



**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

**ENTRE LA TEORÍA DE LA EIB Y LA EIIP:  
Aprendiendo de la práctica de profesores egresados de la licenciatura en EIB**

**Juana Eliana Guzmán Miranda**

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: Vicente Limachi Pérez**

**Cochabamba, Bolivia  
2016**

**La presente tesis titulada ENTRE LA TEORÍA DE LA EIB Y LA EIP:  
APRENDIENDO DE LA PRÁCTICA DE PROFESORES EGRESADOS DE LA  
LICENCIATURA EN EIB, fue defendida el.....**

**Mgr. Vicente Limachi Pérez**  
**Asesora**

**Dra. Inge Sichra**  
**Tribunal**

**Mgr. Alex Cuiza Romano**  
**Tribunal**

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

## Dedicatoria



## Agradecimientos

¡Siempre me quedó chiquito el papel...ahora más...para agradecer! Yo prefiero agradecer con un buen abrazo, con una bailada o con una mirada llena de mí, como regalo. Pero me aprovecho de cascarle en este escrito, esperando llegue y llene los espíritus de los nombrados y sentidos en este espacio.

A los actores educativos populares por el apoyo incondicional a la investigación mediante su participación activa. A todos ellos gracias por compartir sus inquietudes, anécdotas, críticas y desencuentros. A las niñas y niños que sobreviven en las instituciones escolarizadas que no los escuchan y, a pesar de ello, reafirman el camino hacia los sentipensamientos y apthapis. A los seres con los que me encontré en todos los viajes que, con su presencia, sus preguntas o comentarios, me empujaron a caer en la cuenta en cuestiones a las que apenas venía prestando atención, o me obligan a modificar mi sentipensamiento y “sacudir las penas como arvejas de la falda...sacudir el barro de las pestañas” para seguir aprendiendo en el tinkusunchik.

Al Programa de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe y a la Fundación PROEIB Andes por el apoyo económico brindado para realizar el primer y segundo trabajo de campo. Por darme aliento en momentos de cansancio y ser pacientes conmigo, gracias Valentín y Deysi.

Celebro y agradezco la existencia de mis padres, caminantes de sueños entre abrazos...resilientes ante las tumbas ambulantes de muchos huesos sin almas, llenas de miedos...Margarita y Ángel seres que *son y hacen* al ritmo de varios tinkuykuna: bailando y zapateando para que la revolución tenga sentido y nos interese.

Mi familia toda, por ser caos y no dejarme morir en el tedio... por soportar mis jetas en frustración, por tener paciencia durante mis bloqueos mentales durante estos tres años...por amortiguar mi falta de apoyo económico a la casa durante dos años...por ser desafío para sentir y, así, entender...y por su educación en los abrazos,

por acompañarme en mis caminos aunque a veces no estén pero sean en mí.

Y para aquella que se hizo al andar...ustedes en La Paz son la confirmación diaria de que la familia se hace y fortalece mediante el tejido de hilos (lazos). Fueron y son pilares espirituales llenos de sabiduría...sin ustedes no hubiera concluido este ciclo.

Al que espera ser el lobo del final mientras es un buen soldado...por encontrar camino en el laberinto de mi vida y ser compañero y cómplice incondicional...aun en las diferencias...abrazo tus sueños en verde.

Fuimos tejiendo y nos encontramos en un espacio diverso, culturas y lenguas provenientes de Chile (mapudungun, aymara), Perú (awajun, aymara, shipibo), Bolivia (aymara, quechua, yuracaré, mojeño trinitario, mojeño ignaciano, mosetén, biage-yuki), Ecuador (shuar), Colombia (nasa y wawnan) y México (tojol-ab'al, tsotsil, tseltal, maya, nahuatl, purepecha, totonaco y zapoteco). Nació esta comunidad de aprendizaje llena de esperanza para delinear nuevos horizontes en la educación y la revitalización lingüística y cultural. Gracias por ser reiterado recuerdo de revitalizaciones, gracias por expresar pasión desbordante por lo que son, "como para hacer transfusión", por dar abrazos en tiempos de odio y miedo, por tener una "tendencia a la resurrección inexplicable...por ser la urdimbre de la realidad, por jodida que sea, nuevos tejidos están naciendo, y esos tejidos están hechos de una trama de muchos y muy diversos colores".

Gracias por no negar el abrazo para no obligarnos a dar codazos: Inge Sichra, gracias por acompañarme en este camino, haciendo que el sendero sea más importante que el final.

Son aprendizajes, somos andando, gracias: Marina Arratia, Tata Rumi Kancha, Fernando Prada, José Antonio Arrueta, Fernando Galindo, Teófilo Laime, Luis Enrique López, Diego

Martínez, Nicole Nucinkis, Fernando García, Ruben Valverde, Roberto,

Edwin, Andrea, Alex Cuiza y más.

A Vicente Limachi, por su paciencia y orientación. Gracias por guiar el desafío volar y tener abiertas las puertas del corazón para aclarar nuestro yachaysunquy.

Asimismo deseo manifestar mi gratitud a Skf-Asociación de Mujeres Católicas de Suiza en especial a su proyecto Mujeres Multiplicadoras de Educación porque a cinco de nosotras nos han regalado, mediante el pago de los aranceles, la oportunidad de continuar y finalizar nuestros estudios, por la fe que depositaron en mí y de la que es una prueba esta publicación.

Mis bolsillos y mochila están llenos de sueños y voy caminando para compartir lo que tengo. No sé si mis abrazos hayan servido...les aseguro que mis pretensiones van dirigidas a morir abrazada. No tengo nada material que ofrecerles...sólo tengo mis brazos para abrazar. Ayúdenme a hacer más de lo que puedo, ayúdenme a tener un equilibrio entre hacer y decir...sigan poniéndome en crisis y caos. Gracias, ¿quién dijo que todo está perdido?..

## Resumen

### **Entre la teoría de la EIB y la EIIP: Aprendiendo de la práctica de profesores egresados del Programa de Licenciatura en EIB**

Juana Eliana Guzmán Miranda, Mgr.  
Universidad Mayor de San Simón, 2016  
Asesor: Vicente Limachi Pérez

En este estudio se analiza las prácticas pedagógicas de profesores egresados del Programa L-EIB en el ámbito académico e interpersonal, a partir de la experiencia de formación docente continua, en el marco de las transformaciones curriculares de las Leyes 1565 y 070 en el distrito de Tiraque del departamento de Cochabamba. A nivel nacional se buscó y busca formar profesores que lleven adelante una educación integral, en suma, se requiere de un compromiso social y vocación de servicio mediante la implementación curricular. Entonces, es necesario saber qué experiencias, ideas y actitudes tienen actualmente los profesores para contribuir al mejoramiento de su praxis.

Esta investigación tiene una perspectiva cualitativa y etnográfica desde nuestro *yachay sunqu* basada en la *qhaway* (observación), mayormente, participativa en el aula y las actividades extracurriculares, *uyariy* (la entrevista) y las historias de vida que son la base de nuestros *tinkuy* (encuentros). La problemática socio-educativa que se afronta indaga los rastros de la formación en EIB de los profesores, guiados por la concepción de EIB que tienen. Ambos conducen a un balance entre la EIB y la EIIP, para finalmente llegar, desde las propias reflexiones de los participantes y su entorno próximo, al quehacer educativo actual.

En los resultados se encontró que las prácticas de los profesores tienen un fuerte arraigo tradicional. Uno de los motivos es el vacío normativo entre 2004 y 2010 y la diluida noción y percepción de EIB. Se agrega que su formación en el PL-EIB ha sido motivacional, lo que contribuyó con el entendimiento de la actual ley; sin embargo, la implementación no alcanza el accionar por la imposición a través de la formación en PROFOCOM y la falta de

herramientas educativas. A pesar de ello, algunos profesores, desde el “corazonar” con sus estudiantes, intentan hacer una educación diferente.

Las conclusiones reflejan la actual concepción del rol de profesores en una escuela multigrado y dos unidades educativas. Así, se quiere caminar, a partir de la práctica, para implementar la Ley 070; primero, mediante el *tinkuy* entre profesores, para luego, y a la par, influir en los niños. Entonces, nuestro caminar apunta a conformar una comunidad de interaprendizajes para fortalecer nuestro yachay sunqu.

Palabras clave: Práctica pedagógica, formación de profesores, EIB, PROFOCOM, Corazonar.

## **Pisiyachiynin**

### **Yuyay yachaywan khuskamanta tikkuypi sunquchakuspa**

Yuyay mask'aq: Juana Eliana Guzmán Miranda, Mgr.  
Jatun mama yachay wasi: Universidad Mayor de San Simón, 2015  
Yuyay purichiq: Vicente Limachi Pérez

Kay ruwayqa wakichikuspa kan yachachiqkuna kay yuyaq wakichiq L-EIB nisqamanta, yachay kamachik 1565 chanta 070 ima, kamachisqanman jina yuyayninkuta, ruwayninkuta, llank'ananku patapi, yachaywasikunapi ima imaynatachus apayqachachkanku, tanqachachkanku ima chaymanta. Kay yuyay p'anqaqa wakichiyqa Colomi llaqta, Tiraque llaqta ukhupiwán ruwakurqa.

Yachasqanchikman jinaqa kay jatun yuyay jap'ina EIB nisqa tukuy qullasuyupi apayqachakuchkanpuni, kay yachachiqkuna tukuy subqu junt'asqa yachaywasikunapi yachakuqkunaman ujina allin yuyayta riqsirichinankupaq yacharichinakupapis. Chayrayku yachananchik kachkan ima, imaynatachus yachachiqkuna kawsayninkuman jina, yuyayninkuman jina, t'ukuriyninkuman jina kunan kay kitipi llank'arichakanku chayta.

Kay jatun wakichiy kawsayninchik yuyasqamanta pacha ruwakun, yachay sunqunchikmanta pacha ruwakun, sumaqta kikin yachaywasikunapi qhawaspa chantapis waq yachachiqkuna yachakuqkuna llank'ayninkupipis khuchka purikupalla ruwakun. Chay puriykunapiqa sumaqta runakunawan rimakuspa, sumaqta kawsayninkuta uyarispalla ruwakurqa. Jinamanta khuskamanta tinkuspa kay yuyaytaqa paqarichiyku.

Ichapis kay tukuy ch'ampaykuna kay kawsay yachachinamantaqa chhikapuni kachkan. Yachachiqkunaqa ichapis ñawpa EIB nisqa yuyaywantay kunan EIIP nisqa yuyaywantay puriykachanku, jinapitaq juk tinkuyman jina chayanku, chaywan sunquchakuspataq ruwayninkuta kawsayninkuman jina allinyachinkuman.

Chay wakichisqaman jinaqa kay jinata taripakun: Yachachiqkunaqa ñawpa yachay yuyaywan astawan puriykachachkanku, ichapis yachaqa kamachiq kay 2004 – 2010 watakunipi

mana sut'ichu kasqanrayku, nitaq kay EIB nisqapis sut'i ñanpichu kachkallarqataq chinkasqajina chayqa karqa. Chayrayku kay yuyay wakichiy PL-EIB nisqamanqa yachachiqkunaqa sinchita puriykamurqanku, chaypitaq kay juk musuq yuyay yachay kamachiytaqa allillanta jap'iqaskasqankuta ninku. Chaymantaq kay PROFOCOM nisqawanqa yayachiqkunaq yuyayninqa astawan mat'isqallataq rikhurillantaq ninku. Jinapis wakin yachachiqkunaqa yachakuqkunawan “sunquchakuspa” ujina ñanman kay yachay yuyaytaqa tanqachkanku.

Jinapi kay jatun ruwayqa tukukuyninman rispa kan. Kay yachachiqkuna imaynatachus iskay yachaywasipi tukuy yachakuqkunawan llank'asqankuta rikhurichispa. Chayta qhawarispataq pisi ruwaykunata tarispaqa, kay yachay kamachiy 070 nisqata qhichwa simipi. yachakuqkunawa yachachikkunawan juk jatun tinkuypi, khuchkamanta yachawakunankuta niyku. Jinapi tukuy yachay ayllupi sunquchakuyninchikta t'ikarichinallapaqpuni.

Yuyaykuna: Ruway yachay, yuyay yachay, EIB, PROFOCOM, sunquchakuy

## Índice de Contenido

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	v
Pisiyachiynin.....	vii
Índice de Contenido .....	ix
Lista de Tablas .....	xii
Lista de Ilustraciones.....	xii
Abreviaturas.....	xiv
Quichwa rimaypi pisiyachiynin:.....	xv
Introducción .....	1
<b>Capítulo 1: Problema y objetivos de investigación .....</b>	<b>4</b>
1.1. Planteamiento del problema.....	4
1.2. Objetivos .....	7
2.2.1. Objetivo general .....	7
2.2.2. Objetivos específicos.....	7
1.3. Justificación.....	8
<b>Capítulo 2: Aspectos Metodológicos.....</b>	<b>11</b>
2.1. Desafíos Metodológicos: Tinkusunchik.....	12
2.1.1. Tinkuy Urijana (Método) .....	13
2.1.1.1. Khushka Puriy .....	14
2.1.1.2. Uyariyninchik - Ch'aqwariyninchik.....	15
2.1.2. Técnicas e instrumentos de investigación .....	16
2.1.2.1. Qhaway Sunquyninchik (Miradas con el corazón).....	16
2.1.2.2. Tapunarikuy (Diálogo abierto y activo) .....	17
2.1.2.3. Parlarikusunchik yuyayninchikpaq (conversamos para recordar).....	18
2.1.2.4. Piqtu de técnicas (mezcla) .....	18
2.2. Actores educativos .....	19
2.3. ¿Cómo analizamos la práctica pedagógica? Procesamiento de la información.....	24
2.4. Para seguir aprendiendo de nuestros tinkuy.....	26
2.4.1. Desafíos personales .....	26
2.4.2. La intercomprensión desde el tinkuy para un yachay sunqu.....	27
<b>Capítulo 3: Fundamentación Teórica .....</b>	<b>31</b>
3.1. Entre complementaciones y aproximaciones: EIB y EIIP .....	32
3.1.1. Ley 1565 de Reforma Educativa: Educación Intercultural Bilingüe .....	33
3.1.1.1. La Formación de profesores en la Ley 1565 .....	35
3.1.1.2. Programa de Licenciatura especial en Educación Intercultural Bilingüe.....	40

3.1.2. La Ley de Reforma Educativa y su declive.....	45
3.1.3. Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez: Educación intra e interculturalidad Plurilingüe .....	49
3.1.3.1. La Formación de profesores en la Ley 070 .....	51
3.1.3.2. Programa de Formación Complementaria para Maestros .....	52
3.1.4. Críticas y dificultades en torno a la ASEP .....	55
3.2. Divergencias y encuentros entre ambas leyes .....	58
3.3. Deconstrucción de la interculturalidad desde adentro .....	62
3.4. ¿Cuál es mi función como educador? .....	69
3.4.1. ¿Qué significa ser profesor? .....	69
3.4.2. La práctica docente.....	70
3.4.3. Hacia una redefinición del rol y la práctica docente .....	72
<b>Capítulo 4: Resultados.....</b>	<b>74</b>
4.1. Descripción general de las zonas visitadas .....	74
4.1.1. Visitando Tiraque: Central y Dispersa .....	74
4.1.1.1. Escuela Multigrado Hortencia Rojas.....	75
4.1.1.2. Unidad Educativa “Juan José Carrasco” .....	77
4.1.2. Situación socioeconómica y lingüística de Villa Tunari y Tiraque.....	78
4.1.2.1. Población Quechua .....	78
4.1.2.2. Flujos migratorios y sus secuelas .....	78
4.1.3. Invisibilización social, cultural y educativa .....	81
4.2. ¿Por qué asistir al programa de licenciatura en EIB? .....	83
4.2.1. Superación profesional, ¿por prestigio? .....	83
4.2.2. Aprender a trabajar en equipo, ¿sirve al momento de enseñar? .....	85
4.2.3. Quechua, ¿motivación del pasado? .....	87
4.2.4. Aprender a investigar ¿es funcional a la tesis y profesión? .....	88
4.2.5. Paradigmáticamente rotos: docentes del PL-EIB y su influencia en los profesores .....	90
4.3. Nociones y percepciones de los profesores sobre EIB.....	94
4.3.1. Mirada reduccionista y el enfrascamiento de EIB.....	94
4.3.2. Mirada ideal y folklórica de EIB.....	97
4.3.3. Mirada crítica y reflexiva sobre EIB .....	99
4.3.4. EIB como Apthapi: Vivir el encuentro.....	105
4.4. Formación de formadores y Aproximaciones entre EIB y EIIP .....	108
4.4.1. “Lo del PROFOCOM es por obligación”.....	109
4.4.1.1. Formación recibida en el Programa L-EIB y PROFOCOM.....	111
4.4.1.2. Licenciados: “máxima nota y el mínimo esfuerzo”.....	115
4.4.2. Desafíos entre EIB y EIIP .....	119
4.4.2.1. “Necesitamos el cambio, nuestro cambio” .....	122
4.4.2.2. “La realidad no es como dicen” .....	123
4.5. Acciones pedagógicas de profesores EIB .....	124
4.5.1. Entonces, ¿Qué pasa con la práctica pedagógica? .....	124
4.5.1.1. Currículo y Plan educativo: “Más cómodo es mantener lo de antes, lo de siempre”.....	125

4.5.2. ¿Dónde el profesor es profesor? .....	135
4.5.2.1. TLI: No por vocación, si no por elección .....	136
4.5.2.2. JL: ¿Qué hacemos con nosotros mismos? .....	141
4.5.2.3. CJ: Atiy.....	146
4.5.2.4. FH: “Necesitan un motivador, no un profesor” .....	150
<b>Capítulo 5: Conclusiones .....</b>	<b>154</b>
<b>Capítulo 6: Tejiendo nuestro Yachay Sunqu a través de nuestra comunidad de interaprendizajes.....</b>	<b>162</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>182</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>193</b>

## **Lista de Tablas**

Tabla 1. Datos de actores educativos populares que participaron de la investigación. ....	21
Tabla 2. Análisis de la práctica pedagógica del actor educativo popular .....	24
Tabla 3. Marco legal de la EIB en Bolivia.....	36
Tabla 4. Características, logros y dificultades del Programa de Licenciatura en EIB .....	42
Tabla 5. Objetivos y Perfil de formación en contraste con Módulos del PROFOCOM.....	53
Tabla 6. Programa tentativo de encuentros de la comunidad de interaprendizajes .....	174
Tabla 7. Fases de la puesta en marcha de una Comunidad de Aprendizaje.....	177

## Lista de Ilustraciones

Ilustración 1: Fachada y murales de U.E. Candelaria-Colomi.....	97
Ilustración 2: Fachada U.E. Juan Jose Carrasco-Tiraque.....	98
Ilustración 3: Actividades culturales en las Unidades Educativas de Tiraque.....	98
Ilustración 4: Tinkuy mediante el apthapi.....	106
Ilustración 5. Teodoro junto a algunos estudiantes.....	136
Ilustración 6. Escuela Multigrado Hortencia Rojas: Aula 2 .....	141
Ilustración 7. Ambientación aula 2. Escuela Multigrado Hortencia Rojas .....	142
Ilustración 8. Ambientación aula 1. Escuela Multigrado Hortencia Rojas .....	147

## Abreviaturas

PL-EIB	Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe para profesores.
PROFOCOM	Programa de Formación Complementaria para maestras y maestros en ejercicio
U. E	Unidad Educativa
CEA	Centro de Educación Alternativa
UMSS	Universidad Mayor de San Simón
LRE	Ley de Reforma Educativa 1565
ASEP	Ley Aveliño Siñani y Elizardo Pérez
EIIP	Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe
SEP	Sistema Educativo Plurinacional
CEPOS	Consejos Educativos de los Pueblos Originarios
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
NPIOS	Naciones y Pueblos Indígena Originarios
IPELC	Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas
CPE	Constitución Política del Estado
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
CPTE	Comunidades de Producción y Transformación Educativa

## **Quichwa rimaypi pisiyachiynin:**

### **Puraymanta Iskay Yachaytawan (EIB) Askha Yachaytawan (EIIP)**

#### **sut'incharispa: Yachachikun puriyinmanta yacharispa**

Yuyay mask'aq: Juana Eliana Guzmán Miranda  
Jatun mama yachay wasi: Universidad Mayor de San Simón, 2015  
Yuyay purichiq: Vicente Limachi Pérez

Kay quichwa rimay qillqasqaqa jatunwakichiymanmanta llusqsimun, ichapis kikin yuyaywan sinrusqallataq, chayman jina allinta jap'iqanapaq.

#### **1. ¿IMATAQ JAT'UN CHAQWA KACHKAN?**

Jatun yachaymanta t'ukuirispaqa, kunan kawsayninchikman jinaqa kay mama yachay kamachiq nisqanman jina, yachay kawsayqa ujinayaytaq. Chayman jinaqa yachay wasikunapiqa allinta tukuy imata ruwaspa yachachina kachkan. Chaypaq yachachikunaqa sumaq yuyayta mask'ananku kachkan. Jina kaptin yachachikunapaq jatun mama yachay qutu qallarirqa, PROFOCON sutin chaypataqa. Chaypi, kay mama kamachiq nisqanman jina yachachikuna jatun yuyayta yachayta jap'iqanankupaq, chaywantaq kuraq yuyaywan allinta llank'ánankupaq.

Jina kaptin PL-EIB rikhurillarqataq, chaypi yachachikuna iskay wata junt'asqata yachaqakunankupaq, sumaq kawsay yuyayta jap'ispa jatun yachay wakichiyta ruwaspataq llusqsimunankupaq.

Ichapis chhika yachaq qutukunaqa tiyanpuni yachachikuna jatun yuyayta jap'inakupaq, jina kaptin yachachikunaqa yachaqakusqankuqa yachay qutumanta jinaqa ujinayan, mana kikinchi. Wakin yachachikunaqa jatun yuyay qutumanta llusqsimunankupaq ujinatataq llank'allankutaq, kunantaq chaykunata riqsirisun, ichapis chaypaq tapukuykuna karqa:

¿Mayqin yuyaytataq yachachikuna kay PL-EIB nisqapi apayqachachkanku?,  
¿Inamaynamantataq kay EIB nisqata yachachikuna qhawachqanku kay mama yachay

nisqanman jina?, ¿ Ima yachay kawsaykunata jatarichinku jatun yuyay jap'isqankuwan?¿ Ima ruway yachaykunataq apayqachanku kay jatun qutu yuyay L-EIB nisqamanta llusqikuna?

Kay yuyaykunata taripanapaq juk nañ puriyta qhawaspa ruwakurqa, chayta kuna riqsirichisun.

## **2. ÑAN PURIYNIN**

Kay jatun wakichiy yachachikunaq puriyinta , kawsayninta, munayninta, yuyayninta, yachayninta, allinta qhawaspa ruwakurqa. Jina kaptin kay yuyay jap'iykunaqa runakunaq, yachachikunaq kawsayninta allinta qhawachikun.

Kay ruwaypaq tapuykunata, qhawaykunata wakichikurqa. Chanta jatun p'anqakunata, sapa p'unchaw p'anqa ruwaykunata, waqkunatapis apayqachakurqa. Chayman jinataq kay ruwayqa wakichikun.

Kay jatun wakichiyqa Qhuchapampa llaqtapi, phichqa chiqakuq qhuñi llaqta ukhupi, pata wallipi ima. Jina kaptin, juch'uy wawakunawan astawan llank'akurqa kay mam yachay kamachisqanman jina.

## **3. P'ANQAKUNA QHAWAY**

Kay wakichiytaqa jatun p'anqa waqkuna ruwaqkuna wakichisqankuta watuspa qhawaspa wakichikun, chantapis wakin yachachikuna jatun wakichiyntapis watakullarqataq. Chayman jina kay wakichiyqa ruwakun, chayta riqsina kachun.

Yachay mama kamachiq (Ley de la Reforma Educativa) ñawpaqman tanqasqanqa, kay sumaq quichwa, aimara, guaraní rimaykunapi yuyay yachay p'anqakuna ruwasqa, ichapis mana allin qhawasqachu kallantaq, imaraykuchus juch'uy yachay wasikunallapi apayqachakusqan rayku, chantapis mana tukuymay chay kamachiykuna chayasqan rayku. Jina kaptinqa , kunan kitipi mana sumaq chiqan yachay qhawaykuna kanchu.

Kay 2010 watapi yuyaychakurqa kay yachay sumuq mama kamachiq ñawpaqman apakunanta. Kay 2013 watapitaq yachay wasikunapi yachaykuna ujinataña qhawakunanta, chanta kay 2014 watapitaq kay yachay musuq mama kamachiy tutuy qutupi wawakunaman

chayananta, chayman jina kikin yawar masikunawan juch'uymantapacha chay wiñasqankuman jina waynus, sipaskunapis sumaq yuyaywan yachaqakuspa wiñakunankupaq. Chaypaq yachay chaninchayqa pachaq mirayta qhawasqataq , chanta sapa iskay killa yachakuqkunaq yachayninkunaqa qhawasqa chaninchasqa kananta nikurqa. Jinapis chayay ukhupiqta tukuy runa junt'asqata qhawarina kachkan: munayninta, yachayninta, ruwayninta, atiynta ima, chantapis chay kimsa yachay wakichiy ukhumantapacha t'ukusqata: Mama suyu yachay wakichiyta, jatun llaqta suyu yachay wakichiyta chanta ayllu yachay wakichiyta ruwaspa qhawaspa ima.

Kay yachay kamachiq 1565 nisqaqa yachachiqkuna sumaq iskay yachaywan achkha yachaywan umachayqa sumaq yuyayta jap'ispa yachay wasipi yachaykunata tanqanankupaq ruwakurqa. Jinapi manaña ñawpa yachaykunatachu chaninchanapaq. Jinapi kay yuyay wakichiy EIB nisqaqa chay yuyayta yanapayta munaspa jatarin. Jina kaqtinqa yuyay chiqanchayninca yachachiqkunaman tukuy ruway, yachaykunata thallichayta munan. Chaywan musuq yachayta yachay wasi ukhumanta pacha jatarichinankupaq. Jinapi, tukuy yachachiqkuna sumaqta ch'aqwarikuspa t'ukurispa khuchkamanta yanapanakuspa ñawpaqman llusqinankupaq.

Kay EIB nisqaqa allintapuni rikhurisqa wawakuna tukuy sunquwan kawsayninkuman, yachayninkuman, yuyayninkuman jina rimayninku ukhupi sumaqta qhawanakuspa paykuna pura chaninchakuspa kanankupaq chanta waq yuyaykunatapis chaninchanallankupaqtaq. Jinapi khuchkamanta ñawpaqman puririnallapaqpuni.

kay musuq yachay yuyaywanqa yachachiqkunaqa ujinataña llank'anku, tukuy sunquwan yachakuqkunata qhawaspa kawsayninkuta chaninchaspa musuq ñanman musuq kawsayman purichinku, yachachiqkunaqa kikin yachachiy ninku patapi llank'aspa runayta ttukuy sunquwan tanwanku.

#### **4. TARIPAYKUNA**

Kay jatun yachay wakichiy jaqay Tiraki, yachay wasi multigradu Hortencia Rojas, ayllu Parra Ranchu chanta yachay wasi Juan José Carrasku, kikin Tirakipi wakichikun.

Kay ayllukunapiqa iskay simita parlarikunku qhichwatawan kastilla simitawan, qhichwatapuni astawanqa sapa p'unchay rimarikunku. Chantapis kay chiqakuqkunapiqa sinrikatupi qutuchakuspa kanku. Jina kaqtin kikin yachay qutuchakuypipis sinrikatu yuyayllataq.

Kay chiqakuqkunapiqa wakin runakunaqa jatun llaqtaman ch'usapunku, wakin wawakunapis yachayaq wasitaqa saqirapunku, jina kaqtin yachaywasikunapiqa mana yachaqaykunaqa jasachu.

Chay rayku kay ruwayta riqsichinapaq juk yachayta mask'akurqa, imaynatachus kay PL-EIB nisqa kikin yachay wasikunapi apayqachakuchkan chayta yachanapaq.

Jina kaqtin kay jatun qutu PL-EIByapaypiqa yachachiqkunaqa ujina yuyayta taripasqanku. Waqkunaq ruwayninta mask'aspa, jatun yachay wakichiyta ruwaspa, sumaqta p'anqakunata ñawirispa, sumaqta jamut'arispa. Chaykunawan kikin llaqtankupi yachay wasikunakupi yachaqaykunata allinyachiyta munaspa.

#### **5. TUKUCHAYKUNA**

##### **¿Mayqintaq yuyaytaq yachachiq ruwayninmanta apayqachakun?**

Tukuy yachakuqkunamanta juk chikan yachachiqkuna kay EIB nisqa allin sunquchankuta, runa kayninkuta allinyachisqanta ninku, chantapis kikin ayllukunaq kawsayninkuman jina chay yuyayta chaninchaspa purisqankuta ninku, kay yuyayqa tukuy chiqakuqman risqanta ninku manaña kikin ayllukunapichu qallarikun.

Kay EIB sinqapi tukuy yachaykuqa tukuypaqpuni kachkan. Chayta tukuy sunquwan puraqmanta yanapanakuspa t'ikarichina kikin llank'ayninchikpi.

## **PL-EIB nisqapiwan chanta PROFOCOM nisqapiwan jatun yachaykuna**

### ***Yachachikunan ruwaynin***

Achkha kay PL-EIB nisqapi yachachikuna allin yachaypatapi llank'ayninku sumaqyasqanta ninku. Achkha kay PL-EIB nisqapi yachachikuna yachaqaquqkuna mana chay PROFOCOM nisqaman tukuy sunquwanchu risqankuta nillankutaq.

Anchkha yachachikuna kay musuq jatun yachay mama kamachiynintaqa mana allinta chaninchankuchu, ichapis mana allin riqch'awaykuchu nispa ujita qhawanku ichapis ch'aqway pataman apasta chay yuyaykunamantaqa t'ukurillankutaq.

### ***¿Imataq yachachiq kay?***

Chhika tinkuykunapi yachachikunaqa sinchi llakiywaan, pisi sunqulla, ch'anpayta jina qhawanku llank'ayninkutaqa. Kikin yachaywasita ñawpaqman tanqayta munaspa ichapis sayk'usqa jina rikhukunku amapis chay ruwanqa paykunaq munasqankupunichu kachun.

Kay yachay mama kamachiyninman jinaqa yachachikunaqa tukuy yachay wasipi llank'aytaqa yachachikunamanpuni saqirapun paykunaq ruwanallankupis kanman jina.

Achkha yachachikuna tukuy yuyayninkuman ruwaynikuman jinaqa kay yachay wakikunapi yachaykunaqa ujinayananta ninku, chayman jinataq yachaqaqukunaqa sumay yuyaninkuta, munayninkuta, ruwayninkuta, atiyinkuta riqsichiyta atinku. Jinapi kay musuq yachay wakichiykunata allinta apayqachaspaqa tukuyuni ujina musuy yantataq puririsunchiq ninku.

### ***Yachay Sunqu away***

Kay achkha yachay ukhupiqqa mana ima laya kawsaypis qhasimantachu p útirimun, ichapis puraqa runaq kawsayninmanta yachay sunqu kawsayqa jatarin. Jina kaqtin allin kawsayman runaqa puririnchiq.

Kay yachay purichiypiqa ichapis mana qhasi ch'aqwakuyllachu kachkan, ichapis allinta nisqanchikta ruwana kachkan. Jina kaqtin tukuy sunquwan khuchkamanta

wiñakunallapaqpuni.

YACHAY SUNQUNCHIKQA allin qhawayninchik, munayninchik, yuyayninchik, atiyinichiq kay qutu tinkuykunapi allin yachasqa sutíchasqa ima kachkan, tukuy urijanchikwan ñuqanchik khuchkamanta khuyanakuspa kawsararinapaq

Ichapis kay musuq yachay tukuy sunquchawan t'ikarinapaq khuskmanta mat'i uqllanasqa juk runa jinalla ima laya kaspapis sayana kachkan mama sunquta umamanta t'aqaspalla ujina yuyayta mask'ana kachkan.

## **6. YACHAY SUNQUTA ALLINYACHINAPAQ**

Yachay sunquta allinyachinapaq tukuy yachachiqkuna allinta llank'aspa mususq yuyaywa puriyta munaqkunawan khuchkamanta yanapanakuspa musuq yuyayta awankuman. Jinapi runajina yachachiq jinapis astawan yachaqakuspa runayanallapaqpuni ruwakunman. Ichapis mana yachachiqkuna purallachu ichaqa wakin tata mama, yachaqakuqkunapis chay jatun awaypiqa kanallankutaq kachkan khuchkamanta allin sunquwan parlarikuspa.

### **Chiqan Nañ puriykuna**

#### ***Jatun ñan chiqan puriynin***

Yachay qutu awanaqa tukuy yachachiqkunawan sumaqta khuchkamanta ch'aqwarikuspa, juk yachay tinkupi puraqmanta tukuy yachay sunquwan uywanakuspa kawsana kachkan.

Ñuqanku manaña qhasi runa jinachu qhawasqa kayta munayku, ichaqa sumay yachay subquyuq runallataq kayku...

**Phuchkay.** Yachay qutu phuchkayta ruwana. Khuchkamanta tukuy tinkuspa, chaypi t'ukurinapaq (iskay tinkuy)

**Allwiy.** Puraqmanta tukuy tinkuspa jamut'arina tukuy ima ruwananchikta ,chayallwiyta allintapuni ruwana.(Tawa tinky)

**Away.** Yachay qututa sumaqta awana kachun, khuskamanta sapa juk yuyayninman jina

chiqanta purinapaq, sumaqta maypichus chachkanchik, imatachus ruwayta muchanchil chayta qhawarispa (khuchkamanta t'ukurispa).

Kay awaypiqa ichapis jina tapuykuna kanman:¿imata ruwachkanchik? ¿ima taripayta munachikqsichisqa? ¿imaynata tukuy munay yuyayninyta riqsichisqa ñuqa allin kanaypaq? Kay yuyayqa sapa juk runa allin yachay sunquwan munay sunquwan kawsakunapaq. Chaypay tukuy kallpawa sinchi runa kaspam musuq yuyasqanchikta ruwana. chayqa mana qullqiwanpunichu ruwakun ichapis tukuy kallpachakuy sunquwan.

## **Introducción**

La escuela constituye una de las instituciones más importantes dentro de la sociedad, donde se da una constante interacción entre profesor y estudiantes pertenecientes a diversas culturas. En la mayoría de las provincias cochabambinas, coexisten poblaciones con una considerable cantidad de migrantes de la zona andina de Bolivia, en su mayoría, de regiones en las que predomina el quechua, entre las causas de este movimiento, de zonas alejadas a centros urbanos, están presentes los anhelos de mejores oportunidades en cuanto a educación y, por tanto, mejores condiciones de vida. A los estudiantes, la Ley Educativa Siñani y Pérez les reconoce el derecho de recibir una Educación Intra/Intercultural Plurilingüe en reconocimiento de sus identidades.

Es ahí donde se hace necesario analizar las prácticas pedagógicas de profesores egresados del Programa L-EIB en el ámbito académico e interpersonal, a partir de la experiencia de formación docente continua, en el marco de las transformaciones curriculares de las Leyes 1565 y 070 en el distrito de Tiraque del departamento de Cochabamba.

Por tanto, la educación se convierte en el instrumento más importante para impulsar el desarrollo social, económico y productivo. Así, a mitad de 2012 se dio inicio al Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en ejercicio del Estado Plurinacional (PROFOCOM). Al presente, todos los educadores en ejercicio actualizan sus conocimientos y prácticas para una implementación adecuada de la Ley N° 070. Del mismo modo, en base a la Ley educativa 1565, el Programa de Licenciatura especial en Educación Intercultural Bilingüe (PL-EIB) ha estado trabajando para el mejoramiento del proceso educativo mediante la formación de profesores normalistas.

A partir de esta contextualización se puede plantear las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas de los maestros titulados del Programa L-EIB? ¿Cuáles son las nociones y percepciones con respecto a la EIB que tienen los maestros y directores? ¿Cuál es el balance entre ambas formaciones (PROFOCOM y PL-EIB) que hacen los

profesores? ¿Cómo se manifiestan estas nociones, percepciones y prácticas en el desempeño profesional de los profesores?

A lo largo de los capítulos de esta investigación trabajamos varios aspectos de la tesis relacionados con las prácticas pedagógicas de docentes EIB en distintos distritos de Cochabamba, teniendo, como centro, a Tiraque.

En el primer capítulo se plantea la problemática de investigación que gira en torno a la situación educativa sobre la formación de profesores, quienes tienen formación en EIB. También se establece los objetivos de la investigación y se cierra el capítulo con la justificación, donde hablamos sobre la necesidad que motiva a realizar la investigación.

En el segundo capítulo se trabaja los aspectos metodológicos de la investigación, que contempla los desafíos desde el *tinkusunchik* como propuesta para el encuentro con los actores educativos populares (profesores) y las unidades de análisis que permitieron conocer a fondo la problemática planteada; los lugares y sujetos de investigación, dónde y con quiénes se trabajó; las técnicas e instrumentos propios que apoyaron este trabajo cualitativo y etnográfico y, para terminar, las lecciones aprendidas en este camino.

El tercer capítulo tiene relación con la fundamentación teórica, donde se comienza por revisar las normativas educativas (Ley 1565 y 070) para luego centrarnos en las propuestas de formación docente (PL-EIB y PROFOCOM) y finalmente conceptualizamos el rol del profesorado en la actualidad, a partir de la formación y las normativas actuales.

En el cuarto capítulo encontramos los nodos de la investigación. El primero nos muestra los lugares recorridos y sus características geográficas, lingüísticas, socioproductivas y socioeducativas. El segundo apunta a los efectos importantes a partir de la formación en el PL-EIB de los profesores; esto nos permite pasar al tercer momento en el que surgen las nociones y percepciones de EIB que los actores educativos populares tienen en la actualidad. Con esta información nuestro cuarto nodo comprende el balance entre las formaciones recibidas, visibilizando sus experiencias y concepciones de ambos programas (PL-EIB y PROFOCOM). Es así que abordamos, como punto final, los quehaceres pedagógicos de los profesores en la

actualidad.

En el quinto capítulo puntualizamos las conclusiones a partir de los resultados e intentamos contestar a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la influencia de la noción y percepción de términos educativos en la práctica docente?, ¿Cuáles son los efectos de ambos programas de formación en los profesores?, ¿Cuál es la concepción de SER profesor que se tiene a partir de los actores educativos? ¿Cómo damos respuesta a los retos planteados?

Finalmente, el capítulo sexto propone la puesta en escena de una comunidad de interaprendizaje(s), a partir de nuestras oportunidades, que se convierten en nuestros motivos y decisiones que nos ayudan a cultivar esta comunidad entre actores educativos populares que han sido parte de esta investigación, mediante el método dialógico y del *tinkuy* para criar nuestro *yachay sunqu* y tejer la escuela que queremos.

# Capítulo 1: Problema y objetivos de investigación

## 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“Un maestro o maestra que educa a nuestro pueblo con alma extranjera, no puede crear en nuestros hijos empoderamiento, emprendimiento y trascendencia con libertad, mucho menos identidad” (Cusicanqui Flores, 2012, pág. 3)

De estructura plural, Bolivia en su Constitución Política de Estado, se basa en el respeto e igualdad con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad, donde prevalezca el respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural en el marco del vivir bien.

El Estado Plurinacional pretende revolucionar el sistema educativo para adecuarlo a las nuevas condiciones económicas, sociales y culturales en que se desenvuelve el país. Por tanto, la educación se convierte en el instrumento más importante para impulsar el desarrollo económico y productivo. Es por eso que en 2010 se promulgó la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. Luego, en la gestión 2011, se trabajó su socialización y, el año 2012, se presentaron las bases de un nuevo currículo (PIEB-IIPP, 2012). El “Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo [...] propicia una educación sustentada en cuatro pilares: es descolonizadora, comunitaria, intracultural, intercultural-plurilingüe y productiva” (Ministerio de Educación, 2013, pág. 4).

La transformación significó la reestructuración del subsistema de formación de los antiguos Institutos Superiores de Formación Docente establecidos por la abrogada Ley educativa 1565 de 1994, dando paso a la actual Ley Educativa que establece el nivel de formación en el grado de licenciatura en cinco años. Las nuevas generaciones de docentes están siendo formadas desde la gestión 2010 en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) para el Sistema Educativo Plurinacional (SEP).

Así, a mitad del 2012 se dio inicio al Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en ejercicio del Estado Plurinacional (PROFOCOM), el cual, tiene como objetivos iniciales:

...fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio, mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del currículo del Sistema Educativo Plurinacional [...] aportando en la consolidación del Estado Plurinacional. (Ministerio de Educación, 2012, pág. 3).

Al presente, todos los educadores en ejercicio, por el mandato del gobierno, “actualizan” sus conocimientos y prácticas para una implementación de la Ley 070, sin embargo este modelo con fuerte carga ideológica no puede considerarse parte de una actualización formativa. De otro modo, en base a la Ley 1565, el Programa de Licenciatura especial en Educación Intercultural Bilingüe (PL-EIB) ha estado trabajando para el mejoramiento del proceso educativo mediante la formación de profesores normalistas durante 15 años. Actualmente, por la implementación del PROFOCOM, desde el Ministerio de Educación, y considerando haber cumplido un ciclo de trabajo intenso en la cualificación de maestros en ámbitos institucionales administrativos, en la práctica pedagógica de aula y en el fortalecimiento de las lenguas indígenas, se encuentra en un proceso de cierre paulatino de sus actividades (Programa L-EIB, 2014).

En el documento de sistematización del PL-EIB (Arratia, 2012) se afirma que el seguimiento a los estudiantes que cursaron el PL-EIB es un punto débil y sensible pues no se tiene información sistematizada sobre el impacto del Programa en lo que concierne al desempeño docente después de haber pasado por las aulas de la Licenciatura. En cuanto a los cursantes del PROFOCOM, en este caso, también licenciados por PL-EIB, se tiene poca información de las experiencias pedagógicas que van desarrollando al iniciar el nuevo proyecto educativo a través de este nuevo programa (ver Guzmán D., 2016).

Para Arrueta (2012), desde la anterior ley (17 años), sumados los 6 años hasta la promulgación de la Ley 070, no se ha alcanzado el cambio educativo mediante la implementación de la interculturalidad en los educandos. Así, se afirma que hasta ahora no podemos responder a las demandas de la comunidad de forma integral y profunda (transformación educativa) aunque los aportes de profesores EIB fueron significativos pero “lo avanzado ha sido mínimo y (...) resta aun mucho por hacer” (López, 2006, pág. 87) .

Espera el Ministerio de Educación que mediante la formación continua recibida en el PROFOCOM, aproximadamente 72.000 profesores, que están en este momento en ejercicio, implementen la actual ley educativa, sin tomar en cuenta experiencias de formación como las del PL-EIB. Así, se pretende que los primeros egresados del PROFOCOM en 2014, como el resto de profesores (algunos parte del PL-EIB), den funcionamiento al nuevo modelo educativo mediante el nuevo enfoque curricular. Sin embargo, el gobierno no ha proporcionado los recursos para poner en marcha la ley educativa actual ya que la educación escolar estuvo a la deriva por 6 años. Y en ese espacio:

[E]l profesorado, desplegando iniciativas propias, reinventa, combina, recupera y recrea métodos, didácticas, contenidos y otras respuestas a los cotidianos desafíos que encuentra en el aula. Los niños y niñas de la generación actual, supuestamente con 6 años de escuela primaria (mitad de su ciclo), son, en cierta medida, sujetos de experimentación educativa. (Arrueta, 2012, pág. 20)

Es por este motivo que la mayoría de los profesores se sienten desorientados pues estuvieron bastante tiempo sin directrices desde el gobierno provocando que muchos hayan vuelto a sus prácticas antiguas (Machaca, 2010). Este tiempo vacío ha significado un retroceso a pesar del trabajo de cualificación de maestros por parte del PL-EIB y, ahora, la implementación de la EIIP, según los profesores, quiere ser puesta en práctica en todos los cursos sin tener claras las directrices y sin la consulta ni análisis de la situación actual del profesorado.

En ambos programas de formación (PL-EIB y PROFOCOM) se contemplaron 2 años de estudios para, con las herramientas adquiridas, llevar adelante el cambio educativo. Pero al momento poco se sabe de la praxis pedagógica de los profesores formados por el PL-EIB y el PROFOCOM: ¿Cuánto afectó en ellos el tiempo que se estuvo a la deriva? ¿Su formación anterior contribuye al modelo educativo actual? ¿Qué influencia tiene la EIB y la actual ley educativa en los profesores?

Es necesario percatarse del accionar pedagógico de las profesoras y profesores que fueron parte de los procesos de formación continua (aprendizaje) y verificar sus aportes

(hechos) desde sus experiencias académicas/personales y sus prácticas educativas actuales. Precisamente, el primer cuestionamiento es: ¿Qué características tienen las prácticas pedagógicas de egresados del Programa L-EIB, en el ámbito académico e interpersonal, a partir de las experiencias de las formaciones docentes continuas en el marco de las transformaciones curriculares de la Ley 1565 y la Ley 070 en la zona de Tiraque del departamento de Cochabamba?

De la misma manera planteamos las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las nociones y percepciones que tienen los maestros sobre la EIB? ¿Qué experiencias han adquirido los profesores a partir de su formación continua? ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas de los profesores egresados del Programa L-EIB? ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas en el ámbito interpersonal de los profesores egresados del Programa L-EIB?

## **1.2. OBJETIVOS**

### **2.2.1. Objetivo general**

Analizar las prácticas pedagógicas de egresados del PL-EIB, que cursan el PROFOCOM, en el ámbito académico e interpersonal, a partir de las experiencias de formaciones docentes continuas en el marco de las transformaciones curriculares de las Leyes 1565 y 070 en el distrito de Tiraque del departamento de Cochabamba.

### **2.2.2. Objetivos específicos**

Identificar las nociones y percepciones de EIB que tienen los profesores en su desempeño pedagógico.

Caracterizar las experiencias pedagógicas que tienen los profesores en los Programas de formación EIB y EIIP.

Describir las prácticas pedagógicas en el ámbito académico e interpersonal de los maestros titulados del programa L-EIB.

### 1.3. JUSTIFICACIÓN

En los momentos particulares de convivencia en el reconocimiento de las diversidades, en espacios polarizados con permanentes contradicciones socioeducativas que estamos atravesando, el profesor se enfrenta a diversas situaciones que exigen de todas sus capacidades, porque generan una tensión entre su quehacer común, su formación académica, sus experiencias de vida y sus discursos referentes a la educación escolar.

Es así que se intenta resolver esta problemática a partir de la aplicación de la Ley 070, cuyo objetivo es transitar del modelo constructivista de la Ley 1565 a un modelo educativo socio-comunitario y productivo pero no sabemos cuál es la situación actual de los profesores mediante su “ser, sentir y hacer” en estos tiempos de cambio y estancamiento: en momentos en que los desajustes entre lo que las instituciones escolares ofrecen y lo que la sociedad demanda son más chirriantes, cuando es necesario realizar diagnósticos más precisos que faciliten la comprensión de los porqués del estado actual de la educación y, de este modo, tomar las medidas más convenientes para su corrección.

El marco normativo demanda transformar la educación mediante la práctica de los profesores, en referencia UNICEF (2012) afirma que:

Las transformaciones educativas en sentido amplio y las curriculares en sentido estricto se cristalizan en el espacio de aprendizaje a través de la organización del aprendizaje que realiza el o la docente. En este sentido, el mejoramiento de la calidad educativa en la educación básica pasa necesariamente por el fortalecimiento del trabajo docente y de sus procesos de formación. (pág. 17)

Se han establecido elementos de una reforma educativa que abruptamente tienen la intención de lograr cambios significativos, desde un modelo descolonizador, en la dinámica de todo el sector educativo, lo que implica modificar los mecanismos de desempeño de los actores educativos populares (profesores), para dar sentido a estas reformas.

Actualmente, pocos son los documentos que analizan la práctica de profesores a partir de su formación continua, es por eso que nos permitimos analizar aquella formación para docentes en ejercicio que se ha logrado concretar en un nivel inicial (PROFOCOM) como a un

nivel avanzado (PL-EIB) y que influyen en la praxis pedagógica de profesores.

Es importante analizar los alcances de la práctica pedagógica de profesores, para estar en constante actitud crítico-reflexiva sobre las propuestas formativas, más si los profesores formados en EIB en el transcurso de la investigación estaban siendo formados por el PROFOCOM (actualmente han finalizado el programa) como parte de la exigencia del modelo educativo actual. De este modo, es preciso percatarse del accionar de quienes fueron formados para el fortalecimiento de la cultura, lengua e identidad de las realidades bolivianas y verificar sus aportes.

Contar con un documento en el que se sistematicen las debilidades y fortalezas de las prácticas educativas a partir de la formación impartida en las instituciones, justificará los reajustes que, de seguro, se harán en el PROFOCOM y por supuesto en el PL-EIB, mediante las lecciones aprendidas. Mientras no se cuente con datos sistematizados que aseguren la necesidad de reestructurar programas, acciones y compromisos, difícilmente se podrá hacer cambios. Por ello, la presente investigación es un instrumento que permitirá responder a las necesidades personales, formativas y didácticas de los profesores y de los estudiantes.

Del mismo modo, este escrito pretende potenciar las oportunidades de participación y de cambio autodirigido a través de las capacidades de actores educativos populares para generar propuestas desde su accionar permanente, reflejo de ello es la propuesta que surge con los aportes de los profesores ya que existe la preocupación por mejorar las condiciones de reconocimiento de la labor docente a partir de su intervención en esta investigación y el análisis de su formación continua.

Hemos accedido a las prácticas docentes, las hemos analizado y visibilizado, con el propósito de que se haga posible el debate educativo y pueda servir, además, como referente para que otros docentes puedan analizar su propia práctica y, de ser preciso, reajustarla siendo este nuestro objetivo oculto. Entender “la práctica del profesor no son sólo las cosas que los profesores hacen (planificar, evaluar, interactuar con los estudiantes) sino también las cosas que piensan, conocen, creen sobre lo que ellos hacen” (Gavilán, García, & Linares, 2007, pág.

158).

Los profesores necesitan un lenguaje de posibilidades y ser capaces, de alguna manera, de interrogarse sobre el carácter de lo que hacen, pero también requieren ver más allá del horizonte de lo posible (Rancière, 2002) precisan hacer desde sus propias motivaciones, desde adentro<sup>1</sup>.

Para finalizar, este escrito quiere ser aporte y, por tanto, reflejo de reflexiones para las directrices, ojalá, futuras del modelo educativo propio de las instituciones educativas y tomar decisiones sobre los aspectos que deben ser atendidos para mejorar y lograr los objetivos de la institución y unidades educativas desde adentro. Queremos ser parte de la crítica y la propuesta. Se tiene en las manos, plasmado en letras, la posibilidad de hacer el cambio esperado por mucho tiempo, ¿son los profesores y profesoras parte de esa respuesta asertiva? Sí lo son y es por eso que se ha buscado fortalecer su formación y se debe ser consciente de la eficiencia e influencia de programas que tienen como objetivo optimizar y contribuir a la cualificación educativa.

Una vez presentados los argumentos sobre la relevancia del problema y la importancia de su estudio en la población elegida, a continuación se presentarán los elementos metodológicos con los cuales se trabajó para responder a la pregunta guía de esta investigación.

---

<sup>1</sup> “Desde adentro” ya que la concepción es cíclica y dinámica. No desde abajo porque se seguiría legitimando verticalidades.

## Capítulo 2: Aspectos Metodológicos

“...la cabeza bien hecha debe ser rehecha”  
(Bachelard, 2000 [1948], pág. 18)

Al hablar de investigaciones, Bachelard nos insta a dudar de nosotros, de nuestro conocimiento. Este autor trae muchas ideas semilla, afirma que tener una actitud de vigilancia es dudar de lo que conoces (duda radical-dialectizar la experiencia) en su sentido común (conceptos y preconcepciones) como punto de partida para el abordaje de la realidad, las relaciones y la educación. Es así que en este trabajo se pretende “investigar desde la mirada de las hormigas, no desde el vuelo del águila solamente” (Galindo, 2014) indagar desde los espacios vivos de la EIB con la gente. Ese elemento es importante para fortalecer la construcción de conceptos, conocimientos y teorías propias. Ir en busca del equilibrio entre la teoría y la práctica descentrando saberes. No criticar como espectador desde fuera sino desde adentro, yo como parte del problema. De este modo, encaminé con mi sentipensamiento todos los encuentros.

El objetivo de nuestra investigación es analizar las prácticas pedagógicas de egresados del PL-EIB, que cursan el PROFOCOM, en el ámbito académico e interpersonal, a partir de la experiencia de formación docente continua recibida. Para ello, realizamos este trabajo, en conjunto, con cuatro profesores en ejercicio: JL y C de escuela multigrado (zona dispersa), FH de Unidad Educativa (zona central). Desde Tiraque, estas tres experiencias son el nodo; alrededor, y en apoyo a estas vivencias, tenemos a TLl de Colomi y otras experiencias detalladas más adelante.

