.C.	Cuaderno de campo
CNC-CEPOS	Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CP-TE	Comunidad de producción y transformación educativa
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
LEY ASEP	Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez
MESP	Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo
PROFOCOM	Programa de Formación Complementaria para Maestros en Ejercicio
PIOCS	Pueblos indígenas originarios campesinos
UE	Unidad educativa

Chawchu simipi pisichay

1. K'USKIPAYPA CHAMPAN (PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN)

Kunan kunanpi, *Bolivia* Ñawra Suyupiqá *PROFOCOM* sutiyuq Wakichiy tukuy yachachiqkunapaq purichikuchkan. Kay wakichiypa p'itwiyninqa: yachachiqkuna yachakusqankumanjina 'Llaqtaylluchaypi Puquchiypi Yachachiy Kikinwata' kursipipis ayllupipis purichiy kachkan.

Ña kimsa wataña kay *PROFOCOM*qa puriyta qallarín; jinapis, kunankamaqa kay wakichiypa thatkiyninmanta, ñanchakuyninmanta khuskirispa, manaraq ima k'uskipaypis sut'ita ruwarikunchu.

Kay llamk'aypiqa *PROFOCOM*pi yachachiqkunap yachakuyninta, 070 Kamachiyman t'inkisqata, ukhukawsaypi kawsaypurapi ñancharisqata ima, ukhumanta k'uskipayta chikllarikun; *Caripuyo* llaqtapi, *Alfonso de Ibañez* jatun ayllupi, P'utuqsi suyupitaq ruwakurqa.

2. P'ITWIYKUNA (OBJETIVOS)

Jatun p'itwiy (Objetivo general)

- Iskay kaq puriy *PROFOCOM*pi, Caripuyu llaqtapi, 2014 watapi, Llaqtaylluchaypi Puquchiypi Yachachiy Kikinwata purichiypi, *Avelino Siñani Elizardo Perez* Kamachiywan t'inkiyta munaspataq; ukhukawsayta kawsaypurata ima yachachiqkunamanta yachakuyninkupi khuskipay.

Juch'uy p'itwiykuna (Objetivos específicos)

- Ukhukawsaymanta kawsaypuramanta ch'aqwariyta, *PROFOCOM*pi yachachikusqanmanjina llikachay.
- *PROFOCOM* yachachiy ukhupi chawchu simikunap apaykachakuyninta riqsipay.
- *PROFOCOM* yachachiy ukhupi, chawchu atiykunap, yachaykunap, iñiykunap, chaniykunap ima, purichiy ninta riqsipay.

3. PAQTACHA (JUSTIFICACIÓN)

*PROFOCOM*pa ch'ampayninkunata, taripayninkunata, t'ikariynintapis riqsichispa, kunankama mana ima k'uskipaykuna kanraqchu.

Ukhukawsay kawsaypura ima, puriyinmantapacha yachaqayta wiñachiyta mask'asqanrayku kay k'uskipayqa musuq kachkan. Jinallataq, sanaw ñanpi kanchasqa kaspera, qayllamantataq yachaqarisqa kaspera, chaninchallayuytaq kachkan.

4. ÑANKAMAY (METODOLOGÍA)

Kay yachaqayqa sanaw, riqsichiy, yuyaqay ima k'uskipaypi atiykukun; chantapis, qayllamanta yachaqarisqapi ñanchakun.

Kay k'uskipayqa *Caripuyo* llaqtapi, *Alonso Ibañez* jatun ayllupi, P'utuqsi suyupi ruwakurqa. Kay kitipi, astawanqa iskay kaq puriy *PROFOCOM*wan llamk'akurqa.

K'uskipaypiqa iskay ruwapayta purichikurqa: tapuriywan, qhawapaywan. Kursu ukhupi qanchis qhawapay ruwakurqa; chantapis, *PROFOCOM*pi pusaq yachakuqta (yachachiqta), iskay yuyay jap'ichiqta ima tapurikurqa.

5. YUYAY KANCHA (MARCO TEÓRICO)

Kawsaypuray (Interculturalidad)

Avelino Siñani - Elizardo Perez Yachachiyman Kamachiymanjina, “kawsaypuraqa imaymana llaqtapura, kawsaypura, yachayninchikta atiyinichikta tinkurichiy kachkan” (*Art. 6, 2* Yupay, Yachachina Juñu, 2010, 12 raphi).

Ukhukawsay (Intraculturalidad)

Mama *Graciela Mazorcopa* “Ukhukawsayqa, wak kawsaykunawan kimraypi kawsaspaqa wakjinayachunpis, sapa kawsaypa kasqanwan arí ñikuynin, ukhuchakuynin ima kachkan. Ukhukawsayqa sapa jukmanta kachkan, sapa juk imaynachus kasqanta, rikch'akuqpis wakjinapis kasqanta riqsikapuynin kachkan” (Mazorco, 2007, p. 45).

Yachachiqman kawsaypurapi yachachiy (Formación docente intercultural)

Jatunmanta qhawarisqa, yachachiqkunaman kawsaypurapi yachachiyqa yachachiqkunap kawsaypuray ñawiwán yacharikuyninku, yachay yapariyninku kachkan; chaymanjinataq paykunapis yacharichinankupaq.

Yachachiq yachachiypi ñankuna (Tendencias en la formación docente)

Davinip (1995) t'ukurisqanmanjina, yachachiq yachachiypi ñankunaqa “t'ukuriyta ruwariyta ima purichiy kachkan, unaymantapacha ruwasqa kaspataq unayta jallch'akullantaq; jinamantataq saphichakapun, ruwayman yaykupun, runap yuyayninman yaykupun, chayraykutaq juñuchakuykunapi, yachachina wakichipi, yachachiq miraykunapi ima kawsan...” (Davini, 1995, pág. 21).

Yachachiy wamachay (Innovación educativa)

Carbonell (2001) ñinjina, yachachiy wamachayqa “tukuy laya jaykupaykuna, yuyakukuna, thatkichaykuna ima, tumpa munarisqamanjina, llikachasqamanjinapis kanku; kaykunataq karaykunata, yuyaykunata, kawsaykunata, yaykusqankunata, kikinwakunata yachachiy ruwaykunata ima wakjinayachiyta mask'anku. (Carbonell citado por Margalef & Arenas, 2006, pág. 16).

6. TARIYKUNA (RESULTADOS)

6.1. PROFOCOMpa ukhukawsaypi kawsaypurapi ima yachachiyninta qhawariy

Kay t'aqapiqa *PROFOCOM*pa puriyinmanta chaniyniyuq wakjinayaykunata riqsichikun; kaytari ukhukawsayman kawsaypuraman t'inkisqata jap'ikun. Kay wakjinayaykunaqa *PROFOCOM*pi yuyay jap'ichiqkuna yachakuqkuna (yachachiqkuna) ima ruwayninmanjina qhawakun, kursup ñiqichayninmanjina, yachakuy ruwaykunamanjinapis qhawakullantaq.

Yachachiqkuna yachachiyta jatunchaqqunajina

Ch'aqwarikusqanmanjina, *PROFOCOM*manta uphisiyal p'anqakunapis, yuyay jap'ichiqkunapis yachachiqtaqa yachachiyta jatunyachinapaq chaniyniyuq runatajina qhawanku. Kay qhawari, yuyay jap'ichiqpa yachachiqkunapta ima, ruwayninkuta watiqmanta yawñapayta mask'an.

Yuyay jap'ichiqkuna: “Ñuqa mana yachachiqchu jamurqani, manaqa yachasqata turkariqmi” (Los facilitadores: “Yo no vine a enseñar sino a intercambiar experiencias”)

Yuyay jap'ichiqpa llamk'ayninqa yachaqayman yaykusqanta riqsichiy, yachaqajamusqanta willay, ñankamaypa puriyinta jap'iqachiy, qutu qututa wakichispa llamk'achiy, wakkuna ima kachkan. Chayraykutaq, yuyay jap'ichiqkuna kikinpuni, llamk'ayninku mana yachachiychu kasqanta, manaqa yachaqasqata tinkunarichiyki kasqanta riqsichinku. Jinapis, achkha kuti, kay parlayninkuqa mana yachayninkuta pakaykurinallapaq kachkan.

PROFOCOMpi yachakuqkuna: “Ñuqaykuqa PROFOCOMmanta astawan chaniyniyuqmi kayku”

Kay k'uskipaypi tapuchikuqkuna ukhupi, PROFOCOMpi yachakuqkunaqa yaqa q'alitun, yachachiqkunaqa PROFOCOMmanta astawan chaninchayuy kasqankuta ñinku; chaytaq, k'uskipananku tiyan, sapankumanta yachaqanallankupuni tiyan, wak ñankamaykunatataq kay yachay kikinwata yanapanankupaq mask'anallankupuni tiyan. Jinapis, yuyay jap'ichiqkunajinallataq, kay yachay ñanpiqa mana takyasqa, iskaysunqulla, ch'ampaykunawan tinkuspa thatkichkanku.

Kursuta wakjinata ñiqichayta mask'aspa

PROFOCOM kursukunata qhawarisqamanjinaqa, kursuta wakjinamanta ñiqichayta mask'ayninkuta rikukun, sinru chukuyta muyu chukuyman, kinray chukuyman ima tikrayta mask'akun; ichaqa mana sumaq taripay kanraqchu.

Ñankamay: Yachaqasqamanta qallariy, sut'i kawsayman t'inkipurasqatataq

PROFOCOMpa ñankamayninqa yachachiqkunap yachaqasqanmanta, kawsasqanmanta qallarín. Yachachiqkunaqa kamayninkumanjina yachayniyuq, yachachiyman yachaqasqayuq ima kanku. Kay ruwayqa iskay yachachiy mit'api ruwakun: yachaqay qallariypi, ch'ampachasqa tapuyta patanpi ch'aqwariypi ima ruwakun.

Sapalla yachakuywan aylluchasqa yachakuywan

Kay ruwayqa yanapanakuspa yachakuyta mask'an, sapalla llamk'aytataq phiriyta munan, jinamanta sapa juk yachayninta jatunchanallantapuni mask'an. Kay llamk'aypa

purichiyninga *PROFOCOM*pi kaqkunapi imaymana yuyaykunata rikhurichin; jukkunaqa allin ñawiwana qhawanku, wakkunataq millay ñinku.

6.2. *PROFOCOM*pi chawchu simikunap apaykachakuyninqa pisi kachkan

PROFOCOM kursukunapi qhawarisqamanjina, chawchu simitaqa pisillata purichinku. Unaymanta unay, jap'iqachiypi, tapuriykunapi, wakkunapi ima, pisi rimaychakuna uyarikun.

6.3. Chawchu atiykunata, yachaykunata ima kutirichiy

*PROFOCOM*qa chawchu atiykunata kutirichiyta yanapan. Yachachiqkunaqa qutu qutupi ñiqichasqa imaymana yachaykunata, ayllupi ruwaykunata: awayta, q'uwa jaywaykunata, kawsaykunata, pacha ñawiriykunata, wakkunata ima tantanku.

6.4. Allin yachasqankunata ñanchariy

Kay ruwaywanpis yachaytaqa puquchikullantaq, maypichus *PROFOCOM*manta yachachiqkunaqa 'Llaqtaylluchaypi Puquchiypi Kikinwata' imaynata purichisqankumanta t'ukurinku, qillqarinku ima. Kay yachasqankunapiqa yachachiy ruwaykunata, tarikusqankunata, yuyawikunata, yachachiqkuna ch'ampaytawan taripaytawan tarisqankuta ima, riqsichikun.

7. TUKUYCHAY

Yachachiqkuna yachachiyta jatunchaqqunajina

Achkha tapurichikuqkunapaq, kay musuq yachachiyta jatunyachiypi puriyqa ñawpa yachachiyta uranchakapuy kachkan, maypichus yachachiqqa –jatun yachayniyuq qhawasqa kaspas, wawakunataq mana yachayniyuq qhawasqa kasqankurayku– yachayninta yachaqaqkunaman purichiq.

Yuyay jap'ichiqkuna

Kunan kunanpi, wakin yuyay jap'ichiqkunaqa mana chhika *PROFOCOM*pi yachachikunanta umallikunkuraqchu, manapunitaq allinta wakichikunkutaqchu; chaytari paykunaqa "kunanqa yachachiqqa mana yachachinchu, manaqa yachayllata yachaqaqkunawan t'inkipurarichin", ñispalla pakaykurinku.

***PROFOCOM*pi yachakuqkuna**

*PROFOCOM*pi yachakuqkunaqa, yuyay jap'ichiqkunajinallataq iskaychasqalla, ch'ampawan tinkuspalla, ñanta mask'arispataq richkanku.

Kursuta wakjinata ñiqichayta mask'aspa

*PROFOCOM*piqa sinrupi chukuytaqa wakjinayachiyta munanku, muyupi chukuyta kimraypi chukuyta purichiyta munanku; ichaqa, wakin yachakuqkunaqa (yachachiqkuna) chaytaqa manaraq allin ñawiwanchu qhawarinku: “mana chaynintintaqa jina-kayjina kanqa ñiwaykumanchu”, ñispa phiñakuyta munanku.

Yachaqasqamanta qallariy, sut'i kawsayman t'inkipurasqatataq

Kay ñankamayta purichiyqa *PROFOCOM*pi yachakuqkunap jap'iqasqankumanjina, kursup puriyinmanjina, *PROFOCOM* kamachisqanmanjinapis ñataq ñataq wakjinayan.

Sapalla yachakuywan aylluchasqa yachakuywan

K'uskipaypi tapuchikuqkunamanjinaqa, qutupi llamk'aspaqa mana q'alitupunichu llamk'anku, mana q'alitupunichu yuyayninkutapis churarinku; chaytaq, astawanqa ruwanata rak'irparikunku, sapa juk tukuytawantaq llamk'ayninkuta tantaykarpanku, ajinatam llamk'anku.

***PROFOCOM*pi chawchu simikunap apaykachakuyninqa pisi kachkan**

*PROFOCOM*pi chawchu simip apaykachakuyninqa pisimin kachkan. Chawchu simiqa: pisi rimaychapi, pisi tapuypi, wakin yuyawipi, napaykuypi, wakkunapi imalla pisichakun.

Chawchu atiykunata, yachaykunata ima kutirichiy

Yachaykunata ima kutirichiyqa sumaqmi kachkan, ichaqa kay ruwayqa *PROFOCOM*man llamk'ayta junt'anallapaq, manataq sunqumantapacha kutirichiychu kachkan, mana yachay wasipi purichiypunichu kachkan.

Allin yachasqankunata ñanchariy

Allin yachasqankuta ñanchariyqa, chawchu atiykunata yachaykunata ima kutirichiyjinallataq, mana yachachiqa sunqunmantapachachu llusqsimuchkan, mana ruwayta munasqaraykuchu, yachachiytataq allinchanaraykupunichu kachkan; manaqa *PROFOCOM*pa mañamusqanta, chaninchasqanta ima junt'anaraykulla kachkan.

Introducción

La Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (Ley ASEP) fue aprobada y promulgada en diciembre del 2010. Este marco jurídico plantea cambios profundos para todo el sistema educativo. Estos cambios tienen que ver con la descolonización, la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo, definidos como principios y horizonte de la transformación educativa.

Estos principios son operativizados por el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESP). Este modelo se sustenta en el paradigma del “Vivir bien” y está circunscrito a un enfoque pedagógico descolonizador, socio-crítico, emancipador y productivo. Dicho enfoque implica producir conocimientos de acuerdo a las necesidades del contexto, generar prácticas educativas comunitarias, promover la autoafirmación cultural y recuperar y desarrollar los saberes, conocimientos y las lenguas propias de las naciones indígena, en interacción recíproca y complementaria con los saberes y conocimientos de otras culturas del mundo (Ministerio de Educación, 2012a).

La implementación del nuevo modelo educativo se inició en la gestión 2012 con los primeros cursos de primaria y secundaria, y al año siguiente, por resolución ministerial N° 414, se extendió a todos los grados del subsistema de educación regular.

En este contexto, surge el Programa de Formación Complementaria para Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) y, desde la gestión 2012, se implementa a nivel nacional con el objetivo de apoyar la concreción del MESP mediante la formación de maestros y maestras en servicio.

Nuestro trabajo está orientado a comprender las prácticas formativas del PROFOCOM desde la perspectiva de la intraculturalidad e interculturalidad. La investigación se realizó en la Unidad de Formación docente de Caripuyo, con participantes de la segunda versión del programa, y se desarrolló desde un enfoque cualitativo, enmarcado en la modalidad de estudio de caso.

En este contexto, la presente investigación centra su interés en el ámbito de las prácticas formativas, el uso de lenguas indígenas, la recuperación de saberes locales y la sistematización de experiencias educativas. Estos componentes son analizados desde una perspectiva relacional entre la práctica y el discurso de la intra e interculturalidad.

A través de los seis capítulos que comprende este trabajo intentamos explorar los aspectos inherentes a los conceptos y, sobre todo, a la implementación de la intraculturalidad, la interculturalidad en la formación docente y las interrelaciones entre estos ámbitos, concretamente en una experiencia de implementación del PROFOCOM.

El primer capítulo está referido a la presentación del problema, los objetivos y la justificación del presente trabajo de investigación.

El segundo capítulo aborda la cuestión metodológica de la investigación. En este apartado se presenta la caracterización metodológica, los instrumentos empleados para la recolección de datos y los procedimientos seguidos para tal efecto.

El tercer capítulo, referido a la fundamentación teórica, presenta los ejes temáticos de la investigación. En este apartado se hace una exploración teórica sobre intraculturalidad, interculturalidad, innovación educativa, formación docente intercultural y tendencias en la formación docente.

El cuarto capítulo está dividido en dos partes: en la primera, se describe la propuesta técnica y el contexto institucional del PROFOCOM; en la segunda, los resultados obtenidos a través de la investigación realizada. La organización de los hallazgos responde a las categorías identificadas en el proceso de análisis e interpretación.

En el quinto capítulo se presenta las conclusiones a las cuales se arribó respecto a las prácticas formativas del PROFOCOM y su relación con los principios de intraculturalidad e interculturalidad.

Finalmente, el sexto capítulo comprende la descripción de la propuesta “Construcción participativa de un programa de formación continua intracultural, intercultural y bilingüe para la U.E. Eduardo Avaroa de Caripuyo”, la misma pretende responder a los principales problemas identificados en el presente estudio.

Capítulo 1: Problema y objetivos de investigación

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como parte del actual proceso de transformación del Sistema Educativo Plurinacional (SEP), iniciado con la aplicación de la Ley de Educación ASEP, aprobada en diciembre del 2010, se está desarrollando el Programa de Formación Complementaria para Maestros en Ejercicio (PROFOCOM). Este programa dependiente del Ministerio de Educación, se implementa a nivel nacional desde junio del 2012, con el propósito de apoyar en la transformación educativa, mediante la formación de maestros y maestras bajo los principios del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESP), en concordancia con el perfil docente y en el marco de la Ley ASEP (Ministerio de Educación, 2014a).

Según el Ministerio de Educación (2012a), la formación que ofrece el PROFOCOM pretende ser descolonizadora, productiva, comunitaria, intracultural, intercultural y plurilingüe. Es decir, busca formar profesionales competentes para lidiar contra todo tipo de discriminación, producir conocimientos de acuerdo a las necesidades del contexto, generar prácticas educativas comunitarias, promover la autoafirmación cultural, y recuperar y desarrollar los saberes, conocimientos y las lenguas propias de las naciones indígenas, en interacción recíproca y complementaria con los saberes y conocimiento de otras culturas del mundo (Ibíd., 2012). Estos principios sustentan la orientación pedagógica y la organización curricular del programa, así como su estrategia formativa.

Sin embargo, a dos años de haberse implementado el PROFOCOM, se ha constatado una serie de problemáticas que cuestionan la calidad formativa del mismo y su impacto en el cambio de concepciones y prácticas educativas. Estas problemáticas hacen referencia a la inadecuada formación de los docentes del PROFOCOM, al desconocimiento y desvalorización de su enfoque intra e intercultural, y a la ausencia de una política lingüística que promueva la valoración y uso de las lenguas indígenas en los programas de formación docente. Las mismas son evidenciadas por las críticas y cuestionamientos provenientes principalmente del sector del

magisterio urbano de los departamentos de Cochabamba y La Paz, de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS) y de maestros y maestras de base.

Por ejemplo, desde el magisterio organizado (de Cochabamba y La Paz) se cuestiona fundamentalmente la baja calidad formativa del programa, su orientación ideológica (descolonización) y los principios (intra e interculturalidad) que la sustentan. En consecuencia, es común escuchar decir a sus representantes que el PROFOCOM “es otra maniobra gubernamental para perforar el escalafón docente y que lo que se busca no es elevar la calidad del docente sino de adoctrinar en la aplicación de una ley etnocentrista, anticientífica y retrógrada...” (MASAS, *La voz del docente*, 2012, pág. 2). O que el PROFOCOM “... es mediocre, un chantaje impuesto por el Ministerio de Educación, un programa que en vez de orientar la Ley 070, termina desorientando al maestro, que tiene un nivel académico lamentable, dónde el maestro no adquiere ningún tipo de formación y conocimiento, ya que los facilitadores muestran una ignorancia de los temas que dan...” (Entrevista, José Luis Álvarez, Ejecutivo de la Federación Departamental de Maestros Urbanos de La Paz, 7 Abril 2013, Radio Panamericana).

Así mismo se reitera que la Ley ASEP es “etnocentrista, anticientífica y retrógrada” porque pretende trabajar los saberes y conocimientos indígenas desde los espacios escolares. Sobre el tema, el Ejecutivo de la Federación de Maestros Urbanos de Cochabamba, afirmaba lo siguiente:

(La Ley 070) es unilateralmente etnocentrista porque pretende imponer los saberes, usos y costumbres del precapitalismo (atraso) a los centros urbanos; es retrógrado porque, a título de intra e interculturalidad, subordina todo el desarrollo de la ciencia universal a los “saberes ancestrales”. (Lora, 2010, s/p)

Por su parte, algunos de los representantes de los CEPOS cuestionan el insuficiente manejo teórico y metodológico que poseen los facilitadores del PROFOCOM sobre intraculturalidad, interculturalidad y descolonización.

Muchos de mis amigos que están inscritos en el PROFOCOM comentan que los facilitadores no están suficientemente preparados, algunos ni siquiera manejan los

conceptos de intraculturalidad, interculturalidad y descolonización. (Nelson Cuellar, Coordinador nacional - CNC-CEPOS, comunicación personal, 28-11-2012)

Esta posición también es compartida por algunos maestros y maestras de base. Al respecto, en abril del 2013, el portal Profesores Bolivia.com abrió un foro virtual con la siguiente pregunta: ¿Cuál es la realidad vigente del PROFOCOM? A modo de ejemplo, presento una de las respuestas que resume la posición de la mayoría de los participantes que intervinieron en el mencionado debate.

La verdad que yo fui con mucho entusiasmo al curso, pero fue muy decepcionante ver que somos los alumnos los que, en realidad, llevamos adelante las clases, vas un día a leer el módulo, luego exponer lo que entendiste, eso claro está que cada grupo lo hace; luego tienes como 15 días para leer las lecturas y vas a comentar lo que leíste, igual por grupos. O sea los facilitadores solo están para formar grupos y hacer unas dinámicas para desestresarte. (Profesores Bolivia.com, 2014, www.sitiodeprofesoresbolivia.blogspot.com)

Con relación a la valoración y uso de las lenguas indígenas en los procesos de formación docente, la opinión del representante de los CNC-CEPOS sintetiza su situación actual.

En la formación docente, estuve viendo cómo es la formación de lenguas; es para hacerse la burla de los estudiantes, de vez en cuando, para saludarse, usan expresiones en aimara; ahí acaba la educación bilingüe, después, todo el proceso de enseñanza se hace en castellano.

Entonces, hay la necesidad urgente en las Escuelas de Formación de Maestros y también en el PROFOCOM, de enseñanza de lengua originaria, aymara, guaraní, quechua, de los chiquitanos, etc. (Nelson Cuellar, coordinador nacional - CNC-CEPOS, comunicación personal, 28-11-2012)

La magnitud de la problemática planteada por los actores mencionados requiere de investigaciones sistemáticas que aborden la temática en cuestión desde diferentes perspectivas, dimensiones y contextos. Así mismo, cada uno de los componentes descritos (calidad formativa, estrategia metodológica, desempeño de los facilitadores, la orientación intra e intercultural del programa y uso de lenguas indígenas) demanda de indagaciones específicas para dar cuenta de sus particularidades.

Por cuestiones operativas se ha reagrupado estos componentes bajo el concepto de prácticas formativas, dentro del cual se analizarán aspectos de cada componente. En consecuencia, el presente estudio ha priorizado profundizar la investigación sobre prácticas formativas del profesorado del PROCOFOM y su relación con los principios de intraculturalidad, interculturalidad de la Ley ASEP, desde la particularidad sociocultural de la Unidad de Formación Docente de Caripuyo, provincia Alonso de Ibáñez, departamento de Potosí.

1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Por la importancia de este programa de formación docente para la transformación del Sistema Educativo Plurinacional, las preguntas que orientaron el presente trabajo de investigación son las siguientes:

¿Hasta qué punto son coherentes las prácticas formativas del PROFOCOM con los principios de intra e interculturalidad de la Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez?

¿Qué componentes de intra e interculturalidad se ha puesto en práctica en los procesos formativos del PROFOCOM, segunda versión, Unidad de Formación Docente de Caripuyo, gestión 2014-2015?

¿Qué estrategias formativas se han empleado para el abordaje de la cosmología, lengua y los valores indígenas en las prácticas formativas del PROFOCOM?

1.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1 Objetivo general

- Establecer la correlación (o concordancia) entre la práctica formativa del PROFOCOM y los principios de intra e interculturalidad de la Ley de Educación ASEP, en la Unidad de Formación Docente de Caripuyo, segunda versión del programa, gestión 2014-2015.

1.3.2 Objetivos específicos

- Analizar las prácticas formativas del PROFOCOM a partir del discurso de la intraculturalidad e interculturalidad de la Ley de Educación ASEP.
- Identificar el uso y funcionalidad de las lenguas indígenas en las sesiones presenciales del PROFOCOM.
- Identificar las estrategias empleadas en el PROFOCOM para el abordaje de los saberes, conocimientos, espiritualidades y valores indígenas.

1.4. JUSTIFICACIÓN

Desde el discurso oficial de las reformas educativas, se reitera que el docente es un actor fundamental para concretizar, en el ámbito de la escuela y la comunidad, las propuestas de innovación pedagógica. Es por esta razón, como indica Magaly Robalino, que “una y otra vez el factor docente es citado como uno de los más importantes para que los cambios se concreten y expresen en mejores aprendizajes de niñas, niños y jóvenes, mejor gestión de las escuelas y mayor efectividad de los sistemas educativos...” (Robalino, 2012, pág. 8); por tanto, sin su compromiso y apoyo, cualquier iniciativa de cambiar la educación corre el riesgo de quedarse en el nivel discursivo con poca o ninguna incidencia en la práctica. De ahí, la importancia de la capacitación y formación del profesorado en el nuevo paradigma educativo que se pretende implementar.

Justamente, el PROFOCOM fue creado para cumplir con este propósito. Es un programa que pretende transformar la práctica pedagógica tradicional en una práctica descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe, mediante la formación de maestros y maestras en servicio. En ese sentido, apuesta por una formación que promueve experiencias educativas productivas, transformadoras y de trabajo comunitario (Ministerio de Educación, 2012b).

Desde esta perspectiva, el presente trabajo de investigación se justifica por la urgente necesidad de conocer la manera cómo se concreta en las prácticas formativas del PROFOCOM, los componentes de intraculturalidad e interculturalidad. Esta necesidad investigativa es apremiante, dado que, hasta el momento, y tras casi tres años de implementación de los cursos para maestros/as en todo el país, no se conoce de investigaciones cualitativas que den cuenta de sus dificultades, logros y desafíos formativos.

Por otro lado, el tema de estudio es actual, porque pretende generar conocimiento sobre la puesta en práctica de la intra e interculturalidad, en una experiencia de formación docente que fue creada para apoyar la implementación del MESP, que busca revolucionar la educación boliviana desde sus cimientos a través de sus nuevos conceptos y propuestas. Así mismo, la investigación es relevante porque a través de los resultados contribuirá oportunamente con criterios, datos e informaciones para reorientar y/o ajustar el programa de formación, o en su defecto proponer alternativas de formación docente coherentes con la intra e intercultural, pero desde la vivencia y las perspectivas de los actores involucrados en esta experiencia de formación continua.

Capítulo 2: Metodología

2.1. CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio, orientado a comprender la concreción de los principios de intra- e interculturalidad en las sesiones formativos del PROFOCOM, se abordó desde una perspectiva cualitativa, descriptiva e interpretativa, enmarcado en la modalidad de estudio de caso. Se opta por el estudio de caso con enfoque cualitativo porque permite conocer la situación problemática desde una realidad específica (la Unidad de Formación docente de Caripuyo, segunda versión del programa), donde es posible indagar en las prácticas y perspectivas personales de los diferentes sujetos que forman parte, directa o indirectamente, de esta experiencia de formación docente continua (Muñoz, Quinteros & Numevar, 2001).

La investigación es cualitativa, porque aborda el objeto de estudio “en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil & García, 1996, pág. 10). Los diferentes métodos de este enfoque de investigación posibilitan estudiar la realidad tal cual se da, tratando en lo posible de saber qué ocurre, qué ha pasado, qué significa o ha significado para los sujetos involucrados en la problemática.

La investigación es descriptiva, porque “...el propósito del investigador consiste en describir situaciones, eventos y hechos. Esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades, o cualquier fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández & Baptista, 2003, pág. 117).

En esencia, lo que busca la investigación es describir la puesta en práctica de los componentes de intra e interculturalidad en las prácticas formativas del PROFOCOM, a fin de establecer su correspondencia con los postulados de la Ley ASEP, en el marco de la implementación del MESP. Esto será posible analizando las prácticas formativas del programa, identificando los momentos y situaciones de uso de las lenguas indígenas y finalmente,

caracterizando las diferentes estrategias implementadas para abordar los saberes y conocimientos indígenas.

Por otro lado, la investigación es interpretativa porque interesa interpretar, en función de los objetivos, las opiniones, experiencias, comportamientos y actitudes de los sujetos relacionados con la problemática en cuestión. La interpretación es una característica fundamental de los estudios cualitativos, en este proceso "...la función del investigador cualitativo (...) es mantener con claridad una interpretación fundamentada, (...), sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos (Stake, 1999, pág. 21). Es decir, lo que se busca es construir el objeto de estudio a partir de elementos teóricos y empíricos, que den cuenta de la manera cómo se está llevando a cabo el PROFOCOM en la Unidad de Formación Docente de Caripuyo.

Finalmente, optamos por la modalidad de estudio de caso porque la temática planteada se aborda desde un contexto social determinado. Esta modalidad de investigación posibilita estudiar la "(...) particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 1999, pág. 11). La investigación con estudio de caso no pretende generalizar sus resultados para la comprensión de otros casos similares, no es una investigación de muestras; su objetivo primordial es visibilizar la peculiaridad de una situación particular.

De esta manera, el presente estudio de caso describe y analiza la puesta en práctica de la intraculturalidad e interculturalidad en los procesos formativos del PROFOCOM desde la cotidianeidad de los hechos que definen su singularidad.

2.2. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

La referencia del estudio de caso que proponemos es la Unidad de Formación Docente de Caripuyo (subsede del programa). En esta unidad el PROFOCOM viene desarrollando sus actividades académicas en tres grupos de formación (Chojlla, Juntavi y Eduardo Avaroa), todas correspondientes a la segunda versión del programa, gestión 2014-2015. Para nuestro caso,

consideramos trabajar únicamente con el grupo de profesores pertenecientes a la U.E. Eduardo Avaroa.

Se eligió este grupo fundamentalmente por las siguientes razones: diversidad lingüística de sus participantes (quechua, aimara y castellano), trayectorias formativas, características del lugar donde trabajan (comunidades y centros urbanos), accesibilidad para participar de las clases del PROFOCOM y predisposición para colaborar con la investigación.

La investigación se realizó básicamente con facilitadores y profesores que participan del grupo mencionado.

2.3. UNIDADES DE ANÁLISIS

Concretamente las unidades de análisis de la presente investigación son: i) prácticas formativas (concepciones sobre la función del profesorado, asignación de nuevos roles, valoración de la experiencia docente, reorganización del espacio educativo e introducción de prácticas comunitarias), ii) uso y funcionalidad de las lenguas indígenas, iii) recuperación de saberes locales (metodología, incorporación en el desarrollo curricular y reacciones de los participantes) y iv) sistematización de experiencias educativas.

2.4. PROCEDIMIENTO

La recolección de la información comienza con el primer trabajo de campo realizado en la UE Eduardo Avaroa¹ del municipio de Caripuyo, a mediados del 2014; en el cual fue posible explorar, mediante conversaciones con los profesores (tanto del nivel primario como del secundario) participantes de la segunda versión del PROFOCOM, sobre la temática de esta investigación. Este primer acercamiento permitió conocer sus opiniones, críticas y expectativas sobre el programa. Y a partir de estas impresiones iniciales fue posible delimitar tanto conceptual y empíricamente el problema de investigación, para luego elaborar, en forma más definitiva, el proyecto de tesis.

¹ Esta Unidad Educativa comprende los tres niveles educativos, es decir, inicial, primaria y secundaria.

Posteriormente, la definición del problema de investigación facilitó la búsqueda de información pertinente a los objetivos de la investigación, la definición de la metodología y la elaboración de instrumentos.

Antes de aplicar los instrumentos planificados, decidí participar formalmente de las clases del PROFOCOM, en calidad de oyente. Para lograr este propósito, solicité el permiso correspondiente al facilitador responsable del grupo, a quien posteriormente expliqué los objetivos de la presente investigación. Esta estrategia permitió conocer la dinámica del trabajo pedagógico, establecer amistades e identificar a quienes se podía entrevistar o con quienes conversar sobre el tema.

Posteriormente se realizaron los contactos necesarios para buscar los espacios y condiciones propicias que facilitaron el levantamiento de datos. Esta actividad se realizó mediante visitas y charlas informales con los facilitadores y profesores participantes; todo esto con el objeto de explicar el tema, objetivos y el propósito de la investigación, en definitiva, conocer la predisposición o no de colaborar con la investigación. Como producto de este primer acercamiento se definieron la fecha, el lugar y la hora para realizar las entrevistas.

De esta manera, el proceso de recolección de información estuvo organizado de la siguiente manera: se realizaron 7 observaciones de aula con un promedio de tres horas de duración; se entrevistó a ocho profesores participantes y dos facilitadores del PROFOCOM, además del registro de conversaciones informales con otras personas que también participan o participaron de este programa.

La aplicación de estos instrumentos permitió conocer y describir las particularidades de las sesiones formativas, el uso de la lengua indígena y las estrategias implementadas para abordaje didáctico de la intra e interculturalidad.

Finalmente, cabe aclarar que durante el proceso de recojo de información se fueron ajustando permanentemente las guías de observaciones y entrevistas, e incluso los objetivos de la investigación.

2.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

2.5.1. Observación

Mediante la observación, se registraron detalladamente las prácticas pedagógicas desarrolladas en las sesiones formativas del PROFOCOM. Particularmente, la observación focalizó su atención en describir las interacciones sociales, actividades formativas, técnicas de enseñanza, organización del aula y el rol de los facilitadores y participantes; así como las reacciones, opiniones y dificultades que se generaron en el desarrollo de las diferentes temáticas; y la también las circunstancias y espacios donde se hacía uso de la lengua indígena. Esta técnica, también fue útil para conocer la dinámica de los trabajos de grupo y las opiniones respecto al PROFOCOM que circulan en la unidad educativa y fuera de ella.

En total se realizaron 7 observaciones de las clases del PROFOCOM, con un promedio de duración de tres horas. El proceso de observación inició en el Módulo Nro. 8 del programa y concluyó en el Módulo Nro. 15.

2.5.2 Entrevistas

La entrevista “es una conversación con propósito. En estudios cualitativos este propósito es obtener información, saber que está pasando en la mente de nuestros entrevistados. Cuando hacemos entrevista, buscamos averiguar sobre sentimientos y opiniones que no podemos ver” (Castro & Rivarola, 1998, pág. 31).

Las diferentes modalidades de esta técnica permitieron identificar y contrastar opiniones y expectativas de facilitadores y profesores participantes con relación al abordaje didáctico de la intraculturalidad e interculturalidad en los procesos formativos del PROFOCOM. Es decir, la entrevista permitió conocer diferentes apreciaciones con relación a la metodología, rol de los facilitadores y participantes, uso de la lengua indígena, recuperación de saberes indígena y sistematización de experiencias educativas.

En el periodo de trabajo de campo se entrevistaron a 11 personas: 8 profesores participantes del PROFOCOM, 4 mujeres y 4 varones; tres facilitadores, dos de la Unidad de

Formación Docente de Caripuyo, Potosí y uno de la Unidad de Formación Docente de Cercado, Cochabamba, todos varones.

2.5.3 Revisión documental

Esta técnica se utiliza fundamentalmente para “corroborar las observaciones y las entrevistas haciendo los hallazgos más creíbles” (Castro y Rivarola 1998, pág. 38). Por tanto, fueron objeto de análisis los siguientes documentos: 10 Módulos del PROFOCOM, guía para facilitadores del PROFOCOM, Currículo Base de Formación Docente, Compendio de Normativas del PROFOCOM, sistematización de entrevistas realizadas a técnicos del PROFOCOM, 4 planificaciones de aula, dos trabajos de sistematización y 3 diario de campo elaborado por los profesores.

2.5.4 Diario de Campo

Esta técnica fue útil para “registrar una síntesis de temas, de personas, de impresiones, comentarios, eventos y demás acontecimientos significativos. Sirve como monitor donde se anotan hipótesis, dudas, para luego reafirmarlas” (Muñoz y otros 2001, pág. 163). Así, el diario de campo permitió registrar información de carácter analítico y reflexivo sobre diferentes aspectos relacionados con el objeto de estudio y el marco teórico; asimismo, contribuyó significativamente en el análisis de datos donde constantemente se anotaban conjeturas, reflexiones, hipótesis que facilitaron ampliamente la identificación de categorías de análisis.

2.6. PROCESAMIENTO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Para una mejor sistematización del proceso de análisis, se consideró importante el desarrollo de los siguientes procesos: uno reductivo y el otro interpretativo.

En el proceso reductivo, que “consiste en transformar la información recogida en pedazos manejables para su posterior interpretación” (Castro y Rivarola 1998, pág. 4), se realizaron las siguientes tareas: primero, se transcribieron las entrevistas grabadas textualmente y las observaciones registradas en el diario de campo; después de una lectura cuidadosa de los registros de entrevistas y observaciones, se identificó situaciones claves o datos de interés, para

su posterior interpretación; finalmente se organizó los párrafos extraídos en una planilla de análisis dividida en dos: una columna de inscripción y otra de análisis e interpretación.

Después de haber organizado los párrafos, se procedió con el proceso interpretativo. Para tal propósito, comencé subrayando todas las palabras que llamaron la atención de los párrafos extraídos o aquellas que expresaban la idea principal; todo esto contribuyó enormemente en la identificación y construcción de categorías emergentes en los textos de las entrevistas y las observaciones.

Luego de identificar las categorías emergentes, se hizo una lista de todas ellas. Para tal fin, se utilizó como la técnica del árbol de categorías, donde fue posible clasificar las categorías emergentes en categorías mayores según semejanzas y diferencias.

Como estrategia para integrar los datos al texto de investigación, se elaboró un índice analítico en función de las unidades y categorías de análisis. Las unidades de análisis se constituyeron en los títulos mayores y las categorías en los subtítulos; posteriormente se desarrolló todo el argumento del texto según la descripción de los datos empíricos, mis puntos de vista y el aporte de otros estudios relacionados con el tema de investigación.

2.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Socializar el proyecto de tesis y coordinar actividades con los sujetos involucrados (es decir, con los facilitadores y profesores participantes del PROFOCOM) es una de las acciones fundamentales que garantiza el éxito y/o fracaso de una investigación. Esta actitud de compartir un interés investigativo con los sujetos que posteriormente serán beneficiados con una propuesta de intervención no solo debe ser una obligación sino, ante todo, debe ser un compromiso. Por tanto, comprometerse con una problemática de la formación docente implica involucrarse en las actividades, necesidades y demandas de este sector y, desde ahí, plantear alternativas de solución que consideren como protagonistas del cambio a los maestros y maestras.

Considerando este aspecto, la socialización de los objetivos y los beneficios de la presente investigación fue permanente, es decir, se realizó al inicio de la investigación, durante la aplicación de instrumentos y en la fase de complementación y cierre del trabajo de campo.

Respetar la dinámica de la escuela y del PROFOCOM, es otra de las acciones que debe ser tomada en cuenta al momento de plantear proyectos de investigación que involucren a estas instituciones. Es obvio que estas instituciones no se pueden adecuar al cronograma de actividades del proyecto de tesis, porque tienen sus propias dinámicas y hay que saber respetarlas. Conocer estos ritmos e involucrarse en ellos, garantiza profundidad en la investigación.

Generar un clima de confianza y respeto entre los participantes del estudio, es otra característica de las investigaciones cualitativas. Realizar entrevistas, observaciones y conversaciones informales es más productivo cuando se genera una relación de amistad con los sujetos involucrados en la investigación.

El anonimato de los entrevistados, es otro de los aspectos que se ha considerado en la presente investigación. Para no comprometer a los entrevistados por el contenido de sus opiniones y críticas se decidió utilizar en las citas textuales códigos.

Finalmente, por responsabilidad y compromiso, se hará entrega de una copia del informe final de investigación a la UE Eduardo Avaroa (de la cual son parte los profesores entrevistados) y a la coordinación regional del PROFOCOM (responsable de administrar la Unidad de Formación de Caripuyo), en la sede Uncia, provincia Bustillos, departamento Potosí.

Capítulo 3: Fundamentación Teórica

Para apoyar la comprensión del presente estudio, se considera necesario introducir, de manera concreta, un abordaje teórico sobre la intraculturalidad, la interculturalidad y la formación docente intercultural.

3.1. INTRACULTURALIDAD

El discurso de la intraculturalidad en el ámbito educativo tiene pocos antecedentes en Bolivia, a diferencia de la educación intercultural bilingüe (EIB). Según Saaresranta (2011), las bases de esta categoría conceptual se encuentran en la propuesta educativa de las organizaciones indígenas originario campesinas del año 2004². En esta propuesta, ya se planteó que el nuevo Sistema de Educación Plurinacional debe fundamentarse en los valores y principios, cosmovisión, saberes y conocimientos, ciencia y tecnología y modelos productivos y económicos de las naciones y pueblos indígena originarios (Saaresranta, 2011, pág. 23).

Actualmente, la intraculturalidad es uno de los pilares fundamentales del proceso de transformación educativa junto a la interculturalidad, el plurilingüismo, la descolonización, la educación productiva y comunitaria. Además, es un elemento constitutivo de la educación y un eje articulador de todo el sistema educativo.

La Ley ASEP define la intraculturalidad en términos de recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas y las naciones de los pueblos indígenas y originarios campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas. En el capítulo III “Diversidad sociocultural y lingüística”, artículo 6, textualmente dice:

La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígenas originarios

² Esta propuesta educativa denominada “Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural” recoge el pensamiento, las demandas y las proyecciones de las naciones indígenas originarias para transformar la aplicación, seguimiento y el control de las políticas educativas de Bolivia.

campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas (Ministerio de Educación, 2010, pág. 11).

Desde esta perspectiva, la intraculturalidad es concebida como una acción política que expresa la voluntad consciente y activa de un grupo, pueblo o nación para recuperar, fortalecer y recrear su ciencia, espiritualidad, formas de organización, lenguas y modos de vivir.

Por su parte, Graciela Mazorco entiende la intraculturalidad como un proceso de autodeterminación individual y colectiva, orientada a explicitar la esencia de la cultura.

La intraculturalidad significa que cada cultura afirma y consolida su esencia, pese a los cambios de forma que puede asumir por la relación horizontal entre culturas, o inter-culturalidad. La intraculturalidad es el proceso autónomo de autodeterminación del individuo, que le asegura ser sí mismo (diferente), al tiempo de ser el otro (semejante) (Mazorco, 2007, pág. 45).

En el ámbito educativo, la intraculturalidad, es definida, principalmente, como un proceso formativo dirigido al fortalecimiento y desarrollo de la cultura propia en interacción y complementariedad con las otras culturas existentes en nuestro país. Por ejemplo, para el Consejo Educativo de la Nación Quechua - CENAQ, la educación desde la intraculturalidad es una acción dirigida a revitalizar y promover la utilidad de los saberes y conocimientos ancestrales.

Una actividad que recupera, revaloriza y usa los saberes y los conocimientos ancestrales y locales, en particular aquellos producidos por los pueblos originarios, relacionados con sus formas sociales de vida, sus conocimientos técnicos, el manejo de los recursos naturales, los valores y las concepciones religiosas, entre otros. (Consejo Educativo de la Nación Quechua, citado por Saaresranta, 2011, pág. 24)

Por su parte, el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional conceptualiza la educación intracultural en términos de autoafirmación, reconocimiento, fortalecimiento y desarrollo de la plurinacionalidad desde el sistema educativo.

La educación **intracultural** es un proceso multireferencial de aprendizaje de las culturas propias, el cual promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad a través del estudio y puesta en práctica de los saberes, conocimientos y el ejercicio de los valores sociocomunitarios en el Sistema Educativo Plurinacional, contribuyendo a la afirmación de las identidades culturales y al desarrollo de la ciencia y tecnología propias; donde las culturas y lenguas indígena originarias son valoradas y desarrolladas en el marco del pluralismo de los saberes y conocimientos, superando

de esta manera la colonialidad y el pensamiento homogeneizador.(Ministerio de Educación, 2011a, págs. 18-19)

Ambas perspectivas conciben la educación intracultural como un proceso de afirmación étnica y desarrollo epistémico, orientada a formar personas desde la matriz cultural de cada pueblo o nación indígena. Es decir, el orientador de la educación "... de sus fines, contenidos y formas son los modos de ser, los procesos históricos y los contextos socio-culturales territoriales de cada cultura nacional, con procesos de aprendizaje desde, en, sobre y para la cultura propia" (Saaresranta, 2011, pág. 25). Este fortalecimiento de las identidades indígenas y el desarrollo de su ciencia y tecnología, mediante la educación, es una condición fundamental para cuestionar y desestructurar la colonialidad que determinó su condición subalterna.

En ese sentido, la intraculturalidad concebida como una acción deliberada para el fortalecimiento y consolidación de la identidad sociocultural, no se contradice con la noción de interculturalidad, a ser planteada en el siguiente punto; por el contrario, se contempla como una etapa previa e imprescindible para hacer posible el diálogo intercultural en condiciones más horizontales y menos asimétricas (Proeib Andes y Cepos, 2006). Desde esta visión complementaria, la intraculturalidad y la interculturalidad son procesos dialécticos que se fortalecen mutuamente.

3.2. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Desde su concepción hasta la actualidad, la noción de interculturalidad se fue transformando sustancialmente; "pues trascendió del ámbito culturalista y educativo, en el que se generó, al ámbito político – ideológico, en el que ahora se encuentra, direccionado fundamentalmente por las demandas y reivindicaciones del movimiento indígena" (Proeib Andes y Cepos, 2006, pág. 26).

Según López (2009), las propuestas de educación intercultural surgen casi simultáneamente en América Latina y Europa, a comienzo de los años de '70, aunque con perspectivas e intereses diferentes. En Europa, la educación intercultural es promovida desde

el Estado para hacer frente a los procesos migratorios; está relacionada con la creación de programas de educación alternativa para estudiantes provenientes del tercer mundo; y busca, a través de la enseñanza de lenguas y la tolerancia a las diferencias étnicas, integrar e incorporar a los migrantes a la sociedad nacional, respetando sus lenguas y las particularidades de su cultura (López, 2009). Es decir, se reconoce y valora la diferencia cultural pero sin problematizar las relaciones de poder existentes entre dominantes y dominados.

A diferencia del contexto europeo, en América Latina, el discurso y la práctica de la interculturalidad surgen desde los movimientos indígenas del continente como un mecanismo de reivindicación política y étnica. Su finalidad es concebir y generar formas de organización política y de convivencia intercultural basadas en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión socio-económica y la participación política de los grupos culturales originarios postergados (Tubino, 2015).

A inicios de los '80, el discurso intercultural se generaliza en el ámbito académico y político en la mayoría de los países latinoamericanos. En este contexto sociopolítico, la discusión sobre interculturalidad está fuertemente relacionada con la problemática educativa. Desde los movimientos sociales e indígenas, se empieza a cuestionar el carácter castellanizante, monocultural y civilizatorio de la institución escolar y del Estado en general. En sus diferentes eventos y debates políticos visibilizan y denuncian las relaciones asimétricas “entre una cultura y una lengua hegemónica, y unas lenguas y culturas subordinadas que se fundan sobre una doble situación de opresión: la explotación económica y la discriminación racial, cultural, lingüística” (Gigante, citada por Sichra, 2009, pág. 99).

A partir de esta situación, la interculturalidad es concebida como proyecto político – educativo que busca transformar la inequitativa distribución del poder mediante la participación activa de las poblaciones subalternas en la toma de decisiones (López, 2009). Por tanto, su acción transformativa implica interculturalizar no solo la educación, sino también la política, la economía, el derecho, la ciencia, la religión, y otros ámbitos de la sociedad.

Desde su inicio hasta la actualidad, se han desarrollado múltiples definiciones y perspectivas sobre la noción de interculturalidad en el campo educativo. Estas variaciones responden al contexto político en el que surgen, a las tradiciones teóricas de las disciplinas desde donde se abordan y a los intereses políticos de los actores involucrados.

En lo que sigue presentaré una caracterización de los principales enfoques de la interculturalidad con el objetivo de identificar sus aportes y limitaciones para el presente estudio.

3.2.1. Perspectivas de interculturalidad

Catherine Walsh (2009) clasifica las diferentes nociones de interculturalidad en tres perspectivas: relacional, funcional y crítica.

Desde la perspectiva relacional, la interculturalidad se entiende básicamente como la interacción entre culturas diferentes, que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.

La primera perspectiva es la que referimos como relacional, la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes... (Walsh, 2009, pág. 2)

Según este enfoque, la interculturalidad es una condición inherente al ser humano por su característica misma de ser social. Esta relación intercultural puede ser negativa cuando hay una intención de destruir, someter, hacer dependiente, pasando por prescindir del otro hasta marcar una distancia racial; o positiva, si la intención es avanzar de la tolerancia al intercambio activo entre diferentes.

El problema de esta concepción es que naturaliza las condiciones de poder, dominación y colonialidad dentro del cual se generan estas relaciones interculturales. “De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación muchas veces a nivel individual, encubriendo o dejando de lado las estructuras sociales, políticas, económicas y también

epistémicas que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad” (Walsh, 2009, pág. 3).

La perspectiva funcional de la interculturalidad fue propuesta por el filósofo peruano Fidel Tubino (2005). Según el autor, es funcional porque responde a los intereses de los Estados nacionales y del sistema económico vigente, y no cuestiona las causas de la asimetría y desigualdad económicas, sociales y culturales. Reconoce la diversidad cultural como un componente que se puede incluir al modelo de sociedad vigente pero sin cuestionar los factores que determinan las relaciones asimétricas entre culturas hegemónicas y subalternas. Busca el diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle importancia a la situación de pobreza de las culturas subalternas.

Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve – directa o indirectamente - para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción. El concepto funcional (o neo-liberal) de interculturalidad genera un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales, las instituciones de la sociedad civil. Se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socio-económico vigente. (Tubino, 2015, pág. 6)

Por su parte, Walsh (2009) argumenta que la interculturalidad, entendida como el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural, es una estrategia de dominación diseñada e implementada por organismos internacionales, en complicidad con los Estados nacionales de América Latina, para manejar el “conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior” (Walsh, 2009, pág. 4).

Finalmente, la perspectiva crítica de la interculturalidad, a diferencia de la interculturalidad funcional, no parte del problema de la diversidad o diferencia cultural sino del problema “estructural-colonial-racial” que ha establecido las inequidades sociales y

culturales. En ese sentido, la interculturalidad no debe ser comprendida exclusivamente como diálogo entre culturas, sino, debe ser concebida como un discurso preocupado por explicar las condiciones sociales, económicas y políticas para que ese dialogo se dé. Sostiene que para hacer real el diálogo intercultural hay que empezar por visibilizar los factores estructurales que determinan las relaciones asimétricas entre las sociedades hegemónicas y las subalternas (Walsh, 2009). Al respecto, Fidel Tubino afirma lo siguiente:

No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo (Tubino, 2005, pág. 2)

Según Walsh (2009), el aporte sustancial de este enfoque intercultural es el hecho de haber evidenciado que las acciones educativas interculturales y bilingües promovidas por los Estados nacionales y organismos no gubernamentales fueron diseñadas e implementadas dentro de “una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2009, pág. 4).

Por tanto, la interculturalidad crítica, como horizonte descolonizador, se concibe como una herramienta, un proceso y un proyecto que se construye desde abajo, desde la gente y desde los movimientos populares e indígenas. Es un proyecto político, social y epistémico, que busca “cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, la interiorización, la racialización y la discriminación” (Ibíd., pág. 4).

3.2.2. Educación intercultural

Para los fines de esta investigación, y siguiendo a diversos especialistas del área, la educación intercultural es entendida básicamente como el conjunto de procesos pedagógicos orientados a la formación de educandos que reconozcan su propia identidad cultural, comprendan la realidad desde diversas ópticas culturales, acepten la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas, intenten comprenderlas y asuman una postura ética y crítica frente a éstas y la propia, e intervengan en los procesos de transformación social (Schmelkes, 2008). Por tanto, su acción educativa debe estar orientada “... al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida” (Walsh, 2009, pág. 2). Es decir, más allá de propiciar condiciones para la relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales distintos, su esfuerzo debe estar orientado a “... transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido -y es- estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad” (Opcit., pág., 13).

En la misma línea, el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional define la educación intercultural “... como una multiplicidad de procesos históricos que derivan en un encuentro entre culturas para superar las inequidades derivadas de las estructuras coloniales y de la colonialidad” (Ministerio de Educación, 2011b, pág. 19). Esta definición implica reconocer que “los currículos de los sistemas educativos anteriores no superaron las imposiciones civilizatorias de unas culturas sobre otras” (Ibíd.); por tanto, la educación intercultural, concebida desde el MESP, debe promover “el desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo...” (Ley ASEP, Art. 6, numeral 2, Ministerio de Educación, 2010, pág. 12).

Por otro lado, según Schmelkes (2008), abordar la educación desde la perspectiva de la interculturalidad implica, por lo menos, considerar tres dimensiones: epistemológica, ética y lingüística.

Dimensión epistemológica o del conocer

La dimensión epistemológica de la interculturalidad supone dos acciones fundamentales: cuestionar la forma en la que se construye el llamado conocimiento científico como el único válido para la humanidad; y promover nuevas formas de construir el conocimiento, reconociendo la validez y eficacia que otras lógicas culturales utilizan para construirlo (Schmelkes, 2008).

Dimensión ética

La dimensión ética de la interculturalidad plantea el desafío de educar para vivir en una sociedad donde los hombres y las mujeres de diferentes culturas se enriquezcan mediante un diálogo intercultural respetuoso a partir de sus propias identidades. Para lo cual, la educación tiene el desafío de formar personas para el conocimiento, la comprensión, el respeto y el aprecio por las diversas culturas que conforman la sociedad (Ibíd.)

La dimensión lingüística

La dimensión lingüística supone el uso, fortalecimiento y desarrollo de la lengua (indígena) desde los procesos educativos. La lengua constituye un componente fundamental de la cultura de un pueblo “porque a través de ella, se percibe, organiza, clasifica e interpreta la realidad, comunicando sentidos (orales y escritos) construyendo y transmitiendo conocimientos a través de las generaciones” (Machaca & Zambrana, 2013, pág. 29). Por tanto, esta dimensión exige “conocer y reconocer la diversidad sociocultural y lingüística de los alumnos, para preparar procesos y prácticas educativas con base en su identidad, lenguas, formas de conocer y elegir...” (Schmelkes, 2008, pág. 24).

3.3. TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y DIVERSIDAD CULTURAL

En América Latina, los procesos de profesionalización docente surgen paralelamente a la conformación y desarrollo de los sistemas educativos a inicios del siglo XX. En este contexto, la ampliación del servicio educativo requirió la preparación de profesionales y de instituciones que los formasen para este propósito (Davini, 1995). Con la creación de las primeras escuelas normales en Bolivia, se inició el desarrollo de la formación de maestros y maestras, cuyo contenido y orientación sociopedagógica ha variado según el contexto político en el que se dieron las diferentes reformas educativas.

En ese sentido, la formación docente responde a ciertas necesidades y expectativas sociales, pero también a intereses ideológicos, políticos, económicos y culturales. Estos factores determinan la orientación de los procesos educativos y configuran distintas maneras de pensar la formación y la práctica de la docencia. Estas configuraciones son denominadas tendencias, y las mismas caracterizan formas distintas de concebir la formación docente en un determinado periodo histórico.

Según Davini, las tendencias en la formación docente: "... son configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, se institucionalizan, se incorporan a la práctica y a la conciencia de los sujetos y como tales llegan a sobrevivir en la organización, en el currículo, la práctica y en las generaciones de formadores, orientando toda una gama de acciones" (Davini, 1995, pág. 21).

En lo que sigue, presentaré un análisis de las principales tendencias que ha seguido el desarrollo de la formación docente, tratando -en lo posible- de situar las reflexiones desde la perspectiva cultural. Es decir, intentaré articular la problemática de la formación docente con las culturas y las identidades indígenas.

Así mismo, la revisión teórica de estas tendencias tiene el propósito de identificar las variaciones en las concepciones de educación, enseñanza, aprendizaje, formación de maestros, práctica docente, entre otros. Y a partir de esto situar y caracterizar la formación docente en el

marco de la educación descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe propuesta por la Ley ASEP y el MESP.

3.3.1. Formación normalizadora: el docente academicista

La formación normalizadora está vinculada con la emergencia de los sistemas educativos y la escolarización masiva. En Bolivia, esta tendencia responde al período del Estado oligárquico liberal³ y es dominante en la formación de maestros desde mitad del siglo XIX hasta mediados del XX. En este período, los gobiernos liberales promueven una serie de reformas educativas con el propósito de integrar y modernizar la sociedad nacional. Por ejemplo, se organiza el sistema educativo en niveles y años de escolaridad, se establece la carrera docente y se promueve la creación de escuelas elementales en cada capital de provincia, secciones y cantones (Miranda, 2005).

Para los gobiernos liberales, la educación escolar es un factor de desarrollo económico y de integración nacional. “Se le otorgó al mismo un rol regenerador, ‘civilizador’ y llegó a considerarse el ‘remedio de todos los males’ que las élites pensantes y políticas atribuían al retraso del país desde su emergencia como nación independiente” (Martínez, citado por Cajías de la Vega, 2011, pág. 22).

Sin embargo, más allá de la aparente democratización de las políticas sociales, se difundió una ideología colonialista y racista contra las mayorías indígenas. En este contexto, la diversidad cultural y lingüística es considerada un obstáculo que impide la integración y el desarrollo de la sociedad boliviana.

Bajo este modelo educativo “civilizatorio” se formaron los primeros maestros y maestras. La profesionalización y el ejercicio docente están orientados a castellanizar, socializar la cultura nacional y transmitir modelos de comportamiento, pensamientos y valores definidos por el proyecto educativo liberal.

³ Según Miranda (2005), el periodo del Estado oligárquico liberal comprende desde 1900 – 1935.

De ese modo, se implanta socialmente la visión de la función docente como factor de disciplinamiento, para la formación del carácter –tangible o simbólico- como base del comportamiento profesional. (Davini, 1995, pág. 24)

La tarea del profesor consiste en “normalizar” el comportamiento de los niños y niñas mediante la disciplina escolar. Esta regulación del comportamiento y de la conciencia estudiantil se hace evidente en la organización del aula, uniformes escolares, horarios de ingreso y salida, contenidos curriculares, metodologías de enseñanza y formas de evaluación.

La profesionalización docente, dentro de este enfoque, está dirigida a la formación disciplinar. Dominar la materia y los contenidos disciplinares son más importantes que el conocimiento pedagógico y didáctico del proceso educativo. La enseñanza de contenidos constituye un componente fundamental de la labor docente al igual que el mantenimiento de la disciplina dentro y fuera del aula. La formación es excesivamente teórica, enciclopédica, repetitiva y memorística.

En este ideario formativo las preocupaciones o discusiones sobre las características culturales y lingüísticas de los estudiantes, en particular, y de las sociedades indígenas en general, no era de interés de las autoridades educativas; por el contrario, la formación de los nuevos educadores radicaba en efectivizar el proceso de castellanización y la homogenización cultural.

3.3.2. Formación eficientista: el docente técnico

En la década del 60 surge la tradición eficientista como resultado de las constantes reformas al sistema educativo y, en consecuencia, a la formación docente. Estos cambios, que se dieron en la mayoría de los países de América Latina, responden a la ideología desarrollista. Para esta filosofía económica, la educación y la escuela son medios fundamentales para lograr el desarrollo económico de los Estados nacionales y, así, llegar a la sociedad industrial moderna.

Esta tradición se acuñó al amparo de la ideología desarrollista, la cual postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial “moderna” superando el estado de subdesarrollo propio de las sociedades “tradicionales”. A partir de ello, se prevé un estadio de despegue, “otro de impulso hacia la madurez” y finalmente una etapa de

alto consumo de masas. Es esta evolución se anticipa que la etapa de despegue no se alcanzará sino bajo la conducción de las sociedades más avanzadas (Davini, 1995, pág. 36).

En este proyecto modernizante la educación cumple dos tareas principales: por un lado, se le asigna la función de formar recursos humanos para los puestos de trabajo de la nueva sociedad y, por otro, difundir las ideas nacionalistas de integración y desarrollo industrial. Por tanto, el transitar de una sociedad tradicional a una sociedad moderna es acompañado por una serie de políticas que democratizan el acceso a la educación escolar y amplían su servicio a las poblaciones históricamente marginadas.

En Bolivia, la tradición técnica tiene sus antecedentes en el Código de la Educación Boliviana aprobado el año 1955, en el contexto de la Revolución Nacional de 1952. Este marco normativo declara a la educación libre, gratuita, universal y como la más alta función del Estado; así mismo, amplía el servicio educativo a todos los rincones del país, intensifica la formación de maestros y consolida el sistema educativo nacional (Miranda, 2005).

Sin embargo, la democratización y expansión del servicio educativo al conjunto de la población se implementó como un proyecto de castellanización y homogenización cultural.

La educación basada en la homogeneización cultural y lingüística, plasmada desde el Estado nacional, ha desarrollado la expansión escolarizada a la mayoría de las comunidades rurales, históricamente marginadas y excluidas de los beneficios de la educación. Posteriormente, esta expansión escolar, lo que ha pretendido ha sido “*integrar*” a los pueblos indígenas y originarios a una supuesta sociedad nacional, para lo que ha ejecutado procesos educativos de aculturación que trajo como consecuencia una marcada alienación cultural, desclasamiento social, elitista, teórica y consumista. (CENAQ, 2012, pág. 8)

Mediante la educación pública se pretende integrar a las mayorías indígenas a la sociedad nacional. En este proceso de integración nacional, los docentes desempeñaron un rol fundamental; desde el Estado se les encargó la misión de llevar a las escuelas rurales “la cultura occidental”. Su labor pedagógica consistía en castellanizar y enseñar contenidos poco relevantes para la vida de las comunidades indígenas.

La pedagogía conductista es el sustento teórico de los procesos de formación docente. Los maestros y maestras son concebidos como profesionales técnicos de la educación. Su labor

consiste en ejecutar una serie de procedimientos, técnicas e instrumentos para facilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares.

El proceso de formación docente es considerado como un entrenamiento en el manejo técnicas y medios que faciliten el aprendizaje de contenidos para el logro de objetivos conductuales.

La oferta de formación docente es de carácter instrumental, ligada al saber hacer, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria; predomina una visión utilitarista de la formación: un mínimo saber básico de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses (Davini, 1995, pág. 26)

Para Giroux (1995), los principios pedagógicos que fundamentan esta perspectiva instrumental y pragmática de la formación tienen que ver con la separación entre la concepción y ejecución de las ideas educativas, la estandarización del conocimiento escolar y la devaluación del trabajo crítico e intelectual de profesores y estudiantes. Por tanto, los programas de formación docente no están enfocados a cuestionar las orientaciones ideológicas que subyacen en los diferentes métodos pedagógicos y teorías educativas, su tarea está limitada a proporcionar estrategias de “cómo enseñar, con qué libros hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos” (Giroux, 1995, pág. 172).

Siguiendo el pensamiento de Giroux, la racionalidad técnica reduce el papel del profesor en el desarrollo y planificación de los currículos. En este proceso, los docentes cumplen un rol pasivo y se limitan a ejecutar los planes y programas elaborados por los llamados expertos. La tarea de pensar la educación se asigna a profesionales en currículo, instrucción y evaluación, “mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos” (Giroux, 1995, pág. 173).

Las políticas de perfeccionamiento docente se centraron en bajar a la escuela “paquetes” o documentos instruccionales preparados por especialistas, que los docentes deberían ejecutar. Ello fue acompañado por intensas reformas curriculares producidas por los expertos y se expandió el mercado editorial de los libros-textos que ya presentaban no sólo qué enseñar sino, también y fundamentalmente, cómo hacerlo. (Davini, 1995, pág. 37)

Actualmente la racionalidad técnica es cuestionada por haber generado la separación entre teoría y práctica, el aislamiento e individualismo, la descontextualización de la práctica pedagógica, la falta de principios axiológicos en los procesos educativos y la desprofesionalización de la carrera docente (Ministerio de Educación, 2011).

3.3.3. Formación crítica y reflexiva: el docente intelectual

Según Davini (1995), esta tendencia no logró instaurarse en los programas curriculares y prácticas formativas del profesorado en América Latina; sin embargo, está presente en el discurso y en el imaginario de docentes y estudiantes. Surge en la década del '70 y representa un movimiento ideológico – pedagógico contestatario a los sistemas de dominación política, económica y cultural.

En la mayoría de los países latinoamericanos, la década del '70 inauguró un ciclo de gobiernos militares dictatoriales. En este contexto sociopolítico surgen las teorías críticas de la educación, primero en Europa, luego Estados Unidos y América Latina. Los aportes teóricos de Bourdieu y Passeron (1970), en *La escuela y la reproducción social*, Paulo Freire (1969), con *La Pedagogía del oprimido*, Henry Giroux (1995) con *La teoría y resistencia en educación*, entre otros, cuestionan la aparente neutralidad de la escuela y hacen visible la función reproductora de la misma. Desde la teoría de la reproducción se demuestra que "... las escuelas distribuyen el conocimiento escolar según la pertenencia de clase de los estudiantes, de modo que contribuyen a la reproducción del sistema capitalista" (Talavera, 2014, pág. 4).

Esta tendencia formativa cuestiona la función técnica asignada al docente y sostiene que el profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y procedimientos aprendidos en los años de su formación académica. Ante todo, éste debe ser un profesional crítico – reflexivo, un intelectual capaz de transformar la realidad educativa y social del contexto donde trabaja. Desde esta perspectiva, "el docente no es neutral frente a la realidad, está llamado a reflexionar y a dar sentido a la reflexión que se realiza en escuelas y liceos, en una perspectiva de cambio educativo y social" (Giroux, 1995, pág. 50).

La concepción del profesor como intelectual transformativo supone desarrollar una actitud crítica y propositiva que le permita analizar y cuestionar las relaciones de poder que promueve la escuela. Por tanto, plantear la formación de los profesores como intelectuales, implica considerar a la escuela como una institución que legitima determinadas visiones del mundo, modelos de sociedad, formas de autoridad, tipos de conocimiento, entre otros.

Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimientos, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. (Giroux, 1995, pág. 65)

Supone también, formar profesionales capaces de identificar, cuestionar y transformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos (Ibíd.).

La formación de maestros y maestras, desde la perspectiva crítica, se articula con la realidad socio-histórica y política en la que las escuelas son expresiones históricas de la educación y sociedad. La formación, en este marco, “posibilita que el profesor en formación adquiera una cultura de clara orientación social y política, con una conciencia crítica frente a sus acciones individuales, así como a los factores sociales que los producen y mantienen. Desde esta perspectiva el desafío es desarrollar una propuesta de enfoque pedagógico descolonizador, que fundamente la educación articulada al trabajo y la producción” (Ministerio de Educación, 2011b, pág. 29).

Un programa de formación docente descolonizadora, intra e intercultural debe hacer posible la formación de profesores y profesoras que innoven su práctica educativa mediante la investigación y sistematización, que generen teoría y práctica pedagógica y que desarrollen “propuestas para una educación en la diversidad cultural y lingüística del país” (Delgado, 2005,

pág. 98). En consecuencia, “se tiene la necesidad de formar docentes con una visión crítica de su entorno, donde el compromiso y vocación de ser docente conlleva la construcción de una propuesta de una educación intercultural y bilingüe con sensibilidad social” (Ibíd.).

Siguiendo al mismo autor, un programa de formación docente que responda a las características mencionadas, “exige fundamentos pedagógicos que reconozcan y problematicen la realidad cultural y lingüística del país... [*ya que este hecho*⁴]... también responde a una situación económica, social y política, que en más de las veces han estado excluidos de los procesos formativos, de la discusión y de la construcción de la propuesta” (Delgado, 2005, pág. 98). En ese sentido, los planteamientos de la pedagogía crítica son coherentes con el tipo de educación que se pretende instaurar (descolonizadora, intra e intercultural) en Bolivia con la Ley ASEP, porque “... contribuye a la formación de un actor educativo dirigido a la reflexión y el cuestionamiento de la realidad social, cultural y lingüística” (Ibíd.)

3.4. FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL

La necesidad de formar profesores con un enfoque intercultural surge paralelamente a los programas de educación intercultural bilingüe. Por ejemplo, en el contexto boliviano, los proyectos de EIB ejecutados entre los '80 y '90 recurrieron a la capacitación en servicio. Posteriormente, con la promulgación de la Ley de Reforma Educativa 1565 en 1994 la formación docente intercultural es asumida sistemáticamente. En este contexto se comienza a replantear la formación docente inicial y continua desde la perspectiva de la EIB. Estas propuestas son consecuencia de reflexiones y cuestionamientos a los programas de capacitación en servicio y a sus resultados insatisfactorios. Se argumenta que para cambiar las concepciones y prácticas de enseñanza tradicionales por una coherente con la EIB, “se necesita una preparación adecuada, recursos específicos, apoyos continuos y espacios de discusión,

⁴ Estas palabras son mías y fueron introducidas al texto original con fines gramaticales.

reflexión y decisión distintos a los que tenían en el marco de una educación más tradicional” (Nucinkis, 2007, pág. 58)

Según Vásquez (2008), la emergencia de los programas de formación docente para la educación intercultural es consecuencia de dos situaciones fundamentales: la demanda de una educación con identidad por parte de organizaciones indígenas y la condición discriminadora de las sociedades latinoamericanas. Con relación al primer punto, fueron las comunidades y pueblos indígenas, a través de sus organizaciones, quienes demandaron con mayor claridad y contundencia docentes interculturales. Esta exigencia responde a la “lucha contra la invisibilización de sus lenguas, sus cosmovisiones y formas de vivir diferentes a las impuestas por los grupos dominantes” (Nucinkis, 2007, pág. 57). En consecuencia, la escuela y las instituciones de formación docente son considerados espacios fundamentales “para promover el reconocimiento y la revaloración de los pueblos indígenas en un marco de relaciones más democráticas con los demás sectores de las sociedades con las cuales conviven” (Ibíd.).

La discriminación social, cultural y económica inherente a la construcción de las sociedades latinoamericanas es otra de las razones que explica la necesidad de formar docentes con un perfil intercultural. En este contexto, las demandas de docentes interculturales están relacionadas con dos preocupaciones concretas: el derecho al buen trato y al reconocimiento de la diversidad cultural. Por tanto, la formación intercultural será “necesaria para mostrar esta realidad, construir conciencia positiva de nuestra diversidad y generar en los estudiantes la capacidad de aceptar y convivir con la diversidad sin llegar a chauvinismos divisionistas, pero sin caer en la aburrida y castrante homogeneización” (Vásquez, 2008, pág. 94).

3.4.1. Definición, condiciones y aptitudes del profesorado intercultural

De manera general, la formación docente para la educación intercultural es aquel proceso mediante el cual los profesores, en formación o en ejercicio, adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, que les permiten intervenir profesionalmente en el desarrollo de sus prácticas educativas desde una perspectiva intercultural. Es decir, pretende

formar educadores que promuevan una educación con pertinencia cultural, respeten la diversidad de lenguas, reconozcan y promuevan la existencia de otros modos de vida y sistemas de conocimiento. En consecuencia, este tipo de formación requiere de nuevas actitudes, aptitudes, conocimientos conceptuales y lingüísticos, entre otros, y herramientas técnicas metodológicas que favorezcan el desempeño intercultural de maestros y maestras.

Respecto al primer punto, Ipiña (1997) sugiere trabajar las siguientes actitudes en la formación del educador intercultural:

Primera actitud: Su compromiso con las causas de su pueblo. Deberíamos considerar como condición esencial en el docente intercultural bilingüe su compromiso con las causas de su pueblo en la defensa de su dignidad: derecho a la identidad cultural, al territorio, a la gestión de sus recursos con autonomía y sin desmedro de sus valores, costumbres e instituciones tradicionales.

Segunda actitud: la tolerancia activa y la estimación positiva de las diferencias culturales de lo diferente. De nada le valdría al docente intercultural saber mucho, si él mismo no fuera un ejemplo viviente de la interculturalidad, es decir, si él mismo no hiciera de la tolerancia activa y de la estimación positiva de las diferencias culturales su ideario personal sincera y fervorosamente vivido.

Tercera actitud: la apertura al mundo. Al mismo tiempo que arraigado en la tradición de sus mayores, el docente intercultural deberá ser un hombre abierto al progreso y a las innovaciones... (Ipiña, 1997, págs. 103-104)

Como indica el autor, “las mejores condiciones de un educador intercultural deberán estar en sus actitudes habituales, antes que en sus aptitudes” (Ibíd., pág. 103). Obviamente, sin el convencimiento y el compromiso de los profesores con las reivindicaciones políticas de los sectores indígenas (derecho a la identidad cultural, al territorio, a la gestión de sus recursos con autonomía, sin desmedro de sus valores, costumbres e instituciones), cualquier iniciativa de promover procesos educativos interculturales quedará frustrada. De igual manera, no es suficiente con proclamar discursivamente el respeto a la diferencia cultural; lo más importante es hacer de la interculturalidad un modo de vida, una práctica cotidiana y demostrar con el ejemplo la valoración positiva de las diferencias culturales. La actitud de apertura al mundo implica generar condiciones y espacios para conocer y aprender aspectos positivos de las formas de vida, conocimientos, ciencias y tecnologías producidas en otros contextos culturales.

Con relación a las aptitudes para el desempeño del docente intercultural, según Vásquez (2008), se considera necesario trabajar la competencia lingüística, la capacidad para resolver conflictos y la capacidad de investigación intercultural. La primera hace referencia al dominio de dos lenguas (lengua materna de los educandos y lengua común a todos los ciudadanos) y al manejo de metodologías de educación bilingüe. La segunda implica la habilidad para resolver conflictos que surgen como resultado de situaciones que contraponen dos o más visiones o perspectivas culturales o que reflejan situaciones de discriminación o pensamiento colonizador” (Vásquez, 2008, pág. 100). Finalmente, con la tercera aptitud se pretende que “los docentes desarrollen capacidades para la investigación que les permitan integrar la cultura local en el currículo, con pertinencia y perspectiva sociopolítica, así como abordar e interpretar, desde la lógica del aula, investigaciones de orden antropológico, lingüístico y sociológico” (Ibíd., pág. 105). De igual manera, es importante que todo educador intercultural aprenda a sistematizar y a reflexionar sobre sus experiencias.

Además de las actitudes y competencias mencionadas, la formación del profesorado intercultural debe propiciar condiciones para cuestionar el carácter colonizador de la educación y replantear el rol del docente. Una de las consecuencias de este tipo de educación es el olvido y descrédito de las tradiciones, lenguas, saberes y conocimientos de los pueblos indígenas; y la percepción generalizada sobre la “tradicción cognoscitiva moderna como el único conocimiento válido” (Rengifo, 2008, pág. 57). Por tanto, la formación del profesor intercultural implica necesariamente cuestionar la tradición científica como la única válida. Esto supone “suspender el carácter de superioridad de la formación recibida y abrirse a la actitud de aprendizaje de la tradición que cría la diversidad. De este modo, la idea de escasez y vacío cognoscitivo en la comunidad que legitima el surgimiento de la educación como necesidad, cambia por una idea de aprendizaje mutuo” (Ibíd.).

El segundo aspecto demanda, según Rengifo (2008), concebir la tarea del docente como mediador cultural. Este concepto comprende “la crianza, el cultivo, el conocimiento y la empatía del docente con la diversidad cultural” (Rengifo, 2008, pág. 57). Ser mediador cultural

“no significa estar al medio de las tradiciones y hacer de árbitro entre dos o más de éstas, sino afirmarse en alguna para, desde allí, criar y dejarse criar por las otras” (Ibíd.). Es decir, la afirmación cultural del docente es una condición fundamental para “acompañar procesos de construcción y fortalecimiento de identidades” (Vásquez, 2008, pág. 98).

3.4.2. Innovación educativa y formación docente intercultural

Carbonell (2001) define la innovación educativa “como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. (Carbonell citado por Margalef y Arenas, 2006, pág. 16). Es decir, las acciones de innovación implican cambiar tanto las prácticas de enseñanza y aprendizaje como las ideas, creencias y comportamientos que configuran y determinan la orientación del quehacer educativo en las escuelas. Por lo general, las innovaciones son consecuencia de las reformas educativas que pretenden implementar nuevas concepciones y formas de gestionar la enseñanza y el aprendizaje, pero también, son resultado de la creatividad y la práctica cotidiana del maestro que “siguen produciendo, generando experiencias nuevas, contextualizadas...” (Jimenez, 1995, pág. 37). En ese sentido, la relación entre formación e innovación es de interdependencia, porque “difícilmente se puede innovar en un campo si previamente no se ha sido formado en él o no se tienen suficientes conocimientos” (Opcit., pág. 34).

En el marco de las políticas de EIB se han implementado diferentes experiencias innovadoras de formación docente. Estas innovaciones involucran cuestiones como la diversificación curricular, la enseñanza bilingüe, el involucramiento de otros actores en la educación, metodologías participativas, sistematización de conocimientos indígenas, etc.

A continuación presentaré una caracterización de los principales componentes innovadores introducidos en los programas de formación del profesorado intercultural. La selección de las mismas responde a los objetivos de la presente investigación.

Componente lingüístico

Todos los programas de formación docente para la EIB han definido lineamientos políticos y metodológicos respecto a la función de las lenguas indígenas en la educación. Estos lineamientos son variados y responden a diferentes concepciones lingüísticas. Según López (2009), desde sus inicios a la fecha, la educación bilingüe indígena ha pasado por tres orientaciones básicas: 1) *la postura asimilacionista*, que concibe la diversidad como problema y postula la utilización temporal de la lengua indígena para facilitar la adquisición de la segunda lengua en la escuela; 2) *la orientación multiculturalista y tolerante*, concibe la diversidad como un derecho, y busca mantener y desarrollar las lenguas indígenas; y finalmente, 3) *el pluralismo cultural*, que concibe la diversidad cultural y lingüística como un recurso capaz de contribuir a la transformación del Estado-nación y a la generación de un nuevo modo de relacionamiento entre indígenas y no indígenas (López, 2009, pág. 132).

Respecto al tratamiento de las lenguas indígenas, las diferentes experiencias de formación docente intercultural han recurrido a una de las siguientes modalidades: la lengua como objeto de estudio y la lengua como instrumento de enseñanza. La primera implica planificar un proceso formativo con énfasis en el estudio de la estructura y función gramatical de las lenguas indígenas. Para Trapnell (2012), tratar el estudio gramatical de las lenguas en relación con el castellano es una necesidad para consolidar la formación bilingüe de los maestros y maestras.

El análisis gramatical de ambas lenguas, inclusive de manera contrastiva, es importante para comprender una serie de aspectos del funcionamiento de dichas lenguas. Es necesario abordar las gramáticas tanto de lengua indígena como del castellano, ya que constituye una demanda de los docentes bilingües y una necesidad para contar con una sólida formación como maestros bilingües. (Trapnell, 2012, pág. 48)

La segunda modalidad consiste en utilizar la lengua indígena como instrumento de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo a Trapnell (2012), el desarrollo de este enfoque lingüístico es un proceso y no depende simplemente del dominio de la lengua por parte de sus hablantes; es decir, iniciar procesos formativos en lengua indígena requiere de materiales especializados

y de la producción de un “registro académico al cual no están acostumbrados ni el formador ni los estudiantes, por tanto lleva tiempo elaborar discursos diferentes a los cotidianos” (Ibíd., pág. 24).

Por otra parte, Vigil (2008) propone abordar las lenguas indígenas desde la perspectiva social, y no limitarlas a una cuestión gramatical y de escritura. Esta perspectiva implica entender que la lengua solo existe en función de sus hablantes y que su desarrollo y vitalidad están condicionados por situaciones de estratificación y estigmatización lingüística. En consecuencia, los programas de formación docente para la EIB deben enfatizar cuestiones de sociolingüística, de sociología del lenguaje, de derechos lingüísticos y de planificación lingüística.

En la formación docente EIB se debe ser consciente de que la lengua existe no como una entidad abstracta sino porque existen hablantes que la actualizan. Por ello, todos los aspectos de la lengua deben ser enfocados desde su perspectiva social. Somos unos convencidos de que el carácter social de la lengua es fundamental, y creemos que todo programa de FD-EIB debe enfatizar las cuestiones de sociolingüística, de sociología del lenguaje, de derechos lingüísticos y de planificación lingüística, para así contribuir a una propuesta de FD-EIB orientada a la revalorización de los pueblos indígenas, en la que se contemplen los derechos lingüísticos y los asuntos de planificación lingüística para revertir su aniquilamiento. (Vigil, 2008, pág. 65)

En la misma línea, López (2005 y 2007) sugiere considerar el desarrollo de la conciencia lingüística como uno de los componentes fundamentales de la educación lingüística de los futuros maestros y maestras.

... para nuestro caso definimos como conciencia lingüística crítica la sensibilidad y el conocimiento que el aprendiz de idiomas construye respecto del lenguaje humano y de su funcionamiento en la sociedad. Esta sensibilidad y conocimiento trascienden la esfera de la comunicación para abordar también la relación entre lengua y poder, cuando se analiza el dominio que se ejerce a través de la selección y uso de uno más idiomas en un contexto multilingüe y pluricultural particularmente marcado por la hegemonía del grupo heredero de la cultura y la lengua colonial europea. (López, 2007, págs. 279-280)

Según el autor, desarrollar la conciencia lingüística crítica, implica promover la sensibilidad y conocimiento respecto de los fenómenos sociolingüísticos (variaciones dialectales, usos lingüísticos y el empleo del lenguaje según el contexto de uso), de la forma y

funciones del lenguaje, y de los fenómenos sociopolíticos que determinan la posición que una lengua ocupa en una sociedad o que influyen en ella.

Por tanto, este ámbito de aprendizaje posibilitará, en primer lugar, “cuestionar la mirada anclada en el monolingüismo y en el ideal de la homogeneización idiomática... En segundo lugar, de preparar sólidamente al docente para que analice y reflexione sobre las variadas situaciones sociolingüísticas en las que le tocará desempeñarse como maestro...” (Lopez , 2005, pág. 98).

Sistematización de saberes y conocimientos indígenas

La recuperación y sistematización de saberes y conocimientos indígenas es otra de las características de los procesos de formación docente intercultural. Este interés por las epistemologías indígenas, según López (2005), es resultado de los cuestionamientos que hoy hacen los líderes e intelectuales indígenas:

Los desafíos epistemológicos resultan sobre todo del cuestionamiento que hoy hacen los líderes e intelectuales indígenas –muchas veces formados en las mejores escuelas de Occidente– al conocimiento en general y a aquel que la escuela y los centros de formación docente transmiten y reproducen. Hoy se pone en cuestión el carácter parcelado y atomizante del conocimiento que se presenta en las instituciones educativas, y se pondera positivamente y apela a esa visión más integral y holística que caracteriza al pensamiento indígena. (López, 2005, pág. 9)

Este cuestionamiento implica también la apuesta por el reconocimiento, valoración y desarrollo de los sistemas de conocimiento indígena que históricamente fueron negados, subalternizados e invisibilizados por la colonización cultural y la imposición de la ciencia occidental, como la única forma de conocimiento válido. Justamente, el carácter universal y científico de la ciencia moderna fueron los argumentos utilizados para deslegitimar la validez de otros conocimientos, discursos y formas de pensar.