Nuestros *tinkuy*<sup>2</sup> sentipensados nos exigieron constantemente asomarnos, atentamente, a experimentar la diversidad y transportar las vivencias al papel. Estas develaciones, partes interpretativas de la realidad de los actores educativos populares y mías, pusieron en alerta

---

<sup>2</sup> Encuentro(s) de nuestro caminar están llenos de retos. En el *tinkuy* podemos encontrar personas afines, de paso o perdurables teniendo tú la libertad de elegir a quiénes y con quiénes dejarte abrazar (corazonar), con quienes caminar en *ayni* y *minka* (reciprocidad) pero en definitiva todos aprendemos conviviendo. Esta palabra extraída de la cultura quechua fue vivenciada en esta investigación de la manera descrita, y al ser una investigación cualitativa se convina con rasgos de lo que culturalmente representa el *tinkuy*.

nuestros sentidos y, a la par, algunos no podemos ignorarlas, entonces sí, con la fuerza de nuestro *atiy*<sup>3</sup> enfrentar cambios en nuestro accionar y volver a reflexionar, este es el *kawsay* (vida) cíclico, cósmico en el que vivimos.

## 2.1. DESAFÍOS METODOLÓGICOS: TINKUSUNCHIK<sup>4</sup>

Apoyados en la etnografía educativa y en los enfoques cualitativo y comunicativo<sup>5</sup>, a través de nuestras experiencias con actores educativos populares que colaboraban con su hacer y sentir, es que realizamos este estudio. Así, la investigación parte de una visión cósmica (complejidad, totalidad) de la realidad para un aprendizaje mutuo y respetuoso de la realidad (Flores, 2011), esa mirada integral al caminar, en nuestros *tinkuy*, permite criar nuestro *yachay sunqu* (criar y cultivar el corazonar).

Del mismo modo, toma el apoyo del método fenomenológico<sup>6</sup>, por cuanto se ha establecido una perspectiva holística, permitiendo conocer y comprender parte de la vida, experiencias, percepciones y emociones, hechos educativos reflejados a través de los actores populares (profesores) que forman parte de un todo integrado. Por esto, nos parece que uno de los caminos más prometedores es comprender, desde dentro, la vida y el trabajo de los profesores. Mis experiencias son indagaciones para responder en colectivo a preguntas, sin pretender estar cerradas. Lo que buscamos es, que el que quiera, siga aprendiendo también con este escrito y en forma cíclica, desde el ahora en el que nos hallamos. De esta manera, la perspectiva holística, en un todo integrado, nos ayuda a “cultivar nuestro *yuyay*”<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> Energía de poder hacer, desde y con el *qhallpay* [fuerza] (ñeqe en aimara), impulsarlo.

<sup>4</sup> La metodología se basa en los encuentros: personales y académicos. Es convivir juntos a partir del *tinkusunchik*. La raíz de esta palabra es *tinku-y* (encontrar), el sufijo *-nchik* marca el sujeto de la primera persona plural de la acción verbal donde incluye al oyente (inclusivo).

<sup>5</sup> El método comunicativo es parte de las ciencias sociales al rebufo del giro dialógico. Con el propósito de favorecer la inclusión social, aboga por la participación de los sujetos y grupos investigados en todas las fases investigativas y distingue en todos sus análisis los elementos que promueven las desigualdades (componentes exclusores) y los que favorecen su superación (componentes transformadores) (Flecha, Vargas, & Davila, 2004).

<sup>6</sup> Este método lleva a conocer parte de la vida de los participantes de la investigación así como su propio mundo, relacionados con el fenómeno en estudio. Es decir que su punto de partida es la vida de las personas, se enfoca en cómo las experiencias, significados, emociones y situaciones en estudio son percibidos, aprendidos, concebidos o experienciados (Hinojosa, 2012, pág. 6 citando a Lucas, 1998)

<sup>7</sup> Pensamiento reflexivo que tiene que ver con el pensar maduro del *runa* (persona) (Flores, 2011, pág. 26)

Ahora bien, es necesario resaltar que existen diversas estrategias metodológicas para aproximarse al contexto, en este caso, se han utilizado aquellas que han ido surgiendo en campo a partir de los encuentros con los actores sin alejarnos de los lineamientos requeridos para la investigación. Sin embargo, ninguna estrategia está exenta de desventajas y cualquier herramienta que decida utilizarse está medida por las interpretaciones que se haga de las respuestas y conductas de los actores. No obstante, con el fin de evitar sesgos y disminuir el margen de error que pueda existir, hacemos uso de la triangulación como una alternativa para aumentar la fortaleza y la calidad de los datos.

### 2.1.1. Tinkuy Urijana<sup>8</sup> (Método)

Lo presentado en este apartado tiene semillas de la cosmovisión andina y occidental en conjunción de nuestro *yachay sunqu*. Este compartir ha sido elaborado desde mi ser *puriskiri*<sup>9</sup> con influencia de varios contextos y vivencias. Los conceptos utilizados reflejan la cosmovisión quechua, capturando la esencia, sin la preocupación por su traducción literal.

Para alcanzar nuestro fin, ha sido necesario unir y vincular conceptos desde la psicología, sociolingüística, antropología, pedagogía, teorías de subalternidad y la colonialidad en el transcurso de la investigación. En este proceso, más allá de construir, se engranan y amalgaman saberes, que considera aspectos diferenciales: el carácter holístico, empírico, interpretativo y empático<sup>10</sup>. Estas subjetividades a nivel discursivo se manifiestan en primera persona del plural: “nosotros”, reflejado en ñuqanchik: en el sufijo (*-nchik*, inclusivo) del quechua; y, a la vez, en argumentos que reflejan la posición y responsabilidad directa de lo que menciono, es decir, en primera persona singular: “yo”.

---

<sup>8</sup> El método captura el ejercicio de **hacer posibles los encuentros**.

<sup>9</sup> Caminante, persona que siempre se mueve. Desde siempre nuestros ancestros han practicado este tipo de movilidad que ahora llamamos migración. Para fines de este escrito este término se utiliza para denotar el movimiento que he tenido en diferentes zonas o distritos de Cochabamba.

<sup>10</sup> “Una nueva corriente etnológica reivindica la subjetividad y la participación del autor de las descripciones etnográficas. Entre otros autores, Kilani afirma que es necesario romper con las descripciones impersonales de las observaciones y dar lugar al “yo” etnográfico que, más allá de la cuestión del estilo literario, es un recurso discursivo que pone en escena al investigador en diálogo con sus interlocutores (Kinali 1994, Sardan 2008)” Álvarez, 2015. Estrategias de apropiación de la ciudad. El caso de los migrantes bolivianos en Bruselas. UCL

Como parte de una investigación cualitativa optamos por la aproximación de estudios de caso, al considerarlo el más adecuado por la finalidad, así como las fuentes documentales provenientes de una investigación social aplicable a la etnografía educativa (Goetz & Lecompte, 1988). Otra característica de este trabajo es que tiene influencia de la llamada investigación participativa. Kemmis y Taggart la definen como:

una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad de la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. (1988, pág. 9)

Esta definición concuerda con parte de la metodología empleada en este trabajo que sirvió para mantener la comunicación. Así, fue necesaria la examinación de problemas en la praxis, donde intercambiamos experiencias educativas con los profesores en ejercicio a tiempo de compartir los avances de la presente investigación, material educativo digital además de acompañarnos en los conflictos de nuestras vidas.

Otro aspecto de la investigación se refiere a la movilidad (recorridos de establecimientos educativos). Las primeras visitas a los profesores han sido itinerantes, es decir, desde la concepción de *puriskiri* he salido al *encuentro* de 30 profesores en 6 distritos de Cochabamba, en primera instancia, y luego nos concentramos en Tiraque, con 3 profesores y sus estudiantes. Para aclarar, volveré a este punto más adelante (2.2. Actores educativos). Es decir, el *tinkuy*, como proceso metodológico, es ir al encuentro para seguir aprendiendo entre nosotros al caminar, escuchar, conversar al compartir lo que somos, hacemos y sentimos (interaprendizajes).

#### **2.1.1.1. Khushka Puriy<sup>11</sup>**

Desde el *tinkusunchik* (encontrarnos) se trata de analizar e interpretar la información proveniente del llamado trabajo de campo y los actores implicados en él, que para mí es *yunta jina puriykachay* (salir al encuentro para caminar lado a lado como la yunta) o, como afirma

---

<sup>11</sup> Método empleado por Noemy Flores (2011) adaptado a esta investigación.

Flores (2011), *khushka puriy*, cuya información a partir de experiencias textuales de los protagonistas y observación realizada en el contexto se intenta comprender lo que hacemos, decimos y pensamos, además de cómo interpretamos nuestra realidad en constantes interaprendizajes.

En cada visita fui y estuve en el encuentro desde la igualdad, como seres humanos con características distintas. Para *T'ikita* (Flores, 2011) este es un acompañamiento realizado con toda la dinámica de la comunidad y de lo importante que es involucrarse activamente en la práctica, es decir, aprender a escuchar, ver, sentir la forma de vida del otro, estar dispuestos a aprender del otro con el trueque de palabras o *ch'aqway*, compartir vivencias, saberes y haceres, valorando las ideas, pensamientos, sentimientos y prácticas diarias con los que se convive (Flores, 2011).

#### **2.1.1.2. Uyariyninchik - Ch'aqwariyninchik<sup>12</sup>**

Ahora bien, en el encuentro, se escucha y se habla (conversación) de manera densa pues existe interés de ambos lados. Cuando estamos en el *tinkuy*, lo primero que hacemos es escuchar, en el intento de formar un equilibrio entre lo que somos o traemos y aquello que escuchamos para reflexionar en el momento. Escucharnos está inmerso en el conversar. Charlar nos permitió conocernos, quizá no a profundidad, pero la confianza fue mutua a partir de esta libertad de decir, escuchar y recibir. Así:

...mediante la conversación se establecen relaciones ínter subjetivas y se puede comprender mejor la forma de vida y vivencia [...] Durante la conversación es importante mostrar empatía y escucha activa [...] es latir al mismo tiempo y ritmo, es armonizarse con el otro [desde la] igual o diferen[cia] (Flores, 2011, pág. 29).

En este conversar entre nosotros (profesores y visitante) no siempre existió armonía o confianza inmediata. Las charlas tuvieron mucho de lo que quisimos hacer de ellas. El peor escenario es que no se quiera escuchar. Es por eso que este método está centrado en el “escuchar con el corazón”. Este método está presente en la práctica diaria. De los *tinkuy* se va

---

<sup>12</sup> Uyariy es escuchar, pero no solo con el sentido del oído sino con todo el cuerpo. También desde el quechua, *ch'aqwarikuy* es “conversación que se entabla entre dos o más personas, es consenso” (Flores, 2011, pág. 29).

aprendiendo, siempre que uno quiera. A partir de salir al encuentro se fue generando el respeto a lo diferente y el ejercicio de relaciones interpersonales que orientan cada vez más hacia la comunicación y el diálogo.

## **2.1.2. Técnicas e instrumentos de investigación**

### **2.1.2.1. *Qhaway Sunquyninchik (Miradas con el corazón)***

El qhaway no es igual que observar pues tiene una implicación cultural de práctica constante, más densa relacionada con la actitud, decisión y revisión pero sobre todo para nosotros los actores representa una afirmación identitaria fuera de la ciencia tradicional, así como el método y las técnicas e instrumentos presentados en esta investigación.

En este ejercicio, ha sido elemental observar, como diría Guerrero (2010) corazonando. Observar con el corazón no es mirar desde o sólo lo emocional, es una observación desde adentro, con los ojos en conexión con el cuerpo y alma, en el ritual del *tinkuy* necesitas tu ser integral para vivir el encuentro.

Una observación integral ha servido de apoyo para una mirada centrada en clases (aula) y fuera de ella, en las relaciones interpersonales y el plan de clases como puesta en acción del currículo, pero también más allá: mirar a las personas (adultos y niños) que hacen posible una educación escolar. Esta mirada no es neutral, pues este observar es una actitud y decisión ya que “la investigación es un proceso de aprendizaje mutuo, en reciprocidad a partir del *Sumaq Qhaway*” (Flores, 2011, pág. 33).

Es por eso que, a partir de los primeros resultados, se ha vuelto a mirar la práctica y reflexionar en conjunto con los actores educativos populares, que son parte de este escrito; es decir, luego del primer borrador revisamos en conjunto los resultados. Nos dimos cuenta que es importante saber mirar(nos) para aprender de las expresiones (físicas, cognitivas, emocionales y perceptivas) y, en este caso, de las prácticas pedagógicas que tenemos.

Para el *qhaway sunquyninchik*, se requirió de una previa preparación (plan y guía tentativo) donde se contemplaron: lugar, objetivo, tiempo o frecuencia, indicadores a observar.

Todo desde la mirada del acompañamiento y el orden de registro para no perder información importante (ver anexo 1). A continuación, detallamos los encuentros.

### ***2.1.2.2. Tapunarikuy (Diálogo abierto y activo)***

Los diálogos se convirtieron en un espacio de verdadero intercambio (interacción y modificación) de reflexiones. Este es y fue un esfuerzo para conocer(nos) y, a la vez, sirve de espacio para pensar sobre nuestras prácticas a través de la comunicación.

Al entendernos, nos ponemos de acuerdo o en desacuerdo. Pero, nos preguntamos ¿cómo hacer para que “estar en órbita” no signifique ser individualista? Estar en órbita es un ejercicio cotidiano de volver a sí y de sensibilidad con los otros. Ambos procedimientos aparecieron como lo que posibilita una construcción. Se trata de esquivar la posición de poder (conocimiento-profesor-cargo) y retirarse de los lugares que los demás esperan de nosotros, para seguir aprendiendo.

Los profesores fueron el primer contacto, a partir de ellos llegué a estudiantes y responsables del hogar o dirigentes. Cada uno de los actores tenía sus características para iniciar el diálogo. Casi todos los profesores y directores pensaban que iba a fiscalizar o evaluar su rendimiento, incluso una profesora, lo primero que me dijo es “disculpe, es que hoy no nos tocaba traer bata (uniforme)” o no sabían cómo llamarme, algunos preguntaban si era profesora. Luego del saludo, presentarme (a veces no era necesario), contar motivos de mi visita, anécdotas sobre mi viaje o preguntas para distendernos; íbamos poco a poco llenándonos de información y conociéndonos. Al volvernos a encontrar pregunté a varios sobre qué les había motivado a hablar conmigo: “Me gustó que no me atacaste con preguntas directas, me diste mi espacio...y no sé, sentí que podía hablar contigo” (FH, Carrasco, 20.8.15). Sinceridad, amabilidad, respeto, empatía y escucha activa no han sido fáciles de concretar, cuando existía cansancio, falta de receptividad o tedio, pero los actores reactivaron mi ser, por ejemplo, con preguntas personales o en caminatas. Ambos actores pusimos de nuestra parte para conversar. Así, a partir de Rancière (2002), afirmamos que la posibilidad de comunicar existe cuando hay

intercambio de voluntades, es decir, cuando una y otra parte ponen en juego sus propios deseos para expresarse y escucharse, es decir, voluntad para traducir nuestros propios sentimientos y, a la vez, voluntad del otro para contra traducir eso que escucha, percibe o siente<sup>13</sup>.

### **2.1.2.3. *Parlarikusunchik yuyayninchikpaq (conversamos para recordar)***

La anterior técnica viene acompañada del conversar para recordar, es decir, este recordar viene de la mano del *tapunarikuy*.

Las preguntas relacionadas con EIB y la formación académica de los profesores han tenido relación directa con esta técnica. Varios profesores no habían tenido una experiencia académica parecida al Programa de Licenciatura en EIB, y es por eso que ha sido de su agrado recordar, por ejemplo, mediante anécdotas su paso por aulas universitarias. De este modo “la pregunta no es unidireccional y calculadora con el objetivo de encontrar respuestas objetivas [,] sino de iniciar un diálogo o una conversación cálida” (Flores, 2011, pág. 34).

Con el mismo accionar, conversar tiene “preguntas generadoras de narración” (Flick, 2004, pág. 111 citando a Riemann & Shütze). Estas preguntas permitieron que los actores se expresen sintiéndose escuchados. Es así que, se considera a la persona como “un experto y teórico de sí mismo” (Flick 2004, citado por Tejerina, 2013). Las vivencias y acontecimientos, a partir de recuerdos contados por los actores, permitieron acercarnos a los ejes de este documento, desde sus experiencias de vida.

### **2.1.2.4. *Piqtu de técnicas (mezcla)***

A continuación damos cuenta de algunas técnicas, que como las anteriores, están influenciadas por la metodología comunicativa crítica que, asegura Flecha (2004), se basa en su utilidad social, ya que su objetivo último es la creación de conocimiento científico y la

---

<sup>13</sup> Para tener voluntad de decir y escuchar, es fundamental “estar en (la propia) órbita”: *¿qué estoy haciendo?* Es la posición que nos permite hablar-escuchar sin que ese diálogo sea parte de un acto de atontamiento, es decir, sin tratar de “sumar a otros a nuestra propia órbita” o sin “imponer una verdad a otros”. “¿cómo se logra una comunicación que no intenta adaptarse ni imponerse a los otros?” o ¿cómo lograr un verdadero intercambio de voluntades? Esto exige un esfuerzo/posición de construcción. No sirve estar perezoso (en espera), que se acomoda a órbitas ajenas (Colectivo Situaciones, 2004).

contribución a la transformación de las desigualdades sociales. Uno de los elementos más característico e innovador de esta metodología es la ruptura del desnivel metodológico, que conlleva la participación de las personas participantes en todo el proceso investigador y la reflexión conjunta mediante el diálogo igualitario.

A partir del *T'ukurikuy*<sup>14</sup> hemos compartido con algunos actores educativos populares (profesores) y algunos responsables de familia (madres, padres, abuelos, etc), desde la conversación libre, conversaciones grupales donde el foco fue la educación escolar, el plan de clase, las relaciones interpersonales y la participación de/en la comunidad educativa.

Del mismo modo, en nuestros encuentros (*tinkuy*) están los niños que, como algunos profesores, hicieron las veces de *cuento q'ipi*<sup>15</sup> que es la información de segunda o tercera mano que se obtuvo en este documento.

Finalmente, se realizó una revisión bibliográfica y documental sobre estudios de la práctica y discurso en la educación escolar y, con mayor interés, lo concerniente al PL-EIB y PROFOCOM donde se indagó sobre el perfil del egresado, documentos académicos y reglamento normativo, con el fin de examinar el tipo de contenidos que se desarrollan en el aula y su influencia en la interacción entre los actores educativos. Para el *tapunarikuy*, *parlarikusunchik* y los últimos métodos mencionados tuvimos guías abiertas a modificación, basadas en preguntas e ítems sobre las nociones y percepciones de EIB, praxis en cuanto a currículo (plan de clases), interrelaciones, participación y uso del quechua que llevaron a reflexiones transcritas y revisadas en notas de todas la visitas (Ver anexo 2).

## 2.2. ACTORES EDUCATIVOS

“Yo soy tú y tu eres yo, somos parte de un mismo tejido, somos parte de la tierra y ella es parte nuestra, somos parte del universo y somos parte de un todo”.  
(EIBAMAZ, 2007)

---

<sup>14</sup> Reflexionar juntos sobre nuestras prácticas de vida.

<sup>15</sup> Aquella persona que comenta, avisa, chismea sobre temas consultados de otras personas.

Como *puriskiri* he visitado escuelas en Aiquile, Totora, Tiraque, Colomi, Villa Tunari y Tapacari donde ejercían o ejercen profesores egresados del PL-EIB, en las cuales la diversidad no dejó de manifestarse, en ningún momento, tanto en su organización de aula como en su personalidad y, a la par, aspectos comunes como la estructura escolar también estuvieron presentes. Después de tener un panorama general del cono sur, la parte tropical y andina del departamento (primer trabajo de campo), decidimos ubicarnos en Tiraque, por la vitalidad económica, académica como por la disponibilidad de los actores (segundo y tercer trabajo de campo).

Del primer encuentro se tomó en cuenta a aproximadamente treinta profesores egresados del PL-EIB de todas las especialidades y grados, de los cuales algunos eran directores de unidades educativas, otros profesores de multigrado o Centros de Educación Alternativa (CEA) y un Director Distrital de Educación. También se tuvo encuentros con algunos vecinos, estudiantes, padres de familia y dirigentes de sindicatos agrarios. Ya en el segundo caminar, que exigía concentrarnos en un área específica, territorial e institucional, se optó por la educación fiscal primaria de Tiraque. Así, transité entre la zona central (con FH) y dispersa (con JL y C) y sus niños. En las terceras visitas tomamos en cuenta aquellas que convergen a las experiencias antes mencionadas, vale decir: Colomi con TLI y Villa Porvenir con JD, por ser ejemplificadoras en cuanto a educación primaria se refiere (Ver anexo 3).

En el primer trabajo de campo, este caminar lleno de encuentros recogió las experiencias y percepciones de varios profesores, algunas intervenciones y actores aparecen como respaldo de lo sucedido en Tiraque. La modalidad *puriskiri* itinerante, sin ser prevista, ha engranado lo general y lo particular, para tener mayor consistencia de experiencias educativas actuales. De este modo, nuestras tres visitas más una de informe y reajuste con profesores en Tiraque han servido para nutrir la presente investigación. A continuación presentamos la Tabla 1 que muestra los datos de profesores que tienen mayor participación en la investigación.

Tabla 1. Datos de actores educativos populares que participaron de la investigación.

Cód	Género	Edad	Bilingüe/ Monolingüe	U.E.	Distrito	Cargo	Intituto Normal Superior	Ingreso - Egreso del PL- EIB	Años de experiencia	Años de permanencia en la U.E. actual	Vivienda en la comunidad	Apuntes
FH	F	30	Bilingüe Tardía (Quechua en la Normal y el PL-EIB)	Juan José Carrasco- unigrado	Tiraque	Profesor	"DR. MANUEL ASCENCIO VILLARROEL" de Paracaya 2000-2004	2008-2010 (Titulada)	10	10	En alquiler de lunes a viernes, si hay campeonatos deportivos se queda fines de semana	Trabaja en ambos turnos
JL	M	45	Monolingüe quechua, Bilingüe Tardío (Castellano en secundaria)	Hortencia Rojas- multigrado	Tiraque- Parra Rancho	Profesor/Director	"ISMAEL MONTES" de Vacas 1995-1998 No EIB hasta su egreso	2003-2011 (Titulado)	16	10	Residencia en Punata (1 1/2 hr. Aprox de la escuela)	Tiene su puesto de ventas en Punata
CJ	F	37	Bilingüe de cuna	Hortencia Rojas- multigrado	Tiraque- Parra Rancho	Profesor	"ISMAEL MONTES" de Vacas 1995-1998 No EIB hasta su egreso	2003-2012 (Egresada)	16	10	Residencia en Punata (1 1/2 hr. Aprox de la escuela)	Tiene su puesto de ventas en Punata
TLI	M	62	Monolingüe aimara, Bilingüe Tardío (Castellano en secundaria y quechua en el trabajo)	Carmela Albornoz- unigrado	Colomi	Profesor	"RENÉ BARRIENTOS" de Caracollo - Oruro No EIB hasta su egreso	2008-2011 (Titulado)	35	13	En alquiler de lunes a viernes	Los fines de semana en un instituto para mejorar su Inglés
NR	F	30	Bilingüe tardía (Quechua en PL-EIB)	Candelaria- unigrado	Colomi- Candelaria	Profesor	"SIMÓN BOLIVAR" 2003 EIB	2010-2013 (Titulada)	8	4	Vivienda comunitaria para profesores	
JD	M	42	Bilingüe de cuna	Porvenir- unigrado	Villa Tunari- Porvenir	Profesor	"RENÉ BARRIENTOS"	2008-2012 (Titulado)	14	10	Vivienda comunitaria	Actor importante para que la

							de Caracollo - Oruro Al egresar el 2000 en proceso EIB				para profesores	escuela multigrado se convierte en Unidad Educativa
<b>GC</b>	<b>F</b>	58	Bilingüe de cuna	Centro Educativo Técnico Humanístico Agropecuaria- multigrado	Tiraque- Toralapa	Profesora/Directora	“SIMÓN BOLIVAR” 1990	2007-2011 (Titulada)	24	3	Vivienda comunitaria para profesores Jueves a Sábado	Fundadora de escuelas alternativas

Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas 2014

Se proporcionan estos datos con la finalidad de comprender las acciones y discursos presentados en el capítulo de resultados. Existe un equilibrio en la participación femenina y masculina, en cuanto a las edades oscilan entre 30 y 62 años siendo el promedio 42 años. En cuanto a la lengua, específicamente entre los tres profesores de Tiraque, vale decir: FH, JL y CJ, tenemos que la primera aprendió quechua en la Normal y el PL-EIB, el segundo desarrollo el castellano en la secundaria y la última tiene competencias en ambas lenguas. Ninguno de los tres tuvo formación en EIB antes del PL-EIB y su egreso del mismo fue antes de culminar el 2012. A lo largo de la investigación se tomarán en cuenta estos antecedentes.

Los profesores en esta investigación son nombrados como **actores educativos populares**<sup>16</sup> pues son ellos quienes están en campo de acción de manera continua, en compañía de estudiantes y algunos padres de familia, sin ser parte de la dirigencia del sindicato de profesores o ejercer algún otro cargo importante. También, porque el profesor normalmente es visto como autoridad, pero quienes participaron de esta investigación quieren cambiar esa imagen, están en busca de la resignificación del término y la concepción de SER PROFESOR. Porque, más allá de su profesión, está su ser persona al **servicio** de sus propios aprendizajes que son compartidos con sus niños. Los actores principales de este escrito se asemejan a la idea de Paulo Freire y la educación popular, de ahí la horizontalidad que se busca a partir de la cotidianeidad y ayudar en colectivo a tener la capacidad de convivir en diversidad. Así, son ellos quienes tienen y tendrán la voz del espacio natural construido con sus niños, los medios, las herramientas y las motivaciones internas y externas de su práctica y pensamiento para darle sentido a cualquier término o concepto. Son ellos, a partir de su determinación, quienes actuarán en constante lucha con su rol de funcionarios del gobierno y lo que ello implica.

---

<sup>16</sup> Este término fue consensuado con los profesores (actores de esta investigación), luego los mismos pretenden concretar o socializar este término u otro que los defina y dirija su quehacer educativo más allá de lo técnico, vertical o utilitario como es el término: profesor.

### 2.3. ¿CÓMO ANALIZAMOS LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA? PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El encuentro con la información se ha dado previo al tema elegido. Cada paso fue motivo de modificación a nivel macro, meso y micro del documento.

Con el tema elegido surgió la pregunta ¿cómo analizamos las prácticas pedagógicas de los profesores de primaria? A continuación presentamos el cuadro que resume las unidades de análisis y encuentros tomados en cuenta para llegar al objetivo de esta investigación.

Tabla 2. Análisis de la práctica pedagógica del actor educativo popular

<b>VISIBILIZAR LA PRÁCTICA DEL ACTOR EDUCATIVO POPULAR</b>	<b>Discurso y Praxis: Unidades de Análisis</b>		<b>NUQANCHIK</b>	<b>Tinkusunchik (técnicas e instrumentos utilizados)</b>
	1. Conductas o acciones observables del docente (lo que hace)			<p>La intercomprensión desde el <i>tinkuy</i> para un <i>yachay sunqu</i>: lo que hace, piensa, percibe, dice la investigadora y los actores</p> <p>Tapunarikuy Qhaway sunquyninchik Parlarikusunchik yuyayninchikpaq</p> <p>Datos numéricos (docentes-años de experiencia, estudiantes, PPF, juntas escolar-comunidad, familiares, socio-económicos) (referencias de encuentros) Cuaderno de campo (Registro de actividades) Notas (Recuento de acciones, actividades) Fotos, audios, videos (instituciones-estructura, Comunidades, estudiantes, PPF, material educativo, etc.) Documentos Programa L-EIB Teoría</p>
	2.El discurso explícito (lo que dice)	- Lo que cree que es (situación) y qué hace. - Un decir, muchas veces, tiene poco que ver con la práctica real y más con el “debe ser” (negativo y positivo).		
	3.Lo implícito (lo que piensa y se siente)	- Formación docente: conocimientos, habilidades relacionados con EIB. Conjunto de valores, creencias (filosóficos, psicológicos, pedagógicos)- ideología: Investigadora y profesores Relaciones afectivas – ¿qué siente?-(actores)		
Organización de datos (resultados)	Formación EIB Noción EIB Balance con EIIP Quehacer educativo (plan de clases, quechua, relaciones) Proyección (conclusiones, sugerencias y proyecto)			

Fuente: Elaboración Propia

La tabla muestra la combinación de aquello que se ve (acciones) y aquello que está en la mente (palabras, emociones) y los medios por los que se puede llegar a triangular toda la información, llegar a los resultados y la propuesta. El *tinkusunchik* y el *nuqanchik* están todo el tiempo relacionados, pues nosotros (profesores y *puriskiri*) somos actores y hacemos posibles las unidades de análisis y las técnicas e instrumentos de investigación, tarea nada fácil al momento de teorizarlos pues los mismos necesitan precisión conceptual pero a partir de las experiencias en campo, aspectos que no se miden en el accionar pues fueron puramente libres, cíclicos y en constante reciprocidad e intercambio a pesar de los formalismos institucionales que en principio fueron obstáculo para tener una comunicación asertiva. Luego, ha surgido el amalgama entre esta propuesta metodológica dentro de lo que significa una investigación cualitativa y es por eso que ciertos términos quechuas parecen ser iguales a los términos propuestos por la ciencia, como *qhaway* y observar pero el primero tiene un sentido más importante para nosotros, los actores. También el aspecto implícito demanda mayor atención por su carácter sentipensante y por, en principio, la cantidad de actores, ya teniendo la relación interpersonal y la participación de los actores educativos populares, intentamos conocer(nos) su “ser, sentir y hacer”.

Durante la primera (mayo y junio 2014), segunda (noviembre 2014) y tercera (entre abril y junio 2015) visitas, además de reuniones en el mes de abril del presente año, realicé el análisis de datos generales y particulares, las experiencias previas, la capacitación de los profesores y las teorías educativas personales que han construido y, de igual forma, tomé en cuenta la parte emotiva en su accionar. De esta manera, vemos no sólo el aspecto pedagógico alrededor del actor educativo popular, sino el humano, pues su escenario tiene diversidad y, por tanto, complejidades además de contradicciones que intentamos reconocer, analizar y transformar.

## 2.4. PARA SEGUIR APRENDIENDO DE NUESTROS TINKUY...

Este escrito en un principio no fue sentido. Ya en las visitas y encuentros se fue cambiando el rumbo de la misma para impregnarla de afectividad. Para esto, fue elemental conocer a los profesores y a quienes comparten con ellos en lo cotidiano mediante los discursos y percepciones, desde los modos de ser y estar, enfrentándose a sus realidades. A continuación, presentamos pinceladas del panorama empírico que fue hacer la tesis.

Como parte de mi cultivo, ahora sé que este terreno investigativo supone una realización y enriquecimiento de lo que íbamos pensando, una acción por parte de los actores implicados, pues a través de nuestros encuentros, repensamos nuestras prácticas para seguir sembrando con aciertos y desaciertos, pero aprendiendo al fin. De lo contrario, se realizaría una labor sin pasión y sin comprender el sentido y el significado de lo que se hace. Este mi criar saberes me ha permitido crecer en el intento de seguir abrazando (corazonando)<sup>17</sup> desde nuestro *yachay sunqu*. Luego de realizar los encuentros, concluyo que, desde el *yachay sunquy*, es urgente abrazar (corazonar) para cualquier proceso educativo o “investigativo”. Así, caminar y seguir aprendiendo.

### 2.4.1. Desafíos personales

Mucho he aprendido como mochilera *puriskiri*. Salir al encuentro y acercamientos para conocernos. Al caminar, no me interesaba mucho la teoría, ni pensaba seriamente que me iba a servir al momento de hablar con los profesores, perder todo supuesto poder me ayudó a ingresar a las escuelas, a los hogares y a las comunidades. Aunque debo reconocer que mi apariencia como *q'ara*<sup>18</sup> contribuyó y perjudicó con mi encuentro en algunos lugares; con todo, no sentí alejamiento absoluto por parte de nadie, algo de recelo en el primer encuentro con algunos, pero con la mayoría, entre nosotros, construimos confianza.

Mi materia prima era un caos a partir de mi libertad metodológica, así que tuve que poner un

---

<sup>17</sup> Me referiré a este posicionamiento en la fundamentación teórica.

<sup>18</sup> Persona “no indígena” con rasgos físicos marcados como el color de la piel, la forma de vestir y hablar.

esfuerzo cognitivo, físico y emocional extra. Mientras hacía el trabajo de escritorio, viví sistemáticamente la vida de otros, sin tenerlos físicamente presentes, mezclados con mis dolores espirituales. El caos de información me fue comiendo poco a poco. Al enfrentarme con el orden de diversas formas, logré darle vida con ayuda y soporte de profesores comprometidos con la tarea y con aquellos que amándome, pusieron sus brazos para darme energías y algo más para corregir o afirmar el camino.

#### **2.4.2. La intercomprensión desde el *tinkuy* para un *yachay sunqu***

O, ¿es que acaso se ha extinguido la miseria? La explotación del hombre es cotidiana herida. La tarea sigue siendo, compañeros, transformar todas las dimensiones de la vida. Para que los hombres construyan sus caminos y del pan y la alegría sean dueños. Por eso, no podemos renunciar a seguir siendo intransigentes militantes de los sueños (Patricio Guerrero, Militantes de los sueños).

Al salir como *puriskiri*, la espina dorsal fue siempre la conversación con los profesores y con aquellos que estuvieron dispuestos a charlar, siempre con libertad y algo de improvisación anárquica de mi parte. Entonces, inicié con la mentalidad de charlar con quienes podía, más allá de los mismos actores y continuar en crecimiento personal/colectivo.

En medio de las visitas, siempre delante de uno el respeto, es decir, comunicar a la persona con quien uno se encuentra sobre los fines de la conversación y qué instrumentos se piensan utilizar, es ley. Aunque con los niños y algunas personas no fue necesario. Sólo demostramos (visitante y visitado) de qué estamos hechos.

En principio, me puse a prueba, los dos primeros encuentros sin grabadora...me costó anotar y recordar exactamente la charla, recordé lo esencial. Luego, habían personas que no querían que se les grabe o parecían incómodas. Al caminar por las calles, en el transporte, los recreos, utilicé la grabadora para registro general del ambiente y la lengua. En todo momento me presenté como lo que soy: Juana; ayudó en ocasiones mencionar que también había trabajado como educadora en escuelas y otros sitios de formación. Pero, en ocasiones no era necesario preguntar por nombres o saber de títulos. Me fui con la idea de aprender de aquellos con quienes me encuentre. Siempre empezaba presentándome y contando un poco sobre mí y

mis experiencias recientes, para llegar al lugar o lo importante que era para mí conocerlos. El *ñuqanchik* (nosotros inclusivo) empezó a tener sentido cuando confiaban en mí, con algunos sucedió de inmediato.

Con respecto al uso de la cámara fotográfica, pude hacerlo en situaciones en las que estaba sola, pocos aceptaban que les tomará una. En las situaciones en las que se pudo, se aprovechó al máximo. En algunos momentos tenía que reconducir la conversación, pues nos pasábamos a temas varios. De todas maneras, en la mayoría de las ocasiones evité forzar la situación, respetando a la persona y su lugar.

Mi alerta en todo momento era “ser y estar”<sup>19</sup>, aprender a sentir al otro y el saber estar con uno mismo no es fácil al momento de escribir. Creo que la comunicación, en un nivel muy franco y natural, es la mejor manera de conectar con las personas, más allá de la formación o las intenciones. Otro intento permanente, como un currículo oculto, fue expresar y hacer sentir a quien compartía conmigo su saber, que no representaba para mí un instrumento de información o yo ser una evaluadora de sus acciones. No con todos he logrado este fin.

Ir al encuentro, para mí, es estar con la gente, hacer lo que algunos llaman investigar pero despojándose de los conocimientos de un “investigador” y a la vez nutrirse, como quien lleva un niño dentro, con curiosidad para absorber el entorno y luego digerirlo con las teorías, experiencias, acciones, ideas, actores, ambientes, y así seguir cultivando el *yachay sunqu...*

Los encuentros han sido planificados pero modificados de acuerdo a la exigencia de las situaciones vividas. A muchos actores educativos populares les ha costado despojarse de su ser profesor tradicional y académico-formal, pues las instituciones, por lo general, te (de)forman para hablar, pero no para comunicar o escuchar. Sucede que más que hablar, uno es hablado. Pero hubo también encuentros efervescentes, espontáneos, donde, como en todas las

---

<sup>19</sup> Se trata de una pedagogía del aprendizaje con responsabilidad en el aprendiz y donde el centro/motor que posibilita dicho aprendizaje es el corazón. Se dice también que el corazón es el encargado de procesar el conocimiento junto con las otras partes del cuerpo, pero que, fundamentalmente, es él quien cumple el papel de generador, depositario y orientador de las diferentes actividades, tanto cognitivas como corporales (Castillo, 2005, pág. 239).

conversaciones, he intentado poner mí mejor yo.

Conocer las expectativas de los profesores, escuchar sus voces, brinda información útil a los formadores respecto de cómo mejorar y estructurar interacciones que provean el andamiaje, más que la resistencia, para el desarrollo de esta nueva forma de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, fue también parte de la experiencia.

Pero ¿Cuál es mi noción o percepción de EIB?, ¿del profesorado y la educación escolar en este estudio? ¿Qué balance tengo entre mi práctica y discurso educativo?

Obviamente, no se trata de un texto “objetivo”. Mi posición no es desde un lugar partidario, sino socioeducativo, es decir, no estoy del lado de ningún actor porque no existen “extremos” sino espacios colectivos y dinámicos/diversos y, a la vez, existe compromiso con los miembros de la comunidad educativa y nuestros accionares. Por un lado, mi mirada ha estado condicionada por el lugar privilegiado de cercanía, como eran los encuentros en las aulas y fuera de ellas, nos fuimos formando (interaprendizajes) con profesoras y profesores llenos de esfuerzos, desalientos, frustraciones y alegrías, hemos tratado de realizar este escrito con la mayor honestidad posible<sup>20</sup>. Aunque es un documento interpretativo, nos ha parecido importante también visibilizar la voz de los propios actores educativos.

Sigo en reflexión y acción, especialmente con mi quechua, pude comunicarme pero me perdí de aquellos que, por mi falta de fluidez, se cansaron de hablarme. Este tiempo duele y carcome...no quiero apresurarme a las respuestas, aunque están implícitas, pero son respuestas filosóficas que me provocan reflexión continua y son una mano que insiste mi accionar. Porque me quiebran, hacen pensar, me pone en actitud de desencaje, y eso también es hacer. Insisto, mi deuda más grande es hablar quechua en mi hogar para la educación de mis amados.

Cuando escribo estas letras, entonces, descubro que el único lugar de enunciación fue hacer la tesis, quitándole muchas horas al sueño, al descanso y a mi familia, con el apoyo de la

---

<sup>20</sup> El mundo de por sí –sin el auxilio de las actividades descriptivas de los seres humanos- no existe, son las descripciones de los seres humanos que le dotan de sentido y contenido, descripciones sobre prácticas y acciones concretas que se encuentran en el mundo. (Sarzuri-Lima, 2014, pág. 172)

mitad del pago de aranceles de la maestría y el apoyo para dos trabajos de campo, faltando mi apoyo económico y a veces espiritual en mi hogar, pero con la generosidad de quienes, como actores o lectores críticos, me apoyaron en los momentos clave que requería para el *tanqay* (reunión) escriturario. Esos encuentros son míos y los comparto así como la riqueza de seguir aprendiendo con los compañeros del *tinkuy*. En medio de estas prácticas y lugares me preguntaba permanentemente: ¿para qué sirve esta tesis que estoy haciendo y de qué manera esta práctica académica es parte de esos esfuerzos de transformación de la educación escolar? Y lo que encuentro es que en esta *pacha* he podido llegar a la verdadera conclusión de la tesis: que ésta sirvió para llegar a un *yachay sunqu*, desde el *tinkuy* entre diferentes, que me ha servido para intentar equilibrar mis prácticas. Esta tesis, al ser parte de un requisito académico que, en constante diálogo, intenta construir interaprendizajes, también genera desafíos para seguir caminando.

Así, valorando todos los encuentros comparto pues, estos análisis y experiencias como quien libera aves o como un náufrago que libera una botella con sus mensajes en colectivo, esperando que cada uno encuentre el camino que le corresponda y acaso, con suerte, el eco.

### Capítulo 3: Fundamentación Teórica

Para poder tener un panorama general de la situación de la presente investigación en contexto, se hizo, en principio, una revisión bibliográfica de aquellas tesis presentadas en anteriores versiones de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe.

Alcón (2001) indagó sobre las prácticas y discursos de aula en el Instituto Normal Superior (INS) de Warisata (Ley 1565) donde menciona que cada docente incorpora ciertos saberes de los programas de formación docente y el contexto institucional y del medio social en el que trabajan pero la práctica docente en el INS continúa una legitimación del discurso del desarrollo y la modernidad propugnada por el Estado. De la misma forma, Jiménez Lora (2001) explica que algunos docentes mostraban actitudes represivas dentro del marco disciplinar (papel receptivo), contrastando con los planteamientos de la Ley 1565.

Un estudio hecho en Perú sobre la interculturalidad en las prácticas docentes dice: “...existen esfuerzos y algunos avances tendientes hacia un diálogo intercultural en las prácticas pedagógicas (...) Dichas prácticas merecen el fortalecimiento que permita alcanzar, mínimamente, una relativa armonía en las relaciones interpersonales y sociales de sus actores, que pueda ayudar a una convivencia intercultural más concreta y objetiva” (Castillo, 2004, pág. 124). Sanga (2006) asegura que los profesores y líderes indígenas son los únicos que tienen un conocimiento amplio de la modalidad educativa de EBI. Sin embargo, existe divergencia en estos dos actores pues los profesores, como servidores públicos, repiten lo ideal o normativo de la EBI (...) y de hecho sus expectativas, “también se circunscriben en el cumplimiento de las políticas educativas, por ende no se relaciona con las necesidades e intereses de los pobladores de la comunidad” (pág. 127)

Los estudios anteriores muestran que **ciertos docentes hacen uso verbal de las legislaciones educativas, pero sin éxito en la práctica**. Otro estudio concluye que “se hace notoria la necesidad de una capacitación y reflexión que posibilite un nuevo posicionamiento de los educadores respecto a la EIB y a la actual EIIP. **Este paradigma educativo realmente**

**aún no llega a la práctica institucional y por ende no conlleva cambios en las actitudes”** (Uzares, 2011, págs. 164-165, negrillas nuestras). Finalmente, resaltamos los trabajos producidos por Marzana (2001) quien realizó una evaluación del PL-EIB estableciendo el impacto de su formación en la práctica docente de los becarios de los INS- EIB, Catalán (2004) que nos plantea la necesidad de ver, a través de la malla curricular del PL-EIB, las necesidades de formación de los docentes, y Navarro (2005) quien planteó una evaluación formativa sobre el impacto del PL-EIB.

Todas las investigaciones se han realizado en contextos donde los profesores han tenido formación en EIB lo que nos da mayores pautas sobre la práctica del actual paradigma educativo. De este modo, seguir en camino hacia una educación holística y encarar el mejoramiento de la formación de los docentes y su praxis a partir de la EIB y EIIP.

### **3.1. ENTRE COMPLEMENTACIONES Y APROXIMACIONES: EIB Y EIIP**

A continuación se verá, en principio, la estructura curricular general de ambas leyes educativas, para luego remarcar sus diferencias y similitudes en cuanto a sus principios político, filosófico y pedagógico.

En este apartado presentamos algunos aspectos relevantes de las propuestas en torno a la formación docente en Bolivia, realizadas durante la implementación de la Reforma Educativa, Ley 1565, así como por la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Ley 070.

Así, nos enfocamos en la formación pensada y transmitida por el Programa de Licenciatura especial en Educación Intercultural Bilingüe (PL-EIB) para profesores. Del mismo modo, tomamos en cuenta la propuesta o proyección del Programa de Formación Complementaria para maestras y maestros en ejercicio (PROFOCOM). Las divergencias y fortalezas entre ambos programas se acentuarán en el capítulo de resultados a partir de la experiencia de los actores populares consultados.

La Ley 1565 fue abrogada en 2006, lo que permite tener una perspectiva temporal más amplia sobre, al menos, algunos de sus resultados concretos, mientras que, en relación a los

planteamientos de la actual Ley 070, estos apenas se están comenzando a implementar, aunque su promulgación fue el 2010, por lo que podemos circunscribirnos al campo propositivo en base a los primeros pasos dados por esta propuesta educativa.

### **3.1.1. Ley 1565 de Reforma Educativa: Educación Intercultural Bilingüe**

La Ley 1565 deviene de procesos sociales de larga trayectoria, los cuales se oponían al modelo educativo homogenizador (monocultural y monolingüe); es por eso que Arrueta afirma que: “[l]as experiencias de la Educación Popular en Bolivia abrieron y fertilizaron el camino para instaurar la Educación Intercultural Bilingüe como enfoque y como modelo educativo desde el Estado” (2012, pág. 8).

Es así que los principios fundamentales<sup>21</sup> estuvieron constituidos por “la interculturalidad, el bilingüismo y la participación popular, lo cual implicó, la búsqueda de mecanismos para comprender y actuar sobre la realidad” (Colombi & Juárez, 2001, pág. 131), lo que significó la promoción de una educación de calidad, con equidad y pertinencia social. Para lograr los fines y objetivos de la Ley de Reforma Educativa (LRE), se planteó las siguientes estructuras: Participación Popular, Organización Curricular, Administración Curricular y Servicios Técnico-Pedagógicos, y Administración de Recursos.

En cuanto a los enfoques pedagógicos (interés de la investigación), la LRE propuso la transición del conductismo -transmisión de los conocimientos y docente como el centro de la

---

<sup>21</sup> A finales del siglo XIX y principios del Siglo XX se dieron las primeras señales de EB, un ejemplo es la escuela Warisata: participación de la comunidad en la escuela, incorporación de contenidos y actividades relacionadas con la producción agrícola, pecuaria y artesanal, la utilización del método “aprender-produciendo”; y la utilización de la lengua aimara (lectura-escritura) en la transición al español (Comboni y Juárez, 2002, pág. 338). Luego, la aplicación del Código de la Educación Boliviana de 1955 (homogenización cultural y lingüística), fue un retroceso; sin embargo, de acuerdo a López (1994, pág. 101), se ejerció la educación bilingüe de facto: en el área rural, los profesores utilizaron la lengua originaria. En 1954, Paz Estensoro invitó al Instituto Lingüístico de Verano: materiales educativos en lengua indígena y en castellano (primaria). Finalmente, Hernán Siles Suazo dicta (1983): el aprendizaje obligatorio del aimara y del quechua que no se cumplió pero marcó el inicio de este proceso. También, diversas organizaciones plantearon la necesidad de una EIB. El Ministerio de Educación (1990) inició el Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe con 114 escuelas rurales (Guaraní, Quechua y Aimara), hasta que se convirtió en política nacional; lo más importante es la asignación al tema de la educación intercultural y bilingüe. Este proceso fue una respuesta del Ministerio a las demandas que habían surgido desde las mismas bases y organizaciones: Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB) y la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG)” (Ídem, pág. 103).

enseñanza y aprendizaje- hacia el constructivismo -satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje de los educandos, centrado en el estudiante-; así, el paradigma constructivista guió y condicionó el ámbito de la transformación curricular en el plano pedagógico aunque, afirma Arrueta (2012), no se han descartado del todo las prácticas de un enfoque conductista.

Por otro lado, atendiendo las características de interculturalidad y bilingüismo, se optó por un currículo flexible y abierto<sup>22</sup> que estableció un tronco común a nivel nacional, que diera la unidad necesaria en términos de las competencias, para ser complementado a nivel local, atendiendo las necesidades concretas de aprendizaje de cada zona o región.

A pesar de que la LRE enfrentó el rechazo persistente del magisterio nacional y de otros sectores de la sociedad, en los hechos, logró alcanzar algunas de sus metas<sup>23</sup> como la producción de materiales educativos<sup>24</sup> en tres lenguas indígenas (quechua, aimara y guaraní). Sin embargo, el desgaste de los actores educativos y los varios problemas (gubernamental y administrativo) han provocado que el impacto de estas políticas a largo plazo no hayan sido las esperadas. Sobre este punto Garcés (2008) advertía que los textos en quechua esencializaban e idealizaban lo indígena sin motivar a la interculturalidad.

Otro logro destacable es que los beneficios obtenidos por los estudiantes formados en EIB, fueron mejores, comparados con los obtenidos por los alumnos formados en la escuela tradicional, bajo la modalidad monolingüe (Albó & Anaya, 2003), el aprendizaje del castellano en los estudiantes no está todavía resuelto aunque se contaba con guías para ello. Esta situación, afirman los autores, sería explicada por el llamado efecto péndulo referido a que los docentes, debido a su anterior ideología castellanizante y la comprobación de mejores resultados

---

<sup>22</sup> La EIB había sido pensada para un aprendizaje orientado hacia la creación de experiencias que permitan a los niños usar, disfrutar, valorar, reconocer y desarrollar sus propias lenguas y culturas y, al mismo tiempo, reconocer, aceptar y valorar la existencia de otras.

<sup>23</sup> Por ejemplo ver López, (1994). “La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia”. En *Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos DATA: Reformas Educativas en la Historia Republicana Boliviana*. Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos (INDEAA). También: Albó y Anaya (2003, págs. 52-54, 132-133), Machaca (2010) y Arrueta (2012), citados en bibliografía.

<sup>24</sup> Se elaboraron ocho módulos de Lenguaje y ocho de Matemáticas en tres lenguas indígenas, para el primer ciclo de primaria y, posteriormente, de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias de la vida, para el segundo ciclo de primaria. También, se produjeron otro tipo de materiales en esas lenguas como cuentos y leyendas, poesía, y otros (Cajías de la Vega, 2012).

obtenidos utilizando la lengua originaria, se olvidan de la segunda lengua. Además de este aspecto, también se considera que incide el grado de bilingüismo con que llegan los niños a la escuela. Para Rumi Kancha<sup>25</sup>, las mayores limitaciones de la LRE fueron la falta de material didáctico para la enseñanza de L2 (castellano o quechua como segunda lengua) y el poco proceso y planificación para la implementación de la enseñanza y práctica de la interculturalidad en aula (Plaza, 2013). Por otra parte, esta ley fue criticada por centrar su atención en la educación primaria y rural<sup>26</sup>, adoptando un carácter gradual, que se convirtió en una de sus mayores limitaciones.

Más adelante analizaremos los aspectos sociales, económicos, políticos y filosóficos que marcaron la LRE, por lo pronto seguiremos con la formación docente en esta ley.

#### ***3.1.1.1. La Formación de profesores en la Ley 1565***

La LRE encaró una nueva forma de enseñanza en la formación del profesorado. Para ello, trató de brindar las herramientas necesarias desde formación inicial. En este sentido, también se contempló la reforma del subsistema de formación docente, que abarcó aspectos referidos a lo curricular, institucional, capacitación, entre otros. En realidad se trataba de un replanteamiento de la función docente que implicó su reconversión para desarrollar las nuevas tareas en la enseñanza, que estaban vinculadas a los significativos cambios que se esperaba en los estudiantes.

Es así que los principales componentes del Sistema de Formación Docente buscaban aumentar la cobertura, mejorar la calidad, ajustar la pertinencia cultural y lingüística del currículo y su actualización. Se partía de la constatación de que la práctica docente, resultado de la formación recibida por los profesores en las Normales, era considerada uno de los

---

<sup>25</sup> Pedro Plaza Martínez, docente del PROEIB-Andes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón e investigador reconocido por sus trabajos en tierras bajas y altas.

<sup>26</sup> Con todas las dificultades, distintas investigaciones realizadas en el área de la EIB, indican que es en el área rural donde se han obtenido los mayores logros, mientras que en las áreas urbanas no existen avances significativos. Lo mismo sucede con el nivel secundario, que, como ya se ha mencionado, es un espacio que la reforma educativa no logró allanar.

principales problemas que ha atravesado el sistema educativo boliviano, puesto que los docentes reproducían en las aulas un modelo educativo tradicional, resultado de lo que aprendieron y de la forma como aprendieron en esas instituciones educativas.

En este sentido, el mandato de la Ley 1565 establecía en el Capítulo IV, Art. 15, que las Escuelas Normales (EN) urbanas y rurales se transformarían en Institutos Normales Superiores (INS) y que los mismos podrían ser adscritos a las Universidades, mediante convenios para el desarrollo de programas de licenciatura para la formación docente (Ministerio de Educación, 2005). Luego que 16 Normales se transformarían en Institutos Normales Superiores, la mitad de ellos empezaron a formar maestros bilingües: cuatro en quechua, dos en aimara, uno en quechua y aimara, y uno en guaraní<sup>27</sup>.