Hoy en día se apuesta por el reconocimiento de la pluralidad epistemológica como alternativa para el desarrollo de las diferentes sistemas de conocimiento. Por ejemplo, la interculturalidad crítica considera fundamental construir, desde la educación, nuevos marcos epistemológicos que “...pluralicen, problematicen y desafíen la noción de un pensamiento y

conocimiento totalitario, único y universal...” (Walsh, 2010, pág. 13); y posibilite la generación de nuevos procesos, prácticas y estrategias orientadas a “... la revitalización, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero no como algo ligado a una localidad y temporalidad del pasado, sino como conocimientos que tienen contemporaneidad para críticamente leer el mundo, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente” (Ibíd.)

En ese sentido, se plantea la sistematización de “prácticas y saberes indígenas y su construcción académica como conocimiento válido y de referencia no solo para indígenas sino para la sociedad en su conjunto” (López, 2009, pág. 279). Es decir, a través de la sistematización no solo se busca afirmar los saberes indígenas en el presente, sino, “aprender que con esos saberes y conocimientos se puede responder a los problemas que la sociedad actualmente está atravesando” (Ministerio de Educación, 2014k, pág. 36). Así mismo, la sistematización del conocimiento indígena es una acción pedagógica que posibilita la afirmación cultural de los maestros y la construcción de currículos y pedagogías coherentes con las culturas indígenas.

Sistematización de experiencias educativas

La sistematización de experiencias educativas surge en América Latina en los años '70 como parte del movimiento de la educación popular. Desde entonces hasta la actualidad se han construido distintas definiciones sobre sus implicancias educativas. Estas múltiples comprensiones “dependen de los intereses, propósitos, paradigmas, contextos políticos e históricos y concepciones en general, de quienes sistematizan” (CEPEP, 2010, pág. 13). En ese sentido, optamos por la siguiente definición porque se ajusta a la perspectiva política del PROFOCOM, objeto de la presente investigación.

La sistematización de experiencias es un proceso político, dinámico, creador, interactivo, sistémico, reflexivo, flexible y participativo, orientado a la construcción de aprendizajes, conocimientos y propuestas transformadoras, por parte de los actores sociales o protagonistas de una experiencia en particular, mediante el análisis e interpretación crítica de esa experiencia a través de un proceso de problematización (Ibíd.).

Entender la sistematización desde esta perspectiva, implica concebir la función pedagógica del docente como un acto de producción intelectual. Esto es fundamental, porque históricamente “para los maestros no ha sido algo común detenerse y reflexionar sobre cómo se ha hecho y cómo se viene haciendo (la) práctica educativa” (Ministerio de Educación, 2014g, pág. 61). Este hecho es precisamente uno de los motivos que ha justificado la concepción del docente como técnico responsable de la implementación de propuestas educativas elaborados por otros profesionales, con poca o ninguna relación con la práctica de aula. Es decir, los docentes implementaban, y aún lo siguen haciendo, las propuestas educativas con poca o ninguna reflexión sobre su práctica, no hay un esfuerzo por sistematizar el trabajo pedagógico que realizan en relación a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes, las comunidades y el contexto donde se halla la escuela, como para adaptarse a esas realidades. Aplican recetas sin mayores reflexiones. Por eso la experiencia educativa no se aprovechaba como un proceso de aprendizaje para el propio docente.

Es por esta razón que la sistematización cobra enorme importancia en el actual proceso de transformación educativa, porque invita al profesor a mirar críticamente su práctica para identificar aprendizajes, dificultades y plantear propuestas de mejora. Por tanto, “es necesario que las maestras y los maestros revaloricen su práctica educativa como productores de conocimiento...” (Ministerio de Educación, 2014k, pág. 16).

En el marco de un programa de formación docente intercultural, la sistematización de experiencias educativas constituye una estrategia fundamental para registrar y reflexionar sobre la pertinencia cultural y lingüística de las prácticas pedagógicas. A través de la sistematización es posible mirar críticamente sobre la puesta en práctica de la intra e interculturalidad en los diferentes componentes de la acción educativa; es decir, en los objetivos, contenidos, metodología, evaluación, interacción social, uso de lenguas y participación.

Capítulo 4: Presentación de resultados: La propuesta del PROFOCOM y su puesta en práctica

4.1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA TEÓRICA DEL PROFOCOM

4.1.1. Antecedentes

El PROFOCOM está dirigido a maestros y maestras en servicio de los Subsistemas de Educación Regular, Alternativa y Especial, y a los egresados de los Institutos Normales Superiores y las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras. Se caracteriza por ofrecer un proceso de formación sistemática y acreditable a nivel de licenciatura y maestría (Ministerio de Educación, 2012).

La Resolución Ministerial N° 414 del 9 de junio del 2012 autoriza la implementación del PROFOCOM a nivel nacional con el propósito de apoyar en la transformación del Sistema Educativo Plurinacional, mediante la formación de maestros y maestras bajo los principios del MESP, en concordancia con el perfil docente y en el marco de la Ley 070 ASEP (Ministerio de Educación, 2014a).

La coordinación general del PROFOCOM es responsabilidad del Ministerio de Educación y del Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional a través de la Dirección General de Formación de Maestros. Las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica, son las instancias encargadas de implementar y acreditar la formación, en el marco del Currículo de Formación Docente del Sistema Educativo Plurinacional.

Este programa es administrado y financiado por el Ministerio de Educación en cumplimiento del Art. 77 de la Constitución Política del Estado Plurinacional. Inició sus actividades académicas el segundo semestre del 2012 con maestros y maestras de los primeros cursos del nivel primario y secundario. Después de dos años de estudio, este primer grupo terminó su proceso formativo en septiembre del 2014 con la defensa de sus proyectos de grado. Actualmente se cursan dos versiones más del PROFOCOM y las mismas tienen previsto concluir sus actividades en diciembre del 2015 y agosto del 2016, respectivamente.

4.1.2. Propuesta curricular

El plan académico para el nivel de licenciatura está organizado en cuatro semestres, con un total de 2.400 horas curriculares. En cada semestre se abordan cuatro módulos de formación haciendo un total de 16 hasta la culminación del cuarto semestre. El proceso formativo está articulado a las prácticas educativas de los maestros y maestras participantes del programa. La modalidad de titulación implica sistematizar una experiencia educativa transformadora en el marco de la implementación del MESP (Ministerio de Educación, 2012a).

La formación se desarrolla en la modalidad semipresencial, bajo orientaciones metodológicas organizadas en tres momentos formativos: presencial, concreción y socialización de resultados. El primero comprende una sesión presencial teórica de 8 horas, donde se abordan experiencias vivenciales de los maestros y maestras, se presenta los temas de las unidades de formación y se propician espacios comunitarios de reflexión. El segundo momento es de concreción y construcción crítica; se realiza bajo la modalidad a distancia, con una duración de 138 horas y tiene el propósito de aplicar todo lo aprendido en espacios educativos, mediante la autoformación individual y comunitaria. El ciclo formativo de cada unidad de formación concluye con la socialización de experiencias, que se realiza en sesiones de 4 horas de duración (presencial), donde se valora el proceso formativo, se discuten y exponen los trabajos realizados, así como los problemas, dificultades y límites en la aplicación del nuevo modelo educativo.

4.1.3. Perfil profesional

El perfil profesional definido por el Currículo de Formación de Maestros y Maestras (válido para la formación inicial, continua y postgradual) resume los conocimientos, actitudes y habilidades que tendrían que desarrollar los maestros y maestras durante su proceso de formación para responder al enfoque de la educación socio-comunitaria-productiva. De todas las características del perfil profesionales consignadas en el documento, a continuación se mencionan las más pertinentes para este estudio.

- Vocación de servicio a la comunidad, con calidad y pertinencia pedagógica y científica, identidad cultural, actitud crítica, reflexiva y contextualizada a la realidad sociocultural y en convivencia con la Madre Tierra.
- Hábito investigativo para recuperar, recrear, desarrollar y difundir la tecnología, ciencia, arte, valores éticos biocoscocéntricos, espiritualidades, ciencias, conocimientos y saberes de los pueblos indígena originario campesinos, afro bolivianos y comunidades interculturales.
- Criticidad para decodificar la ciencia, el pensamiento, el conocimiento y pedagogía “colonial única” y construir teorías pedagógicas para la nueva educación a partir del pluralismo epistemológico descolonizador.
- Manejo de tres lenguas: el castellano, una originaria y una extranjera, tanto en comunicación oral como escrita.
- Capacidad de promover e incentivar la identidad cultural y lingüística de los estudiantes y la comunidad.
- Capacidad de promover un ambiente comunitario en la unidad educativa – centro educativo y el aula, respetando y recuperando las diversas cosmovisiones y culturas. (Ministerio de Educación, 2011b, pág. 11)

En este perfil, es evidente que el desempeño profesional del futuro maestros descolonizador, intra e intercultural, no debe estar limitado a la recreación de prácticas culturales, a la incorporación de un saber local y a hacer uso de lengua indígena en los procesos educativos. Su tarea es más compleja; en primera instancia, le demanda militancia étnica cultural para promover procesos de autoafirmación cultural entre sus estudiantes y la comunidad en general; es decir, para revalorizar y fortalecer la cultura de sus estudiantes, el profesor deberá reconocerse a sí mismo como miembro de una cultura indígena con formas de vida y sistemas de conocimientos socialmente válidos. En segundo lugar, necesita desarrollar una actitud crítica y reflexiva para cuestionar “el conocimiento y pedagogía ‘colonial única’ y construir teorías pedagógicas” alternativas (Ministerio de Educación, 2011, pág. 11). Y

finalmente, debe ser un profesional con habilidades investigativas para “recuperar, recrear, desarrollar y difundir la tecnología, las lenguas, conocimientos y saberes de los pueblos indígena originario campesinos, afro bolivianas y comunidades interculturales, desde los procesos educativos” (Ibíd.).

En teoría, estas características ideales del maestro formado en el PROFOCOM, responden a las exigencias del MESP. Es decir, para transformar “la práctica pedagógica tradicional a una práctica educativa descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe” (Ministerio de Educación, 2012a, pág. 7), se requiere de educadores innovadores, críticos, reflexivos, con identidad cultural y con habilidades para investigar y proponer alternativas pedagógicas coherentes con el modelo educativo. Sin embargo, como veremos más adelante, las pretensiones formativas son demasiado ambiciosas, incluso difíciles de concretarlas en la práctica, como es el caso de la formación trilingüe (manejo oral y escrito de tres lenguas: castellano, lengua indígena y lengua extranjera), la incorporación de tecnologías de la información y comunicación en los procesos educativo y la contribución al establecimiento de la sociedad del Vivir Bien.

4.1.4. Objetivos

El PROFOCOM responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo mediante la formación de las y los maestros bajo los criterios del MESP, en el marco de la Ley ASEP. (Ministerio de Educación, 2012a). El programa define como objetivos de la formación de maestros y maestras:

- Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
- Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la

base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. (Ministerio de Educación, 2012a, pág. 5)

Formar maestros y maestras con estas características responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo desde la perspectiva de la “descolonización, la intraculturalidad e interculturalidad y el plurilingüismo” (Ministerio de Educación, 2012). Por tanto, se espera que los profesores egresados del programa, se constituyan en profesionales con capacidad para iniciar el cambio educativo desde la realidad del aula escolar, mediante la visibilización y el cuestionamiento a lógicas coloniales que promueven la superioridad de determinados sistemas de conocimientos, lenguas, modos de producción y formas de vida, y que las mismas, son reproducidas por la mayoría de las escuelas de nuestro país. Además, este profesional deberá investigar y proponer alternativas pedagógicas que concreten los principios de la descolonización, intra e intercultural y plurilingüismo, en propuestas curriculares, metodológicas, sistemas de evaluación, materiales educativos y en la gestión educativa.

4.1.5. Principios

En los textos oficiales del PROFOCOM, el Ministerio afirma que este programa es descolonizador, productivo, comunitario e intracultural, intercultural y plurilingüe. Es decir, busca formar profesionales competentes para luchar contra todo tipo de discriminación, producir conocimientos de acuerdo a las necesidades del contexto, generar prácticas educativas comunitarias, promover la autoafirmación cultural y recuperar y desarrollar los saberes, conocimientos y las lenguas propias de las naciones indígena, en interacción recíproca y complementaria con los saberes y conocimiento de otras culturas del mundo (Ministerio de Educación, 2012a). Estos principios sustentan la orientación pedagógica y la organización curricular del programa, así como su estrategia formativa.

4.1.6. Estrategia formativa

La estrategia formativa del PROFOCOM comprende cuatro momentos metodológicos: “práctica, teorización, valoración y producción” (Ministerio de Educación, 2012a). En la

primera se pretende partir de la experiencia educativa y de la realidad sociocultural del contexto donde trabajan los maestros y maestras. La segunda, implica analizar y reflexionar sobre las prácticas educativas desde el aporte teórico de diferentes disciplinas. La tercera, está orientada a desarrollar procesos de reflexión comunitaria sobre el desarrollo de las prácticas formativas y los saberes y conocimientos que provienen de las experiencias y vivencias de las y los participantes. Con la última situación, se busca integrar la práctica, la teorización y la valoración en actividades y procedimientos técnicos que muestren la utilidad del conocimiento (Ibid.)

Los módulos del programa definen objetivos y actividades específicas para trabajar cada uno de los momentos metodológicos. Las consignas son claras y son formuladas como una especie de recetas para que los facilitadores lo implementen sin mayores dificultades. Empero, como veremos más adelante, tanto los facilitadores como los participantes no siempre llegan a comprender el sentido pedagógico que involucra desarrollar cada uno de los momentos mencionados.

4.1.7. Lenguas en el PROFOCOM

La política lingüística del PROFOCOM tiene sus propias particularidades que lo diferencia de otras experiencias de formación docente. En este programa, el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas están propuestos como un principio y eje articulador de todo el proceso formativo; las lenguas indígenas son concebidas como instrumentos de comunicación, producción de conocimiento y de reivindicación identitaria; y su abordaje pedagógico se plantea como una necesidad y prioridad en la formación de maestros y maestras.

Por la diversidad lingüística cultural existente en el Estado Plurinacional, el uso de las lenguas indígenas originarias es una necesidad pedagógica para nuestra formación. Las lenguas indígenas originarias son instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional; por tanto, es una responsabilidad y un derecho aprender el uso de las lenguas originarias para poder generar espacios de comunicación simétricos dentro de la realidad plural de lenguas en Bolivia. (Ministerio de Educación, 2014j, pág. 6)

Su estrategia metodológica consiste básicamente en generar situaciones y espacios para la interacción lingüística. Así por ejemplo, se propone hacer uso de las lenguas indígenas en todos los momentos del proceso formativo; es decir, “los participantes utilizarán la lengua de acuerdo al contexto lingüístico, en las discusiones sobre los temas de la unidad, en las presentaciones del trabajo de los grupos, en las actividades de concreción, en las tareas asignadas y en conversaciones cotidianas” (Ministerio de Educación, 2014h, pág. 7).

Con relación a la diversidad lingüística, el Ministerio sugiere “implementar estrategias igualmente diversas”. En la propuesta de PROFOCOM se menciona que no todas y todos los maestros y maestras manejan una lengua indígena, y que hay participantes monolingües en castellano y bilingües con diferentes grados de dominio de las lenguas. Para los participantes que no hablan una lengua indígena, se recomienda “que la o el facilitador pueda motivar creando un espacio donde se pueda utilizar las lenguas originarias en saludos, conversaciones básicas, de modo que vayan practicando y convirtiéndolo en uso cotidiano” (Ministerio de Educación, 2014h, pág. 7).

A través de esta metodología, se pretende que los maestros y maestras hablantes de una lengua indígena puedan hacer uso de la misma en diferentes actividades del proceso formativo y aquellos que no son hablantes se familiaricen, escuchen y puedan aprender poco a poco algunas palabras y expresiones sencillas (Ibíd.).

Desde esta perspectiva, ya es posible advertir ciertas incoherencias de la política lingüística del PROFOCOM, con relación a los postulados de la Ley ASEP y el perfil docente del Currículo de Formación de Maestros y Maestras. La concepción de las lenguas indígenas como “instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional” (Ley ASEP, Art. 7) y la formación trilingüe (castellano, una originaria y una extranjera) del docente son reducidas a una cuestión de uso espontáneo de las lenguas. Esta propuesta implica básicamente generar situaciones y espacios para la interacción lingüística, además de diversificar estrategias según el nivel de competencia lingüística de los hablantes; pero no contempla metodologías específicas para desarrollar la

formación trilingüe del docente (manejo de tres lenguas tanto a nivel oral y escrito), ni mucho menos apunta a desarrollar la “conciencia lingüística crítica” (Lopez, 2007) antes mencionada; esto significa que no promueve la sensibilidad y conocimiento entre los profesores participantes del programa sobre los fenómenos sociolingüísticos y sociopolíticos que determinan la posición, el desarrollo y la vitalidad de una lengua.

Desde mi punto de vista, estos componentes (la formación bilingüe y el desarrollo de la conciencia lingüística) deberían ser la esencia de cualquier programa de formación docente que pretende ser intracultural e intercultural y plurilingüe. Solo de esta manera será posible valorar, promover y desarrollar las lenguas indígenas tal cual establece la Ley ASEP.

4.1.8. El PROFOCOM en la Unidad de Formación docente de Caripuyo

En la Unidad de Formación de Caripuyo, el PROFOCOM es administrado por la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mcal. Andrés de Santa Cruz” de Chayanta, Norte Potosí. En esta unidad, el PROFOCOM viene desarrollando sus actividades académicas con tres grupos de formación, todos correspondientes a la segunda versión del programa.

En el primer grupo participan 31 profesores y profesoras de 8 unidades asociadas al Núcleo Educativo de Chojlla. De este grupo, 8 son mujeres y 23 varones. Las actividades presenciales se llevan a cabo en las instalaciones de la UE de Janco Janco, generalmente cada dos semanas (Registro Académico, PROFOCOM, 2da fase 2015).

El segundo grupo de formación realiza sus actividades en los ambientes del Núcleo Educativo de Juntavi. En este grupo están inscritos 25 participantes de 13 unidades educativas asociadas, 15 son mujeres y 10 son varones.

En el tercer grupo de formación, donde se realizó la presente investigación, participan 24 maestros y maestras, 12 vienen de unidades asociadas al Núcleo educativo de Hunacoma y 12 son de la UE Eduardo Avaroa Fe y Alegría de Caripuyo. Del total de participantes, 14 son mujeres y 10 varones. Las sesiones presenciales se realizan en los ambiente de la UE Eduardo Avaroa de Fe y Alegría.

Para los tres grupos de formación se ha designado dos facilitadores. Ambos son profesores con grados de licenciatura y ex docentes de la unidad académica “San Luis de Sacaca”, dependiente de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mcl. Andrés de Santa Cruz” de Chayanta. Uno es responsable de dos grupos: Huanacoma – Eduardo Avaroa y Chojlla, y el segundo del grupo de Juntavi.

Según normativa del PROFOCOM, cada facilitador es responsable de tres grupos de formación. Sin embargo, esta distribución académica no corresponde al mismo distrito. Por ejemplo, uno de los facilitadores fue responsable de dos grupos en distritos educativos diferentes, uno en Sacaca y otro en Caripuyo (Comunicación personal, facilitador, 11 de julio del 2015).

Muchas veces, estas condiciones de trabajo han provocado la renuncia o los cambios constantes de facilitadores. Hasta el momento, en la Unidad de Formación Docente de Caripuyo, se han cambiado tres facilitadores por cuestiones ya mencionadas. Esta situación, según los mismos participantes, genera desconfianza en la calidad del proceso formativo, confusión y retraso en la elaboración de los proyectos de sistematización. Sobre el tema, una de las profesoras manifestaba lo siguiente: “Cada facilitador trae sus propias ideas de sistematización, lo que hacen no es más que confundirnos” (C.C, 25 de mayo del 2015).

Por otro lado, al igual que los profesores participantes del PROFOCOM, los facilitadores obtendrán un título de licenciatura como formadores en el nuevo MESP. Ellos participan obligatoriamente en los cursos de capacitación organizados por la coordinación departamental del programa. Los responsables de estos cursos son técnicos del Ministerio de Educación que tienen la tarea de socializar una serie de estrategias didácticas para abordar las diferentes temáticas de los módulos de formación. La modalidad de titulación implica elaborar una sistematización de las prácticas pedagógicas que desarrollan como formador de formadores. Al respecto, uno de los facilitadores decía lo siguiente:

Desde el Ministerio nos están exigiendo hacer la licenciatura del PROFOCOM; por tanto, todos los facilitadores aparte de participar en los cursos de capacitación, tenemos la obligación de sistematizar nuestro trabajo de formación. Al igual que los participantes cada uno de nosotros realizará una sistematización para titularse. (Comunicación personal, Facilitador P. I., 25 de abril del 2015)

Esta exigencia académica (sistematizar), al menos en teoría, responde a la necesidad de formar facilitadores con un perfil reflexivo, crítico y propositivo. Por tanto, se espera que la reflexión crítica y la sistematización de su práctica, le permitan mejorar y orientar su labor pedagógica en función de los principios de la descolonización, de la intraculturalidad e interculturalidad, establecidos por la Ley ASEP.

Así mismo, el hecho de que los facilitadores tengan que sistematizar su práctica en el PROFOCOM, implica comulgar con el ejemplo y ser consecuentes con las exigencias del programa, ya que son ellos quienes enseñarán a los profesores participantes a sistematizar experiencias educativas en el marco de la implementación del MESP.

4.2. LA INTRACULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD EN LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS DEL PROFOCOM: UNA DEBILIDAD TRANSVERSAL

En este apartado se describen y analizan las principales características de las prácticas formativas del PROFOCOM en el marco de los conceptos de intraculturalidad e interculturalidad de la Ley ASEP. El análisis está centrado en identificar algunos de los cambios que el PROFOCOM genera en las prácticas formativas. Estos cambios están relacionados, principalmente, con el protagonismo atribuido a los docentes, la función asignada a los facilitadores⁵ y a los participantes del programa, la organización del espacio áulico, la recuperación de experiencias de los docentes, la formación comunitaria, el uso de las lenguas indígenas, la recuperación de saberes y conocimientos locales y la sistematización de experiencias educativas.

Así mismo, estas acciones formativas son analizadas desde la perspectiva de la pedagogía crítica. Según el currículo de formación docente, esta corriente pedagógica “...

⁵ En el PROFOCOM se llama “facilitadores” a los/as docentes responsables de conducir los procesos formativos, y “participantes” a los/as profesores/as de aula que participan del programa en calidad de estudiantes. Estas denominaciones implican la corresponsabilidad de ambos actores en el proceso formativo.

permite a la comunidad educativa tener una actitud crítica respecto a su realidad y su transformación cualitativa en interacción recíproca y complementaria entre el estudiante, el maestro y el entorno orientado hacia la transformación de la realidad y la lucha por la liberación de la conciencia, el cuestionamiento a las inequidades económicas y políticas” (Ministerio de Educación, 2011a, pág. 31). En ese sentido, el PROFOCOM busca formar educadores con identidad cultural, competentes para innovar su práctica pedagógica mediante la investigación y sistematización de experiencias educativas, generar teoría y práctica pedagógica y desarrollar propuestas educativas coherentes con el modelo educativo y pertinente a la diversidad cultural y lingüística del país.

4.2.1. Los profesores, ¿protagonistas del cambio educativo?

Desde el discurso de las reformas educativas bolivianas, tal como ocurrió en procesos similares en América Latina, se reitera permanentemente el protagonismo del docente en el cambio educativo. Una y otra vez se dice que el docente es un factor clave para que los cambios se concreten en las escuelas y se expresen en mejores aprendizajes.

Según Robalino, ser protagonista del cambio educativo supone optar por una de las siguientes concepciones: tradicional, técnica y crítica. La primera y la segunda conciben el rol y desempeño docente, “exclusivamente en relación a la tarea pedagógica-educativa, dentro o fuera del aula, y deja al docente en una situación pasiva respecto a la gestión y a la política educativa” (Robalino, 2012, pág. 13); su tarea consiste en operativizar currículos prediseñados, es decir, es un simple ejecutor de decisiones ajenas. La tercera implica trascender su rol tradicional (enseñanza) y participar activamente en la “gestión educativa e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales” (Ibíd.).

Esta concepción del docente como protagonista del cambio educativo no es una excepción en el actual proceso de transformación educativa. Por el contrario, los documentos oficiales del PROFOCOM, al igual que los técnicos y facilitadores del programa, destacan permanentemente este imaginario social.

Tabla Nro. 1: Rol del docente en el cambio educativo desde diferentes actores

Currículo – F. Docente	Técnico- PROFOCOM	Facilitador
<p>La formación de maestras y maestros tiene la tarea histórica de revertir el viejo rol del maestro repetidor de conocimientos, teorías y prácticas educativas por el de creador de conocimientos, saberes, pensamientos, teorías pedagógicas educativas en un proceso dialógico de lo local – conocimientos de los Pueblos indígenas Originarios Campesinos (PIOCs)– con los tradicionalmente conocidos como científicos – universales, provenientes de las otras culturas (Ministerio de Educación, 2011b, pág. 24)</p>	<p>La primera pregunta es: ¿cómo se va a implementar el nuevo modelo educativo? Obviamente pasa por los sujetos concretos... que están en el día a día en el ámbito educativo y en este caso son los profesores. Él es el actor central de la implementación del nuevo modelo, quien va a poder viabilizar, darle vida al modelo y darle la apertura suficiente para que se siga profundizando (Entrevista a técnicos del equipo PROFOCOM, Fellay, 2013, pág. 4).</p>	<p>El Ministerio de Educación nos dijo que nosotros tenemos que trabajar el cambio educativo, incluso Evo Morales en su discurso (promulgación de la Ley 070 ASEP, 2010) dijo: “en ustedes está el cambio de la educación, ustedes trabajen, escriban, intercambien experiencias, de ahí va salir el cambio educativo...” (Ent. /Facilitador P. I. / 11-7-2015).</p>

Una primera impresión de las opiniones arriba mencionadas, es el hecho de que todos coinciden en destacar el papel primordial que juegan los profesores y las profesoras en la implementación del nuevo MESP. En ese sentido, de acuerdo a las opiniones de los entrevistados, ser protagonista del cambio educativo implica, principalmente, resignificar el rol de maestros y maestras, apropiarse crítica y propositivamente del MESP, darle vida y apertura suficiente para que se siga profundizando mediante la producción pedagógica, la investigación, el intercambio de experiencias y la autoformación constante.

Además, estas concepciones sobre el protagonismo docente en la transformación educativa, al menos en teoría, coinciden con las ideas de Robalino (2012) y Giroux (1995) sobre el cambio que se quiere lograr. Estos autores cuestionan la función técnica asignada al docente, y sostienen que el profesor debe ser, ante todo, un profesional comprometido con la realidad social, con autonomía para incidir en el diseño y ejecución de políticas educativas, que tome conciencia crítica del trabajo que realiza y asuma responsabilidades para reflexionar,

investigar y plantear propuestas educativa coherentes con la realidad social, cultural y lingüística del contexto donde se halla la unidad educativa.

De igual manera, estas ideas sobre el rol docente en el marco del MESP, son coherentes con la perspectiva de la interculturalidad crítica (Walsh, 2009), en el sentido de entender a la misma como un discurso preocupado por explicar las condiciones sociales, económicas y políticas que obstaculizan el diálogo intercultural. Es por esta razón que se enfatiza en la formación de educadores orientados a la reflexión y al cuestionamiento de la realidad social, cultural y lingüística.

Sin embargo, como veremos más adelante, estas concepciones sobre el protagonismo docente contrastan con la realidad del quehacer educativo. El discurso del maestro investigador, crítico, propositivo y transformador, promovido por el PROFOCOM, no ha logrado revertir aún el rol tradicional asignado al docente (operador de currículos prediseñados).

Para tal propósito, en primera instancia presentaré un cuadro que resume la manera como los participantes y facilitadores del PROFOCOM conciben su rol de educadores en el marco de la implementación del MESP, y en segundo lugar analizaré aquellas situaciones que evidencian las contradicciones con este discurso.

Tabla Nro. 2: Concepciones sobre el rol del docente en la implementación del MESP

Facilitador 1	Participante 1	Participante 2
El PROFOCOM plantea que deben ser maestros investigadores, reflexivos, críticos; maestros que puedan hacer un análisis crítico... Si no analizamos, nunca vamos a cambiar.... Entonces, el perfil del maestro es ser investigador, reflexivo, crítico y que debe dar respuesta según lo que él piensa; tienen que generar sus propias estrategias... (Entr. /Facilitador P. I. / 11-7-2015)	(El PROFOCOM) Indicaba en todo su proceso que va formar docentes críticos, analíticos, propositivos, de acuerdo a la realidad en que nos desenvolvemos, y que además, produzca conocimiento desde el lugar de su trabajo; porque más antes, todos los libros ya estaban bien estructurados y en base a eso teníamos que guiar los conceptos y todo lo demás. (Entr. /Prof. C. P. / 3-5-2015)	... lo que está buscando el PROFOCOM es un docente que sea investigador, que transforme la realidad tanto del estudiante como su misma realidad, y también un profesor innovador, eso está buscando el PROFOCOM, si no, seguiría como antes... (Entr. /Prof. E. T. / 3-6-2015)

Todos los entrevistados coinciden en destacar las cualidades que debería desarrollar el nuevo educador/a que busca formar el PROFOCOM. Sin el desarrollo de las competencias que ellos mismos indican en la tabla, la práctica pedagógica del docente “seguiría como antes”, es decir, una práctica pedagógica condicionada por los textos escolares, que definen objetivos, contenidos y estructuran actividades de aprendizaje y evaluación, de tal forma que facilita el trabajo de planificar las clases diariamente, sin pensar ni agregar mucho.

A pesar del discurso y las ideas de transformación, en realidad, esa última afirmación devela la realidad del trabajo docente. Para nadie es desconocido que hasta ahora gran parte de los profesores y profesoras siguen desarrollando sus clases en función de los textos escolares. Estos materiales prácticamente organizan todo el proceso educativo (definen objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y de evaluación). Es por esta razón que desde hace mucho tiempo, los textos escolares han llegado a constituirse en una especie de manual pedagógico, donde la responsabilidad de planificar las sesiones didácticas ya no recae en el profesor sino en las editoriales que diseñan los mencionados materiales.

Esta dependencia casi exclusiva de los textos escolares refuerza la concepción del docente técnico, aplicador de recetas. Los mismos profesores optan por esta concepción porque facilita el trabajo pedagógico y porque han sido formados de esa manera. Por tanto, se habla de ser críticos, innovadores y propositivos, pero en la práctica les cuesta salir del lugar cómodo donde todo ya está pre-fabricado para su aplicación, y empezar a crear por cuenta propia estrategias y materiales requeridos para iniciar un proceso formativo como las exigidas por el MESP.

Sobre el tema, pude observar una experiencia de implementación de un currículo intercultural en una comunidad quechua, donde se exigía a los profesores elaborar planificaciones didácticas⁶ a partir de los contenidos locales. Al inicio de esta actividad, uno de los profesores decía que era la primera vez que elaboraba este tipo de instrumentos y que

⁶ Instrumento de planificación que define y organiza anticipadamente una sesión didáctica, es decir, precisa objetivos, contenidos, actividades, materiales y formas de evaluación.

por lo general sus clases las desarrollaba en función de las consignas que sugería el texto base de la materia, de la editorial “El Pauro”⁷.

Yo utilizo el libro de “El Pauro” para mis clases, al igual que mis colegas, con este libro no necesitas planificar porque tiene actividades para todo los temas, te facilita de gran manera tu trabajo, además, es más fácil porque agarras el libro, revisas las actividades de cada unidad temática y ya está. (Comunicación personal, Mayo 2012)

Otra experiencia similar la pude observar cuando participé de las clases de un profesor participante del PROFOCOM. En esta ocasión, el profesor dictaba la lección: “Medidas de Tiempo”, del libro “El Bosque”⁸, a estudiantes de quinto año de primaria. Al finalizar la clase, el profesor me compartió las bondades del libro precisando que su diseño responde a las orientaciones del nuevo modelo educativo; es decir, el libro planteaba objetivos holísticos para cada unidad temática, sugerencias para el uso de tres lenguas (quechua, castellano e inglés), actividades para los cuatro momentos metodológicos (práctica, teoría, valoración y producción) y actividades de evaluación. Según el docente, por estas características, la mayoría de los profesores del nivel primario habían decidido utilizarlo como libro básico.

El párrafo precedente es otra evidencia que denota la persistencia del concepto del ‘docente técnico’. El nuevo texto escolar (El Bosque), supuestamente diseñado según los planteamientos del MESP, ahora se constituye en un recurso imprescindible en la acción pedagógica del profesor, porque determina la orientación de sus clases y le facilita la planificación de la misma; en consecuencia, el profesor ya no tendrá que esforzarse en redactar el objetivo holístico, seleccionar los contenidos, planificar actividades para los cuatro momentos metodológicos y diseñar estrategias de evaluación, simplemente seguir las instrucciones y adaptar algunos contenidos y actividades.

Nuevamente, el ideal del docente transformador, innovador, propositivos, reflexivo se queda en el discurso, mientras que en la práctica aún sigue prevaleciendo la concepción del

⁷ *El Pauro* es una editorial de Santa Cruz, Bolivia, muy conocida en el medio educativo, elabora textos escolares para diferentes grados y niveles educativos.

⁸ Los textos escolares de esta editorial (privada) son ampliamente utilizados en las unidades educativas del distrito de Caripuyo, porque los profesores dicen que su diseño está en función del nuevo modelo educativo.

docente técnico, con la única diferencia que su función la lleva a cabo en el marco del discurso del nuevo MESP.

Aunque algunos docentes usan esos textos, que se suponen innovadores y que estarían basados en la MESP, la enseñanza basada exclusivamente en los textos escolares está siendo cuestionada por los mismos estudiantes. Esta problemática fue expresada a un profesor de la siguiente manera:

Por qué ustedes siempre nos dictan del libro, deben explicarnos de lo que entienden, preferible es copiar el libro y copiar las lecciones y listo. (Comunicación personal, 24-11-2014)

Sobre el mismo tema, una de las profesoras de secundaria, en tono de broma, decía: “Si a los profesores les quitaran el libro, pueden enloquecer...” (Comunicación personal, 24-11-2014), denotando de esta manera lo expresado anteriormente.

Sin duda, los textos escolares, en teoría, son un recurso más entre muchos que existen para orientar de mejor manera la enseñanza, pero en la práctica y en el imaginario de los docentes no es así. Esa dependencia tan grande del texto hace que sea el recurso ‘supremo’ y se olviden de los tantos otros que podrían usar. Por tanto, al depender exclusivamente de éstos, como sostiene Ruíz, se corre el riesgo de encasillar el pensamiento de estudiantes y profesores, y en consecuencia, limitar “... la capacidad de razonamiento, elaboración, contribución y construcción de un nuevo discurso de la educación y la ciencia, reduciendo y consolidando el rol de los docentes a ‘técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones’” (Ruíz, 2012, pág. 7).

Siguiendo las ideas de Robalino sobre el protagonismo docente en el cambio educativo, a continuación presento otro testimonio que evidencia la cuán limitado es ese protagonismo en el contexto del MESP. La misma corresponde a una actividad realizada en el desarrollo del Módulo de Formación Nro.10 sobre gestión curricular en el proceso educativo, y consiste en responder en grupo la siguiente pregunta: ¿Qué grado de autonomía, creatividad e innovación hemos tenido en la elaboración de la planificación curricular con la que hemos trabajado?

Dentro de nuestra unidad educativa, el grado de autonomía posiblemente no lo hemos tenido, hemos trabajado más en base al currículo base y el currículo regionalizado, es

por esta razón que el grado de autonomía no lo vamos a tener, porque todo ya está diseñado. Posteriormente se trabajó en base al currículo regionalizado, y para tener un poco de creatividad e innovación en la elaboración de la planificación curricular, justamente ha sido la estrategia del Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP); entonces, ahí por ejemplo, nosotros hemos tratado de colocar temas que vayan enfocados a lo que es el PSP, es decir, sobre verduras y hortalizas, y trabajar propiamente desde nuestras áreas: Química, Biología, Matemática. Claro, este trabajo no ha sido permanente. Primeramente trabajamos en el aula de manera teórica y el objetivo era concientizar a los estudiantes sobre el consumo de verduras y hortalizas; optamos por esta forma de trabajo porque no contábamos con un lugar donde construir nuestro huerto... De esa manera hemos trabajado el PSP en nuestra planificación anual, bimestral y de clase. (Obs. /UF Nro10/10-11-2014)

En el relato es evidente que el grado de autonomía, creatividad e innovación del docente se sigue restringiendo a la tarea pedagógica dentro y fuera del aula, y no así, “en la gestión y en la política educativa” (Robalino, 2012, pág. 13). Es decir, los maestros y maestras tienen autonomía simplemente para innovar su metodología, definir espacios de aprendizajes (dentro y fuera de la escuela), involucrar a otros actores (padres y madres de familia, autoridades y otros) en el proceso de enseñanza, ambientar el aula según requerimientos pedagógico y elaborar materiales en función de las necesidades de aprendizaje; pero no tienen autonomía para decidir sobre los fines educativos, la orientación del currículo y el calendario escolar, ni mucho menos para intervenir activamente en el “diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales” (Ibíd). Por tanto, el protagonismo docente en el contexto de implementación del MESP también continúa reproduciendo la concepción técnica de la función docente, limitada a la aplicación de propuestas educativas de cuya construcción no ha participado activamente.

Contrario a esta situación, el PROFOCOM enuncia que quiere formar educadores que puedan transformar el Sistema Educativo Plurinacional en función del MESP. Para concretar este tipo de formación, propone una metodología que prioriza la investigación, la reflexión crítica, la formación comunitaria y la innovación constante de la práctica pedagógica. Con todo esto, el Ministerio de Educación espera que los profesores sean quienes construyan alternativas pedagógicas y didácticas intra- e interculturales desde el contexto sociocultural del aula, escuela y comunidad.

Un componente de esta metodología tiene que ver con la función asignada a los profesores en el proceso de su formación y en la concreción del nuevo modelo educativo. El desempeño de estas funciones tiene sus propias particularidades que la diferencia de otras experiencias de formación docente.

En el siguiente apartado pretendo describir y analizar estas características, precisando en la manera como los actores mencionados la conciben y cómo ejercen su nuevo rol.

4.2.2. ¿Los facilitadores facilitan experiencias o administran actividades?

El denominativo de facilitador⁹ hace referencia a la función que desempeñan los responsables de impartir los cursos del PROFOCOM. Estos profesionales son ex docentes “de las normales, que quedaron sin alumnos después de cambiar del sistema semestral al anual...” (Entrevista al Ministro de Educación, Periódico la Razón, 2012). En consecuencia, la mayoría de ellos, ingresaron al PROFOCOM por invitación directa del Ministerio de Educación. Este es el caso, por ejemplo, de los dos facilitadores de Caripuyo.

En la Normal (San Luis de Sacaca) yo ya no tenía carga horaria a consecuencia de la falta de postulantes, entonces me preguntaron (las autoridades del Ministerio de Educación): “¿quisiera irse al PROFOCOM?”, donde sea que me designe, yo me voy, les dije. (Ent. /Facilitador P.I. / 11-6-2015)

Trabajé dos años como docente en la unidad académica de San Luis de Sacaca con la especialidad de Psicología; luego, ya no salió la convocatoria para nuevos postulantes a la normal, entonces se fue reduciendo el personal (docente); después vino este programa del PROFOCOM, ahí nomás nos convocaron, vieron mi currículum y de esa manera ingrese al PROFOCOM. (Entr. /Facilitador N. B. /02-4-2015)

Para ser facilitador del PROFOCOM, un requisito indispensable, además de la licenciatura en educación, es ser maestro normalista¹⁰; aunque en sus inicios contrataron a

⁹ El denominativo de facilitador y el rol asignado, no es una novedad del PROFOCOM. En 1994, la Reforma Educativa (Ley 1565), ya había establecido esta figura como característica fundamental del nuevo educador. Al respecto, en el marco de los principios constructivistas, se argumentaba que para transformar el rol docente y la práctica pedagógica frontal, era necesario que el maestro se convierta en mediador del aprendizaje, modelador de las actividades que desarrollan los alumnos, articulador del trabajo de los niños y organizador de tareas y actividades grupales (Capítulo XII, artículo 89, Ley 1565, 2005, pág. 101).

¹⁰ Al respecto, la Convocatoria pública N° 001/2013 para optar al cargo de facilitadores/as, exigía cumplir, entre muchos otros, con los siguientes requisitos: Poseer Título Profesional de Maestro/a Normalista en servicio activo y con Título Profesional de Licenciatura en Ciencias de la Educación o Pedagogía o áreas afines a los Subsistemas

profesionales que no eran normalista, pero después, el programa fue monopolizado por el magisterio. Esta exigencia restringe la posibilidad de que otros profesionales universitarios, incluso del área de educación, puedan ocupar el cargo de facilitador del programa. Es decir, los mecanismos de selección y admisión de facilitadores, priorizan el título de profesor normalista. En consecuencia, como sostiene Barral (2014), lo que se puede cuestionar al PROFOCOM es la falta de apertura de "... un espacio democrático para los exámenes de competencia y concurso de méritos" (Barral, 2014, pág. 42), para garantizar la selección de los mejores profesionales, independientemente de que estos sean normalistas.

Para el Ministerio de Educación, delegar la responsabilidad de la formación a los mismos profesores y profesoras responde a una política descolonizadora. Desde esta perspectiva, se argumenta que el "proceso de descolonización tiene que ser transitado por sujetos colonizados (maestros y maestras) ... Uno tiene que liberarse por sí mismo, en ese sentido, no se trata de la aplicación de recetas, sino de aprender a pensar con cabeza propia y responder creativamente a los problemas que van apareciendo..." (Entrevista a técnico PROFOCOM, Fellay, 2013, pág. 4). Es decir, "lo que se quiere lograr, dándoles la responsabilidad a los mismos profesores, es que ellos sean los actores de su liberación" (Ibid.).