Tabla 3. Marco legal de la EIB en Bolivia

<b>Normas generales de educación y/o de importancia en EIB</b>	<b>Normas de formación docente</b>
<b>1992:</b> Decreto 23036 que oficializó la EIB sin mayor trascendencia.	<b>1997:</b> Escuelas Normales se convierten gradualmente en Institutos Normales Superiores, bilingües o monolingües.
<b>1994:</b> Ley de Reforma Educativa establece que la EIB como política de alcance nacional para todos los niveles educativos;	<b>1999:</b> Resolución que habilita a egresados del Bachillerato Humanístico con mención en Pedagogía (en ocho secundarias) para ejercer como profesores de primer ciclo (1-3er año).
la reglamentación de <b>1995</b> establece modalidades bilingüe y formación docente en institutos normales superiores.	<b>2000:</b> Sobre la base de una primera versión, aplicada desde 1997 a 1999, se aprueba Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros (uno para inicial y otro para primaria), para modalidad bilingüe y monolingüe.
<b>1999:</b> Resolución administrativa, norma aplicación de modalidad bilingüe en distritos donde el idioma originario es predominante.	

Fuente: Nucinkis (2007)

En el Diseño Curricular Base, aplicado en todos los INSs, se plantea formar maestros para todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con competencias en diversos espacios (desempeño en el aula y su relación con los alumnos; relación consigo mismo; su función en una institución educativa que pertenece al Sistema Educativo y su

<sup>27</sup> Los INS recibían apoyo técnico y financiero del Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (PINS-EIB), por parte de GTZ y las agencias de cooperación técnica del gobierno alemán.

relación con la comunidad). Con el logro de estas competencias se esperaba contar con profesionales capaces de detectar problemas y aplicar soluciones apropiadas en respuesta a las necesidades y características particulares de los escenarios socioculturales y sociolingüísticos que tiene el país. El perfil de egreso no se redujo al desempeño en el trabajo de aula, sino que se extiende al trabajo en y con la comunidad, una situación que anticipa la reversión de la tradicional ruptura existente entre la comunidad y la escuela. Para los INs supone una innovación pedagógica sustentada en la investigación, el reconocimiento de la diversidad y la identidad de la comunidad educativa (Barreda & Quispe, 2007).

Sin embargo, lejos de la conquista de los objetivos que se plantearon, existieron muchos obstáculos que trabaron la reforma en el subsistema. Lo más destacado fue la actitud del magisterio. Como se mencionó líneas arriba, se opusieron, argumentando, por una parte, el componente ideológico al ser parte de las políticas neoliberales que se estaban aplicando en el país; por otra parte, la reforma afectaba sus intereses como gremio y disminuía muchas de las prerrogativas alcanzadas hasta ese momento; finalmente, se empleaban aspectos relacionados con las reivindicaciones económicas.

La aceptación de este gremio no fue ni será una tarea fácil, puesto que implica nuevas exigencias ante el cambio de normas y reglas educativas. En este marco, de acuerdo a Lozada (2005, pág. 54), "... la mentalidad del maestro tiene una tendencia constatada: de inicio, el maestro duda de que cualquier proceso de transformación legal o de cambio propiciado desde el Estado beneficie económicamente a los profesores, lo cual es su principal interés. El profesor no acepta[,] de buen grado[,] nuevas obligaciones en el trabajo docente[,] siendo refractario a las innovaciones pedagógicas e institucionales".

En cuanto a la **formación de los profesores en ejercicio**, muchos de los análisis realizados por investigadores e incluso por parte del Ministerio de Educación, coincidieron en que la ausencia de profesores capacitados para desarrollar la EIB fue uno de los mayores obstáculos a la reforma, particularmente a la EIB. De hecho, se depositaron todos los esfuerzos

en los resultados que podrían lograr los asesores pedagógicos<sup>28</sup>.

Pero, principalmente, la asesoría pedagógica fue concebida como un sistema de capacitación en aula. Para el Ministerio de Educación (2004, pág. 27): “El acompañamiento en el aula fue la función que cobró mayor independencia y particularidad entre los asesores pedagógicos, habiéndose constituido en una tarea cuya efectividad y pertinencia fue altamente dependiente de la responsabilidad y de las competencias de cada asesor”<sup>29</sup>.

Sin embargo, el trabajo desempeñado por los asesores pedagógicos estuvo fuertemente condicionado por el entorno más inmediato, el magisterio y los directores de las unidades educativas, que no aceptaban que maestros –igual que ellos– tuvieran una posición de privilegio, tanto en lo económico como en lo profesional (Talavera, Vera, Sanchez, Jurado, Cordero, & Luna, 1999). Pese al panorama adverso en el cual desarrollaron sus actividades los asesores pedagógicos, de acuerdo a Albó y Anaya (2003, pág. 206) en muchos casos su labor “... fue muy apreciada por los maestros de base que por primera vez recibieron apoyo para su desempeño en aula. Los asesores abrieron brecha en las escuelas y contribuyeron a disipar los temores o resistencia que la Reforma Educativa despertó en los maestros. También fueron muy apreciados por los padres de familia que tuvieron en ellos los únicos interlocutores cuando recién se conformaron las juntas y muchos maestros y directores las rechazaban”.

Sin embargo, a partir de 2002 se suprimió el cargo de “asesoría pedagógica”, sin que medie “... un debate técnico entre el Ministerio y las organizaciones sociales, sino que se adoptaron por razones políticas que trascienden el cuestionamiento del trabajo de los asesores pedagógicos” (Ministerio de Educación, 2004, pág. 28). De cualquier manera, los resultados

---

<sup>28</sup> La Estructura de Servicios Técnico Pedagógicos planteaba un apoyo tanto en el área técnico-pedagógica, como en la administración del personal y de los recursos materiales y financieros. Se organizó en dos divisiones: de Servicios Técnico-Pedagógicos y de Administración de Recursos. Además, compuesta por personal profesional seleccionado por examen de competencia, tenía como función el desarrollo curricular, investigación, planificación, evaluación y otras. Se encontraba también el Cuerpo de Asesores Pedagógicos, en cada Dirección Distrital y Subdistrital, para prestar el correspondiente apoyo a los directores y docentes de los núcleos y escuelas (Ministerio de Educación, 2004, pág. 26).

<sup>29</sup> No obstante, la introducción y el uso de los módulos fue gradual, lo cual evidencia que los maestros no modificaron su práctica educativa en la misma magnitud. De acuerdo a López & Rojas (2006, pág. 18) los maestros adoptaron parcialmente los módulos de aprendizaje como el material dinamizador de la transformación curricular en el aula.

que se lograron no fueron los que se esperaban y se consideró que la eliminación de la asesoría pedagógica tornó aún más crítica la situación, ya que no se contó con un mecanismo de formación sostenible.

Otro esfuerzo que se realizó, para superar la limitación de los maestros bilingües, de manera paralela, de acuerdo a Contreras & Talavera (2005, págs. 82-83), fue recurrir al bachillerato pedagógico<sup>30</sup>, que en principio se había desarrollado en el Departamento de Cochabamba y que fue extendido a otras regiones. De igual manera, "... en 2001 y 2002 se intentó capacitar [se capacitó] a más de 10.000 educadores (incluyendo a maestros, asesores pedagógicos y maestros de INS) en lectura y producción de textos en idiomas indígenas".

El problema de la falta de maestros disminuyó las posibilidades de obtener mayor éxito en la EIB, juntamente con otros factores, como es el caso que cita Albó (cit. por Jiménez, 2007, pág. 183), referido al hecho de que tanto el Estado como la población indígena no han valorado en mayor dimensión la importancia de la interculturalidad y el bilingüismo, así como también la falta de recursos que limitó la producción y distribución de materiales pedagógicos en lenguas originarias. Por otro lado, aunado al apoyo logístico estuvieron los obstáculos políticos: "Aún cuando ya se haya aceptado en lo fundamental que la Reforma Educativa es una política de Estado, muchos cambios políticos han perjudicado su implementación fluida una y otra vez a diversos niveles de ejecución, por la pérdida de personal ya calificado a un alto costo, por la incorporación de nuevo personal desconocedor del proceso ya recorrido, y por decisiones más preb[é]ndales que técnicas" (Albó y Anaya, 2003, pág. 136).

En 2004, las evaluaciones arrojaron resultados bastante positivos sobre la formación de maestros por las universidades<sup>31</sup>. Sin embargo, pronto surgieron voces contrarias a esta

---

<sup>30</sup> El bachillerato pedagógico consiste en capacitar a mujeres y varones elegidos por las comunidades rurales (de 15 a 22 años) (en tierras bajas casi solo varones) que habían abandonado la escuela para que se formaran en un internado (comunicación personal con Sichra, 2016). Después de cuatro años se las habilitaba para enseñar a niños entre tres y nueve años. Esta formación estuvo respaldada por el Ministerio de Educación, el año 1999.

<sup>31</sup> De acuerdo con Anaya (2009, pág. 39-40), las medidas que originaron el estancamiento de LRE resulta de las desiciones del Ministerio de Educación (2002). Desde allí se cuestionó la pertinencia de la educación bilingüe y de los CEPOs, además de desarticularse el equipo técnico, entre otras acciones, como es el cuestionamiento, sin mayor análisis, del enfoque constructivista de los módulos y el logro de las metas alcanzadas. Posteriormente, la reforma será duramente cuestionada por ser considerada un mecanismo del modelo neoliberal. "Así, a mitad del

determinación, principalmente desde las organizaciones del magisterio y de sectores estudiantiles. Estas argumentaban que la administración universitaria había derivado en un exceso de “academicismo” y descuidado la formación pedagógica de los futuros profesores. A esto se añade que antes los licenciados en la carrera de ciencias de la educación podían ser profesores siendo el rol de las universidades democratizar la formación y la participación en la educación escolar de varios profesionales.

La lectura realizada por Quintero (2006) a la formación de profesores en países como Ecuador, Perú y Bolivia, concluye que el Programa de formación continua en Bolivia tiene un corte constructivista, basado en el aprendizaje cooperativo y enfoque EIB, es por ese motivo que tiene una misión de cambio social, ya que opone el trabajo cooperativo con educación competitiva. Además, dice la autora, este Programa se fundamenta en saberes ancestrales, sin embargo con fundamentos teóricos academicistas. Cabe prestar atención al hecho de que, como afirma Arrueta (2012), el profesorado fue mayormente capacitado pero no implicó su formación profesional, es decir, existe diferencia entre una formación profesional en EIB y una capacitación circunstancial para atender determinados requerimientos planteados por la Ley 1565. Ahora bien, la pretensión de formación deviene por parte de los educadores como de los educandos, pues ambos reafirman la utilización de “formación” cuando en la realidad realizan una capacitación circunstancial u obligatoria. Este punto se verificó a lo largo del capítulo de resultados.

### ***3.1.1.2. Programa de Licenciatura especial en Educación Intercultural Bilingüe***

En concordancia y en respuesta a la Ley educativa 1565, surgió la necesidad de formación de profesores con competencias teóricas y prácticas sobre interculturalidad y bilingüismo que diferían de la educación tradicional.

La creación del Programa responde a esa necesidad. El inicio del Programa tiene que

---

camino recorrido con no pocas dificultades y probablemente con menos fallas de las previsibles en un proceso tan complejo, fue frustrado el primer intento de continuidad de una política pública social en Bolivia, que parecía estar en proceso de constituirse en una política de Estado” (Ídem, pág, 40).

ver también con las políticas gubernamentales<sup>32</sup>. Uno de los aspectos a resaltar de ésta fue el impulso dado a la formación docente en EIB, campo en el que se tomaron varias determinaciones. Así, en 1994, Bolivia se convirtió en la sede del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). Para luego en 1995 firmar acuerdos bilaterales entre Bolivia y Alemania para que este país diera asistencia técnica a través del proyecto “Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe (EIB)”, que comenzó a funcionar en 1998 (López & Küper, 1999).

Con el convenio y apoyo financiero de la Asociación para la Promoción de la Educación y la Formación en el Extranjero (APEFE) de Bélgica, con el Ministerio de Educación de Bolivia y la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en 1999, el PL-EIB continúa su labor. En este contexto, esta universidad pública se constituye en un nuevo espacio de formación docente, con mayor autonomía, reflexión crítica y propositiva para responder a los nuevos desafíos del cambio educativo (Arratia 2012, PL-EIB 2013).

En su modalidad semipresencial, el Programa prioriza a profesores que están en ejercicio en zonas rurales y que tengan sensibilidad con las culturas y lenguas indígenas. Un requisito no excluyente es que hablen alguna lengua indígena regional (quechua o aymara). Entre sus fundamentos educativos e institucionales son promover la transformación de la práctica educativa en contexto de diversidad cultural “sustentada en la reflexión crítica y sensibilización sobre la intraculturalidad, interculturalidad y el pluralismo de la descolonización de la educación” (Programa L-EIB, 2012, pág. 4).

Entre los objetivos del programa tenemos:

- Proporcionar a los estudiantes herramientas teóricas y metodológicas para intervenir en procesos de cambio educativo.

---

<sup>32</sup> Según Mario Yapu (2003), en la formulación e implementación de la Ley 1565, el debate sobre la formación docente giró en torno a los siguientes aspectos centrales: 1) La formación del maestro único o diversificado que responda a las necesidades regionales y locales; 2) La transformación de las antiguas Normales en Institutos Normales Superiores; 3) La vinculación de la formación de maestros con la educación superior universitaria, a lo que nosotros añadimos un punto más; 4) El impulso a la formación de maestros en Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

- Propiciar la investigación como una forma de producción de conocimiento local y como una condición para el ejercicio de la docencia.
- Crear espacios de interacción con el entorno social e institucional para propiciar procesos de reflexión y debate sobre educación y la formación docente. (Ídem)

A continuación presentamos un cuadro comparativo entre los logros y dificultades del PL-EIB durante su orientación a la formación complementaria y profesionalización de maestros en servicio:

Tabla 4. Características, logros y dificultades del Programa de Licenciatura en EIB

Características del PL-EIB	Logros	Dificultades
<p><b>Flexibilidad curricular</b> para responder a las demandas del contexto nacional y regional. El Plan de Estudios tuvo permanentes innovaciones y ajustes: el año 2006 fue actualizado de acuerdo al Anteproyecto de Ley ASEP. Lo que favoreció el abordaje de las cosmovisiones de los pueblos indígenas y el pluralismo epistémico, la educación comunitaria productiva y otros temas. Para el 2012 la malla curricular contempla cinco áreas: área de investigación, área de cultura y educación, área pedagógica didáctica, área lingüística y un área complementaria.</p>	<p><b>Afirmación cultural de los docentes.</b> La mayor parte de los profesores afirmó que la licenciatura respondió a sus expectativas, y que les sirvió para aprender a valorar las culturas, lenguas, cosmovisiones y saberes propios. Se afirman en su diferencia frente a la cultura urbano-occidental desde una identificación plena con su cultura, lo cual hace que se constituyan en fuertes modelos de identificación para sus alumnos/as (Marzana, 2001).</p> <p>Ha logrado un <b>reconocimiento y prestigio</b> gracias a su aporte a la educación en el medio y al interior de la FHycs de la Educación, consiguiendo promover procesos de cambio significativos por su rol protagónico en la construcción de un nuevo enfoque educativo ya que permanentemente propició la organización y desarrollo de eventos relacionados con la problemática educativa.</p>	<p>Tres barreras que impiden la aplicación de los aprendizajes de parte de los egresados de la EIB:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. la propia <b>actitud de los docentes</b>, algunos acceden al Programa para obtener el título de licenciatura. Algunos son los que más se resisten al cambio en las unidades educativas (Calderón, 2010) y no tienen un compromiso, no son coherentes con los insumos que reciben durante su formación y la práctica pedagógica.</li> <li>2. dificultades materiales y de infraestructura (mobiliario y material), la falta de condiciones, el modelo de gestión educativa, los estilos de dirección y la resistencia a la innovación de parte de sus colegas, muchas veces, hace que se aislen de los demás o posterguen sus iniciativas.</li> <li>3. el rol del sindicato que protege a los docentes que se resisten a las innovaciones: "...cualquier innovación que quieras realizar y que vaya en desmedro de sus horas de trabajo siempre va a decir NO. Cualquier cosa que le pidas y rompa con la rutina que tiene inmediatamente van a los sindicatos" (Funcionario del Ministerio de Educación, IV-2010, en Calderón, 2010).</li> <li>4. la falta de apoyo por parte de sus colegas docentes y directores. La red de micromecanismos cotidianos</li> </ol>
<p>Las asignaturas han sido diseñadas para capitalizar la experiencia práctica de los docentes en servicio y promover la construcción de pedagogías propias, desde la práctica y pertinentes a las realidades educativas locales.</p>	<p>Factor que <b>facilita la aplicación de la EIB</b>: una trayectoria personal que le ha permitido vivir en comunidades campesinas y experimentar la impertinencia del modelo tradicional, contar con cierta autonomía pedagógica en su aula para realizar las innovaciones pedagógicas. El hecho de ocupar un cargo directivo también es muy favorable (Navarro, 2005).</p> <p>Las competencias adquiridas han permitido propiciar procesos de</p>	

	<p>reflexión con padres de familia y acepten la EIB y sobre todo la educación en lengua originaria (Silva, 2006).</p> <p>Las relaciones interpersonales tiene una apertura sobre todo con alumnos/as y padres de familia (en menor medida con colegas y mínima con la Dirección); esto ha posibilitado una actitud tolerante y de reflexión frente al otro (Navarro, 2005).</p> <p>En el aula, se observa que en las relaciones entre alumnos y maestros muestran cordialidad, soltura, respeto, confianza y libertad. Algunos alumnos perciben las clases como: participativas, divertidas, entretenidas, interesantes, creativas, con explicaciones claras, en las que ríen y se comunican sin prejuicios. De igual modo, los alumnos muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas originarias (Silva, 2006).</p>	<p>para resistir al cambio por parte de colegas y directores es una barrera infranqueable para que los maestros EIB irradien un cambio (Navarro, 2005). No existe comunicación ni socialización de conocimientos con los directores lo cual deriva en la falta de apoyo institucional a la EIB. La rigidez de la estructura del sistema educativo se manifiesta en la actitud de los directores que resta apoyo a las innovaciones.</p>
<p>El Programa ha introducido nuevas modalidades de titulación. Además de la tesis de grado, los estudiantes tienen la opción de realizar trabajos dirigidos y “capitalización de experiencias pedagógicas”, esta última es una modalidad que está dirigida a la producción de conocimiento a partir de las vivencias de los maestros en su práctica pedagógica.</p>	<p>En las entrevistas realizadas a los directores de núcleos y unidades educativas, ellos manifestaron que son visibles los cambios de los docentes que pasaron por las aulas de la Licenciatura (Silva, 2006). También se advierten cambios en lo pedagógico, investigativo, cultural, de interrelación social y personal (Silva, 2006) Los cambios mencionados comprenden el bilingüismo en clase, la puesta en marcha de una pedagogía constructivista activa, la utilización diversificada de un material didáctico de calidad y actualizado, la reflexión continua del rol del docente en la comunidad y la valoración de las culturas autóctonas (Edem Academia, 2003).</p> <p>La Licenciatura en EIB se muestra eficaz para cambiar las prácticas profesionales de los maestros inscritos y así mejorar la calidad de la enseñanza primaria (Edem Academia, 2003).</p>	<p>La evaluación y el seguimiento de los estudiantes aún son el punto débil y sensible en el seno del equipo (Edem Academia, 2003), pues no se tienen información sistematizada sobre el impacto del Programa en lo que concierne al desempeño docente, después de haber pasado por las aulas de la Licenciatura.</p> <p>La modalidad semipresencial requiere de un monitoreo permanente e intenso, por tanto, es necesario producir materiales de formación a distancia, al menos para las materias troncales, que permita hacer más efectivas las actividades académicas no presenciales.</p> <p>No obstante que el porcentaje de titulados es alto con relación al que se registra en las demás carreras de pregrado de la Facultad de Humanidades. La L-EIB aun no ha podido mejorar los mecanismos adecuados de trabajo para titular al grueso de los egresados (Silva, 2006).</p> <p>Las innovaciones más significativas se han realizado en el marco de la realización de los proyectos de grado y tesis para titularse (investigaciones sobre aspectos culturales, producción de textos en lenguas originarias, diversificación curricular), los mismos que han perdido el impulso una vez que los maestros se titulan (Navarro, 2005).</p>
<p>La investigación orientada a la producción de conocimiento de la práctica es un eje transversal y fundamental en el</p>	<p>Durante los 12 años de funcionamiento logró producir diversos documentos fruto de las investigaciones y materiales</p>	

<p>desarrollo curricular. Asimismo, el Programa ha diseñado líneas de investigación que son actualizadas conforme a las nuevas demandas de producción de conocimiento de los pueblos indígenas y de la coyuntura educativa.</p>	<p>educativos creados en la práctica pedagógica: Una ludoteca artesanal orientada a la práctica pedagógica (APEFE). Material audiovisual para la enseñanza del castellano como L2. Compilación de textos en quechua (relatos, cuentos, ensayos) producidos en “Quechua IV”, (FUN PROEIB). Una compilación de guías metodológicas para el uso de estrategias lúdicas en el aula en “Elaboración de materiales educativos para la EIB”. Varios periódicos artesanales en quechua. Un módulo escrito en quechua sobre las formas de vida y cultura en las comunidades de Calientes y Marcavi de la provincia Ayopaya – Cochabamba (CENDA) (Arratia, 2012).</p>	
<p>El equipo de docentes está conformado por profesionales de diferentes disciplinas: Profesores normalistas con experiencia en aula y cursos de posgrado, pedagogos, psicólogos, lingüistas, comunicadores sociales, antropólogos y sociólogos. Dichos profesionales tienen grado académico de maestría, licenciatura y diplomados en Educación Intercultural Bilingüe y temas afines. Con la conformación de este equipo interdisciplinario se logró consolidar un colectivo de aprendizaje mutuo y superar los supuestos y /o prejuicios sobre las jerarquías y diferencias entre profesionales de formación universitaria y normalistas. Esto permite formar a los maestros con una visión integral, multidisciplinaria y multisectorial de la educación.</p>	<p>En el transcurso de las clases, frecuentemente, los docentes realizaban una remembranza de lo avanzado en la anterior clase y una retroalimentación de lo que estaban avanzando y cómo esto les serviría para realizar sus trabajos, además de hacer aclaraciones teóricas y proporcionar referencias bibliográficas para guiar el trabajo de los estudiantes (Pinto y Rodríguez, 2012).</p> <p>Un aspecto relevante es que en las sesiones presenciales, las técnicas didácticas que se utilizan en el trabajo docente son variadas y supone trabajos en equipo, discusiones, exposiciones, mesas redondas y elaboración de materiales (Flores, 2010).</p> <p>En la enseñanza de la investigación se emplean metodologías participativas, colaborativas y de consenso, donde se busca una construcción colectiva de los perfiles de investigación en cada clase. “Se pudo observar que existe un asesoramiento personalizado e individualizado, inclusive fuera de los horarios de clase” (Pinto y Rodríguez, 2012).</p>	<p>Los contenidos de algunas asignaturas se encuentran muy sobrecargados de teoría. Estas requieren la introducción de más prácticas de campo. No existe la entrega oportuna de planificaciones curriculares por parte de algunos docentes. No existen procedimientos de evaluación diagnóstica por parte de algunos docentes. Los períodos de clases de algunas asignaturas son muy recargados en los horarios de clases intensivas (Flores, 2010).</p> <p>Falta de adecuado manejo de español en algunos maestros es una limitante en el proceso de formación en el Programa (Silva, 2006). De igual forma, el poco hábito de lectura y las limitaciones para redactar textos académicos.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Arratia (2012) y Programa de L-EIB (2013)

De acuerdo a los informes de las diferentes evaluaciones internas y externas, los principales logros de la licenciatura se inscriben en: la respuesta a las demandas de formación docente, alcances en la gestión curricular, la gestión institucional y la interacción con el medio. Vemos también que entre las dificultades resaltan aquellas externas a la formación recibida y el vacío entre la abrogación de la LRE (2006) y el inicio de la ASEP (2012), es otro factor negativo para los avances ya conseguidos.

Actualmente, en el marco del Estado Plurinacional, los fundamentos de la Nueva Constitución Política del Estado (El vivir bien) y la Ley ASEP, plantean la educación intra e intercultural, productiva y descolonizadora, el Programa pretende actualizar su oferta académica de acuerdo al nuevo currículo diseñado para las Escuelas Superiores de Formación Docente. El equipo docente del PL-EIB, convencidos de los nuevos desafíos ha visto por conveniente crear un Centro de Estudios en Educación Intercultural en nuestra Facultad que sea pertinente y responda a los desafíos de la actual coyuntura política y educativa. Así, el desafío es seguir contribuyendo al proceso de formación de docentes y otros profesionales para que sean actores protagónicos en la revolución educativa y la consolidación del nuevo Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia (PL-EIB, 2013).

### **3.1.2. La Ley de Reforma Educativa y su declive**

Partiendo del principio de que las políticas públicas que un determinado Estado aplica en cualquiera de las áreas de su competencia están enmarcadas en el sistema de organización económico predominante, coincidimos en que la LRE desde los primeros años de la década del año 2000, empezó su ocaso.

Desde finales de la década de los noventa, el modelo neoliberal vigente desde 1985, entró en un período de decadencia a partir de las demandas realizadas al Estado por los movimientos sociales (indígenas, campesinos y sectores urbanos), a partir de conflictos puntuales que fueron los detonantes de la crisis que al final resultaron en una reconfiguración del escenario político, económico y social.

Es así que el hito parecería ser marcado por Evo Morales como Presidente del nuevo Estado Plurinacional, que se caracteriza por reformas políticas y sociales importantes que fueron bautizadas como parte de una “revolución democrática y cultural” la cuál no aterriza en ámbitos educativos pues para los profesores implica obligatoriedad que no surge desde ellos, como veremos en capítulo de resultados.

Desde el ámbito educativo se considera que la educación es colonizadora y que las distintas reformas implementadas a lo largo de la historia republicana muestran en sus diseños y su accionar un proyecto civilizatorio de dominación de los grupos de poder. Es decir, la llamada revolución cultural que se planteó el gobierno, pretende una reorientación de la educación para superar la dominación y el carácter colonial y clasista que estuvo presente, desde la visión del gobierno, en los diferentes proyectos educativos.

Sin previa evaluación, el Decreto Supremo N° 28725, del 24 de mayo de 2006, que fue la primera acción encaminada a reorientar la educación en Bolivia, en líneas generales establece la necesidad de abrogar la ley 1565 de Reforma Educativa, vigente desde 1994. Así indica el primer Artículo: “El presente Decreto Supremo tiene por objeto constituir la Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana (CNNLEB) como instancia encargada de elaborar una nueva norma para la educación boliviana, en consenso con los pueblos indígenas originarios y afro descendientes, organizaciones e instituciones sociales ligadas al ámbito educativo”.

En el II Congreso Nacional de Educación se aprobó por mayoría el Anteproyecto de Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, sin embargo, esta aprobación no contó con la presencia de la Confederación de Maestros Urbanos de Bolivia, la Central Obrera Boliviana y los representantes de las universidades, que desde un principio habían manifestado su desacuerdo con el anteproyecto de ley, quienes abandonaron el congreso<sup>33</sup>.

De esta manera, se continuó o capturó la propuesta educativa de los CEPOs y el bloque

---

<sup>33</sup> En esta misma situación también se encontró la Iglesia Católica cuya participación se vio disminuida y no logró poner en consideración su propuesta: *Una manera diferente de ver, sentir y vivir la educación*.

indígena reflejado en la Constitución Política del Estado que va a definir -en un marco general- la situación de la educación en Bolivia. Sin embargo, la Ley 1565 no había sido abrogada y por lo tanto seguía siendo el marco regulador de la educación, en una evidente contradicción con las nuevas tendencias que proponía el gobierno.

En este sentido, la nueva CPE retomó parte de los contenidos del anteproyecto de ley que no logró ser aprobada en el primer período del gobierno, y por lo tanto, desde el punto de vista operativo, el sistema educativo deambuló sin un norte legal que estableciera con claridad los principios que quería poner en práctica el Ministerio de Educación. De esta manera, la educación en Bolivia entró en un franco periodo de incertidumbre, puesto que la Ley vigente (1565) fue literalmente llevada a un estado de inacción<sup>34</sup>.

Así analiza Cajías, la situación que se atravesó:

Aunque la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez no había sido aún aprobada, desde el año 2006 el Ministerio de Educación y Culturas comenzó a incorporar sus principios en el desenvolvimiento de sus políticas y actividades. Ello traía el problema de que esas acciones no tenían detrás un marco legal aprobado, pero también la oportunidad de que el Sistema Educativo Nacional comenzase a transitar hacia nuevas propuestas que, por lo demás, respondían al nuevo contexto político y societal del país. Sin embargo al estar en vigencia la Ley 1565, muchos de sus aspectos seguían siendo aplicados en los distintos niveles del sistema educativo, lo que en muchos casos se hacía sin convicción y generaba contradicciones y falta de claridad. (2011, pág.102-103)

El vacío legal que dejaba esta situación va a ser suplido, además de los preceptos establecidos en la Nueva CPE, con base en diferentes Decretos Supremos que van a ser dictados de acuerdo a las medidas concretas que se querían implementar. En este marco, durante el período que va del año 2006 al 2010, que es cuando se aprueba la nueva ley<sup>35</sup>, se

---

<sup>34</sup> Como se ha podido colegir, los cuestionamientos que se hicieron a la Ley 1565 fueron ante todo políticos. Al respecto es importante indicar que no existió ninguna evaluación técnica ni pedagógica que hubiera permitido un reconocimiento objetivo de las virtudes y falencias en los 12 años de aplicación. El Ministerio de Educación y Culturas (2006: 2) consideraba a la Ley 1565, como la expresión del sistema de economía de mercado (neoliberal) antiindígena y antipopular.

<sup>35</sup> Si bien la aprobación de la nueva Ley de Educación no pudo hacerse efectiva durante varios años, en función a la oposición y ausencia de consenso existente (además de la falta de dos tercios en el congreso), durante su segundo periodo, el gobierno del MAS (2010-2015), aprobó la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, el mes de diciembre del año 2010, no porque haya conseguido consensuar la misma, sino en virtud a la mayoría parlamentaria con la cual contaba.

desarrollaron varias acciones importantes -además del programa de alfabetización “Yo si puedo”- como es el caso de la contratación de 100 consultores<sup>36</sup> que empezaron a trabajar en la transformación curricular de todo el Sistema Educativo Nacional. Otra medida importante va a ser la que se va a tomar en torno a la formación inicial de maestros. Efectivamente, mediante el Decreto Supremo 156 (2009) se establece la creación del Sistema Plurinacional de Formación de Maestros y se transforma a los Institutos Normales Superiores en Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) que desarrollarán la formación inicial de maestros a nivel de licenciatura (extendiendo el período de formación de tres a cinco años). Asimismo se transforma la Universidad Pedagógica Mariscal Sucre en una institución de educación superior universitaria encargada de la formación continua y estudios de postgrado y como parte de su estructura se crea la Escuela de Formación de Maestros “Mariscal Sucre”. Adicionalmente, el Instituto de Formación Permanente (INFOPER) se transforma en la Unidad Especializada de Formación Continua y pasa a ser parte de la estructura de la Universidad Pedagógica.

En el decreto mencionado, se establece que el Ministerio de Educación, a través del Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional, tiene la tuición directa sobre las ESFM (lo mismo que sobre la Universidad Pedagógica) quienes deben aprobar su estructura institucional y curricular mediante Resolución Ministerial.

Debido a los históricos acontecimientos sociales por una educación pertinente: la marcha indígena de 1991, todos los movimientos populares y las luchas desde la EIB, se reconoce la gran diversidad sociolingüística y cultural existente, lo que recae en las acciones políticas mencionadas. Así, va en aumento la necesidad de imaginar y accionar estrategias de educación intercultural que responda a las características sociolingüísticas de cada región, a las expectativas de su población y a las necesidades de aprendizaje de los educandos.

---

<sup>36</sup> Los 100 consultores que se contrataron representaban al magisterio rural y urbano, además de sabios indígenas y algunos especialistas en educación (Decreto Supremo N° 29074, 2007). La propuesta base del nuevo currículo escolar fue entregada, en octubre del 2007, al Ministerio de Educación y Culturas.

### 3.1.3. Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez: Educación intra e interculturalidad

#### Plurilingüe

La Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” configura una proyección ideológica en la formación de las futuras generaciones, partiendo del principio de que las corrientes pedagógicas que sustentaron la educación –conductismo y el constructivismo– no habían sido capaces de resolver las necesidades educativas del país multiétnico y pluricultural.

Entonces, se plantea un nuevo modelo educativo para “Vivir Bien”, es decir, un proceso de transformación social en convivencia comunitaria con la Madre Tierra, el Cosmos y una formación integral y holística de los estudiantes, a través del desarrollo del Ser, Saber, Hacer y Decidir<sup>37</sup>, promoviendo el “desarrollo integral en lo racional, afectivo, y simbólico espiritual (...) el modelo educativo sociocomunitario productivo revaloriza y reafirma la unidad plurinacional del país, con identidad cultural; así como la descolonización de las prácticas sociales y productivas; los procesos históricos de los pueblos indígenas originarios y sectores urbano populares que conforman el poder social” (Ministerio de Educación y Culturas, 2008, págs. 14-21).

En 2010 se anunció que su aplicación sería gradual y paulatina, una de las primeras acciones fue iniciar el Programa de Formación Complementaria para Maestros en 2012, sin tener claro el panorama de formación. Se consiguió en 2014 la graduación de los primeros egresados. Desde el 2013 se iniciaron cambios a nivel curricular en los establecimientos educativos: en el primer curso de primaria y en el primer curso de secundaria, para luego, en 2014, sorpresivamente decretar la norma para todos los cursos, es decir, la implementación del plan de estudios, carga horaria, bachillerato técnico humanístico que deben estar presentes en el subsistema de educación regular en los niveles educativos: *inicial en familia comunitaria*,

---

<sup>37</sup> Esta ley deriva del Plan Nacional de Desarrollo (PND), elaborado como propuesta para el “vivir bien”, pretende una educación como un proceso “en la vida” y “para la vida” bajo los planteamientos señalados. La Ley de educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez en su Capítulo II, artículo 3. Entre sus principales planteamientos: la descolonización, la intra e interculturalidad, la educación productiva y comunitaria, complementada con la educación científica, técnica, tecnológica, artística y trilingüe. (Ministerio de Educación, 2010).

*primaria comunitaria vocacional y secundaria comunitaria productiva*. Así, la organización del periodo escolar se constituyó en bimestres y la evaluación, sobre 100 puntos, considera las cuatro dimensiones que sustentan al modelo: **ser, saber, hacer y decidir**<sup>38</sup>. En este sentido, plantea la organización del currículum en torno a cuatro campos: cosmos y pensamiento; vida tierra y territorio; comunidad y sociedad; y ciencia tecnología y producción. Cada uno de estos campos está compuesto por diferentes materias<sup>39</sup>; además de tener como paraguas a los tres tipos de currículo: **base, regionalizado y diversificado**.

A partir de las bases, fines y objetivos que plantea la Ley 070, apreciamos otros aspectos que sobresalen (todavía en lo nominal): educación única, eliminando las diferencias entre lo urbano y lo rural; educación laica, pluralista y espiritual y la introducción de la intraculturalidad (además de la interculturalidad) y el plurilingüismo<sup>40</sup>.

En la línea del Sistema Educativo Plurinacional (SEP), el currículo actual es holístico, dialógico, integral, sistémico y dinámico. Para esto, varios procesos, sobre todo políticos, se han visto implicados. Y las primeras miradas, en gran medida de quienes no han participado directamente en su construcción (profesores de base y parte de la población), no son favorables por la falta de promoción, participación y debate, por la reestructuración educativa y, sobre

---

<sup>38</sup> La dimensión del **ser**, que desarrolla los principios, valores, sentimientos, aspiraciones, espiritualidad, religiones, cosmovisiones de la vida comunitaria. La dimensión del **saber**, que desarrolla el conocimiento empírico, los saberes y conocimientos holístico comunitarios, teorías, artes, ciencias y tecnologías. La dimensión del **hacer**, que desarrolla la práctica manifestada en actividades y procedimientos técnicos tecnológicos destinados a la producción material e intelectual, al desarrollo de capacidades, potencialidades, habilidades y destrezas para producir en bien de la comunidad, restituyendo al trabajo y la producción intelectual su carácter social. La dimensión del **decidir**, que desarrolla el ámbito político de la persona y que posibilita actuar con pensamiento crítico para asumir y definir acciones, identificar y solucionar problemas, así como el asumir desafíos de la vida, en la vida y para la vida. (Ministerio de Educación y Culturas, 2010, pág. 14-15, resaltado nuestro)

<sup>39</sup> Por ejemplo, el Plan de Estudio de Educación Primaria vocacional de 4° a 6° grado tiene las siguientes materias: En el Campo cosmos y pensamiento: espiritualidades y religiones; en el Campo comunidad y sociedad: comunicación y lenguaje, artes plásticas, educación musical y educación física y deportes; en el Campo vida tierra y territorio: ciencias naturales; finalmente, en el Campo ciencias tecnología y producción: matemática, técnica y tecnología.

<sup>40</sup> Como se ha visto anteriormente, en la Ley 1565 ya se reconocía oficialmente la diversidad socio cultural. En esta nueva ley se introduce el de intraculturalidad, en el entendido de que, además del diálogo de saberes que implica la interculturalidad, se precisa el fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas indígenas (aunque para muchos esto es una redundancia ya que no puede existir interculturalidad si no existe la intraculturalidad. En el caso del plurilingüismo ya la Ley 1565 establecía el aprendizaje de una segunda lengua originaria (bilingüismo), además del aprendizaje de un idioma extranjero (Ley 1565, Art. 40° Numeral 6). Entonces la diferencia entre ambas leyes se podrá evidenciar a través de la operativización de las mismas.

todo, la confusión de términos implicados en este nuevo modelo educativo. Para Arrueta (2012, pág. 18-19) la Ley 070 está llena de adjetivos y términos a los que les falta precisión, lo que dificulta su comprensión.

Precisamente, resaltamos aquellos conceptos que necesitan discutirse por el magisterio, así como por los Consejos Educativos. En el apartado de resultados se verá la necesidad de apropiación de significados a partir del bombardeo de palabras que esta ley propone y cómo este sin sabor afecta a la práctica de los profesores.

### ***3.1.3.1. La Formación de profesores en la Ley 070***

La aplicación de la ASEP, hasta finalizado el año 2014, es todavía muy poco visible. En este sentido, es importante señalar que cuando este proceso alcance una mayor concreción se realizará un análisis más pormenorizado. No obstante, nos permitimos describir aquellos primeros avances en este proceso de transformación educativa.

Como ya se ha mencionado, durante el período 2006 al 2010, cuando se aprueba la nueva ley, el Estado ya había tomado diferentes medidas orientadas a aplicar la nueva propuesta educativa. De este modo, la Formación de Maestros ya había sufrido cambios, mediante el Decreto Supremo 156 (2009) donde se dio lugar a la creación del Sistema Plurinacional de Formación de Maestros y la transformación de los Institutos Normales Superiores (INS) en Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM).

En la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (Art. 91), se destaca que “la Formación de Maestros se asienta en la educación en la vida y para la vida, mediante la integración de la práctica educativa de los maestros en formación con los contextos socioculturales”, que “las Escuelas de Formación de Maestros son sin excepción intra-interculturales y plurilingües”, y que en estos centros debe desarrollarse investigaciones educativas.

En este sentido, el Art. 33 de la Ley en sus dos numerales, establece que los objetivos de la Formación Superior de Maestras y Maestros es el de la formación de profesionales

críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y bolivianos. De la misma manera, indica que se debe desarrollar una formación integral 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. Para lograr estos objetivos, la formación docente se estructura en tres niveles: formación inicial, formación postgradual y formación continua.

Hasta el momento, no se tienen datos por parte del Ministerio de Educación, más allá de los numéricos o nominales, sobre el avance en estrategias o resultados iniciales en cuanto a formación de maestros se refiere.

### ***3.1.3.2. Programa de Formación Complementaria para Maestros***

La Formación Continua es considerada como un derecho y un deber de los maestros, además de estar orientada a su actualización y capacitación para mejorar la calidad de la gestión, de los procesos, de los resultados y del ambiente educativo orientada a fortalecer las capacidades innovadoras.

Así, el Programa de Formación Complementaria para Maestros (PROFOCOM) está destinado a formar a los profesores en ejercicio de los subsistemas de Educación Regular, Alternativa, Especial y Superior (Técnica y Tecnológica) y a los egresados de los Institutos Superiores y las Escuelas Superiores de Formación de Maestros. La estrategia formativa pretende que los docentes, en el proceso de formación, apliquen el nuevo currículo (Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo) en el aula. El Ministerio de Educación (2012) ha establecido que los docentes de este Programa sean profesores normalistas que fueron convocados mediante concurso de méritos.

El PROFOCOM acredita a profesores para la obtención de licenciatura en un período de dos años junto a la defensa de una tesis (sistematización de experiencias pedagógicas) para la titulación equivalente al que entregan las actuales ESFM, y para la maestría se establece un

periodo de tres años que será equivalente al otorgado por la Universidad Pedagógica “Mariscal Sucre”. Los doce módulos para la licenciatura se cursan en los tres primeros semestres, el último semestre está destinado para la práctica en aula y la elaboración de la sistematización. Es así que se ha determinado los siguientes objetivos y módulos con los que se pretende llegar al perfil de maestros acorde a la Ley 070:

Tabla 5. Objetivos y Perfil de formación en contraste con Módulos del PROFOCOM<sup>41</sup>

<b>Objetivos de la formación profesional</b>	<b>Módulos</b>	<b>Perfil de la Formación de Maestros y Maestras</b>
a) Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de las naciones y pueblos indígena originario campesinos del Estado Boliviano plurinacional.	Primer semestre Módulo 1: Modelo educativo sociocomunitario productivo; Módulo 2: Estructura curricular y sus elementos en la diversidad: saberes y conocimientos propios; Módulo 3: Estrategias de desarrollo curricular socioproductivo: comprendiendo la estructura curricular; Módulo 4: Medios de enseñanza en el aprendizaje comunitario <u>planificación curricular.</u>	- Vocación de servicio a la comunidad, con calidad y pertinencia pedagógica y científica, identidad cultural, actitud crítica, reflexiva y contextualizada a la realidad sociocultural.  - Capacidad de trabajo en cualquier ámbito de la realidad sociocultural, lingüística y geográfica; en escuelas unidocentes y pluridocentes.
b) Formar profesionales en el marco de la educación descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe recuperando los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas en complementariedad con los conocimientos universales.	Segundo semestre Módulo 5: Estrategias metodológicas para el desarrollo curricular; Módulo 6: Evaluación participativa en los procesos educativos; Módulo 7: Producción de materiales educativos; Módulo 8: Producción de conocimientos en el modelo sociocomunitario productivo.	- Capacidad de recuperar, recrear, desarrollar y difundir la tecnología, ciencia, arte, valores, espiritualidad, conocimientos y saberes de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas en el marco del proceso educativo plurinacional.
c) Garantizar una sólida formación en las ciencias de la educación, sociales, humanísticas, naturales, exactas; técnica, artística y disciplinas en las cuales se especializa.	Tercer Semestre Módulo 9: Gestión curricular del proceso educativo; Módulo 10: Herramientas metodológicas para la sistematización de experiencias transformadoras; Módulo 11: Problematización de la experiencia de implementación del modelo educativo sociocomunitario productivo para	- Capacidad de comunicación oral y escrita en castellano y una lengua originaria. - Capacidad de promover e incentivar la construcción colectiva de la identidad y el liderazgo entre los/las estudiantes y la comunidad
d) Formar integralmente con capacidad para producir y brindar tratamiento especializado en la		

<sup>41</sup> Los objetivos de la formación profesional tanto como el perfil apuntan a la formación inicial del profesorado. Los módulos corresponden a la formación continua (PROFOCOM).

atención de estudiantes con necesidades de aprendizaje y enseñanza especiales.	la sistematización; Módulo 12: Concreción curricular desde la visión de los campos y el enfoque de las áreas.	- Conciencia productiva y capacidad de articular la educación al trabajo de acuerdo a las necesidades locales.
--	--	--

Fuente: Elaboración propia con base en documentación del Ministerio de educación sobre formación docente y la Ley educativa, 2010-2012-2013.

El PROFOCOM pretende orientar esta formación hacia una transformación e innovación permanente de la práctica del profesor, así contribuir a la construcción de pedagogías propias mediante la adecuación de esta formación al contexto del país. Además, se quiere desarrollar una nueva cultura organizacional comunitaria y que la formación este en función de las especialidades y necesidades concretas de los profesores (Ministerio de Educación, 2012).

Vemos que los objetivos y el perfil de formación profesional inicial del magisterio junto con las metas de la formación continua se reflejan mínimamente en los módulos del PROFOCOM, pues estos sólo apuntan a la transformación curricular. Existen varios puntos del perfil propuesto que precisan mayor armonización con los módulos, por ejemplo: la “vocación de servicio a la comunidad” tiene un cierto apoyo en el modelo sociocomunitario productivo pero no garantiza la cercanía o sentido de pertenencia del profesorado con la comunidad. El punto crítico es la lengua indígena, pues la “capacidad de comunicación oral y escrita” no tiene espacio en los cursos del PROFOCOM, así como las herramientas o estrategias para la enseñanza de lenguas (castellano o quechua); el mismo tenor se presenta para el tratamiento especializado de estudiantes con necesidades de aprendizaje. Entonces, cuando se habla de formación integral en profesores quienes deben hacer replica con sus estudiantes, la realidad nos muestra una cascada efectiva de huecos en la formación y grandes problemas en la aplicación del ideal de la “transformación educativa”.

La exclusividad del Estado sobre la formación de profesores es otra crítica, ya que las universidades no participan de la misma, cuando en otras latitudes es considerada una interrelación primordial en términos de mejora que precisa toda institución. Del mismo modo, nuevamente se establece el encierro de este gremio, pues se toma en cuenta como docentes de

estas instituciones o programas a maestros titulados que están presentes en las mismas escuelas, lo que ha sido considerado como causa del desgaste del sistema en términos de los conocimientos y los procesos de enseñanza.

También es notorio que el gremio magisterial ha conseguido mantener todas sus prerrogativas, por ejemplo: el escalafón docente no ha sufrido ningún cambio, el Estado garantiza la inserción laboral a todos los egresados, además de la inamovilidad funcionaria. Desde esta perspectiva, la posibilidad de remover a un profesor o administrativo por bajos niveles de calidad resultan difíciles, afectando de manera significativa a los propósitos de la calidad. Aunado a esto, tampoco la ley establece un sistema de evaluación y promoción de los docentes.

#### **3.1.4. Críticas y dificultades en torno a la ASEP**

Las críticas que recibió la nueva Ley de Reforma Educativa han sido diversas<sup>42</sup>. Ya en un principio, el magisterio rechazaba el proyecto, por considerarlo unilateral y etnocentrista y en esta perspectiva sostenían que “... pretende imponer una cultura comunitaria a los centros urbanos donde predominan la pequeña propiedad precapitalista y la gran propiedad privada propia del capitalismo” (Bolpress, 2006).

De la misma manera, el profesorado sostenía que es un error que se entienda como el mayor problema a la colonización y creer que la educación, por sí misma, podría superarlo, cuando es un fenómeno de dominación económica. Finalmente, los profesores consideraban que la propuesta era “... retrógrada porque subordina la ciencia y la tecnología a la

---

<sup>42</sup> Se criticó la actitud de los dirigentes del magisterio puesto que en su momento tildaron de “Ley Maldita” a la Reforma de 1994, con paros, marchas, bloqueos, pero al final la aceptaron. Este sector abandonó el Congreso Nacional de Educación de 2006 pues no estaba de acuerdo con la propuesta educativa. El gobierno, con la finalidad de persuadirle, a través del Decreto Supremo 156 (6/5/2009), crea el Sistema Plurinacional de Formación de Maestros, constituido por las Escuelas Superiores de Formación de Maestros: formación inicial, y la Universidad Pedagógica, responsable de la formación continua y posgradual para todo el personal directivo, docente y administrativo. Pese a que este Decreto está sustentado en la nueva constitución, de facto la vulnera, porque entrega al gremio del magisterio la formación de maestros y, con ello, la educación de los niños y jóvenes del país, eximiendo a las universidades y otros centros de formación superior. Así, se estaría permitiendo que el magisterio continúe monopolizando la dirección de la educación, en desmedro de otros profesionales que se forman en las universidades; es más, queda en cuestionamiento la “revolución cultural” que pregona el gobierno y el mejoramiento de la calidad educativa que tanta falta hace en el país.

cosmovisión milenaria de los pueblos originarios, que equivale a someter a éstas a los prejuicios del precapitalismo y el atraso” (Ídem).

Para el Ex-Vicepresidente de la República, Víctor Hugo Cárdenas, uno de los principales impulsores de la Reforma Educativa anterior (Ley 1565), la nueva ley, además del fuerte acento centralista que comporta, tiene un perfil demagógico, como es el caso del bachillerato técnico y la enseñanza trilingüe, que son propuestas poco realistas. Por otra parte, advierte que contiene una fuerte carga de adoctrinamiento puesto que el currículo (basado en una educación antiimperialista, socialista, descolonizadora y revolucionaria) será elaborado en función a estos intereses ideológicos (OBESS, 2010).

Las marcadas críticas y la falta de consenso que recibió la Ley 070 derivaron en las serias dificultades para su puesta en marcha. Efectivamente, aún cuando el Ministro de Educación anunció, en diciembre del 2010, en ocasión de la promulgación de la ley, que la misma se empezaría a aplicar en el año escolar 2011, en los hechos no sucedió de esta manera (Los Tiempos, 2011). Es más, tampoco se pudo poner en vigencia en el período escolar 2012, debido fundamentalmente a la poca socialización que tuvo. En este sentido, los profesores en su mayoría manifestaron desconocer la malla curricular y los cambios que se realizarían en la educación.

Finalmente, durante el primer taller oficial que contó con la presencia de los nueve directores departamentales y de 291 directores distritales de educación, realizado en febrero de 2012, el Ministro de Educación señaló que la aplicación de la norma en las aulas se aplicaría el 2013.

De este modo, con base en la capacitación que habían recibido los primeros docentes del PROFOCOM, el año 2013 se dio inicio de manera oficial al proceso de implementación de la ASEP, en el primer curso de primaria y en el primer curso de secundaria. Los cambios más visibles fueron que en estos cursos se contempló una forma diferente de organizar el período escolar (en bimestres, sustituyendo a los trimestres) y en el proceso de evaluación (que ahora se realiza sobre 100 puntos, en vez de la escala de 70 puntos que todavía utilizan los otros

niveles). Por otra parte, la evaluación debería de considerar las cuatro dimensiones que sustentan al modelo: ser, saber, hacer y decidir. Debemos aclarar que estos cambios no son profundos ni atacan a la estructura organizacional-administrativa, por ejemplo; de este modo la calidad o pertinencia de una transformación educativa queda en lo superficial.

Como es de suponer, las primeras conjeturas acerca de los resultados que se obtuvieron han sido muy variadas. De acuerdo al Ministro de Educación, Roberto Aguilar: “Es complejo ponerle un calificativo simple a la evaluación 2013. En lo general ha sido positiva pero con altibajos; con avances importantes en muchos temas y en otros, cierta debilidad. Por eso la evaluación debe tratar de ser objetiva para reflejar realmente lo que se hizo, lo que no se hizo y lo que hay que hacer en adelante” (La Razón, 2013).

De manera tácita, esta autoridad reconoce la falta de formación que tienen los profesores al referirse que uno de los problemas que más se ha presentado ha sido la dificultad que han tenido los maestros para evaluar las dimensiones que plantea el modelo educativo (ser, saber, hacer y decidir). De acuerdo a diferentes analistas, autoridades gremiales y algunos directores de unidades educativas, los principales problemas que presenta la aplicación de la reforma en sus inicios y que han frenado el avance de la aplicación del nuevo currículo escolar son: “... la falta de capacitación a profesores, la carencia de infraestructura, de materiales escolares, de recursos económicos, de maestros trilingües, reglamentos y de un método de enseñanza” (El Día, 2013). De este modo se provoca el uso de materiales pre LRE, como textos “coquito”, hasta que los materiales educativos de este modelo educativo estén elaborados.

De cualquier manera, estas dificultades son naturalmente previsibles si se considera que el modelo educativo que se está trabajando en el PROFOCOM a través de los diferentes módulos, aún no ha sido completado por la gran mayoría de los profesores, al margen de lo que implica -como ya hemos visto- la apropiación del modelo por parte de estos actores. Más aún cuando las primeras experiencias de aplicación de la propuesta han sido realizadas por profesores que sólo habían recibido un semestre de formación.

Con todo, tal como indicamos, realizar una valoración más objetiva y concreta de los resultados de la aplicación de la ASEP no es factible todavía, hasta que el proceso de esta propuesta educativa haya transitado por más experiencias. Sin embargo, podemos manifestar lo que se está haciendo y como están procediendo los profesores a partir del PROFOCOM y de la formación recibida en el PL-EIB.

### **3.2. DIVERGENCIAS Y ENCUENTROS ENTRE AMBAS LEYES**

Luego de describir los elementos centrales de las dos propuestas educativas inferimos que la Ley 1565 estaba concentrada en aspectos pedagógicos y la Ley 070 más en los filosóficos, sin embargo, poseen semejanza en el plano conceptual ideológico. Sobre las rupturas y transformaciones estructurales en la implementación concreta de la actual ley, se hace difícil aún ver con claridad el impacto en la práctica docente y en las transformaciones estructurales de la educación. Es por ello que esta investigación pretende dar una señal inicial de lo que está sucediendo con los profesores y sus prácticas, mediante la influencia de ambas leyes mediante la formación continua recibida por los profesores.

De acuerdo con Cajías de la Vega, la Ley 070 no sólo surgió a raíz del desgaste de la anterior reforma, sino como consecuencia de un nuevo contexto político y las luchas sociales en contraposición del neoliberalismo. Por otra parte, afirma que el currículo, además de tener el referente histórico, se sostiene en experiencias y propuestas de la escuela indígena Warisata, así como en la pedagogía liberadora de Paulo Freire, teorías socio-críticas, enfoque histórico-cultural de Vigotsky “sin asumir un modelo pedagógico central o hegemónico, por lo que se puede definir como de carácter ecléctico y abierto” (2012, pág. 31).

Al igual que la autora, Arrueta (2012) afirma que la Ley 1565, si bien no estableció como eje la Escuela Ayllu de Warisata, fue parte del proceso que este enfoque educativo vivió como el reclamo por el acceso a una educación; igualmente, la anterior ley educativa ha generado aprendizajes cooperativos basado en Vygotski y esto se ve reflejado “en el ordenamiento y disposición de las aulas, todo esto con notorio mejoramiento de la relación

profesor-estudiante” (Arrueta, 2012, pág. 2). Asimismo, la formación en el PL-EIB ha consistido en la revisión y análisis de Freire y otros autores como parte de la transformación educativa. En la actual ley educativa no se han establecido acciones concretas para el aula. Falta mucho para implementar la idea Warisata, la incorporación del legado de Paulo Freire es parcial y el pensamiento pedagógico de Vigotsky está presente de manera ecléctica. Por otra parte, el constructivismo está presente en los planteamientos que se hacen en la transformación curricular actual a pesar de la crítica de algunos profesores y autoridades educativas.

Tanto la Ley 1565 como la Ley 070 proyectan una escuela abierta y en relación con el entorno, ya que es una institución de vida. Paralelamente proponen la revalorización de la lengua originaria, por ejemplo, el uso de la primera lengua en la lectura y escritura en el área de lenguaje y comunicación en todo el sistema educativo nacional. Ahora, de estas proyecciones y propuestas, urge su accionar pertinente para una escuela diferente con una enseñanza y aprendizaje de, por ejemplo, segundas lenguas (castellano o quechua).

A diferencia de la anterior reforma, ésta se plantea como un cambio integral y simultáneo de los distintos subsistemas educativos, pero de manera acelerada, lo que no contribuye a la comprensión de lineamientos por parte de los profesores. En los resultados veremos cómo nuevamente se tropieza con contradicciones al momento de su aplicación desde la formación del sector magisterial.

Así, en cuanto a las características de la participación de los distintos actores educativos y sociales, también se encuentran importantes diferencias, tanto en la formulación global de éstas, como en uno de sus desafíos fundamentales: la transformación curricular. Por ejemplo, al empezar con la estructuración del currículo base para educación inicial y primaria, los profesores participaron activamente pero, por problemas ajenos al ámbito educativo (sindical), el distanciamiento con el magisterio ya era profundo en el documento final del mismo. Con todo, lo resaltante fue que los planteamientos de los CEPOs sí fueron incorporados en el currículo base (Ministerio de Educación, 2012).

A nivel de Ministerio de Educación, se ha conformado un bloque social para la actual transformación curricular<sup>43</sup> sin tomar en cuenta a especialistas, ONG, iglesia, universidades públicas que trabajaron en LRE. Afirma Cajías de la Vega (2012) que en la LRE las organizaciones sindicales del magisterio rural y urbano se automarginaron al rechazar las normativas planteadas por los especialistas, porque esta producción, según ellos, era neoliberal. Ahora, tienen el mismo discurso, añadido a que, especialmente, el magisterio urbano no acepta la base ideológica (indígena) de la Ley 070. Al parecer al magisterio no le interesa el mejoramiento de la educación, sino sus luchas sindicales por salario y su inamovilidad laboral, sin tener propuestas claras para que la situación mejore.

Como caso único en Bolivia, para el currículo, la Ley 070 dio prioridad casi absoluta al magisterio (consultores), un porcentaje menor a sabios indígenas y casi ningún espacio a especialistas de las universidades. Según el Ministerio de Educación, desde el 2008, se desarrollaron eventos de socialización y debate de la nueva propuesta en los que participaron diferentes sectores. Esto no es suficiente para profesores de base pues, de una u otra forma, no están impregnados, ni sienten que son tomados en cuenta (o es parte de la excusa), ya que sólo se les exige aplicación de la normativa.

La ruptura entre ambas normativas se visibiliza desde lo conceptual e ideológico. Desde la LRE términos como descolonización, intraculturalidad y educación comunitaria ya se tomaban en cuenta en la educación para la reafirmación de las naciones indígenas de nuestro territorio (Cajías de la Vega, 2012). Pero, para el actual gobierno se habría privilegiado una perspectiva ideológica acorde con la hegemonía neoliberal; sin embargo, la evaluación de la LRE no debiera, por ejemplo, ser politizada para no perder valor y consistencia en las críticas. De todos modos, creemos que aun hace falta un debate más amplio, democrático, crítico y propositivo sobre si las ideas fuerza de la Ley 070 expresan las expectativas del conjunto de la

---

<sup>43</sup>A principios del año 2007 se contrató cien consultores, de los cuales un gran porcentaje eran maestros, pero esto tuvo el defecto de que habían sido escogidos por las dirigencias sindicales. Lograron obtener un porcentaje muy importante (90 maestros; 45 del magisterio rural y 45 del magisterio urbano, frente a veinte sabios indígenas que fueron presentados y escogidos por los CEPOS).

sociedad y constatar que es lo que está sucediendo en las bases, en este caso, con los actores educativos populares.

Machaca (2010) afirma que existe continuidad en los procesos educativos, pues la EIB se ha ido forjando desde los movimientos sociales populares e indígenas desde 1980 y en 1994 con la LRE, se consiguió concretizar la idea, lo que no implicó su total eficacia. Y desde estos movimientos es que, a través de la Asamblea Constituyente, se dio paso a la Ley 070. Además, continúa afirmando que:

La EIB y la EIIP [...] en esencia son lo mismo, sólo que la modificación del nombre le ha posibilitado ampliarse, profundizarse y radicalizarse; es decir, ahora debe aplicarse en todo el sistema educativo y recuperar su dimensión política primigenia con la que nació. (2010, pág. 72)

Así, la EIB se hace parte complementaria del proceso de la EIIP<sup>44</sup>. Ciertamente que, como dice Cajías de la Vega (2012), la Ley 070 no sólo surgió a raíz del desgaste de la anterior Reforma, sino como consecuencia de un nuevo contexto político y social; pero, falta reconocer, que gracias al movimiento educativo propiciado por la EIB se tienen las bases de la actual ley. Arrueta (2012) alerta sobre un posible “reduccionismo epistemológico” de la 070 ya que supondría, como ha sucedido con la 1565, capturar una percepción social de que la educación es “sólo para indígenas”. Añadimos el peligro de continuar esencializando o etiquetar lo indígena hasta folklorizarlo. Por tanto, la participación de los padres tanto a través de los consejos escolares, como de las nuevas organizaciones, es importante para desmitificar y asumir su verdadero rol dentro de la comunidad educativa.

Las diferencias no son grandes en cuanto a términos y conceptos en ambas leyes, pero el contraste se manifiesta en aspectos sociopedagógicos, filosóficos, políticos y epistemológicos. Al parecer la Ley 1565 está más concentrada en los aspectos pedagógicos y

---

<sup>44</sup> La EIB y la EIIP son propuestas que se complementan y tienen como fuente a las organizaciones populares e indígenas del país, ya que en materia educativa estos actores –a diferencia de otros países de la región– están involucrados en la definición de políticas públicas y constitucionales. En Bolivia, la academia y el Estado, en estos últimos años, están rezagados con relación a la formulación, administración y control social de las políticas educativas. Son los movimientos sociales, populares e indígenas los que están contribuyendo significativamente en este campo. (Machaca, 2010, pág. 91)

la Ley 070 más en los filosóficos, al menos en primer momento. Ambas responden fuertemente a un contexto político diferente, pero en cuanto a lo conceptual ideológico existe continuidad. Para este estudio nos enfocamos en aquellas divergencias o continuidades en cuanto a formación de docentes se refieren y las ponemos a consideración en el capítulo de resultados.

### **3.3. DECONSTRUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD DESDE ADENTRO**

“El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos, porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer. En esta tarea lo primordial es negarse a asfixiar cuanto de vida podemos alumbrar... El mundo nada puede contra un hombre que canta en la miseria” Ernesto Sábato en su obra *La resistencia* (2001)

Esta sección toma en cuenta los procesos de la EIB en relación con la decolonización más allá de la dimensión conceptual, es decir, en medio de contextos sociales. Se trata de hacer visibles diversas problemáticas o contradicciones desde el paradigma de la EIB para aportar a la reflexión y, en el mejor de los casos, mejorar las acciones en el inicio de la EIIP a partir de ser críticos a nivel interno.

En la actualidad, la atención a la diversidad cultural es imprescindible para fortalecer la *equidad* y la *igualdad* en nuestro sistema educativo. Esto supone garantizar la cohesión social, la solidaridad y, por tanto, mejorar la convivencia educativa y social. Cuando se habla de interculturalidad, en mayor medida, encontramos el encapsulamiento: relación o diálogo entre culturas. Este concepto permea no sólo aspectos teóricos, sino también subjetivos y simbólicos, es por eso que “se habla de diálogos interculturales como una necesidad inherente a la condición humana, importante y suficiente para superar las dificultades de las sociedades asimétricas, en las que las relaciones interculturales parecen ser la única vía para la convivencia” (Samanamud, 2010, pág. 69).

Es aquí donde resulta no sólo conceptual, sino políticamente necesario hacer una clara distinción entre colonialismo y colonialidad ya que estos son inherentes a la inteterculturalidad. Autores como Guerrero (2010), por ejemplo, identifican el colonialismo en un momento histórico marcado por la dominación política, económica y cultural de determinadas urbes

sobre sus colonias, pero que no adquirió un carácter universal, y que, supuestamente, terminó con la independencia. Mientras tanto, la colonialidad se refiere a un proceso de dominación que no ha concluido, que se inició con la conquista y permanece vigente con el capitalismo. Esta anulación de otras formas de pensamiento y de realidad son parte de la “colonialidad del poder” (Quijano, 2014) del saber y del ser.

Entonces, ¿cómo enfrentamos la colonialidad a partir del Estado, la educación y la sociedad? ¿se están repitiendo estructuras y prácticas coloniales de poder en el marco de la plurinacionalidad? Al analizar lo propuesto por el Estado Plurinacional advertimos que, más allá de la denominación, lo importante, sostiene Garcés, “es que el Estado contribuya a la consolidación de formas plurales de autogobierno que desestructuren la matriz liberal del sistema político” (2008, pág. 56), pero en los hechos, afirma Tejerina (2010), el interés por la “governabilidad” del actual Estado se ha sobrepuesto a la lucha de los movimientos sociales que, al sentirse confiados, representados e identificados, han “bajado la guardia”. De este modo, no son suficientes las muestras de valoración y reconocimiento a la diversidad si en el fondo la estructura estatal sigue el proceso de colonialidad. Entonces, nuevamente la propuesta quedaría funcionalizada a la gestión estatal y no como posibilidad transformadora lo que “neutralizaría las fuerzas creativas de desestructuración de la matriz colonial y capitalista del Estado boliviano” (Garcés, 2008, pág. 49).

La colonialidad tiene estrecha relación con la exclusión y la discriminación, y es contra estas aristas que lucha la EIB. Sin embargo, este proyecto educativo, desde la mirada de Paz (2006), tiene tres elementos que deben ser objeto de análisis:

1º movilizarse por el reconocimiento a la diferencia cultural y por una educación intercultural bilingüe no es lo mismo que volverla **política pública**, 2º la aceptación de derechos particulares para poblaciones indígenas y el desarrollo de una educación que atienda la diferencia cultural, no necesariamente nos llevará al **desarrollo de modelos plurales y democráticos**, 3º La aceptación de la diferencia cultural y educativa, no necesariamente tiene un **efecto liberador** por haber cuestionado el ideal integracionista y la neutralidad de sus normas. Sin desconocer los cambios generados por los movimientos, el desarrollo de una política de la diferencia puede constituirse en un recurso renovado para construir nuevas hegemonías y encerrar a los grupos en

sus singularidades. (Paz, 2006, pág. 4, resaltados nuestros)

Para transformar la educación, desde la anterior y con la actual 070, se busca la emancipación social y, por tanto, el desarrollo de modelos plurales y democráticos que, como afirma Paz, aun no se ha alcanzado, pues la paradoja continua: la EIB a pesar de ser una petición desde los movimientos sociales, al convertirse en política de Estado, no logró ser política pública. Desde nuestra perspectiva, esto se debe a la disolución del ideal al depositarlo en manos exclusivamente del Estado, además de, sin pretenderlo, afianzar lo rural y separarlo aun más de lo urbano, lo que Sarzuri-lima (2011) llamaría “políticas sutiles de la diferenciación” donde se incluye y se reconoce a la otredad pero no para reconocerlo como igual si no como aquel diferente (particular) de una sociedad.

Aunque debemos admitir que, como dice Ardití, la relación entre reconocimiento de la diferencia cultural y emancipación social de los discriminados debe ser vista como un posible resultado, no como algo dado<sup>45</sup> (2000, pág. 113). Por ello, la política educativa de la diferencia<sup>46</sup> promovida en los últimos años, no necesariamente ha abonado a la profundización de una democracia plural (Paz, 2006, pág. 6). Y es en gran medida lo que ahora se pretende: emancipar a partir de la pluralidad pero ¿qué es la educación sino un reto para la transformación de seres a nivel micro, meso y macro? ¿Cómo empoderarnos, emanciparnos, interculturalizarnos? ¿Será que seguimos reproduciendo, peor, consumiendo dominación y dependencia capitalista/colonial?

La bandera de lucha contra la colonialidad del ser (sentir, saber y poder) se da a partir

---

<sup>45</sup> Rancière plantea que la escuela gestada para *achicar* la brecha entre el afuera y el adentro, no hace más que reafirmar y consolidar esa distancia, es decir contribuye a la desigualdad (Tello, 2005)

<sup>46</sup> *Desigualdad*: entendiéndolo como una situación injusta, pero ¿a quiénes se considera como desiguales? ¿Quién queda afuera y dentro de esa categoría? ¿Quién lo determina? Revolución Francesa, por ejemplo, se deseaba la igualdad -o mejor dicho la homogeneidad-, pero *la desigualdad que quería igualar* estaba destinada a los inmigrantes y otros integrantes de la sociedad; aborígenes *quedaban afuera*. Por eso no consideramos ingenuas las preguntas planteadas y afirmamos que podemos hablar de igualar la desigualdad pero ¿para quiénes? ¿O acaso no se han cometido crímenes *en nombre* de la desigualdad? Los burócratas responsables de la educación en Francia en 1830, suponían que la escuela era la forma que suprimiría la diferencia que existía entre los sujetos en sus capacidades, conocimientos y habilidades, siempre teniendo en cuenta el objetivo principal de integrar *ordenadamente* a estos individuos a las sociedades. Así, la desigualdad se convertía en el punto de partida de toda propuesta que implicara la instrucción, dejando a muchos afuera de este proceso *civilizatorio*, y la igualdad se convertía en el objetivo preciado a ser conseguido: *como ciudadanos responsables en el mundo*. (Tello, 2005)

de la interculturalidad que, afirma Panikkar, “es una actitud frente al mundo, es la forma actual en que el mundo intenta hablar de paz” (citado por Samanamud, 2010, pág. 71). Así, más allá de la dimensión cultural, interculturalidad es la relación con nosotros mismos, es decir, el modo de vernos a nosotros mismos, dejando de lado las pretensiones de dominación. Por tanto, la interculturalidad “no se puede reducir a un concepto (...) uno no es intercultural porque aplica un concepto, se trata de una disposición” (Samanamud, 2010, pág. 71).

...para hablar de interculturalidad no basta una aceptación de lo diferente, una situación de tolerancia mutua, sino que es necesario intercambiar el potencial que hay entre los diferentes, requerimos avanzar hacia un segundo paso que está referido a tomar en serio los aportes y valores de los distintos, para con ello construir un tejido común de reconocimiento y enriquecimiento. (Paz, 2006, pág. 7)

La interculturalidad busca una articulación, un tejido entre diferentes (Albó X. , 2002), una convivencia que supera la coexistencia cultural y enfatiza la interacción en la diversidad (Alvarado, 2002), convirtiéndose en un proyecto político que moviliza sectores campesino indígenas (Paz, 2006, pág. 8).

Guido Chumira, líder guaraní, considera que la interculturalidad es un marco de convivencia entre diferentes, marcado por el respeto. Para Simón Yampara, líder aymara e intelectual sociólogo, el principio básico es el diálogo entre distintos modos de saber, diálogo en condición de equidad, respetando los derechos y la cultura; afirma que no podríamos cultivar la interculturalidad como política de relacionamiento entre culturas si las condiciones entre los diferentes son inequitativas. Pero la función política más importante de lo intercultural está en que permite conocer la alteridad; es decir, permite conocer al “otro”, así, “es un estudio de lo que sucede en el otro mundo y en el mío” (Ídem, pág. 8).

Un concepto de interculturalidad que busca restituir relaciones favorables entre diferentes, depositando la posibilidad de ello en el desarrollo de actitudes positivas al interior de los grupos sociales y las instituciones del Estado, en el fondo enmarca su horizonte político dentro de una concepción de afirmación positiva; así el desarrollo de espacios institucionales y políticas que favorezcan a los discriminados, será a la vez el límite de resolución de un

problema que tiene más largo aliento en la sociedad boliviana. A raíz de ello, me adscribo a una lectura de interculturalidad como campo de batalla, un espacio semántico que evidencia luchas simbólicas entre sectores, disputando temas de derecho, de diferencia, de identificación cultural, un espacio donde se ha politizado la diferencia y se busca un acceso a la igualdad, ratificando la diferencia (Ídem, pág. 9).

Uno de los riesgos de la interculturalidad es que se ha vuelto genérico, muchos hablan de ella y la “aplican” en su vida: creyendo que no deben hacer cambios profundos, la proyectan en acciones que siempre han hecho, cuando el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo. No obstante, habría que señalar que tal como afirma Carbonell, este complejo tema no sólo requiere de un esfuerzo en el ámbito educativo, porque “los problemas de convivencia multicultural no son sólo un problema educativo, son un problema político de hondo calado. Hace falta una voluntad, una actitud y unas actuaciones políticas decididas a dedicar los recursos materiales y humanos que hagan falta para luchar con eficacia contra las causas y consecuencias de la exclusión social” (2002, pág. 64). Realmente, una educación que se precie de intercultural debe tener en cuenta las necesidades educativas de toda la población escolar (Leiva J. , 2007, pág. 27). En la misma línea, Machaca afirma:

La EIIP, como ahora se denomina a la EIB, que recupera su componente político e ideológico, tiene mayor oposición y, por eso, los desafíos requieren de mayor voluntad política e imaginación para implementarla en todo el sistema educativo porque ahora debe trascender el área rural y el nivel primario de la educación formal. Si bien ha sido una tarea ardua que la EIB pase a la EIIP; peor será que logre su concreción y se traduzca en estrategias metodológicas, en didácticas intra e interculturales y, sobre todo, en acciones educativas descolonizadoras. Para eso ya existe un marco legal apropiado, el apoyo de sectores sociales comprometidos y la predisposición de algunas autoridades y docentes de base. Lo que falta es arrancar, de una vez por todas, en las unidades educativas, en los centros de formación de maestros y en las universidades del país. (2010, pág. 36)

En consecuencia, la interculturalidad es indispensable como proceso y aspecto complementario de la plurinacionalidad en los países andinos. Se trata de un elemento importante de la construcción de las alternativas al “desarrollo”. La recuperación de los saberes

ancestrales y su combinación con los conocimientos modernos contribuye al proceso de aprendizaje y desaprendizaje (Quirola, 2009, pág. 107). Así, no se trata solamente de un proceso cultural, sino de relaciones sociales y políticas.

Entonces, a partir de las observaciones de Paz y Garcés, entre otros, nos toca seguir revitalizando nuestros sentipensamientos a partir de las concepciones, pero también a partir del entrelazamiento de nuestras praxis subjetivas y objetivas, en busca siempre de la producción/re-creación de nuestra(s) identidad(es). Es por eso que afirmamos que la interculturalidad es una forma diferente de pensar, de relacionarse y, en definitiva, de vivir. ¿De qué sirve respetar o tolerar si no cambiamos la base misma de nuestras relaciones? Negar la humanidad del otro, condición colonial: esencialmente somos diferentes, idea de ser o no ser, formas de dominación y resistencia se permean en el espacio colonial. Interculturalidad es cambiar los espacios donde se domina y se subordina al otro, al diferente; un espacio que se reconstruye todos los días y, a la vez, se deconstruye, no como política de Estado, sino desde las subjetividades, desde las relaciones sociales.

Esto también plantea la necesidad política de diferenciar que así como el colonialismo hizo necesarios procesos de lucha por la decolonización, la vigencia de la colonialidad hoy nos plantea la necesidad de la de-colonialidad (Walsh, 2006), que busca no sólo transformar las dimensiones estructurales y materiales del poder y de sus instituciones y aparatos de dominación, como buscaba la decolonización, sino, sobre todo, enfrentar la colonialidad del saber y del ser, y transformar de manera radical las subjetividades, los imaginarios y las sensibilidades. Por eso, hace de la existencia su horizonte, para lograr la recuperación de la humanidad y de la dignidad negada por la colonialidad. La decolonialidad se plantea la lucha por un horizonte diferente de civilización y de existencia.

Queda claro, entonces, que el Estado Plurinacional se logrará no en la medida de que esté consignado en la constitución, sino en la medida en que se mantenga la movilización social “para que no terminemos vistiendo al mismo caballero con otro terno” (Garcés, 2008, pág. 71). Lo expuesto nos alerta sobre las neutralizaciones que se pueden respaldar a partir de la

EIB/EIIP, esto si los movimientos sociales, la gente en general, se conforma con la normativa y no continúa o revitaliza su lucha “desde abajo” (desde el centro, desde adentro).

Guerrero (2010) propone: empezar a Corazonar<sup>47</sup> las epistemologías hegemónicas, que aún están presentes en nuestras prácticas académicas lo que no sería un acto de decolonización sin transformar, a la par, nuestras prácticas de vida en general.

De este modo, el autor afirma que ha sido la fuerza insurgente de la ternura, de la esperanza, de los sueños y de la alegría de mujeres, hombres, ancianos, jóvenes y niños -no como recursos retóricos, ni re-teóricos, sino como fuerzas insurgentes insustituibles para transformar todas las dimensiones de la vida, que han sido tejidas desde sus propios territorios del vivir- la que ha permitido que esos pueblos subalternados por el poder, a pesar de estar acorralados por la muerte, no sólo recuperen la palabra y puedan hablar por sí mismos, sino que sobre todo, luchen, bailen, sonrían y canten; que encuentren desde la profundidad de sus dolores formas para seguir amando, para seguir soñando y creyendo, para burlar la muerte, y para continuar tejiendo la sagrada trama de la vida.

De esta manera, los movimientos sociales (todos nosotros) tenemos la tarea de fortalecernos a nivel interno para no ser subsumidos dentro de una estructura política y epistemologica dominante y seguir el proceso de colonialidad.

---

<sup>47</sup> La sabiduría de las mujeres mayas nos demuestra lo anterior. Ellas, al concluir sus discursos dicen “esto es lo que está en mi corazón”. Así mismo, la sabiduría Nasa afirma que es en el corazón donde está el poder para la construcción de la memoria, pues “recordar, es volver a pensar desde el corazón”. También lo evidencian las prácticas políticas de los pueblos afroamericanos, que ven la “africanidad como un sentimiento filosófico y poético”, que está “transformando con el cuerpo y los sentimientos, los fundamentos de la vida” (Zapata Olivella, 1997). En el corazón, nos enseña la sabiduría aymara, está la posibilidad no sólo de empezar a “conocer” de manera distinta la vida, sino de empezar a “cosmoser”, es decir de construir un sentipensamiento articulado con la totalidad del cosmos y la existencia. Por su parte, “la palabra sencilla, pero digna y rebelde”, de los indios zapatistas de la Selva Lacandona nos enseña que es en el poder del corazón donde está la fuerza de la dignidad y la rebeldía, para luchar por otros mundos posibles. O como dice Magdalena Aranda, sabia anciana de Pastaza, Ecuador: “El calor del corazón es el calor del Inti, no hay otro calor más fuerte que el corazón humano, que ama, que siente, que vibra: quien ha perdido el calor del corazón, ha perdido ya la vida”. (Guerrero, 2010, pág. 37)

### **3.4. ¿CUÁL ES MI FUNCIÓN COMO EDUCADOR?**

Actualmente existe un mínimo debate sobre cuál es el rol del profesor. Es por eso que a continuación, mediante conceptualizaciones a partir de nuestros encuentros, proponemos redefinir y reflexionar sobre las funciones de los profesores, a partir de sus prácticas pedagógicas.

#### **3.4.1. ¿Qué significa ser profesor?**

Las transformaciones sociales son parte del elemento central para entender el punto identitario docente, a la par de los desafíos a los que se enfrentan. En definitiva, el trabajo, imagen y valoración que la sociedad tiene de su labor se debe a los cambios sociales y, sobre todo, a la verticalidad y relaciones de poder propias de la colonialidad. Guzmán (2014), detalla que esta profesión en principio fue comprendida a partir del servicio y compromiso (apostolado) y que ahora pasó a entenderse como “un acto profesional de transmisión de ciertos conocimientos técnicos y especializados”. Añade que:

La concepción de docencia enfrenta otro tipo de contradicciones que pasan por la redefinición de clásicas ideas en torno a la jerarquización del conocimiento (el docente sabe y transmite, discente aprende y recibe) y al rol docente en un mundo cada vez más descentrado y dinámico en cuanto a las posibilidades de acceso y distribución del conocimiento y la información. (Guzmán S. , 2014, pág. 7)

Además, el profesor es visto de manera instrumental, una especie de técnico, empleado o mediador que transforma el contenido en representaciones comprensibles a los alumnos, así, es aquel que “conoce” en un lugar restringido (escuela). En la misma línea, la siguiente autora enfatiza que:

Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. (Vaillant, 2007, pág. 3)

Sin duda la identidad del profesor es un proceso de construcción social, por ejemplo, *yachachiq* tendrá mayor significancia, más allá del sentido común que tengamos (léxico), la carga sociocultural que se le proporciona a esta palabra, la profundidad que alberga y se pierde

al momento de traducir, en este caso, del quechua al castellano. Las dos últimas leyes educativas en Bolivia se han planteado desafíos que permanentemente están exigiendo cambios en el quehacer del profesorado. Para responder a las nuevas exigencias que hoy tiene nuestro sistema educativo, seguimos confiando en los profesores<sup>48</sup> a los que exigimos habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos, sin las consiguientes contraprestaciones de formación (Vaillant, 2007), a lo que añadimos, la falta de motivación, mobiliario, material o salario y, sobre todo, acompañamiento a profesores en ejercicio.

Vaillant (2007) indica que la crisis de identidad surge de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer. Es por eso que esta investigación también intenta comprender la construcción de identidad que ellos plantean desde el día a día en la vida y el trabajo de las y los profesores. Un punto importante es que la reflexión, promoción y apropiación colectiva de ejes identitarios permitirían apoyar las nociones y percepciones de la comunidad educativa sobre qué es ser profesor en la actual normativa educativa y éste sea sostenible y sustentable en el tiempo. Con la misma intención es que planteamos el término de *actores educativos populares*, pues son ellos quienes harán sinergia para cualquier cambio educativo y, sobre todo, son los que viven día a día la educación escolar desde su ser y estar.

### **3.4.2. La práctica docente**

Es preciso puntualizar lo que entendemos por práctica educativa y práctica docente. Para ello, intentaremos especificar el significado de ambas, considerando que las actividades realizadas por los docentes en el aula se dan en un determinado contexto. García-Cabrero et. al. (2008) consideran que es necesario diferenciar entre la práctica docente (la labor desempeñada por el profesor en el aula) y una práctica de mayor alcance que desarrollan los

---

<sup>48</sup> Son las y los docentes quienes están más cerca –o incluso forman parte– del conocimiento comunitario, pero también facilitan el conocimiento del saber no indígena. Son quienes alimentan y realizan las investigaciones, y son quienes utilizan en el espacio de aprendizaje los materiales que se producen a partir de esas investigaciones. Son los maestros y las maestras los que tienen que aplicar los currículos educativos y quienes experimentan con las nuevas metodologías y saberes (UNICEF, 2012, pág. 24)

docentes en un determinado contexto institucional, la misma que denominan práctica educativa. Así, la práctica educativa:

Se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional. (García-Cabrero, Loredó, & Carranza, 2008, págs. 3-4)

En esta investigación, tomamos en cuenta la práctica docente también a nivel de relacionamiento con la comunidad educativa. El maestro programa y hace en su clase lo que su experiencia, formación y la instrucción educativa le dictan. Unos guiados, además, por su vocación, se entregan integralmente; y otros necesitan incentivos externos para continuar con su labor diaria. Como fuere, la profesora y el profesor, en convivencia con sus estudiantes, hacen uso de medios para poner en acción capacidades, valores, habilidades y conocimientos.

Es de estos hechos realizados en aula y fuera de ella (ambiente escolar) que surgirán respuestas sobre la práctica docente. Es necesario recalcar que mientras no exista un proceso de cambio que tome en cuenta las voces de los maestros desde su cotidianidad escolar:

los cambios no se lograrán a partir de normas o decretos, aunque sean contrarios a los establecidos, sino del conocimiento de la realidad escolar en su dimensión cotidiana. Este conocimiento implica un interés esencialmente político, porque significa avanzar en la ruptura de modelos conformados a partir de las concepciones dominantes en la educación, que muchas veces, aunque no voluntariamente, hemos adoptado acríticamente (modelos sobre lo que es ser buen maestro, buen alumno, padre de familia, escuela, etc.) (Mercado, citada por Alcón, 2001, pág. 31)

Por tanto, desde la mirada de Alcón, la práctica docente “se produce gracias a interacciones sociales y afectivas realizadas desde la dimensión áulica, institucional y social, reconociendo además que dicha práctica se da dentro de un contexto global histórico, político, social y culturalmente instituido en contexto” (2001, pág. 30). Así, la práctica docente es una construcción social que surge desde distintos ámbitos, “desde la historia personal, historia escolar, académica, formación profesional, la comunidad de donde es originario, la institución y lo social” (Alcón, 2001, pág. 29). Entonces, no sólo es ingresar a un aula, abarca mucho más,

desde su función de mediar la oferta curricular y los actores de la comunidad educativa “Es una labor de cara a cara” (Fierro, 1994, Pág. 21). Donde el profesor también debe salir e invitar al encuentro/participación del resto de la comunidad educativa (padres, madres, estudiantes, dirigentes, pedagogos, directores).

### **3.4.3. Hacia una redefinición del rol y la práctica docente**

La transmisión monolítica ya no es aceptable, la diversidad (como ley, moda o discurso) nos va empujando a nuevas responsabilidades sociales. Ahora, es un elemento prioritario la educación en diversidad. En este sentido, el profesor, como profesional comprometido con el análisis de los cambios sociales, observa “cómo sus aulas y escuelas están pasando de ser espacios culturales más o menos homogéneos a nítidamente plurales y heterogéneos, lo cual ha suscitado importantes inquietudes e interrogantes pedagógicas y didácticas entre los profesores” (Leiva, 2010, pág. 152). Sin embargo, este escenario es claramente multicultural (a pesar de que quiera catalogarse como pluricultural), de diversidad cultural de los actores implicados donde hay profesores que todavía permanecen pasivos, aunque cada vez menos, lo cual tiene significativas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Bartolomé, 2006). Sin embargo, no se trata de un cambio en el componente étnico plural de las aulas, sino de un cambio en el reconocimiento de esta diversidad desde y con la comunidad educativa.

Desde el desafío de una educación integral holística<sup>49</sup>, que se involucre y sea respuesta a las realidades (particularidades) de cada comunidad, como la que hoy debemos enfrentar, es que nos encontramos también ante el reto de una revitalización del ser educador. La educación holística tiene como objetivo cultural generar un equilibrio entre el arte, la ciencia y la espiritualidad, de tal manera que la educación capacite no sólo para el trabajo, sino para la

---

<sup>49</sup> La educación holística está basada en principios sobre la naturaleza del mundo, la naturaleza humana, el pensamiento crítico, la inteligencia, el aprendizaje, el universo y los principios de tiempo en la pedagogía. Así mismo, es proveedora del conocimiento como resultado de una educación integral y según la visión holística el principio del tiempo no se mide en horas o días, sino en el placer de vivenciar lo aprendido.

vida, reconoce al educando como un ser humano con un gran potencial. Esta visión educativa comprende el aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y el aprender a convivir<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Un cambio en la forma de ser de una persona es complejo, no es suficiente señalárselo, tampoco que adquiera conocimientos pedagógicos, psicológicos o disciplinarios; esta situación está relacionada con la constitución de la identidad del sujeto conformada en un momento histórico-social,[...]Un cambio pasaría por un análisis y cuestionamiento profundo de sí mismo. De ahí que exista una relación entre el tipo de teorías que el grupo de formadores de profesores o docentes eligen asumir y la práctica que ejercen. (Ríos Everardo, Maribel, 1999. Discursos, prácticas y perspectivas de los formadores de docentes Tiempo de Educar, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre. pp. 11-30 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México).

## **Capítulo 4: Resultados**

Se ha visto por conveniente organizar y exponer toda la información recolectada conformando bloques informativos en base a los objetivos específicos propuestos. En principio, para el mejor análisis, se hace referencia a los territorios (área geográfica, contexto sociolingüístico, socioproductivo y socioeducativo). Luego seguiremos los rastros de la formación en EIB de los profesores, lo que nos llevará a conocer la concepción de EIB que tienen. Ambos trazos nos guiarán hacia un balance necesario entre la EIB y la EIIP para finalmente llegar al centro, nodo y convergencia de nuestro estudio desde las propias reflexiones de los participantes y su entorno próximo: la práctica actual de los profesores EIB.

### **4.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS ZONAS VISITADAS**

Abajo mostramos nuestro caminar por dos espacios de Tiraque: con su escuela multigrado en zona dispersa y la UE “Juan José Carrasco” en la zona central (urbana). Del mismo modo tenemos presente a Colomi y Villa Porvenir como apoyo a las poblaciones mencionadas (ver anexo 4).

#### **4.1.1. Visitando Tiraque: Central y Dispersa**

Tiraque a 63 Km, en el Valle Alto, cuenta con dos secciones municipales: Tiraque y Yungas de Vandiola (primera sección) y Shinahota (Trópico-segunda sección). Estas comunidades, incluyendo el área poblada, se encuentran en cuatro zonas ecológicas (valle, cabecera de valle, puna y trópico). Las actividades productivas de la provincia son principalmente agrícolas. El cultivo de la papa es la de mayor importancia, existe también producción de “trigo, cebada. Ahora han iniciado con la crianza de peces. La gobernación ha incursionado un proyecto con los atajados de los riegos. [...] con sus 100 o 200 peces” (FH, Tiraque, 3.6.14).

Por otro lado, la cría del ganado vacuno, ovino, porcino, equino, son criados para la comercialización. En la zona tropical existe principalmente producción frutícola, piscícola y

también la milenaria hoja de coca<sup>51</sup>. Estos productos son distribuidos principalmente los viernes en el centro y en diferentes días en las otras zonas. Igualmente, son destinados a los mercados nacionales como Cochabamba y Santa Cruz. La zona presenta también un enorme potencial en cuanto a recursos hídricos, ya que cuenta con algo más de 20 lagunas, vertientes y ríos que se utilizan para el riego de los cultivos, entre otros (JL, Parra Rancho, 5.6.14). Sin embargo, según el INE (2001) a comparación de 1992 (29.88%), un 58.87% de la población es pobre. Entre las comunidades concernientes a este estudio, ocupa el segundo lugar con más altos índices de insatisfacción en cuanto a vivienda, servicios básicos, salud y educación (ver anexo 5).

En el centro de la administración política y educativa del municipio se encuentra la Alcaldía Municipal y la Dirección Distrital de Educación, además de un hospital, servicios de telefonía, un templo católico como otros varios cristianos-evangélicos. Otras instituciones importantes de la provincia son CETHA<sup>52</sup> (Centro Educativo Técnico Humanístico Agropecuario), CIPCA (Centro de investigación y promoción campesina), PROINPA (Programa de investigación de la papa) y SIPAS (Centro de formación de la mujer joven campesina), entre otros.

#### ***4.1.1.1. Escuela Multigrado Hortencia Rojas***

La escuela multigrado “Hortencia Rojas” está ubicada en la comunidad Parra Rancho situada en las alturas de la región valle de Tiraque donde habitan 275 personas (INE, 2001).

De acuerdo con el Libro de actas (1990) la escuela inició sus actividades el 26 de marzo de 1990 con 86 alumnos legalmente inscritos, no se tienen datos de haber ingresado al Programa de Transformación de la LRE, con el fin de ampliar la escuela y obtener beneficios. En la actualidad cuenta con 47 estudiantes y dos profesores: Cristina Rocha a cargo de los

---

<sup>51</sup> La hoja de coca se mantiene como ofrenda para la *Pachamama* durante los rituales y por medio del *pijchado* (masticado de hojas de coca). Esta planta, además de sus beneficios para la salud, representa el principio de reciprocidad. El acto de compartir y consumirla en grupo refuerza los lazos de confraternidad y confianza.

<sup>52</sup> Institución que visitamos y que mediante su directora, GC (estudiante del PL-EIB), participa en este capítulo.

primeros cursos y Juan Luis Balderrama (director), a cargo de cuarto a sexto de primaria, ambos egresados del Instituto Normal Superior de Paracaya, con 16 años de servicio, 10 de ellos en “Hortencia Rojas”.

Ambos profesores han decidido no iniciar con la implementación de la Ley 070 porque todavía persisten sus dudas, aunque son conscientes que deben empezar a partir del 2015 cuando ya hayan finalizado su actualización en el PROFOCOM (a la fecha intentan adecuar el currículo actual propuesto para escuelas regulares). Otros aspectos compartidos se reflejan en los rincones de aprendizaje escritos en quechua y castellano. Del mismo modo, módulos de matemáticas, ciencias de la vida, lenguaje son bilingües. También se pudo evidenciar la existencia de las guías didácticas de lenguaje, matemáticas, expresión y creatividad de la anterior Ley Educativa 1565; en su uso los módulos y guías no son regulares. En la primera visita había una cantidad razonable de materiales que en la segunda visita eran casi inexistentes. La materia de Lenguaje corresponde a quechua (L1) y castellano (L2) por la exigencia de la actual libreta de calificaciones pero son calificadas arbitrariamente (Obs., 10-24.11.14).

La divergencia entre ambos cursos está relacionada con la organización del mobiliario y la ambientación de recursos didácticos, así como la función del quechua o actividades socioculturales. Los primeros grados contienen la organización y ambientación acorde a la LRE, los niños agrupados en mesas hexagonales con letreros y trabajos manuales alrededor de los rincones de aprendizaje. El quechua es netamente oral: conversaciones, explicaciones, instrucciones. Los trabajos escritos y exámenes en castellano. En cambio los grados (4º, 5º y 6º) tienen bancas bipersonales adheridas a las paredes del curso, los rincones de aprendizaje tienen letreros bilingües y ese es su único uso. El quechua es usado para aclaraciones. La comunicación es en castellano (Ídem).

Una de las más grandes dificultades para la vitalidad de la escuela es que la población está migrando a centros urbanos; por tanto, los tutores envían lo antes posible a sus hijos a unidades educativas del centro de Tiraque. La decisión también tiene que ver con que la

mayoría considera que el quechua, visto no sólo como lengua, sino de manera simbólica, no contribuirá con el “progreso” deseado y es por eso que muchos padres y el director prefieren una enseñanza castellanizante.

#### ***4.1.1.2. Unidad Educativa “Juan José Carrasco”***

La zona central de Tiraque alberga a los colegios “Juan José Carrasco” (turno de la mañana) y “Esteban Avelli” (turno de la tarde) entre otros colegios fiscales y particulares. El colegio Carrasco tiene 28 años de existencia, hace dos años cesó su convenio con Fe y Alegría. En esta Unidad “hay espacio para biblioteca. (...) Tiene su espacio primaria y poco a poco los de secundaria. Parece que estamos bien en infraestructura quizá lo que nos falta es más baños” (FH, Tiraque, 3.6.14). El 10 de febrero de 2015 fue entregada una nueva construcción, dentro del programa “Bolivia Cambia, Evo Cumple”, la obra con 12 nuevas aulas en dos bloques, una batería de baños compuesta de 11 inodoros y 10 lavamanos que, según el Director, “aun no funcionan porque le falta a la Alcaldía concluir el trabajo de fontanería y tampoco va abastecer para tanto alumnado” (DCC, Tiraque, 1.4.15).

El director ratificaba que “En secundaria somos 589 alumnos. El año pasado se trabajaba como hasta 120 horas, ahora estamos con 4 profesores particulares, hemos podido obtener dos ítems, pero uno sigue pagando la comunidad y el otro la Alcaldía” (Ídem) Sin embargo, la falta de profesores es evidente, pues en cada curso tienen un promedio de 45 estudiantes. “En la mañana somos A-B nomás y en la mañana es demasiado lleno. En algún momento hemos llegado a tener 50, pero se van retirando” (FH, Tiraque, 4.6.14).

Los cursos mantienen la estructura tradicional (bancas bipersonales en frente de la profesora y la pizarra). Está presente el quechua como materia. Se ha iniciado con la implementación de la Ley 070 (2014) aunque el director y varios profesores afirman que deben finalizar el PROFOCOM para poder comenzar una consolidación en conjunto.

Como se verá más adelante, ambas escuelas, Hortencia Rojas y Carrasco, tienen sus particularidades marcadas. En la parte de anexos presentamos, del mismo modo, a colegios

que, reforzando a las prácticas de Tiraque, son ejemplificadoras (Ver anexo 7).

#### **4.1.2. Situación socioeconómica y lingüística de Villa Tunari y Tiraque**

##### ***4.1.2.1. Población Quechua***

El quechua se habla en varias regiones del país, empero no podemos negar que, como toda lengua indígena, necesita ser revitalizada. “Los 2’281,198 hablantes de quechua en el país se distribuyen en los departamentos tradicionales quechuas Cochabamba (38.2%)” (Sichra, 2006, pág. 10). Así, las dos provincias y sus regiones visitadas tienen como lengua predominante el quechua.

En el caso de Tiraque, existía en 2001 un 46.47 % de bilingüismo (castellano-quechua). Del mismo modo, una vecina afirmaba que “En aquí el 90% habla quechua, vas a escuchar en las calles y en todo lado” (LV, Tiraque, 3.11.14), sin embargo, el INE afirma que el 36.06% es quechua hablante. Cotejando con las observaciones, la mayoría de la población habla quechua, al igual que en Colomi. Este municipio tiene una autoidentificación predominante, ser quechua, en un 93.01% y el 54.83% bilingüe (el más alto entre las tres zonas), y un 33.08 hablante de quechua<sup>53</sup>.

Entonces, el fenómeno en las poblaciones es que a pesar de su identificación como quechuas, van relegando su lengua al acercarse a las zonas urbanas, lo que afecta al desarrollo de la lengua y a los fines educativos de la LRE y ASEP.

##### ***4.1.2.2. Flujos migratorios y sus secuelas***

La crisis social y económica del país provocó que gran parte de la población se viera obligada a moverse -con familia o sin ella- hacia centros urbanos y a las periferias de ciudades principales y, por tanto, cambiar su situación socioeconómica.

Las observaciones, los diferentes actores sociales y la guía de la Tablas 6 y 7 (anexos 4 y 5), indican que la condición agraria es el factor predominante en las dificultades

---

<sup>53</sup> Estos datos son el reflejo de la Tabla 7 en el anexo 4.

económicas. Es por eso que la escuela, afirma la mayoría, se convierte en la institución que catapulta a sus hijos hacia mejores oportunidades de vida (vivir mejor).

Es de lamentar que la respuesta principal a la pregunta ¿por qué migrar? sea siempre la misma: *necesidad de recursos básicos*. Y, contradictoriamente, sea reflejo de maltrato infantil ya que no se les proporciona la atención necesaria más allá, si hay suerte, de los recursos económicos. Una madre de familia en Tiraque afirma “...si no se trabaja no hay para comer, así difícil atender a los hijos. La situación se complica, aquí la mayoría de la población no tiene buenos recursos económicos aceptables. De muchos sus papás trabajan en el Chapare” (MMF1, Tiraque, 2014). Así, lo primero es la estabilidad económica para dar paso a la educación escolar.

Muchos padres y madres migran temporal o definitivamente. El INE indica que de cada 1.000 habitantes del municipio de Colomi, 7 personas migran definitivamente (2001). Con el pasar del tiempo esto ha ido en aumento (ver anexo 6) en todas las poblaciones. Los datos de la tasa de crecimiento poblacional (INE, 2001) no concuerdan con los datos empíricos recogidos de las tres comunidades (2014) pues, según los actores, la mayor concentración de *puriskiris* (caminantes) internos se dan en Villa Tunari, la zona del trópico y en el caso de Tiraque se dirige a la zona subtropical.

En efecto, los estudiantes pagan el precio de la migración, ya que son descuidados, sobre todo, a nivel afectivo. Los niños y adolescentes que viven en alquiler en zonas centrales de los municipios quedan “[a] veces sin almorzar, no hacen tareas” (FH, Tiraque, 4.6.14), otra parte de la población estudiantil vive con sus abuelitos, tíos o en el Hogar del municipio (EQ, Carrasco, 17.11.14).

Como un efecto dominó, estas movilizaciones afectan a la identidad y por tanto la lengua de los estudiantes, quienes viendo en sus padres la búsqueda de “lo mejor”, provoca que el anhelo de movilidad social también aumente. Para ambos fines (movilidad territorial y social), muchos quieren parecerse al ciudadano occidental.

Varios profesores afirmaban que “no quieren hablar quechua”, o contaban que “ya no

quieren trabajar la tierra y quieren vivir en la ciudad”; un profesor decía “vuelven hablando como gauchos o brasileros (...) se conforman con ser bachilleres y se dedican a ganar plata (...) me siento impotente, son los grandes, porque ellos se resisten más, es difícil como profesor... [expresión de decepción]” (GS, Totorá, 28.5.14). Del mismo modo, un estudiante decía: “cuando sea grande voy a ir donde mi mamá a trabajar (Chile), así mi auto grande voy a tener y bien fachero (bien vestido) volveré” (EQ, Carrasco, 17.11.14). El profesor manifiesta su frustración al no poder evitar cambiar la idea desarrollista en sus estudiantes pero, a la vez, asocia fuertemente legua, vestimenta y trabajo al imaginario de rural o urbano. El profesor insiste en la permanencia del estudiante, sin comprender la dinámica social y sin causar efecto alguno en sus estudiantes para que estos revaloricen su lengua y cultura, punto que se volverá a tocar más adelante.

Paz (2006) afirma que la EIB en su propuesta educativa tiene una importante contribución a los procesos de movilidad y diferenciación social. Sin embargo, Arrueta (2012) asevera que las personas que se movilizaron, a fuerza de la crisis laboral, tuvieron la posibilidad de ingresar a la escuela no por la política educativa del momento, sino por las circunstancias y crisis sociales. Este aspecto sigue rebasando a las autoridades educativas, pues la solución a las problemáticas socioeconómicas, mediante la educación escolar, no llegan a buen puerto pues se entrelazan causas de diversa índole. Así, aunque es cargar mucha responsabilidad a la EIB o EIIP, recordemos que estos modelos educativos buscan transformar la sociedad colonial y todas sus crisis a partir de una educación transformadora pero vemos que este modelo crea mayor verticalidad (condiciones de poder y dominación) al maquillar la situación educativa mediante una formación docente que no toma en cuenta ni la situación socioeconómica de los estudiantes ni la de los profesores (retomamos este punto en el apartado 4.4.2.).

Lo cierto es que ahora la mayoría de las familias está disgregada, “dejan a los hermanos mayores a cargo de sus hermanitos. Los chicos se quedan solos, no hay quien les controle. Vienen a verlos de vez en cuando o están a cargo de abuelitos” (NR, Candelaria, 16.6.14) (ver anexo 10). Y es que la dificultad es la falta de control, crecen criados por la escuela, a su suerte,

y es ahí donde un modelo educativo integral, sea EIB o EIIP, debe actuar pues el bienestar emocional y físico de los estudiantes prima.

#### **4.1.3. Invisibilización social, cultural y educativa**

Hemos tomado este estudio en zonas agrarias, comunidades “rurales” y “centrales”, que enmarcan ejemplos del país. Para algunos, estas zonas “rurales” se mantienen invisibles frente al “centro” de las provincias o municipios turísticos y éstos, a la vez, están opacados por el progreso de los centros urbanos (ciudades), a partir de límites que el miedo (recelo a la diferencia propia y ajena) y nuestros imaginarios sociales (coloniales) demarcan<sup>54</sup>.

Todos estos espacios tienen carencias compartidas: la falta de servicios básicos, por ejemplo. Pero la exclusión no se expresa sólo en la ausencia de esos servicios o la falta económica o la utilización folklórica de costumbres, sino también en la invisibilización<sup>55</sup> social, cultural y educativa de la población que la habita. A continuación presentamos manifestaciones de estas invisibilizaciones.

Uno de los pobladores en Villa Porvenir-Chapare menciona “hemos luchado siempre sino ¿Quién nos hubiera dado algo? Nos hemos hecho sentir (...) hemos construido nuestras calles” (MCh, Villa Porvenir, 2014). El progreso se traduce en escuelas, calles, electricidad y tecnología, logrados a partir de la tenaz protesta y la organización social que son reflejo de su lucha constante aunque esto signifique reafirmar la idea de “progreso”.

Sobre la educación asociada directamente con el progreso y una mejor calidad de vida, la presidenta del Consejo Escolar en Tiraque señala: “para mí que no sé escribir ni leer [...] lindo se siente ver a mi wawita de blanco y haciendo sus cuadernos [...] ella ya no va a ser como yo. [...] ¡hasta inglés ya está sabiendo!” (MF1, Tiraque, 18.11.14). La escuela como

---

<sup>54</sup> El miedo es el síntoma más fuerte del sentido de lo común/comunidad. Pero también el descaro extendido que lleva a querer eliminar al débil/diferente, a identificar al “pobre” con el delincuente. Se trata de resistir ese miedo para abrirse a acuerdos con el vecino que tiene similares problemas y salir del estado de individuo egoísta hasta consigo mismo.

<sup>55</sup> Invisibilizar es no ser tomado en cuenta, no participar activamente, no manifestarse como miembro productor social de la comunidad educativa.

institución establecida con muros y bancas es todavía el principal sentido de educación para la gran mayoría de la población. Esta representación de escuela nos hace pensar en lo que realmente quiere o espera la gente común lo que se contrapone al discurso o ideal de la EIB o EIIP.

Desde arriba (leyes educativas) se proyecta un cambio de mentalidad y actitud desde la educación, sin embargo, la mayoría de la población se enmarca en el progreso y la movilidad social y, por tanto, en la revitalización constante de verticalidades. Según Sarzuri-Lima (2011), quien coincide con Paz (2006), afirma que estos escenarios nos hacen pensar en la descolonización educativa, que, desde la mirada de una de las profesoras, no debe quedarse en política estatal sino mantener su carácter de lucha desde abajo, desde ellos como gremio “sin ser manejados como títeres” (pueblos indígenas, movimientos sociales, población común) (FH, Tiraque, 21.11.14).

Un ejemplo de polarización (verticalidad) también está presente en la noción generalizada de que la EIB ha sido sólo para indígenas. De esta manera, en las manos de los actores ha estado y está el modelo que quieran tener. Ahora, el proceso con y en la ASEP, al igual que la LRE, pretende transformarse en oportunidad para, por fin, posibilitar una educación pertinente para todos pero sin la gran mayoría, es decir, algunos deciden sobre el tipo de educación escolar (ideologías políticas) cuando la gente común quiere otra cosa lo que indica que aun falta el respectivo empoderamiento del cambio educativo en las bases.

Muchas veces, las soluciones pensadas por otros se reciben a manos llenas sin involucrarse completamente (“beneficiarios”), el mismo utilitarismo se da con quienes sólo vienen a solucionarle los problemas a los desfavorecidos (“patrocinadores”). Con la frase “Ayudar a los pobres” afirmamos otra forma de esquivar el desafío de la reciprocidad (ayni o mink’a), donde la relación es cíclica, la responsabilidad compartida y los aprendizajes son multidireccionales. Es por esto que es valorable la acción de algunos profesores que no dejan de intentar desde y con sus propias herramientas aunque no tengan voz en las decisiones en cuanto a políticas educativas.