En otras palabras, facilitadores y profesores participantes del programa, son responsables de su propia formación; ambos aprenden y enseñan desde sus trayectorias profesionales y experiencias pedagógicas.

La función del facilitador/a, en el marco de este proceso es concretar en la práctica la concepción del profesor/a como protagonista del cambio educativo. Así, por ejemplo, uno de los docentes, al momento de su presentación como nuevo facilitador¹¹ de Caripuyo, expresa la manera como concibe su función en el PROFOCOM de la siguiente manera:

del SEP; contar al menos con 8 años de servicio en el SEP, 3ra. categoría calificada y no menos de 120 puntos de méritos (Ministerio de Educación, 2013).

¹¹ El cambio de facilitador en el PROFOCOM de Caripuyo, responde a cuestiones administrativas. En esta unidad de formación, un solo facilitador era responsable de tres grupos de formación. Es por esta razón, que la dirección regional del PROFOCOM determinó asignar un facilitador más para garantizar la calidad formativa y hacer efectivo el acompañamiento a los participantes.

No sé si los de Huanacoma ya están aquí. Tal vez algunos colegas me conocen, yo estuve trabajando en la Normal de Sacaca, casi ocho años y después ingresé al PROFOCOM. Entonces hay experiencia, además yo de los profesores aprendo muchas cosas. En este programa aprenderemos ambos, el que viene, no viene a enseñar, sino, el modelo dice, a intercambiar experiencias para poder articular los conocimientos que tienen, con la experiencia que yo tengo. El que habla no sabe todo. (Obs., /UF 13/ 25-4-2015)

En esta afirmación, el docente mencionado es explícito al afirmar que los facilitadores “no vienen a enseñar”, sino, a “intercambiar experiencias”. La última expresión hace referencia a la metodología formativa del PROFOCOM que sugiere partir de la experiencia y del contacto de la realidad de los maestros con la intención de reflexionar sobre su práctica para transformarla. En esta actividad, la responsabilidad de los facilitadores consiste en dinamizar la reflexión y discusión a partir de las preguntas orientadoras.

Por otro lado, cuando se afirma que los facilitadores “no vienen a enseñar”, se hace referencia a la práctica tradicional de la enseñanza (centrada en el profesor, en las clases magistrales y en la transmisión de conocimientos). El siguiente registro de observación evidencia lo afirmado, por lo menos en el discurso.

Facilitador. Ustedes se han comprometido en cumplir con las actividades de la unidad 14 (mapeo de la diversidad sociocultural del aula, elaboración de adaptaciones curriculares y resúmenes de las lecturas asignadas), no deberían esperar a que yo llegue y les explique, ustedes deberían investigar... ya no es como antes, clases magistrales, nosotros debemos ser investigadores; nosotros a nuestros estudiantes les hacemos interpretar y no estamos pudiendo resolver preguntas sencillas (se refiere a las preguntas para elaborar el mapeo de la diversidad). Por eso, ya no es como antes: clases magistrales, donde el licenciado daba todo como pan comido, nosotros mismos debemos ser descubridores, colegas... Yo les pediría un poquito más de esfuerzo, nada en la vida es gratis. (Obs., /U. F. Nro. 14 / 11-6-2015)

En esta situación, el facilitador reprende a los profesores por el incumplimiento de las tareas asignadas, precisando que la formación en el PROFOCOM “ya no es como antes”. Por el contrario, el programa exige al profesor investigar por su cuenta, analizar, interpretar y aplicar las consignas de los módulos mediante la autoformación individual y comunitaria, y no esperar la explicación del facilitador, para cumplir con las actividades mencionadas.

De igual manera, los participantes del PROFOCOM conciben el rol del facilitador como orientador del proceso formativo. Así lo expresan los dos profesores entrevistados.

Es un orientador que nos va a guiar de cómo debemos aplicar el nuevo modelo educativo, juega un rol importante, si va a dinamizar bien, todos van a entender, si el facilitador estaría sin ganas, eso también va a influir mucho para que las sesiones sean bueno o malo. (Ent., /Participante C. P. / 3-6-2015)

Yo particularmente considero que el rol del facilitador es de orientarnos a aquellas personas que están siendo partícipes de este programa, para lo cual yo considero que un facilitador debería venir lo más preparado posible. (Ent., /Participante E. G. / 3-6-2015).

Según los entrevistados, el facilitador es quien debería a guiar y apoyar en la concreción del MESP; y de la manera como asuma su trabajo, dependerá la apropiación y la puesta en práctica del enfoque y la metodología del mencionado modelo educativo.

Similar situación sucedió con los “Asesores pedagógicos” de la Reforma Educativa de 1994, a quienes se les asignó la tarea de llevar a las escuelas los cambios propuestos por la mencionada reforma (pedagogía constructivista, rincones de aprendizaje, grupos de nivel, metodología bilingüe y otros). Es decir, aún se sigue pensando que la responsabilidad del éxito o del fracaso de la transformación educativa recae exclusivamente en los hombros de los facilitadores. Cuando debería ser todo lo contrario: la socialización, implementación, seguimiento y evaluación de los cambios que se quiere lograr, debería ser compromiso de todos los involucrados en la educación (ministerio, técnicos, autoridades educativas, docentes y padres de familia) y no simplemente del facilitador o del profesor de aula.

Sin embargo, esta función, de orientar y apoyar la formación de los maestros y maestras, mediante la promoción de aprendizajes, la recuperación experiencias educativas y la producción de conocimiento (Ministerio de Educación, 2012a, pág. 6), es cuestionada por los participantes del programa; incluso, los mismos facilitadores reconocen esta percepción generalizada sobre la tarea que realizan:

Seguramente muchos de nosotros estamos diciendo (se refiere a los profesores) que el facilitador no nos apoya, viene un ratito, nos hace llenar planillas de asistencia, después en cuatro grupos exponen, hacen resúmenes y después examen. Los que no

están de acuerdo con el modelo, eso hablan... Los facilitadores no vienen a enseñar, venimos, yo diría, uno: a intercambiar experiencias, y dos: sería dar algunas pautas de cómo trabajar (los componentes del modelo educativo). (Obs., /UF 13/ 10-5- 2015)

En la misma línea, hubo una clase del PROFOCOM donde una profesora, percatándose de los registros de observación que realizaba, me preguntó: “¿qué te parece el ‘Flojocom’?” En ese momento quedé sorprendido por la pregunta y le pregunté por qué se refería de esta manera al PROFOCOM. Al respecto, manifestó:

Lo llamamos Flojocom porque no hacemos nada. Por ejemplo, vamos a terminar esta actividad (se refiere a las preguntas orientadoras) y el facilitador no va a explicar. Es por esta razón que lo llamamos Flojocom. ¿Se da cuenta? No hay explicación. Eso es la rutina de las clases, trabajo de grupo, socialización, explicación del facilitador y asignación de tareas para realizar en la semana. Nada más. (Comunicación personal, 19-10-2015)

La profesora entrevistada, sostiene que en el PROFOCOM no se hace nada porque, según su percepción, no hay una explicación por parte del facilitador, que refuerce las exposiciones grupales y las temáticas propuestas por los módulos formación.

Por su parte, el facilitador argumenta que las mencionadas observaciones los hacen personas “que no están de acuerdo con el modelo educativo”.

De igual manera, otros profesores entrevistados también manifiestan su desacuerdo con la función que desempeña el facilitador en el PROFOCOM. Así, por ejemplo, es común escuchar opiniones como las siguientes: “... todo el trabajo nos deja a nosotros, nos dicen: ‘para tal modulo este trabajo tiene que presentar’, pasa un tiempo y entregamos el trabajo, lo peor es que no nos devuelven...” (Ent. /Participante E. G. / 3-6- 2015); “tú lees el módulo e individualmente vas sacando tus conclusiones, pero no hay un complemento por parte de los facilitadores...” (Ent., /Participante, M. C. /18-10-2014); “cuando preguntamos al facilitador sobre algo que no entendemos, nos dice: ‘yo no he venido a darles cátedra, ustedes tienen que investigar’, si nosotros no sabemos, ¿a quién más vamos acudir?” (Ent. /Participante, V. B. /11-6-2015).

Sobre el mismo tema, el siguiente comentario refuerza lo anterior.

Participante. Para mí, es pérdida de tiempo el PROFOCOM porque no aprendemos nada. Recuerdo que en una ocasión, cuando reflexionábamos sobre el tema de la evaluación de las cuatro dimensiones, y ante la incertidumbre de muchos colegas sobre el tema, pedí al facilitador que nos explicara las formas y criterios para evaluar la dimensión del decidir, que para muchos de nosotros hasta ahora sigue siendo una gran dificultad. El facilitador me responde indicándome que lea el texto y que ahí encontraré las respuestas. Él mismo, en ese momento, abrió su computadora y recién estaba leyendo el texto, luego se puso a explicar ese rato indicando que la dimensión del decidir es tomar decisiones; ese rato me paré y sin pedir permiso salí del aula, no me importó que me llamara malcriada, desde esa vez se agarra conmigo.

Daniel. ¿Y por qué no reclaman?

Participante. Reclamamos, pero igual nomás es, no quiere cambiar. A este facilitador le falta mucha preparación. Ahora preferimos callarnos y no reclamar, porque después, se agarra con uno y te perjudica en las notas. (Comunicación personal, 24-5-2015)

Según esta docente, la principal observación al desempeño profesional de los facilitadores tiene que ver con el insuficiente manejo teórico y metodológico del MESP. Esta problemática ha sido reconocida por Ministro de Educación, Lic. Roberto Aguilar, quien en una entrevista realizada por el periódico Página Siete, en junio del 2013, reconocía esta deficiencia del PROFOCOM, indicando que los facilitadores "... no han tenido la suficiente capacidad para orientar al maestro con respecto al nuevo currículo y, por consiguiente, algunos maestros no han comprendido bien sobre el nuevo enfoque..." (Periódico Página Siete, 6/2013).

Por tanto, la función de intercambiar experiencias y proporcionar actividades de aprendizaje, más que exponer y explicar conceptos, es tergiversada y utilizada como argumento para justificar la falta de conocimiento y preparación en las diferentes temáticas que se abordan en los módulos de formación. Expresiones como "lea el texto y ahí encontrara respuestas", "yo no vengo a enseñar" y "ustedes tienen que investigar" son frecuentemente empleadas por los facilitadores para disimular su falta de preparación, y para encubrir el desconocimiento que

tienen sobre el rol que deberían desempeñar (facilitar procesos de aprendizajes y de intercambio de experiencias).

Por todo dicho hasta ahora, podemos afirmar lo siguiente: bajo la consigna de no ser expertos en la implementación del MESP, la tarea de los facilitadores se limita a una cuestión aplicativa; es decir, el facilitador, más que un docente guía, es un ejecutor y administrador de las actividades que sugieren los módulos de formación (controla asistencia, coordina las participaciones, socializa los temas, organiza actividades, evalúa el aprendizaje y revisa las tareas asignadas).

Esta forma de proceder es una característica común en la mayoría de las sesiones presenciales del PROFOCOM, donde el facilitador está empeñado en cumplir estrictamente con las actividades de los módulos. Concluir con los temas y actividades planificadas, parece ser el objetivo de las sesiones presencial y no tanto la discusión y el análisis teórico sobre los principales conceptos que se mencionan en los contenidos temáticos; es decir, las supuestas sesiones de reflexión comunitaria se reducen a una cuestión informativa. En otras palabras, lo que se dice del MESP es más importante que la comprensión crítica de los principios que lo fundamentan. Por tanto, al depender exclusivamente de estos documentos, de alguna manera limita su capacidad crítica para cuestionar los enfoques y las tendencias teóricas que sustentan la implementación del nuevo modelo educativo, y se aboque simplemente a la tarea de reproducir acríticamente los lineamientos teóricos que emanan desde el Ministerio.

Así, la realidad contrasta con el ideal del docente reflexivo y propositivo que se promueve desde el discurso institucional del programa. En la práctica, su rol consiste en aplicar recetas pedagógicas y administrar adecuadamente cada uno de sus componentes; no tiene la potestad para diseñar y definir la orientación de sus clases, porque ya todo está diseñado y se lo presentan a través de los módulos; tampoco tiene la libertad para cuestionar el modelo, porque eso implicaría estar en contra de la Ley ASEP y el MESP.

4.2.3. Los participantes: ¿Intelectuales transformativos o ejecutores de recetas pedagógicas?

En el siguiente cuadro, presento tres opiniones que expresan las características y funciones del nuevo profesional que pretende formar el PROFOCOM.

Tabla Nro. 3: Opiniones sobre las características del profesional que pretende formar el PROFOCOM

Opinión Participante	Opinión Facilitador	Opinión participante
Aquellas personas que estamos siendo parte del PROFOCOM somos la parte más importante porque somos los que vamos a aplicar; si nosotros no aplicamos, nadie lo hará. Nosotros somos la parte fundamental del PROFOCOM, por tanto, como docente nos corresponde investigar y no simplemente quedarnos con lo que nos dice el facilitador; ir investigando, leyendo y viendo cosas que podemos aplicar (Ent. /Participante. E. G. / 3-6-2015).	Antes el alumno (se refiere al docente participante del PROFOCOM) era oyente nomás, ahora el alumno tiene que ser descubridor, investigador. Antes, por ejemplo, no se tomaba en cuenta los trabajos de los docentes, ahí se quedaban, antiguamente todo era del exterior (los textos) ahora ellos tiene que ser autores y escritores... (Ent. /Facilitador N. B. / 02-04-2015).	Yo creo que tiene que descubrir metodologías, de ver que más se puede hacer; eso creo que quieren, que de nosotros salga; pero a veces siempre necesitamos de un guía que nos diga si estamos haciendo bien o mal; ellos dicen que nosotros somos profesores que ya trabajaron, que tenemos experiencia, pero a veces no se termina de aprender... quiero que me den más de estrategias. (Ent. /Participante., C. R./ 12-6-2015)

Aunque en el discurso los profesores hablan sobre su función de investigar, descubrir, producir, proponer y aplicar el nuevo modelo educativo, quienes cursan el PROFOCOM –al igual que los facilitadores– desempeñan sus roles en medio de incertidumbres, conflictos y desafíos profesionales. Ser protagonista del cambio educativo conlleva nuevas responsabilidades y grandes cambios en la práctica docente. Por ejemplo, la implementación del nuevo modelo educativo le exige al profesor tener vocación de servicio a la comunidad, actitud crítica frente a la realidad sociocultural, capacidad para promover la identidad cultural y lingüística de los estudiantes y la comunidad, además del dominio de tres lenguas y manejo de metodologías bilingües, habilidades investigativas para recuperar y desarrollar los conocimientos de los pueblos indígena, y creatividad e innovación para generar propuestas

educativas pertinentes con la diversidad cultural y lingüística del país (Ministerio de Educación, 2011). Competencias sumamente complejas que, supuestamente, deberían ser incentivadas desde el PROFOCOM para hacer efectivo el desempeño intra e intercultural de maestros y maestras.

Los argumentos señalados son una de las razones del porqué se insiste tanto en el perfil del docente investigador, reflexivo, crítico e innovador. Sin embargo, el cumplimiento de estas nuevas funciones, por parte de los participantes, transita entre el deseo de querer cumplir con el ideal profesional (intelectuales transformativos) y la reproducción, consciente o inconsciente, de ciertas prácticas y hábitos formativos calificados de tradicionales que se pretenden superar a través de la investigación, la innovación y la producción permanente de conocimiento.

En ese marco, la práctica del “chanchullo”, la “copia” y la exigencia de “clases modelos”, son estrategias a las que recurren los participantes para superar las exigencias académicas del programa.

La práctica del plagio vs la práctica investigativa

A continuación, presento dos opiniones que sustentan la frase enunciada. Estas opiniones son parte de las conversaciones sostenidas con los participantes del programa. Las mismas se realizaron en diferentes circunstancias¹², pero ambas hacen referencia a la práctica del plagio en el PROFOCOM.

Tabla Nro. 4: Experiencias y opiniones sobre la práctica del plagio

Ejemplo 1	Ejemplo 2
<p>Confraternización entre profesores/as</p> <p>Después de la cena preparada en homenaje al día de las madres un grupo de profesoras y profesoras decidieron seguir confraternizando. Luego de compartir anécdotas y risas por más de cuatro horas, salió el tema del PROFOCOM. Los</p>	<p>Diálogo entre profesores</p> <p>Ambos profesores son de secundaria y cursan la tercera fase del PROFOCOM. El tema de</p>

¹² La primera, forma parte de los temas de conversación de un grupo de profesoras que festejaba el día de la madre (27 de mayo); y la segunda, es un diálogo entre un profesor y dos profesoras realizadas en el patio de la unidad educativa Eduardo Avaroa de Caripuyo, al finalizar la jornada escolar.

<p>comentarios vertidos al respecto fueron del todo negativos, ninguno de los profesores o profesoras destacó aspectos positivos del programa. Una de estas críticas es expresada en los siguientes términos:</p> <p>Profesora. Este facilitador no revisa los trabajos, creo que se limita a sellar y firmar. En varias ocasiones, con mi grupo bajamos trabajos del internet para cumplir con las tareas del módulo, plagiamos pues, pero él ni siquiera se da cuenta de eso. A mí me gustaría que nos diga en qué estamos fallando, que debemos mejorar o plantearnos alternativas para mejorar nuestros trabajos. (C.C. /comunicación personal/ 24-5-2015)</p>	<p>conversación tiene que ver con las tareas del módulo 3¹³.</p> <p>La profesora T. pregunta al profesor E. si ya terminó el resumen que se debe presentar este fin de semana.</p> <p>T. ¿Ya realizaste el resumen del libro de Paulo Freire, la <i>Pedagogía del Oprimido</i>?</p> <p>E. Aún no, pero eso es un rato, buscas en el internet, listo, ya está tu trabajo. Lo que tienes que hacer es copiar y pegar (risas).</p> <p>M. Yo tengo el resumen, igual nos pidieron realizar en la Normal, si quieres te paso. (M. es la profesora que está cumpliendo suplencia en la unidad educativa, egresó el año pasado del Instituto Normal Superior San Luis de Sacaca).</p> <p>T. Perfecto, ya tenemos el trabajo...</p> <p>E. No le dé profe, que lea y resuma...</p> <p>T. Envidioso... (C.C./ /10-6-2015)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El plagio de documentos académicos o tareas de versiones anteriores es una práctica común entre los participantes del PROFOCOM. Esta práctica, por su carácter recurrente, ha llegado a constituirse en una estrategia muy singular aceptada por la mayoría de los participantes, para engañar al facilitador y a sí mismos. Lo peor de todo es que es aceptado socialmente y muy pocas veces es censurado.

Al parecer, el argumento que justifica la práctica del plagio está relacionado con la función que debería cumplir el facilitador, que es la de revisar y sugerir mejoras en la realización de los trabajos académicos. Según el pensamiento de la profesora, la realización de un buen trabajo académico, ya sea un resumen, ensayo u otro, está condicionado por la predisposición del facilitador. Por tanto, es común escuchar entre los profesores, opiniones

¹³ En la unidad de Formación No. 3. “Estrategias de Desarrollo Curricular Socioproductivo: Comprendiendo la Estructura Curricular”, entre sus actividades sugiere presentar los siguientes productos: problematización de las lecturas complementarias (*Pedagogía del Oprimido*) en función de los temas del cuaderno, identificando los temas centrales, elaboramos preguntas problematizadoras sobre los textos leídos.

como la siguiente: “si no revisa, para qué me voy a esforzarme”. Al respecto, uno de los entrevistados expresaba lo siguiente:

Muchas veces, como unidad educativa te hablo, mis compañeros y yo alguna vez hemos tratado de hacer más dinámica la clase, más participativo y provocativo; pero tenemos que ser consciente de que muchos vienen por cumplir y les importa un comino, mientras hablen lo que quiere escuchar el docente, está todo bien; entonces, por no sobrepasar los tiempos nadie dice nada, prefieren callar, la cosa es cumplir, callar y listo. (Ent. /Participante B. Ch. / 19-10-2014)

Estas declaraciones evidencian la concepción del aprendizaje condicionado por la nota curricular y restringida al cumplimiento de tareas preestablecidas. Es por esta razón, que “la mayoría de los maestros ven a las actividades formativas como requisitos para lograr la aprobación...” (Delgado, 2005, pág. 96) y no necesariamente como acciones que pueden mejorar su práctica profesional.

Por otro lado, el internet es la fuente más utilizada por los profesores para plagiar resúmenes de las lecturas sugeridas por las unidades de formación¹⁴. Seguramente no todos recurren a este medio con fines de plagio; también hay personas que lo usan para investigar y ampliar sus conocimientos. Al revisar los ensayos y resúmenes elaborados por los participantes, es posible encontrar textos completos de internet, con algunas variaciones, generalmente en el número de páginas y en el párrafo inicial, pero la redacción y la calidad argumentativa del texto difiere grandemente de la redacción habitual del profesor, como indica uno de los facilitadores: “Fácil es descubrir el plagio, me presenta una cosa que ya está ordenado... clarito es como un profesor escribe... y les digo: ‘profes no es por malo, pero no hay que engañar, esto es una licenciatura’” (Ent. /Facilitador P. I. / 11-6-2015).

Esta práctica contradice todo aquello que debería caracterizar la acción transformativa del profesional formado en el PROFOCOM; es decir, la producción de conocimiento, la actitud reflexiva, el compromiso con las reivindicaciones sociales y la innovación constante de su quehacer pedagógico. En el fondo, el plagio expresa la concepción del docente acostumbrado

¹⁴ El internet ofrece múltiples portales donde es posible acceder a resúmenes y ensayos de diferentes documentos académicos. Por ejemplo, uno de ellos es el portal “El Rincón del Vago”.

a repetir y aplicar, sin mayores cuestionamientos, teorías, estrategias y procedimientos didácticos. Es por esta razón, que las tareas que implican elaborar resúmenes, ensayos, investigaciones, sistematizaciones o diseñar propuestas educativas, son percibidas como complejas y difíciles de concretar.

Lo peor de todo, es que la práctica del plagio no es motivo de reflexión entre los participantes y facilitadores del programa. No se discute sobre sus implicancias éticas en la educación. A nadie parece importarle sobre el mensaje que llevarán a sus estudiantes. Al parecer, es más importante el discurso sobre educación descolonizadora, comunitaria, productiva, intra e intercultural, que la práctica de la misma.

La práctica del chanchullo vs la ética educativa

El chanchullo¹⁵ es otro de los hábitos escolares recreada en las prácticas de los participantes del PROFOCOM; no difiere de lo que habitualmente se ve entre los alumnos de primaria, secundaria o de otros niveles educativos. A modo de ejemplo, presento el siguiente registro de observación donde es posible conocer sus características así como las estrategias y recursos empleados por los maestros y maestras durante la evaluación de la unidad de formación N° 9.

Después de un breve comentario, el facilitador entrega las hojas de examen a cada uno de los participantes e indica el tiempo asignado para la realización de la prueba, que es de 35 minutos.

El escenario previo al examen es interesante. Automáticamente los participantes a medida que llegaban al aula, ubicaron y organizaron las sillas unipersonales en filas de cinco. Los profesores de la UE Eduardo Avaroa ocuparon el extremo derecho del aula y los Hunacoma el izquierdo (al parecer, ésta es una estrategia que facilita intercambiar ideas, preguntas y respuestas).

Antes de dar inicio con el examen, el facilitador advierte que no está permitido hacer chanchullo.

¹⁵ El chanchullo (término usado en Bolivia) es una forma de engaño ya que es un pequeño texto que contiene apuntes, fórmulas u otro tipo de información que un estudiante oculta para consultarlo y poder copiar de él en un examen.

Facilitador. El examen es personal, prohibido hacer chanchullo, colegas.

Desarrollo del examen

Uno de los profesores que está sentado detrás del lugar donde me encuentro, pide a su colega que le indique alguna de las experiencias educativas mencionadas en la pregunta seis. Lo propio hace el profesor M. con la profesora C. (Al parecer, para ninguno de los participantes ha estado clara la pregunta seis del examen). El profesor I. pasa una hoja en blanco a su colega y le pide que escriba la respuesta de la pregunta seis.

Se acaba el tiempo del examen y el nerviosismo se hace más evidente entre los participantes. En su desesperación, algunos recurren a buscar las respuestas en sus compañeros, otros en los módulos. El cuchicheo y el ruido que se hace al hojear los módulos o cuadernos de apuntes no parecen importarle al facilitador (quien está ocupado revisando su registro).

El profesor M. revisa su texto con mucha cautela, mira las preguntas del examen y trata de ubicar las respuestas en su texto impreso, el mismo que se encuentra entre sus rodillas; es por esta razón que de rato en rato baja la cabeza y está atento al desplazamiento del facilitador.

Hace lo mismo la profesora V., insistentemente pide el título de las experiencias (la pregunta exigía nombrar las experiencias educativas revisada en los módulos) a su compañera de al lado, habla en voz baja, aprovecha que el facilitador salió del aula.

El facilitador controla la hora y pregunta al grupo: “¿Yastachu, manachu?” (¿Ya está o no?).

Todos responden: ¡Noooooo!

El profesor I. saca su celular de su bolsillo y toma una foto a las hojas del texto que el profesor M. le enseña (esta forma de chanchullo se hace con mucha precaución, antes de proceder los dos profesores se percatan del lugar donde se encuentra el facilitador). Después de sacar la foto, revisa hoja por hoja tratando de buscar la respuesta indicada. Al parecer no copió bien el texto requerido y le pide a su colega revisar nuevamente los textos que sugiere la pregunta cinco y seis; el mencionado profesor, busca en sus fotocopias los temas que sugieren la pregunta cinco y seis. (Ob. /U. F. Nro. 9/ 8-11-2014)

Como se puede observar, durante la realización del examen, los profesores recurren a diferentes estrategias y recursos tecnológicos que son aprovechados al máximo, todo con la intención de responder correctamente la mayor cantidad de las preguntas del examen. Por ejemplo, las estrategias comúnmente utilizadas tienen que ver con la ubicación de los profesores en el aula (bajo criterio de amistad), el intercambio de respuestas a través de papeles

que circulan entre el grupo de participantes, esconder libros o textos bajo las sillas, comentar en voz baja y estar pendiente de las distracciones del facilitador. A veces, estas estrategias son utilizadas sutilmente, pero en otras es totalmente explícito, todo depende de la tolerancia y facilidades que brinda el facilitador.

Estas prácticas lo realizan profesores que supuestamente tendrían la responsabilidad de diseñar e implementar sistemas de evaluación (autoevaluación y comunitaria) coherentes con el enfoque del MESP. Sin embargo, son reproducidas sin mayores observaciones y cuestionamientos. Tampoco su ejercicio es censurado desde la función que desempeñan como educadores, más al contrario, es aceptado como una forma de sobrellevar las exigencias académicas del programa; es decir, el chanchullo es una estrategia que utilizan para compensar su falta de conocimiento y hábitos para estudiar, investigar y analizar críticamente las temáticas abordadas en el PROFOCOM.

Otra cuestión que merece analizar es la calidad del examen, que de alguna manera puede explicar la recurrencia a utilizar este tipo de estrategias. Si hay chanchullo, es porque las respuestas están dadas en algún texto del cual se pueden copiar o fotografiar, por tanto, no hay necesidad de pensar, crear o proponer nada nuevo o de elaboración propia. A continuación presento el examen utilizado en la evaluación del módulo Nro. 9.

Tabla Nro. 5: Ejemplo de evaluación utilizada en un módulo del PROFOCOM

Hoja de evaluación
Módulo 9: Pautas para la concreción y registros de experiencias
Fecha: 8 de noviembre del 2014
Datos referenciales
Nombre y apellido, lugar y fecha, semestre, celular, U. Ed.
I. Encierre en un cuadrado el inciso correcto de la respuesta.
1. Es fundamental que el maestro tenga conciencia de lo que ha realizado en el MESP es de:
a) Los saberes y conocimientos, b) producir nueva práctica educativa, c) plan de clase
2. Realizar la sistematización es enfrentar a lo tradicional es un:
a) Trabajo de producción de conocimiento, b) momentos metodológicos, c) Estrategias metodológicas.
3. En estos dos semestres su participación como maestros (as) en el PROFOCOM fueron desarrollar experiencias, pero no utilizaron o no tienen:

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>a) La metodología correcta, b) Estrategias metodológicas, c) Registro de experiencias.</p> <p>4. El plan de clase incluye además de:</p> <p>a) Un requisito en experiencia, b) los criterios de evaluación, c) educación productiva.</p> <p>5. Realice un resumen de cualquier de las experiencias transformadoras de los maestros (as) realizado en la unidad 9.</p> <p>6. Realice un resumen del texto “Miedo y Osadía” de Paulo Freire y luego firme.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Como se puede observar, el objetivo de la evaluación es medir si los docentes han fijado en la memoria los contenidos avanzados; por tanto, exige memorizar, repetir y copiar fielmente lo que dice el texto. Es por esta razón que la modalidad de examen, es de opción múltiple. Además, este tipo de pruebas priorizan la calificación (excelente, bueno, malo) y la repetición de información más que la valoración de competencias reflexivas, investigativas y propositivas.

Lo que llama la atención es que esta forma de evaluación no es cuestionada por los actores de este proceso. A nadie le interesa el objetivo del examen, la redacción de las preguntas o el contenido de las mismas. El interés mayor de los participantes es obtener los mejores puntajes sin importar los medios o las estrategias que utilicen para cumplir con dicho propósito. Para los facilitadores es más cómodo aplicar esta modalidad, que pensar y diseñar otras estrategias que prioricen la evaluación de actitudes y competencias desarrolladas.

En resumen, esta forma de evaluar se contradice con la intención de instaurar prácticas educativas descolonizadoras, comunitarias, productivas, intraculturales, interculturales y plurilingües (Ministerio de Educación 2012a). En el discurso se destaca los aportes de la *Pedagogía del Oprimido*, de la teoría de Vigotsky y de la educación integral y holística, pero en los hechos se recurre a la vieja práctica de la escuela tradicional (memorización, transmisión, repetición de contenidos, calificación), al momento de supuestamente innovar los sistemas de evaluación.

Clases modelo vs construcción participativa del conocimiento

La siguiente cita hace referencia a otra de las contradicciones del profesional ideal que pretende formar el PROFOCOM. Esta contradicción se expresa en la tendencia de reproducir

modelos formativos tradicionales (clases modelos) frente a la construcción participativa del conocimiento que se promueve desde el programa.

Porque no sacamos nada productivo, tú lees el módulo e individualmente vas sacando tus conclusiones, pero no hay un complemento por parte de los facilitadores... , no hay algo que haga llamar la atención, porque ellos te dicen: “tienen que trabajar en tu aula desde tu medio”, pero no hay ningún aporte por parte de ellos, por lo menos un ejemplo, una clase modelo de cómo nosotros podríamos incorporar en nuestra práctica educativa. (Ent. /Participante. M. C. / 18-10-2013)

Este tipo de demandas son comunes en las clases del PROFOCOM. El esperar que el facilitador dé una clase modelo es porque en su formación, seguramente, lo que aprendieron es a copiar modelos didácticos. Por eso piden ejemplos demostrativos que luego repetirán en sus aulas. Es comprensible que los participantes pidan esto porque toda su escuela y su formación en la escuela normal fue así; es lo único que conocen. Asimismo esperan que el facilitador sea un profesional que les aporte algún conocimiento, pero parece que eso no está sucediendo. Por ello, es común escuchar en las sesiones presenciales del programa, demandas relacionadas con la formulación de objetivos holísticos, definición y redacción de los momentos metodológicos, articulación de áreas y ejes articuladores, evaluación de las cuatro dimensiones y planificación de actividades pedagógicas a partir del Proyectos Socioproductivo (PSP). Estas demandas no satisfechas, como ya mencionamos anteriormente, han provocado que la función del facilitador sea permanentemente cuestionada, porque, según los profesores, no apoyan en el proceso formativo.

En ese sentido, considero justa la demanda de los participantes. Eso es lo que deberían aprender en el PROFOCOM. Solo que no como receta, sino en un proceso de discusión y análisis que el facilitador debería guiar y al cual deberían aportar. Es decir, construir de manera participativa el aprendizaje, desde la experiencia y el conocimiento de los sujetos involucrados en dicho proceso.

Al margen de las deficiencias formativas del facilitador, los mismos participantes aún no llegan a comprender las implicancias y desafíos de la función (reflexivos, innovadores y

propositivos) que les toca desempeñar en la transformación educativa, así lo entiende otro de los facilitadores entrevistados.

Ahora las estrategias metodológicas (intra e interculturales) en el docente actual no son definidas, yo puedo crear mis propias estrategias, técnicas e instrumentos; eso es lo que los profes no podemos crear, habiendo estas estrategias no quieren aplicar, tienen flojera, me parece, de investigar. No hay una estrategia metodológica que te dice esto tienes que trabajar, tú tienes que crear, como Franz Tamayo ha dicho, que no seamos copiones, que tenemos que trabajar con nuestra propia pedagogía real. (Entr. /Facilitador P. I. / 11-06-2015)

Estas expresiones, más allá de que los profesores tengan interés o no para investigar y crear sus propias metodologías, denota la concepción tradicional que restringe, como indica Robalino, el desempeño docente “dentro de los límites que marca el aula, ocupados de las tareas didácticas, responsables de la ‘implementación’ del currículo bajo las orientaciones metodológicas que la ‘capacitación’ les ofrece, moviéndose entre relaciones jerárquicas, reaccionando de acuerdo a la normativa y el control vigentes” (Robalino, 2012, pág. 10). En consecuencia, en este modelo tradicional “... la reflexión y la toma de decisiones consecuentes acerca de qué contenidos culturales enseñar y trabajar en las aulas y, en especial, por qué razones, es algo que muchos profesores y profesoras piensan que no es necesario realizar, pues el Ministerio o las editoriales de libros de textos han realizado por ellos” (Torres, 2009, pág. 56).

4.2.4. La transformación de la organización tradicional de los espacios educativos: intentos fallidos

La transformación de los espacios educativos¹⁶ es otro de los cambios promovidos por el PROFOCOM. Esta acción pedagógica, como indican los lineamientos metodológicos del programa, “implica pensar en nuevas formas de organización, que posibiliten establecer... un proceso educativo participativo con cada uno de las y los participantes, generando espacios

¹⁶ De igual manera, en 1994, la Reforma Educativa planteó reconfigurar el aula para favorecer los cambios pedagógicos que se pretendían implementar. Esta reconfiguración implicaba crear rincones de aprendizajes, incorporando bibliotecas, diversificando los espacios de aprendizajes, ambientando el aula con láminas, materiales educativos y otros (Ley 1565, Capítulo XXII de la organización pedagógica, 2005); y las mismas se propusieron para generar participación, intercambios, mayor libertad en el proceso de aprendizaje, trabajo por grupos de niveles e intereses diferentes, etc., tal como se propone en la Ley 070 ASEP.

dialógicos donde confluyan las experiencias a través de la escucha, recuperación de la voz y la expresión” (Ministerio de Educación, 2012a, pág. 18).

En estos lineamientos metodológicos se sugieren diferentes criterios y formas de organizar el aula para generar procesos educativos participativos y dialógicos que posibiliten el intercambio de experiencias y conocimientos entre los participantes. Estos criterios de organización son detallados en el siguiente cuadro.

Tabla Nro. 6: Concepto de Espacios Comunitario Educativos, PROFOCOM (2012)



Fuente: Ministerio de Educación (2012) Guía para facilitadores y facilitadoras del PROFOCOM, pág. 19.

Todos los módulos del programa sugieren considerar estos criterios de organización del aula para desarrollar sus actividades curriculares. Las mismas tienen el propósito de instaurar espacios educativos comunitarios, como formas de organización coherentes con los principios del MESP. Es por esta razón que proponen, como criterios de reorganización del espacio educativo, la circularidad, horizontalidad, rotatividad y complementariedad. Por tanto, estos criterios implican generar procesos educativos interrelacionados (entre las y los maestros, estudiantes y la comunidad), participativos (con las y los estudiantes), con disposición frente a

frente y “... en el que confluyen las experiencias a través de la apertura dialógica, escucha, recuperación de la voz y la expresión” (Ministerio de Educación, 2012, pág. 19).

Al respecto, Quintanilla (2012)¹⁷ argumenta que esta forma de organizar el aula, bajo criterios de circularidad, es una particularidad de la pedagogía intra e intercultural. Entre sus características destaca los siguientes aspectos:

La estructura circular evita que sea sólo un sujeto quien se arroge la función de visibilizar presencias y ausencias. El hecho de que todos pueden verse y escucharse insta un campo de comprensión abierto para todos, antes que un clausurado espacio analítico, donde sólo una persona está convocada a explicar y las demás a ser explicadas, o sea, a ser producidas por el discurso de quien ejerce el poder de la palabra.

La estructura circular predispone a todos a escucharse los unos a los otros, a diferencia de la estructura cuadrangular de la pedagogía moderna que es el soporte de la mirada vigilante del maestro. La mirada no escucha, sólo observa. Para escuchar no es necesario vigilar sino estar cara-a-cara, no entre el maestro y los educandos, sino entre todos. (Quintanilla, 2012, págs. 196-197)

No obstante, estas formas de iniciar el cambio educativo no son del todo comprendidos por los facilitadores y profesores participantes del PROFOCOM. En las diferentes sesiones presenciales, se evidencian intentos de querer cambiar la organización tradicional del aula (lineal), pero sin lograr resultados positivos. A modo de ejemplo, presento el siguiente registro de observación que permitirá comprender las tensiones que se generan al momento de llevar a la práctica determinados discursos pedagógicos.

Las sesiones presenciales del PROFOCOM se llevan a cabo en la UE Eduardo Avaroa Fe y Alegría, de Caripuyo cada quince días. Generalmente ocupa el aula de cuarto de secundaria. Este ambiente es relativamente amplio, cuenta con sillas unipersonales, dos pizarras acrílicas ubicadas en ambos extremos del aula, un estante vacío y un escritorio. Por lo común, el aula siempre se encuentra sucia y con el mobiliario desordenado.

El inicio de las clases está programado para las nueve de la mañana. Casi siempre, el facilitador es el primero en llegar y después los profesores y profesoras participantes.

¹⁷ Víctor Hugo Quintanilla, en su texto *La perspectiva de descolonización educativa intracultural e intercultural*, sostiene que “... la educación no podría transitar a través del horizonte des-colonial, si no se articula una pedagogía, una didáctica y una concepción de currículum que sean culturalmente alternativos a las pedagogías, didácticas y concepciones curriculares del mundo occidental moderno” (2012, pág. 187)

En esta ocasión, el facilitador llegó 10 minutos antes y aprovecha este tiempo para organizar el aula, solicitar los equipos, instalar el data display y revisar la presentación de los temas planificados.

Antes de instalar el data display y el computador, organiza las sillas unipersonales en semicírculo; revisa el estado en que se encuentra (algunas están rotas), selecciona las que están en mejor condición y luego procede a ubicarlos alrededor del escritorio, tratando de formar un semicírculo. En realidad, solo se acomodan aproximadamente 15 sillas y el resto sigue desordenado y esparcido en el fondo del aula. Se empeña en esta tarea y trata en lo posible de concluir antes de la llegada de los participantes.

Inmediatamente después llegan de a poco los profesores, ingresan en el aula con el habitual saludo de buenos días y buscan lugar donde acomodarse. Uno de los profesores agarra una de las sillas que el facilitador había organizado previamente en semicírculo, la levanta y la ubica en el extremo derecho del aula, donde generalmente se acomodan los profesores de la UE Eduardo Avaroa. Los demás hacen lo mismo, agarran una silla y trata de ubicarla en la parte donde se encuentran sus demás colegas.

Ubicarse en el aula por grupos es una característica particular de la segunda fase del PROFOCOM. En esta fase cursan profesores de la UE Eduardo Avaroa de Fe y Alegría y del núcleo educativo de Huanacoma. Los primeros se agrupan en el lado derecho del aula y los segundos en la izquierda. Esta ubicación es casi automática y se produce inmediatamente después de ingresar en el salón de clases.

Al final, los participantes reorganizan las sillas y los acomodan en filas, como habitualmente se observa en las aulas escolares.

Esta situación no parece molestar al facilitador, quien está ocupado en preparar su presentación y, tampoco insiste en la organización semicircular de las sillas. (Obs. / U.F. Nro.12/ 11-4-2015)

De acuerdo a lo observado, es valorable la iniciativa del facilitador de querer iniciar las sesiones formativas de forma diferente, es decir, organizando el espacio del aula en forma circular; sin embargo, al no participar los profesores de esta iniciativa, las pretensiones de promover espacios alternativos quedaron frustradas. Es por esta razón que los participantes, a medida que ingresaban en el aula, ubicaban las sillas según el lugar de preferencia, no respetaron la organización inicial y tampoco el facilitador insistió en continuar con la

mencionada iniciativa. Al parecer, la decisión de trabajar de forma diferente responde más al cumplimiento de instructivos¹⁸ que al deseo personal del facilitador y de los participantes.

Así mismo, lo descrito anteriormente evidencia que los actores del PROFOCOM aún no conciben que el cambio educativo implica también cuestionar las lógicas subyacentes en las diferentes formas de organizar los espacios de aprendizaje (vertical, horizontal y circular). Es decir, como sostiene Quintanilla (2012), no se comprende que “esta disposición (circular) suprime simbólicamente la jerarquía del maestro respecto a los educandos, por ser él parte de ellos en una relación cíclica de carácter recíproco... [*por tanto*¹⁹], se evita que sea solo un sujeto quien se arrogue la función de explicar y los demás a ser explicados” (Quintanilla, 2012, pág. 187).

Otro aspecto que llama la atención es la forma cómo los maestros y maestras participantes del PROFOCOM ubican las sillas en el salón de clases. La preferencia por la organización lineal es un comportamiento recurrente y casi automático en la mayoría de las sesiones, a excepción de las actividades que involucran trabajar en grupo. Esta forma de proceder, denota concepciones de enseñanza y aprendizaje adquiridas en los procesos de escolarización, profesionalización y práctica docente, y que las mismas son recreadas en un programa que supuestamente promueve la innovación, la reflexión, la crítica y el protagonismo docente. La educación tradicional entendida como la disposición a recibir conocimientos transmitidos por “expertos” aún persiste en el imaginario y en las acciones de los participantes.