## **4.2. ¿POR QUÉ ASISTIR AL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EIB?**

El primer acercamiento con los actores significó la manifestación de sus vivencias envueltas en emociones acerca del PL-EIB. La mayoría concuerda que su paso por las aulas universitarias fue útil para el desarrollo de su profesión y, que de alguna manera, marca sus acciones. Los profesores compartieron sus motivaciones, junto con aquellos que son propios del Programa L-EIB, desde donde nos muestran las razones por las que ingresaron, se mantuvieron, finalizaron sus estudios o impulsaron sus proyectos.

### **4.2.1. Superación profesional, ¿por prestigio?**

El tema de superación ha surgido en la mayoría de los profesores quienes han sentido la necesidad de continuar con sus estudios y tener mayor respaldo académico más allá de las exigencias normativas.

Para algunos profesores, sus estudiantes fueron un motor importante: “Los niños impulsan a seguir sacrificándose, seguir estudiando, seguir esforzándonos. Uno hace por ellos todo lo necesario porque se los quiere mucho” (CJ, Parra Rancho, 24.11.14). Otro profesor afirmaba:

Quiero que los chicos vean que uno también se supera día a día para que ellos sean mejores. El año pasado he visto ser bachilleres a mis estudiantes, parte de mi sueño ya se ha cumplido, ahora ellos tienen que superarme, ellos tienen que elegir ser mejores. (JD, Porvenir, 24.6.14)

Una de las consignas que se repite es el anhelo de contribuir a la formación de estudiantes mediante el esfuerzo de uno mismo. Sin embargo, la sociedad otorga un alto valor a los títulos universitarios o posición social/laboral. Es por eso que muchos profesores se inclinaron por la Licenciatura, necesitan(ban) el aval de una institución (prestigio del PL-EIB) lo que también sirvió para optar por un aumento salarial y, en algunos casos, la obtención de cargos administrativos.

Al respecto uno de los participantes nos transmite su parecer: “...y por status también que te da. Estas entre profes y dices: *yo ya soy Licenciado* [risas] Entonces, también en parte

por eso (...) es otro nivel” (GS, Totorá, 28.5.14). El estudio es parte de la ascensión social, no sólo en lo económico, sino también del cambio que se busca en la percepción que se tiene del profesor. No obstante, este profesor ha sido honesto en su intervención y, a la vez, “en sus actitudes no muestra arrogancia, desarrollando de la mejor manera su labor: profesor de matemáticas en secundaria” (Obs., Carrasco, 27.5.14). Es decir, no todos los profesores optan por marcar diferencias o verticalidades a partir de su formación.

Ahora bien, para algunos profesores, el título universitario también sirvió para obtener una posición jerárquica, “el hecho es que uno ya sea licenciado para poder obtener algunos cargos importantes y así subir (...) Ellos más fácil se han acomodado” (JL, Parra Rancho, 20.11.14). Una profesora que no ha sido parte del PL-EIB añade:

Muchos de los colegas han cursado por el título nomás. Pero las puertas se han abierto para familiarizarse, para crecer como personas...dejar la discriminación, por ejemplo. Muchos se creen cuando ya han pasado por la Universidad, se creen más que otros. En realidad nunca vamos a ser más o menos, somos lo que somos nomás. (C., Tiraque, 11.11.14)

De este modo, aunque la intención fue optimizar la educación mediante la formación del profesorado, se creó una división en este gremio ya sea por el estatus, la posición laboral o la diferencia salarial, lo que no coadyuvó al correcto desarrollo de la LRE pues al establecerse parámetros de diferenciación profesional el conflicto creció entre los profesores.

El mundo global impulsa a “título académico igual prestigio”, eres lo que estudiaste, eres el cargo laboral que tienes. Entonces, ¿qué seguimos reproduciendo? Desigualdades. La afirmación de la profesora desecha la idea de que “sólo los formados en EIB tienen la noción de cambio de estructuras”. El crecimiento personal en aquello que no es netamente académico con valor económico o social hace énfasis a la búsqueda de la EIB: igualdad en diversidad para todos. Del mismo modo, CJ, profesora EIB, sostiene que el estudiar va más allá del estatus: “no sirve levantar la cabeza por haber estudiado en la Universidad (...) mientras más estudias más humilde tienes que ser, no sirve pretender” (Parra Rancho, 8.11.14). Algunos profesores afirmaban que, a veces, este prestigio o estatus ya no es reconocido en las zonas rurales pues

este poder que otorga la academia no es reconocida: “la gente te aprueba o desaprueba de acuerdo al trato” (Ídem). Así, son más importantes las relaciones personales antes que los títulos académicos. Es por eso que algunos profesores sienten necesidad de crecimiento profesional impulsados por su vocación.

#### **4.2.2. Aprender a trabajar en equipo, ¿sirve al momento de enseñar?**

Otro de los impulsos para seguir en la licenciatura fue el compartir entre los miembros del programa y el significado de tener un equipo de trabajo. Indicaron que la convivencia entre diversos no fue fácil, pero este cohesionó a algunos grupos. Afirmaba JD: “También, he aprendido a trabajar en grupo. En las aulas de EIB éramos distintos y eso nos ha enseñado mucho” (Porvenir, 24.6.14), así se resalta la importancia de la diversidad y el aprecio por las características de cada miembro. Uno de los beneficios de estar en un colectivo es que el aprendizaje siempre es un desafío personal donde directa o indirectamente queda algo del otro en nosotros.

Este aprender, para muchos, se ha traducido en la división de tareas, no como asignación de roles para construir mediante aportes, sino como segmentación de tareas para trabajarlas individualmente, y unir las a un todo para alcanzar el objetivo de manera rápida y sin discusiones (fábrica). El problema aquí es que muchos se acostumbran a este método (desde la escolarización) y optan: “hacer por cumplir” sin sentir satisfacción por el trabajo bien realizado o por el esfuerzo/aprendizaje que implica trabajar en equipo.

A pesar de sus experiencias universitarias una gran parte de los profesores no tiene grupos o equipos de trabajo en sus centros laborales (Obs. 10-26.11.14), sobre esto decían: “Es difícil trabajar y que todos nos entendamos. Nos reunimos pero no compartimos” (DCC, Porvenir, 2.4.15), varios comentaron que era una pérdida de tiempo reunirse, que bastaba con presentar informes pues no se obtenía resultados favorables de los acuerdos tomados en grupo. Una de las características esenciales es compartir y tener la mente abierta para comprender al otro pero si ya la experiencia nos dice que “lo difícil es mejor no enfrentarlo, que es mejor no

gastar energías con gente que no piensa como uno, que es mejor comunicarse mediante papeles y que los acuerdos de grupo no tienen validez” (varios profesores), estamos llenos de desilusiones; entonces ¿cómo podríamos hacer equipo o pedir esto a nuestros estudiantes?

Los profesores de la escuela multigrado “Hortencia Rojas” mencionaban: “Muchas cosas de nuestros compañeros se nos ha quedado. Aunque a veces queríamos hacer nuestro capricho, al final, teníamos que hablar para hacer bien cualquier trabajo” (JL, Parra Rancho, 18.11.14) cuando mencioné que eso parecía ideal, la profesora CJ, agregó que “siempre hay gente que no le interesa nada o tiene muchos problemas o ponían la excusa de no tener el tiempo, igualito de esos colegas aprendíamos” (Parra Rancho, 18.11.14). Muchos han coincidido que, al existir personalidades tan diversas, la negociación y el interés son fundamentales, pero la mayoría de las ocasiones se genera tensiones que exigen esfuerzos constantes a nivel cognitivo, emocional y académico.

Es frecuente defender el trabajo grupal o en comunidad como medio eficiente para alcanzar ciertos objetivos; sin embargo, FH sostiene que, en cierta medida, “el grupo te absorbe y no puedes estar en desacuerdo con la mayoría...sí lo haces estas en contra” (Tiraque, 4.6.14), lo que significaría divisiones y, de igual modo, el no respeto a personas con pensamiento divergente. “En mi humilde opinión, yo pienso que sí tenemos que estar en equipo, pero aportando con lo que cada uno es. Mira, para trabajar juntos no tenemos que ser todos igualitos o con la misma cabeza” (Ídem), esta afirmación fue gracias al programa y los docentes por los debates en clases, afirma. Cada día los profesores enfrentan situaciones grupales, con sus colegas, estudiantes, padres de familia y su hogar y están constantemente obligados a respetar al otro desde su ser y pensar diferente, esto no se lograría, ni en lo mínimo, si no existiera compromiso, responsabilidad y cariño y, con ello, lazos que propicien respeto por los procesos individuales.

Los lazos no han sido sólo académicos, el ambiente en el Programa L-EIB ha ocasionado complicidades entre amigos: “...creo que hemos sido el grupo más unido. Cuando decidíamos hacer una cosa todos lo hacíamos...cuando nos ch’achábamos, eran todos (...)

pero igual cuando teníamos que hacer una tarea lo hacíamos bien. Nos hemos promocionado, como en colegio. Ha sido muy bonito, me gustó la experiencia que he vivido” (CJ, Parra Rancho, 4.6.14). Los profesores afirman que esto no se repitió en el PROFOCOM, sin duda esta es una de las fallas pues los trabajos académicos o laborales no son sustentables si no existe cohesión emocional entre los miembros. Del mismo modo, pocos profesores alientan las relaciones “extracurriculares” en sus estudiantes, e incluso entre ellos. Estas experiencias quedan grabadas para cuando se los necesite, el elegir hacer uso de ellas y la forma de aplicarlas depende de cada ser; muchos profesores recordaban anécdotas o experiencias vividas en el PL-EIB y se cuestionaban sobre su práctica pedagógica pues la mayoría olvidó criar equipos o colectivos en sus escuelas con sus colegas y estudiantes.

#### **4.2.3. Quechua, ¿motivación del pasado?**

Otra motivación resaltante es el quechua. Varios de los participantes del PL-EIB consolidaron sus conocimientos de y en la lengua. “más yo entré por aprender quechua porque me faltaba más práctica, y poder aprender a escribir” (JL, Parra Rancho, 4.11.15). El común denominador fue: perfeccionar la escritura en quechua, muchos lo han conseguido; sin embargo, a pesar de la motivación inyectada por los docentes del programa, “algunos han dejado su conocimiento en el papel o para la escritura, no hablan quechua en su clase” (Obs, 10-28.11.14).

Numerosos participantes en su mayoría bilingües tardíos (ver Tabla 1 en 2.2.) han expresado su agradecimiento porque su aprendizaje ha marcado la diferencia. “Yo, por ejemplo, ni por si acaso el quechua. Claro, en la Normal tenía base, de escritura incluso y gracias al programa he podido perfeccionar, incluso he dado clases de quechua aquí” (MT, Tiraque, 18.11.14). Muchos han dirigido la materia de quechua en sus escuelas pero no han cuestionado la malla curricular o no han podido hablar constantemente y dar clases en quechua (Obs, 10-28.11.14), se han quedado en la instrumentalización de la lengua. Aspecto que se retomará en adelante.

#### 4.2.4. Aprender a investigar ¿es funcional a la tesis y profesión?

Uno de los pilares que acompañó la formación de los profesores fue la investigación. La mayoría ha coincidido que, como primer paso para poder investigar y realizar sus tesis o trabajos académicos, fue preciso el (re)aprender a escribir/leer, pero no sólo la parte técnica, sino también la parte analítica y crítica. El poco hábito de lectura y las dificultades para redactar textos académicos surgían de los primeros diagnósticos. Estas dificultades eran comunes tanto en profesores quechua hablantes como castellano hablantes<sup>56</sup>.

Los profesores, desde pequeños, han aprendido con un sistema tradicional que no les motivaba a aprender<sup>57</sup>; lamentablemente, muchos de ellos, a pesar de esa experiencia, son reproductores del mismo trato: “todavía se mantienen las prácticas de lectoescritura tradicionales (mecánicas y segmentarias) en aulas de primaria” (Obs. 4-26.11.14) (ver anexo 8). Quizá ese método nos sirvió para fortalecer nuestra memoria y, así, tener mayor seguridad al reconocer sílabas, empero no nos ha estimulado a ser lectores (ni siquiera de folletos), tenemos flojera de ir más allá de los conceptos presentados en un texto.

Parte de este (re)aprender en los profesores se ven reflejados en las siguientes experiencias: FH tiene como especialidad las ciencias sociales desde hace 10 años (Notas 4.5.14). Ella nos contaba que los docentes le impulsaron a realizar su tesis sobre los “saberes y conocimientos propios” (Ver anexo 8: FH) del cual siente orgullo pues es un aporte a la actual ley educativa. FH menciona sobre su tesis:

...la he mejorado (tesis), he vuelto a presentar como una propuesta a Fe y Alegría. (...) He participado también con CENAQ para la selección de contenidos. Les ha llamado la atención mi tesis. Hemos hecho un texto de todas las experiencias, porque lo he aplicado también aquí. Una parte de la tesis la he vuelto texto. Para mí ha sido muy significativo. Con el texto y mi tesis me he hecho conocer. Me han buscado

---

<sup>56</sup> La falta de un adecuado manejo del castellano, en algunos maestros, fue una limitante en el proceso de formación en el Programa (Silva, citada por Arratia 2012).

<sup>57</sup> En la mayoría de las escuelas, sobre todo primaria, no se ayuda a leer, no se “enseña a interpretar” (Cassany, 2010). “Yo pensé que sí sabía escribir, leer en castellano, pero no había sido lo correcto, he aprendido recién en la EIB” (NR, Candelaria, 16.6.14). Nosotros, así como la mayoría de los estudiantes, necesitamos formación continua para transformar los conocimientos fonográficos y de comprensión que nos lleven, a través de nuestro sentipensamiento, a un análisis crítico y social (holístico) de nuestros entornos.

desde el Ministerio. Y eso es producto de todo lo he aprendido en el Programa (Carrasco, 3.6.14)

Varios de los profesores afirmaron que el mundo de la investigación académica les era desconocido o no habían podido ahondarlo y que la licenciatura colaboró en la mejora de sus fallas investigativas. Así, MA nos cuenta: “...he aprendido a entrevistar a las personas, a poder investigar. Para mí ha significado un sacrificio el estudiar en la EIB, por eso lo valoro más. Mucho de lo que he aprendido sigo intentando aplicar” (Kishkamuqu, 12.6.14).

Parte del sacrificio para muchos ha sido el mantenerse en el proceso que exigía la licenciatura, dar tiempo, dinero y espacio para realizar sus tesis entre su trabajo y familia. Iniciar y finalizar una investigación no es fácil en una sociedad educativa que no ha forjado e incentivado una cultura de investigación. Es cierto que para muchos profesores, el aprendizaje se reduce a satisfacer necesidades individuales (meritocráticas) lo que, en algunos, diluye su motivación y sus ansias de saber más. Este no es el caso de JD, quien afirma:

No me había dado cuenta que me gustaba investigar (...) me ha costado hacer a un lado asuntos de la familia y que ellos también entiendan que necesitaba leer, escribir, ordenar, hacer pues mi tesis. (...) tengo guardados muchos apuntes, entrevistas sobre varios temas que surgen en la escuela que quisiera compartir, ya veré el modo. No hay tiempo ni reconocimiento para estas cosas. (Porvenir, 20.6.14)

El programa contribuyó al auto descubrimiento. Es destacable el afán por continuar indagando a partir del gusto por descubrir y compartir, sin embargo existen complicaciones: inversión de tiempo y esfuerzo sin comprensión del entorno cercano (que no valora ni económica ni moralmente una tesis). Del mismo modo, si bien mediante el Programa no se ha podido llegar a “aprender a investigar, investigando” o realizar una investigación acción, existen muchos profesores que han contribuido mediante sus escritos y, sin duda, representa en ellos la primera semilla para seguir indagando en su entorno próximo, sin ser necesariamente un requisito más que se hizo/hace por cumplir.

Mediante la práctica investigativa, algunos han descubierto y aprovechado los saberes teóricos para transformar su aula, “mi tesis era sobre los procesos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje. (...) Si no ¿cómo hubiera hecho? Tal vez sin estos conocimientos me hubiera

quedado entre cuatro paredes, encerrado con lo mismo nomás” (TLI, Colomi, 13.6.14) El afán de hallar respuestas a problemáticas, ser parte del cambio asertivo y no permanecer estático e innovar de manera permanente son características que definen a este profesor que a pesar de tener la edad para jubilarse no quiere hacerlo, afirmaron sus colegas. TLI comentó que al ingresar al PL-EIB recordó su época escolar y es parte de su motivación (Ver anexo 9: TLI y anexo 23).

Otros frutos educativos, mediante la investigación, se reflejan en la construcción de un ambiente socio-afectivo entre estudiantes y profesores: “Incluso me ha servido para conocerlos a mis alumnos. Mi tema de investigación tiene que ver con la migración. Hay muchos estudiantes que están mal, otros bien; pero saber por qué, eso me ha gustado” (JJ, Tiraque, 2.6.14). La licenciatura ha sido, para una parte de la población beneficiada, una catapulta que les acercó a la realidad de su escuela y comunidad. Así, la percepción de investigación en los profesores EIB es una oportunidad de conocimiento de su entorno, de sus estudiantes y de ámbitos temáticos relativos a su profesión.

En general, todos los profesores expresaron su agradecimiento y resaltaron la importancia del Programa en su profesión. Añadido a esto recordaron a muchos docentes quienes también han sido inspiración en su formación y su accionar.

#### **4.2.5. Paradigmáticamente rotos: docentes del PL-EIB y su influencia en los profesores**

El equipo docente del PL-EIB ha estado y está conformado por profesionales con carácter multidisciplinario y de diferentes grados académicos. Pero, más allá de ello, lo importante es que la mayoría de los docentes, así como lo afirma Arratia (2012), se caracterizaban por su compromiso con el cambio educativo que fue impregnado en algunos estudiantes. Es por eso que este apartado presenta las acciones y actitudes más significativas que los docentes han tenido con estudiantes del Programa de Licenciatura.

Los profesores resaltan el soporte pedagógico y emocional proporcionado por los docentes del Programa que, según la mayoría, sirvió en ámbitos personales, académicos y

laborales además de fragmentar paradigmas impuestos en su escolarización tradicional, es decir, abrir la posibilidad a otros modos de hacer educación y, de este modo, romper con lo ya establecido en ellos. Una de las experiencias más destacadas fue la de JD, quién trabaja en la escuela “Porvenir” (Villa Tunari): “Cuando hacíamos proyectos nos daban ese ánimo de poder hacer, de llevarlos a cabo. Eso me ha levantado la moral para poder trabajar por esta institución y hacer cambios” (Porvenir, 24.6.14). Estos cambios se ven cristalizados en la institución, la cual en principio fue una escuela multigrado, que se convirtió en “la única Unidad Educativa con telecentro en la población de Porvenir (...) tiene toda la infraestructura y equipamiento para más de 600 estudiantes” (Ídem). Este sueño se gestó en las clases de Marina Arratia quien apoyó la puesta en papel del gran proyecto, iniciativa del profesor (Notas, Porvenir, 20.6.14) (ver anexo 10).

Los ejemplos que a FH le ha parecido diferentes a la educación antes recibida son:

[los docentes] combinaban varias estrategias metodológicas. Nosotros preparábamos exposiciones en base a las lecturas, usando como recursos el teatro, los títeres, los paneles, haciendo cartillas sobre saberes locales existentes en las comunidades donde trabajábamos. De igual modo, elaborábamos calendarios agrofestivos, como una forma de entender y analizar los ciclos y ritmos de vida de las comunidades (Tiraque, 4.6.14).

En el 2012, Pinto y Rodríguez (citadas por Arratia 2012), informaban que durante las sesiones se abrían bastantes espacios de participación a los estudiantes, donde ellos eran los protagonistas de su aprendizaje, a partir de ellos se desenvolvía la clase haciendo aclaraciones, respondiendo preguntas. De este modo, la socialización, según CJ, no se quedaba en preguntas, sino que “intercambiábamos experiencias pedagógicas y era bien escuchar y ayudarnos con las dificultades que teníamos [...] claro no todos participábamos o todo el tiempo hacíamos, eso pero bien servía” (Parra Rancho, 3.6.14).

No sólo el bagaje de teorías aporta al aprendizaje: “también estaba el Adalino, que con él tenías que poner toda la atención, porque en sus explicaciones, que eran muy buenas, escribía en la pizarra pero te perdías...” (GS, Totorá, 28.5.14). El recordar a alguien con una marca especial, sea por personalidad o acción, ayuda a amortiguar tus procesos educativos (cognitivos

y, por tanto, emocionales). Sin duda, anécdotas y vivencias son parte de experiencias significativas que emergían de los docentes. “Había otro docente de lingüística que no dudaba al hablar, hablaba con propiedad... de una oración nos hacía extraer cada componente...pero el Chato puro disparates nos hablaba, pero igual era súper interesante, pero eso hacía que atendamos, también” (XS, Totorá, 29.5.14). Con estas experiencias han podido sentir la diversidad con cada docente en aula, “cada uno tenía su forma, su manera de enseñar, su forma de llamar tu atención” (Profa, Kanko, 16.6.14). El que enseña hace y es un poco de todo; es ella o el que deja una huella que se puede replicar o no, pero del que siempre se puede aprender. El acto de procurar un aprendizaje significativo pasa por el conocimiento y la valoración de los intereses y motivaciones de ambos (estudiante-docente), así como por las características personales y ambientales que influyen, directa o indirectamente, en la relación persona-conocimiento.

En definitiva, algunos han marcado la diferencia para continuar con transformaciones desde adentro, “los docentes han sido motivadores, ejemplos a seguir, impulsores. Me han hecho despertar” (MT, Tiraque, 3.6.14). Se reafirma el rol del docente, no como ser intelectual, sin errores, sino como ese humano simple. Al respecto, JD dijo: “tengo que seguir aprendiendo en clase y también afuera” (Porvenir, 22.6.14); añadimos que un profesor es aquel que comparte lo que tiene dentro, ser educador puente, un educador “yachachiq” (sabio como sus estudiantes), ese que hace que sucedan los interaprendizajes y siempre está dispuesto a aprender.

¿Qué diferencia a PL-EIB? Su sensibilidad, cariño y trato humano. El tener, en varias de las personas que conforman el equipo docente y administrativo, un soporte. JJ cuenta con entusiasmo que “el Programa ha sido justo y comprensivo, me han apoyado. Deysi es quien me impulsó bastante, [...] ella va informando, impulsando, generando, igual que mi tutor, que me han seguido enseñando. Me motivan a seguir...” (Tiraque, 2.6.14). Esta familiaridad en el Programa es puerta de un abanico de oportunidades: “con cariño le decimos mamá Deysi” (Ídem).

Muchos docentes tienen miedo de hacer amigos en aula, no obstante el ambiente entre personas que se tratan como iguales forja actitudes positivas como la que nos cuenta JL: “Uno de los docentes que ha ayudado a mi compromiso con la EIB es Leonel, era nuestro docente de quechua, bien nos hablábamos, éramos ya amigos. Nos animó a hacer nuestra tesis en quechua” (Parra Rancho, 4.6.14). Estas experiencias crean un puente entre situaciones, personas, ideologías y bagajes divergentes: “Nos hacía querer al quechua, Julieta Zurita ¡Tan lindo nos hablaba!” (FH, Tiraque, 4.6.14) Muchos declararon que habían desistido del quechua, por parecerles difícil de escribir y hablar. Una de las docentes del programa hizo cambiar el paradigma tradicional de educación escolar en los profesores normalistas, con su metodología y didáctica: teatro, canciones, palabras amables y la transmisión traducida en pasión al arte de educar, que sin duda motivaba a muchos.

Una de las anécdotas más interesantes, además de significativa en su aprendizaje, es la de GS:

...hay muchas cosas que se me han quedado de las clases. Había profesores muy buenos. Por ejemplo, en clase de quechua...hay muchas cosas que se relacionan, como es una lengua eminentemente oral. Para *lavar*, yo le dije: Chuqchayta t'aqsakusaq. No, no es así, me dijo. T'aqsay es lavar ropa, porque cuando vas al río a lavar ropa golpeas en la piedra *taj, taj, taj* y eso es t'aqsay, me dice. ¿Pero no es lo mismo? Le dije [risas] Chuqchayta mayllakusay, me dijo. Eso se me quedó y no termina ahí... (Totorá, 28.6.14)

Es eminente la riqueza de la oralidad del quechua y cómo se puede usar esta característica para llegar al estudiante. Y para seguir con recuerdos:

...ha habido docentes que han producido cambios en nosotros, nos motivaban, nos hacían reflexionar...entre ellas estaba Julieta Zurita querendona de la lengua quechua. Había docentes carismáticos, otros súper estrictos...uno de ellos nos hizo elaborar objetivos y demás y nos hizo sufrir hasta el último instante... (GS, Totorá, 29.6.14)

La mayoría de los participantes ha exteriorizado el agradecimiento, por lo menos, a uno de los docentes; sea “malo o no” ha demostrado interés en nosotros y nos ha ayudado, decían. La variedad de docentes y sus características ha contribuido al deseo de seguir aprendiendo en los profesores, pero que, lamentablemente, la mayoría no pudo continuar replicando. En

concreto, nos dicen que cada quien es responsable de sus acciones educativas, que la formación o capacitación (universidad o Normal), la motivación interna (experiencia de vida), la vocación ayudan pero no garantizan la implementación de leyes pues la decisión es diaria y está en ellos.

### **4.3. NOCIONES Y PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES SOBRE EIB**

En este apartado asumimos las apreciaciones e ideas de los profesores sobre EIB que influyen en su conducta en el aula y en el ambiente escolar. Desde los actores surgen formas distintas de percibir como el *qhaway*, *munay* y *yuyaychay*<sup>58</sup> que reflejan la realidad social y educativa. Es así que manifestamos tres perspectivas sobre EIB desde el profesorado: reducción y enfrascamiento, ideal y folklórica y, finalmente, las críticas y reflexiones.

#### **4.3.1. Mirada reduccionista y el enfrascamiento de EIB**

La perspectiva de varios actores considera que la EIB es una educación para contextos educativos rurales y, asimismo, es la enseñanza de dos lenguas (no en dos lenguas). Una opinión que concreta lo anterior, dice: “para mí, Educación Intercultural Bilingüe, como dice el mismo nombre, para mí, es enseñar dos lenguas. Esto para que no se prime con el castellano a los niños rurales, las lenguas sé por igual ¿cierto?” (CJ, Parra Rancho, 4.6.14).

Del mismo modo, una estudiante de sexto de primaria opinó: “Mana yachanichu [no sé] (riendo tímidamente) (...) porque cuando no entendemos en castellano, en quechua nos dice la profesora, y pero..., aquí (escuela) la mayoría castellano también nos han enseñado” (DA, Parra Rancho, 22.11.14). Por su parte, los padres de familia de Tiraque reflejan su percepción sobre EIB:

Hemos tenido de todo, ha habido profesores que no sabían quechua y era también no muy bien su comportamiento. Lueguito, están los profesores que saben y les explican a los niños en quechua. El dirigente nos ha dicho que, como antes nos oponíamos, ahora no...porque tienen que aprender con quechua también pero igual otros papás castellano nomás dicen. (MF1, Tiraque, 18.11.14)

Muchos padres o tutores han expresado su conformidad con aquellos profesores que

---

<sup>58</sup> Nos referimos a *mirar*, *sentir* y *comprender* que implica tener dimensiones: cognitiva, procedimental, ética y emocional manifestados por los profesores.

hablaban quechua con ellos, pero era “mejor si no lo hacían en clases con sus hijos” (PPF1, Tiraque, 12.11.14). Aquí, el respaldo y apoyo de los padres sería clave ya que esto, más allá de la normativa, impulsaría a los profesores a hablar en quechua con sus estudiantes.

Como hemos visto, varios actores educativos (profesor, estudiante, madre/padre de familia), se quedan en la superficialidad de la EIB y asumen o promueven la “normalidad” de la castellanización. Por ejemplo, la preferencia del castellano sobre el quechua se manifiesta: “hemos elegido que la profesora Cristina hable nomás con los *t’unitas*<sup>59</sup> en quechua para que el profesor Juan ya les enseñe el castellano...porque no están pudiendo ni escribir ahí (en cursos superiores)” (ACD, Parra Rancho, 15.11.14). La mayoría de los padres prefiere el castellano como L2 sobre la negación del quechua como L1, y como en la mayoría de nuestras observaciones de aula, se utiliza al quechua como asimilador del castellano (ver anexo 11). Esto porque, para muchos, el estatus de la lengua es semejante al de las personas que lo hablan y, a la vez, significa “mejores oportunidades” en los espacios a los que migran o migrarán<sup>60</sup>.

Varios profesores asemejan la interculturalidad al bilingüismo, es decir, ambas “medibles” de acuerdo al uso del quechua. “El profesor [JL] aplica lo que es la interculturalidad...cuando hay reuniones con el distrital, el siempre habla en quechua. Así hace más interculturalidad, pienso que también es porque su escuela allá en Parra Rancho es monolingüe netamente” (FH, Carrasco, 5.6.14). Confirmamos que uno de tres profesores habla quechua en reuniones (ver anexo 12), el quechua cumple funciones sociocomunicativas en diversos ámbitos, en espacios “necesarios” como reuniones con padres de familia. En su discurso, los profesores afirman la importancia del quechua en aula, pero no es parte de su práctica diaria hablar con sus estudiantes en aula (Obs., Tiraque, 10-26.11.14).

Del mismo modo, algunos profesores perciben a la EIB a la par de la interculturalidad: “Con los chicos es difícil hacer una EIB, ellos requieren otras atenciones para la

---

<sup>59</sup> Se hace referencia a los niños, a los más pequeños.

<sup>60</sup> Sin embargo, no se debe suponer que el quechua (como L1) queda totalmente desplazado pues varios de los niños, en Tiraque, son bilingües. El problema es que poco a poco van dejando de hablar quechua en la escuela.

interculturalidad, están preocupados por trabajo, algunos ya tienen familia o están solos, o son el único sustento para su familia” (AC, Aiquile, 27.5.14). Muchos manifestaron los problemas sociales antes de cualquier implementación que derive de tejidos interculturales. Aunque reconocen que ambos paradigmas son parte de la práctica diaria, las enmarcan en el diálogo entre diferentes o las confunden con el uso comunicativo del quechua.

Además, gran parte de la población común (gente de a pie), tienden a asociar la interculturalidad con el gobierno o dirigentes afines a él. La directa concatenación con aquello que, a su parecer, viene desde el Estado, no tendría relación con ellos: “lo que tú vas a ver, tiene que ver con dos lenguas, ¿no? Eso entiendo de bilingüe pero de Interculturalidad mmm no sé, no sé mucho, se escucha en hartos lados pero creo que está mucho con lo del gobierno ¿no ve?” (LV, Tiraque, 3.11.14). De esta manera, la EIB o EIIP se diluye en su concepción e implementación pues no se ve la importancia o beneficio directo y, por tanto, se deja en manos de la administración estatal o de expertos en educación escolar.

Machaca (2010) afirma que el uso instructivo de la lengua indígena estaría distorsionando la concepción integral de la EIB. Según Arrueta (2012) el excesivo énfasis en la lengua indígena ocasionó “lingüizar” la EIB hasta complicarla y sólo asociarla para personas identificadas con pueblos indígenas. Esto afecta en las acciones integrales de los actores quienes no se dan cuenta que instrumentalizan la lengua pero no para hablarla o pensar en ella durante las actividades educativas pues, como veremos más adelante, se la condensa como asignatura o para el uso de saludos en actos cívicos o dentro del aula (Obs, 10-24.11.14), pensando que de esa manera ese espacio educativo es bilingüe o intercultural.

Se pretende que las acciones educativas sean interculturales -desde el Ministerio de Educación y los profesores- como una respuesta a problemas lingüísticos, culturales y curriculares con estudiantes de todos los espacios (rural y urbano) pero la diversidad cultural sigue siendo un problema sin solución, no sólo por las dificultades pragmáticas que tienen los profesores, sino también porque aún falta limpiar la nubosidad conceptual (enfrascamiento) y el desarraigo que se tiene de EIB en varios profesores y pobladores.

### 4.3.2. Mirada ideal y folklórica de EIB

Una porción menor de profesores concibe la EIB de manera ideal, esto se exterioriza a través de actividades extracurriculares como horas cívicas o ferias; o en el caso de Colomi-Candelaria, NR asevera que “el colegio es grande, lindo, todo tiene, sus murales te dicen que es intercultural, pero en la realidad nada de EIB aplicamos” (NR, Candelaria, 16.6.14). Este colegio tiene en sus paredes cambio y revolución a través de murales hechos por el ex profesor de artes y estudiantes de secundaria.

Ilustración 1: Fachada y murales de U.E. Candelaria-Colomi



Fotos: J. Guzmán, 2014

NR mostró orgullosa el frontis del colegio (con iconos de la puerta del sol) y pinturas de la cultura andina como las palabras en quechua, pero sobre todo con gran valor simbólico. Existe una gran contradicción, ya que, para ella, exteriormente la escuela es intercultural pero las prácticas pedagógicas de todos los profesores son tradicionales. Cuando se realizan acciones sin el análisis crítico correspondiente y guiadas por razones banales se cae en la folklorización de la EIB; por ejemplo, los profesores comentaron que la fachada andina había sido hecha porque el colegio era sede de los juegos plurinacionales intermunicipales y debían dar un buen recibimiento a todos los visitantes.

## Ilustración 2: Fachada U.E. Juan Jose Carrasco-Tiraque



Fotos: J. Guzmán, 2014

El ejemplo de la ilustración 2 al igual que la anterior llama la atención pues al realizar un pequeño sondeo sobre el significado de tales imágenes, la población estudiantil y el profesorado manifestó su orgullo pero una falta de abstracción de los mismos: “es nuestra cultura andina” “lindo se ve, ¿no ve?” “mmm no sé exactamente pero es la puerta del sol”. La valoración y conocimiento de la cultura con poco compromiso y apropiación, nos hace pensar que la EIB se mantendrá en utopía y así, como la actual ley tiende a ser, se la seguirá utilizando como una ley educativa de vitrina, como actualmente es el Estado plurinacional.

## Ilustración 3: Actividades culturales en las Unidades Educativas de Tiraque



Fotos: J. Guzmán, 2014

Respecto a las ferias culturales, FH contó: “siempre intentamos mostrar nuestra cultura, hemos ganado la *ñawpa manka mikhuna*<sup>61</sup> (feria sectorial) pero pocos sienten entusiasmo (...) al bailar, los chicos prefieren a los bailes peruanos de cholitas que está de moda o el reggaetón” (Tiraque, 2014). Así, la mayoría de los colegios visitados tiene como tradición actividades culturales: bailes típicos en horas cívicas, ferias educativas, etcétera (Obs, Mayo-Noviembre,

---

<sup>61</sup> Feria de la comida tradicional (de antaño) que se celebra cada año desde 2012 en este municipio.

2014). Otro ejemplo muestra que “en una hora cívica por el día de la madre se recitaron poemas en quechua, en el acto, algunos profesores se dirigieron en quechua al público presente” (Obs, Aiquile 27.5.14). Sin embargo, el director y algunos estudiantes admitieron que no es cotidiano hablar quechua en aula o, por ejemplo, realizar transformaciones acordes a la EIB.

Estas actividades se convierten en paliativos que lamentablemente, como ya se mencionó, por falta de empoderamiento se quedan en el plano ideal y folklórico, lo que distorsiona la concepción y el accionar efectivo de la EIB, restringiendo aun más a este paradigma al reducir el uso del quechua a espacios específicos como las horas cívicas, por ejemplo. Esto dificulta la valoración, desarrollo o revitalización de la lengua y, en suma, se sigue contribuyendo con el asimilacionismo (López, 2009) lo que nos aleja de promover una conciencia lingüística crítica (López & Rojas, 2006) pues tampoco existe un trabajo serio en la formación bilingüe de los profesores.

#### **4.3.3. Mirada crítica y reflexiva sobre EIB**

Se hacen presentes, en esta sección, la crítica y reflexión sobre EIB como fundamento motivador para el intento de transformación educativa por parte de los profesores. La EIB está vigente en el plano discursivo y conceptual, pero no logra concretarse en el plano de las estrategias, metodologías o didácticas en el aula, ni en la vida cotidiana. Así, FH sostuvo que:

En realidad, más allá de comprender debemos poner en práctica... la EIB para mí ha sido un **despertar**. Ver la importancia de la **cultura y la lengua** de nuestros estudiantes, eso **se nos olvida mucho**. La reforma decía qué debíamos hacer pero sólo con la lengua, igual no hemos podido. Ahora, no dice nada de EIB [en Ley 070] pero si tenemos que **involucrar más a la comunidad y no violentar a la cultura de los chicos ni la nuestra**. (Tiraque, 4.6.14)

Se enfoca a la EIB como una propuesta educativa con énfasis en componentes culturales y lingüísticos. La intraculturalidad, en el marco de la EIB, desde siempre fue considerada como una fase previa y/o simultánea e imprescindible. De igual modo, la noción bilingüe, aunque etimológicamente hace referencia a dos lenguas, en rigor supone el aprendizaje y desarrollo de dos o más lenguas, tal como ahora refiere la noción de plurilingüe

(Machaca, 2010).

FH hacía referencia a la construcción de un “tejido común de reconocimiento y enriquecimiento” (Paz, 2006) mediante el involucramiento de todos. En la misma línea son muchos los profesores que opinan que la EIB no puede quedarse en lo reflexivo, sino que tiene que dar una respuesta práctica y ajustada a la compleja realidad educativa local.

Uno de los dirigentes sostenía:

Educación kanan tiyan tukuypaq ‘de calidad’, chantapis iskaynin qallupi campopi, llaqtapi iskaynin qallupi parlanku tiyan, intercultural ukhupi

(RQD, Parra Rancho, 10.11.14)

La educación ‘de calidad’ tiene que ser para todos, también en el campo y en la ciudad en los dos idiomas tienen que hablar, dentro de la interculturalidad

¿A quienes debería ir direccionado la EIB? A todos, pero en las zonas llamadas rurales ya son bilingües, falta mayor acción en los centros urbanos donde se va perdiendo el quechua y se folkloriza a la cultura. La interculturalidad será nutrida por la convivencia de la diferencia (no desigualdad) cultural y social que en complementariedad enriquecerá a la educación. Al respecto, CJ expresa su sentir y pensar:

...a mí la interculturalidad y la EIB me han dado muchas luces, es cierto, que a veces me da miedo, o sea, que no sepamos trabajar bien. Aunque sabemos que la solución de muchos de los problemas de la escuela pasa por la interculturalidad, (...) está en el diálogo, está en la convivencia diaria, pero compartiendo, respetando, porque todo lo demás es separarse nomás... (Parra Rancho, 2014)

Es cierto que la EIB fue pensada para la escuela pero, al restringirla de esta forma, no la asumimos como nuestra, parte de nuestra elección de vida y por tanto no somos militantes de ella. Conceptualmente la intervención de la profesora concuerda con la teoría, misma que motiva una convivencia que supera la coexistencia cultural y enfatiza la interacción en la diversidad (Alvarado, 2002). Sin embargo, no olvidemos la carga política que tiene este proyecto.

En uno de mis encuentros, un profesor me dijo: “qué bien que haya venido a ver cómo estamos, le agradezco que se quede en mi casa, así comeremos con mi familia y conocerá cómo

vivo” (JD, Porvenir, 22.6.14). Como parte de la revolución desde adentro, es necesario **conocernos**. Este conocernos se traduce en tensión constante, el compartir o respetar es entrar en conflicto con uno mismo y con los demás. Esto implicaría, por ejemplo, ir más allá de lo que afirmaba Paz (2006) sobre la interculturalidad como el estudio de lo que sucede en el otro mundo y en el mío, es decir, es vivir teniendo como centro a la interculturalidad en el trabajo, casa, escuela y la comunidad, dentro de nosotros.

Esta convivencia para algunos adultos (profesores y padres de familia) se traduce en un intercambio cultural, lo que mantiene, sobre todo a padres de familia, reticentes a la propuesta; por las connotaciones específicas de índole cultural e identitaria “mi hijito tiene que ir a la ciudad, ¿no tiene que quedarse aquí y ser como yo, ignorante! (llorosa)” (CCh, Parra Rancho, 2014), la mayoría no quiere que sus hijos sigan siendo vistos como indígenas; por las posibles repercusiones que dichas connotaciones pueden provocar en lo académico. Entonces, es importante, para la mayoría de los padres, lograr que las diferencias se acorten asimilándose a lo urbano donde no existan diferencias de arriba-abajo: “los hijos de los dirigentes no estudian aquí, a ellos se les da inglés y a mis hijos ¿quechua? (expresión de enojo)” (MMF1, Tiraque, 2014). Estas acciones no contribuyen al fortalecimiento de la equidad en nuestro sistema educativo. Este panorama no garantiza la cohesión social solidaria, ni es una respuesta a la necesidad de mejorar la convivencia educativa y comunitaria. La asimilación de una cultura o personas subalternizadas a la cultura con más poder solo reproduce colonialismos.

Pero precisamente esto es lo que se ha querido disminuir con la EIB o con el paradigma de la interculturalidad. FH concluye que interculturalidad “consiste en aprender del que está a tu lado, no sólo por su costumbre o cómo se ve, es entender cómo se siente y como está viviendo” (Tiraque, 2014). De este modo, aparecen aquellos relatos que muestran el claro respeto hacia la diversidad cultural y, sobre todo, a la diversidad natural que cada ser posee. Al mismo tiempo, algunos consideran que es positivo y enriquecedor tener relaciones interculturales o al menos que el concepto este dando vueltas para iniciar el camino del cambio. El problema es que en el camino: o bien se queda en concepto o se tergiversa y existe poco

accionar, al “estar de moda” pierde valor y fuerza.

Ahora, se explicita a la descolonización como una de las características esenciales y también como una finalidad educativa, la diferencia cultural puede ser un valor educativo en la planificación e intervención pedagógica que no sólo debe estar en el currículo que es el techo (material) sino en la persona (sentipensante). Esto presenta un problema para aquella escuela que se centra más en la modificación del currículo escrito que en la formación y acompañamiento del estudiantado (Obs., 10-26.11.14) porque el cambio sigue siendo aparente. Los programas escritos tienen su importancia en la medida en que las proyecciones e ideales del mismo estén en la mente y el corazón de los profesores. Lo que, sin duda, repercute en la práctica del profesorado, como puntualizaremos más adelante.

TL1 afirma que “no tenemos que caer como la 1565...hacer por obligación eso que no entendíamos [...] lo de antes nos ha llevado a querer vivir bien ¿entonces? Cada uno tiene que cambiar sin necesidad de que te digan qué cosa hacer o estar peleándonos, quejándonos” (Colomi, 16.6.14). Este profesor resuelve que la responsabilidad educativa va más allá de las normativas legales. La normativa no sólo es legal sino también social; ser una vasija receptora de normas, para muchos profesores, es parte de la costumbre y la dependencia. El Ministerio de Educación<sup>62</sup> así como la sociedad depositó la responsabilidad de la implementación de la transformación educativa en los profesores. Aún así, pocos profesores son los que se guían, negocian, gestionan, por ejemplo, una educación local intercultural adecuada a las necesidades de la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes y sus familias. Esto porque prima la respuesta inmediata a la norma legal y, así como ellos se adaptan a ella, los padres de familia deben ir por el mismo camino, afirman los profesores; contradictoriamente, la mayoría, si bien en papeles cumple la normativa, en los hechos se guía por las exigencias de padres de familia: la enseñanza y aprendizaje en castellano, por ejemplo. Y nuevamente: la EIB sigue

---

<sup>62</sup> El ministerio tiene que gestionar políticas y asegurar que se cumplan en todo el territorio nacional. En la estructura de cada dirección departamental tiene que haber técnicos en EIIP, así como también en las direcciones distritales; sólo así vamos asegurar el cumplimiento de la nueva Ley de Educación. (Machaca, Guido (ed), 2011, pág. 112)

permaneciendo en un escaparate de muestra sin ser consumida.

NR es una de las pocas profesoras que tiene un resquicio de la EIB en su quehacer educativo, aunque ella afirma lo contrario. Describió que su formación en EIB le servía en su anterior trabajo (Mizque) pues la zona era monolingüe: “todo era en quechua, justo estaba haciendo la EIB y me podido desenvolver. Aquí (Colomi) no estamos tampoco en el centro pero ya es diferente (...) Nadie nos exige que hablemos en quechua, todo castellano nomás” (NR, Candelaria, 16.6.14). Sin embargo, realiza sus clases de acuerdo a la realidad de los niños:

NR: chawpisituman  
churaychik...mana, mana...Ramirito  
kaysitupi churay, ya?

Est1: ¿Proje? Mi mamá me ha  
mandarido estas plantas, ¿allinchu?

Est2: mí abuelita me ha dicho que  
hartas plantas bien nos hace...

NR: uyariychik, wawasniy!!!  
Qhawaychik [señalando el curso  
adornado con todos los trabajos  
hechos por los niños] ahora ¿dónde  
vamos a poner nuestras plantas?

Ests: ya no hay campo, no los  
llevaremos nomás...

NR: Cada uno de ustedes ha  
aprendido algo de las plantas.  
[pausa] Ahora, vamos a salir y nos  
vamos a sentar en el pasto para  
prestarnos nuestras plantas, cada uno  
va a mostrar lo que tiene. ¿Allinchu?  
¿Manachu? [los estudiantes  
empiezan a salir]

(Obs., Candelaria, 16.06.14)

NR: Intenten poner en medio [de sus  
mesas]...no, no...Ramirito aquí ponlo.

¿Profe? Mi mamá me ha mandado  
estas plantas, ¿está bien?

NR: ¡Escuchen queridos niños! Miren



NR: ... ¿está bien o no les parece?

En la conversación que sostuvieron los niños, así como la actitud de la profesora, el ambiente áulico, los materiales en uso, revelan el espíritu de la EIB. La disminuida práctica que aún existe se está dando más por voluntad aislada de ciertos profesores y autoridades, y de

algunas instituciones privadas que, dando cumplimiento a la nueva carta magna, desarrollan acciones en este sentido ya que remarcan la continuidad de la LRE en la ASEP.

Colegas de NR mencionaron que no existe normativa en el colegio para seguir los pasos de la profesora, ella por iniciativa y proactividad realiza clases que difieren del resto. De esta manera se reafirma que la mayoría de los profesores esperan “de arriba” para poder actuar: “cuando nos llega la normativa desde la distrital o la dirección (colegio) intentamos cumplir para no recibir sanciones...lamentablemente en el proceso se hace precisamente por eso, por cumplir y hasta muchos colegas mienten en sus informes, la verdad es que estamos preocupados más de eso” (GCh, Toralapa, 5.6.14). Entonces, la normativa educativa se convierte en excusa y obstáculo a la vez, le falta mucho para coadyuvar en la transformación educativa por las malinterpretaciones y la negligencia de algunos profesores.

En el tema lingüístico, como NR, otros profesores han afirmado que antes en zonas alejadas (“más adentro de los centros rurales”) la enseñanza y aprendizaje era en quechua pero, ahora, es implícita la enseñanza y aprendizaje en castellano. Es ahí que una vez más entendemos a la adquisición del castellano y su valor son proporcionales a las búsquedas sociales e interacciones simbólicas que cuajan en relaciones de dominación, por tanto, están expresando relaciones de poder simbólico, que a decir de Bourdieu (1999), actualizan relaciones de fuerza entre grupos en el intercambio lingüístico.

Se ha dicho que NR obra de manera aislada y en sintonía con la EIB. Esto, cuentan los profesores, a algunos les trajo inconvenientes: falta de apoyo de dirección, aislamiento laboral, miramiento por parte de colegas. Así, las relaciones de poder y lo institucionalmente establecido con la LRE no se transformaron. Muchos profesores contaban que, por transgredir o realizar actos fuera de la colectividad, han sido vetados a pesar de las leyes educativas. En la institución, por lo general, uno es tomado por un discurso, más que hablar uno es hablado y deja de ser protagonista, afirmaba uno de los profesores.

A pesar de ello NR, continúa sus clases. Así, en su plan de clase, encontramos un apartado sobre afirmación cultural mediante la cosmovisión de los niños (ver anexo 11). Este

tipo de contradicciones no se plantea como una propuesta dirigida a toda la unidad educativa, por motivos ya expuestos, pero lo importante es la trascendencia en el marco escolar y de aula para dinamizar la escuela como un espacio donde, desde sus cosmovisiones, se pueda aprender a convivir juntos<sup>63</sup>, y donde el contagio emocional del intercambio sociocultural y lingüístico sea un elemento clave para la promoción positiva de la autoestima de los niños y de los profesores. Como ya lo mencionaba López (2004), existen veces que se incorpora valores tradicionales, lo que no necesariamente significa un cambio de enfoque al tratamiento temático que tradicionalmente se da en el aula.

Existe una creciente tendencia a concebir la EIB no sólo en términos de conocimiento cultural o lingüístico, sino en aspectos afectivos como claves fundamentales para llevar a la práctica como una auténtica educación transformadora (sea EIB o EIIP)<sup>64</sup>. Es ahí donde la contrapropuesta es el tinkusunchik (encontrar-nos). Estamos llenos de diferencias y la afirmación de esto no está quitando la posibilidad de ver aspectos que nos unen: todos somos personas con múltiples identidades y experiencias. Precisamente ese debe ser el fundamento de la EIB, a decir, para que ese deseo de complementariedad en el encuentro pueda transformarse en una realidad será necesario que todos los estudiantes, que todas las personas se sientan valoradas, apreciadas y aceptadas por quienes son y no únicamente por su procedencia, vestimenta, lengua o cultura.

#### **4.3.4. EIB como Apthapi: Vivir el encuentro**

Hemos visto las nociones y percepciones de los profesores EIB y, ahora, presentamos la puntualización de este apartado mediante la ayuda de estudiantes y autores, quienes motivan a vivir la interculturalidad y la EIB en medio de una degustación de la diversidad.

---

<sup>63</sup> La profesora tiene en su aula dos estudiantes criados hasta los 6 años en Brasil, tres aimara hablantes y el restante quechuas (24).

<sup>64</sup> Aspecto que se condensa en apartado 4.5.3. ¿dónde el profesor es profesor?

LF<sup>65</sup> en una de sus primeras intervenciones en aula, decía:

...nosotros hacemos cuentos, concursos de todo en quechua (...) pero eso hasta por obligación...mira, sinceramente, creo que (mirando a unos niños en la mesa contigua) nos falta un como tú me ofreces algo y yo te correspondo ¿no ve?, y es harto lo que yo puedo aprender de ti, y es mucho lo que puedes aprender de mí... eso falta en mi curso, cada uno con su cuento está. (U.E. Carrasco, 2014)

Esta niña condensa en una frase lo que sucede con la interculturalidad. Esta frase “cada uno con su cuento está” la utilizamos como metáfora para denotar que, lo sucedido en aula de LF, ocurre a nivel macro. La normativa se convierte en instrucción por tanto en obligación, lo que obstruye el proceso de correspondencia e interaprendizaje mediante la riqueza particular de cada actor educativo, lo que no propicia encuentros sino individualidades. Nos cuesta cultivar para compartir, falta criar nuestro *tinkuy* como regalo. Sin embargo, existen excepciones, un ejemplo es el *apthapi* espontáneo que niños de kínder tuvieron en el recreo del colegio Carrasco, actitud que replica el *apthapi* de sus madres:

Ilustración 4: Tinkuy mediante el *apthapi*.



Foto: J. Guzmán, 2014

Uno a uno fue poniendo sobre la mesa la merienda, mientras se abrían las envolturas se formaba un círculo. LF y FH no mostraron asombro ya que esa actitud era normal en los recreos. Este tipo de actos desbordan participación y tienen su implicación en las acciones desarrolladas en la escuela que pocos la ven como importantes y enriquecedoras para un clima escolar positivo y el desarrollo de una crianza intercultural que se da desde el hogar.

---

<sup>65</sup> Estudiante de 6° de primaria, vive en el centro de Tiraque. Su familia se trasladó a este poblado por trabajo. Ella dice “aprendo todo lo que hay en la escuela (...) me gusta estar aquí, tengo varios amigos y amigas” (LF, U.E. Carrasco, 2014).

A modo de aterrizar la idea central de esta sección, recuperamos las ideas de FH cuando dice “más allá de comprender, debemos poner en práctica”, es decir: HACER. TLI que clarifica el siguiente paso: “Cada uno tiene que cambiar sin necesidad de que te digan qué hacer” (Colomi, 2014)<sup>66</sup>, esta perspectiva también tiene el apoyo de profesores que consideran que, básicamente, la EIB es un cambio actitudinal y de posicionamiento con y desde la educación en valores comunales propios, esto sin la reducción a lo rural.

Así, Paz (2005 y 2006); Regalsky (2005); Walsh (2007) afirman que la EIB no puede pensarse ni vivirse sin el contexto social que emana manifestaciones de desigualdad. Si bien ha sido una tarea ardua que la EIB pase a la EIIP; más difícil será que logre su concreción y se traduzca en estrategias metodológicas, en didácticas intra e interculturales y, sobre todo, en acciones educativas descolonizadoras. Para eso ya existe un marco legal, el apoyo de sectores sociales comprometidos y la predisposición de algunas autoridades y docentes (Machaca, 2010) aunque sabemos que no es suficiente o, más bien, no es lo que define la praxis de la EIB. Lo que falta es arrancar, de una vez por todas, en las unidades educativas, en los centros de formación de maestros y en las universidades del país. En consecuencia, la interculturalidad es indispensable como proceso en este período de la historia. Se trata de un elemento importante de la construcción de las alternativas al “desarrollo”. La recuperación de los saberes ancestrales y su combinación con los conocimientos modernos contribuyen al proceso de aprendizaje y desaprendizaje (Quiroga, 2009, pág. 107) e interaprendizaje. Sin embargo, no se trata solamente de un proceso cultural, sino de relaciones sociales y políticas.

Como programas educativos (EIB/EIIP), lo importante no es que se denominen intercultural o descolonizador, el riesgo es que se llamen así, pero creen formas más refinadas de control social desde el Estado. Lo importante es que la transformación educativa contribuya a la

---

<sup>66</sup> Sarzuri-Lima(2011) nos recuerda que ya en el Primer Manifiesto de Tiahuanaco (1973), bajo la premisa de “un pueblo que oprime a otro pueblo no puede ser libre” convocaba a participación real de los indígenas en la vida económica, política y social del país: “No pedimos que se nos haga; pedimos solamente que se nos deje hacer”

<sup>66</sup> Este manifiesto en conjunto con la posición de los profesores mencionados, son una señal que, como menciona Sarzuri-Lima (2011), supera los pedidos de participación subordinada a la institucionalidad estatal que es una lucha por el ejercicio propio de gobierno.

consolidación de formas plurales de autogobierno que desestructuren al Estado liberal y monocultural que obliguen continuamente al Estado a deconstruirse.

La EIB es parte de un enfoque pedagógico eminentemente social y comunitario (transformador) que abre la necesidad de ser un ejercicio de intercambio de significados holísticos<sup>67</sup>. Por esta razón, esta educación apuesta a que el profesor participe activamente con un compromiso crítico y ético en la vida política local, es decir, no sólo en el plano meramente escolar, sino fomente la participación comunitaria y el empleo de todos los recursos educativos propios de la comunidad donde lo importante es tanto las actuaciones prácticas sino el sentido y sensibilidad que subyace en dichas prácticas (Gestión educativa intercultural).

Sin duda, es urgente fomentar al profesorado como primer agente social comunitario pues es él quien recibe el impacto sociocultural en la escuela, por tanto, su voz debe ser oída en el proceso de transformaciones socioeducativas sobre cómo afrontarlas con base en la cosmovisión de los estudiantes y sus familias (espacio territorial). Lo importante es continuar con la participación comunitaria y el empleo real de todos los recursos educativos al alcance de la institución escolar, con un compromiso crítico, ético y político del profesorado.

#### **4.4. FORMACIÓN DE FORMADORES Y APROXIMACIONES ENTRE EIB Y EIIP**

Existen varios problemas alrededor de la formación continua de profesores. Entonces, nos damos a la tarea de contrastar ambos estudios de actualización para encontrar caminos y seguir andando. Para esto es importante señalar que la LRE tuvo la posibilidad de desplegarse,

---

<sup>67</sup> La EIB está compuesta por lo educativo, cultural y lingüístico, pero se requiere una construcción multidimensional: histórico (cambios y continuidades), política (relaciones de poder), epistemológica (formas de concebir el conocimiento) y práctica (experiencias concretas donde se desarrolló la EIB). La EIB en América Latina ha pasado por un proceso histórico y posicionamiento político que cuestionó el poder hegemónico de la sociedad y la visión homogeneizante de la educación. Existen dos formas de comprender la EIB de arriba hacia abajo, que se plantea desde el estado y u otros organismos institucionales (sectores hegemónicos) y una EIB alineado con las reivindicaciones de los pueblos y movimientos indígenas. Pero, por qué los intelectuales y académicos olvidan de otros sectores o movimientos de resistencia que no son reconocidos por el estado ni por los movimientos sociales indígenas o populares: grupos sociales con otras lógicas de comprender la educación y la vida en comunidad. ¿No será que el hecho de pensar la EIB desde arriba y desde abajo sigue legitimando las relaciones desiguales, términos académicamente contruidos por intelectuales que agudizan las desigualdades sociales? ¿no será que necesitamos no solo repensar la EIB desde otras dimensiones más allá de lo indígena y hegemónico? (Módulo de Educación en MEIB, 2014)

al menos de 1994 al 2004, aunque este no haya terminado su ciclo, es distinta a la ASEP que recién fue aprobada el 2010 y comenzó con los cursos del PROFOCOM desde 2013. Es decir que estamos en un primer momento de implementación; por lo tanto, hay que tomar en cuenta este aspecto en lo comparativo porque estamos hablando de una reforma supuestamente cerrada y la otra, un continuum de transformación educativa que está iniciándose, pero esto no nos impide realizar apreciaciones a partir de los primeros hechos que motivarán, esperamos, a cambios sobre la marcha.

#### 4.4.1. “Lo del PROFOCOM es por obligación”

Existe mucha disconformidad con el PROFOCOM, sobre todo por parte de aquellos que en su momento asistieron a las aulas de la UMSS para actualizarse en EIB. La mayoría enfatiza la obligatoriedad del PROFOCOM y la repetición de conceptos que ya son de su conocimiento.

El Ministro de Educación, Roberto Aguilar, afirmó que aquellos profesores que cuenten con título de licenciatura deben formar parte obligatoriamente del PROFOCOM y así actualizarse en el nuevo currículo acorde con la Ley 070 (Zapana, 2013) sin importar sus conocimientos previos, sin evaluar si estos son pertinentes o acordes a la actual ley.

Según Moya C. (2015) hasta la fecha se ha licenciado alrededor de 137.000 profesores<sup>68</sup> de un total de “150 mil maestros en ejercicio en escuelas y colegios” (El Diario, 2016). Sin embargo, la cobertura no es sinónimo de calidad en el sistema educativo del país, ya que aún no existen acciones serias por la praxis educativa prueba de ello es también la investigación realizada por Guzmán (2016).

Los profesores afirmaron que, según el ministro, el curso es voluntario pero deben seguirlo pues para ejercer la profesión en el futuro es casi obligatorio actualizarse en el nuevo

---

<sup>68</sup> El alcance según el ministro se traduce cuantitativamente en la gestión 2012-2013 este programa ha beneficiado a 44.000 maestros, el 2013-2014 fueron 61.747 titulados y el 2014-2015 alrededor de 32.000 obtuvieron su licenciatura (Ídem). Son aproximadamente **80.000 docentes quienes ya cuentan con el título profesional de licenciatura**, y se prevé que este año (2016) alcanzarán ese grado académico cerca de 30.000 más, y hasta 2017 serán 130.000 las maestras y maestros titulados. (revisado en <http://eju.tv/2016/06/graduan-maestros-nivel-maestria/> el 18.6.16)

currículo. Así, en ningún apartado escrito está explícita la palabra “obligatorio”, pero para los profesores lo es. Cirio Bozo, dirigente de los maestros a nivel nacional, comentó que “Sin duda, al principio, el proyecto fue resistido por muchos profesores, [...] aunque el mismo sistema ha obligado a inmergirse [sumergirse] en este proceso por disposiciones del Gobierno” (Cadena, 2015).

A esto, uno de los profesores que ha formado parte de otro programa de EIB, indica que el PROFOCOM “es una compensación porque en la actual ley dice que todos los maestros deben tener grado de licenciatura. Lo que quieren es tratar, de alguna manera, de introducirnos a ese modelo y sacarnos supuestamente licenciados” (PE, Tiraque, 29.5.14). En el PROFOCOM los educadores se capacitan en el marco del modelo sociocomunitario productivo, base de la Ley educativa 070. Somos conscientes que cualquier modelo educativo por sí mismo no ejecutará el cambio, que cualquier licenciatura (formación o capacitación) tampoco es la solución, son paraguas o guías pero la transformación misma se da desde el deseo y la acción de los actores educativos, en este caso los profesores.

Parte de la formación del perfil actual del profesor se basa en la formación mediante unidades y cuadernos de concreción. La mayoría de los profesores afirmaron que obtuvieron más de 30 textos gratuitos. No obstante varios señalan: “los módulos yo los puedo leer en casa y analizarlos, ver lo más interesante o lo que me sirve sin necesidad de asistir a los cursos” (XS, Totorá, 29.5.14). Las observaciones en referencia a los textos apuntan al contenido, pero, sobre todo, a la transmisión de lo ahí expuesto. Ejemplo de ello es aquello que decía GS: “los textos hablan de Freire y otros que ya hemos visto en EIB, esta fácil de entender nomás, pero el lío, por ejemplo, es cuando queremos criticar algo y el facilitador se hace al loco...todo debemos seguir como dicen los cuadernillos” (Totorá, 4.5.14). Es evidente que no existe interés y la devaluación de los textos hechos en talleres entre los profesores se agranda. De este modo, no existe compromiso por la actualización educativa porque, en primera instancia, no se quiere participar de ella.

Es bueno que el Ministerio exija al profesor una mejora en su capacitación, pero si el beneficiado no ve valor o importancia en esos textos-teoría, no se logra uno de los primeros pasos para el cambio. Los textos o material escrito se van convirtiendo en un recurso insuperable, obviando, como en el caso que relató GS, la construcción de propios conocimientos. Como sostiene Ruíz, se corre el riesgo de encasillar el pensamiento, y por tanto, 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'" (Ruiz A. , 2012, pág. 7). Sin embargo, los objetivos de formación del PROFOCOM visualizan a profesores propositivos quienes mediante la investigación y su práctica tengan reflexión crítica además de innovación constante en su práctica pedagógica desde el ámbito sociocultural en el que se encuentran.

Sin duda, el modelo educativo es ideológico político y no existe un plan/compromiso responsable por parte del Gobierno y el Ministerio de Educación para buscar soluciones a problemas que se presentan durante la formación e inicio del proceso educativo. Entre ellos, tenemos que la mayoría de los profesores no son militantes del modelo propuesto por la ASEP (falta de convicción ideológica o moral), sienten la obligatoriedad del mismo y, añadido a esto, como veremos más adelante, piensan que "esta imposición", los sigue convirtiendo en meros ejecutores de lo establecido, lo que imposibilita el flujo formativo y limita la aplicación de propuestas o innovaciones educativas desde los profesores.

A continuación presentamos las experiencias de los profesores en ambos programas de formación continua, donde tanto profesores como docentes o facilitadores comparten la corresponsabilidad en el proceso formativo.

#### ***4.4.1.1. Formación recibida en el Programa L-EIB y PROFOCOM***

Todos los profesores que han pasado por las aulas universitarias compararon su actual formación en PROFOCOM teniendo como resultado la valoración alta para el PL-EIB en aspectos como la organización, soporte académico, prestigio, la preparación y compromiso de

facilitadores del actual modelo educativo quienes no contribuyen a la reflexión y mejoramiento de aquellos profesores que se esfuerzan a diario. Sin duda, el magisterio tiene exigencias muy razonables y, a la vez, como veremos también en otros apartados, tiene muchos desatinos o pretextos para no contribuir con la transformación educativa.

Desde el Ministerio (2014) se sostiene que 31 mil maestros en todo el país aportaron, en la primera etapa, con 31 mil trabajos que defendieron para obtener su titulación, con un “gran sacrificio y esfuerzo”. El ministro destacó que estos trabajos son el aporte a la base material del sistema educativo, ya que son las contribuciones en torno a su práctica en el curso y son documentos que servirán como bibliografía para continuar mejorando los planteamientos pedagógicos de quienes lleguen a cursar y concluir el PROFOCOM. Asimismo, se ponderó el trabajo de 1.700 técnicos facilitadores que trabajaron en 16 Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE). Las primeras diferencias que establecieron los profesores entre ambos programas (PL-EIB y PROFOCOM) fueron precisamente entre los docentes universitarios y los facilitadores del actual modelo educativo.

La mayoría de los profesores asegura que en PROFOCOM no les dejaban realizar observaciones y gran parte de los facilitadores son “ineptos”. Muchos manifiestan su insatisfacción, una de ellas es C, quien no fue parte del PL-EIB pero resume el sentir de la mayoría:

[P]or fin puedo expresar lo descontenta que me siento con el PROFOCOM que a un principio estuve tan animada y ahora me encuentro con una frustración total (...) desde los facilitadores que no sabían dónde estaban parados, se les preguntaba algo y nada (...). Me quejé donde pude pero no obtuve respuesta. (C, Tiraque, 13.11.14)

Otra profesora, titulada en EIB, decía:

...yo la verdad no entiendo, cualquier cosa nos enseñan. Cada docente (facilitador) tiene su metodología, creo, por lo menos yo he tenido esa mala experiencia. Por ejemplo, para la “evaluación” (comillas con las manos) nos han enseñado una cosa pero en la práctica es otra. Cuando presentamos (trabajos escritos) en las diferentes etapas nos colocaban que todo está bien y resulta que todo estaba mal. (FH, Tiraque, 10.11.14)

Estos aspectos desfavorecen a la formación del magisterio en general, donde la

improvisación y la falta de seguimiento salen a la luz. Además, los profesores afirmaron que los facilitadores no siempre eran los mismos, lo que “no ayudaba pues cada uno imponía su metodología y a veces hasta se contradecían” (JL, Parra Rancho, 2015).

Una de las pocas personas que no tuvo esta experiencia relata que “sólo una de las capacitadoras nos ha dirigido bien y ella ha sido docente en Programa EIB de la U[niversidad], así que sabía lo que estaba haciendo, de ella no me quejo” (NR, Candelaria, 16.6.14).

La obligación es parte del aire que respiran, “como que te quieren encajar algo...en cambio en la EIB una y otra materia, tu leías una y otra cosa” (XS, Totorá, 28.5.14) y muchos continúan diciendo “nada parecido a la licenciatura de EIB que nos hacían reflexionar y siempre había que mejorar. Era más serio el trabajo, las estrategias nos llamaban la atención” (PB, Totorá, 29.5.14). En la misma línea, José Luis hace una crítica a los encargados de la educación continua en la actualidad:

Nuestra educación no es lo mismo, porque en la San Simón, las materias que hemos llevado eran más continuas, profundas y más serias. El gobierno no ha pensado bien, por qué no ha dado o designado a las universidades públicas a programas así como la EIB que ya tenían experiencia para que nos enseñen mejor. El Ministerio debería haber hecho eso, porque la universidad tenía como más aval. (JL, Parra Rancho, 19.11.14)

La formación del magisterio ya ha sido designada en la Reforma del '94 a las universidades como parte de una estrategia que no ha funcionado pero, sobre todo, que significaba la descentralización sin permitir, para el actual gobierno, la transmisión directa de la filosofía educativa que se ha proyectado. De esta manera, el gobierno institucionaliza la formación y vuelve a tener control.

Pero, como ya vimos, este control no tiene buena organización, y lo que es peor, no tiene, en principio, soporte académico convincente para los profesores ni el prestigio necesario en la sociedad, del mismo modo que ser un profesor en Bolivia. Los formados por este programa estatal afirman continuamente que “no te exigen leer, la gente va sin estar preparada, se nota que no les interesa. Por eso digo que están pateando oxígeno” (JJ, Tiraque, 21.11.14). Muchos llaman el “flojocom” porque, según NR, el PL-EIB “cuesta, cuesta dinero, tiempo,

sacrificio; y el PROFOCOM sólo es tiempo, no veo sacrificio porque los docentes no le ponen interés. En EIB nos daban todo un texto para leer y ahora nos quejamos de unas cuantas fotocopias” (NR, Candelaria, 16.6.14). Los profesores tienen prácticamente financiada su educación, con computadoras y el ambiente legal pertinente; sin embargo, esto no motiva a la mayoría, no les es importante ya que expresan su rabia al repetir (en voces distintas y varias veces) que “lo del PROFOCOM parece chiste, (...). Nosotros tenemos buena base, los que no, están sufriendo peor, no saben qué hacer” (CJ, Parra Rancho, 10.11.14).

Nos adherimos a las preguntas de Díaz Barriga & Inclán (2001), ¿hasta dónde la docencia cumple con los elementos que caracterizan a otras profesiones?, ¿hasta dónde sólo se puede tipificar como una actividad profesional? En la actualidad se pretende dar prestigio al trabajo del profesorado, otorgándole una licenciatura, lo que resulta aceptable pues el trabajo docente es una profesión por los varios aspectos de su desempeño, pero el imaginario social es el que pesa más. Y por el momento, a pesar de ser licenciados (estatus), seguirán siendo vistos como profesores, no profesionales ¿solo técnicos?

Del mismo modo, existen excepciones a la regla. Una muestra de lo oportuno que fue el PL-EIB, se refleja en el siguiente testimonio: “la sistematización la he llevado adelante como Distrital. Este texto [Operativización del Currículo Diversificado de Aiquile] lo pude guiar gracias a las enseñanzas del programa” (EV, Aiquile, 27.5.14). Este es un paso positivo que se puede conseguir con mucho empeño de parte de los actores educativos si es que así se lo proponen. Ahora bien, esto no es garantía de mucho, me explico, la puesta en papel aun no nos muestra resultados tangibles en quienes más importan: estudiantes y profesores.

En definitiva, son los profesores quienes ponen el esfuerzo diario. Este sector tiene exigencias muy razonables y a la vez tiene muchos desatinos o pretextos. Sin embargo, no podemos darnos el lujo de suponer que los nuevos profesores, con sólo el título o la imposición, sean el cambio educativo.

#### **4.4.1.2. Licenciados: “máxima nota y el mínimo esfuerzo”**

El sistema educativo tradicional en Bolivia fue enraizado en las mentes de educandos provocando una oda a la meritocracia, en desmedro de la pasión del saber o aprender. Los profesores no son ajenos a esta situación y son ellos, al igual que la mayoría de la población, quienes, colonizados aún, reproducen lo descrito. Sin embargo, existen excepciones, personas que están al servicio de la educación en constante intento por mejorarla. Así, líneas adelante encontramos la posición que tienen los actores educativos, a partir de su experiencia, sobre las licenciaturas (EIB o EIIP).

Según el gobierno, el estudio y esfuerzo entregados en el PROFOCOM y en la aplicación del nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en aula son reflejo de resultados favorables (Avanzamos, 2014). Algunos sostienen que se obtuvo una “histórica titulación de 24.387 maestros y maestras”. Pero, una vez más se enaltece cifras y no la calidad del proceso formativo que llevo a la titulación. Por ejemplo, afirma FH (5.25.15) que la evaluación de conocimientos al que se sometieron los profesores para ocupar el cargo de directores desnudó la realidad de los postulantes, ya que el Ministerio de Educación tuvo que reducir el puntaje de aprobación para que estos puedan estar habilitados y continuar en carrera, pues el número de aprobados era mínimo.

Entonces, más allá de lo cuantitativo, más allá de lo meritocrático ¿qué piensan los profesores sobre la licenciatura del PROFOCOM?

Ahorita no vamos a salir licenciados de nada porque ¿qué estamos aprendiendo? Si salimos, vamos a salir por salir, eso les digo a mis colegas porque nos dan trabajo siempre en grupos y se quejan porque estamos en la tarde haciendo trabajos o gastamos en imprimir o sólo se quejan y no ponen de su parte, yo les digo: *Pero si estamos haciendo una Licenciatura no es cualquier curso*. Pero ¿qué hacemos? Nos quejamos, nos sentamos en grupo, los que quieren hablan, los que quieren trabajan, así no va. (TLI, Candelaria, 2014)

Como dijimos, la responsabilidad es compartida, aquí se muestra claramente que los profesores “sólo se quejan y no ponen de su parte” y, como decía líneas arriba uno de los profesores, el PROFOCOM parece ser una compensación, es decir, una especie de igualación

con otros profesionales que tiene de excusa la actualización (sea capacitación o formación) que se la realiza, en mayor medida, por cumplir y aparentar; y como dice TLI “así no va”.

Este profesor no aspira ser un modelo a seguir, hace por convicción y vocación. Profesores como él nos impulsan a seguir aprendiendo y exigiéndonos...más allá de los discursos<sup>69</sup>. El gobierno niega admitir que existen numerosos profesionales en educación formal que están llenos de formación sin objetivos, no importismos, calienta bancos, y demás. Coincido con el presidente cuando exalta el sacrificio del profesor en pro de las nuevas generaciones, pero no podemos vendarnos los ojos sólo con cifras “(d)e los 24.387 maestros licenciados, 14.984 son maestras y 9.403 son docentes varones” (Avanzamos, 2014, pág. 7), estos números son personas, y a muchos de ellos no se les escucha, se les impone lo que provoca comentarios como estos:

Hay unos horarios o cargas límites para cubrir una licenciatura, y haciendo números con las horas que se está trabajando en el PROFOCOM no alcanza pero el Ministerio lo que dice es que se compensa con la investigación, o sea, nos dan trabajos y nosotros tenemos que venir a aplicar con los cursos y ellos cuentan eso como horas académicas (...) Están rellenando y tratan de hacer alcanzar pero en realidad no responde a las horas mínimas. (GS, Totorá, 2014)

¿Será que de la pantalla armada podríamos sacar algún provecho? Desde la mirada de Graciela entendemos al PROFOCOM como un reto:

Esto del PROFOCOM es también un desafío, se está devaluando, los mismos docentes hacemos que se devalúe porque es una chacota. Siempre hay uno y otro docente que está en otra. Aquí yo les agarro fuerte, *pero ¿Cómo vamos a decir esito nomas pondremos? Tenemos que hacer reflexión colegas* pero en cuanto pueden los docentes se ponen la máxima nota y el mínimo esfuerzo, así como en la Federación. Eso es lo que yo he presenciado, así hacemos que se devalúen las oportunidades. (GC, Toralapa, 5.6.14)

Al no tomar el PROFOCOM, ni otro curso de formación, como un desafío o crecimiento personal, el desgaste viene de ambos lados (educadores y educandos), tapando con

---

<sup>69</sup> Esto en referencia a lo emitido por el presidente Evo Morales en el acto de titulación del PROFOCOM: “Antes maestros, ahora licenciados, felicidades. Estudiando y trabajando, formándose. Los días que tenían que trabajar trabajando, y los días que tenían que dedicar a la familia, como feriados y vacaciones, estudiando, realmente son modelo de ser humano, queridas licenciadas y licenciados, estudiar y trabajar para seguir mejorando para bien de ustedes, de sus familias, para bien de las nuevas generaciones”, dijo.(Avanzamos, 2014, pág. 7)

un título las frustraciones que surgen día a día en aula y fuera de ella, a la espera de que alguien más intente transformar la educación tradicional.

Estas frustraciones vienen al no poder desarrollar, potenciar o solucionar problemáticas en su vida, personal y académica. En el ámbito laboral, la factura real es cobrada por los otros actores educativos. Por ejemplo, una profesora que no ha sido parte del PL-EIB nos comentó sobre su colega: “La verdad no veo que la profe que ha ido a la Universidad entienda la Ley, yo estoy perdida en lo de la sistematización (exigencia del PROFOCOM) y la profe no me sabe ayudar...tal vez ya se ha olvidado” (Profa, Kanko, 16.6.14). Esas falencias, lamentablemente, no se dicen a la persona implicada ni para fines constructivos, la falta de sinergia entre profesores es evidente (Obs., 10-26.11.14); además, se espera mucho de ellos sin realmente estar con ellos (entender que está sucediendo con sus vidas).

El director de la U.E. Carrasco comenta sobre su compañera y sus colegas en tono constructivo y reflexivo:

(H)ay diferencia entre los que no fueron formados por EIB y los que sí. Tampoco voy a negar que se sigue, a veces, haciendo como siempre. Los maestros (EIB) por ejemplo, no hablan quechua sabiendo que hay que intentar con los estudiantes. Siempre hay gente que lo hace bien, que apoya desde lo que sabe, en eso la profe Fidelia ayuda bien, es buena. Pero le falta el quechua, enseña también, pero y ahí desde la dirección estamos fallando y los padres también porque no estamos ayudando a que la profe mejore”. (DCC, Tiraque, 1.4.15)

El director mencionaba que la diferencia radica en la pertinencia o la resolución de algunos conflictos por parte de los profesores EIB, aunque reconoce que esto motivó a recelos y por tanto el miramiento entre profesores. Contrariamente a su discurso, hemos observado que la mayoría del tiempo, la gestión realizada por este director sigue la línea administrativa y fiscalizadora sin un sentido de acompañamiento. Recordándonos que cualquier enfoque en la formación del profesorado requiere la misma o mayor atención en la transformación de las estructuras establecidas en las escuelas (modelo empresarial).

Volviendo al tema de la titulación del PROFOCOM, los comentarios de profesores del PL-EIB y los del PROFOCOM, son:

¿Transformación Educativa? Estamos yendo hacia atrás todos **los trabajos de sistematización los mejores cuentos del tío** (JJ, Tiraque, 20.11.14).

...realmente es una pena que muchos miembros de las federaciones de maestros y confederación son oportunistas cuando en su defensa creo que memorizaron como receta una **vivencia áulica ficticia todo por el título** (DCC, Tiraque, 2.4.15).

No todos los docentes han trabajado como deberían entonces a esos 31.000 trabajos deberíamos **restarlos aquellos que para nada reflejan la realidad y un esfuerzo verdadero por la educación**, en fin, en la conciencia de cada uno está lo que realmente ha hecho y a veces solo debemos esperar que dejen de mentir y de mentirse a sí mismos... (ACH, Tiraque, 2.4.15).

Lo lamentable es que algunos maestros, que no pisaron el PROFOFOM, siguen con el mismo discurso retrogrado de que son **señores maestros y que no necesitan aprender**, mi pregunta es ¿será cierto? les dejamos con su idea pero **déjennos crecer como maestros**, nosotros estamos seguros de que hemos aprendido y estamos aportando en un cambio de educación y sobre todo de pensar en una nueva educación productiva (PE, Tiraque, 10.11.14).

...la famosa sistematización que después de haber gastado tanta plata, de casi perder a nuestras familias, de hacernos de enemistades entre los mismos colegas, de estar al servicio y el tiempo para disque hacer nuestras documentaciones y que personas que nunca estuvieron con niñas y niños sin haber hecho alguna sistematización, venir a enseñarnos o calificarnos eso estuvo de lo peor...!y ahora que! **¿hay algún cambio en las cuatro paredes de una clase? todo volvió a la misma normalidad o tal vez peor** de lo que era, qué pena es ver y haber vivido todo esto ¡que equivocados están! (MT, Tiraque, 23.11.14).

El PROFOCOM en la primera fase fue algo que marcó huella en muchos ya que los que le pusimos ganas no fue aprender las unidades, sino que muchos buscamos conocimientos fuera de nuestro contexto y comenzar a articular con los campos y áreas, lo cual nos hizo más **profesionales de servicio y no de ocasión** (TS, Tiraque, 17.11.14)<sup>70</sup>.

Pocos, hayan pasado por el PL-EIB o PROFOCOM, son partidarios de esfuerzos a realizar en pro de la transformación educativa. Una de las críticas fuertes en su mayoría a los profesores del PL-EIB y en menor medida a los profesores normalistas apunta a la soberbia porque, en su entender, no necesitan del PROFOCOM ya que sus conocimientos son

---

<sup>70</sup> Haciendo un recuento, a nivel general los licenciados del PL-EIB rechazan el PROFOCOM, e hicieron o están en proceso de realizar sus sistematizaciones; para varios es volver a recordar y refrescar sus conocimientos investigativos, teniendo una base. Entre los comentarios presentados una cantidad considerable no cree en la transformación educativa, en principio por la formación a cargo de facilitadores, seguido del contenido y, finalmente, la sistematización requerida para titularse, a razón de que esta última no ha generado conciencia o aprendizaje en la mayoría apelando a la corrupción.

suficientes. Algunos profesores, licenciados por el gobierno y la universidad, consideran que tanto el gobierno, el sindicato como sus colegas que deciden no aportar a la transformación educativa no deben interrumpir el camino a quienes si ponen el hombro para que esto suceda, a pesar de las constantes desilusiones y desencuentros que se manifiestan en el ahora.

JD afirma que “con esta Ley tenemos que cambiar, la anterior Reforma ayuda también, pero con esta debemos cambiar de mentalidad, es desafiante para nosotros” (Porvenir, 2014) pues existen falencias de fondo, donde la formación del maestro no garantiza aún, es su totalidad, la formación integral del estudiante. En correlación, la situación socioeconómica que influye y se genera en el sistema educativo entre sus actores principales no proporciona las condiciones para aplicar los nuevos cambios que establece el nuevo modelo educativo o alguno que funcione y sea afín, a menos que sea un profesor revolucionario.

#### **4.4.2. Desafíos entre EIB y EIIP**

El modelo educativo actual, de una u otra manera, concentra su visión de pedagogía en lo que entiende como productivo, esto es algo que está siendo resignificado por el propio modelo, no es productivo solamente lo relacionado con el mercado, sino la producción de conocimientos útiles en sentido comunitario, es decir, que sean útiles en el contexto en el cual se desarrolla la acción pedagógica, esa es la idea.

Participación, inclusión y equidad son las banderas adoptadas por el gobierno y son las verdaderas luchas de muchos movimientos sociales e indígenas. Este proceso que está en manos de la población boliviana tiene que rebatir varios muros a nivel gubernamental, regional, comunal e individual.

El primer gran muro es planteado por Lora (2012)<sup>71</sup> quien afirma que las bases y fundamento de la ley 070 reproducen las ideas centrales de la “reforma neoliberal” del 94 (educación intra e intercultural, educación productiva en la concepción utilitarista-capitalista, tronco común y currículo regionalizado, etc.) porque ambas nacen de la misma matriz

---

<sup>71</sup> Dirigente de la Federación de Maestros Urbanos de Cochabamba.

posmodernista y reaccionaria, afirma este dirigente y profesor troskista.

La intención desde la CPE y la Ley de Educación están sobre la mesa. Estos documentos señalan la voluntad de hacer posible una educación inclusiva y transformadora, “intracultural, intercultural y plurilingüe”, que no discrimine a los “menos favorecidos de la sociedad”. Y precisamente ahí es donde los movimientos indígenas y de base afiliados o no al gobierno deben mantenerse alerta, no sólo en constante crítica y accionar diferente al del gobierno sabiendo que varias luchas no se resuelven en el papel conseguido si no en la lucha contra el poder (no necesariamente gubernamental) que emborracha.

Otros desafíos son visibilizados por la profesora GC quien enfatiza que la aplicación de Ley 070 es compleja:

Uno porque son aspectos ya de los docentes, cada uno tiene su recorrido y tienen formación desde la Normal. Otro motivo es por la actitud, no hay la mentalidad abierta, como fácilmente dicen es un retroceso. No hay una lectura crítica de lo que está planteando la ley. También, nos dejamos ganar con nuestra flojera alimentando a las voces que dicen que ser profesor es la profesión más fácil y cualquiera puede ser docente porque siempre repetimos en clase y ni leemos el almanaque. (Toralapa, 2014)

De esta manera, existen cuatro fuerzas sin igualdad de condiciones. El ministerio de educación (gobierno) que agarra el sueño de muchos con mucho poder pero sin poder manejarlo. La segunda fuerza gremial (y adeptos urbanos) es aquella que califica de cínicos a los oficialistas, ya que:

...pretenden superar los contenidos programáticos de la educación al nivel del desarrollo de la ciencia y la tecnología actuales partiendo de postulados anticientíficos que sostienen una concepción “biocéntrica” de la realidad dotando de vida y espiritualidad a los fenómenos inanimados como los cerros, las piedras, las wuakas, etc., a quienes hay que rendir culto; cuando todo el tejido de la malla curricular está impregnado de “pachamamismo” pre lógico; cuando se subordina el desarrollo de la ciencia y de toda forma de conocimiento sistemático a los “conocimientos ancestrales” y a la cosmovisión de las naciones originarias (Lora, 2012)

Esta lectura no toma en cuenta ese sueño de muchos y es ahí que los implicados están en lucha. Los terceros personajes son los profesores, sin voces en la toma de decisiones,

quienes, en su mayoría, no saben qué hacer ni cómo hacer, viviendo en la incertidumbre y el pasar el día a día de su labor con los menores esfuerzos de cambio. El último y siempre olvidado eslabón pero no por eso los menos importantes son los niños, los estudiantes quienes realmente están sumergidos entre promesas, ideales, críticas radicales sin propuesta a la diversidad de personas desde adultos que los han olvidado. Paradójicamente es por los niños y para este presente que es tan trascendental que los adultos hagamos algo más que hablar, que intentemos hacer algo por la educación, por nuestra educación. ¿Cuántas veces les preguntamos qué quieren, cómo quieren, dónde quieren aprender? ¿Nos da tanto miedo que ellos sepan qué hacer y nosotros no?

Sabemos qué quieren, pero preferimos imponer e ignorar:

mmmm no sé...me gusta jugar con mis compañeros. Grave nos hacía jugar una hermanita que vino de allá lejos, la extraño porque así nos hacía [expresión de abrazo o apretón con los brazos] y comíamos lo que traíamos, grave lindo jugábamos. (MA, Carrasco, 16.11.14)

Otro niño comenta sobre su estancia en la escuela:

Me gusta pintar mis manos y jugar con tierra también [...] en mi casa no hay nadie, vacío está...venimos caminando el Gustavo y el Alejandro con su hermana más. El otro día un *jamp'atu* (sapo) [expresión de grande] así teníamos [...] grave hemos reído (WC, Hortencia Rojas, 14.11.14)

Desde la interculturalidad el jugar, descubrir, compartir, sentipensar y más que hacen los niños sin paradigmas con sencillez es parte del respeto en convivencia sin verticalidades...estos estudiantes viven en el continuum que se nos ha olvidado. No estoy en contra de madurar, estoy en contra de dejar de soñar y vivir en ensayo, debut, error, ensayo...vivir la trama con y sin receta, pero con elección, que nos acompañemos a seguir aprendiendo. Así, el juego sin imposiciones implica el puente directo con la motivación de seguir aprendiendo.

Al observar a los niños jugando en la escuela multigrado en el momento de receso puedo afirmar que el juego es una de las herramientas pedagógicas más potentes para desarrollar en los estudiantes las habilidades sociales, comunicativas y del pensamiento

aspectos trabajados por el profesor TLI de Colomi y CJ de la escuela multigrado en Tiraque (ver anexo 18). Percibimos que el juego tiene una estrecha relación con la cultura (transmiten sus valores y normas), ayuda a reafirmar la identidad de los estudiantes al tiempo de transmitir parte del temario en clases.

Como proceso de construcción de un nuevo modelo educativo a partir del diseño de currículos basados en la diversidad y en la adaptabilidad al entorno natural y cultural de los Pueblos y Nacionalidades, se entiende la importancia de sumar esfuerzos para conseguir una educación de calidad, digna y que garantice la igualdad de oportunidades para los niños y las niñas.

#### ***4.4.2.1. “Necesitamos el cambio, nuestro cambio”***

¿Y entonces qué nos queda? Pocos profesores intentan ver lo favorable de la ley, “para nuestro distrito el modelo sociocomunitario nos puede ayudar, me parece que es práctico y pertinente” (FH, Tiraque, 16.11.14) pero a la vez plantean de que no es posible una aplicación sencilla y que se les está dando mayor trabajo en sus funciones. Con las observaciones se confirma que pocos de los docentes (profesores EIB o no), en este inicio de implementación, intentan llevar a cabo el modelo sociocomunitario.

El peligro es que ese desánimo se prolongue, pues según GC “no estamos abiertos a ningún cambio. Con la Reforma Educativa fue igual” (Toralapa, 5.11.14). TLI con mucha rabia dice:

Quizá muchos profesores utilizan excusas nomás o están muy metidos al sindicalismo, ellos sea bien o mal, igual se tienen que oponer. Más bien nos están dando computadoras ¿cómo vamos a volver a lo anterior? Estamos recordando nuestras creencias y conocimientos. En otras palabras: ¡déjenme vivir con mi creencia! (Colomi, 16.6.14).

Lo dicho por Teodoro puede resumirse en: ¡dejen de hablar y quejarse, actúen con lo que tienen! Si las actitudes pasivas siguen siendo ignoradas de nada servirá la implementación de 16 telecentros educativos en lugares alejados del país para que los profesores rurales se inscriban al PROFOCOM (Ministerio, 2014), por ejemplo.

TlI afirma que:

Ya es hora que los maestros pongamos todo de nuestra parte, siempre se escuchan quejas, quejas y más quejas. Sí, es cierto que los facilitadores del PROFOCOM no están muy bien capacitados ni preparados para este nivel. Pero hay que leer y más leer COLEGAS (Ídem).

Otro profesor continua: “parece que creemos que ya tenemos muy claro todo, que la ley está perfecta, pero ¿sabemos muy bien de qué estamos hablando cuando hablamos de descolonización, por ejemplo? No nos ayudamos entre nosotros a entender para cambiar” (JD, Villa Tunari, 25.6.14).

Es necesario aceptar que nuestros prejuicios más comunes son nuestros demonios más fuertes. Al decir por ejemplo que “...a los maestros antiguos es difícil cambiarles la mentalidad...” (GC, Toralapa, 5.6.14) se sugiere que no existe esperanza o, por lo menos, no existiría un cambio en profesores que tienen más de 25 años de experiencia.

De este modo, es reiterativo el planteamiento de Navarro (2005), la falta de apoyo por parte de sus colegas y directores. La red de micromecanismos cotidianos para resistir al cambio es una barrera infranqueable para que los maestros del PL-EIB irradien un cambio. Este se convierte en desafío para los actores educativos.

#### **4.4.2.2. “La realidad no es como dicen”**

Debe ponerse mayor atención a la realidad de quienes trabajan directamente con los educandos, ya que en las crisis y el caos presentes en su diario vivir, podemos encontrar más caminos. En medio de la aplicación de la ley o las metodologías y demás cuestiones escolares están las vidas de los estudiantes y una buena cantidad del profesorado expresa que “son casos [estudiantes] que no pueden ser atendidos por estas normas, va más allá. Las situaciones son otras a lo que la Ley quiere mostrar” (TS, Tiraque, 19.11.14) y obviar.

Son situaciones muchas veces críticas las que tienen los participantes “¿nos dicen que tenemos que recuperar saberes y conocimientos locales pero no nos han dado o dicho cómo vamos a hacer!” (PB, Totorá, 29.5.14), afirman desesperados los profesores. Y las preguntas

surgen, “¿cómo se piden ciertas cosas pero no nos dan las herramientas para aplicarlo o intentar? Además, la realidad no es como dicen, la realidad es otra al momento de aplicar” (EV, Aiquile, 27.5.14). En muchos espacios, se ha podido recoger este punto. Claro, ¿cómo fijarnos en la cultura o la lengua si su emotividad, afectividad está mal? ¿Cómo haces? ¿Cómo él o la profesora afronta a un estudiante que no come bien o no tiene cerca a sus seres queridos?

Varios profesores afirman que “nosotros, los niños, sus padres, el director... así todos tenemos que ser concientizados con la ley” (PC, Tiraque, 10.11.14). El tema no pasa por decirles a las personas lo que tienen que pensar o sentir. Me explico, no es que la palabra no sirva, o que nadie quiera escuchar, lo que sucede es que falta valorar el peso de las experiencias (¿por qué no se toma en serio el aprendizaje que pasa por fuera de los talleres de educación? ¿Por qué reducir los momentos de aprendizaje a los espacios del aula?). La idea es provocar vivencias con la suficiente intensidad como para dirigirnos hacia transformaciones colectivas. Y ahí, en busca de soluciones, con la participación de los miembros y sus vivencias damos paso a la reflexión acción.

#### **4.5. ACCIONES PEDAGÓGICAS DE PROFESORES EIB**

Para seguir compartiendo experiencias e ideas, reflexionando sobre aciertos y desaciertos, debatiendo puntos críticos, asumiendo sentidos de vida y proponiendo soluciones desde enfoques pedagógicos propios, articulados hacia el horizonte del vivir en comunidad, es necesario revisar la participación de actores educativos y su implicancia; del mismo modo, la visibilización de las innovaciones y de lo que aún se utiliza, se practica y se vive en aula y fuera de ella.

##### **4.5.1. Entonces, ¿Qué pasa con la práctica pedagógica?**

Profesores participantes de este estudio son quienes realizan una reflexión continua sobre sus prácticas pedagógicas en el aula y fuera de ella. Silva (2006, citado por Arratia, 2012), aseguraba que la aplicación de aprendizajes en la práctica pedagógica cotidiana de los egresados es inmediata y permanente. Por tanto, la reflexión de estos, en las aulas de la PL-

EIB, se hacía extensiva a la comunidad educativa. Pero ¿Cuáles serán las prácticas de los profesores egresados de PL-EIB? y sobre todo ¿cuánto de esto se mantiene o realiza en las primarias (Multigrado y Regular) de Tiraque? La duda en la mayoría de los profesores, pues varias de sus habilidades educativas no son conscientes y están mecanizadas, muchos no tienen espacio para pensarse como profesores en acción.

JD afirma que el Programa de L-EIB le sirve, no obstante persiste la inseguridad, “tenemos todo este bagaje de teoría, pero cómo trasladamos esto al aula, ¿cómo lo hacemos práctico? No es fácil, un método igual para todos, no sirve” (Porvenir, 24.6.14). Estos procesos de aula son parte de la apuesta a seguir pensando a través de ellas. Aquí, en colectivo, intentamos transparentar prácticas o propuestas que se han venido generando en este último tiempo, como aquellas prácticas que están siendo útiles en algunos contextos que implica o no planificación mediante el currículo, uso o no de materiales didácticos, espacios y contextos donde los profesores se sienten profesores por la relación con el contexto y, cómo no, por trabajo en equipo, tanto con los niños, como con sus colegas.

Cierto es que un cúmulo de realidades, a pesar de su formación en PL-EIB, sigue trabajando la uniformidad, la disciplina sin corazón, la (de)formación de líderes en contribución (no totalmente consciente) del proceso del Estado al cual le falta un camino claro de emancipación pero algunos de igual forma, al momento de compartir saberes, siguen poniendo lo que son y lo que no son a través de la educación escolar.

#### ***4.5.1.1. Currículo y Plan educativo: “Más cómodo es mantener lo de antes, lo de siempre”***

Las expresiones de los docentes traducen cierto desánimo pese a formaciones/actualizaciones/instrucciones, y en razón del paraguas legal educativo, pues la propuesta de implementar la atención a la heterogeneidad de sus estudiantes, para borrar desigualdades socioeducativas, no tiene claridad ni medios para ser llevado a cabo más allá del papel discursivo. Los planteos se realizan, en la mayoría de los casos, desde una perspectiva técnica, reducible solamente a parámetros pedagógicos y organizativos y, por ejemplo, no

sicosociales o económicos.

### ***Adecuación curricular: entre la imposición y el fastidio***

Lo primero que sale a la luz es la difícil tarea de adecuación del currículo, como hemos visto, la mayoría sigue o, en su defecto, ha dejado parcialmente el currículo de la LRE, más aun entre 2004 a 2012. Una buena cantidad va pensando como MT:

Te despistas y no sabes si estás haciendo bien o estás haciendo mal. ¿Qué es lo que tengo que dar? Porque me pregunto ¿qué contenidos les doy?, ¿qué hice? Como hoy, vimos algo de sílaba, ahora el abecedario. Sustantivos es... inútil. Estamos tratando de que entiendan algo, una lecturita chiquitita y tres preguntitas de esa lecturita, a ver si pueden armar una frase, que esa frase tenga coherencia, cosas elementales; pero más que eso, no puedo. (Tiraque, 2014)

Esta profesora tiene a cargo 42 niños en 3ro de primaria, en noviembre ya se tiene un panorama general de avances curriculares y, muchos profesores se sienten cansados y desanimados (frustración e impotencia), sin apoyo, mucho más si los objetivos curriculares en conjunto con planes educativos, no han sido cumplidos. Oser y Baeriswyl (2001)<sup>72</sup> afirman que cada profesor tiene una idea vaga sobre lo que es un proceso de enseñanza real o ideal y, a pesar de ello, en cada lección construye, produce y aprende para que los estudiantes tengan su plataforma de conocimientos vivos. A mi parecer, se les ofrece un abanico de experiencias hechas letras, imágenes, saberes para motivar y cimentar, en el caso de la actual ley, pensamiento crítico y el desarrollo de capacidades productivas para el vivir bien<sup>73</sup>; pero esta oferta cognitiva, teórica, afectiva y crítica (holística) es entregada para la crianza en nosotros y por nosotros (estudiantes), una especie de crianza de nuestros saberes: *uywa yachay* que está dentro por todos los estímulos externos y es procesado dentro nuestro para luego, finalmente, ser desde nuestros pensamientos, acciones y sentimientos amalgamados.

---

<sup>72</sup> Texto original: "Every teacher has in mind some fuzzy idea of what a real or ideal instructional process is... For each lessons, they construct and produce learning world that serves as a «life island» for young learners (Oser & Baeriswyl, 2001, pág. 1031)

<sup>73</sup> Con la normativa actual se pretende la formación y el desarrollo principalmente del ser, una dimensión que involucra la parte espiritual, llegar a un ámbito integral. Además, el nuevo currículo propone unir la teoría con la práctica para que el estudiante aprenda a tomar decisiones en función de los conocimientos asimilados en el proceso educativo.

Los enfoques de enseñanza dicen que el profesor debe ser un facilitador, es decir, un mediador en el encuentro del estudiante con el conocimiento. Tendemos a olvidar que el profesor tiene su propio *uyway yachay* (crianza del saber). La aplicación parcial y paulatina de una nueva malla curricular no hace al profesor un “recurso clave para el cambio y la transformación educativa”<sup>74</sup>, sobre él recae una porción de la responsabilidad pero tiene aprendizaje con ensayo y error como todo ser humano. En el caso de Tiraque hasta el momento de finalizar con esta investigación no se tenía un currículo diversificado y este es otro motivo por lo que los profesores optan por realizar adaptaciones de acuerdo a su criterio.

Muchos profesores no aceptan la idea de convertirse en una especie de implantadores y asistencialistas de la ley educativa, faltándoles sentipensamientos y convirtiéndose en operarios pasivos, TLI da su parecer:

Los currículos debemos aplicar de acuerdo a lo escrito en las leyes [...] la 1565 ha dicho diversificación, no se pudo, aquí ni hemos llegado al principio. La 070 de dos currículos debemos sacar el nuestro. Eso es un proceso largo y ¿mientras tanto? Yo sigo haciendo desde mis propias convicciones, lo que dice el gobierno es guía, pero no pueden imponerme, yo no voy a imponer nada a nadie, ellos no conocen a mis estudiantes. (TLI, Colomi, 16.6.14)

La función del profesor se asemeja a armar un andamio de construcción, mediante un currículo lleno de materiales del medio local y global; es él quien va dando un soporte cada vez más elevado, donde el niño se apoya para ir no sólo construyendo, sino internalizando y haciendo suyos los aprendizajes, lo que llamaría un *uywa yachay*: crianza del saber. Sin embargo, por lo general, los profesores recurren al modelo que vivió cuando fueron estudiantes.

### ***Multigrado y sus divergencias***

El currículo es guía que no llega a concretarse porque el contexto tiene varios matices y, más aún, en una escuela multigrado, la situación tiende a complicarse, JL nos manifiesta

---

<sup>74</sup> Zapata, Félix (domingo 7 de julio de 2013). Relevancias y cuestionamientos de la educación boliviana. En La Patria, periódico nacional, revisado el 7/24/15.

que:

La teoría que hemos llevado ha sido fácil pero ahora que tenemos que aplicarlo a la realidad, con la práctica, con los niños, había sido diferente, no nos hemos podido acomodar, ¿de dónde?, ¿de qué manera? Entonces, hay dificultad más que todo”. (JL, Parra Rancho, 19.11.14)

En el caso de la escuela multigrado, el plan educativo de ambos cursos no contempla aún los lineamientos de la ley 070, se advierte a nivel estructural el legado constructivista y el tronco curricular único para primaria establecido en la Reforma del 94. CJ y JL cuentan que no han recibido formación para ingresar a una escuela multigrado y han sido, de alguna manera, autodidactas. Sin embargo, al estar aislados y solos, recurren a copiar planes de clase existentes en fotocopiables o internet (ver anexo 14).

Lograr aprendizajes en las aulas con estudiantes de tres grados es una labor particularmente compleja y la heterogeneidad del aula es percibida como un problema serio y no como un potencial. La escuela “Hortencia Rojas”, en ambos cursos, cuenta con diversos niveles de capacidades, habilidades y saberes; los niños tienen edades diferentes y vienen con experiencias de vida familiar distintas; por ejemplo: un niño en 2do y otro en 5to grado han ingresado en etapas distintas, por razones de este tipo, las edades de los niños tienen un nivel más amplio aun cuando estén cursando el mismo grado. Otra característica son las divergencias en el manejo y comprensión del castellano y de su lengua materna.

La diversidad en aula demanda del educador una atención diferenciada que permita a estudiantes avanzar en sus aprendizajes, según sus propias características, desde el nivel en el que se encuentran. Los profesores sienten que es difícil desempeñarse en un aula multigrado. En varias ocasiones se ven desesperados o se confunden al momento de revisar trabajos o responder preguntas; y, es por eso, que acoplan en grados sobre todo a los estudiantes del curso superior, JL justifica que “al principio todos se movían y hablaban fuerte, ahora están en cada lugar [sitio determinado] con los de su curso y no me tengo que mover tanto, así funciona mejor” (Parra Rancho, 14.11.14). Ambos profesores tienen con frecuencia la impresión de que necesitan dividirse para poder atender a cada grado y entonces la mejor opción es que los niños

separándose en grados se acomodan a los profesores. Si realmente darían un espacio para cada grado el tiempo de trabajo educativo lo dividiría de manera tal que inevitablemente se reduciría el tiempo de atención que brindan a los niños. De manera funcional, ambos profesores dirigen, estratégicamente, las clases asignando tareas comunes de diversos grados, aquí tenemos el ejemplo de curso superior:

Luego del recreo los niños reciben las instrucciones para realizar sus tareas en sus álbumes de matemáticas. Los de 4to deben hacer multiplicaciones con dos o más cifras. Al agruparlos por ciclos, se mantienen “ocupados” a los más pequeños dándoles indicaciones para hacer sus álbumes (Obs.10-24.11.14).

A pesar de sus esfuerzos, es difícil lograr aprendizajes significativos en todos los niños. Entonces, se hace necesario combinar y alternar los modos de trabajo y las formas de trabajo de los estudiantes para aprender. Por ejemplo, Cristina, a cargo de los niños más pequeños, intenta dar toda su atención:

En el proceso de programación de unidades didácticas, el docente multigrado enfrenta algunas dudas y debe tomar ciertas decisiones. Una de las dificultades que afronta es la identificación de las actividades de aprendizaje que podrían ser comunes para todos los niños y las que deberán diferenciarse para cada grupo de éstos, según sus capacidades. Ahora bien, aunque se programe una misma actividad para todos en el aula, su diversidad exige diferenciar las estrategias, los recursos y materiales y los indicadores de logro según el nivel de sus capacidades.

### ***¿Qué sucede en la escuela regular?***

FH, detrás de las sesiones de clase, pretende estimular a los niños, resolver problemas que se plantean o surgen, proponer actividades y evaluar los resultados mediante una conjunción entre el currículo escrito y el oculto, es decir, aquel implícito (relaciones de poder, discriminación, reproducción educativa).

Coincidieron varios profesores que, a veces, no se cumple lo que está en el plan “porque depende mucho de cada profesor”, pero también, de cada situación o momento. JL decía que

“la planificación ayuda en clases. El esqueleto esta proporcionado por el currículo y el plan de clases puede ir reajustándose según el ritmo de avance y los resultados que se dé” (Tiraque, 14.11.14). Se tiende a asumir esta tarea como una suerte de trámite con el que hay que cumplir frente a la Distrital Educativa, pero FH dice: “toda planificación es, pienso, un instrumento de trabajo que hago para mí, para desenvolverme mejor, hacer un buen uso del tiempo y lograr aprendizajes en los niños. ¿Para qué mostrar a otras personas o para que te supervisen? No” (Tiraque, 4.6.14).

La planificación se transforma en una actividad mecánica que no coincide del todo con el desarrollo de las clases en la práctica; claro, se sabe que sirve para organizar y orientar, pero no es una camisa de fuerza, ya que desde el quehacer docente permite unir teoría y filosofía pedagógica con la práctica. FH agrega que “si yo no tuviera esta mi guía, que es como los pasos de los aprendizajes de las wawas, ellos recibirían improvisaciones sin relación” (Tiraque, 10.11.14) y estos recibimientos se concretizan con una evaluación de acumulación de aprendizajes más que la consecución de un proceso de aprendizaje (Notas 24.11.14).

A continuación se muestra un ejemplo de la organización diaria de la clase de FH y cómo esto es parte de su soporte.

En el cuaderno de planificación están organizadas las guías pedagógicas por semanas. Se identifican con precisión las actividades de aprendizaje que realizarán según lo programado en la unidad didáctica que se viene desarrollando (Obs, 10-22.11.14). Esto ayuda a simplificar la labor, permite a la profesora estar más segura, así como la obtención de resultados gratificadores, porque ha pensado con anticipación ¿Cómo trabajarán los estudiantes?, ¿Cómo se organizarán y qué materiales necesitarán? Es “una especie de ayuda memoria que me facilita la previsión y la ejecución”, afirma FH. En este guión caben notas personales que ayudan a estar preparados donde se registran, por ejemplo:

Qué capacidades aprenderán, que actitudes, qué contenidos.