De esta manera, los supuestos profesores ‘intelectuales’ en realidad están reproduciendo lógicas de la pedagogía tradicional. La idea de organizar el espacio áulico para intercambiar ideas, conversar, opinar y complementarse, es desplazada por la fuerza de la vieja cultura escolar: frontal, autoritaria y academicista. Al parecer, en el ideal educativo del profesorado, el aula sigue siendo un espacio para escuchar y repetir lo que el facilitador quiere;

¹⁸ El documento denominado “Guía para facilitadores y facilitadoras del PROFOCOM”, sugiere formas y criterios de organización del aula. Al respecto, revisar la sección referida al desarrollo de los cuatro momentos metodológicos.

¹⁹ Las palabras remarcadas fueron introducidos al texto original para facilitar la comprensión.

donde no está permitido la disidencia, el alboroto ni las conversaciones grupales. Es decir, se pretende generar prácticas intra e interculturales dentro de los esquemas de la educación bancaria, como diría Paulo Freire. Lo importante es simular el cambio pero sin comprender el sentido que involucra ese cambio.

4.2.5. Reflexionar sobre la experiencia docente para generar el cambio. En teoría todo, en la práctica nada

La metodología formativa del PROFOCOM propone partir de la experiencia y vivencia de las y los maestros. En la siguiente cita se explican sus características y propósito.

La metodología formativa parte del principio de que maestras y maestros son profesionales que tienen conocimientos y experiencias sobre la especialidad que ejercen, así como concepciones pedagógicas propias sobre la labor que desempeñan. Es por ello que se parte por recoger esos conocimientos y experiencias de la práctica, para reflexionar críticamente y sean contrastados con nuevas comprensiones y prácticas descolonizadoras, integrales - holísticas y comunitarias. (Ministerio de Educación, 2012a, pág. 77)

Se parte de este criterio metodológico porque se considera que los profesores y profesoras que participan del programa tienen conocimientos y experiencias pedagógicas en la especialidad que desempeñan. Por tanto, la decisión de conducir el proceso formativo con estas particularidades pretende que los educadores y educadoras se reconozcan como “sujetos que aprenden a través de las experiencias” (Opcit. pág. 79) para reflexionar críticamente y contrastarla con las concepciones y prácticas educativas “descolonizadoras, integrales y comunitarias” (Ministerio de Educación, 2012a).

Esta metodología organiza la secuencia de aprendizaje en cuatro fases formativas: “i) Educación en la **práctica**, que se expresa en la experiencia (vivencia) y la experimentación (contacto directo con la realidad); ii) Construcción **teórica**, que reflexione, re-semantice, elabore, sistematice y organice contenidos pertinentes y nuevos; iii) **valoración** como resultado del momento práctico y teórico; y iv) **productivo**, que integra la práctica, teoría y valoración en actividades y procedimientos técnicos, que muestren la utilidad del conocimiento” (Ministerio de Educación, 2014b, pág. 5). El desarrollo de la primera fase se

realiza al inicio de las sesiones formativas, durante la discusión y diálogo sobre las preguntas problematizadoras.

Las características de este tipo de metodología intentan responder a los principios del MESP. Es un intento de generar prácticas educativas problematizadoras, interculturales y comunitarias. Desde la perspectiva de los técnicos del PROFOCOM, dicha metodología está inspirada en los pueblos indígenas porque posibilita “partir de la experiencia, de la práctica propia vinculada con la realidad y desde allí recién relacionarlo con la teoría, para terminar en algo productivo” (Entrevista técnico PROFOCOM, Fellay, 2013, pág. 8). No obstante, la forma como está diseñada, contradice todos los principios de interculturalidad y de la pedagogía crítica. En lo que sigue, analizaremos la puesta en práctica de esta estrategia formativa, tratando en lo posible de caracterizar su abordaje metodológico y la manera como son percibidas por los involucrados.

Las preguntas problematizadoras, sin norte ni destino

Son preguntas que nos ayudan a analizar y reflexionar sobre problemáticas y situaciones que se dan a nivel nacional, regional y local, son puntos de partida para la participación de cada uno de nosotros, es un momento para motivar y dirigir el trabajo que debemos realizar. Con estas preguntas, se busca despertar el interés y participación de los participantes, además de dialogar, analizar y compartir desde nuestro punto de vista... (Ent. /Prof. I. Q. / 05-7-2015)

De acuerdo al profesor, las preguntas problematizadoras tienen un sentido interpelador y con ellas pretende que los participantes reflexionen, analicen e intercambien opiniones sobre situaciones o problemáticas relacionadas con el ámbito educativo; son puntos de partida que orientan el trabajo a desarrollar en los módulos; es decir, se busca partir de la experiencia para reflexionar sobre ella y contrastarla con la propuesta educativa del MESP.

Estas preguntas exploran la dimensión vocacional, formativa y práctica educativa de los maestros y maestras participantes del programa. En la dimensión vocacional se reflexiona sobre las motivaciones que impulsaron su elección profesional; en la formativa, sobre la calidad y efectividad de la formación adquirida y su utilidad para las exigencias de su trabajo; y en la práctica, sobre la manera o forma de desarrollar un proceso educativo (metodología,

organización del aula, taller, manejo de contenidos, uso de lenguas originarias, relaciones interpersonales con los/las estudiantes, maestros, director, familia y con la comunidad) (Ministerio de Educación, 2012a, págs. 9-10).

Las preguntas problematizadoras se trabajan después de presentar las actividades del módulo y están organizadas en función a determinadas temáticas. Cada módulo define la orientación, el contenido y el número de preguntas. Además, esta actividad es parte de la secuencia metodológica del proceso formativo y su aplicación es de carácter obligatorio. Comúnmente, su desarrollo comprende dos momentos: reflexión grupal y socialización en plenaria.

El desarrollo de esta actividad es dinamizada por el facilitador, quien tiene la responsabilidad de organizar los grupos de trabajo, socializar el objetivo, distribuir las preguntas, apoyar y dinamizar la socialización de los resultados.

La o el facilitador organizará grupos de trabajo de no más de seis integrantes y les proporcionará las preguntas problematizadoras establecidas en el cuadro, de tal modo que mínimamente haya un grupo que trabaje cada tema (Realidades, Fundamentos y Enfoque). Las y los participantes realizarán un diálogo y discusión sobre estas preguntas identificando los aspectos que se consideran como los más relevantes de la discusión. (Ministerio de Educación, 2014, pág. 8)

La particularidad de la propuesta formativa del PROFOCOM, al menos en teoría, es el hecho de haber considerado la importancia de problematizar los conocimientos, prácticas y concepciones educativas de los docentes para transformarlas en función del MESP. Desde esta perspectiva metodológica, se comprende que, para posibilitar el cambio educativo a través de procesos de formación docente, es importante acompañar la capacitación en técnicas y metodologías con la “revisión de las creencias que el profesor tiene acerca de sus estudiantes, sus capacidades, su forma de aprender y comportarse...” (Aguado, Gil y otros, 2008, pág. 284). Lo cual implica también reflexionar sobre la pertinencia cultural y lingüística de las acciones educativas desarrolladas en las escuelas.

Sin embargo, la puesta en práctica de esta estrategia metodológica es moldeada permanentemente por las interpretaciones que hacen de ella los participantes y facilitadores, la

rutina de las clases tradicionales y las exigencias institucionales del PROFOCOM que, contradictoriamente a sus principios y su discurso, imponen criterios, tiempos y formas de trabajo. En lo que sigue presentaré las características de una experiencia de las muchas observadas.

Experiencia 1. Diálogo y discusión sobre las preguntas problematizadoras, unidad de formación N° 10 “Gestión curricular en el proceso educativo”

Tema	Preguntas activadoras	Preguntas problematizadoras
Gestión curricular del proceso educativo	¿Cómo desarrollamos prácticas educativas en la comunidad tomando en cuenta la diversidad?	1. ¿La planificación curricular que usábamos nos permitía responder a la realidad del contexto? ¿Por qué? 2. ¿Cómo hemos adaptado nuestros procesos pedagógicos a la diversidad de la población que atendemos? 3. ¿Cómo en nuestra práctica educativa hemos incorporado los saberes y conocimientos del contexto local? 4. ¿Qué grado de autonomía, creatividad e innovación hemos tenido en la elaboración de la planificación curricular con la que hemos trabajado? 5. ¿Cómo hemos desarrollado el uso de las lenguas indígenaoriginarias en nuestra práctica de aula?

Fuente: Ministerio de Educación. (2014). Unidad de Formación Nro.10 “gestión curricular en el proceso educativo”. Cuadernos de formación continua. La Paz – Bolivia: Equipo PROFOCOM.

Para responder a estas preguntas, se conformaron tres grupos de trabajo: dos de Fe y Alegría y uno de Huanacoma. En el siguiente registro de observación, se describen sus dinámicas y reacciones provocadas entre los participantes.

Aproximadamente a las 9:10 a.m. llega el facilitador, ingresa al aula, saluda a los presentes e instruye que se registren en las listas de asistencia y posteriormente explica la metodología de trabajo.

Facilitador: “Señores participantes, tengan ustedes muy buenos días, allin p’unchay kachun (Tengan muy buenos días). El trabajo de hoy es arduo, espero que todos lo

hayan leído (se refiere a las lecturas sugeridas por el módulo 4). Para empezar, voy a dar un **punteo general del tema, después vamos a trabajar las preguntas problematizadoras...**”.

Después de los saludos correspondientes, el facilitador procede con el desarrollo de su presentación; para tal propósito utiliza un data display y va proyectando una serie de diapositivas, una de ellas lleva por título: “Tema 1 la formación integral y holística”. Para desarrollar cada subtítulo que comprende el tema, procede primero con una lectura, luego explica brevemente, en realidad repite lo mismo que el texto proyectado en la diapositiva, y termina con algunos ejemplos.

Facilitador: “Por ejemplo, en la educación tradicional solo se evaluaba la parte cuantitativa, descuidando las otras dimensiones. Ahora con esta nueva educación, la evaluación también de involucrar las otras dimensiones (se refiere a las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir)”.

(La explicación de este tema no duro más de diez minutos. La metodología de enseñanza se limitó a la exposición, a lectura de las diapositivas y concluyó con ejemplificaciones generales; no hubo preguntas, comentarios u observaciones por parte de los participantes, aunque en reiteradas oportunidades el facilitador invitó a los mismos a participar).

El facilitador concluye esta primera parte de la clase diciendo: “Esto es un punteo general sobre el tema. Ahora vamos a trabajar en grupos las preguntas problematizadoras (el módulo plantea una serie de actividades de aprendizaje, una de ellas corresponde a las preguntas problematizadoras). ¿Cuántos grupos tenemos?, ¿Cuántos grupos tenemos? (vuelve a repetir)”.

El grupo del cual participo está integrado por seis docentes: tres varones y tres mujeres, todos de la U.E. Eduardo Avaroa Fe y Alegría; y tienen que responder las preguntas 4 y 5, referidas al grado de autonomía en la planificación y al uso de la lengua indígena en las prácticas de aula.

Facilitador: Tenemos 15 minutos para terminar el trabajo; después voy a dar un punteo del siguiente tema.

Antes de iniciar con el trabajo correspondiente, los integrantes del grupo mueven las sillas, las agrupan y se acomodan en ellas

Profesor: Tenemos poco tiempo, de una vez respondamos las preguntas, profes.

A iniciativa del profesor M y de la profesora C, se empieza a socializar las preguntas.

Profesora: Escuchen, voy a leer las preguntas que tenemos que responder, las preguntas dice: ¿qué grado de autonomía, creatividad e innovación hemos tenido en la elaboración de la planificación curricular con la que hemos trabajado? y ¿Cómo hemos desarrollado el uso de las lenguas indígenas originarias en nuestra práctica de aula?

De esta manera, se inicia con el intercambio de opiniones.

Profesor: La articulación entre Proyecto Socioproductivo, el Currículo Base y el Currículo Regionalizado de alguna manera son innovaciones, eso es lo que hemos trabajado en esta gestión.

Profesora: También son innovaciones las ferias educativas, la contextualización de los contenidos que cada profesor realiza en sus respectivas materias y el encuentro de saberes...

Mientras los dos profesores intercambian opiniones sobre la temática planteada por la pregunta, los demás integrantes del grupo realizan diferentes actividades. Por ejemplo, dos profesores cuchichean (al parecer conversan sobre la fiesta de promoción), otro de los profesores revisa su texto, y otro revisa su computadora (al parecer revisa algunas diapositivas y videos).

Al percatarse de esta situación, la profesora que dirige el grupo, dice: “nos apuremos colegas, qué piensan de la pregunta uno...”

Profesor. Como dijo el profesor, las ferias y la contextualización de contenidos son innovaciones que lo realizamos en nuestras aulas (su intervención es puntual, tampoco insisten en su argumentación).

En realidad el intercambio de opiniones se genera entre dos integrantes del grupo, el resto no dice nada.

Al final, la pregunta uno es respondida en función de las opiniones de los dos profesores que intervinieron. Todos del grupo proponen que el profesor M. (quien dirigió la discusión del grupo desde el inicio) sea el representante para socializar el trabajo realizado.

Pasa lo mismo con la pregunta referida al uso de la lengua indígena en el aula. Por cuestiones de tiempo resuelven en el grupo que cada uno describa su experiencia al momento de socializar en plenaria.

Ya pasaron 20 minutos y el facilitador sugiere iniciar con la socialización de los trabajos de grupo.

Facilitador: Tiempo, empecemos a socializar colegas; ¿qué grupo va a empezar? Cada grupo tiene 5 minutos para exponer. De una vez colegas, ya no tenemos mucho tiempo (vuelve a insistir).

Socialización de las preguntas

Grupo 1

Expositora. Buenos días a todos, mi grupo va a socializar las preguntas que nos ha tocado: ¿Cómo hemos adaptado nuestros procesos pedagógicos a la diversidad de la

población que atendemos? El grupo ha respondido que primeramente del currículo base hemos sido seleccionando los contenidos tomando en cuenta el contexto, posteriormente fuimos adaptando las costumbres, la vestimenta, la lengua, o sea que todos los contenidos temáticos. Entonces, nosotros hemos dicho que estamos rescatando en nuestros contenidos la agricultura, los tejidos y otros...

La segunda pregunta que nos ha tocado es: ¿Cómo en nuestra práctica educativa hemos incorporado los saberes y conocimientos del contexto local? Entonces nosotros hemos dicho con ferias expositivas, participación cultural y de conocimientos, en encuentros con otras unidades a través de la investigación y rescate de los saberes y recursos de nuestra región, utilizando materiales del contexto en el proceso educativo. Entonces estamos trabajado con lo que dice la Ley 070.

Facilitador. Aporte colegas...

Grupo 3

Profesor: La pregunta cinco dice: ¿Cómo hemos desarrollado el uso de las lenguas indígenas originarias en nuestra práctica de aula? Aquí voy a ceder la palabra a los colegas quienes un poquito van a explicar este tema.

Profesor de Física y Química. Bien colegas, sabemos que en Química hay términos especializados que son de otros contextos y que no son de aquí, como las sales y la nomenclatura química. Entonces, lo que hago para hacerles entender, por ejemplo, las tierras que tienen sales ellos les llaman tierras salinas, desde el punto de vista de la química eso también tiene sales. Esto aprovecho para explicar que también en nuestras tierras hay sales. Y para que algunos chicos me comprendan más, les aclaro en quechua, como misk'i yaku o agua dulce; a veces también recorro a algunos estudiantes que hablan aimara para que expliquen en su idioma materno los términos que estoy utilizando.

De esta manera, cada representante de grupo pasa al frente, expone su trabajo y se retira rápidamente para dar paso al siguiente y así sucesivamente hasta concluir.

Mientras se desarrolla las exposiciones, **el resto de los participantes realiza diversas** actividades, algunos tratan de terminar su presentación, otros conversan en voz baja, revisan sus módulos, juegan con sus celulares. El facilitador, al percatarse de la bulla generada en el aula, se levanta de su silla y de frente a los participantes dice: silencio, por favor colegas, más respeto con sus compañeros; escuchemos, es importante lo que están exponiendo". (Obs. /U.F. Nro.10/ 30-11-2014)

Un aspecto valorable de esta actividad son los temas sugeridos en las preguntas problematizadoras. Las mismas están relacionadas con el objetivo del módulo Nro. 10 (Gestión curricular del proceso educativo) que plantea reflexionar, analizar y discutir sobre la

concreción del currículo en sus tres niveles: Currículo Base, Regionalizado y Diversificado, resaltando el uso de la lengua originaria.

Como resultado de la problematización, los participantes exponen la realidad educativa desde sus conocimientos y experiencias pedagógicas en el marco de la implementación de la Ley ASEP. Según los profesores, la implementación de la Ley ASEP se estaría concretando mediante las siguientes acciones: utilizando estrategias para adaptar los procesos educativos a la diversidad de la población escolar; seleccionando los contenidos del Currículo Base tomando en cuenta el contexto, es decir, las costumbres, vestimenta, lengua, agricultura, tejidos, etc.; e incorporando los conocimientos y saberes locales en el proceso educativo, a través de ferias expositivas, encuentros culturales, investigaciones, rescate de saberes y utilizando materiales del contexto.

Al margen de la generalidad de los enunciados, ninguno de los participantes socializó prácticas concretas que den cuenta de la educación descolonizadora, intracultural, intercultural y plurilingüe. Por ejemplo, experiencias de diseño e implementación de metodologías bilingües, currículos pertinentes con la realidad cultural y lingüísticas de los estudiantes, y formas diferentes de promover la interacción escuela y comunidad (más allá de las reuniones, trabajos comunales y horas cívicas). Además, estos comentarios denotan la tendencia folclorista que estaría orientando el abordaje de la intra e interculturales. Al parecer, lo importante es decir que “estamos trabajado con lo que dice la Ley 070” y no discutir sobre las implicancias de su concreción práctica.

Esta última expresión es muy frecuente al momento de exponer o socializar los trabajos grupales; es decir, una mayoría de los expositores concluyen sus presentaciones indicando que están aplicando el nuevo modelo educativo. Al respecto, otra situación que observé cuando participaba de una de las clases del PROFOCOM, en la cual un profesor cuestionó el contenido de la socialización de las preguntas problematizadora. En esa ocasión el profesor pidió la palabra y dijo lo siguiente:

Profesor: Disculpe licenciado, quisiéramos argumentar más sobre las preguntas problematizadoras. Escuchando a los grupos, todos coinciden en estar aplicando en sus unidades educativas todas las temáticas planteadas en las preguntas, digo esto porque la mayoría de las respuestas fueron afirmativas. Si esto es así, entonces ya no habría necesidad de implementar esta nueva ley; sin embargo la realidad es otra.

Otra de las profesoras interviene manifestando su opinión sobre la postura del profesor.

Profesora: Yo no estoy de acuerdo con la opinión del profesor, porque cada uno se ha formado de diferente manera, y eso lo vamos trabajando en el aula.

El facilitador interviene reflexionando sobre las opiniones expresadas:

Facilitador: Esto es justamente lo que provoca las preguntas problematizadoras. Puede ser que la mayoría de nosotros estemos aplicando los postulados de la nueva ley educativa según la formación que hemos recibido en las diferentes escuelas de formación superior de maestros... sin embargo, nosotros somos quienes debemos crear nuestra propia receta, reaprendiendo de todo lo que hemos hecho hasta ahora.

Profesor: Si nos basamos en las preguntas problematizador, parece que todo está bien, pero eso no ocurre en la realidad. Por ejemplo, ¿por qué hay embarazos prematuros en los colegios?, ¿porque hay abandono escolar? ¿Será que estamos resolviendo esos problemas? Yo diría no. Cada año que pasa está aumentando el abandono escolar, al igual que los embarazos prematuros. Creo que nuestra educación no está resolviendo estos problemas. (Obs. /U. F. Nro. 4 / 19-05-2014)

Este tipo de afirmaciones, está relacionado con el miedo a cuestionar a las políticas educativas del actual gobierno (Ley ASEP, PROFOCOM y MESP). Lamentablemente, desde las esferas de gobierno, se ha promovido la idea de que todo aquel que cuestiona las políticas de Estado, incluyendo las educativas, es opositor, neoliberal y derechista. Esta misma concepción es reproducida en el PROFOCOM, donde la mayoría de los participantes no pueden manifestar abiertamente sus críticas al modelo educativo, por temor a represalias; es por esta razón que en las clases afirman estar trabajando en el marco del MESP, pero en los pasillos dicen todo lo contrario.

Por ejemplo, en una ocasión participé de la reunión de un grupo de profesores que discutían sobre la forma de resolver las preguntas de la evaluación comunitaria²⁰; una de las

²⁰ La evaluación comunitaria es un requisito que los docentes deben cumplir para habilitarse al examen de categoría. Consisten en una serie de preguntas que tienen el objetivo de identificar resultados, logros y dificultades

preguntas sugería reflexionar sobre las dificultades encontradas en la implementación del MESP. Al respecto, una de las profesoras manifestó lo siguiente: “escribiremos que no tuvimos mayores dificultades, y que todo está marchando bien...” (Comunicación personal, mayo del 2014); después, yo le pregunté del porqué tendrían que omitir las dificultades cuando en la discusión de grupo es la que más polémica generó. La profesora respondió: “las autoridades seguramente van a leer lo que estamos escribiendo y no les va a gustar que no estemos aplicando el modelo porque no lo entendemos...”. En ese sentido, este miedo se expresa en declaraciones afirmativas sobre las bondades del MESP o en el silencio, esta última es utilizada como estrategia para evitar la discusión y la extensión de las horas de clase. Al respecto un participante dice:

... tenemos que ser consciente de que muchos vienen por cumplir y les importa un comino, mientras hablen lo que quiere escuchar el docente, está todo bien. Entonces, por no sobrepasar los tiempos nadie dice nada, prefieren callar; la cosa es cumplir, callar y listo. (Entr. /Participante, B.Ch. /11-10-2014)

Otra cuestión a destacar del anterior registro de observación es el trabajo al interior de los grupos. La dinámica de la actividad sugiere delegar responsabilidades entre los integrantes. En ese entendido, hay un responsable de motivar y coordinar la discusión, otro de registrar las intervenciones y el tercero de presentar los resultados en plenaria. Lo ideal es que todos participen y aporten desde sus experiencias y conocimientos. Sin embargo, como se evidencia en el trabajo del grupo observado, las tareas mencionadas son atribuidas a una o dos personas. Por tanto, es común observar que unos cuantos se interesen en discutir, analizar, intercambiar opiniones y tratar de cumplir con las consignas de trabajo. Por lo general, estas personas son quienes asumen la función de orientar la reflexión, sistematizar las intervenciones y presentar en plenaria los resultados; los demás, se limitan a intervenir ocasionalmente y así justificar su aporte al grupo, y unos pocos prefieren no participar y aprobar sin cuestionar las decisiones de los otros. Es decir, “solo algunos son prestos a compartir y dar a conocer sus opiniones, en

en la implementación del MESP. La resolución de preguntas se debe hacer entre todos los docente, de una UE, inscritos al examen de categoría.

cambio, algunos son partícipes pasivos, o esperan que sea el facilitador quien les diga que hablen” (Ent. /Prof. I. Q. / 05-09-2015). En consecuencia, estas actitudes inciden negativamente en el trabajo de grupo y distorsionan el propósito de articular la problemática educativa con la discusión teórica.

Por otro lado, el tiempo destinado para el desarrollo de esta actividad, es insuficiente. Los 20 minutos asignados para resolver la preguntas problematizadoras no alcanza para profundizar en el debate, análisis y sistematización. Al parecer, esta situación no es considerada por el facilitador, quien se empeña en hacer cumplir los horarios establecidos y es drástico en esta tarea. En consecuencia, las preguntas se trabajan a la ligera y generalmente no expresan las opiniones de todos los integrantes, sino de los que dirigen la discusión. Para la mayoría de los grupos de trabajo, la construcción participativa del conocimiento es lo de menos, lo importante es cumplir y presentar la tarea en el tiempo previsto.

Así mismo, tratar de concluir con la presentación mientras los demás exponen es una práctica habitual entre los grupos; por ejemplo, es común observar que muy pocos se interesen en las temáticas de exposición. Esta situación muchas veces provoca desorden en el aula, bulla y molestia entre los expositores, pero rápidamente la disciplina es restablecida por la intervención del facilitador. De esta manera, la rutina de las exposiciones transcurre entre desinterés y la necesidad de cumplir con los instructivos de los módulos.

Las reflexiones grupales tienen sentido y utilidad durante el tiempo que dura la actividad. El ejercicio de reflexionar sobre cuestiones educativas concluye con las respuestas a las preguntas problematizadoras; no se valora su construcción colectiva, tampoco hay intención de sistematizarlo para generar acciones de intervención. Por tanto, el desarrollo de dicha actividad se reduce a una cuestión instructiva, es decir, también se hace sobre todo por cumplir con las consignas del módulo.

Como se ha podido observar, la implementación de esta estrategia denota las contradicciones internas del discurso pedagógico del PROFOCOM. Desde la propuesta formativa del programa se enfatiza en la necesidad de recoger los conocimientos y experiencias

pedagógicas de los docentes, para reflexionar críticamente sobre ellas y contrastarlos con las concepciones y prácticas educativas del MESP; sin embargo, su diseño e implementación reproduce la lógica de la formación tradicional y técnica. Por ejemplo, se imponen módulos estructurados, cerrados, con objetivos, actividades, evaluaciones, tiempos y hasta preguntas establecidas, como para que no se equivoquen los ejecutores de la misma. En esta concepción de educación, el facilitador no define ni piensa nada, los técnicos del PROFOCOM son los responsables de pensar por ellos, su tarea consiste en ejecutar las instrucciones de los módulos. Es decir, los facilitadores no tienen la libertad para diseñar sus propias preguntas y estrategias didácticas, ni mucho menos sugerir cambios en la organización o en la orientación de los contenidos. No pueden hacerlo porque supuestamente no tienen conocimiento y experiencia en el nuevo enfoque educativo, por tanto, requieren de expertos que les faciliten la comprensión de los cambios que se pretenden implementar.

4.2.6. La formación comunitaria como alternativa a las prácticas individuales: un desafío que persiste

La formación comunitaria es un principio y eje articulador del MESP. Se la define como un proceso que busca generar "... prácticas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario..." (Ministerio de Educación, 2012a, pág. 8).

Desde el PROFOCOM se la concibe como una estrategia metodológica que permite concretar todo lo aprendido en el contexto de la UE, mediante la conformación de las Comunidades de Producción – Transformación Educativa (CP-TE).

Responde a la estrategia metodológica que permite desarrollar lo aprendido en el contexto de la Unidad Educativa, CEAs, el centro y la comunidad;... y que encamine la optimización del proceso educativo, para lo cual se conforman las Comunidades de Producción - Transformación Educativa, CP-TE, y sesiones de reflexión y transformación de la práctica. (Ministerio de Educación , 2014, pág. 86)

Con la implementación de esta estrategia formativa, como afirma el técnico del PROFOCOM, se busca reconstruir el trabajo educativo desde un sentido comunitario

(intracultural), romper con las prácticas individualizadas y crear una cultura de autoformación donde todos los involucrados asuman el compromiso de transformar sus prácticas pedagógicas, aprendiendo unos de otros.

Lo que se busca es reconstituir los niveles de organización del profesor desde un sentido comunitario...Y ¿cuál es el sentido de eso? Es que el profesor aprenda a vincular su trabajo concreto con el apoyo y el trabajo cooperativo que se puede encontrar dentro de su comunidad educativa. Así se busca romper con unas prácticas individualizadas pero de una manera concreta: institucionalizando una manera de organización que permita regenerar cierto tejido social comunitario y esto permite viabilizar las discusiones concretas que pueden implementar abriendo el debate entre ellos. (Entrevista técnico PROFOCOM, Fellay, 2013, pág. 5)

Como se mencionó líneas arriba, esta formación comunitaria se operativiza mediante la conformación de las CP-TE.

Las CP-TE son espacios que permiten a las y los maestros aprender entre pares, a partir de la experiencia vivida en su práctica educativa con los participantes. Es el espacio en que se comparten problemáticas, dudas, saberes, soluciones, entre otras, que se han presentado en los procesos educativos. (Ministerio de Educación, 2012, pág. 21)

En cada CP-TE se desarrollan y profundizan temas y actividades determinadas en la sesión presencial. Por lo general, estas actividades implican diseñar y ejecutar planificaciones de aula, elaborar materiales educativos, socializar avances y dificultades, entre otras. Al respecto, uno de los profesores entrevistados explica la dinámica de trabajo en la CP-TE.

En estos espacios trabajamos la tarea que se nos haya dado en el módulo. Por ejemplo, nos reunimos entre los docentes y vamos viendo cómo lo vamos a hacer, como vamos a aplicar, nos damos algunas pautas, y de acuerdo a eso vamos realizando nuestra planificación; luego nos reunimos en una segunda ocasión donde traemos nuestra planificaciones; por ejemplo, con mi colega compartimos lo que hacemos, ella revisa y me dice: “esto deberías aumentar o quitar”, y yo hago lo mismo con su trabajo; o sea, existe ese momento de colaboración entre docentes. (Ent. /Prof. E. G. /, 3-6-2015)

La conformación de estos equipos comunitarios lo integran profesores y profesoras de la misma unidad educativa. En consecuencia, son ellos quienes definen la modalidad de trabajo, los horarios de reunión y la asignación de responsabilidades.

La puesta en práctica de esta modalidad ha generado distintas opiniones entre los participantes del PROFOCOM; unas hacen referencia a sus ventajas y otros subrayan sus dificultades. Por ejemplo, en los siguientes comentarios se destacan como aspectos positivos la colaboración mutua, la responsabilidad colectiva y el intercambio de ideas y experiencias.

Tiene cosas positivas, a veces uno solo no puede pensar; en cambio, en grupo surgen ideas de varios, aprendes también de ellos algunas cosas que tal vez has obviado. Eso del grupo está bien, porque te permite intercambiar opiniones, a veces experiencias, dificultades. (Ent. /Participantes C. R. /12-6-2015)

Me parece bien, muy interesante, porque nos permite intercambiar ideas; a veces, en ese momento a uno se le puede ocurrir una idea y te dice “por qué no trabajas esto, a ver cómo te va”. Este trabajo de grupo es un espacio para poder rescatar ideas y poderlo aplicar dentro del aula. (Ent. /Participante G. E. / 3-6-2015)

Estas declaraciones muestran avances en el intento de instaurar prácticas y discurso coherentes con la educación comunitaria, intracultural e intercultural. Cada vez más, es común entre los maestros y maestras reunirse dos o tres veces durante la fase de concreción²¹ para llevar a cabo las actividades definidas por los módulos. En estas sesiones, es habitual observar que los participantes del PROFOCOM reflexionen y dialoguen sobre cuestiones curriculares, pedagógicas y didácticas. Esto es ejemplificado en el siguiente registro de observación.

Hoy en la mañana, el profesor M. me invita a participar de la reunión de los profesores de secundaria programada para las 15:30 pm. en los ambientes de la unidad educativa Eduardo Avaroa. Según el profesor, se convocó a esta reunión con el objetivo de discutir la manera de articular los contenidos temáticos de las diferentes áreas curriculares con las actividades del PSP.

De este trabajo participaron dos profesoras (Lenguaje y Literatura y Matemáticas) y tres profesores (Estudios Sociales, Física y Química y Lenguas Extranjeras), todos del nivel secundaria de la unidad educativa Eduardo Avaroa.

Para esta reunión, el profesor M. instaló el data display y todos los integrantes se acomodaron alrededor del mismo.

El profesor M. fue quien inició la reunión con la siguiente pregunta: “Colegas ¿cómo podemos articular los contenidos de nuestras áreas? Qué dicen, qué han pensado...”

²¹ En esta fase los profesores participantes del PROFOCOM deben poner en práctica todo lo aprendido en las sesiones presenciales.

Inmediatamente después, a través de la data display, proyecta un cuadro con los nombres de las siguientes materias: Lenguaje y Literatura, Lengua indígena, Ciencias Sociales, Matemáticas, Inglés, y Física y Química.

Luego de la pregunta, propone tres alternativas para articular las áreas curriculares.

Profesor M: “Podemos articular a partir de las actividades del PSP, los ejes articuladores y los resultados del PSP. Qué dicen, o cómo piensa articular”.

La tarea consiste en hacer explícita esta articulación en la planificación curricular anual. Es decir, debe estar reflejada en los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación.

Los profesores exploraron cada uno de las opciones propuestas por el profesor **M**. En principio, decidieron articular los contenidos de las diferentes áreas con las actividades del PSP. Para lo cual revisaron la programación de las actividades del PSP (las mismas fueron proyectadas en el data display; uno de los profesores propone trabajar la actividad planificada el segundo bimestre.

Profesor: La actividad para el segundo bimestre es la recolección de botellas plásticas y la construcción de la carpa ecológica. Trabajaremos esto profes...

Posteriormente revisaron los contenidos temáticos, de las materias correspondientes, planificados para este bimestre.

El profesor **M**. sugiere algunas posibilidades:

Profesor: En literatura deberían trabajar los cuentos y leyendas relacionadas con la construcción de la carpa ecológica, matemáticas tendrá que apoyar con el diseño de las dimensiones y áreas necesarios para la construcción de la carpa solar; en química y física tendrá que hablar de la temperatura adecuada que debe generar la carpa ecológicas y sobre los tipos de tierra que se necesita para el cultivo de diferentes verduras.

Las ideas sobre cómo articular son diferentes entre los participantes y esto dificulta ponerse de acuerdo. Uno de ellos dice: “Yo pienso que la articulación necesariamente debe relacionarse con los contenidos de nuestras áreas y con las actividades”.

Después de explorar varias opciones, al final los demás integrantes del grupo consideraron trabajar la propuesta del **profesor M**. (Obs. /Reunión de profesores/24-5-2015)

Como se observa, los profesores tratan de ponerse de acuerdo sobre la manera de articular las diferentes áreas curriculares con las actividades del PSP²²; en un principio, todos

²² En la unidad educativa, de la cual son parte los profesores mencionados, se está trabajando el PSP denominado “Producción y consumo de verduras y hortalizas” y una de sus actividades implica construir una carpa solar la producción de dichos cultivos.

los participantes propusieron alternativas diferentes, algunos hicieron énfasis en los contenidos curriculares y otros en actividades del PSP. Al final salieron alternativas viables como la del profesor M, quien sugirió articular los contenidos temáticos de las respectivas áreas curriculares con las actividades del PSP planificadas para el segundo bimestre del 2015 (recolección de botellas plásticas y la construcción de la carpa ecológica).

Otro aspecto valorable de esta actividad es la predisposición de los profesores de secundaria para compartir los contenidos temáticos de sus respectivas materias así como sus inquietudes y propuestas con sus demás colegas. Así mismo, es destacable el aprendizaje colaborativo, la discusión y la construcción de propuestas participativas. A partir de esta estrategia formativa, se ha tratado de comprender el sentido de la articulación de los contenidos curriculares con las actividades del PSP.

No obstante, las interpretaciones que los mismos participantes hacen del trabajo comunitario expresan ciertas discrepancias entre el discurso y la práctica. Estas discrepancias se hacen evidente en las dificultades y problemas que implica trabajar bajo esta modalidad de formación. Por ejemplo, el tiempo es uno de mayores obstáculos que obstaculiza cumplir con los objetivos y las actividades planteadas para el desarrollo del trabajo comunitario. Al respecto, es común escuchar declaraciones como la siguiente:

Las tareas del PROFOCOM nos dividimos (risas), es muy poco tiempo, deberían darnos más. (Entr. /C. R. / 12-6-2015)

Una de las dificultades es el factor tiempo, están con las clases y los profesores adultos no tienen tiempo también, porque tienen muchas actividades que cumplir, pero hacen un esfuerzo. (Entr. /F. N. B. / 2-4-2015)

Estas opiniones expresan la realidad del trabajo docente, donde las tareas del PROFOCOM se suman a las múltiples actividades que desempeñan los profesores y profesoras en sus respectivas unidades educativas. Aparte de reunirse para reflexionar y discutir sobre los trabajos asignados, deben planificar sus clases, remitir informes de evaluación y de avance curricular, participar de las reuniones semanales de su unidad educativa, planificar actividades para las fechas cívicas, entre otras. Estas últimas actividades consumen la mayor parte del

tiempo; en consecuencia, el espacio para compartir ideas, propuestas y discutir conceptos o experiencia de trabajo es limitado, generalmente se realiza al finalizar la tarde o en el transcurso de la noche. Así lo expresa uno de los participantes del PROFOCOM:

Las actividades del PROFOCOM nos absorbe el tiempo, aparte tenemos que cumplir con nuestra clase, a esto se suma las olimpiadas científicas y los juegos plurinacionales. (Comunicación personal, 24-05-2015).

Por otro lado, trabajar comunitariamente no siempre implica que todos participen y aporten ideas en igualdad de condiciones, ni mucho menos significa elaborar colectivamente las diferentes actividades asignadas por el módulo. Sobre el tema, dos profesoras entrevistadas decían lo siguiente.

Nos reunimos todos los que son de primaria y secundaria para hacer el trabajo, nos damos tareas “esta parte es para ti”, después, al último, lo adjuntamos todo el trabajo, entonces ya está el trabajo, decimos. (Ent. /Participante V. B. / 11-6-2015)

Para el trabajo comunitario, hay que tener mucha conciencia y hay que entender bien; comunitario implica que todos debemos participar, pero es difícil que todos nos pongamos mente abierta, que todos podamos verter opiniones, alguna vez decíamos que es trabajo comunitario, pero no es tanto así, algunos trabajan y los demás, ahí están sentados, entonces hay que concientizarnos para hacer este trabajo y tener mucha voluntad. (Ent. /Participante. C. P. / 3-6-2015)

Dividir la tarea y después agruparlas al parecer, es una práctica habitual en la mayoría de las CP-TE. Se recurre a esta estrategia para ganar tiempo y simplificar el trabajo. La mayoría de los profesores no objetan esta manera de concebir el trabajo comunitario, por el contrario, legitiman su práctica con el silencio y el cumplimiento de las determinaciones del grupo.

Otra de las profesoras entrevistadas explica las razones de por qué es difícil trabajar de manera comunitaria:

Siempre hemos sido individualistas, a partir de la familia... ahora las profesiones son totalmente individualistas, aprendizajes individualistas y egoístas... O sea, el profesor enseña a su grupito de alumnos y no quiere que el otro profesor escuche, me va copiar igualito, dicen, en vez de decir: “yo estoy enseñando así, por qué no enseña igualito”. Eso es lo que pasó. Entonces, eso es lo que queremos romper. (Entr. /Facilitador P. I. /11-06-2015)

Trabajar bajo esta modalidad de formación, como indica la entrevistada, es dificultoso y hasta problemático porque la capacitación recibida en las normales, la cultura escolar y la organización disciplinar del currículo priorizan el trabajo independiente del docente. Por ejemplo, en la mayoría de las unidades educativas, las materias disciplinarias se han constituido en islas con poca o ninguna comunicación entre ellas, donde cada profesor es dueño de su materia y responsable de planificar su clase sin la necesidad de coordinar con sus demás colegas. Al respecto, esto es lo que decía otro de los facilitadores entrevistados:

Cada uno de los profesores tiene la responsabilidad de planificar independientemente sus objetivos, contenidos, metodología y formas de evaluación; para esto no tiene que coordinar con sus demás colegas. Ahora el nuevo modelo educativo exige planificar todo estos elementos pero de manera conjunta. (C. C. /Comunicación personal/ 24-5-2015)

Aparentemente, la formación comunitaria de a poco va desplazando la tradición disciplinaria de la función docente (acostumbrado a planificar y desarrollar de manera individual sus clases) para instaurar prácticas colaborativas, de autoformación y de trabajo interdisciplinario, donde todos los actores educativos asuman la responsabilidad de transformar sus prácticas pedagógicas en el marco del MESP. Sin embargo, esta forma de trabajo no es acompañada con medidas que flexibilicen o cambien la dinámica y la estructura organizacional de las escuelas. En estas instituciones, el avance de contenidos curriculares es más importante que el desarrollo de competencias, los tiempos de trabajo son rígidos, la disciplina y la veneración a la autoridad es una de sus mayores características y no así la disidencia, la reflexión, la crítica propositiva y la formación continua.

Es decir, si los cambios pedagógicos (trabajo comunitario) no son acompañados por cambios en la forma de gestionar las unidades educativas, se corre el riesgo de reducir dichas innovaciones a un mero activismo, con poca o ninguna incidencia en la forma de pensar y de hacer educación. En ese sentido, la formación comunitaria de los docentes más allá de reproducir la lógica comunal (reciprocidad, complementariedad) es absorbida por la obligatoriedad de su ejercicio. Es decir, la iniciativa de trabajar bajo esta modalidad no nace

precisamente de los maestros, es una imposición del programa y, tal vez, por esta razón su sentido pedagógico aún no es comprendido por los participantes.

4.3. LAS LENGUAS INDÍGENAS EN LAS PRÁCTICAS DEL PROFOCOM: ACTOS SIMBÓLICOS

La propuesta lingüística del PROFOCOM prioriza el uso y la función social de la lengua indígena. Esta orientación contrasta con la tendencia tradicional que ha restringido el aprendizaje y enseñanza de la lengua a una cuestión gramatical. En este programa, no se trata de enseñar lenguas sino de utilizarlas para desarrollar actividades académicas que involucren reflexionar, comunicar y producir conocimiento.

En lo que sigue, pretendo describir y reflexionar sobre la manera cómo se están empleando las lenguas indígenas en las sesiones presenciales del PROFOCOM. Particularmente, me interesa reflexionar sobre los usos, intenciones y en el valor atribuido a las lenguas por parte de los participantes y facilitadores del programa.

4.3.1. El uso de la lengua indígena se restringe al cumplimiento de las instrucciones

Un aspecto que observamos en las clases del PROFOCOM es el hecho de limitar el uso de la lengua indígena a las actividades sugeridas por las unidades de formación. Estas son utilizadas regularmente en frases esporádicas, en la presentación de alguna experiencia, en preguntas y otros. En lo que sigue, describiré las situaciones lingüísticas mencionadas.

4.3.1.1. “Solo las preguntas problematizadoras se trabajaban en quechua, no tanto el proceso del módulo”

La recuperación de experiencias mediante las preguntas problematizadoras, es uno de los primeros espacios formativos donde se recomienda hacer uso de las lenguas indígenas. Estas preguntas se trabajan en grupos y se espera que los participantes utilicen el quechua o el aimara²³ en las discusiones, conversaciones y, principalmente, en la socialización de los resultados.

²³ La mayoría de los maestros y maestras participantes del PROFOCOM, Unidad de Formación Caripuyo, son hablantes del quechua y del aimara.