Distribución horaria.

Qué haremos en el aula y qué haremos fuera del aula.

Qué materiales y recursos necesitaremos.

Qué diferentes tipos de estímulos emplearé para que los niños aprendan mejor.

Qué experiencias de aprendizaje según lo que he previsto en la unidad didáctica correspondiente. (Ver anexo 17)

Así, FH tiene mayor consciencia sobre cómo realizarán alguna actividad, con qué lo harán y en qué tiempo, este último es relativo y al modo de FH me referiré más adelante.

En este nivel de construcción del currículo, el docente define el marco que servirá de soporte al desarrollo de todas las interacciones en el aula. Ahora, ¿Cuánto se puede improvisar? ¿Se puede tener sesiones sin planificación? ¿Cuán elemental es seguir o tener una planificación? a continuación presentamos el reflejo de profesores y sus análisis.

En la primera visita a Tiraque, FH nos compartió su plan mensual. Al consultarle sobre la construcción del mismo, mencionó que los planes han tenido un intento fallido de trabajar con la Distrital e incluso con los padres de familia. Algo similar ocurría en Totorá, donde se había llegado a un esbozo de planificación con padres. Sin embargo, Patricia decía que “ponemos en nuestros planes pero ya para la aplicación es otra cosa. No es fácil” (PB, Totorá, 28.6.14) en referencia a interactuar más con la comunidad o sus potenciales, sobre el punto, su colega contaba que se ha hecho algún intento por explorar fuera de la escuela como actividad didáctica y, por factores como el tiempo o disposición de autoridades o comunarios, no ha llegado a buen fin y “entonces, planificas esa actividad, pero al final terminas explicándolo en aula, con imágenes” (XS, Totorá, 29.6.14), XS sostiene desanimada.

En las observaciones realizadas, ninguno de los profesores sigue el orden del documento de planificación, mencionan que sirve para verificar el avance, pero pocos lo hacen a conciencia; “yo por ejemplo, tengo mi plan de clase, plan de vida para los chicos. Voy seleccionando de acuerdo a los períodos y las semanas. Pero si meto un tema que no está en mi plan, ¿qué estoy haciendo? Estoy improvisando...” (C, Tiraque, 4.6.14), asegura Cielo<sup>75</sup>,

---

<sup>75</sup> Profesora de 1ro de primaria del colegio “Carrasco” colega y amiga de FH.

en primera instancia, que no se debe faltar a la norma que una misma ha establecido. FH, que además de su trabajo en primaria, por las tardes trabaja en secundaria, contesta que “eso se puede hacer en primaria, pero en secundaria es distinto. Por ejemplo, tu plan te puede hacer fallar. Si tú estás siguiendo un hilo conductor pero en clase surgen dudas, los chicos tienen tantas cosas, experiencias que tienes que dar paso a sus inquietudes” (Tiraque, 19.11.14). Ambas tienen apuntes de los cambios realizados en su cuaderno o diario de campo “claro no siempre puedes anotar todo”. Pero las adecuaciones son necesarias:

Si vas a poner un tema más relevante, ahí vale la pena hacer el cambio, porque les va a servir para la vida. El profesor **puede planificar**, o poner un tema que a él le parece importante pero para el estudiante no es relevante [...] De ahí tienes que seguir con los contenidos, no puedes sacarlos de la nada, lo que hay que hacer es aprovechar esa realidad que está viviendo determinado estudiante (Ídem).

Uno de los periodos de clases, al avanzar Ciencias Sociales, como parte del temario, se incluía ‘derechos humanos’:

F: Bueno pues, según ustedes ¿qué derechos tenemos?...así a nivel general.

E: El otro día nomás a mi papá se le han pinchado grave sus llantas...

A: Y ¿dónde estaba?

E: Nadie había estado pasando, y así nomás ha llegado don Rodolfo y le ha ayudado

F: Pero...a ver, de ahí, ¿qué podemos aprender de Derechos?

R: Qué si no llegaba don cosito grave le podían robar, y eso dice que no hay seguridad...(Obs, Carrasco, 2014)

En materias de Ciencias Humanas, no es que los chicos participen más, pero al momento de hacerlo incluyen temas no previstos o ramificaciones de; en cambio, en matemáticas rara vez ocurre algo similar a menos que sea por un efecto aislado, “es distinto porque son más prácticas, pero en sociales es así, y en el momento ellos deciden hablar de algo más” (FH, Tiraque, 20.11.14). Entonces, de acuerdo a la realidad in situ, es que se cambian o vitalizan los contenidos, pero esas transformaciones no son transcendentales.

En cuanto a la gestión administrativa que se debe realizar con respecto a la planificación, uno de los profesores consultados afirmó que “nuestro director nos revisa, nos hace ver lo que está mal en nuestros planes y luego volvemos a presentar para mejorar” (MT, Tiraque, 23.11.14) pero ¿no sería más útil acompañar algún proceso educativo en clase y luego contribuir para su constructo? Ir más allá del papel, de otro modo el director sigue siendo un fiscalizador como asegura la mayoría: “ahora que venga el director y me dice que lo que está en el plan si o si tengo que cumplir, yo le diría, obviamente le explicaría la situación [...] Entonces, el director tendría que ser flexible” (FH, Tiraque, 19.11.14), Juan tiene su punto de vista y recalca que “si el director me viniera a controlar mi plan y si lo estoy cumpliendo en aula y me reclama, yo le diría que con el ejemplo se puede hacer. Que empiece con él” (JJ, Tiraque, 2.6.14), existe una carga de desagravio y aislamiento del trabajo en equipo a causa de la fiscalización, Cielo dice que “si el director viene a imponerte un plan, eso no se acepta, eso es otra cosa” (C, Tiraque, 19.11.14).

Una vez por mes, afirman los profesores, se reunían a compartir actividades de sus planes o las modificaciones al plan anual, pero el seguimiento, traducido en fiscalización-evaluación no crítica, con pocas reuniones evaluativas, hace que los propios profesores se aislen y pierdan confianza (frustración), así pocos buscan apoyo en la dirección educativa.

Ahora, del otro lado también existen fallas. GC comenta su experiencia:

...entonces, me presentaron sus planes dos docentes. Era clarito que el plan era repetido, solo habían **tapado el año de la caratula**. Ahí es que he reflexionado con esta persona; ese año teníamos que empezar a actualizarnos pero lo más grave, para mí, ha sido que con eso estamos confirmando con pruebas lo que mucha gente comenta de nosotros, que: *ser profesor es lo más fácil, cualquiera puede ser docente, repetimos siempre* [...] Hay comentarios así. Siempre es más cómodo lo de antes, lo que siempre se hacía. Por eso está costando. (Toralapa, 5.6.14)

Lo fuerte en este caso es la idea general de profesor que se alimenta mediante actitudes de algunos: “tenemos que tener conciencia de que hay profesores que hacen, bueno dice que hacen su plan pero ni lo miran para hacer su clase, hacen en clases otra cosa. Está bien que algunos temas no coincidan pero todo, no” (C, Tiraque, 19.11.14). Varios, a partir de estas

realidades, concluyeron que la consolidación de un equipo pedagógico que tenga como base y centro la apertura de compartir en reciprocidad, es urgente.

Por otro lado, para los padres de familia de las comunidades alejadas el tiempo (sesiones escolares) es insuficiente. En la escuela Carrasco, algunos niños vienen de poblaciones dispersas. Los niños y los maestros tienen dificultades para cumplir el horario establecido en la escuela de lunes a viernes en el multigrado. Y cuando las jornadas diarias de la escuela y las sesiones de aprendizaje no son debidamente organizadas, también puede perderse mucho tiempo.

El currículo y, sobre todo, los estudiantes se ven afectados por las ataduras que establecen los horarios rígidos y que dan gran importancia a la asignatura o curso que se enseña en cada hora o periodo pedagógico pocas son las ocasiones en las que se trabaja en función del interés del niño. Del mismo modo, es importante “evitar el corte de las sesiones cuando el niño está concentrado en alguna tarea” (FH, 10.11.14); observamos que esta profesora puede delimitar las sesiones cuando considera que ha cumplido lo que tenía previsto o que los niños están muy cansados e indispuestos, pero también existe la presión de cumplir con el temario, en todos los profesores, lo que tiene más peso a la hora de tomar decisiones. Entonces, si bien debemos ser flexibles en el manejo del tiempo, también es necesario que programemos un tiempo para realizar las actividades de aprendizaje flexibles, pero como dice FH “aun falta mucho para llegar a aprovechar los tiempos y los espacios. Por ejemplo, los rincones... o no tenemos material o no hay organización ni espacio en los cursos llenos de bancas” (Ídem).

Con la Ley 1565 se ha formado estudiantes con capacidades y habilidades competitivas e individualistas en mayor medida, y ahora se sigue la línea donde no sólo desarrollarán capacidades cognitivas para entrar directamente al mercado laboral, sino que de forma integral, los estudiantes serán capaces de generar microempresas a partir de la formación técnica que se plantea ¿Podremos soportar estar llenos de microempresas donde todos sean microempresarios? Según la actual Ley educativa, el profesor generará procesos de investigación de cosmovisiones que serán motivo de análisis y debate (dentro del aula) para

generar nuevos conceptos comparados con la realidad.

Existen intentos pero falta poner real atención en lo que necesitan los niños, más allá de ser vistos como máquinas productoras. Ahora si nos centramos en planificación, con o sin la anterior/actual ley educativa, al conversar sobre contenidos conceptuales con profesores, hablamos de transmisión, cuando hablamos de formación se hace referencia a los contenidos actitudinales, a la formación integral, pero en los hechos las clases sobre todo en cursos de tercero a sexto de primaria, en ambas escuelas (multigrado y regular), predomina la explicación y repetición de un temario ya establecido.

#### **4.5.2. ¿Dónde el profesor es profesor?**

La mayoría de profesionales de la educación teme a las nuevas actividades de aprendizaje lo que no contribuye al fortalecimiento de la autoconfianza en ellos (o sus pares), sus estudiantes y tampoco al desarrollo de sus potencialidades. Muchas investigaciones (Alcalay y Antonijevic, 1987; Bandura, 1993; Goleman, 1996 entre otros) han demostrado que las expectativas de los profesores respecto al rendimiento de sus estudiantes y los argumentos que se manejan para explicar el éxito o fracaso académico condicionan los resultados de sus estudiantes. Y qué sucede con aquella noción que tenemos de los profesores, ¿acaso este también influye en su rendimiento?

Lo que queremos mostrar en este apartado son aquellas prácticas que tienen a mostrar aprendizajes para el medio donde se desenvuelven, son experiencias consideradas ejemplares (con variables distintas) que orientan la acción educativa. Las mejoras se sienten y se ven en las relaciones interpersonales, procesos y actividades educativas dirigidos a resultados mayormente positivos, recordemos que de aquellos considerados “negativos” se sigue aprendiendo.

#### 4.5.2.1. TLI: *No por vocación, si no por elección*

La llave que abre todas las puertas, para el profesor Teodoro, es el idioma<sup>76</sup>. Él no podía hablar quechua y esto fue un obstáculo en sus clases, ya que es aimara y sus estudiantes son quechuas. Este profesor está convencido de que es él quién debe amoldarse a las exigencias lingüísticas de sus estudiantes y del contexto donde interactúan. Nos explica que:

...les enseñé a mis estudiantes en quechua, aimara (poco), castellano e inglés a ellos y responden y les gusta. Esto porque sentía la necesidad de que entre ellos también se relacionen y se entiendan además de entender la clase, pues significaba una barrera tener otra lengua [...] Lo mejor es compartir con los chicos (TLI, Colomi, 15.6.14)

Teodoro no teme a las diferencias idiomáticas ni a las relaciones familiares que surgen a partir de sus intervenciones:

De esa manera, a mí me ha servido para estar más relacionado con mis alumnos quienes eran y son de diferentes regiones porque tengo que ver el aspecto cultural. Otro es en el aspecto sociolingüístico, tanto lo cultural como el idioma me han ayudado a entender las dimensiones. [...] Así, he podido relacionarme mejor con los estudiantes y con los padres de familia de diferentes regiones. No tengo ninguna dificultad de comunicarme con ellos, así como si fuera de su casa (TLI, Colomi, 16.6.14).

Ilustración 5. Teodoro junto a algunos estudiantes



Foto: J. Guzmán, 2014

El hacer uso de frases, canciones, expresiones en tres diferentes lenguas ha posibilitado que los estudiantes estén más despiertos y curiosos. Además, él siente la aprobación y el entusiasmo de sus estudiantes: “Mi profe siempre es un capo, grave nos dice todo...la otra vez nos ha explicado lo mismo hablando diferente, a mí me gusta porque sé más que los demás del

---

<sup>76</sup> En Bolivia, el plurilingüismo se concretiza con la Ley 070, que lo explica como modelo de aprendizaje de una lengua indígena, del castellano y de una lengua extranjera. Por tanto, podemos decir que la EIB se fundamenta en el bilingüismo y la EIIP en el trilingüismo (Laime, 2013).

colegio” (AMC, Carmela Albornoz, 17.6.14) afirma orgullosa Amalia. De este modo, Teodoro genera interés y gusto por el aprendizaje en ellos. Sus estudiantes irradian energía y, lo que es más importante, alegría al ser y estar en sus clases, interactuando en tres lenguas. La escuela se va convirtiendo en un espacio donde no sólo se transmiten conocimientos en forma mecánica, memorística, coercitiva, “lo que queremos es que la escuela sea un espacio donde el alumno se desarrolle integralmente, con una formación social libre y democrática” (TLI, Colomi, 16.6.14). En definitiva, este es un espacio donde se motiva la interacción y un ambiente de confianza y de respeto entre los actores educativos.

Este profesor cuenta que no ha sido fácil desarrollar las sesiones educativas, ha necesitado de herramientas, por ejemplo los sábados por las mañanas toma clases de inglés y cada día, al ir o volver de la escuela, va estudiando, “así he aprendido quechua” y “ahora, el profesor tiene que estar listo para todo. Por ejemplo, en cursos superiores me ha tocado dar inglés y me he tenido que preparar. Así tiene que ser, debemos estar preparados para todo” (TLI, Colomi, 14.6.14) dice orgulloso. También menciona que su trabajo académico en la universidad le ha ayudado en su quehacer educativo:

Yo he hecho mi tesis sobre los proceso de aprendizaje, estrategias de aprendizaje. Eso también me sirve de harto. Si no ¿cómo hubiera hecho? Mi compromiso aumentó con mi entorno. Tal vez sin estos conocimientos adquiridos me hubiera quedado como entre cuatro paredes, encerrado con lo mismo nomás. (TLI, Colomi, 18.6.14)

Respecto al quechua, Teodoro afirma que en la localidad donde trabaja más de 10 años, no era aceptado que un profesor hable a los niños en quechua, “sabiendo quechua ¿qué cosa va a ser?” decían los padres pero la insistencia de Teodoro al explicar y demostrar que el quechua servía de medio de aprendizaje como el castellano y que tornaba las clases más amenas por tanto niños con poca frustración, convencieron a los padres y va poco a poco ganando terreno con sus colegas quienes en principio, dice él, estaban escépticos.

Uno de los ejemplos de dinámicas realizadas en aula, aprendidas en el PL-EIB, es requerida por uno de los niños antes de iniciar otra actividad:

¡Profe! Cantaremos pues el “ay ñuqapaq”, ¿sí?

¡Ay ñuqapaq! imachus kanku kay takiyuq kanaypaq

[Ay yo, qué han hecho para tener yo esta canción]

¡Ay ñuqapaq! imachus iskay ñawiyuq kanaypaq... iskay ninriyuq kanaypaq...!!!

[Ay yo, qué habré hecho para tener dos ojos...para tener dos orejas]

¡Ay ñuqapaq! imachus kanku kay takiyuq kanaypaq

[Ay yo, qué han hecho para tener yo esta canción]

¡Ay ñuqapaq! imachus ashka chujchayuq kanaypaq... iskay chakiyuq, juk sunquyuq kanaypaq...!!!

[Ay yo, qué habré hecho para tener tanto cabello...para tener dos pies, para tener un corazón] (Obs., Carmela Albornoz, 13.11.14)

La canción está en ritmo de tinku y es muy contagiosa, no es de sorprender que les guste tanto y que al cantarlo lo hagan a viva voz e imitando pasos de baile, asimismo este tipo de actividades logra que los estudiantes tengan mayor confianza en sus intervenciones y vayan perdiendo la timidez.

Acerca del uso de las tres lenguas, se debe recalcar que el mismo es sobre todo oral, TLl explica:

Ahora, no es que saben hablar perfecto todos los idiomas, estamos en proceso pero ya utilizan algunas frases de inglés y los que no hablaban quechua están intentando, aunque a veces en chiste o para participar. Quizá es el uso quechuañolizado en muchos casos. Pero, poco a poco, estamos tratando de corregir con los chicos, al igual con los papás, porque no todo es de golpe (Colomi, 14.6.14)

Es un gran paso que sólo TLl se ha animado a dar. El hecho de que estas lenguas sean escuchadas todos los días, con las frases más comunes, hace que los niños internalicen las lenguas, en clases algunos niños hablan en quechua (entre ellos y con el profesor) de una manera natural, aunque el castellano sigue teniendo mayor presencia es compartido y aceptado como las otras lenguas.

A continuación tenemos extractos de las sesiones educativas con Teodoro:

Prof.: yupaykunata ruwasunchik...pi jamunqa?

[ahora vamos a hacer sumas, ¿quién saldrá a la pizarra?]

Estudiante: ¿yupayrikunata ruwarikusun?

[¿vamos a hacer sumas?]

Prof.: ¿Riqsinkichiq kay?

[¿conocen esto?]

Estudiantes: Mirachiyini, Mirachiyini

(Obs, Colomi, 17.6.14)

El método comunicativo utiliza la comunicación y propone escenarios o situaciones comunicativas. Por ejemplo el juego, donde necesariamente se debe utilizar el idioma para lograr una comunicación.

Los estudiantes afirman no sentir incomodidad o gran dificultad al interactuar con algunas frases en tres lenguas (quechua, castellano e inglés). Se ha observado que en el momento de pronunciar o escribir algunas palabras en alguna de las tres lenguas, les faltó precisión pero, lo rescatable, es que pueden identificar cada lengua.

En las evaluaciones, los estudiantes obtienen notas de quechua y castellano, Teodoro explica cómo están en sus avances:

Ayer nomás los chicos han dado examen de quechua, ¡una maravilla! Hay quienes se equivocan en poner **j en vez de q o k** pero eso no importa, lo importante es que ya se dan cuenta cómo empezar para escribir y siempre hablan. Sirve de mucho la expresión y la escritura. Del mismo modo, yo no doy quechua como materia si no en el día a día vamos hablando en las distintas materias. (TLI, Colomi, 14.6.14)

En este colegio, el quechua está presente como materia pero Teodoro no hace el avance curricular del quechua de manera segmentada ni puramente gramatical, la base está en la oralidad, naturalidad y puntualización de frases nuevas o corrección de palabras erradas (falta de pronunciación o escritura). Para la evaluación, Teodoro hace lo siguiente: “Ya son 4 o 5 años que voy preparando mi clase así, nadie me dice nada. Entrego las notas por separado y

para la libreta se promedia” (TLI, Colomi, 15.6.14).

Corresponde a la acción educativa ser responsable de plantear logros de aprendizaje, considerando que para ser significativos, requieren pertinencia cultural y así paulatinamente ir mejorando otras habilidades. Teodoro va haciendo posible esto incluso sin tener el detalle de su plan de clase, “tengo más de 25 años de experiencia, cambio algunas cosas pero la mayoría lo traigo aquí [señalando su cabeza] repito sí, pero trato de que sea novedoso para el que me escucha” (TLI, Colomi, 14.6.14).

Resalta en Teodoro la relación cercana que tiene con los estudiantes. “Conocerlos nos acerca a su realidad individual para apoyar en generalidades, pero sobre todo, entenderlos”, asegura. Es importante conocer para amar: conocer lo que amamos y proyectar lo que amamos (teorías, saberes, personas, naturaleza).

Teodoro optó por corazonar (Guerrero, 2010). Su práctica se centra en los aprendizajes significativos, vinculados a las particularidades, intereses y necesidades de los estudiantes respondiendo a su contexto de vida, tienen una relación estrecha con la pertinencia del currículo, la propuesta busca profundizar el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística como potencialidad; avanzar en la construcción y reafirmación de la identidad personal y colectiva de los estudiantes; otorgar al quechua y al castellano e inglés el rol pedagógico que les corresponde con una lenta pero progresiva participación de la comunidad educativa.

Teodoro presta atención a las leyes, pero sobre todo, pone todo de sí para que la ley humana que lo dirige le inste a continuar en su labor, “para mí no hay justificación que valga para no potenciar las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes individuales y colectivas de los niños, ¿de qué sirve echar la culpa al sistema sobre el fracaso escolar o a la pobreza?” (TLI, Colomi, 19.5.15). Las dificultades se vuelven oportunidades para la transformación educativa, este profesor se interesa por el bienestar de sus estudiantes, asevera que haber quedado huérfano le ha marcado la vida, así como luchar día a día, para sobrevivir y seguir por cuatro seres más que tiene en casa. No es profesor por vocación si no por elección

diaria.

#### 4.5.2.2. JL: ¿Qué hacemos con nosotros mismos?

El curso de los niños y niñas de tercero a sexto de primaria de la escuela Hortencia Rojas no tiene mucha luz, las ventanas son pequeñas y tiene una cortina de bolsas de plástico hecha por los estudiantes, las bancas están dispuestas alrededor y a continuación de un mueble donde depositan sus cuadernos y trabajos prácticos. Pocos papelografos o carteles están en las paredes, algunos de ellos escritos en quechua (Notas 4.6.14).

Ilustración 6. Escuela Multigrado Hortencia Rojas: Aula 2



Fotos: J. Guzmán, 2014

Esta distribución del aula, a primera vista, indica un accionar no tradicional, sin embargo, el profesor se dirige a sus estudiantes cuando es estrictamente necesario, los estudiantes se acercan al escritorio cuando tienen alguna duda. Como norma, el profesor estableció sitios fijos. Los niños y niñas no hacen bulla, son pasivos y sumisos en su mayoría (Obs, 10-26.11.14). Las interacciones señaladas se producen en cualquier aula, pero en el aula multigrado son más variadas. Es la diversidad en la composición de estudiantes la que configura una peculiar red de relaciones. En su interacción con todos los estudiantes, el maestro ofrece un tipo de estímulo y recibe respuestas diferenciadas, de acuerdo con las características del grupo. Si la iniciativa procede de los niños, aspecto no común, igualmente se genera una respuesta del profesor.

En la escuela multigrado de Parra Rancho se trabaja con temas o contenidos para todos. Los niños están divididos por edades y cursos: “yo soy ya del tercero y paso con mi hermana que este...le toca quinto, igualito nomás avanzamos matemáticas, pero ella bien ya sabe la multiplicación” (EF, Hortencia Rojas, 15.11.14). Son 24 estudiantes (14 mujeres y 10 varones), 7 están en tercero, 7 en cuarto, 5 en quinto y 5 en sexto. Usualmente los niños se sientan con sus pares, vale decir, con los de su grado escolar (Obs. Parra Rancho 10-26.11.14). Al retornar, encontramos que los asistentes habían reducido. Dos de los niños de tercero y cuarto no volvieron. Todo el mobiliario y la ambientación se mantiene (Obs. Parra Rancho 1-10.11.15).

Ilustración 7. Ambientación aula 2. Escuela Multigrado Hortencia Rojas



Fotos: J. Guzmán, 2014

Dentro del aula también existen rincones del saber escritos en ambas lenguas, quechua y castellano (Obs. Parra Rancho 10-26.11.14); sin embargo, no cobran valor para los niños ni para el profesor. Al preguntar sobre los carteles o rincones, Juan afirma que no hay espacio para realizar actividades concretas.

Cuentan que la ambientación del aula la han realizado a principio del año escolar y ha sido una tarea compartida entre Juan Luis y los niños. El decidir ambientar juntos el aula ha permitido que los niños conozcan lo que hay en ella pero pocos comprenden el fin de los carteles. Los únicos carteles que tienen un verdadero sentido son los de las “reglas del curso” y el del abecedario.

Las paredes del aula son un espacio amplio que en algunas ocasiones se aprovecha de la mejor manera: Se ha observado que en algunas escuelas, sobre todo en las zonas centrales, se cambia la ambientación con regularidad: al inicio de una unidad acorde a las fiestas de la

comunidad, las celebraciones del calendario cívico y agrario y trabajos que los niños van desarrollando. Otros motivos para renovar el aula, en Totorá, es el cambio de responsabilidades de los niños, los cumpleaños del mes y el cartel de comportamiento. Mayormente hemos visto aulas que tienen las paredes vacías, sin elementos visuales que las hagan atractivas e interesantes. Hay otras cuyas paredes están recargadas de láminas y objetos sin un sentido claro para los niños. JL nos dice que para encontrar un punto de equilibrio, es necesario el accionar de actores implicados, material y muchas ganas, este ambiente amigable, afirma, se va perdiendo en el transcurso del año: “Todos nos sentimos cansados hasta aburridos...también no podemos hacer mucho con lo poco de material y yo no puedo comprar láminas o cosas así, tampoco aportan los padres” (JL, Parra Rancho, 5.11.14). Lo cierto es que la ambientación debiera ir más allá de unos simples adornos para crear un ambiente amigable y motivador de aprendizajes que dependen en gran medida de las relaciones entre profesor y estudiantes. A veces nos gana la rutina y conservamos los primeros trabajos de los niños en la pared durante todo el año. Si estamos atentos a la importancia de la ambientación del aula, podremos evitar esto.

Otro aspecto resaltante es el uso de la pizarra. El profesor Juan menciona que la pizarra no es renovada desde la inauguración de la escuela. Las esquinas y una parte central de la pizarra están dañadas e intentar escribir con tizas se hace difícil, añadido a esto la altura de la pizarra no es adecuada para los niños de tercer grado, ellos llegan a la parte inferior y no tienen mucho espacio para utilizarla sin dificultad.

Lo que Juan tiene ya adoptado es dividir la pizarra en dos o tres secciones, de modo que sea utilizada en actividades simultáneas por diferentes grupos de alumnos. Casi siempre está dividida en tres para dar indicaciones a cada grupo (Obs, Parra Rancho 10.11.14).

Las explicaciones y las instrucciones van siempre de la mano del profesor. El reto es lograr que esas explicaciones lleguen a la comprensión de todos, el orden en la pizarra, las letras pueden ser legibles pero no se trata de sólo escuchar en silencio, no se trata de que el profesor explique sino que los niños entiendan.

Juan contó que en sus estudios todas las formas de evaluación están habilitadas para la relación entre el que sabe y el que no sabe y es precisamente eso que quiere evitar en sus niños, el esfuerzo que él realiza mediante la disciplina lo acerca al rol del maestro, el que enseña, que está marcada por la necesidad de que otros dependan de y esa dependencia pone en juego el poder de aprobar o no, el miedo en los niños. Ahora bien, tal relación queda desbaratada cuando se asume que todos, en sus diversidades, tienen saberes, en la que cada uno participa con conocimientos singulares, y que es el soporte concreto de la “igualdad de condiciones” (Colectivo Situaciones, 2004, pág. 6). El desafío es grande pues el profesor ante los ojos de la mayoría no puede tener otra figura, no se le puede llamar por su nombre, por ejemplo.

Todos tenemos motivos que nos llevan a caminar y elegir por donde ir. Juan afirma que “no es fácil estar en frente de los chicos, grave es tener la responsabilidad de a dónde irán y lo que harán de sus vidas [...] pero recién me pongo a pensar en mí y lo que yo hago”(JL, Parra Rancho, 4.6.15). La primera pregunta es siempre ¿qué hacemos frente y con los estudiantes? Cuando, en realidad, es: ¿qué hacemos con nosotros mismos? Encontrar y seguir construyendo un sentido en lo hacemos. De lo contrario, cuando dicho sentido no aparece, lo que prima es la rutina y la repetición, siendo la disciplina el único modo de relación con los niños.

En cuanto al quechua, JL ha desistido de hablar en quechua. Expresa su motivo: “Así nomás es...no puedo enseñarles en quechua porque ya van a irse a un colegio y ellos tienen que defenderse en castellano” (Parra Rancho, 12.11.14). En la primera visita a la escuela, el mismo profesor nos había indicado que casi siempre hablaba en quechua, en la segunda visita tuvimos la oportunidad de consultar al dirigente de la zona al respecto y indicó que “como autoridades, no podemos permitir que nuestros niños no sean aceptados en colegios de Tiraque [...] los profesores saben que ellos hablan quechua pero necesitan castellano para poder trabajar [...] no van a perder el quechua porque todos hablamos aquí” (ACD, Parra Rancho, 15.11.14).

Cuenta Juan que al principio se dio modos para avanzar materias en quechua, pero poco a poco se ha ido inclinando al castellano. LI del primer año en la escuela multigrado, los padres

le habían pedido que desista. Luis estudiante de 6º grado resume el querer de los padres de familia: “los que quieren castellano dicen: mi hijo ya tiene eso [quechua] en la casa ahora tiene que aprender a hablar mejor en español. Jinata ninku [así han dicho]” (LI, Parra Rancho, 17.11.14).

La exposición y el dictado son los medios para llegar al aprendizaje en esta aula. Juan se convierte en el eje principal de información, en la fuente que dirige y organiza las actividades y lo hace desde una de las esquinas, parece ser un punto estratégico. El profesor se sirve también de otras formas para motivar, problematizar y provocar los aprendizajes, usando el quechua en base a preguntas: “Ahora trabajaremos el tema *Quiénes somos...* ¿pitaq pay? [¿quién es él?], ¿riqsirikichiqchu? [¿lo conocen?], ñuqa Juan kani ¿ari? [yo soy Juan, ¿cierto?]”, repasar lecciones previas, dirigir exámenes o evaluaciones. Así, él usa el quechua como trampolín para el castellano.

A pesar de su formación en EIB y la importancia que para él tenía la enseñanza en quechua, interactúa en esta lengua lo estrictamente necesario. Nos contaba que de niño, al ser quechua hablante, la escuela le era difícil, no quería ir, no podía hablar en castellano y tenía bajas notas (Historia de vida, JL). Del mismo modo, afirmaba que “soy responsable de los niños. Cuando se vayan a Tiraque, grave van a sufrir, tienen que aprender bien para que no abandonen” (JL, Parra Rancho, 26.11.14). El profesor, como director y padre de familia, no quiere que sus estudiantes repitan su historia pero además están enraizadas en él las ideas de adaptación del estudiante a la escuela, lo elemental de las notas, la disciplina para llegar a ser mejor y, sin darse cuenta, fomenta la competencia desde lo individual. Él tiene presente que los niños migrarán a “escuelas más grandes donde tendrán que defenderse” (Ídem). JL siente que no puede defraudar a sus estudiantes ni a los padres de familia (Notas, 30.11.14). De igual forma, expresa que “en el futuro los niños vuelvan profesionales para que puedan ser ejemplo y contribuir a su comunidad” (Parra Rancho, 24.11.14) afectada, principalmente, por la migración y falta de servicios básicos.

Para Juan la igualdad de saberes es competir y resistir en la escuela industrial pues aun no ha desaparecido el prejuicio por aquellos niños de zonas rurales, la educación urbana incluso en aquella de zonas centrales como Tiraque, se emite el siguiente pensamiento: “es difícil nivelar a niños que vienen de las zonas dispersas, toma tiempo, y ellos mismos se alejan aquí, no podemos negarles entrada...por discriminación nos acusarían, así que para cupos, son los primeros en la lista” (Prof, Tiraque, 10.11.14). Muchos dudan de las habilidades no solo de los niños de zonas dispersas, sino de los niños en general, los subestimamos y los victimizamos cuando son ellos el mejor ejemplo de resiliencia del que podemos aprender.

El profesor dice algo convencido que “la educación sirve para salir de la pobreza” (JL, Parra Rancho, 4.6.15). Coincido si su intención es tener presente a la pobreza del alma de la que todos estamos invadidos, coincido si cuando habla de educación habla también del aprendizaje en casa y, si además, su voz es accionar y transformación desde adentro, desde uno mismo; pero no es así.

#### **4.5.2.3. CJ: Atiy**

“**un buen profesor** puede inspirar gracias al estímulo, ofreciendo experiencias que permitan un dominio cada vez mayor y dando una respuesta positiva al progreso, así como incitando a la resolución de proseguir, no rendirse y no abandonar cuando los alumnos no tienen éxito en el primer intento” (Gudmund Hernes, 2013).

A continuación, presentamos la experiencia de CJ, casada con Juan, quien es la responsable de Pre kínder, kínder, primero y segundo de primaria en la escuela Multigrado.

Cristina se desborda al hablar de su vocación: “La verdad, me encanta, eso es mi motivo de ser, mi motivación de vida es enseñar a los niños [...] Me impulsan a seguir sacrificándose, seguir estudiando, seguir esforzándonos. Uno hace por ellos todo lo necesario porque se les quiere mucho” (Parra Rancho, 3.6.14).

Al conversar sobre sus estudiantes y lo que ella esperaba de ellos, mantiene: “Me siento mal cuando las *wawas* no contestan, o no responden a las evaluaciones. Harto tengo que trabajar con ellos. Igual es para ellos, igual nos critican porque dicen que no saben cuando van

a otras escuelas” (CJ, Parra Rancho, 25.11.14). La carga de responsabilidad es grande, al igual que la frustración de no poder lograr los objetivos de aprendizaje, en contraste, sabe que parte del trabajo deviene de los niños pero otro factor de presión es la sociedad. La base, sus ideales para con los niños pero va sesgando el camino la presión que siente no sólo por la sociedad sino principalmente por su esposo, quien no coincide con su quehacer educativo.

Ya en el proceso educativo, menciona “siempre me apoyo primero con teoría, luego doy algo práctico y les pregunto para verificar” (CJ, Parra Rancho, 5.6.14); esto se verificó con las observaciones, la práctica en sesiones y el interés por la participación de los alumnos durante la clase. Sin embargo, CJ se mostró insatisfecha al calificar su práctica como tradicional: “por ejemplo, la evaluación la hago de manera muy tradicional, les califico la parte teórica y les doy tantos puntos, la parte práctica y les doy otros puntos” (Parra Rancho, 3.6.15). Comentó que en ocasiones tenía dificultades para involucrar a los alumnos y que el número de alumnos (20) dificultaba llevar un seguimiento adecuado del proceso de aprendizaje de cada uno.

Las observaciones hechas en ambientes donde CJ se desenvuelve muestran linealidad en sus actividades (Notas 5.12.14), es decir, entre el mes de junio y noviembre no hubieron cambios drásticos en su quehacer educativo, por ejemplo, en la ambientación del aula: con todos los trabajos de los niños y niñas tiene la estructura acorde a la Reforma del '94, aunque la enseñanza es silábica, no sólo se remite a los textos o la repetición [...] suele empezar las sesiones en exteriores (Obs. 10-22.11.14).

Ilustración 8. Ambientación aula 1. Escuela Multigrado Hortencia Rojas



Trabajos de los niños	Material de lenguaje	Láminas en quechua
-----------------------	----------------------	--------------------

Fotos: J. Guzmán, 2014

Aunque la comunicación en clases se da mayormente en quechua, la enseñanza y aprendizaje se basa, por ejemplo, en la segmentación de la palabra en lenguaje. La enseñanza está centrada en las materias de lenguaje y matemáticas. Los exámenes escritos son en castellano y tiene distintas modalidades (Notas, 7.12.14). WC estudiante de 2º grado comenta su experiencia:

Yachachiya anchata tapuwan,  
nuqayku waq tapuykunasta mana  
atiykuchu kutichiyta... uj kutiqa  
lluqsishaspa examen qasqa.  
Pujllaykuchiwarku, tukuy imamanta  
parlayku (Hortencia Rojas, 13.11.14)

Mi profesora grave nos pregunta,  
muchos no sabemos qué decir  
cuando nos pregunta... una vez  
hemos salido y había sido examen,  
hemos jugado y de todo hemos  
hablado

Cristina decía de vez en cuando puede tomar evaluaciones distintas pero siempre procura empezar la clase en exteriores porque “les gusta estas afuera, sobre todo en invierno, cada uno tiene su sombrero y su cuaderno de dictado, entonces empezamos así las clases como 15 min estamos” (CJ, Parra Rancho, 5.6.14) Del mismo modo, varios trabajos los realizan en exteriores y en modo de juego (Ver anexo 19).

Usualmente la profesora motiva a sus estudiantes con preguntas. Al inicio de una de las clases se da la siguiente situación:

CJ: ¿ wasiykichik imata misikuna  
ruwanku?

Ests: “juk’ uchata mikhunanpaq”  
“pikita chinkachinanpaq”.

CJ: ¿ wasiykipi imata allqu ruwan?

Luis: “wasiyta allquqa qhawan”

CJ: es el amigo del hombre  
(complementa).

CJ: ¿De qué se ocupa el gato en su  
casa?

Ests: “de comer ratones”, “hace  
perder el piojo”.

CJ: ¿y el perro que hacer?

Luis: “el perro cuida mi casa”

Una de sus estudiantes nos cuenta: “Mana allinta qillqarini a...chanta la projesora atinki, atinki niwan (sonríe) [No puedo escribir bien pues...por eso la profesora me dice *tú puedes, tú puedes*]” (CS, Hortencia Paredes, 7.11.14). Al asistir a los estudiantes los apoya

para que ellos lleguen a la concreción o resolución de sus tareas; menciona que la atención continua a los estudiantes puede ser peligrosa, no dejando que ellos descubran las cosas por sí solos y haciéndolos poco a poco dependientes.

Otra característica es que CJ trata de diversificar el proceso de enseñanza y aprendizaje: “repito algunos juegos o actividades que hemos aprendido en quechua con la EIB” (CJ, Parra Rancho, 4.6.14) (ver anexo 18 y 20).

El exterior casi siempre es para la oralidad (examen o avance de tema) y el interior para realizar trabajos en quechua y castellano, con comunicación en quechua y evaluación escrita en castellano (Notas 4.12.14). Así el quechua se va convirtiendo en lengua de transición al castellano.

Cristina ha mostrado que los grupos de trabajo facilitan los procesos de aprendizaje en el aula multigrado. A partir de los trabajos en grupo, se puede realizar actividades simultáneas y diversas. Se ha visto que se trabaja en grupos conformados por el grado; por niveles (iniciados, avanzados) este grupo es favorable ya que se insta a los avanzados ayuden a sus compañeros, la dificultad que no es fácil cuidar es que estos niños no son esencialmente “guías” pues alguno se aburre, hace la tarea del otro o es prepotente; los grupos por edad y por el sexo ya no son frecuentes (Obs. 1-10.06.15), ya que se había percibido que estos grupos generaban mayor división, poco permitía a los niños puedan seguir su propio ritmo o sentir que pierden el tiempo; por afinidad (amigos, los vecinos, los parientes) funciona de acuerdo a la actividad, a veces se dejan llevar por la bulla cuando la tarea requiere concentración. Ahora bien, aunque es más cansador, la profesora ha estado intentando combinar los criterios con base en los cuales se forma un grupo si por ejemplo les gusta dibujar, pintar, hacer manualidades o jugar fútbol en grupos mixtos.

Este año (2015) a sugerencia, CJ propuso a los niños conformar grupos de acuerdo a su criterio y que ellos le pongan su propios sello, es decir, “nombren” el grupo, le den un lema y aquello que su imaginación quiera; esto les está permitiendo adquirir unidad e identidad. La consigna es Atiy: “hacer lo mejor que podamos”. Conversando con Cristina esto puede ser

motivo de orgullo y motivación, claro que el reto es que afloren sus habilidades individuales (ser cautelosos ante la posibilidad de que un niño se “esconda” en los logros del grupo sin verdaderamente aportar y aprender) y que los grupos conformados no sientan presión de competencia mal sana. En conjunto con los estudiantes se ha establecido que este grupo “fijo” sea reestablecido cuando sea conveniente para no caer en la monotonía (Obs. 1-10.06.15). Se pretende también que esta interacción cooperativa pueda conducir al interprendizaje. La relación con los otros niños del aula y la participación en grupos diversos ayudan a dinamizar su proceso personal de aprendizaje, a valorar el aprendizaje de los demás y a dar un movimiento distinto al conjunto de la clase.

Así pensados por todos, las propuestas pueden ser el conector que posibilita la experiencia del vínculo. Está lleno de retos, no bajar la guardia y mantener la motivación. Cristina espera pasar de buscar su aprendizaje a través de la escritura o lectura, metidos en los textos o cuadernos al aprendizaje interpersonal comunitario.

#### ***4.5.2.4. FH: “Necesitan un motivador, no un profesor”***

FH, como profesora en la U.E. Carrasco, incorporó aspectos de la interculturalidad: afectividad en el proceso de aprendizaje, reflexión de la práctica pedagógica y el constante intento de contextualización de la acción educativa. Esto a partir de la autoestima personal y profesional así como la conciencia y compromiso de su exigencia de niveles de autonomía pues su trabajo no ha podido llevarse al plano grupal o compartido.

FH considera vital la motivación en el aula, motivar a los alumnos a través de curiosidades, anécdotas, problemas de actualidad, cuestiones que tengan relación con la vida cotidiana, “necesitan un motivador no un profesor, necesitan algo importante que les ayude a vivir, y ya no aferrarse a cosas sin sentido”. Entonces, el profesor, más allá de ser guía, se convertiría en una especie de motivador de vida, empático con experiencias de los estudiantes.

Cuando hablamos de la adhesión de la escuela a la comunidad, FH expresa mucho conocimiento teórico y sobre su intento de ponerlo en práctica dice: “la escuela no debe ser

una isla pero lo difícil es lograr que suceda...trabajo con los padres es pues [...] he intentado pero he fracasado” (Tiraque, 14.11.14), este hecho no ha permeado en su labor, un primer gran intento es tener una huerta con los estudiantes de 6° “Blanco” de primaria, tener su huerto escolar.

Este proyecto de principio fue solitario, conseguir la ayuda de un vecino que concediera parte de su terreno fue el primer desafío, cuenta FH. La carpa solar se ha iniciado con la ayuda de dos estudiantes para sumarse luego el total del salón. En palabras de EQ: “primerito hemos sembrado lechugas, algunos no han resultado, hemos averiguado porque la profe tampoco sabía bien y luego nos ha ido mejor poniendo otras verduras [...] igualito vienen todos, unos flojos son pues, pero vienen porque venimos” (Carrasco, 17.11.14). FH no quiso obligar a nadie, la participación en la actividad es libre. Cada planta lleva un nombre designado por el cuidador (estudiante), en principio para construir lazos entre la naturaleza y los participantes pero poco a poco han dejado de asistir y la huerta, en vacaciones, se ha descuidado, además afirma FH, no ha tenido apoyo del director ni la directiva de padres de familia del curso. Otro tropiezo es que “sólo podemos ir como dos veces al mes...o lo que se pueda, la directiva observa las salidas de la escuela y dos veces por las tardes tenía tiempo para poder acompañar a los chicos” (Tiraque, 19.11.14). Sin embargo, se ha logrado obtener el producto estrella: lacayote (ver anexo 21). Esto gracias al entusiasmo de los pequeños que a inicio del año escolar 2015 se han sumado a la actividad. Los estudiantes de 4° “Rojo” son los protagonistas (Obs. 1-10.06.15).

El director comentaba que Tiraque tiene otros potenciales más importantes, las forestales<sup>77</sup> por ejemplo. Pero este pensamiento no toma en cuenta el esfuerzo de FH y sobre todo el entusiasmo de quienes son parte del proyecto, los niños quienes dejan la teorización después de su experimentación en la pequeña huerta (ver anexo 22).

También lo destacable es el uso de otros espacios. Al igual que las actividades del aula,

---

<sup>77</sup> “En Tiraque crecen de forma natural especies como la Quewiña, Aliso, Sauce, Ch’illka, Thola, Kellu Kellu, etc. Actualmente existen 2.561 Has. de especies exóticas como el Eucalipto y el Pino” (RQD, Tiraque, 24.11.14)

las que se realizan fuera del aula serán mejor aprovechadas si han sido previstas en la planificación pues, asevera FH, se requiere tener claridad en los objetivos, en las capacidades que van a desarrollarse, prever los materiales e instrumentos con los cuales trabajar, el tiempo y dinero que se requerirá. Mediante la huerta comunitaria se ha fusionado otras actividades: ejercicios físicos (limpieza de canales de riego, desyerbe de las chacras), investigación y búsqueda plantas comestibles, compilación de información, la observación de las actividades que realizan los miembros de la comunidad y que pueden ser motivo de aprendizaje, se está favoreciendo igualmente a la recreación y confraternización (Notas 20.6.15). Esto enriquece y diversifica las posibilidades de aprender y el acercamiento de otros miembros de la comunidad educativa.

Este accionar en conjunto ayuda a crear conciencia en los niños y niñas para desarrollar mejores actitudes y sensibilización hacia la vida. Asimismo, permitió sacar a los niños del aula y brindarles experiencias de aprendizaje y enseñó a poner en valor los recursos que existen, productos comestibles y los que pueden ser reutilizables. FH concluye que “sentir que pueden dar vida con sus propias manos” les está dando otra experiencia de vida, sobre a todo a aquellos niños que viven en el albergue, “mi tesis y este proyecto me ayuda a comprender que estos proyectos no deben ser mecánicos ni institucionales o pretender que todo se resuelve con una huerta [...] ayuda pero falta todavía” (FH, Tiraque, 9.6.15). En definitiva, no se trata de comprender una determinada práctica a partir de una explicación teórica para luego aplicarla. Se trata de un aprendizaje que, movido por iniciativas internas, se conjunciona con las relaciones familiares y realicen por el gusto de aprender de forma natural.

FH impacta en el medio donde se desenvuelve al ser motivadora a través de la puesta en práctica de saberes y discursos que han sido adquiridos en su propia trayectoria personal y que parten de su experiencia. Pero también puede desarrollar la capacidad profesional de proporcionar estrategias y formas diversas de actuación, así como de suscitar discursos que fomenten el cambio educativo.

De esta manera en este capítulo de resultados se ha buscado presentar las voces de los actores educativos populares que a través de su formación, sus concepciones y prácticas nos permiten establecer los lineamientos para mejorar el quehacer educativo en actual proceso educativo y seguir contribuyendo con la educación de la población estudiantil así también brindar otros caminos de reflexión sobre la práctica y el rol de los profesores.

## Capítulo 5: Conclusiones

Una vez que se han concretizado los resultados de la investigación, llega la reflexión a partir de las conclusiones. ¿Qué es necesario cambiar en nuestra enseñanza según lo que hemos averiguado? y ¿Cuánto tiempo tendría que pasar para que estos actores entren en acción? Mientras tanto ¿qué hacemos? Este es el paso inicial con el que enfrentamos el cambio.

En este sentido, destacamos cuatro puntos: la noción y percepción de términos clave de ambas leyes (1565 y 070), la formación docente, el rol del profesor y las posibles vías de aplicación o entendimiento de/encaminar la actual ley educativa. El escenario que hemos presentado está lleno de complejidades y contradicciones que nos llevan a las siguientes conclusiones:

### **5.1. ¿CUÁL ES LA INFLUENCIA DE LA NOCIÓN Y PERCEPCIÓN DE TÉRMINOS EDUCATIVOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE?**

La noción y percepción de EIB que tienen los profesores deriva en tres vertientes: la disminución y el enfrascamiento, la visión ideal y folklórica y, finalmente aquella que apunta una mirada crítica y reflexiva que se tiene de la EIB. La primera es la que tiene mayor peso en cuanto se afirma que EIB es la enseñanza de dos lenguas y la interculturalidad es el encuentro entre culturas. Paralelo a esto, los PPF asocian la EIB o EIIP al ámbito educativo escolar o gubernamental alejando la posibilidad de apropiación de los valores presentados también desde el hogar.

Una parte abreviada de la población docente considera que, básicamente, la EIB es un cambio actitudinal y de posicionamiento con y desde la educación en valores comunales propios, esto sin la reducción al ámbito rural pero con una importante identificación con los pueblos indígenas. Abriendo la necesidad de que EIB sea un ejercicio de compartir saberes (significados holísticos), donde lo importante es el sentido y sensibilidad que subyace en la praxis educativa. El fin último es verbalizar, desde el hacer pedagógico, conceptos como EIB, EIIP, descolonización, corazonar, interculturalidad, intraculturalidad, sociocomunitario

productivo y más, para evitar se tergiversen en la nominalización general utilizada como bandera sin territorio. Desde la apropiación de conceptos, acompañadas de ejemplos desde el accionar, también empezaran a surgir cambios en el quehacer educativo; invertir en promoción y debates para salir de la ambigüedad de los términos podría ser un gran aporte estatal.

## **5.2. FORMACIÓN EN PL-EIB Y PROFOCOM. EFECTOS EN LOS PROFESORES**

La mayoría de actores educativos populares con formación en el PL-EIB afirmó, entre los factores más importantes, que la enseñanza no tradicional y el apoyo motivacional de los docentes del programa mejoraron sus habilidades orales y escritas en quechua y castellano además de impulsarlos a finalizar sus documentos de investigación y en el mejor de los casos ponerlos en acción. Sin embargo, muchos de ellos, no lograron replicar esta experiencia en sus aulas pues la rutina, la situación socioeconómica, la falta de normativa, la falta de transformación institucional tienen mayor influencia en sus quehaceres educativos.

La formación del profesorado, a partir de las reformas educativas estudiadas, para la mejora de la calidad educativa y la transformación social, han recargado el trabajo de los profesores y, con esto, aumentará el control de las prácticas docentes (rendición de cuentas). Este control y medición, si no se toma en cuenta la realidad del profesorado, dará mayor peso (legitimidad) a la administración y dirección gerencial/tradicional en el diseño de la práctica educativa, en desmedro del profesorado que pierde peso en la toma de decisiones, de posicionamientos y de transformaciones políticas.

Esto está ocurriendo con su experiencia en el PROFOCOM, la mayoría de los profesores expresaban que no sentían motivación alguna por asistir o participar activamente en él, aunque el mismo es prácticamente gratuito, pues los facilitadores reforzaban prácticas y valores contrarios al paradigma de descolonización o interculturalidad, además de su factor impositivo.

Entonces, la influencia de la formación recibida se contrapone al desinterés, falta de apropiación del paradigma educativo o la administración (institucional) tradicional de la

educación. Como actores principales de la actual ley, no podrán ser proactivos de ella, sino que en muchas ocasiones, como se ha visto, la rechazan en su fuero íntimo y, en el panorama extremo, actúan externamente como si fueran a operar a partir de ella, pero en realidad la ignoran, y en ocasiones la rebaten.

Este aire de insatisfacción en la mayoría de los actores educativos populares por no tener prestigio social, condiciones mínimas para trabajar además de sentir instrumentalización de su profesión debe llamar la atención, junto con las lecciones aprendidas de la anterior ley, para plantear mejoras en el proceso en el que se encuentra tanto la formación docente y la normativa de implementación así evitar caer en esencialismos que agudicen la brecha entre las dicotomías o polarizaciones que se pretendían sanear.

Además, sus urgencias por la praxis del día a día les llevan, muchas veces, a descuidar su formación más teórica, menos emocional, lo que, por consiguiente, re-produce, en bastantes ocasiones, una práctica más rutinaria y robotizada y, al mismo tiempo, hace difícil que se generen auténticos cambios e innovaciones en este ámbito. Es obvio que tratar de culpar al profesorado sería caer en un análisis excesivamente superficial. Un colectivo al que, en la práctica, continuamente se le vinieron negando posibilidades de real formación y sobretodo acompañamiento. Ya sea ofreciéndole unos discursos teóricos totalmente impuestos, desfasados y poniéndole en contacto con prácticas poco estimulantes (tradicionales), ya estableciéndole una jornada laboral en la que no existen posibilidades de tiempo para la actualización-formación, ni para una auténtica planificación, coordinación, seguimiento y evaluación de lo que día a día sucede en las aulas escolares y fuera de ellas.

Los resultados muestran que la práctica en la labor escolar, cuando no existe reflexión, suele estar dirigido, en gran parte, por la costumbre-tedio, la tradición y la rutina y, a veces, algún grado de coerción, especialmente si está sujeto a los imperativos de las normativas educativas, los programas de formación, los libros de texto, los padres de familia y la institucionalización.

Las reformas y la población en general se olvidan que el profesor, como ser humano, convive con estudiantes en una institución tradicional y que el cambio también se relaciona con las mecánicas de funcionamiento y estructuras organizacionales de poder. Romper con rutinas mentales, estructurales sin esquivar las voces de profesores y estudiantes también es decolonizar la educación escolar.

### **5.3. LA RE CONCEPTUALIZACIÓN DEL SER PROFESOR**

El profesor debe ser un conocedor de su materia o especialidad (experto y profesional), pero además debe aprender a ser un gestor educativo cultural, un buen administrador de los medios y herramientas a su alcance, y desde esta orientación, dinamizar el aprendizaje de sus alumnos. De este modo, ser profesor, hoy en día, implica un conocimiento pedagógico, psicológico, didáctico y una gama mucho más amplia de las cuestiones humanas que tienen relevancia escolar y comunitaria. Este ideal quiere ser alcanzado por la mayoría de los actores implicados en esta investigación.