En esta actividad, también se sugiere utilizar la lengua indígena según la situación lingüística de los participantes. Por ejemplo, “en los casos que en el grupo de participantes manejen más de una lengua, debe darse un espacio de tiempo para que se trabaje en cada una de estas lenguas. En el caso de que ninguna maestra o maestro maneje una lengua originaria, la actividad puede trabajarse sólo en lengua castellana. Sin embargo, es importante que se haga el esfuerzo de usar estas lenguas” (Ministerio de Educación, 2014, pág. 7).

Según los módulos, estas instrucciones deben ser dinamizadas al momento de iniciar las sesiones presenciales del PROFOCOM. Los facilitadores son responsables de organizar los grupos de trabajo y de promover el uso de la lengua indígena entre los participantes. Así mismo, se recomienda que las estrategias deben ser variadas según el nivel de competencia lingüística de los maestros y maestras. Al respecto, uno de los facilitadores comenta lo siguiente:

En las sesiones se ha estado trabajando. Hay una parte donde se trabaja lengua originaria, entonces los participantes se agrupan por lengua, yo les decía: “quiénes son aimaras, los de quechua”, así sucesivamente. También en los docentes hay diversidad. Entonces, explicaron en quechua; en su mayor profundidad no hubo, tal vez en las unidades de formaciones deberían haber experiencias en lengua originaria, eso también no hubo y es una pequeña falencia del programa, debería ser en ambas cosas; ahora recién nos están diciendo: “ustedes tienen que planificar en quechua o en aimara”. (Entr. /Facilitador P. I. /11-7-2015)

De acuerdo con la opinión precedente, la modalidad lingüística que emplea el facilitador responde a las exigencias del módulo²⁴. De esta manera, se espera que los participantes reflexionen, dialoguen e intercambien opiniones, en estas lenguas. Este desafío, indudablemente, implica innovar y crear nuevos términos y discursos educativos en la propia lengua, además del compromiso y responsabilidad de los hablantes para su desarrollo. No obstante, la manera cómo es abordada en este primer espacio formativo, al parecer, no está

²⁴ La mayoría de los módulos del PROFOCOM incorporan instrucciones para el uso de la lengua indígenas en las sesiones presenciales, las mismas que se encuentran al inicio del documento, en la sección donde se presentan los objetivos, metodología, actividades y criterios de evaluación.

permitiendo cumplir con este propósito. El mismo entrevistado reconoce que las lenguas indígenas no se han trabajado en “mayor profundidad” en los módulos.

En las observaciones realizadas a las clases del PROFOCOM verificamos que la prioridad es responder y socializar las preguntas problematizadoras; las lenguas indígenas son relegadas a un segundo plano, o simplemente, no son consideradas; también constatamos que la utilización de las mismas depende de la voluntad de los participantes y de la exigencia del facilitador. En sus palabras, esta situación es “una pequeña falencia del programa” porque las unidades de formación no contemplan “experiencias (concretas) en lengua originaria” y que recién las autoridades del Ministerio de Educación están exigiendo planificar actividades en quechua o en aimara.

Sobre el mismo tema, una profesora del programa explicaba que la lengua indígena se utilizaba simplemente para responder a las preguntas problematizadoras, pero no para producir textos ni mucho menos para hacer uso de ella en todo el proceso formativo, como indican los módulos.

Al empezar con el módulo, había preguntas, el módulo mismo indicaba: realizar estas preguntas en quechua, responder; pero no se ha escrito, no se ha producido textos.

... claro (el facilitador) empezaba en castellano, normal, luego decía que estas preguntas problematizadoras debemos trabajar en quechua; solo las preguntas problematizadoras se trabajaba en quechua, no tanto el proceso del módulo. (Entr. /Participante C. P. /1-4-2015)

En la misma línea, otro profesor manifestaba que la lengua indígena se utilizaba “donde pedía los módulos” y que la facilitadora era estricta en su cumplimiento, lo cual exigía mayor preparación a los profesores que no son hablantes de una lengua. Pero este “temor” inicial de no poder responder en quechua o aimara se fue desvaneciendo con el cambio de facilitadores; es decir, ya no se les exige usar la lengua indígena.

Donde pedía en los módulos, decía directamente: “profesor o profesora dígamelo en quechua”, ahí sí hemos sentido un poquito de temor y ya nos ponía en alerta para podernos preparar un poco más. El otro facilitador que ha llegado ha tenido otra forma de trabajo, entonces no tanto ha sido así. (Entr. /Participante M. A. /2-2-2015)

En este sentido, el cambio de docentes trajo como consecuencia mayor flexibilidad en el uso de la lengua indígena. Desde el inicio hasta la conclusión del curso PROFOCOM, se cambiaron tres facilitadores. Según los mismos participantes, la primera docente (de formación pedagoga, hablante del quechua y ex docente de la ESFM de Chayanta), a diferencia de los dos últimos, era un poco más exigente con el uso de la lengua.

Ella un poquito si exigía, también tenía dominio de la lengua quechua. (Entr. /M. A. /2-2-2015)

En consecuencia, la utilización del quechua o del aimara en la resolución y socialización de las preguntas problematizadoras, de a poco dejó de ser una prioridad. Si bien en los primeros módulos del PROFOCOM se reclamaba persistentemente la utilización de la misma, esta forma de trabajo fue cambiando a medida que se avanzaba en el proceso formativo hasta llegar al punto de trabajar exclusivamente en castellano todas las actividades curriculares. Al respecto, una profesora decía lo siguiente:

No veo nada (risas), todo es castellanizado (risas), no se ve mucho en las sesiones del PROFOCOM; entre docentes tampoco... A lo que he visto, uno o dos han debido hablar en quechua, en una ocasión una profesora lo hizo en aimara, se había anotado todo lo que tenía que hablar en un papelito y empezó a leer y explicar, nada más. (Ent. /Participante V. B. /11-6-2015)

Esta situación fue confirmada en las observaciones realizadas a las clases del PROFOCOM, durante seis meses. En todo este tiempo no advertí que los facilitadores hayan insistido en la utilización de la lengua indígena o que los participantes decidieran, por iniciativa propia, hacer uso de la misma. A modo de ejemplo, presento el siguiente registro de observación donde describo la socialización de las preguntas problematizadoras.

Termina el tiempo asignado para responder a las preguntas problematizadoras. El facilitador sugiere iniciar con la socialización. Después de unos minutos, el representante del primer grupo pasa al frente y expone los resultados de su trabajo.

Participante: Bien colegas, tengan muy buenos días, vamos a socializar la siguiente interrogante. Como primera pregunta tenemos: ¿Cómo desarrollamos nuestras prácticas educativas en la comunidad tomando en cuenta la diversidad? El grupo respondió de la siguiente manera:

Desarrollamos nuestras prácticas educativas según nuestro objeto en que nos desenvolvemos, tomando en cuenta la lengua materna de nuestros estudiantes, sus costumbres, tradiciones y religiones, atendiendo las necesidades y demandas de nuestros educandos.

Participante: Como bien sabemos colegas, nosotros siempre debemos estar predispuesto a las necesidades que tienen nuestros estudiantes. Yo trabajo con primaria y esto se ha visto desde la Ley 1565, teníamos que estar predispuestos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes del área dispersa, de acuerdo a sus costumbres, tradiciones y religiones que tienen los estudiantes. ¿Alguien del grupo quiere complementar? (Obs. /U.F. Nro. 10 /30-11-2014)

Esta forma de trabajo es recurrente en la mayoría de las clases del PROFOCOM. Como se puede observar, la exposición es en castellano, además, todo el proceso de la actividad se desarrolló en esta lengua (saludos, consignas de trabajo, conversaciones y discusiones). Sin embargo, el módulo N° 10 indicaba claramente que esta pregunta debería trabajarse en lengua indígena. Así mismo, ninguno de los actores involucrados en el proceso consideró la necesidad de promover el uso del quechua o del aimara en dicha actividad. Los mismos maestros y maestras reconocen que no hay exigencias institucionales ni mucho menos del facilitador para adquirir y usar la lengua indígena en el PROFOCOM.

Yo pienso que pasa por la exigencia; personalmente mejor para mí si no me exigen el quechua, porque es una debilidad que yo tengo; entonces, es preferible no hacerlo notar y yo ando tranquilo, lo más correcto sería que me exijan para que yo recapacite y haga algo. (Ent. / Prof. M. A. / 1-4-2012)

Según el entrevistado, la necesidad de aprender una lengua indígena está condicionado por la exigencia del facilitador. Desde su perspectiva, los facilitadores aún son figuras de autoridad, es decir, son quienes mandan, obligan y dirigen el aprendizaje de sus estudiantes. En consecuencia, el uso de la lengua indígena, o su aprendizaje, está restringido al cumplimiento de instructivos; y no necesariamente responde a un interés personal por aprender, ni mucho menos al compromiso y responsabilidad de generar procesos educativos que respeten y promuevan la diversidad cultural y lingüística.

4.3.1.2. El uso de la lengua indígena en frases sencillas y esporádicas

Durante las sesiones presenciales del PROFOCOM, es frecuente observar a los facilitadores expresar frases sencillas y esporádicas en lengua indígena. Suelen ser saludos, preguntas, advertencias y, en algunos casos, se utilizan para ejemplificar alguna experiencia relacionada con la temática abordada. Estos recursos lingüísticos son empleados en diferentes momentos del proceso formativo, ya sea al inicio de las actividades, durante la explicación de los contenidos temático o en los procesos de evaluación.

Al respecto, los siguientes registros de observación ilustran de mejor manera lo afirmado.

Ejemplo 1

Aproximadamente a las 9:00 a.m. llega el facilitador, ingresa al aula, saluda a los presentes (el saludo es en castellano), instruye que se registren en las listas de asistencia (mientras se dirige al frente del grupo) y luego dice: “Señores participantes tengan ustedes muy buenos días, allin p’unchay kachun (tengan muy buenos días). El trabajo de hoy es arduo, espero que todos lo hayan leído (se refiere a las lecturas sugeridas por el módulo 10). Para empezar, voy a dar un punteo general del tema, después vamos a trabajar las preguntas orientadoras. (Obs. /U.F. N° 10/ 30-11-2014)

Ejemplo 2

Facilitador: Listo, Horacio, entreguen (se refiere a las hojas de examen), quien me entrega, un punto, quien no me entrega, menos dos puntos.

Facilitador: ¡Tukunkiñachu wawas! (ya terminaron hijos, se refiere a los maestros y maestras que aún no entregaron las hojas de evaluación) ¿Han firmado la lista? Cuando les damos examen a nuestros estudiantes, igualito tiemblan, ¿no?

Después de los cinco minutos, el facilitador nuevamente pregunta: “¿Ya está?, un minuto más tienen... ¿ya está no?, ahora recogemos. ¿Yastachu?, apamuychik” (¿ya está? entreguen). Procede a recoger fila por fila. Así mismo, recuerda si firmaron. (Obs. /U.F. N° 14/ 11-6-2015)

Ejemplo 3

Facilitador: Esto es para que en nuestra práctica lo apliquemos. Por eso, ahora nos exigen tener nuestro registro pedagógico de los estudiantes, diario de campo y nuestros propios materiales. A veces, exigimos materiales a los estudiantes que muchas veces no les va servir; por ejemplo, yo trabajaba en una unidad educativa seccional, pedía lo necesario (a los estudiantes) y me dicen los padres de familia: "no,

qasi profesor, kaymanta jina rantikurqani, chaypi chuqasqa, llik'ista kachksan"²⁵; (los estudiantes) lo han roto (libros), no han utilizado para nada, solo han comprado por exigencia, y después yo les dije: conmigo es otra cosa, yo les voy a demostrar y llegando las exposiciones les mostraba los trabajos de mis estudiantes. Entonces debemos ser precavidos en este aspecto, habiendo tantos materiales del contexto; en el área dispersa se utiliza todo, depende de nuestra creatividad. Por eso, debemos ir cambiando esta situación, antes todo era material, cartulina etc., cosas que no sirven. Entonces, es eso lo que nos está indicando el nuevo modelo educativo sociocomunitario productivo. (Obs. /U.F. N° 11/ 7-2-2015)

Al parecer, el objetivo de utilizar frases cortas como: “allin p'unchay kachun”, “tukunkiñachu wawas”, “yastachu” y “apamuychik”, es para motivar a que los participantes también se animen a expresarse en su lengua materna. En la misma línea, el facilitador y otro de los maestros entrevistados decían que el uso de los idiomas originarios en el PROFOCOM se restringía únicamente a estas expresiones y que la misma no significaba desarrollar toda la clase en quechua o aimara.

Como recurrimos con los estudiantes, saludos, despedidas, palabras sencillas y claves: escuchen, hagan esto. Ahí nomás. Después, así de hacer toda la clase en quechua no, de esa parte hay que reconocer que no se ha trabajado, aunque hemos tenido varios docentes. (Entr. /Participante. M. A. / 2-2-2015)

Yo en cada momento hablaba, imaynalla kachkankichik (como están), así siempre les estoy hablando yo; maymanta jamuchkanki (de dónde vienes), puñuchkankichik jinaqa (parece que están durmiendo), les digo... permanente estoy con quechua; pero si yo les digo que vamos a hablar en quechua, tendría que cambiar la metodología, tal vez eso me ha faltado, por ejemplo decir que en cada sesión vamos a hablar por lo menos una media horita en quechua. (Entr. /F. P. I. / 11-7-2015)

Ambos entrevistados reconocen que las lenguas indígenas no se han trabajado de manera sistemática. El mismo facilitador afirma que, si la prioridad fuese hablar quechua, tendría que cambiarse la metodología de trabajo, por ejemplo, planificar una media hora en cada sesión para comunicarse solamente en la lengua materna; lo cual, como ellos indican, no es posible por las múltiples actividades curriculares²⁶ que los docentes y participantes deben cumplir, y que las mismas no consideran como prioridad el tema lingüístico.

²⁵ En vano he comprado los libros profesores, ahí están botados y rotos.

²⁶ Las unidades de formación estructuran una serie de actividades formativas que se deben cumplir en los tiempos establecidos. Estas actividades son: presentación del tema, trabajo de grupos, discusiones y debates, socialización de trabajos, revisión de tareas y evaluaciones. En todo este proceso se sugiere utilizar permanentemente la lengua indígena.

En definitiva, el recurrir al uso del quechua en frases sencillas y esporádicas es sólo una acción simbólica en el intento de los facilitadores por cumplir con los instructivos que exigen las unidades de formación. Sin embargo, la realidad muestra que no es un uso pedagógico-didáctico, académico y más amplio de la lengua como lo recomiendan los documentos del Ministerio: “en conversaciones, preguntas, intercambios de opiniones, discusiones y otras acciones lingüística” (Ministerio de Educación, 2014, pág. 8) y “que el rol de la o el facilitador es clave para ir motivando el uso y desarrollo de las mismas” (Ministerio de Educación, 2014, pág. 7).

4.3.1.3. El uso de la lengua indígena en la socialización de experiencias

La socialización de experiencias es otro de los espacios donde se exige hacer uso de la lengua indígena. En ese tema, según los módulos de formación, los maestros y maestras tendrían que compartir y exponer en quechua o aimara sus problemas, dificultades así como los resultados alcanzados en la aplicación del nuevo modelo educativo. Sin embargo, al igual que las anteriores experiencias descritas, las instrucciones sugeridas por los módulos no pasan de ser simples declaraciones discursivas con poca o ninguna incidencia práctica.

Poco es lo que hablamos, si te has dado cuenta. En uno de los módulos que teníamos que levantar la lengua, ahí netamente han hablado en quechua o en aimara. En este módulo han expuesto, han dramatizado... Martha, por ejemplo, cuando le toca exponer, hace uso de la lengua materna, algunos profesores también exponen en quechua y si es necesario, también utilizan el castellano. (Entr. /I. Q. / 4-4-2015)

No, solamente una vez creo que expusieron en quechua, pero era solo para marear a la facilitadora. Era con la licenciada, decía que relatemos nuestra experiencia en lengua originaria. Algunos para salir del paso lo decían en quechua, cosa de marearle a ella y decir que ha leído. (Entr. /C. R. / 12-6-2015)

Como indican los entrevistados, las lenguas indígenas se trabajaron en las primeras clases del PROFOCOM, especialmente en aquellos módulos relacionados con los saberes y conocimientos locales donde hubo exposiciones y dramatizaciones en quechua y aimara. Sin embargo, su implementación y exigencia no fue constante en los cuatro semestres que comprende la licenciatura. Esta situación fue confrontada en las observaciones de aula donde

no registramos ninguna práctica relacionada con la lengua indígena. Es por esta razón que los mismos maestros y maestras reconocen que el tema de la lengua corresponde más a experiencias aisladas que se dieron en alguna clase del PROFOCOM y no precisamente a una práctica cotidiana ni pedagógica.

4.3.2. La política lingüística del PROFOCOM: Mucho discurso, poca práctica

Como hemos visto, en todos los módulos del PROFOCOM se sugieren actividades generales para trabajar las lenguas indígenas en los diferentes momentos del proceso formativo. En consecuencia, es común encontrar en estos documentos secciones dedicadas a la lengua indígena como las siguientes:

En nuestro proceso de transformación educativa, es de vital importancia activar y fortalecer el uso cotidiano e institucional de las lenguas indígenas originarias de nuestro país; por tal motivo, en todas las Unidades de Formación se pretende fortalecer en los procesos formativos el uso de las mismas. (Ministerio de Educación, 2014d, pág. 7)

El uso frecuente de las lenguas indígenas originarias busca motivar a las maestras y maestros que todavía no están en la práctica de ninguna lengua originaria, a familiarizarse, aprender paulatinamente una lengua y empezar a utilizarla en los procesos educativos. Para ello, la función del facilitador es importante, debido a que será él o ella los encargados de motivar y promover la participación de quienes saben y de quienes no saben y desean aprender, propiciando la ampliación de espacios en los que maestras y maestros que sí manejan estas lenguas, puedan realizar conversaciones básicas de modo que las y los otros colegas vayan aprendiendo por “inmersión”. (Ministerio de Educación, 2014f, pág. 7)

Las actividades sugeridas al inicio de las unidades de formación en el PROFOCOM pretenden recuperar la experiencia de la o el maestro en el uso de la lengua indígena originaria, para lo cual la función de la o el facilitador es importante porque debe crear espacios en los que maestras y maestros que sí manejan estas lenguas, puedan realizar conversaciones de modo que los que no hablan las lenguas originarias del contexto puedan tener un espacio de aprendizaje por “inmersión”.

Asimismo, esta experiencia desarrollada en los procesos de formación debe ser también desplegada por las y los maestros en el trabajo cotidiano en los espacios educativos en los que se desenvuelven. (Ministerio de Educación, , 2014i, págs. 6-7)

Expresiones como: “es de vital importancia activar y fortalecer el uso cotidiano e institucional de las lenguas indígenas”, “recuperar experiencias en el uso de la lengua”,

“motivar a los maestros y maestras a utilizar la lengua” y “sugerir que éstas también se trabajen en la escuela”, denotan el carácter general y ambiguo de la política lingüística del PROFOCOM. Como se puede observar, estos enunciados son simplemente buenas intenciones que carecen de propuestas técnicas para su implementación. En estos lineamientos, no es posible advertir objetivos, contenidos y actividades concretas para promover el uso de la lengua indígena; simplemente se dice que la utilización de la misma debe ser permanente y transversal en todo el proceso formativo. Además, todas las unidades de formación plantean las mismas indicaciones con algunas variaciones, generalmente en la redacción de las instrucciones y no tanto en la estrategia de intervención; tampoco se hace referencia a los mecanismos que permitirían verificar la adquisición de la lengua por parte de aquellos participantes que no son hablantes, o el desarrollo y fortalecimiento de la misma.

Actualmente, la implementación de esta propuesta lingüística está siendo cuestionada por los mismos facilitadores y los participantes del programa. Todos coinciden en afirmar que no hay una propuesta seria para trabajar las lenguas indígenas en el PROFOCOM.

Para uno de los facilitadores entrevistados, el desarrollo y fortalecimiento de la lengua indígena es una debilidad no solo del PROFOCOM sino del MESP en general. El PROFOCOM no asumió institucionalmente la capacitación del maestro y maestra en el “manejo real” de varias lenguas como lo hizo la Reforma Educativa (Ley 1565) con los programas de enseñanza de lenguas mediante la modalidad de L1 y L2. Al parecer, se ha delegado al maestro la responsabilidad de que aprenda por su cuenta una lengua indígena, ya sea mediante talleres o cursos temporales, y de esta manera desarrollar competencias teóricas y metodológicas para trabajar la educación plurilingüe en el aula.

Ahí yo diría que es la gran debilidad de este modelo educativo. Quizá es lo más rescatable del modelo anterior, porque dio en esencia la capacitación del maestro en el manejo real de una lengua de la nación... Sin embargo no hay una propuesta seria de políticas lingüísticas en educación, se ha soslayado el tema de manera muy clara, se deja a la posibilidad de que el maestro aprenda por su cuenta una lengua nativa... Creo que esto es un retroceso en este modelo, es plurilingüe pero no se asume como

responsabilidad sería para educar en el manejo serio de varias lenguas en los estudiantes como en los docentes. (Entr. /Facilitador, E.M. / 17-07-2015)

Para los maestros y maestras, el vacío de la propuesta lingüística del PROFOCOM se expresa en el hecho de que la mayor parte de las actividades formativas se desarrollan exclusivamente en castellano y no en lenguas indígenas como indican, las unidades de formación.

Al menos en las sesiones del PROFOCOM no he visto que estén utilizando el quechua o aimara, todo es castellano. (Entr. /Participante E. G. /, 3-6-2015)

No se trabaja; todos los facilitadores nos han hablado en castellano, no se ha hecho ni relatos en lengua originaria, espero que no se haga (risas)... claro te dan lineamientos. (Entr. /Participante C. R. /, 12-6-2015)

No veo nada (risas), todo es castellanizado (risas), no se ve mucho en las sesiones del profocom; entre docentes tampoco. El mismo licenciado quiere sacarnos un poquito creo: “A ver hablen en su idioma, manifiéstense en su idioma”, así nos dice, “hablen en quechua, expongan en quechua”, otros dicen ayyyy para qué (risas). (Entr. /Participante V. B. /11-6-2015)

Como manifiestan los entrevistados, en la mayor parte de las clases del PROFOCOM, por no decir en todas, no se hace uso del quechua o del aimara a excepción de las experiencias descritas anteriormente. A pesar de las exigencias de utilizar la lengua indígena, no se la usa, porque los mismos hablantes no perciben su necesidad comunicativa en un contexto académico.

La última frase “ayyyy para qué (risas)” expresa la actitud de la mayoría de los participantes con relación al uso de las lenguas indígenas. Para ellos sigue siendo algo chistoso hablar en lengua indígena en la escuela o en el PROFOCOM. Aún desvalorizan la lengua y por eso tampoco la quieren aprender. Por eso les conviene que los facilitadores tampoco insistan en la aplicación de los lineamientos lingüísticos del programa.

Lo descrito anteriormente evidencia otra de las contradicciones del PROFOCOM. Desde el discurso institucional del programa, se destaca el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas como un principio pedagógico sobre el cual se organiza todo el proceso formativo. En ese sentido, se afirma que las lenguas indígenas son “... instrumentos de

comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional; por tanto, es una responsabilidad y un derecho aprender el uso de las lenguas originarias para poder generar espacios de comunicación simétricos dentro de la realidad plural de lenguas en Bolivia” (Ministerio de Educación, 2014i, pág. 6).

Sin embargo, la concreción práctica de esta propuesta lingüística no responde a la concepción inicial. Como se vio en el punto anterior, la utilización de la lengua indígena es restringida a acciones simbólicas o al cumplimiento por parte de los facilitadores de los instructivos que exigen los módulos de formación. Esto no promueve la valoración y fortalecimiento de la lengua indígena desde los procesos de formación docente, tal cual exige la Ley ASEP y el MESP.

En consecuencia, estas acciones lingüísticas están lejos de generar conciencia lingüística crítica (sensibilidad sobre la vulnerabilidad de las lenguas y comprensión de los factores sociopolíticos que determinan su situación) (López, 2007, págs. 279-280), competencias para manejar tres lenguas (Ministerio de Educación, 2011b), y mucho menos formar educadores para tomar acciones de planificación y revitalización lingüística (Vigil, 2008). Abordar estos componentes en los programas de formación docente intercultural es una necesidad imperiosa, principalmente, si la intención es promover el uso de las lenguas indígenas como instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos.

Por tanto, se puede afirmar que el PROFOCOM -que en la práctica está al margen de las lenguas indígenas- no puede denominarse intra e intercultural. En palabras de Víctor Hugo Quintanilla, “Esto significa que la educación seguirá siendo colonial, mono-cultural y alienante si no reproduce la racionalidad de las culturas a través del uso comunicativo de las propias lenguas... Por lo tanto, ninguna educación será *intra*-cultural si sólo articula contenidos indígenas y produce conductas comunitarias al margen de la racionalidad o cosmovisión que las lenguas expresan” (Quintanilla, 2012, págs. 195-196).

4.4. RECUPERACIÓN DE SABERES, CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS CULTURALES INDÍGENAS: UNA TAREA MÁS QUE CUMPLIR

La recuperación de saberes, conocimientos y prácticas culturales indígenas, es otra de las estrategias propuestas por el PROFOCOM para concretar la intraculturalidad e interculturalidad en procesos de formación docente.

Como se vio en el punto 4.1.3 del perfil profesional, con el PROFOCOM se espera que los profesores sean los protagonistas de la producción, recuperación e inclusión de saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios en el desarrollo curricular, en complementariedad con la ciencia y la tecnología occidental.

Desde esta perspectiva, interculturalizar las prácticas formativas implica también la apuesta por reconocer, valorar y desarrollar formas distintas de producir conocimiento que no necesariamente se ajustan a la lógica científica y permitan construir nuevos marcos epistemológicos que problematicen y cuestionen la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal (Walsh, 2009, pág. 13). Es decir, supone generar procesos, prácticas y estrategias orientadas a "... la revitalización, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero no como algo ligado a una localidad y temporalidad del pasado, sino como conocimientos que tienen contemporaneidad para críticamente leer el mundo, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente" (Ibíd.).

Concretamente, la recuperación de saberes y conocimientos se abordaron en el Módulo N° 2: "Estructura curricular y sus elementos en la diversidad. Saberes y Conocimientos propios". La misma comprende cuatro temáticas: Ciencia, Cientificismo y Descolonización; Los Saberes y Conocimientos Indígenas en el debate contemporáneo; Saberes y Conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios (NPIOS). Los ejes sobre los cuales se estructuran dichas temáticas son: La reflexión sobre el carácter único y válido de la ciencia occidental, valoración y posicionamiento de los conocimientos propios y pautas metodológicas mínimas acerca de la recuperación de los saberes y conocimientos indígenas.

El desarrollo del mencionado módulo fue esencialmente de carácter reflexivo y teórico, y no tanto metodológico. A través de las preguntas problematizadoras y lecturas sugeridas, discutieron sobre la forma en que los institutos de formación docente enseñaban los saberes propios (su explicación, clasificación y valoración) y sobre la importancia de su inclusión en los procesos formativos. Sin embargo, quedaron ausentes reflexiones relacionadas con la cuestión técnica-metodológica que implica el proceso de recuperación de saberes y conocimientos indígenas; es decir, no se discutió sobre las estrategias, técnicas e instrumentos y las relaciones éticas (entre docentes e informantes) propicias para cumplir con dicha tarea, ni mucho menos mereció análisis el sentido o los procedimientos para su inclusión en el desarrollo curricular.

En consecuencia, cada grupo definió independientemente su forma de trabajo para cumplir con las tareas del módulo, las cuales son: conversación comunitaria con sabias y sabios indígenas o abuelas y abuelos del lugar sobre saberes y conocimientos y los cambios que ellos perciben en la vida de nuestra comunidad, y su recuperación mediante entrevistas semiestructuradas y recopilación de testimonios.

A continuación presento dos experiencias de recuperación de saberes y prácticas culturales indígenas observados en aulas donde los docentes implementaban lo aprendido en el PROFOCOM. De estas experiencias se analizarán sus propósitos, metodologías de recuperación, así como su inclusión en el desarrollo curricular y las reacciones generadas entre los participantes (estudiantes, docentes y comunarios).

4.4.1. El Tinku: ¿un encuentro o desencuentro?

“El Tinku: ¿un encuentro o desencuentro?” es una de las experiencias sistematizadas durante el primer semestre de la gestión 2014, en el marco de las actividades sugeridas por el Módulo de formación Nro. 2: “Estructura curricular y sus elementos en la diversidad. Saberes y conocimientos propios”. Este trabajo lo realizaron maestras y maestros del nivel secundario de la UE Eduardo Avaroa. El grupo está conformado por cinco integrantes: dos de la

especialidad de Ciencias Sociales, uno de Física y Química, otro de Lenguaje y Literatura y el último de Lengua Extranjera; de los cuales, dos son mujeres y el resto varones.

A manera de contextualización. El Tinku²⁷ es una práctica cultural propia de la región del Norte Potosí y sur del departamento de Oruro. Esta práctica cultural consiste en el encuentro de varias comunidades divididas en dos parcialidades: los de arriba (puna) y los de abajo (valle). El motivo de este encuentro se hace principalmente para la exposición y medición de fuerzas entre personas y comunidades, pero también para confraternizar y agradecer a la Pachamama por la producción agrícola recibida. La celebración de este acontecimiento viene acompañado con música y bailes típicos de la región como son las Jonqotadas, Pinkilladas, Jula Julas y otros ritmos musicales.

En la comunidad de Caripuyo la celebración del Tinku inicia, por lo general, la segunda semana de diciembre y se prolonga de tres a cinco días. Esta fiesta se lleva a cabo en la cancha de fútbol de la mencionada comunidad, donde además, están ubicadas varias instituciones como la UE. Eduardo Avaroa, la Dirección Distrital de Educación, el Hospital y el Internado Campesino. Es por esta razón, que las autoridades educativas se ven obligadas a suspender las actividades escolares durante el tiempo de celebración de la fiesta, para precautelar la seguridad de los estudiantes y del personal docente.

Después de haber contextualizado, a grandes rasgos, la celebración del Tinku, lo que sigue es describir y analizar las razones que han impulsado a los maestros y maestras a sistematizar dicha práctica cultural, así como el procedimiento metodológico empleado, las temáticas abordadas y su respectiva inclusión en el desarrollo curricular de la unidad educativa.

El siguiente cuadro resume los principales componentes considerados en la recuperación de la mencionada experiencia.

²⁷ Tinku es una palabra quechua que significa encuentro entre comunidades provenientes de diferentes lugares.

Experiencia 2: El Tinku: ¿un encuentro o desencuentro?

Razones	Temáticas	Metodología	Inclusión
<p>Conocer el origen. Describir la práctica del Tinku. Reflexionar sobre las consecuencias. Encontrar respuestas a la violencia que se expone en el Tinku.</p>	<p>Origen. 1. Nació en la población de Macha anterior a la conquista del incario. 2 promovida por los españoles que gustaban de hacer beber a los indígenas para que pelearan entre ellos.</p> <p>Significado. Ofrenda a la Pachamama, exposición de fuerza, derramamiento de sangre para mejorar la cosecha y el ganado.</p> <p>Vestimenta. Descripción de la vestimenta de varones y mujeres.</p> <p>Polémicas. Es una pelea sangrienta y callejera; demostración de machismo con desborde de salvajismo y canibalismo.</p> <p>Música. Describe los mensajes que se transmiten en las canciones.</p> <p>Consecuencias negativas. Violencia, borrachera, acumulación de basura y otros</p>	<p>Revisión documental, entrevistas a comunarios y autoridades de distintas comunidades de Caripuyo y cuestionarios para estudiantes de secundaria de la UE Eduardo Avaroa Fe y Alegría. Preguntas de las entrevistas y cuestionarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se realizaba la fiesta del Tinku? • ¿Cuál era el propósito? • ¿Cómo era vestimenta? • ¿Qué relación tiene con la madre tierra? • ¿Qué mensajes transmiten las canciones en la fiesta del Tinku? 	<p>Se trabajó en los contenidos del origen y desarrollo de nuestra cultura antes de la colonia, entonces el tema del Tinku entra como tema de reflexión</p>

Fuente: Elaboración propia en base al documento de sistematización y entrevistas a los autores, 2015.

Las razones de porqué los profesores decidieron sistematizar el “Tinku de Caripuyo”, como práctica cultural propia de la región, hacen referencia a la necesidad de conocer el origen, describir el desarrollo de esta práctica, reflexionar sobre sus consecuencias y encontrar respuestas a la violencia que se expone en estos acontecimientos. Al respecto, los mismos profesores decían lo siguiente:

... reflexionar sobre el origen, la práctica y las consecuencias que genera el Tinku; en estos encuentros, es común observar borrachera y violencia por todo lado, incluso abusos sexuales. (Comunicación personal, 7-2-2015)

Lo que nos llevó a sistematizar el Tinku fue el sincretismo entre encuentro armonioso y encuentro mediante el contacto físico y violento, lo cual dio origen a una costumbre de carácter violento pero a la vez reúne a las comunidades (para confraternizar)... Entonces, (esa fue nuestra) curiosidades o motivaciones, además debo decir que en el lugar donde trabajo (Caripuyo) la gente ve como algo natural este tipo de eventos o encuentros, donde los niños hasta los jóvenes y personas adultas esperan con ansiedad este tipo de encuentros. Y como te decía, anteriormente, ese fue el motivo, poder encontrar una respuesta a la violencia que se practica, incluso en algunos momentos pude entender las razones del porqué de tanta violencia. (Ent. /Participante M. A. / 2-4-2015)

Los aspectos negativos del Tinku es uno de los temas abordados en la experiencia de sistematización. En varias oportunidades, uno de los profesores entrevistados manifestaba su preocupación por la violencia y el exceso en el consumo de bebidas alcohólicas, y que los mismos representaban un peligro para los estudiantes. Es por esta razón que los docentes al igual que el director de la UE. Eduardo Avaroa, año tras año hacen esfuerzos para recomendar, incluso prohibir la participación de los estudiantes, principalmente de secundaria, en la fiesta del Tinku, pero sin lograr resultados positivos porque igual “nomás participan”, como indica uno de los profesores:

Todos los años cuando se acercan estas fechas para nosotros es preocupación, porque los estudiantes, principalmente de secundaria, participan de estos encuentros, a pesar de prohibirlos, igual nomás lo hacen... tenemos que estar pendiente de los estudiantes, estamos recomendando permanentemente que no participen porque es peligroso, pero igual nomás los estudiantes de secundaria participan'. (Comunicación personal, 07-02-2015)

Durante mi estadía en la comunidad de Caripuyo, justo en el mes de celebración del Tinku (noviembre), tuve la oportunidad de presenciar las recomendaciones que hacía el director a los estudiantes de secundaria. Estas recomendaciones se expresaron durante la formación habitual que se realiza todos los lunes para izar la bandera. En esta oportunidad el director amenazaba con expulsar definitivamente de la unidad educativa a aquellos estudiantes que estén participando del Tinku.

Pobre del estudiante que le encuentre merodeando en la cancha con su montera y guantes, ese rato voy a anotar su nombre para suspenderlo definitivamente. Esto también va para las mujeres, no quiero verles metidos en la ronda, k'antiendo²⁸; por eso estamos suspendiendo las clases para que todos ustedes se vayan a sus casas. (Observación /Recomendaciones del Director/ 11-11-2014)

Por otro lado, la metodología implementada para la sistematización de la práctica del Tinku consistió básicamente en la aplicación de entrevistas, cuestionarios, revisión documental, registro fotográfico y audiovisual. Esta experiencia se trabajó en base a testimonios de los propios comunarios, entrevistas a estudiantes de secundaria y documentos de internet, como señala uno de los integrantes del grupo.

Utilizamos instrumentos de medición que son la observación, la encuesta (cuestionario) y la entrevista...

Fuimos haciendo preguntas a la población, sobre cuándo ha empezado esta fiesta, cómo era antes; después a los estudiantes, (les preguntamos): ¿qué es para ustedes el tinku?, ¿cómo lo perciben el tinku?

Lo realizamos utilizando los medios como es el internet, los testimonios de los propios pobladores,... siempre hubo la curiosidad de poder saber más sobre el tinku... entender la actitud que se demuestra en este tipo de encuentros que se realiza en el Norte Potosí. (Entr. /M. A. /, 2-4-2015)

Los profesores realizaron las entrevistas a tres personas de diferentes comunidades de Caripuyo; dos son autoridades (una es corregidora de Caripuyo y el otro de Huañoma) y el tercero es un padre de familia que trabaja en la parroquia como catequista. Todos son trilingües, hablan quechua, aymara y castellano. Sin embargo, en las entrevistas se priorizó el quechua como idioma de conversación.

Lo realizamos en quechua, Juan nos ayudó en esa parte... también la profesora Angelina ha entrevistado, ella es del lugar y tiene manejo de quechua. (Entr. / Prof. M. A. / 11-11-2015)

No todos los integrantes del grupo tienen manejo de una lengua indígena. De los cinco, dos son hablantes del quechua y el resto no, simplemente comprenden pero tienen dificultades

²⁸ K'anti en quechua significa entrelazar. Es un círculo conformado por hombres y mujeres, quienes agarrados de la mano van cantando al son de la jonqota y el charango. Es una danza previa al enfrentamiento entre grupos.

para comunicarse en este idioma. Por tanto, quienes entrevistaron a los mencionados comunarios fueron los profesores que dominan el quechua.

Las entrevistas se realizaron en función a las siguientes temáticas: propósito del Tinku, cómo se realizaba la fiesta, vestimenta, relación con la madre tierra y mensajes de las canciones. A continuación, presento uno de los testimonios registrados en el documento de sistematización.

¿Cómo se realizaba la fiesta del Tinku?

El Tinku es considerado como una fiesta grande, producto de un acuerdo entre comunidades o ayllus, para poder divertirse en unidad entre varones y mujeres. En especial, para pelearse se organizaban entre ayllus que eran Majasaya y Orinsaya o sino por zonas: arriba y abajo, pero siempre en el marco del respeto, dándose la mano como signo de amistad y perdón de ambas partes, para no seguir como enemigos.

Los buenos peleadores se les distinguían en el uso del color de la ropa, como por ejemplo, los varones utilizaban ropas blancas como: pantalón, chaqueta, montero, etc. que los diferencian de los demás compañeros (Miguel Matías Characayo, 63 años, corregidor de la comunidad de Huañoma). (Aroni, Matías y otros, 2014, pág. 3)

En estos testimonios es posible advertir un intento de querer reconstruir, desde la perspectiva de los propios comunarios, el desarrollo de una práctica cultural muy arraigada en las comunidades de Caripuyo. Como se puede observar, el comunario entrevistado tiene la oportunidad de compartir con los profesores sus conocimientos, puntos de vista y reflexiones sobre la fiesta del Tinku.

Los cuestionarios se aplicaron a estudiantes de tercero, quinto y sexto de secundaria. Las temáticas abordadas en este instrumento son las mismas que se usaron en las entrevistas, es decir, se preguntó sobre el desarrollo de la fiesta del Tinku, propósito, vestimenta, relación con la madre tierra y significado de las canciones.

Finalmente, los recursos audiovisuales se utilizaron para registrar diferentes momentos de la celebración del Tinku. Por ejemplo, a través de las fotografías se muestra la vestimenta de los participantes, la conglomeración de la gente y los excesos en el consumo de bebidas alcohólicas.

Por otro lado, el Tinku como contenido curricular no fue trabajado por todos los integrantes del grupo de sistematización; es decir, no se abordó pedagógicamente desde la planificación curricular de las respectivas materias involucradas (Física, Química, Literatura e Inglés) en el desarrollo de dicha experiencia. Las razones son obvias, la mayoría de los contenidos curriculares de las materias de Física, Química e Inglés, por ejemplo, no se relacionan directamente con la práctica cultural del Tinku. En efecto, esta temática se trabajó solamente desde el área de Ciencias Sociales. Sobre su propósito, actividades y reacciones provocadas en los estudiantes, nos comenta el profesor responsable.

En lo que respecta al desarrollo curricular, en el caso de tercero de secundaria, se desarrolla los contenidos del origen y desarrollo de nuestras culturas antes de la colonia, entonces el tema del Tinku entra como tema de reflexión. Por ejemplo: “Tinku: Sangre fresca de bolivianos para una buena cosecha y agrado de nuestra Pachamama” (artículo que se utilizó como documento de análisis) se realiza una relación analógica, es decir: “A qué madre le gusta ver a su hijo ser golpeado o peor aún que muera”, entonces ese ejemplo nos lleva a un punto de reflexión entre los estudiantes donde se busca otras alternativas para mejorar la costumbre del Tinku y obviamente para el agrado de nuestra Pachamama. (Ent. /Prof. M. A. / 11-10-2015)

Como señala el profesor, la práctica del Tinku se trabajó como parte de la temática “Origen y desarrollo de nuestras culturas antes de la colonia”; a fin de reflexionar sobre la violencia que la caracteriza y para buscar alternativas. La intención es recuperar la esencia de la fiesta respecto a la Pachamama y realizar la confraternización entre comunidades.

Esta temática generó diversas expectativas y reacciones entre los estudiantes:

Una de sus primeras reacciones fue la emoción con el cual describían su participación en este tipo de encuentros que es el Tinku, puesto que la necesidad de mejorar sus estatus social frente a su grupo o comunidad lo llevaba a ser partícipe en este tipo de actividades. También es importante mencionar que cuando se habló de la parte negativa de este tipo de encuentro, la reacción inmediata fue de rechazo puesto que es una costumbre muy arraigada y difícil de hacer entender el daño que se realizan unos contra otros, físicamente así como también psicológicamente. (Ent. /Prof. M. A. / 11-11-2015)

La cita es elocuente. A pesar que los profesores y la comunidad reconocen los lados negativos de esta práctica cultural. Sin embargo, el peso de la tradición es más fuerte que los deseos de cambiarlo. Si bien desde lo intracultural se revaloriza lo propio, desde la

interculturalidad se tienen que cuestionar y reconocer aquellas tradiciones que son dañinas. Es por esta razón que el trabajo pedagógico que realiza el profesor con sus estudiantes pretende reflexionar sobre los aspectos negativos y positivos del Tinku.

Como ya se dijo, la sistematización del Tinku es una experiencia educativa que fue realizada en el marco de las actividades formativas del PROFOCOM. Este trabajo, es un ejercicio que pretenden concretar en la práctica, aplicando un enfoque de intraculturalidad e interculturalidad en la investigación y recuperación de conocimientos, saberes, prácticas y valores propios de la comunidad. En ese sentido, se destaca la motivación de los profesores por conocer los múltiples significados de una práctica cultural que de un tiempo a esta parte va perdiendo su esencia social, cultural, política y económica. Así mismo, es valorable el uso de técnicas e instrumentos de investigación, la interacción con la comunidad, la discusión de esta problemática con los estudiantes y el intento de incluir en el desarrollo curricular contenidos locales.

Lo descrito anteriormente podría constituirse en procedimientos concretos orientados hacia una pedagogía intercultural, con raíces propias, con participación y mirada crítica. No obstante, esta forma de trabajo es coyuntural y no una práctica habitual en la unidad educativa; en realidad los profesores lo hacen porque están obligados a hacerlo, y no perciben el cambio cualitativo profundo que este tipo de actividades y contenidos les puede traer. Es decir, se recuperan saberes y conocimientos porque hay una exigencia institucional (PROFOCOM). Por tanto, la recuperación de un conocimiento o práctica cultural indígena es concebida como una tarea académica que debe ser cumplida en los tiempos establecidos y que la misma responde a criterios de evaluación que miden el desempeño académico de los participantes (la fiesta del Tinku es un producto y requisito para aprobar el módulo N° 2). Es por esta razón que los profesores se refieren a esta práctica en términos de “simulacro”.

Hemos hecho más un simulacro, claro en base a lo que vivimos en la unidad educativa; por ejemplo, un módulo era saberes y conocimientos, entonces trabajamos el Tinku, eso lo investigamos... (Ent. /Prof. M. A. / 1-4-2015)

En consecuencia, esta práctica educativa no responde a una intención deliberada de querer diversificar los contenidos curriculares, incluir la participación de la comunidad en procesos pedagógicos y descentralizar los espacios de aprendizaje. Esto sucede, porque en el PROFOCOM no hay espacios para promover las discusiones y la auto-crítica como para reconocer que lo están haciendo son tareas impuestas por el Ministerio y cuyo valor no están logrando captar. Lo importante es cumplir con las actividades curriculares del programa y decir que se está implementando el MESP, pero sin reflexionar sobre el sentido, dificultades y logros que implica el proceso de implementación.

Estas características pedagógicas reflejan nuevamente la concepción técnica de la formación docente. Se cumplen con las actividades de aprendizaje simplemente para cumplir con los requisitos de aprobación curricular (aprendizaje condicionado por la nota) y no por un interés de innovar y proponer alternativas pedagógicas. Al parecer, la tarea de los profesores está limitada a ejecutar las actividades de los módulos pero sin reflexionar sobre su incidencia práctica, ni mucho menos proponer alternativas al paquete formativo del PROFOCOM

Por otro lado, la estructura institucional de las escuelas no tolera estos intentos de innovar la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, uno de los profesores comentaba lo siguiente:

Actualmente la mayoría de los profesores dicta las lecciones del libro... A veces procedemos de esa manera porque debemos cumplir con el avance curricular. La estructura curricular y la distribución de la carga horaria es rígida lo cual no te permite innovar tu clase... (Comunicación personal/ 24-11-2014)

La institucionalidad escolar, establece horarios rígidos que los docentes deben respetar y exigir su cumplimiento. La organización curricular por disciplinas aún prevalece a pesar de la aplicación del nuevo modelo educativo; la planificación y el desarrollo curricular se caracterizan por fomentar el trabajo individual, cada docente es dueño de su materia y su prioridad es cumplir con el plan de contenidos y rendir cuentas ante las autoridades sobre su avance curricular.

Es valorable la intención del PROFOCOM de promover actividades formativas orientadas a la práctica de la intra e interculturalidad, como es el caso del Tinku. No obstante, prevalece más el discurso sobre los saberes y conocimientos indígenas que la reflexión técnica metodológica para su recuperación e inclusión en los procesos educativos; tampoco se promueven espacios de discusión orientados a evaluar el sentido de la recuperación de saberes propios y la tarea de aplicadores que desempeñan los docentes en este proceso; ni mucho menos se problematiza sobre los factores institucionales que condicionan la innovación de la práctica pedagógica desde la perspectiva de la intra e interculturalidad.

4.4.2. Reciprocidad y complementariedad con la madre tierra

“La reciprocidad y complementariedad con la madre tierra” es otra de las prácticas culturales indígenas sistematizadas en el PROFOCOM. Esta experiencia fue trabajada por la profesora del área de Valores, Espiritualidad y Religiones, con estudiantes de cuarto y quinto del nivel primario de la UE Eduardo Avaroa de Caripuyo, a principios de la gestión del 2015. La misma fue elaborada en el marco de las actividades propuesta por el módulo de formación Nro. 2: “Estructura curricular y sus elementos en la diversidad. Saberes y conocimientos propios”.

El siguiente cuadro resume los principales componentes de la mencionada experiencia.

Experiencia 1: Reciprocidad y complementariedad con la madre tierra

Objetivo holístico	Contenido	Estrategia metodológica
Practicamos la reciprocidad y complementariedad con la madre tierra en la producción agrícola, a través de una ritualidad, con el apoyo de un sabio, para comprender la reciprocidad armónica que tenemos con la madre tierra.	Reciprocidad y complementariedad con la madre tierra.	<p>Práctica: recuperación de conocimientos previos, preguntamos a los papás sobre los rituales, en grupos de trabajo investigamos preguntamos a los ancianos y sabios.</p> <p>Teoría: discusión, análisis y síntesis de la práctica realizada; lectura de la biblia; escribimos en nuestros cuadernos todo lo aprendido, ejercitamos los rituales en la práctica.</p> <p>Valoración: valoración de las enseñanzas de los sabios, la investigación realizada sobre los rituales.</p>

		Producción: demostración de dibujos sobre los rituales que se hacen a la madre tierra.
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia en base al plan de desarrollo curricular del área de Valores, Espiritualidades y Religiones y entrevistas con la profesora responsable.

Según el plan de desarrollo curricular del área Valores, Espiritualidad y Religiones, esta experiencia se trabaja con el objetivo de conocer y practicar las diferentes formas de agradecimiento a la madre tierra que los comunarios de Caripuyo practican en su cotidiano vivir.

La implementación de esta experiencia en el aula tiene sus propias particularidades. Para empezar, los conocimientos y experiencia que tiene la profesora sobre las prácticas de agradecimiento a la madre tierra son limitados. Ella se ha formado profesionalmente para enseñar la religión católica y no precisamente los valores y espiritualidades de los pueblos indígenas; además, la institución educativa donde trabaja promueve la enseñanza de la religión católica²⁹; por tanto, es una experiencia nueva y desafiante. Los contenidos curriculares que generalmente enseña están relacionados con el estudio de la biblia, el aprendizaje del Padre Nuestro, el Credo, Ave María, el calendario religioso y otros, aunque, desde la implementación del MESP (2013) también se le exige trabajar temas relacionados con la espiritualidad y religiones de otros pueblos. Este es el marco contextual desde donde la profesora, con la ayuda de un padre de familia, pretende abordar pedagógicamente “los rituales de agradecimiento a la madre tierra”.

En la implementación de esta experiencia educativa quien desarrolla la clase no es precisamente la profesora, como es habitual, sino, un padre de familia conocedor de estas

²⁹ La unidad educativa “Eduardo Avaroa” Caripuyo forma parte de las escuelas de convenio del Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría. Esta institución en convenio con la Misión Claretiana son responsables de su administración. La Misión Claretiana desarrolla su acción evangelizadora en cinco municipios del Norte de Potosí (San Pedro de Buena Vista, Acasio, Torotoro, Sacaca y Caripuyo). Esta congregación religiosa administra siete centros educativos de Fe y Alegría y siete internados campesinos ubicados en los municipios mencionados. En estos espacios formativos se promueve la enseñanza de la religión católica. Todos los estudiantes al igual que los profesores están obligados a bautizarse (en caso de aquellos que no lo hicieron) y a hacer la primera comunión para ingresar a estas unidades educativas, aunque este requisito se ha ido flexibilizando en los últimos años. Para tal propósito cada año se inician cursos de catequesis, talleres bíblicos, coloquios y retiros espirituales.

prácticas culturales y que además es considerado sabio de la comunidad. Él asume la función de profesor para compartir su experiencia sobre las múltiples formas de retribuir y agradecer a la Pachamama, así como la importancia de estos rituales en el ciclo agrícola y los momentos en que deben ser practicados.

Otro es la reciprocidad con la madre tierra, “entonces como vamos a devolver a la madre tierra las cosas que nos dan” (se pregunta). Entonces había pedido al papá de una de las niñas su ayuda, él es sabio, entonces a él le invite para que nos explique cómo retribuyen a la tierra, nos habló sobre las K’oas. Solo le dije que nos va explicar para que en otra oportunidad me indique que cosas debo comprar para la K’oa, porque hay cositas que comprar para la tierra, como el insencio. Solo nos explicó cómo se hace nada más. Nos explicó sobre la Koa, del porque debemos insenciamos, porque se debe invitar a la tierra a la hora de merendar, decía: “antes de que tú te comas toda la comida, tienes que preparar en un pequeño platito y tienes que enterrar, entonces tú lo estas invitando a la tierra, a esa misma hora está comiendo”. Eso es lo que nos explicó.

Después, antes de sembrar debemos pasarnos con incienso, igual antes de cosechar la papa porque así estamos agradeciendo a la tierra; después le dije que cosas más podemos hacer, él me dijo que en otra haremos la práctica, y eso estamos esperando, la otra clase recién voy a aplicar. (Entr. / Profesora V. B. /1-4-2015)

El trabajar la “Reciprocidad y complementariedad con la madre tierra” como contenido temático en el área de Valores, Espiritualidades y Religiones, ha provocado diferentes reacciones entre los estudiantes. Por ejemplo, a muchos de ellos les llamó la atención el hecho de que un padre de familia asuma el rol del profesor y comparta sus conocimientos desde su vivencia. Así también, el desarrollo de esta temática ha generado mayor participación, incluso los mismos estudiantes tuvieron la posibilidad de comparar e identificar variaciones en la práctica de los mencionados rituales de agradecimiento.

Algunos se sorprendían cuando vino su papá de la chica, decían: “Ay, su papá es profesor”. Después yo les explique que él viene como profesor y nos va enseñar algo que nosotros no conocemos. Otros niños habían sabido hacer de otra forma, no es que están viniendo vacíos: “he visto hacer a mi papá así”, “esto hace mi papá cuando vamos a sembrar, a aporcar o cosechar, eso hacemos” decían. Por ejemplo, en la fiesta de Candelaria cuando la papa está floreciendo, dicen, que se va con un panti rojo que se vende en las k’apakacheras, con eso vamos y con incienso para que la producción sea más; se debe incensar todo el sembradío para recolectar buena producción. Esto es lo que explicaban otros niños. Yo les decía que podemos hacer

todo esto igual con sus papas, y ellos respondían: “yo le voy a decir a mi papá que venga también”. Era interesante, nos falta llevarlo a la práctica...

... Si tratamos temas de lo que ellos conocen hasta el más callado responde. (Entr. / Participante V. B. /11-6-2015)

Sin embargo, no siempre todas las actividades planificadas para desarrollar la mencionada experiencia educativa, se llegan a cumplir, principalmente por la dinámica escolar y la forma de trabajo de los docentes. La escuela establece tiempos específicos para el inicio y conclusión de las clases, organiza las materias curriculares en función de la carga horaria y designa la responsabilidad a cada docente de planificar sus contenidos. En esta organización curricular, las materias técnicas son las más perjudicadas. Según la profesora, los 45 minutos de que dispone para desarrollar sus actividades pedagógicas no son suficientes, y que la misma representa un obstáculo para trabajar según los lineamientos del nuevo modelo educativo.

Bonito, es bien, tal vez no estamos acostumbrados a aplicar de esta forma, a los que son de aula tiene tiempo para aplicar, pero nosotros apenas voy a alcanzar la práctica, les explico el objetivo “esto vamos hacer, a esto vamos a llegar, después vamos hacer la práctica”, con solo llevarles a dar una vuelta a la plaza, o visitar a un anciano ya toca el recreo; entonces hasta ahí nomás llego. (Entr. / Participante V. B. / 11-6-2015)

Como hemos visto, al igual que la primera experiencia descrita (el Tinku), el desarrollo de esta práctica educativa es un ejercicio de intraculturalidad e interculturalidad. El hecho mismo de considerar un saber local para su abordaje pedagógico desde la escuela, es una acción orientada a la revalorización y fortalecimiento de una práctica cultural propia de la comunidad o de las comunidades circundantes al municipio de Caripuyo. De igual manera, la inclusión de la espiritualidad andina en los contenidos de la materia de religión, así como la diversificación de actividades de aprendizaje y la participación de un padre de familia en los procesos pedagógicos, son también intentos de interculturalizar la educación. No obstante, su práctica está condicionada por el interés de la docente y por la dinámica escolar.

4.5. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: UNA ESTRATEGIA QUE NO SE APROVECHA

La sistematización de experiencias educativas es otra de las modalidades de producción de conocimiento que tiene el propósito de apoyar en la concreción y desarrollo del MESP. Se la define como una práctica sistemática de registro y reflexión crítica sobre la experiencia vivida en el proceso de implementación del nuevo modelo educativo.

La sistematización de Experiencias Transformadoras no es otra cosa que la narración y análisis crítico de aquello que aconteció en el proceso de implementación del MESP cuando maestras y maestros implementamos los elementos curriculares del MESP, generando procesos educativos transformadores. (Ministerio de Educación, 2014h, pág. 4)

Desde esta perspectiva, la sistematización entendida como producción de conocimiento desde la práctica, posibilitará identificar avances concretos en la implementación del modelo educativo, reflexionar sobre los factores que pueden favorecer o dificultar su concreción, aprender de la experiencia y encontrar posibilidades para su profundización o reorientación. En definitiva, es una forma válida para construir y desarrollar propuestas educativas coherentes con la diversidad cultural y lingüística del país.

En el PROFOCOM, los maestros y maestras recibieron formación específica para diseñar e implementar procesos de sistematización de experiencias educativas. Estas capacitaciones lo recibieron concretamente en tres módulos de formación³⁰ y las mismas hacen referencia a cuestiones teóricas, técnicas y metodológicas. De todos los temas abordados, destacan los siguientes contenidos: modalidades de producción de conocimiento, pautas para el diseño y registro de experiencias transformadoras y lineamientos generales para redactar informes de sistematización.

Sin embargo, al igual que los otros componentes formativos del PROFOCOM, la forma de enseñar a sistematizar es observada por los participantes. La mayoría cuestiona el

³⁰ Estas son los módulos relacionados con la sistematización de prácticas transformadoras: U.F. Nro. 8 “Producción de Conocimiento en el MESP”, U.F. Nro. 9 “Pautas para la Concesión y Registro de Experiencias Transformadoras” y U.F. Nro. 12 “Pautas Metodológicas para la Sistematización de experiencias transformadoras”

insuficiente manejo metodológico que tienen los facilitadores, así como su falta de apoyo en la realización de dicha práctica.

La dificultad, personalmente pienso, que fue la falta de preparación del facilitador ya que no despejaba dudas, no apoyaba, no aclaraba las cosas. Fue muy pobre su apoyo y a destiempo. Tuvimos muchos tropiezos con el facilitador, su apoyo fue al final de este proceso cuando ya los trabajos estaban hechos. Tarde fue su interés por apoyarnos. (Entr. /Participante I.Q./7-11-2015)

Además, la prioridad no es la formación de investigadores con capacidad para sistematizar experiencias educativas, sino, la formación teórica sobre el MESP; así lo entiende otra de las entrevistadas:

En los últimos módulos un poquito nos han podido ayudar, orientar; en los otros no fue así, se han regido más en los contenidos y las actividades (del módulo) y no tanto para orientarnos en las sistematizaciones. Tal vez por eso hemos tenido poco materia. Casi al finalizar cuarto semestre nos decían: tenían que tener su material, tenían que tener evidencias. Entonces ahí ha sido la dificultad. (Entr. /Participante C.P. / 3-06-2015)

A esto se suma el cambio constante de modelos de sistematización. En la primera versión del PROFOCOM, el proyecto de sistematización implicaba priorizar un tema específico, definir preguntas generales y específicas y objetivos, además de las fases metodológicas y el cronograma de actividades; es por esta razón que se insistían en la elaboración de un plan de sistematización que incluya los componentes mencionados, y que todos los grupos de sistematización deberían presentar como requisito para aprobar el Módulo No. 9. Actualmente, según los facilitadores, ya no se necesita definir el tema, el objetivo y las preguntas de sistematización, lo central de las experiencias de sistematización son los diarios de campo, de este documento saldrá el tema, objetivos y otros aspectos, mediante un proceso de categorización. Estos cambios han generado confusión entre los participantes, nadie sabía por dónde empezar: “La principal dificultad fue que hubo muchas versiones sobre cómo realizarlo la sistematización, esa situación de alguna forma no permitió registrar la experiencia en toda su dimensión” (Entr. /Participante M.A. 10-11-2015). En consecuencia, cada uno ha interpretado a su manera el proceso de sistematización: “Este proceso (de sistematización) para

mí fue de autoformación, ya que los profes fuimos quienes investigamos, interpretamos, nos apoyamos entre nosotros, mas con ayuda de los módulos” (Entr. /Participante I.Q./7-11-2015)

A continuación presento el relato³¹ de una experiencia de sistematización. Esta experiencia será analizada con el propósito de identificar elementos que permitan visibilizar la concreción práctica de la perspectiva intra e interculturalidad en los procesos educativos, así como sus dificultades y desafíos formativos. Este documento fue elaborado por la profesora de cuarto de primaria de la UE Eduardo Avaroa, como requisito para obtener el título de licenciatura.

Relato individual, profesora L.M.

En el siguiente relato³², la profesora describe su experiencia pedagógica desarrollada con estudiantes de cuarto de primaria, en el marco de implementación del MESP. Los temas abordados son: “Producción de verduras y hortalizas para nuestro consumo”, “Rescatando los saberes y conocimientos de nuestra comunidad (San Juan)”, “El Toro Tinku en nuestra comunidad” y “Comprendiendo la organización del Gobierno Autónomo Municipal de Caripuyo”. Para el propósito de nuestro análisis presentaré la segunda temática, detallando contenidos, estrategias ejecutadas, actores involucrados, espacios de interacción, dificultades, anécdotas, reflexiones personales y opiniones de los participantes involucrados en la implementación de la experiencia.

Temática: “Rescatando los saberes y conocimientos de nuestra comunidad (Fiesta de San Juan)”

Planifiqué actividades para las diferentes áreas y las mismas se articulan con el PSP, mediante los contenidos; de igual manera, utilicé estrategias metodológicas respecto a la recuperación de saberes y conocimientos ancestrales. En el desarrollo de este proceso, salimos los estudiantes de cuarto de primaria y mi persona a la comunidad y realizamos entrevistas a las personas mayores, ya que ellos tienen muchos

³¹ En el relato individual se describen las experiencias pedagógicas desarrolladas por cada miembro del equipo de sistematización. Si el grupo está compuesto por cinco integrantes, se tendrá cinco relatos individuales.

³² Esta experiencia forma parte del documento final de sistematización titulado: “Concreción del Modelo Educativo mediante la recuperación de saberes, conocimientos, costumbres y tradiciones de la comunidad de Caripuyo”, elaborada por un equipo conformada por tres docentes de primaria (un varón y dos mujeres) de la UE Eduardo Avaroa Fe y Alegría.

conocimientos acerca de las fiestas y sus tradiciones. Partí de la experiencia y del contacto con la realidad para desarrollar mi clase...

Para la evaluación tomé en cuenta la cooperación entre participantes, también se tomó en cuenta los conocimientos de las personas entrevistadas, el trabajo de manera conjunta y la producción de textos.

Primero, hice una invitación a un padre de familia para que nos pueda compartir sus conocimientos acerca de las fiestas y tradiciones de la comunidad. Al día siguiente empecé la clase con la participación del padre de familia, él recordó cómo era antes la educación. Don Pablo les contó cuando él asistía a la escuela, donde los profesores siempre nos castigaban, si no hacíamos nuestras tareas o llegábamos atrasados...

Luego empezó a contar de la fiesta de San Juan, dijo que la fiesta empieza el 22 de junio con las costumbres, que consiste en matar ovejas para cocinarlas después; el día 23 es la entrada que lo hacen con bailarines y el día 24 es la misa de la fiesta, donde arman arcos y después salen bailando por los arcos y a todos los que arman arcos les invitan comida, cerveza y un balde de chicha; el día 25 es donde buscan otros pasantes y realizan la cacharpaya (despedida).

El estudiante Mauro, preguntó: ¿antes así también era? Él dijo no, algunas cosas cambiaron y el estudiante Román preguntó: ¿qué cosas cambió?, y él dijo, que no había bailarines y participaban más personas. Después le agradecemos por el relato de la fiesta de San Juan con un aplauso, y se retiró Don Pablo feliz de haber colaborado ya que es un padre de familia muy colaborador. Para poder recabar más información, nos organizamos y salimos a la comunidad a entrevistar a los ancianos, algunas personas nos decían: “no sabemos nosotros, mucho más saben los viejitos”, y nos trasladamos a realizar las entrevistas.

Doña Luzmila (comunaria de Caripuyo), comentó lo siguiente: “para empezar, primero se prepara la chicha donde participa todo el pueblo, realizan como una Minka; el 22 de junio empieza la fiesta el faineo de los corderos y los corderos traen los familiares y todo el pueblo colabora con haba, grano, chuño y así sucesivamente, con lo que pueden y a eso se llama guanta. El 23 de junio se realiza la entrada desde el Abrá, algunos preparan cargamentos en sus movilidades y animales (burro) y así realizan la entrada por la noche, por lo menos tiene una duración de dos horas, eso es para salud, luego terminado esa actividad todos se van a sus casas.

Al día siguiente, 24 de junio, se tiene la misa, luego en la plaza se arman arcos, utilizando aguayos, flores, molle, dinero, fuentes de plata a competencia de cada persona; luego el alférez los invita a la casa de fiesta donde se sirven la comida que prepararon y todos los que arman los arcos les invitan un balde de chicha, dos botellas de cerveza y dos platos de comida que es un fricasé, y pasan bailando por el arco e invitan a los que arman el arco a bailar una cueca con los pasantes.

Al regresar al aula los estudiantes Gerson, Nancy y Fidelia preguntaban: ¿por qué estamos preguntando de la fiesta? y ¿para qué? Yo les dije que es muy importante

rescatar los saberes y conocimientos de nuestras culturas, siempre debe existir un diálogo en nuestra comunidad para poder conocer las costumbres y tradiciones de nuestros antepasados, ahí preguntaron también Rosalía y Luis: ¿todos tienen que pasar la fiesta?, yo les dije: todos los que tienen fe en el Santo.

La dificultad que se tuvo un poco fue el desorden de los estudiantes. Ya que son bastantes estudiantes y también en las entrevistas que realizamos todos querían escuchar.

Al día siguiente empecé la clase con una retroalimentación para que los estudiantes no hayan olvidado el objetivo de la clase anterior. Utilicé diversas técnicas que nos permitieron interactuar en la clase, por ejemplo, utilicé la técnica de lluvia de saberes previos, la cual ayudó a los estudiantes a que den a conocer todo lo que hicimos el día anterior; solicité a los estudiantes que digan todo lo que recordaban de las entrevistas que hicimos, anoté en la pizarra todo lo que verbalizaron, cuando ya no tenían más que compartir se agruparon las ideas que asemejan o se refieren a las mismas cosas...

Escribí todo lo referente de la fiesta de San Juan, ahí analizamos las diferentes categorías gramaticales (artículo, sustantivo y adjetivo y verbo en la lectura y escritura de cuentos regionales y otro identificando la concordancia). Luego hicimos grupos por comunidades (Azuriri, Huañoma, Caripuyo, Camani, Pesqueni), cada grupo representó con una dramatización la fiesta de San Juan; los estudiantes se organizaron entre ellos, quiénes tenían que ser los pasantes para poder llevar el estandarte... Después hicimos los arcos de palo donde pasaron los pasantes, esta actividad salió bien, ahí se aprovechó los números, pregunté: ¿cuántos grupos hay?, ¿de cuántos estudiantes está formado cada grupo?; luego hice las preguntas como una competencia, empecé a preguntar al primer grupo, los estudiantes contestaban y el grupo perdedor tuvo una penitencia. Esta actividad, se realizó con globos inflados, por dentro tenía harina, salimos al patio de la escuela donde los ganadores reventaron los globos, a los estudiantes les gusta esta clase de penitencias.... (Relato individual, profesora L.M., quinto de primaria, 2015)

Un primer aspecto a destacar de esta experiencias es el desafío que asume la profesora para reflexionar y registrar detalladamente los sucesos, circunstancias, dificultades y satisfacciones vividas en la implementación de una práctica pedagógica que pretende concretar, en el aula y la comunidad, los lineamientos curriculares del MESP. Este desafío de escribir sobre la propia experiencia educativa, como indica otra de las profesoras entrevistadas, implica reflexionar críticamente sobre la manera como se ha implementado determinadas prácticas para identificar aprendizajes relevantes y que las mismas permitan replicar o reorientar dichas experiencias.

Eso es positivo, para escribir tienes que pensar y muchas veces analizas que cosas no has hecho bien con los estudiantes y que cosas tendrías que mejorar para la próxima clase. En mi diario de campo tengo que pensar que hecho y que resultados he tenido... (Entr. / Prof. C. R. / 12-6-2015)

En ese sentido, como afirma Ruíz, reflexionar y escribir sobre la propia experiencia educativa es una acción política que pretende romper con “la colonialidad establecida del docente operador, reivindicando así el rol de maestras y maestros como intelectuales de la educación” (Ruíz, 2012, pág. 6). Por tanto, en este contexto, el trabajo de los educadores, como actores principales de la transformación educativa, radica en producir conocimiento desde la realidad sociocultural que configura su acción pedagógica. En ese sentido, serán ellos “... quienes escriben, producen saberes y/o conocimientos de pedagogía y didáctica con métodos, técnicas y recursos como la escritura y la producción de libros de texto, asumiendo y desarrollando procesos intra e interdisciplinarios, intra e interculturales...” (Ibid., pág. 11).

Sin embargo, el desafío formativo contrasta con la falta de hábitos que tienen los profesores y profesoras para reflexionar, escribir y sistematizar sus prácticas pedagógicas. Así lo expresa una de las participantes del PROFOCOM.

Es una tarea grande no, porque aquí nos pide redactar y no estamos acostumbrados a pesar que somos maestros que deberíamos escribir constantemente, nos cuesta, estamos conscientes; pero nos falta más trabajar la parte de la escritura, de conocimientos todos saben no, saben de nuestra cultura pero todo está en la mente, pero falta la parte escrita. (Ent. /Prof. C. P. /03/06/2015)

Evidentemente, como indica la entrevistada, en la mayoría de las UE la cultura de la producción intelectual es limitada, el profesor no están acostumbrado a escribir y menos a producir conocimiento pedagógico. Según Ruiz (2012), esta situación es consecuencia de dos factores: la implementación de métodos de lectura y escritura centrados en la memoria y el enfoque disciplinarizado vigente en los sistemas educativos.

Los modelos de los sistemas educativos tradicionales, coherentes con el sistema de dominación, han esculpido en nuestros cuerpos y mentes la creencia de la imposibilidad de escribir. Algunos de esos mecanismos han sido los métodos de lecto-escritura que son aplicados en la educación inicial y primaria como el alfabético, fonético-fonológico y silábico, implementados en los sistemas educativos. Éstos centran la atención en la memorización del alfabeto, su escritura y su lectura de

manera simultánea, combinan las consonantes con vocales formando sílabas, luego palabras y finalmente, oraciones.

El desarrollo disciplinarizado es también otra razón, pues al dejar la responsabilidad del aprendizaje de la lectura y la escritura a docentes de especialidad -lengua, lenguaje y literatura- éstos la enfatizan, dependiendo de su grado de dominio de la gramática y la sintaxis, mientras los restantes docentes se centran en su trabajo, dejando de lado la producción de textos al interior de sus especialidades que es el abordaje atomizado del proceso educativo (Ruíz, 2012, pág. 138).

Así mismo, la sistematización de experiencias, como forma de producir conocimiento desde la práctica, está lejos de constituirse en un componente fundamental del trabajo pedagógico del profesor. Su elaboración, al igual que la recuperación de saberes, responde a las exigencias académicas del PROFOCOM; se sistematiza por presión, por la nota, y no por una necesidad de mejorar el trabajo en aula. Los profesores aún no la conciben como un instrumento que les puede servir para reflexionar críticamente sobre el trabajo pedagógico que realizan y plantear mejoras al respecto.

En ese entonces teníamos que presentar algún producto, por la presión, por la nota y todo eso; ahora es difícil,... si no hay presión parecería que no nos estamos encaminando así estrictamente como en el programa; ahora estamos libres y un poquito tentados a no redactar. Esa parte falta trabajar, esa capacidad de producir. (Ent. /Participante. C. P. /03/06/2015)

Es decir, al igual que las experiencias descritas en subtítulos anteriores, estas acciones se han planificado por exigencias del PROFOCOM; en consecuencia, esta forma de trabajo responde a una necesidad de mostrar, mediante el documento de sistematización, los avances en la implementación del nuevo modelo, lo cual no significa que sea una práctica habitual en el desarrollo de las clases de la mencionada institución educativa y, en particular, de la profesora, autora de la experiencia. Al respecto, uno de los profesores decía lo siguiente:

Según el nuevo modelo ya no debe enseñarse partiendo de una frase para luego ir a las sílabas luego palabras y luego oraciones; se debe partir de la realidad y de objetos o conceptos de la realidad del estudiante. Pero para aprender a leer y escribir hay cosas que sí o sí debemos aprenderlas de memoria. El desarrollo de la memoria es primordial para aprender algunas cosas. Por ejemplo, para leer y escribir las sílabas debemos de saberlas de memoria en su grafía y fonética. Por eso, yo sigo trabajando con lo tradicional (repetición y memorización), y aplico el nuevo modelo educativo

cuando me obligan. Cumpló con lo que me pide el modelo pero solo por cumplir; pero en realidad yo trabajo con lo tradicional. (Entr. / Participante I. Q. / 20-09-2015)

La afirmación “Cumpló con lo que me pide el modelo pero solo por cumplir” sintetiza la situación de la implementación del nuevo modelo educativo en la materia del profesor mencionado y evidencia que los procesos de cambio educativo, por más innovadores que sean, no lograrán concretarse en las prácticas pedagógicas de los docentes, si estas no inciden en la cultura escolar que condiciona su ejercicio laboral. Es decir, “la innovación educativa y el cambio curricular constituyen procesos complejos que suponen una transformación, no solo de las prácticas de enseñanza y de las experiencias de aprendizaje, sino también, una transformación de las creencias, valores, ideologías y comportamientos que configuraran la vida de las escuelas” (Pareja, 2005, pág. 184).

Capítulo 5: Conclusiones

En este capítulo se expone las conclusiones a las que se llegó en el estudio de las “Prácticas formativas del PROCOFOM y su relación con los principios de intraculturalidad, interculturalidad de la Ley ASEP”. Las mismas tratan de responder a las preguntas y objetivos planteados en la investigación, a partir de la confrontación de los datos empíricos con elementos del marco teórico.

Esta investigación nos ha permitido comprender mejor las características del PROFOCOM desde la perspectiva de la intra e interculturalidad, centrando principalmente nuestra atención en el protagonismo atribuido a los docentes, la función asignada a los facilitadores y también a los participantes (docentes en formación), la organización del espacio áulico, la recuperación y reflexión sobre experiencias educativas, la formación comunitaria, el uso de las lenguas indígenas, la recuperación de saberes y conocimientos indígenas y la sistematización de experiencias.

5.1. SOBRE LA INTRA E INTERCULTURALIDAD EN LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS DEL PROFOCOM

Los datos del estudio muestran que varias de las propuestas teóricas que sustentan las acciones formativas del PROFOCOM no han llegado hacerse realidad. En teoría, este programa debía ser descolonizador, productivo, comunitario, intracultural, intercultural y plurilingüe (Ministerio de Educación, 2012a). Sin embargo, en la práctica no constituye una propuesta de formación docente con estas características. En el discurso asume los planteamientos de la interculturalidad crítica (Walsh, 2009), que pone énfasis en los factores estructurales que determinan el dialogo intercultural, y de la pedagogía crítica (Giroux, 1995) que propone la formación de profesionales intelectuales trasformativos, pero en la práctica no ha logrado consolidar la formación de educadores con identidad cultural (Vásquez, 2008), que sean consecuentes con las causas de su pueblo y críticos con la realidad educativa y social del contexto donde trabajan; que, además, tengan habilidades para cuestionar el carácter

colonizador de la educación y replantear su rol docente (Rengifo, 2008), y que generen procesos de autoafirmación cultural y lingüística entre sus estudiantes y la comunidad en general (Ministerio de Educación 2012a); y mucho menos los están formando para innovar su práctica educativa mediante la investigación y propuestas para una educación en la diversidad cultural y lingüística del país (Delgado, 2005).

En el análisis realizado pude ver que las prácticas formativas del PROFOCOM más bien reproducen la lógica de la interculturalidad relacional (Walsh 2009) que naturaliza las condiciones de poder y dominación dentro del cual se generan las relaciones interculturales, y mantiene la concepción técnica de la formación docente (aplicador de recetas pedagógicas), la cual se cuestiona ampliamente desde teorías más avanzadas, como la que el MESP supuestamente promueve. Estas contradicciones se hacen evidentes en los siguientes componentes:

a) Los facilitadores y su rol en el PROFOCOM

La función del facilitador/a en el PROFOCOM es concretar, en la práctica, la concepción del profesor/a como protagonista del cambio educativo. En teoría, su rol consiste en orientar, motivar y apoyar a maestras y maestros participantes, recuperando experiencias educativas y produciendo conocimientos desde la práctica. No obstante, en la práctica constatamos que no están cumpliendo con su rol de guías del aprendizaje, porque no generan situaciones que motiven la problematización de conceptos y teorías, ni mucho menos facilitan experiencias que ayuden a comprender la concreción práctica de la intra e interculturalidad, y el desarrollo de las lenguas indígenas. En los hechos, su tarea se limita a ejecutar, administrar y reproducir acríticamente las consignas y actividades que sugieren los módulos de formación. Estos documentos prácticamente condicionan la orientación de su trabajo pedagógico y están diseñados como para que no se equivoquen en su aplicación.

Hay dos factores que explican las razones de por qué no están ejerciendo adecuadamente su rol de facilitadores. El primero hace referencia al insuficiente manejo teórico del MESP y al desconocimiento que tienen sobre la tarea que deberían desempeñar. Es

por esta razón que justifican su falta de conocimiento y preparación alegando que su trabajo no consiste en exponer y explicar conceptos, sino, en intercambiar experiencias y proporcionar actividades de aprendizaje. Al final, ninguna de esas dos funciones se ejerce con solvencia.

El segundo factor tiene que ver con la concepción técnica de la función docente. Los módulos de formación son recetas pedagógicas diseñados por expertos y que los facilitadores deben hacer cumplir al pie de la letra; no tienen autoridad ni autonomía para diseñar y definir la orientación de sus clases, porque ya todo está diseñado; tampoco para cuestionar la pertinencia de los objetivos y contenidos temáticos, porque supuestamente no tienen conocimiento y experiencia en diseño de propuestas educativas descolonizadoras, intra e interculturales. Esta situación contrasta con los conceptos que sustentan justamente esas propuestas educativas cuyo docente ideal es aquel que piensa con cabeza propia y responde creativamente a los problemas y desafíos que van apareciendo con la implementación del MESP (Entrevista a técnico PROFOCOM, Fellay, 2013).

Por las características mencionadas, los facilitadores del PROFOCOM están lejos de promover procesos formativos mediante el cual los profesores participantes del programa reconozcan su propia identidad cultural, comprendan la realidad desde diversas ópticas culturales, acepten la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas, intenten comprenderlas y asuman una postura ética y crítica frente a éstas y la propia, e intervengan en los procesos de transformación social (Schmelkes, 2008). Además, la función que desempeñan es contradictoria con la concepción del docente como “mediador cultural”, propuesto por Rengifo (2008), porque su rol consiste básicamente en aplicar fórmulas y consignas pedagógicas predeterminadas, y no precisamente en la crianza, el cultivo, el conocimiento y la empatía con la diversidad cultural (Ibíd.), condición fundamental para construir y acompañar procesos educativos intraculturales e interculturales.

b) Función de los profesores participantes en el PROFOCOM

Desde el discurso institucional del PROFOCOM se destaca permanentemente el protagonismo docente en el cambio educativo. Se dice que este debe ser un profesional

competente para revertir “el viejo rol del maestro repetidor de conocimientos, teorías y prácticas educativas por el de creador de conocimientos, saberes, pensamientos y teorías pedagógicas propias” (Ministerio de Educación, 2011b, pág. 24). Sin embargo, este ideal no ha logrado trascender el nivel discursivo; en la práctica del PROFOCOM, aún se reproduce la concepción del docente técnico, aplicador de currículos prediseñados y acostumbrado a innovar en los márgenes que la institución escolar le otorga.

En ese sentido, como indica Robalino (2012), la participación del maestro en la transformación del Sistema Educativo Plurinacional continúa restringida al trabajo en aula, y sin potestad para intervenir activamente en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales. Es decir, tiene relativa autonomía para innovar sus metodologías, definir espacios de aprendizajes (dentro y fuera de la escuela), involucrar a otros actores (padres y madres de familia, autoridades y otros) en el proceso de enseñanza, ambientar el aula según requerimientos pedagógico y elaborar materiales en función de las necesidades de aprendizaje; pero no para decidir sobre los fines educativos, la orientación del currículo, la gestión educativa y la organización escolar.

Aunque en el discurso los profesores reconocen las funciones que les toca desempeñar (investigar, descubrir, producir, proponer), en los hechos reproducen ciertas prácticas y hábitos que contradicen el ideal del profesional que se busca formar. El desempeño académico de los participantes del PROFOCOM se caracteriza por el plagio, el chanchullo y la demanda de clases modelo, y no por la construcción participativa del conocimiento, la problematización, la recuperación de experiencias pedagógicas, la investigación y el diseño de propuestas educativas. Más allá de que estas prácticas sean utilizadas como estrategias para superar las exigencias académicas del programa, en el fondo, denotan la persistencia de formas tradicionales de concebir la formación del profesorado; es decir, una formación caracterizada por la separación entre teoría y práctica (unos piensan la educación y otros lo aplican), la descontextualización de la práctica pedagógica, la falta de principios axiológicos en los

procesos educativos y la enseñanza basada en la transición y reproducción de modelos didácticos (Ministerio de Educación, 2011).

Esta situación se explica porque la mayoría de los profesores fueron formados para enseñar en el aula, y no para diseñar y ejecutar propuestas de investigación, ni mucho menos para sistematizar sus prácticas y proponer alternativas pedagógicas. Su labor cotidiana consiste básicamente en planificar sus clases, evaluar y reportar informes de avance curricular. En consecuencia, siguen pensando que las actividades de investigar, sistematizar y diseñar son tareas que no les corresponde hacer.

Además, el PROFOCOM no reúne los requisitos como para formar educadores competentes para transformar su práctica educativa mediante la investigación y la sistematización de sus propias experiencias de trabajo. La prioridad del programa no es la formación especializada sino la formación general. Su objetivo es informar sobre las características del nuevo modelo educativo y no necesariamente el desarrollo de conocimientos y habilidades para generar teoría y propuestas educativas intra e interculturales. Si bien hay módulos específicos relacionados con la investigación y sistematización, pero su abordaje es superficial y marginal en relación a los otros módulos.

Por tanto, si los profesores participantes del PROFOCOM no asumen su rol de profesionales que investigan, cuestionan, diseñan y sistematizan sus experiencias pedagógicas, cualquier iniciativa de instaurar prácticas educativas intra e interculturales quedarán frustradas.

c) Sobre la necesidad de reconfigurar el espacio áulico

Esta acción pedagógica, desde el ideal formativo del PROFOCOM, supone pensar e implementar nuevas formas de organizar el espacio educativo que superen la linealidad impuesta por la escuela tradicional. En ese sentido, se propone la circularidad, horizontalidad y rotatividad como criterios de organización que promuevan la participación más activa, los intercambios, el diálogo, etc. Sin embargo, la idea de organizar el aula para el intercambio de ideas, conversar, opinar y complementarse, es desplazada por la fuerza de la cultura escolar. Los pocos intentos de querer trabajar bajo la lógica que sugiere el programa responden más al

cumplimiento de instructivos que al deseo de innovar y proponer formas diferentes de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Por el contrario, la preferencia por la organización lineal del aula y la disposición a recibir conocimientos es una característica recurrente en la mayoría de las sesiones presenciales del programa.

En consecuencia, las ideas novedosas del PROFOCOM aún no han logrado revertir las concepciones de formación que los profesores traen consigo. En el ideal educativo del profesorado, el aula sigue siendo un espacio para escuchar y repetir lo que el facilitador quiere; donde no está permitido la disidencia, la crítica ni el empoderamiento. Es decir, se pretende generar prácticas intra e interculturales sin alterar los esquemas tradicionales que han promovido la sumisión, el autoritarismo y la uniformidad en la educación. Esto, obviamente, es imposible ya que sin alterar, cuestionar y superar los esquemas tradicionales, no se puede romper con las estructuras colonialistas de la escuela, ni promover la afirmación cultural de nadie, ni cambiar la dinámica conservadora y cotidiana de las escuelas.

d) Reflexionar sobre la experiencia docente para generar el cambio

Este criterio metodológico busca que los profesores y profesoras participantes del PROFOCOM reflexionen críticamente sobre sus experiencias pedagógicas, para que luego puedan contrastarlas con las concepciones y prácticas educativas de la Ley ASEP y el MESP. Esta metodología es operativizada a través de las preguntas problematizadoras. No obstante, su diseño e implementación reproduce la misma lógica de la formación tradicional y técnica: los facilitadores son considerados incapaces de pensar sus propias estrategias metodológicas y los participantes como receptores pasivos de las verdades absolutas que le ofrecen los módulos de formación. La estrategia, en la práctica, se reduce a la resolución de una serie preguntas pero sin comprender el sentido ni la utilidad de las mismas; es decir, lo importante es cumplir con las exigencias de los módulos de formación y no tanto con la necesidad de generar alternativas pedagógicas a partir de su problematización.

Al final, la intención de generar el cambio educativo mediante la reflexión crítica sobre las concepciones y prácticas educativas del profesorado, es reducida al cumplimiento

obligatorio de ciertos instructivos que supuestamente garantizarán la puesta en práctica del MESP.

e) Sobre la formación comunitaria

Como principio y eje articulador del PROFOCOM, busca reconstruir el trabajo educativo desde un sentido comunitario, romper con las prácticas individualizadas y crear una cultura de autoformación. No obstante, la manera como es concebida por los mismos participantes expresa ciertas discrepancias entre la realidad y el ideal educativo. Su puesta en práctica, más allá de reproducir la lógica comunal (reciprocidad, complementariedad), es tergiversada por la obligatoriedad de su ejercicio; es decir, se organizan grupos de trabajo comunitario simplemente para cumplir con la nota curricular y no por una necesidad del profesorado.

Esta modalidad de trabajo no nace precisamente de los maestros; es una imposición del PROFOCOM y es por esta razón que su objetivo aún no es comprendido por los participantes, quienes lo ven como una tarea más que cumplir y no como una forma de trabajo cotidiano. Además, la propuesta de formación comunitaria no implica cambiar los factores estructurales que han determinado la tradición disciplinaria del docente (acostumbrado a planificar y desarrollar de manera individual sus clases). Es decir, si esta propuesta no es acompañada con medidas que flexibilicen o cambien la dinámica y organización tradicional de las escuelas, se corre el riesgo de reducir dichas innovaciones a un mero activismo, con poca o ninguna incidencia en la forma de pensar y de hacer educación. Por tanto, urge la necesidad de pensar en una gestión educativa comunitaria intra e intercultural que promueva y acompañe la concreción de prácticas colaborativas, de autoformación y de trabajo interdisciplinario, donde todos los actores educativos asuman la responsabilidad de transformar sus prácticas pedagógicas en el marco del MESP (Ministerio de Educación, 2012a).

5.2. SOBRE EL USO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN EL PROFOCOM

En el discurso, la propuesta del PROFOCOM prioriza el uso y la funcionalidad de la lengua indígena. Se dice que no se trata sólo de enseñar lenguas sino sobre todo de utilizarlas para desarrollar actividades académicas, para pensar y producir conocimiento. En teoría, como indica Lucy Trapnell, este enfoque lingüístico consiste en utilizar la lengua indígena como instrumento de enseñanza y aprendizaje (Trapnell, 2012). Sin embargo, con esta investigación se pudo observar que la concreción práctica de esta propuesta lingüística no responde a la concepción inicial y en realidad se limita a actos simbólicos como saludos, pequeñas anécdotas; nada que se relacionara con el proceso pedagógico ni con los contenidos que se abordan.

Aunque los facilitadores creen que cumplen con los instructivos de sus programas, estas acciones lingüísticas están lejos de promover la conciencia lingüística crítica que señala López (2007), o las competencias en tres lenguas que el Ministerio de Educación (2011) exige, y tampoco forma a los/as educadores/as para tomar acciones de planificación y revitalización lingüística (Vigil, 2008).

En los cursos de PROFOCOM aún se ve como ‘chistoso’ el uso de la lengua; un indicador claro de la persistencia de nociones tradicionales sobre dónde corresponde o no corresponde usar la lengua indígena. El Sistema Educativo Plurinacional definitivamente es uno de los espacios que falta invadir, llenar y enriquecer con las lenguas; pero el PROFOCOM no parece ser el camino que ayudará a lograrlo, al menos no bajo las características vistas en Caripuyo.

También hay otra limitación de las y los docentes: no tienen un manejo adecuado de las lenguas indígenas; por ello, los facilitadores tampoco podrían exigir el uso de las mismas como para cumplir con lo que el PROFOCOM propone en cuanto a discusiones y trabajos a ser realizados en las mismas. Falta un paso previo que es asegurar que los docentes hablen, escriban y comprendan la lengua indígena, para poder usarla y desarrollarla cada vez más en el ámbito pedagógico (tanto en lo teórico como en la práctica de aula).

Además, no se aborda la lengua indígena como objeto de estudio, solo se dice que se debe promover su uso cotidiano. Esta omisión contradice la tendencia que sostiene que el estudio gramatical de las lenguas indígenas es una necesidad para consolidar la formación bilingüe de los maestros y maestras (Trapnell, 2012).

Llegar a una verdadera transformación de la práctica educativa requerirá que tanto docentes como facilitadores puedan mirar autocríticamente su realidad para reconocer que las acciones simbólicas no son trascendentales; no desafían la vieja estructura del Sistema Educativo que negó y discriminó las lenguas indígenas. Para esto es imprescindible ir de lo *simbólico* a lo *real*; de la anécdota al proceso pedagógico; del saludo a la conversación cotidiana; de las frases hechas a la discusión política y académica. Sólo así se podrá hacer realidad la propuesta del MESP, citada al inicio de esta tesis, de desarrollar un enfoque pedagógico descolonizador, socio-crítico, emancipador y productivo [que] implica producir conocimientos de acuerdo a las necesidades del contexto, generar prácticas educativas comunitarias, promover la autoafirmación cultural y recuperar y desarrollar los saberes, conocimientos y *las lenguas propias* de las naciones indígena (Ministerio de Educación, 2012a).

Por todo lo dicho, el discurso de la intra e interculturalidad no tienen ningún sustento desde el punto de vista lingüístico. El PROFOCOM continua con el asimilacionismo (López, 2009) más tradicional, porque no propone acciones concretas para revertir la concepción que postula la utilización temporal de las lenguas indígena para facilitar el aprendizaje del castellano, ni mucho menos para recuperar, valorar y desarrollar las lenguas indígenas desde los procesos educativos.

5.3. SOBRE LAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS PARA EL ABORDAJE DE LA INTRACULTURALIDAD

El PROFOCOM implementó la recuperación de saberes indígenas y la sistematización de experiencias educativas, como estrategias para construir o diversificar el currículo y las metodologías de enseñanza en función de la diversidad cultural y lingüística de la región. Sin embargo, estas estrategias no han logrado incidir en las concepciones y prácticas del

profesorado; su implementación responde más a una exigencia institucional que a la necesidad de cambiar las formas de hacer educación.

a) La recuperación de saberes, conocimientos y prácticas indígenas

Esta estrategia metodológica es promovida por el PROFOCOM para concretar la intraculturalidad e interculturalidad en procesos de formación docente.

En ese sentido, las dos experiencias analizadas evidencian tanto cambios positivos como factores que dificultan su puesta en práctica. Por un lado, se destaca la motivación de los profesores por conocer las particularidades de las prácticas y saberes indígenas; es valorable el uso de técnicas e instrumentos de investigación, la interacción con la comunidad, la participación de los estudiantes y el intento de incluir contenidos locales en el desarrollo curricular. Sin embargo, se vio que este trabajo es coyuntural y no una práctica habitual en la unidad educativa; se hace porque hay una exigencia institucional y, por tanto, la sistematización del conocimiento indígena se reduce a una tarea académica que se hace en un tiempo determinado. Esto no llega ni cerca de los procesos requeridos para lograr una interacción recíproca y complementaria con los saberes y conocimientos de otras culturas del mundo (Ministerio de Educación, 2012a).

Así mismo, prevalece más el discurso sobre los saberes y conocimientos indígenas que la reflexión técnica metodológica para realmente concretar su recuperación e inclusión en los procesos educativos; tampoco se promueven espacios de discusión orientados a evaluar el sentido de la recuperación de saberes propios; ni mucho menos se problematiza sobre los factores institucionales que condicionan la innovación de la práctica pedagógica desde la perspectiva de la intra e interculturalidad (contenidos y actividades predeterminadas en el currículo, horarios y estructuras curriculares rígidas, falta de materiales innovadores, entre otros). Tampoco se reflexiona sobre la tradición de un currículo inflexible, segmentado en materias y monocultural (en la práctica) que afecta las concepciones educativas de los docentes y al mismo proceso educativo.

Para los profesores es más fácil trabajar bajo una estructura y organización curricular que determina de antemano toda la acción educativa, que lanzarse a lo difícil y desconocido; es más sencillo y cómodo cumplir y ejecutar actividades prediseñadas que plantear, implementar y evaluar propuestas educativas intra e interculturales; es más fácil ser un aplicador de currículos prediseñados que construirlos desde la particularidad de las comunidades donde se encuentra la escuela. En los hechos se ha percibido que no hay voluntad de cambiar por parte de los profesores; siguen esperando que alguien de ‘arriba’ (ahora el facilitador) les dé la orden, les haga seguimiento, les guíe y les evalúe. Y cuando no lo hace de la forma en que los docentes están acostumbrados, lo consideran incapaz en el cumplimiento de su función (“Flojocom”).

Por tanto, sin la recuperación de los conocimientos indígenas la propuesta intracultural e intercultural del MESP nuevamente se queda en el discurso, con poco o ninguna incidencia en la práctica.

b) Sistematización de experiencias educativas

La sistematización de experiencias, como forma de producir conocimiento desde la práctica, está lejos de constituirse en un componente fundamental del trabajo pedagógico del actual profesor de aula en Caripuyo. La sistematización de experiencias pedagógicas propias, al igual que la recuperación de saberes indígenas, aún se considera más una exigencia académica del PROFOCOM que un deseo por mejorar la propia práctica pedagógica y el trabajo que se realiza en el aula.

En ese sentido, el ejercicio de sistematizar el trabajo pedagógico y plantear mejoras en relación a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes, quedan frustrado por la idiosincrasia del maestro: no tiene las competencias ni el hábito de escribir y reflexionar críticamente sobre sus experiencias. La formación recibida en el PROFOCOM tampoco ha logrado revertir esta situación. Por eso la experiencia educativa no se aprovecha como un proceso de aprendizaje ni se la concibe como una estrategia fundamental para profundizar el cambio educativo y producir nuevos conocimientos basados en las propias prácticas.

En conclusión, un programa de formación docente como el PROFOCOM que no promueva el desarrollo de las lenguas indígenas, que restrinja la recuperación de saberes indígenas y la sistematización de experiencias a una tarea curricular y que se limite a formar educadores para que apliquen la educación y no para que la construyan (Delgado, 2005), no puede denominarse intra e intercultural.

Capítulo 6: Propuesta

Construcción participativa de un programa de formación continua intracultural, intercultural y bilingüe para la UE Eduardo Avaroa de Caripuyo

6.1. PROBLEMA

El PROFOCOM fue creado con el propósito de apoyar en la transformación del Sistema Educativo Plurinacional, mediante la formación de maestros y maestras bajo los principios del MESP, en concordancia con el perfil docente y en el marco de la Ley 070 ASEP (Ministerio de Educación, 2012a). Su propuesta formativa se fundamenta en los principios de la descolonización, la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo (Ibid). Siguiendo los planteamientos de la pedagogía crítica, busca la formación de un actor educativo dirigido a la reflexión y el cuestionamiento de la realidad social, cultural y lingüística (Delgado, 2005).

Sin embargo, a través de la presente investigación constatamos que gran parte de sus acciones formativas no son coherentes con los principios pedagógicos que la sustentan. En el discurso se dice que es descolonizador, intracultural e intercultural, pero los hechos demuestran lo contrario. Estas contradicciones son evidentes en la concreción práctica de los siguientes componentes formativos:

El PROFOCOM fue diseñado por el equipo del Ministerio de Educación con el apoyo de docentes. Sin embargo, la línea pedagógica que siguió los profesionales que diseñaron la propuesta del PROFOCOM reproduce la concepción tradicional de la formación docente, aunque en el discurso sea lo contrario. Eso se refleja en el tipo de material y en el hecho de que no se puede cuestionar nada, porque todo está prediseñado (contenido, actividades, forma de evaluación, etc.). Nuevamente la atribución de pensar la educación es delegada a un equipo de expertos y la responsabilidad de su ejecución a facilitadores del programa, solo que esta vez se realiza bajo el discurso de la descolonización, intraculturalidad e interculturalidad (Ministerio de Educación, 2012a).

El rol de los facilitadores al igual que los participantes del PROFOCOM se limita a una cuestión aplicativa. Los primeros tienen la responsabilidad de ejecutar las consignas y actividades que sugieren los módulos de formación; desconocen el sentido de la función que desempeñan y no tienen potestad para definir la orientación de sus clases porque ya todo está definido. Por su parte, los participantes también están lejos de ejercer el rol de educadores críticos y propositivos; para ellos es más cómodo exigir clases modelos que investigar y generar propuestas alternativas; realizan sus actividades académicas por la nota curricular, para lograr la aprobación del módulo y no necesariamente como acciones que pueden mejorar su práctica profesional.

Los intentos de transformar la organización tradicional del aula son ahogadas por la cultura escolar. Esta iniciativa responde más al cumplimiento de instructivos que al deseo de innovar y ser coherentes con las prácticas de intraculturalidad e interculturalidad. En la práctica, los criterios de circularidad y horizontalidad son desplazados por la organización lineal; en consecuencia, la mayoría de las sesiones presenciales se caracteriza por la disposición a recibir conocimientos, escuchar y repetir lo que el facilitador quiere escuchar.

La reflexión sobre conocimientos y experiencias educativas como metodología para transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, no tiene ningún efecto en las concepciones educativas del profesorado. Es una tarea más que cumplir, no se comprende su sentido pedagógico, y su desarrollo establece preguntas definidas, tiempos cerrados y se realizan por obligación. Además, no se aprovecha este espacio para discutir y diseñar propuestas educativas coherentes con la realidad sociocultural y lingüística.

El uso de las lenguas indígenas en el PROFOCOM se limita a actos simbólicos como saludos, pequeñas anécdotas o llamadas de atención; nada que se relacione con el proceso pedagógico ni con los contenidos que se abordan. Lo peor de todo es que aún se ve como ‘chistoso’ el uso de la lengua; un indicador claro de la persistencia de nociones tradicionales sobre dónde corresponde o no corresponde usar la lengua indígena.

La recuperación de saberes y conocimientos indígenas y la sistematización de experiencias educativas son coyunturales y no una práctica habitual del profesorado; se hace porque hay una exigencia institucional y responde más al cumplimiento de una tarea curricular. En el PROFOCOM prevalece más el discurso sobre los saberes y conocimientos indígenas que la reflexión técnica metodológica para su recuperación e inclusión en los procesos educativos; no se promueven espacios de discusión orientados a evaluar el sentido de la recuperación de saberes propios; y no se problematiza sobre los factores institucionales que condicionan su desarrollo desde los procesos educativos.

Ante estos problemas, es imperiosa la necesidad de diseñar una propuesta alternativa de formación docente intra e intercultural que supere los problemas descritos y que posibilite la concreción de la intra e interculturalidad en todos los componentes de la práctica formativa. En ese sentido, nuestra intención es continuar con el horizonte pedagógico del MESP y hacer posible la revalorización y desarrollo de las lenguas, tecnologías, espiritualidad y saberes indígenas en diálogo recíproco con la ciencia occidental (Ministerio de Educación, 2011).

6.2. JUSTIFICACIÓN

El protagonismo docente en la transformación educativa es un primer aspecto que justifica la realización del presente proyecto. Nuestra intención es construir una propuesta de formación continua intracultural, intercultural y bilingüe con la participación activa de maestros, maestras y autoridades educativas. Es más efectivo el cambio educativo si surge de las necesidades, intereses y demandas de los sujetos involucrados. Por tanto, urge la necesidad de empoderar a los maestros y darles las condiciones para que puedan ejercer su rol de intelectuales transformativos (Giroux, 1995). Es decir, posibilitar que su acción pedagógica trascienda los límites del trabajo en aula y puedan intervenir activamente en el diseño, implementación y evaluación de propuestas educativas (Robalino, 2012).

Estas condiciones y contextos necesarios para que se produzca el cambio educativo, tienen que ver con diversos factores como: el liderazgo compartido, el trabajo cooperativo, la participación activa en la toma de decisiones, la construcción participativa del cambio a través

de la planificación, el desarrollo profesional y la investigación acción (Pareja, 2005). En ese sentido, nuestra propuesta pretende partir del desarrollo profesional del profesorado para posteriormente incidir en los demás componentes.

Asimismo, el PROFOCOM en Caripuyo no ha logrado desarrollar una propuesta intra e intercultural. Al margen de los problemas señalados, queda pendiente reflexionar sobre sus debilidades y logros; es decir, evaluar su incidencia, rescatar sus aspectos positivos y pensar en estrategias que posibiliten revertir sus contradicciones. En ese sentido, nuestra propuesta será diseñada en función de los aprendizajes logrados y los mismos serán rescatados e institucionalizados en la UE Eduardo Avaro de Caripuyo.

Esta propuesta no está dirigida exclusivamente a la institución que administra el PROFOCOM, sino, a la UE Eduardo Avaroa de la cual son parte los profesores y profesoras que fueron partícipes de la segunda versión del programa, realizada en la unidad de formación docente de Caripuyo. Consideramos que es más fácil generar cambios desde abajo que pretender modificar la institucionalidad de un programa dependiente del Ministerio de Educación, que cuenta con presupuesto, personal especializado y un plan que orienta sus acciones. En ese sentido, optamos por incidir en la transformación educativa desde la realidad de una escuela, mediante la construcción participativa de un programa de formación continua que refleje, integre y responda a las necesidades y demandas formativas de profesores, estudiantes y padres de familia en torno a la educación intracultural, intercultural y bilingüe.

Finalmente, nuestra propuesta se justifica porque pretende contribuir en la implementación de la educación intra e intercultural mediante la elaboración de una propuesta de formación continua que promueva la recuperación, valoración y desarrollo de las lenguas y sabidurías indígenas.

6.3. REFERENTES CONCEPTUALES

Los siguientes referentes conceptuales fundamentan las acciones del proyecto. Las mismas serán útiles para operativizar la intraculturalidad e interculturalidad mediante la construcción participativa de un programa de formación continua.

Intraculturalidad. La Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” define la intraculturalidad en términos de recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas y las naciones de los pueblos indígenas y originarios campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas (Ministerio de Educación, 2010, pág. 11).

Interculturalidad. Este mismo marco legislativo concibe la interculturalidad básicamente como el desarrollo de condiciones y prácticas para el diálogo de saberes y conocimientos entre culturas y pueblos diferentes. “Se promueven prácticas de interacción entre pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría indígena” (Art. 6, numeral 2, Ministerio de Educación, 2010, pág. 12).

Formación docente intercultural. De manera general, la formación docente para la educación intercultural es aquel proceso mediante el cual los profesores, en formación o en ejercicio, adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, que les permitan intervenir profesionalmente en el desarrollo de sus prácticas educativas desde una perspectiva intercultural. Es decir, pretende formar educadores que promuevan una educación con pertinencia cultural, respeten la diversidad de lenguas, reconozcan y promuevan la existencia de otros modos de vida y sistemas de conocimiento.

6.4. FACTIBILIDAD

La propuesta de “Construcción participativa de un programa de formación continua intracultural, intercultural y bilingüe en la U.E. Eduardo Avaroa de Caripuyo” es posible de realizar por las razones siguientes:

- Desde la gestión 2012 se implementa el MESP en todas las UE del Subsistema de Educación Regular. La aplicación de este modelo demanda a las UE generar espacios de formación que promuevan la reflexión, la crítica y la construcción de propuestas alternativa que efectivicen su concreción práctica.
- Hay predisposición entre los profesores y autoridades de la UE para hacer realidad este tipo de iniciativas.

- Su ejecución no implica la necesidad de recursos económicos adicionales; a lo mucho se requerirá financiamiento para cubrir costos de materiales de escritorio.
- La UE Eduardo Avaroa es parte de la cobertura del proyecto de EIIB de Fe y Alegría. Por tanto, se cuenta con asesoramiento técnico y experiencia en formación docente.

6.5. BENEFICIARIOS

La ejecución de esta propuesta tendría dos beneficiarios directos:

a) Los profesores y autoridades de la UE Eduardo Avaroa. Estas personas participan en la toma de decisiones respecto a la planificación anual y son responsables de operativizar las orientaciones pedagógicas del Currículo Base, Regionalizado y Diversificado.

b) La oficina departamental del Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría Potosí. Esta instancia en coordinación con la dirección departamental de Potosí, administra la UE Eduardo Avaroa de Caripuyo. Por tanto, define la contratación de personal, gestiona proyectos educativos, supervisa, evalúa y acompaña su implementación.

6.6. OBJETIVOS

Objetivo general

- Contribuir en la implementación de la educación intracultural, intercultural y bilingüe mediante la construcción participativa de un programa de formación continua en la U.E. Eduardo Avaroa de Caripuyo.

Objetivos específicos

- Evaluar experiencias relacionadas con la lengua y saberes indígenas que fueron desarrolladas en el PROFOCOM.
- Construir un programa de formación continua para el abordaje de la cosmología, lengua e identidad cultural desde los procesos educativos.

6.7. PLAN DE ACCIÓN

Objetivos	Actividades	Responsables
Evaluar experiencias relacionadas con la lengua y saberes indígenas que fueron desarrolladas en el PROFOCOM.	Socializar los resultados de la presente investigación	Investigador
	Presentación de la propuesta a las autoridades y profesores de la unidad educativa Eduardo Avaroa de Fe y Alegría para su valoración y aceptación.	Investigador, director y un representante de los profesores
	Conformar un equipo intercultural responsable de dinamizar el proceso de evaluación.	Comisión pedagógica
	Definir lineamientos de evaluación.	Comisión pedagógica
	Sistematizar los resultados de evaluación.	Investigador y comisión pedagógica
Construir un programa de formación continua para el abordaje de la cosmología, lengua e identidad cultural desde los procesos educativos.	Realizar un diagnóstico sobre la situación de la educación intercultural, intercultural y bilingüe.	Comisión pedagógica
	Recoger demandas y necesidad de formación en torno a la educación intracultural, intercultural y bilingüe.	Investigador y comisión pedagógica.
	Definir el objetivo, ejes temáticos, y metodología del plan de formación continua.	Investigador y comisión pedagógica.
	Implementar el plan de formación en coordinación con los equipos de trabajo	Investigador y comisión pedagógica.
	Evaluar el plan de formación de manera participativa.	Investigador y comisión pedagógica.

6.8. METODOLOGÍA

Por las características del proyecto, se adoptará una metodología participativa, flexible, dinámica, reflexiva y orientada a generar consensos entre los diferentes actores educativos.

Participativa, porque la toma de decisiones en consenso y el involucramiento activo de profesores, estudiantes y padres de familia, en las diferentes fases del proyecto, será un requisito fundamental para garantizar su incidencia.

Flexible, porque el proceso de construcción de la propuesta supone predisposición y actitud amplia para identificar y valorar las concepciones, experiencias pedagógicas, demandas y necesidades formativas que traen los profesores, estudiantes y padres de familia.

Dinámica y reflexiva en tanto nos permita comprender que las propuestas educativas se construyen y reconstruyen permanentemente, por tanto, exige a los actores educativos actitud crítica, reflexiva y propositiva para hacer posible la transformación educativa desde la realidad sociocultural y lingüística de las comunidades donde las escuelas desarrollan su acción pedagógica.

En la medida en que se cumpla con estas características metodológicas se podrá contar con las posibilidades de *generar consensos* para la construcción participativa de un programa de formación continua intracultural, intercultural y bilingüe.

Referencias

- Aroni, M., Matías, A., Rivamontán, C. y Genaro, E. (2014). *El Tinku: ¿un encuentro o desencuentro?*. Trabajo práctico Unidad de formación Nro. 2 del PROFOCOM, Caripuyo, segundo grupo.
- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). *El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas*. Recuperado el 20 de Agosto de 2015, de http://www2.uned.es/grupointer/rev_complutense_2008_formacion_profesorado.pdf.
- Barral, Rolando (2014). *Educación o adoctrinar. Análisis Crítico del Currículo de la Ley N° 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" y otros temas de Ecología, Geopolítica, Cultura y Lectura* (págs. 1-89). La Paz: Brecha.
- Cajias de la Vega, M. (2011). *Continuidades y Rupturas. El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.
- CEPEP. (2010). *La sistematización de experiencias: un método para impulsar procesos emancipatorios*. Caracas: El perro y la rana.
- CENAQ. (2012). *Currículo Regionalizado de la Nación Quechua*. (Documento preliminar).
- Castro, V. y Rivarola, M. (1998). *Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa*. Asunción - Paraguay: MEC - HIID.
- Davini, M. (1995). *Formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Delgado, A. (2005). *La formación docente en tiempos de reforma educativa*. En *Pretextos Educativos. Revista boliviana de educación* Nro 3, págs. 79-105. Cochabamba: Kipus.
- Dietz, G. (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Fellay, S. (2013). *El Programa de Formación Complementaria. Sistematización de una entrevista realizada con unos miembros del Equipo Profocom. Primera parte*. En *Revista de Educación Popular el Sapo*, Nro 3, págs. 4-8; La Paz: CENPROTAC.
- Fellay, S. (2013). *El Programa de Formación Complementaria. Sistematización de una entrevista realizada con miembros del Equipo Profocom. Segunda parte*. En *Revista de Educación Popular El Sapo*, Nro 4, págs. 4-8. La Paz: CENPROTAC.

- Garcés, F. (2009). De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada. En David Mora (Director del libro). *Interculturalidad crítica y descolonización*. Págs. 21-40. La Paz - Bolivia: III-CAB.
- Giroux, H. (1995). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós. España: Paidòs.
- Gonzales, J. (2007). La educación intra e intercultural desde la identidad de lo humano integral y el fracaso de la reforma educativa en Bolivia. En Delgado F. y Escobar C. (eds). *Educación intra e intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora*. Págs. 143-148. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Guzmán, Soledad. (s/f). *Linea de investigación: Formación docente e Interculturalidad*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P.. (2003). *Metodología de la investigación* . México: MacGraw Hill.
- Ipiña, E. (1997). *Condición y perfil del docente intercultural bilingüe*. En *Revista Iberoamericana de Educación* Nro13, págs. 99-109. Organización de Estado Iberoamericanos: Biblioteca virtual.
- Jiménez, B. (1995). *Formación del profesorado y la innovación*. Recuperado el 18 de julio de 2015, www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42287/90210.
- Lopes, M. (2012). *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia. Entre la descolonización y las movilizaciones*. La Paz - Bolivia: Plural Editores.
- López, L. E. (2005). Democracia y cambios en la educación indígena. En *Protagonismo docente en el cambio educativo*. Revista PRELAC Nro. 1, págs. 90-99; OREALC UNESCO: Santiago.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal. En López. L. E. (editor), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. Págs. 129-220. La Paz - Bolivia: Plural editores.
- La Razón: Evo pide liberar a la educación. Entrevista al Ministro de Educación, Roberto Aguilar. 23 de septiembre de 2012.
- Lora, M. (2010). *La nueva ley educativa: etnocéntrica, subjetiva y retrógrada*. Recuperado el 20 de noviembre de 2013, de <http://www.bolpress.com/art.php> .

- Lozada, B. (2005). *Formación docente en Bolivia*. La Paz - Bolivia: Unesco.
- Machaca, G. (2010). De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional. *En Revista Guatemalteca de educación*, Nro 3, págs 71-118: UNESCO Guatemala.
- Machaca, G. y Zambrana, A. (2013). La construcción de metodologías interculturales. Un desafío actual del sistema educativo plurinacional en Bolivia . En Zambrana A. (editor), *Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizajes. Reflexiones y debates educativos*. Chimore, julio del 2012, págs 15-52. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Margalef, L. y Arena, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *En Revista Perspectivas Educacional, Formación de Profesores*, Nro. 26. Chile: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo>.
- MASAS. (2012). Una "licenciatura" de pésima calidad y anzuelo para el magisterio. El PROFOCOM, una evidencia de la talla del M.A.S. *Boletín: La voz del docente*, Nro. 19. Cochabamba, 12 de septiembre.
- Mazorco, G. (2007). *Filosofía, ciencia y saber andino*. Cochabamba: ETREUS Impresores.
- Medina, J. (2000). *Diálogo de sordos: occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia*. La Paz: Artes Graficas Editorial Garza Azul.
- Ministerio de Educación . (2005). *Ley No. 1565 Reforma Educativa. Compilación de leyes y otras disposiciones*. La Paz - Bolivia: U.P.S. NOTA.
- Ministerio de Educación. (2010). *Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez*. La Paz: CJ Ibañez.
- Ministerio de Educación. (2014a). *Compendio de Normativas. Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras en Ejercicio - PROFOCOM*. La Paz: Equipo PROFOCOM.
- Ministerio de Educación. (2014b). *Unidad de Formación N° 1. "Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo"*. Cuaderno de Formación Continua. La Paz - Bolivia: Equipo Profocom.
- Ministerio de Educación. (2014c). *Unidad de Formación Nro. 13 "Educación Primaria Vocacional"*. Cuadernos de Formación Continua. La Paz, Bolivia: Equipo Profocom.

- Ministerio de Educación. (2014d). *Unidad de Formación Nro. "Estrategias de Desarrollo Curricular Socioproductivo. Comprendiendo la Estructura Curricular"*. La Paz, Bolivia: Equipo Profocom.
- Ministerio de Educación. (2014e). *Unidad de Formación Nro. 4 "Medios de enseñanza en el Aprendizaje Comunitario. Planificación Curricular"*. La Paz, Bolivia: Equipo Profocom.
- Ministerio de Educación. (2014f). *Unidad de Formación Nro. 6 "Producción de Materiales Educativos"*. La Paz, Bolivia: Equipo Profocom.
- Ministerio de Educación. (2014g). *Unidad de Formación Nro. 9. "Pautas para la Concreción y Registro de Experiencias Transformadoras". Cuadernos de Formación Continua. La Paz-Bolivia: Equipo PROFOCOM.*
- Ministerio de Educación. (2014h). *Unidad de Formación Nro 1 "Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo". Cuadernos de Formación Continua. La Paz - Bolivia: Equipo PROFOCOM.*
- Ministerio de Educación. (2014i). *Unidad de Formación Nro 10 "Gestión Curricular del Proceso Educativo". Cuadernos de Formación Continua. La Paz, Bolivia: Equipo Profocom.*
- Ministerio de Educación. (2014j). *Unidad de formación Nro 5 "estrategias Metodológicas para el Desarrollo Curricular". Cuadernos de Formacion Continua. La Paz, Bolivia: Equipo Profocom.*
- Ministerio de Educación. (2014k). *Unidad de Formación Nro. 8 "Producción de conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo". Cuadernos de Formación Continua. La Paz - Bolivia: Equipo PROFOCOM.*
- Ministerio de Educación. (2014l). *Unidad de Formación Nro.2 "Estructura Curricular y sus Elementos de la Diversidad: saberes y Conocimientos Propios". Cuadernos de Formación Continua. La paz - Bolivia: Equipo PROFOCOM.*
- Ministerio de Educación. (2013). Convocatoria pública N° 001/2013. *Convulsa de méritos profesionales para optar cargos de coordinador/a, asistentes administrativos/as y facilitadores/as para el Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras en Servicio - PROFOCOM. La Paz.*

- Ministerio de Educación. (2012a). *Guía metodológica para facilitadoras y facilitadores del Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras en Ejercicio*. La Paz: Equipo PROFOCOM.
- Ministerio de Educación. (2012b). *Manual de orientación para la facilitadora o el facilitador del PROFOCOM. Documento de trabajo. Cuadernos de Formación Continua*. La Paz - Bolivia: Equipo PROFOCOM.
- Ministerio de Educación. (2011a). *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional (Documento de trabajo)*. La Paz.
- Ministerio de Educación. (2011b). *Currículo de Formación de Maestros y Maestras del Sistema Educativo Plurinacional. (Documento preliminar)*. La Paz
- Miranda, E. (2005). Políticas Educativas Nacionales (Parte II). En *Pretextos Educativos* Nro. 2, págs. 9-30; Cochabamba: Kipus.
- Moya, R. (2007). Reflexiones sobre docencia, bilingüismo e interculturalidad. En Cuenca, R. Nucinkis, N., Zavala, V. (Comps.), *Nuevos maestros para América Latina*. Págs. 229-257; Madrid - España: Ediciones Morata.
- Muñoz, J., Quinteros, J., y Numevar, R. (2001). *Como desarrollar competencias en investigación*. Bogota: Delfin.
- Nucinkis, N. (2007). La formación de maestros en EIB en América Latina. En Cuenca, Ricardo, Nicole Nucinkis y Virginia Zavala (Comps.), *Nuevos maestros para América Latina*. Págs. 57-95; Madrid - España: Ediciones Morata.
- Pareja, N. (2005). Explorando las relaciones entre la cultura escolar y los procesos de innovación educativa. En *Pensar la Universidad. Revista de investigación Educativa*, Año2, Nro. 2, págs. 183-194. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Paz: Plural Editores..
- Proeib Andes y Cepos. (2006). *Programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas, Módulo 4: Identidad, Interculturalidad y Ciudadanía en Bolivia*. Cochabamba.
- Quintanilla, V. H. (2012). La perspectiva de descolonización educativa intracultural e intercultural. En *revista de Estudios Bolivianos*, Nro. 17, págs. 187-219. Recuperado el 10 de Agosto de 2015, de www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieb/.../n17_a10.pdf.

- Quispaya, I., Romero, C. y Mamani, L. (2015). Concreción del Modelo Educativo mediante la recuperación de saberes y conocimientos de nuestra comunidad. Trabajo final para optar al grado de licenciatura en el marco del PROFOCOM.
- Radio Panamericana (2013). Entrevista, José Luis Alvares, Ejecutivo de la Federación Departamental de Maestros Urbanos de La Paz. 7 de abril.
- Rengifo, G. (2008). Notas sobre formación docente para escuelas rurales andinas. En Hidalgo, L., Oxa, J., Rengifo, G., Trapnell, L. Vásquez, J. & Vigil. *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes par la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Págs. 55-70. Lima: Tarea Asociación de Publicación Educativa..
- Robalino, M. (2012). ¿Actor o protagonista del cambio? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesion docente. En *Protagonismo docente en el cambio educativo*. Revista PRELAC Nro.1, págs 6-23; Santiago: OREALC UNESCO.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada:Aljibe.
- Ruíz, A. (2011). Formación de Maestros y Maestras del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia. *En Revista Integra Educativa, Nro. 3*, págs 175-190. La Paz: Instituto Internacional de Integración - CAB.
- Ruíz, A. (2012). Maestras y Maestros como intelectuales del sistema educativo. *En revista Integra Educativa, Nro. 13*, págs. 137-153. La Paz: Instituto Internacional de Integración - CAB.
- Saaresranta, T. (2011). *Educación indígena originaria campesina. Perspectivas de la educación intracultural*. La Paz - Bolivia: Fundación PIEB.
- Schmelkes, S. (. (2008). *Enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Sichra, I. (2009). ¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia? En López, L. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Págs. 95-128. La Paz Bolivia: Plural editores.
- Talavera, M. (2014). Magisterio boliviano y reformas educativas en el siglo xx. En Revista *Estudios Bolivianos*, Nro. 20. En revista de *Estudios Bolivianos*. Recuperado el 10 de Agosto de 2015, de www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieb/.../n17_a10.pdf
- Torres, J. (2009). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

- Trapnell, L. (2012). *Lineamientos curriculares para la formación docente inicial en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe y educación primaria intercultural bilingüe* (Documento preliminar). Lima - Perú .
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético político. Recuperado el 5 de agosto de 2015 de Encuentro continental de educadores agustino: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>
- Tubino, F. (2015). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Obtenido de http://www.red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf (consulta:5 de agosto de 2015)
- Vásquez, J. (2008). Demanda, necesidad y desafíos de la formación de maestros interculturales. En Hidalgo, L., Oxa, J., Rengifo, G., Trapnell, L. Vásquez, J. & Vigil *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación docente desde un enfoque intercultural*. Págs. 71-70. Lima - Perú: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. (2000). *Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Inicial*. La Paz - Bolivia: Reforma Educativa .
- Vigil, N. (2008). Sobre la educación intercultural bilingüe, las lenguas y los derechos lingüísticos. En Hidalgo, L., Oxa, J., Rengifo, G., Trapnell, L. Vásquez, J. & Vigil, *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Págs. 41-54. Lima: tarea Asociación de Publicaciones Educativas .
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. Recuperado el Septiembre de 2015, http://www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña J., Tapia L. & Walsh C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

ANEXOS

GUÍAS DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Tema:

Materia/módulo:

Responsable:

Nro. de participantes:

Fecha:

Descripción del contexto:

1. Uso de lenguas en los procesos educativos

El facilitador utiliza sólo el castellano o introduce también la lengua originaria de los participantes.

¿En qué momentos se utiliza la lengua indígena?

¿Qué lengua usan los participantes para comunicarse entre ellos?

¿En qué situaciones y momentos utilizan la lengua indígena?

¿Cuál es contenido de las interacciones lingüísticas?

2. Características y organización del espacio

- Estructura de la clase, tipo de mobiliario, disposición de éste.
- Organización espacial de los participantes
- Ubicación y desplazamientos del profesor/a durante la clase.
- Organización y estructura de participación facilitador y participantes
- Formas de comunicación que regula la interacción entre maestros y alumnos/as.

3. Aplicación de estrategias didácticas

¿Qué estrategias de enseñanza utiliza?

¿Cómo presenta los contenidos de enseñanza?

¿Qué actividades de aprendizaje sugiere?

¿Qué actitudes y opiniones manifiestan los participantes con relación a la metodología de enseñanza?

¿Cómo desarrolla el tema?, ¿Cuál es la secuencia?

¿Dónde desarrolla el tema?

¿Qué propósitos pedagógicos se explicita?

¿A qué aspectos se centran más las preocupaciones del docente en la clase?

4. Participación, reacciones y percepciones de los participantes

¿Cómo participan los estudiantes en el desarrollo de dichas temáticas?

¿Cuáles son sus reacciones?, ¿Qué dicen?

¿Qué opinan los estudiantes sobre la importancia de revalorizar los saberes y conocimientos indígenas?

ENTREVISTA FACILITADOR

Nombre:

Formación y años de servicio:

Fecha:

1. Lengua e Identidad cultural

¿Qué lenguas indígenas habla?

¿Dónde aprendió?

¿Actualmente con quienes habla en lengua indígena?

¿Dónde y en qué momentos utiliza la lengua indígena y el castellano?

¿Con que pueblo indígena se identifica?

¿Y cómo demuestra su identidad cultural?

2. Objetivos, Contenidos y Metodología del PROFOCOM

¿Cuál es el objetivo del PROFOCOM?

¿Cuáles son sus características formativas?

¿Cuál es el perfil de maestro y maestra que se quiere formar?

¿Cómo es la metodología de formación?

¿En qué se diferencia este programa de formación de los programas de licenciatura que ofrecen las universidades?

3. Intra e interculturalidad en las sesiones didácticas

¿Cuál es el rol del facilitador en los procesos formativos del PROFOCOM?

¿Cuál es el rol de los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje?

¿Cómo concibe el proceso de enseñanza y de aprendizaje?

¿Qué estrategias didácticas emplea en su clase?

4. Opiniones sobre la propuesta del PROFOCOM

¿Qué opina sobre la propuesta del PROFOCOM y MESP?, ¿Cuál crees que es su objetivo?,

¿Qué tipo de perfil profesional pretende formar?, ¿consideras que esta propuesta es intra e intercultural?

¿Cómo entiende la intraculturalidad, la interculturalidad?

¿Cómo trabaja usted la intraculturalidad e interculturalidad en los procesos formativos del PROFOCOM?

¿Qué dificultades percibe en su aplicación?

¿Cómo piensa que se debería trabajar la intra e interculturalidad en el PROFOCOM?

5. Uso de la lengua indígena en los procesos formativos del PROFOCOM

¿Se cumple las recomendaciones del PROFOCOM sobre el uso de la lengua indígena en los procesos formativos? Si o No, ¿Por qué?

¿En qué momentos de las sesiones del PROFOCOM hace uso de la lengua indígena?

¿Qué estrategias metodológicas emplea para promover el uso de las lenguas indígenas?

¿Cuáles son las principales dificultades?

¿Cómo piensas que se debería trabajar esta propuesta educativa?

¿Por qué crees que es importante desarrollar las lenguas indígenas desde los procesos educativos?

ENTREVISTA A PARTICIPANTES

Nombre:

Formación y años de servicio:

Fecha:

1. Lengua e Identidad cultural

¿Qué lenguas indígenas habla?

¿Dónde aprendió?

¿Actualmente con quienes habla en lengua indígena?

¿Dónde y en qué momentos utiliza la lengua indígena y el castellano?

¿Con que pueblo indígena se identifica?

¿Y cómo demuestra su identidad cultural?

2. Objetivos, Contenidos y Metodología del PROFOCOM

¿Cuál es el objetivo del PROFOCOM?

¿Cuál es el perfil de maestro y maestra que se quiere formar?

¿Consideras que la formación en el PROFOCOM es intra e intercultural?

¿Cómo es la metodología de formación?

¿En qué se diferencia este programa de formación de los programas de licenciatura o cursos de capacitación que ofrecen las universidades y otras instituciones?

¿Qué temáticas se enseñan y para qué?

3. Estrategias metodológicas

¿Cuál es el rol del facilitador en los procesos formativos?

¿Cuál es el rol de los participantes?

¿Cómo concibe el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el PROFOCOM?

¿Qué piensas al respecto?

¿Generalmente cómo se desarrollan las clases?, ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que emplea el facilitador?, ¿Qué piensas al respecto?

Actividades de aprendizaje

¿Qué actividades de aprendizaje se sugiere para el abordaje de los diferentes contenidos?, ejemplo de una experiencia, ¿Qué opinas sobre estas actividades?

¿Cómo se desarrolla el trabajo comunitario?, ¿cómo se organizan?, ¿qué dificultades se perciben?

4. Opiniones sobre el PROFOCOM Y MESP

¿Qué opina sobre la propuesta del PROFOCOM?

¿Cómo entiende la intraculturalidad, la interculturalidad?

¿Cómo se trabaja estos conceptos en los procesos formativos del PROFOCOM?

¿Cómo trabaja usted la intraculturalidad e interculturalidad en su práctica de aula?,

¿Qué dificultades percibe en su aplicación?

¿Cómo piensa que se debería trabajar esta propuesta?

5. Uso de la lengua indígena en los procesos formativos del PROFOCOM

¿Se cumple las recomendaciones del PROFOCOM sobre el uso de la lengua indígena en los procesos formativos? Si o No, ¿Por qué?

¿En qué momentos de las sesiones del PROFOCOM hace uso de la lengua indígena?

¿Qué estrategias metodológicas emplea el facilitador para promover el uso de las lenguas indígenas?

¿Cuáles son las principales dificultades sobre el uso de las lenguas indígenas en los procesos educativos?

¿Cómo piensas que se debería trabajar esta propuesta educativa?

¿Por qué crees que es importante desarrollar las lenguas indígenas desde los procesos educativos?