Sin embargo, las motivaciones se estancan o desvanecen porque el gobierno y parte de la sociedad conceptualiza a los profesores como agentes mecánicos de implementación obligatoria y, a su vez, los profesores al tratar de cumplir un programa curricular sólo ven contenidos y generan personas que actúan de manera mecánica, los cuales realizan trabajos siguiendo lineamientos establecidos sin comprender realmente lo que están haciendo. De esta manera, se siguen reproduciendo violencias simbólicas y utilitarias para fines de producción económica pero no humana. Pocos son los docentes que, más allá del discurso, tratan de acercarse a sus estudiantes e intentar transformación su espacio educativo mediante también los afectos-emociones.

En el perfil de la formación de maestros y maestras se llena de atributos a los profesores: vocación de servicio a la comunidad, capacidad de trabajo en cualquier ámbito de la realidad sociocultural, lingüística y geográfica y continua. Sin embargo, no existen métodos o herramientas que contribuyan al acercamiento de tales cualidades (por ejemplo profesores

bilingües) menos en aspectos afectivos por sobre los intelectuales y competitivos a la hora de evaluar al profesor.

La mayoría de los profesores desde su pensar y accionar tiene presente que la organización de la escuela es el currículo y esta división de trabajo ha formado parte durante mucho tiempo de una tradición instrumentalista que define el trabajo docente. Es importante que los educadores adopten una postura que permita vincular los compromisos sociales con la acción pública, significa también hacer que las escuelas o los centros de formación para profesores resulten interpelativas para los estudiantes, de modo que corran riesgos, se equivoquen, hablen, participen, expresen lo que sienten y pongan en duda la forma de hacer conocimiento o transmitir saberes y situarse ellos mismos más como actores que como objetos de conocimiento y poder.

Las aulas multigrados y regular son muy heterogéneas y con un nivel de aprendizaje bastante dispar. Los alumnos muestran diferentes niveles de comprensión, de elaboración y de ritmo para poder realizar las actividades. Observamos que la escolaridad implicó un corte abrupto en sus comportamientos habituales y en el uso de expresiones lingüísticas propias de su entorno familiar (quechua). Muchos docentes se refieren a esta cuestión mediante un discurso que refleja una actitud de resignación respecto de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

Pesa sobre la función docente el propio imaginario de su rol que tiene que ver con todo un sistema simbólico que forma parte de su historia y de la identidad institucional/tradicional, donde se añaden factores más importantes que influyen la práctica del profesorado: falta de motivación social, económica o profesional (segmentación de la vida profesional y personal), las cargas horarias con grupos numerosos, el trabajo abundante (informes), ausencia en el espacio laboral, la resistencia al cambio por la falta de ascensión meritocrática, la situación económica familiar, las insuficientes herramientas para enseñar/aplicar en aula. Finalmente, la sensación de no haber sido consultados sobre la ley educativa y, por tanto, tener un carácter imperativo hace que no quieran aplicarla.

El imaginario o el acumulo de excusas matiza y afecta la relación de cada profesor con la escuela y sus estudiantes. Los desplazamientos de sentido que resultan de la actividad imaginaria, en los casos analizados, está operando como un obstáculo para el desarrollo de las adaptaciones curriculares o para, lo que es más importante aún, la internalización o militancia con los valores y cultura propios concatenados a la comunidad educativa donde mantienen relaciones interpersonales.

La anterior y actual ley educativa perfila al profesor como emancipador y con accionar holístico. Para esto el cambio desde adentro, desde el profesor será su responsabilidad. Por ejemplo, hemos visto que para aprender el quechua como L2 existen diferentes factores: un profesor que pueda y quiera enseñar a hablar una lengua, un buen método convertido en texto y un estudiante motivado y decidido a aprenderla. Este último punto también por influencia del profesor, como hemos visto a muchos egresados del PL-EIB les ha sucedido. Entonces, la decisión de re encauzar su papel como actor educativo popular o como quiera denominarlo depende de él, para luego, más allá del rotulo, ser reconocido por la comunidad educativa.

Como vemos, falta mucho para considerar, desde el profesorado, la comunidad y el gobierno, al docente como un profesional autónomo que toma decisiones pedagógicas. Así, pedirle al profesor que colabore en la ASEP para lograr la calidad educativa resulta contradictorio cuando en realidad lo que se les pide es que se comprometan con una visión que los concibe como sujetos pasivos, sumisos, obedientes: buenos técnicos que aplican lo que proponen los expertos.

Entonces, una transformación educativa es responsabilidad de todos. El profesor como ser humano no es el total responsable de las afecciones de la sociedad. Desde esta perspectiva, vemos la necesidad de reconceptualizar el rol docente, que constituye una alternativa de intervención, mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias adecuadas, incluyendo las adaptaciones curriculares, para la enseñanza de contenidos a sujetos específicos en contextos determinados.

#### **5.4. EN BÚSQUEDA DE LA DECOLONIALIDAD: YACHAY SUNQU, TEJIDO DESDE ADENTRO**

La etiqueta de interculturalidad ha sido práctica desde mi hogar, desde el *tinkuy* de mi vida eso también lo he compartido con los actores implicados en esta investigación. Cada uno (en colectivo), en su(s) diversidad(es), en sus vivencias ha hecho uso de sus relaciones mediante su *qhaway*, *munay* y *yuyaychay*, transformando las mismas mediante “matrices culturales distintas pero complementarias que estuvieron en conjugación” (Arrueta, 2012, pág. 6).

La llamada interculturalidad no precisa solo de las condiciones como respeto mutuo e igualdad de circunstancias sociales (concepción superficial), precisa también que los grupos implicados reconozcan recíprocamente su capacidad de creación cultural, que conozcan que ninguna cultura realiza plenamente las posibilidades del ser humano y que todas aportan posibilidades dignas de ser tomados en cuenta, afirmamos con los actores educativos populares: “No hay un yo, sin un tú”, esto desde el sentido de reciprocidad y complementariedad.

Ya en el plano educativo escolar, el aprendizaje en el *tinkuy*, mencionado al principio de este acápite, es parte de la vivencia en el aula y fuera de ella. La construcción activa del conocimiento se ve afectada por la relaciones de poder añadiéndose también el uso verbal disperso y generalizado de interculturalidad lo que ha provocado la pérdida de significado en el discurso (político, educativo, social, económico) con las buenas y mejores intenciones.

Además, este ejercicio de construcción activa de la interculturalidad necesita la participación de líderes de pueblos indígenas/dirigentes que se despojen de orientaciones etnocéntricas excluyentes o ideas utilitaristas gubernamentales siendo el desafío tener perspectiva propositiva y dialógica (Arrueta, 2012) para que la educación tenga transformaciones favorables. Pero, asimismo, “es preciso cambiar el método tradicional, excesivamente centrado en la actividad del profesor y dar a los alumnos más poder y más responsabilidad en su propio aprendizaje” (Sichra, 2009, pág. 101).

Ciertamente, existe la urgencia de obviar dogmatismos y discursos retóricos sobre todo en cuanto a educación escolar nos referimos, así como la participación activa de toda la comunidad sin verticalidades. Lo importante, una vez más, es no parar. La idea o ideal ya está en mesa, es parte del debate y el discurso (conceptual). El accionar (procedimental y actitudinal) en la práctica educativa cotidiana debe fortalecerse.

Es importante que exista diálogo inter e intradisciplinario para el crecimiento de todos los sectores. El enfrascamiento conduce a afirmar que siendo los profesores los principales actores para la implementación de las normas educativas, son los mismos que desde su formación educativa aun no poseen la capacidad para llevar adelante este reto: gestionar la educación intercultural.

## Capítulo 6: Tejiendo nuestro Yachay Sunqu a través de nuestra comunidad de interaprendizajes

“El capitalismo, el liberalismo... idolatría de la riqueza... motor del progreso económico; creó una cultura del yo sin el nosotros; el socialismo creó una cultura del nosotros sin el yo. Se hace necesario trabajar una síntesis que permita la convivencia del yo con el nosotros...” (Gregorio Iriarte, 1995).

### 6.1. UNA MIRADA A PLANTEAMIENTOS INICIALES

Queremos poner de manifiesto que estas reflexiones nos llevan al interés por construir una comunidad de interaprendizaje, queriendo producir una transformación interna de tal forma que se luche por una escuela que vele por el fortalecimiento protagónico de los profesores y, a través de ellos, de sus estudiantes. Se pensó en una comunidad -red de interaprendizaje- que trabaje con el espacio vivo en el que se desarrolla el diálogo mediante las características individuales de cada uno; partimos de la idea de que todos somos ignorantes<sup>78</sup>, partimos de nuestras igualdades.

Inspirados en el *apthapi* que es una comida sin recetas ni protocolo, pero que tiene la gran característica de mostrar los alimentos producidos en la tierra, la facultad de articular a familias y comunidades alrededor de un menú surtido saboreado por todos los que quieran compartir.

Del mismo modo, nos apropiamos de la concepción y la composición del tejido porque “es un proceso que demanda de parte de los tejedores inversión de tiempo y talento, que a la vez compromete toda una gama de conocimientos de orden químico, físico, estético, matemático, etc., sumados a una variedad de técnicas especializadas” (Castillo, 2005, pág. 74).

Haciendo uso de esta metáfora queremos denotar que, como afirma Rengifo:

El saber aquí, se relaciona con las sensaciones y las emociones. Saber está más conectado con *sapere* (saborear) que con *sapientia* (de *scire*: saber, ciencia). El saborear se asocia al oír, palpar, gustar, mirar, sensaciones que son impensables sin los sentimientos y la emoción puesta en la relación filial con las cosas del mundo.

---

<sup>78</sup> Esto a la luz de Rancière (2002) que plantea que el maestro explicador produce verticalidades y el ignorante, al saberse no sabedor, es igual que el resto y esta dispuesto a aprender siempre.

(2001, pág. 4)

Y siguiendo las palabras de Castillo “el *puro gusto* que finalmente se complementa con la acción de la corporalidad, de las manos, el corazón y la mente” (Ídem) nos impulsan a afirmar que se está garantizado el desarrollo del tejido. Es decir, el primer paso es que las personas le encuentren gusto a lo que harán y luego será más fácil internalizar, en este caso, las diferentes metodologías pedagógicas y culturales. En este sentido, este autor, afirma que para desarrollar el tejido que vive en la persona(s), es necesario buscar diferentes mecanismos, pero sobre todo dependerá de la misma persona, quien finalmente decidirá activarlo y develarlo, en suma, tejer fortaleciendo sus hilos, madejas o hebras multicolor.

## **6.2. LAS OPORTUNIDADES**

Actualmente los profesores en su mayoría se limitan a repetir prácticas tradicionales y necesitan apoyo de sus pares para conseguir sus objetivos y mejorar en su labor diaria. También existen experiencias ejemplificadoras que necesitan cultivarse y nutrirse con el apoyo de otras vivencias, para seguir hilando y haciendo las hebras del tejido.

Mientras que la EIB/EIIP se reinventa en su accionar y genere continuamente reflexiones y modelos alternativos, la formación de las y los actores educativos que han de aplicar en el espacio de aprendizaje esos nuevos enfoques no logra generar estas reflexiones ni repensar la práctica pedagógica. Por lo que, en la mayoría de los casos, se evidencia una continuidad del enfoque educativo tradicional que no se adapta a las nuevas circunstancias.

Además, se busca dar solución de forma sistemática a la falta de incorporación de currículos y, por lo tanto, incidir en el mejoramiento de la calidad educativa. Sabemos que para la EIB/EIIP es urgente y prioritaria la necesidad de profundizar, repensar y redefinir el *deber-ser* de la formación docente y representa uno de los pilares de nuestras oportunidades individuales e institucionales.

Una parte abreviada de la población docente considera que, básicamente, la EIB es un cambio actitudinal y de posicionamiento con y desde la educación en valores comunales

propios (sea en zonas dispersas o centrales). Abriendo la necesidad de que EIB sea un ejercicio de compartir saberes (significados holísticos), donde lo importante no son tanto las actuaciones prácticas sino el sentido y sensibilidad que subyace en dichas prácticas. En este compartir, el fin último es verbalizar desde el hacer, apropiarse y posicionarse como actores educativos populares, dándole más importancia al sentido que el profesor le dé a su quehacer que al denominativo, pues este *nombre* se utilizaría como parte del marketing del profesorado.

La propuesta se encuentra en el ejercicio de corazonar donde el profesor es más que el nombre o las características de la profesión (impuesta). Esta comunidad de interaprendizaje quiere ser el centro de reflexión sobre nuestras experiencias a partir de las complejidades que se nos presentan y, mediante nuestra diversidad, complementarnos para seguir tejiendo.

Una gran oportunidad es que algunos profesores -actores de esta investigación- han tenido el primer encuentro con sus propias prácticas y siguen en reflexión. Esto permite reforzar su formación mediante ellos mismos sin los formalismos de las clases magistrales. La comunidad de interaprendizaje mediante el método dialógico pretende que entre profesores se tejan redes de acompañamiento-complementariedad y así se fortalezca las relaciones, actitudes y acciones dentro y fuera del aula. La idea es que poco a poco se incluya a gente interesada, sean padres de familia o estudiantes.

*Comunidades de Aprendizaje* es un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos (Ramón & Puigvert, 2003). Este proyecto se distingue gracias al aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos de profesores, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para cultivar y nutrir (criar) nuestro *yachay sunqu*. La transformación está orientada hacia el sueño de la escuela que se quiere conseguir, a tejer la escuela que queremos.

Toda la *pacha* es una gran escuela. En nuestros *tinkuy* estamos llenos de aprendizajes y en este proceso todos somos profesores y estudiantes porque todos tenemos corazonamientos que compartir.

### 6.3. PORQUE SI...PORQUE QUIERO Y QUEREMOS

Desde un enfoque intercultural, uno de los dilemas y requerimientos en cuanto a formación del educador se refiere, se relaciona con la necesidad de que dicha formación contribuya de forma efectiva a generar prácticas interculturales en las escuelas. Algunas de las estrategias para avanzar hacia este fin se relacionan con el desarrollo del trabajo cooperativo y en red de docentes e investigadores (Aguado, Gil & Mata, 2009).

Es así, y sobre todo por convicción propia, que apostamos por este proyecto, porque reúne voluntades de personas con el ejercicio de su profesión, con su papel de padres y habitantes de esta *pacha*. Es un excelente punto de encuentro para avanzar desde el sentipensar. Esto no quiere decir que dar una respuesta adecuada a la diversidad en las escuelas sea un proceso fácil o simple, por el contrario, conlleva una serie de cambios importantes desde adentro, desde nuestra propia autocolonización para derivar en la mejora colectiva.

Ahora bien, acota Álvarez (2012), las personas, al saberse parte de una organización, ponen en común sus actitudes, comportamientos y valores con el resto de las personas, surgiendo de esta forma una serie de situaciones adaptativas que, al ser resueltas, permiten que la persona se desempeñe de forma eficiente en sus labores comunitarias en cualquier contexto y así no se pierda el valor educativo y social del fortalecimiento de la cultura, lengua y pluralismos cognitivos y emocionales que cada comunidad educativa tiene.

Los profesores necesitan y quieren estar en contacto con otros educadores para ampliar el sentido y los lugares en los que se pone en práctica las pedagogías y filosofías educativas. Esto les brinda la oportunidad de establecer vínculos, ver las conexiones entre su trabajo y el de otros actores educativos populares, y desarrollar movimientos sociales que puedan oponerse a los métodos de aprendizaje opresivo y dominante. De este modo, se lleva a la práctica educativa al ejercicio de uno de los principios de los pueblos indígenas que no hablan de un solo mundo, sino de varios mundos en interacción recíproca e interdependencia entre dichos mundos y sus habitantes (Guevara, 2007).

Otra motivación es que los profesores quieren demostrar que, como educadores de base (como actores educativos populares), son capaces de gestionar la educación. El accionar de los actores implicados a través de los encuentros servirá también para re pensar(se) desde sus prácticas para seguir aprendiendo. De lo contrario, se realizaría una labor sin la base orientadora correspondiente y sin comprender el sentido y el significado de lo que se hace. Por eso, se necesitan profesores conscientes de su rol en este paradigma y en medio de sus comunidades para ser capaces de contribuir a las demandas de estudiantes diversos.

Así, las ventajas se generan a partir del intercambio de experiencias, la discusión entre profesionales con experiencias de vida diferentes, el conocimiento de otras miradas sobre realidades similares, pueden contribuir enormemente a la revisión de las propias identidades, creencias y prácticas, al igual que a la actualización de conocimientos, métodos, materiales, y demás. Y, como mencionan estos autores, la formación en redes resulta en sí misma una experiencia intercultural de colaboración que redundará en enriquecimiento y desarrollo tanto a nivel profesional como personal (Aguado, Gil, & Mata, 2009).

## **6.4. OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

Tejer una comunidad de interaprendizaje(s) entre actores educativos populares que han sido parte de esta investigación mediante el método dialógico y del *tinkuy* para criar (*uyway*) nuestro *yachay sunqu* y la escuela que queremos.

“Nosotros queremos pasar de ser sujetos que enseñan, a ser seres que viven a través de su *yachay sunqu*”. (Actores educativos populares, 2016)

### **Objetivos específicos**

**Phuchkay**<sup>79</sup>. Hilar la comunidad de interaprendizaje mediante los primeros encuentros de socialización con la técnica del *t'ukurikuy* que sirva de constante consulta y tejido de sueños

---

<sup>79</sup> Zárata (1997) afirma que el hilar y el torcer son actividades que tienen que ver la percepción identitaria de las personas, centrarse o equilibrarse en espacio/tiempo (Citado por Castillo, 2005, pág. 148).

(de uno a dos encuentros).

**Allwiy**<sup>80</sup>. Iniciar el telado con la conformación del equipo de acompañamiento, la programación y definición de lineamientos de la comunidad (aprox. cuatro encuentros).

**Away**<sup>81</sup>. Criar los vínculos establecidos por la comunidad de interaprendizaje mediante los tiempos, lugares, personas responsables, temas a debatir y los procesos de evaluación constante (definido por los participantes).

## **6.5. LINEAMIENTOS**

### **6.5.1. Lineamientos conceptuales**

#### ***Comunidad de aprendizaje***

Las Comunidades de Aprendizaje tienen que responder a la sociedad de la información (Flecha, Vargas, & Davila, 2004; Rubio, 2006) interesándose por la comunicación y sus distintos lenguajes, conectando la participación de la colectividad a los procesos de aprendizaje, concibiendo las interacciones de los estudiantes fuera del aula como una forma de aprendizaje (Rubio, 2006, pág. 46-47) y permitiendo que todas las personas adqui[eran] habilidades para acceder a las actividades culturales (Valls, 2008). Los autores coinciden que es cuestión de formación, de mucho trabajo en equipo y, sobre todo, es “aprender haciendo”.

Proponemos una comunidad de interaprendizaje(s) que es un proyecto de transformación colectiva. Esta travesía de cambio requiere de la participación activa de los actores educativos populares como de los estudiantes y poco a poco con el respaldo de sus padres (PPFF), así como del apoyo de las autoridades pertinentes.

Ferrer y Martínez (2005) proponen que un colectivo voluntario conformado por familiares, maestros, exmaestros, exalumnos, alumnado universitario, agentes de servicios

---

<sup>80</sup> Querría decir estirar cierta cantidad de hilos, proporcionalmente a la prenda que se desea tejer. El estirado sigue un proceso de intercambio de hilos de una persona a otra. Es impresionante la cantidad de hilos de color que las personas administran en el momento de hacer el telado (Castillo, 2005, pág. 151). Armado de la urdimbre.

<sup>81</sup> Es el primer contacto para el tejido. El tejedor(a) se posiciona frente a las cuatro estacas en el *awana pampa* para pasar la *wich'uña* por las hebras, con movimientos en zigzag de derecha a izquierda y viceversa. (Castillo, 2005)

sociales, personas del barrio y personas a título personal sean los impulsores de las comunidades de aprendizaje, ya que estas se pueden implantar en todos los niveles educativos. Por otra parte, Jaussi (2002) señala que los voluntarios y voluntarias son actores importantes de las CCAA porque creen en el proyecto; tienen altas expectativas; colaboran con el proyecto de manera desinteresada y frecuentemente y no cubren el hueco de ningún profesional, sino que aportan su experiencia y conocimiento. Aquí, la propuesta se dinamiza mediante el voluntariado (hacer sin imposición), además de una dimensión territorial en forma de caracol, es decir, desde el centro (local) para seguir tejiendo de forma regional, nacional con proyección al movimiento del Abya Yala.

### *Aprendizaje dialógico*<sup>82</sup>

Paulo Freire desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en los años sesenta. Algunas veces se ha entendido esa aportación en forma restringida, limitándola al diálogo entre profesorado y estudiante dentro de la clase. El diálogo que nos propone Freire incluye a toda la comunidad (familia, alumnado, voluntariado, etc.) porque se parte de la idea de que todas las personas que integran el entorno del niño o niña influyen en el aprendizaje y, por tanto, deben coordinar conjuntamente. Habermas (1987-1989) desarrolla una teoría de la competencia comunicativa donde demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar acciones. Todas las personas poseemos habilidades comunicativas, entendidas como aquellas que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno. Además de las habilidades académicas y prácticas existen habilidades cooperativas que coordinan acciones a través del consenso.

El aprendizaje dialógico se basa en una concepción comunicativa de las ciencias sociales que plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas. Para la generación de un aprendizaje dialógico deben darse los siguientes principios:

---

<sup>82</sup> Basado en Flecha, Vargas, & Davila (2004).

a) El **diálogo igualitario** en que las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no desde criterios como la imposición de un saber culturalmente hegemónico a través de la relación autoritaria y jerárquica en que el profesor o la profesora determinan lo que es necesario aprender y marcan tanto los contenidos como los ritmos de aprendizaje.

b) La **inteligencia cultural** es un concepto más amplio de inteligencia que los habitualmente utilizados, no se reduce a la dimensión cognitiva basada en la acción teleológica, sino que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Engloba a la inteligencia académica y práctica, y las demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.

c) La **transformación** ya que el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Es un aprendizaje que se basa en la premisa de Freire (1997) de que las personas somos seres de transformación y no de adaptación. La educación y el aprendizaje deben estar enfocados hacia el cambio para romper con el discurso de la modernidad tradicional basado en teorías conservadoras sobre la imposibilidad de la transformación con argumentos que sólo consideraban la forma cómo el sistema se mantiene a través de la reproducción o bien desde el punto de vista que nosotros debemos ser objeto de una concientización por parte de algún líder carismático o profesor/a inquieto/a que nos iluminará con su sabiduría que nos abre los ojos a la realidad. La modernidad dialógica defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias como resultado del diálogo.

d) La **dimensión instrumental no se obvia ni se contrapone** a la dialógica. El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerden aprender. Así pues, incluye la parte instrumental que se ve intensificada y profundizada desde la crítica a la colonización tecnocrática del aprendizaje.

e) La **creación de sentido** es otro de los principios del aprendizaje dialógico. Para superar la colonización del mercado y la colonización burocrática y evitar que se imponga una lógica utilitarista que se reafirme a sí misma sin considerar las identidades e individualidades

que todos/as poseemos hay que potenciar un aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas - dirigida por ellas mismas — para así crear sentido para cada uno de nosotros y nosotras.

f) La *solidaridad* como expresión de la democratización de los diferentes contextos sociales y la lucha contra la exclusión es la única base en que se puede fundamentar un aprendizaje igualitario y dialógico.

g) La *igualdad de diferencias* es contraria al principio de diversidad que relega la igualdad y que ha regido algunas reformas educativas. La cultura de la diferencia que olvida la igualdad lleva a que, en una situación de desigualdad, se refuerce como diverso lo que es excluyente, al adaptar sin transformar, con lo que crea, en muchas ocasiones, mayores desigualdades.

El paso al aprendizaje dialógico supone englobar los aspectos positivos del aprendizaje significativo para superarlos en una concepción más global que lleva a plantearse una acción conjunta y consensuada de todos y todas los y las agentes de aprendizaje que interactúan con el estudiante según los principios arriba mencionados. Entre las transformaciones que ese avance supone están las siguientes:

- la acción conjunta de profesorado, familiares, grupos de iguales y otras entidades y colectivos de la creación de condiciones de aprendizaje de todas las niñas y niños.
- la formación de todos/as los/las agentes de aprendizaje en lugar de restringirla al profesorado al excluir a otros sectores.

### **6.5.2. Lineamientos metodológicos**

Las comunidades de aprendizaje representan una apuesta por la igualdad educativa y en este caso ha sido adaptado para la creación de redes de interaprendizajes. También es importante recalcar que la metodología propuesta surge de la sistematización de experiencias de los actores de esta investigación.

Es por eso que a través de este proyecto se quiere establecer una red macro y micro en

las escuelas y para las comunidades. Para este fin (Flecha, 1997), propone las siguientes fases: sensibilización, toma de decisiones, sueño, selección de prioridades, planificación, investigación, formación y evaluación y los principios de implantación: los siete principios dialógicos, la participación de la comunidad, la formación de la comunidad y las expectativas positivas (expuestas más adelante). Además y en engranaje se repetirán aspectos importantes, como primer intento a pedido de profesores, la metodología planteada por esta investigación basada en el *tinkuy* (ver capítulo 2). Paralelamente y en alto relieve proponemos los siguientes métodos:

### ***T'ukurikuy***<sup>83</sup>

Es un método que tiene que ver la reflexión conjunta, es imprescindible para el aprendizaje colaborativo ya que el actor educativo popular es un ser activo, la reflexión tiene que llevar a un proceso de cambio social a partir de la mirada del pasado para la afirmación y fortalecimiento educativo. A diferencia de la conversación que es informal, la reflexión o *t'ukurikuy* tiene un carácter más orientativo y sistemático. En cada encuentro se define el tema, se consensuan las normas de orden, se pide a alguien que tome nota de lo que se reflexiona, y el producto es socializado a todos los que no participaron en ello. También se sugiere la utilidad de mantener un archivo audiovisual, para hacer más fluida la socialización, ya que las transcripciones toman tiempo de ser finalizadas.

En este espacio, las preguntas constantes serían: ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué queremos lograr? ¿En qué me beneficia transmitir mi sentipensamiento? Es un reto entre el equilibrio del saber cognitivo y el desarrollo socioafectivo. **No se trata de propuestas caras sino de ganas.**

De igual forma, el *Ayni* se hace presente como base fundamental del *t'ukurikuy*. El *Ayni* es dar antes que recibir, esto significa dar el valor que corresponde a lo que es la comunidad, valorizar su lógica de vida, sus visiones y prácticas, pero también fortalecer la cultura o sus

---

<sup>83</sup> Adaptación de la propuesta hecha por Flores (2011)

prácticas de vida en el lugar; a lo largo del proceso de convivencia y acompañamiento. El *Ayni* se complementa con la satisfacción del que aprende o sistematiza la información producto de su experiencia (Flores, 2011). Esto no se simplifica en la bidireccionalidad de *dar es enseñar y recibir es aprender*, el bien que marca la reciprocidad es la experiencia misma, por tanto es circular, siendo el nudo el aprendizaje.

### ***Crear vínculos-acompañamiento***

Los *tinkuy* (encuentros de la comunidad) de profesores que participan para hablar sobre sus talentos y dificultades: “quieren enriquecernos juntos y esta buena relación que tenemos entre los maestros, sirve de ejemplo para los estudiantes” (JD, Porvenir, 25.5.15). Es por eso que se pretende crear vínculos mediante el acompañamiento interpersonal, en este caso -en principio- son profesores que acompañan a otros profesores, en la comunidad de interaprendizaje(s) para proyectarlo o replicarlo en aula y fuera de ella.

Esta comunidad de interaprendizaje(s) representa una oportunidad también para la esfera académica ya que pretende ser un espacio de encuentro entre académicos universitarios y profesores. Se pretende compartir, en ocasiones programadas, con personas del mundo académico y social externo con el fin de generar y poner en funcionamiento redes transdisciplinarias y con alcances territoriales regionales, también porque es una necesidad integrar la práctica docente con la investigación y llevar el conocimiento al espacio local, sin desconocer los importantes desafíos institucionales que esto implica.

Esta comunidad permitirá a los profesores hablar sobre aspectos en los que están interesados o plantear dudas sobre sus prácticas educativas y las exigencias del medio legislativo y contextual en el que se desarrollan. Entonces, como sugerencia planteamos conformar un equipo de acompañamiento conformado por los mismos maestros, personal del PL-EIB u otro voluntario que sea rotatorio y contribuya, por ejemplo, en la búsqueda de materiales de calidad relacionados con los temas que se indiquen en los *tinkuy* como vídeos o páginas web y sean enviados o compartidos para debates o información, estas y otras

actividades contribuirán a la aplicación diaria.

Las actividades para conocernos y crear vínculos crearán también confianza y afectividad y, en suma, compromiso entre los participantes. Los tinkuy pueden finalizar o iniciarse con apthapi entre la música, comida, donde podemos compartir y expresarnos libremente. Estas iniciativas permiten crear *engagement*: lazos firmes entre actores populares educativos.

### ***Autoevaluación***

La autoevaluación o el análisis de la práctica escolar por parte de la comunidad educativa resulta ser un paso necesario, facilitada por instrumentos de observación como los utilizados en esta tesis que permean sobre las preguntas hacia uno mismo sobre su quehacer educativo en su entorno sea familiar o local (profesional).

La autoevaluación puede proseguir o complementarse, además, con metodologías reflexivas y colaborativas como la sistematización de experiencias (Jara, 2001 citado por Flecha 2004) o la elaboración de repertorios de buenas prácticas, entendidos como narraciones complejas de experiencias eficaces o exitosas en las que se atiende a la contextualización de la misma. La autoevaluación de la práctica docente debe ser algo más que un ejercicio académico. Debe constituirse en un proceso que incida en la mejora de la práctica, colabore en la mejora cualitativa de la educación y oriente sobre la formación del profesorado (Aguado, Gil y Mata, 2009) y puntualizamos, que esa formación procura ser integral.

Estos primeros hilvanados de la propuesta, como primera fase, se concretan en las sesiones o encuentros. Las mismas que serán programadas por los actores educativos en un encuentro previo. Sin embargo a continuación presentamos una estructura tentativa:

Tabla 6. Programa tentativo de encuentros de la comunidad de interaprendizajes

<b>PHUCHKAY. Preparación de nuestra comunidad de interaprendizaje: Hilar</b>												
<b>T'ukurikuy:</b> ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué queremos lograr? ¿En qué me beneficia transmitir mi sentipensamiento?												
<b>Actividades</b>	Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 5	Sem 6	Sem 7	Sem 8	Sem 9	Sem 10	Sem 11	Sem 12
Socializar los resultados de la presente investigación	x											
Convocar e invitar a interesados en la comunidad	x											
Organizar espacios y responsables		x										
Acordar lineamientos de la comunidad		x										
Criar una plataforma en red (facebook, whatsapp)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Hebra 1</b>	Comprensión de las dimensiones de la comunidad de interaprendizaje											
<b>Hebra 2</b>	Inicio del telar											
<b>ALLWIY. Iniciar el telado de la comunidad de interaprendizajes: Telar</b>												
<b>Crear vínculos-acompañamiento</b>												
Conformar el primer equipo de acompañamiento		x										
Programar frecuencia y temas a tratar en los encuentros			x	x								
Definir lineamientos de auto-evaluación					x							
<b>Hebra 3</b>	Inicio del equipo de acompañamiento, sistematización del programa de encuentros y autoevaluación.											
<b>AWAY. Proceso de tejido de la comunidad de interaprendizaje: Crianza (tejer)</b>												
<b>Autoevaluación<sup>84</sup></b>												
Realizar un diagnóstico de los primeros pasos.						x						
Construir un plan de encuentros mediante nuevas demandas							x	x				

<sup>84</sup> La **autoevaluación** es cuando se valoran las propias acciones. Es un tipo de evaluación que toda institución o persona debe realizar de forma permanente a lo largo de la gestión o vida, ya que continuamente se toma decisiones en función a la valoración positiva o negativa de un plan específico.

La **co-evaluación** consiste en la evaluación mutua en un trabajo determinado de manera comunitaria. Se valora lo que se ha percibido más interesante de los otros y otras.

La **heteroevaluación** consiste en la evaluación que realiza una persona a otra, su trabajo, su actuación, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor o profesora con los y las estudiantes. (Módulo de evaluación, Nucinkis, N., 2015)

Aplicar plan de encuentros										x	x	x	x
<b>Hebra 4</b>	Documento de análisis y valoración del inicio de la comunidad.												
<b>Hebra 5</b>	Bosquejo del plan o tejido que se quiere seguir.												
<b>Todas las actividades están inmersas en un proceso circular.</b>													

Fuente: Elaboración propia

Este esquema es la muestra que, para desarrollar el proyecto, hay varias decisiones que tomar: lugar, horarios, participantes, aperturas, presupuestos, etcétera. Esta propuesta será puesta a consideración de los actores educativos populares quienes delinearán y consolidarán la comunidad de interaprendizaje. Este proceso, al ser circular, no pretende segmentar actividades que, según la voluntad de los participantes, puede realizarse de forma continua como por ejemplo la autoevaluación.

Los responsables directos de las actividades o del plan de tejido estaría en manos del equipo interdisciplinario. Para cada encuentro o cada par de encuentros, dos personas podrían procurar realizar actividades entretenidas para lograr que los integrantes se conozcan y se sientan contentos de estar en la comunidad. Los juegos y cantos son actividades muy apreciadas y les permite sentirse relajados (replicable con sus estudiantes). Desde el primer momento *phuchkay* hasta el *away* recomendamos fomentar la convivencia.

Como ejemplo de temas a tratar, tenemos al bilingüismo. Para proceder con la enseñanza bilingüe, se debe conocer las competencias lingüísticas de inicio; en este caso, la situación en cuanto al conocimiento del quechua, es así que el autodiagnóstico lingüístico es elemental. A partir de este momento, se podrá obtener una madeja de varios hilos para fomentar el fortalecimiento de la lengua materna y otra de adquisición de forma paralela que refleje fuertemente la sabiduría comunitaria como contenido, instrumento y metodología en la práctica pedagógica.

La evaluación no debe ser unidireccional, mas al contrario, debe realizarse entre las actoras y actores involucrados en el proceso. La comunidad deberá valorar los momentos de uso de los tres tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Así, las ventajas de esta estrategia metodológica son las siguientes:

- Los actores educativos populares (tejedores en potencia) inician su aprendizaje con actividades entretenidas y motivadoras, lo que favorece el gusto por hacer.
- Perciben el acto comunitario como una actividad portadora de sentido y relacionada con la comunicación como una hebra necesaria para los interaprendizajes.
- Al comparar sus experiencias de vida, descubren gradualmente algunas características comunes y otras de gran diferencia que logran realizar un intercambio de hilados lo que fortalece los lazos entre tejedores.
- Y lo que es más importante, dejar atrás las madejas separadas de hogar (familia) y escuela (trabajo). Esta experiencia conducirá al hilado del par hogar-escuela en sentido del protagonismo del SER profesor con sus múltiples identidades (padre-madre, hijo-hija, vecino-vecina, tío-tía, comerciante, dirigente, ecologista, investigador, etc.)
- Se ofrece, a los participantes, la oportunidad de incorporar, a las actividades de la escuela, las experiencias y conocimientos adquiridos en la comunidad (contexto familiar).

Los diferentes momentos y elementos empleados deben reflejar una armonía durante y después de su procesamiento; el tejido de la comunidad, al ser puesto en evidencia, debe verse y sentirse. Todo aquello es posible ver y sentir en el momento cuando la persona que la hizo tenga puesta la prenda en su cuerpo, muestre desde su accionar el cambio educativo asertivo. “En ese sentido, parte de la belleza del tejido radica en la calidad y utilidad que éste debe ofrecer” (Castillo, 2005). Con la misma sintonía a continuación presentamos fases para seguir la comunidad de interaprendizaje.

### **6.5.3. Lineamientos procedimentales<sup>85</sup>**

Las escuelas que están realizando su transformación en comunidades de aprendizaje que sigue, entre otras, las tres siguientes fases propuestas por Flecha (2004): sueño, prioridades

---

<sup>85</sup> Basados en las experiencias de Flecha, Vargas, & Davila (2004) y del Gobierno Vasco, 2013. Mejora de la práctica docente. Vitoria Gasteiz: Euskadi.

y comisiones de trabajo. Esta transformación se basa en los procedimientos de cualquier parte del mundo que mejor superan el fracaso escolar y los problemas de convivencia.

Basados en la idea de que una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, sustentado en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios (Valls, 2008), nos proponemos, en primera instancia, intentar seguir las fases sugeridas por Ramón Flecha. No son acciones definitivas o cerradas en el transcurso del proceso de la comunidad, iremos haciendo ajustes de acuerdo a nuestra experiencia y las exigencias del medio.

### ***Las fases de la transformación***

El proceso de transformación de una Comunidad de Aprendizaje se divide en dos períodos: puesta en marcha (un curso escolar) y consolidación (dos cursos escolares). La puesta en marcha incluye cinco fases: sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades y planificación. La consolidación del proceso integra la investigación, la formación y la evaluación (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2006).

En la formación de Comunidades de Aprendizaje existen dos pre-fases: la llamada sensibilización y la toma de decisión. Son dos momentos previos al desarrollo de las fases del proyecto e implican:

Tabla 7. Fases de la puesta en marcha de una Comunidad de Aprendizaje

<b>Período puesta en marcha</b>
Sensibilización (1 mes aproximadamente). Toma de decisión (1 mes aproximadamente). Sueño (3 meses aproximadamente). Selección de prioridades (1 o 3 meses aproximadamente). Planificación (2 meses aproximadamente).
<b>Período de consolidación</b>
Investigación. Formación. Evaluación.

Fuente: Valls, 2008, pág. 234

Para nuestros fines, solo tomamos en cuenta, como sugerencias de pasos a seguir, el período de puesta en marcha.

### ***Fase de sensibilización***

La fase de sensibilización tiene como objetivo principal dar a conocer al profesorado, al voluntariado y a los estudiantes los cambios que tiene que realizar el centro escolar para convertirse en una Comunidad de Aprendizaje. Para conseguir este fin, se plantean dos formas de trabajo paralelas y coordinadas: sesiones informativas, de debate y de trabajo y la formación general (Elboj et al., 2006; Valls, 2008)<sup>86</sup>.

Contempla un ciclo de sesiones de formación continua donde se explica y discuten los alcances de la sociedad de la información en la que nos encontramos y los conocimientos que se requerirá en ella. La sensibilización contempla sesiones con todos los actores sociales implicados. En ellas hay que realizar un análisis serio del contexto social en que se enmarcan los procesos educativos y formativos y los desarrollos actuales de la colonialidad, en el que surgen cambios fundamentales para la transformación de las concepciones que son hegemónicas entre nosotras y nosotros.

Tras la fase de sensibilización, es preciso que la comunidad tome la decisión de iniciar el proyecto de transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje y las formas en la que se gestionará. Al final del período de sensibilización, las personas implicadas elaboran las fortalezas y debilidades educativas y organizativas de la escuela (Pulido y Ríos, 2006 citado por Flecha 2004).

### ***Fase toma de decisión***

Durante la toma de decisión, todos los miembros de la comunidad (profesorado, familias, estudiantado y el resto de los agentes educativos) deciden si el proyecto tendrá lugar

---

<sup>86</sup> En las reuniones informativas, de debate y de trabajo, el profesorado, el voluntariado y los estudiantes trabajan y analizan: Fases y principios generales del proyecto. Los principios generales, que veremos posteriormente, son: los siete principios del aprendizaje dialógico, la participación y la formación de la comunidad y las expectativas positivas.

en el centro (Elboj et al., 2006) o la ubicación de espacios para llevar adelante la comunidad de aprendizaje.

### ***Fase del sueño***

Una vez que se toma la decisión, se reúnen para soñar con la escuela que quieren alcanzar (Elboj et al., 2006; Valls, 2008). El valor de soñar es conseguir una escuela que ofrezca diálogo, solidaridad, respeto, igualdad, inclusión, recursos humanos, etc., a toda la comunidad; en otras palabras, **los sueños representan los principios educativos** a los que se encomendará cada Comunidad de Aprendizaje (Aubert, 2004).

El sueño (que puede durar de un mes a un año) es elaborado conjunta y dialógicamente por todos los sectores que quieran implicarse: profesorado, familiares, alumnado, personal no docente, profesionales de lo social, asociaciones, entidades.

Las comunidades de aprendizaje quieren eliminar las desigualdades para valorar la diversidad, transformar la escuela y su contexto social hacia la utopía de convertirla en un proyecto educativo con respeto a la diversidad. Realizada esta fase, se cogen unos trozos de sueño que se convierten en prioridades a conseguir en los próximos meses y/o años.

### ***Fase de selección de prioridades***

Después de recoger todos los sueños, la comunidad tiene que buscar información sobre el centro educativo y su contexto. Hay que analizar las fortalezas y debilidades para indicar las mejoras que necesita el centro educativo. Las posibles mejoras o prioridades tienen que estar en consonancia con el sueño de la comunidad y con el proceso educativo (Zudaire y Lavado, 2002 citados en Flecha 2004).

### ***Fase de planificación***

Con el fin de asegurar que las comunidades de aprendizaje cumplan sus objetivos y las prioridades identificadas participativamente sean realizadas a cabalidad, se construyen comisiones mixtas, que son asociaciones formadas por las personas de la comunidad. Su

función es pensar estrategias para lograr los sueños respetando las prioridades correspondientes. Las comisiones mixtas están coordinadas por la comisión gestora; esta comisión está formada por todos los miembros de la comunidad: el equipo directivo, los componentes de las entidades, los representantes de cada comisión de trabajo, los miembros de la administración y el equipo asesor. El proceso de planificación incluye distintos grupos de trabajo.

A continuación presentamos una experiencia de profesores de distintas comunidades de aprendizaje<sup>87</sup> que plantean los primeros pasos para planificar nuestro tinkuy según un esquema muy sencillo:

- Reflexión sobre las fases de elaboración del Instrumento de Evaluación, sobre el cuestionario.
- Planificación y concreción del trabajo en los centros.
- Adecuación del instrumento a las características y estructuras de los centros (diseño de argumentos, guiones, métodos de trabajo...).

Para facilitar el proceso de reflexión en equipo sugieren implicarse en los siguientes aspectos:

- **Organización:** facilitar las estructuras de trabajo necesarias para desarrollar la tarea prevista.
- **Previsión de las fases de reflexión:** elaborar un cronograma, desarrollar actividades, nombrar responsables, marcar tiempos y concretar los indicadores de evaluación.
- **Formación:** Analizar las necesidades y diseñar un plan de formación.

Para finalizar es importante subrayar el aspecto identitario de esta propuesta. Una persona tiene múltiples identidades que se mueve a primer plano en función de un rol social

---

<sup>87</sup> Los profesores que ya vivieron esta experiencia afirmaron que a menudo surgían problemas y malentendidos a pesar de que los diferentes procesos parecían claros. Ese hecho originó numerosas discusiones para aclarar la finalidad del trabajo propuesto y los pasos para desarrollarlo. Para lo que hay que destapar estrategias ocultas: las formas de trabajo, por ejemplo. No es sencillo compartir formas de trabajo propio con los compañeros. No tenemos esa cultura, afirmaban. Por todo ello, les parecía mucho más importante hacer una reflexión colectiva sobre las prácticas de enseñanza y, a través de ella, identificar y desarrollar los espacios de mejora abordables en el futuro. (Gobierno Vasco, 2013. Mejora de la práctica docente. Vitoria Gasteiz: Euskadi. Págs. 39-45).

que debe cumplir (Bauman, 1999), lo mismo sucede con los profesores, padres y estudiantes, cada uno hace desde su posición -que es una postura política frente a la estructura heredada- pero estamos exigiendo a una comunidad que trabaje de forma integral en la educación, es decir, que estamos pidiendo una **reconstrucción de roles**, ya que la participación en la nueva escuela que soñamos merece un compromiso de las personas desde sus experiencias vividas (Comunicación personal, Alvarez, 2016).

Finalmente, como vimos los tejidos se entrelazan con el quehacer educativo y social/personal de los actores educativos populares. La idea fuerza central de esta comunidad es “mejorar el entorno de la comunidad educativa donde pasamos gran parte de nuestras vidas” (FH, Tiraque, 21.04.16), esto mediante la creación de lazos, por tanto, el refuerzo de hebras del hilado mediante nosotros como agentes educativos comprometidos por la escuela que queremos. Esta propuesta inicial, a pedido de los actores principales, estará acompañada por mi persona para garantizar el mantenimiento y la constante evaluación dentro de la comunidad para luego invitar a otras personas involucradas con la rama educativa que participen como una suerte de *coaching* educativo. Parte del sueño es que esta comunidad sea tejida con profesores de cada Unidad Educativa implicada en esta investigación y sea replicada/mejorada en otros espacios educativos que tengan inquietudes de mejorar la educación con sus propios sentipensamientos y accionares (Actores educativos populares, 2016).

Entonces, bajo este primer esbozo, las comunidades de interaprendizajes tienen la libertad de tejer sus lineamientos, pasos, herramientas y normativas, desde sus propias lógicas y necesidades, al interior de sus *tinkuy* con sus *yachay sunqu*.

## Referencias

- Actores educativos populares. (14 de Abril de 2016). Reunión informativa de Tesis en MEIB. Aportes de participantes para el mejoramiento del documento. Cochabamba, Tiraque, Bolivia.
- Aguado, T., Gil, I., & Mata, P. (2009). *El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas*. Madrid: UNED.
- Albó, & Anaya. (2003). *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: UNICEF, CIPCA.
- Albó, X. (2002). *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: CIPCA.
- Alcón, S. (2001). *Prácticas y discursos de aula en el Instituto Normal Superior de Warisata: continuidades en el contexto de la Reforma Educativa*. Cochabamba: Proeib-Andes.
- Alfonso, M. R. (2010). *Investigación de la práctica pedagógica desde diversas perspectivas metodológicas*. Montevideo: Letrasuruguay.
- Alvarado, V. (2002). Políticas públicas e interculturalidad. En N. (. Fuller, *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (págs. 36-78). Lima: IEP/Universidad del Pacífico/Universidad Católica.
- Álvarez, M. (2012). *Compromiso y comportamiento ciudadano (Tesis)*. La Paz: UCB.
- Anaya, A. (2009). Magisterio y reforma educativa en Bolivia. *Programa Regional-Políticas Sociales en América Latina (SOPLA)* , 13-45.
- Arditi, Benjamín. (2000). *El reverso de la diferencia: identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Arratia, M. (2015). *Construyendo una nueva cultura de Gestión Educativa Intra e Intercultural*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Arratia, M. (2012). Sistematización de la Experiencia del Programa de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe. Cochabamba: Programa de L-EIB.
- Arrueta, J. A. (2012). *El impacto de las reformas educativas en el sistema educativo en Bolivia, 1994 al 2011. Sus relaciones entre los deseos y las realidades*. Cochabamba: Proeib-Andes.
- Aubert, A. (2004). Soñar una escuela. En *Aula de Innovación Educativa* (págs. 35-37). Barcelona: Paidós.
- Avanzamos. (2014). *Maestras y maestros, modelo de trabajo y estudio*. La Paz: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Bachelard, G. (2000 [1948]). La noción de obstáculo epistemológico: Plan de la obra. En *La formación del espíritu científico* (págs. 15-26). México: Siglo XXI.

- Bartolomé, M. (2006). Los laberintos de la identidad. En *Procesos interculturales, antropología política del pluralismo cultural en América Latina* (págs. 56-76). México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Bolpress. (13 de Agosto de 2009). *Defensores de la ley educativa oficialista en aprietos*. Recuperado el 25 de Febrero de 2015, de Área Educativa: <http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2009081308>
- Bolpress. (6 de Junio de 2006). *La Reforma Educativa del Banco Mundial tiene los días contados*. Recuperado el 23 de 8 de 2014, de Área Educación: <http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2006071003>.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cadena, P. (17 de Julio de 2015). *100 mil maestros acceden a la titulación con el Profocom*. Recuperado el 26 de Septiembre de 2015, de eju.tv: [www.eldia.com.bo](http://www.eldia.com.bo)
- Cajías 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.
- Cajías de la Vega, M. (2012). Propuestas de transformación de la formación docente en Bolivia. *Tinkazos*, 28-57.
- Carbajal Solís, V. C. (2006). *Cambio y conservación intergeneracional del quechua*. La Paz: PROEIB-Andes, Plural.
- Carbonell, F. (2002). *Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables*. Madrid: Kikiriki.
- Cassany, D. (2010). *10 claves para enseñar a interpretar*. Barcelona: Gobierno de España.
- Castillo, M. (2005). *Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua*. La Paz: PINSEIB, PROEIB-Andes, Plural Editores.
- CENAQ. (2014). *Curriculo Armonizado de la Nación Quechua*. Sucre: CENAQ.
- CENDA. (1994). *CONOSUR Ñawpaqman*, pág. CENDA.
- Centro de Maestros de México. (2012). *Centro de Maestros de Los Reyes La Paz. Círculo virtual de lectura Etapa VII*. Recuperado el 14 de Agosto de 2015, de Círculo virtual Los Reyes La Paz, Estado de México: <https://circulovirtual.wordpress.com>
- Choquehuanca, D. (2 de Agosto de 2010). *25 postulados para entender el "Vivir Bien"*. Recuperado el 4 de Diciembre de 2014, de La Razón: [http://www.la-razon.com/versiones/20100131\\_006989/nota\\_247\\_946416.htm](http://www.la-razon.com/versiones/20100131_006989/nota_247_946416.htm)
- Torrice Camacho, J. D. (Intérprete). (2014). Clase de matemáticas. Cochabamba, Chapare, Porvenir.
- Colectivo Situaciones. (2004). *El taller del maestro ignorante*. Recuperado el 24 de Agosto de 2015, de des-encuentros: <http://www.des-encuentros.quentar.org/textos/pdf/EI%20taller%20del%20maestro%20ignorante.pdf>

- Colombi, & Juárez. (2001). Educación, Cultura y Derechos Indígenas: el caso de la Reforma Educativa boliviana. *Revista Iberoamericana de Educación*. 27 , 125-152.
- Comunicación para el Desarrollo, E. (2004). YASAREKOMO. Una experiencia de comunicación indígena. *COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO-FAO* , 4.
- Contreras, M., & Talavera, M. L. (2005. ). *Examen parcial: La Reforma Educativa Boliviana 1992 - 2002*. La Paz. 2ª Edición: PIEB.
- Cusicanqui Flores, E. J. (2012). *Pedagogía del entendimiento para la Escuela Superior de Formación de Maestros y Maestras "Simón Bolívar"*. Sucre.
- Decreto Supremo N° 156. (6 de junio de 2009). Recuperado el 21 de 8 de 2014, de <http://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N156.xhtml>
- Decreto Supremo N° 28725. (24 de mayo de 2006). Recuperado el 15 de 7 de 2015, de <http://www.lexivox.org/norms/BO-DS-28725.xhtml>
- Decreto Supremo N° 29074. (21 de marzo de 2007). Recuperado el 5 de 4 de 2016, de <http://www.lexivox.org/norms/BO-DS-29074.xhtml>
- Díaz Barriga, A., & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación, Número 25* , 1-25.
- Dubrovsky, S., Iglesias, A., & Saucedo, E. (2003). La reflexión sobre las prácticas docentes a partir de un proyecto de investigación-acción. *Educación, Lenguaje y Sociedad Vol. I N° 1* , 111-119.
- El Dia, D. (24 de 9 de 2013). *Diez obstáculos frenan avances de la ley educativa*. Recuperado el 12 de 5 de 2015, de [http://www.eldia.com.bo/index.php?cat=362&pla=3&id\\_articulo=132641](http://www.eldia.com.bo/index.php?cat=362&pla=3&id_articulo=132641)
- El Diario. (6 de Junio de 2016). *El Diario*. Recuperado el 26 de Junio de 2016, de [http://www.eldiario.net/noticias/2016/2016\\_06/nt160606/principal.php?n=59&-150-mil-maestros-festejan-su-dia-en-bolivia](http://www.eldiario.net/noticias/2016/2016_06/nt160606/principal.php?n=59&-150-mil-maestros-festejan-su-dia-en-bolivia)
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Erbol. (26 de Agosto de 2015). *Evo Morales: "Los interculturales somos medio avasalladores"*. Recuerda que el Chapare era tierra yurakaré. Recuperado el 16 de Septiembre de 2015, de Erbol Digital: [http://www.erbol.com.bo/noticia/politica/26082015/evo\\_morales\\_los\\_interculturales\\_somos\\_medio\\_avasalladores](http://www.erbol.com.bo/noticia/politica/26082015/evo_morales_los_interculturales_somos_medio_avasalladores)
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2012). *Política del Estado Plurinacional de Bolivia Contra el Racismo y toda forma de discriminación*. La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia.
- Etzeberria, X. (2004). *Derechos culturales e interculturalidad*. Recuperado el 2 de Julio de 2014, de Construyendo nuestra Interculturalidad: [http://interculturalidad.org/numero01/b/arti/b\\_dfo\\_010404.htm](http://interculturalidad.org/numero01/b/arti/b_dfo_010404.htm)
- Fierro, C. (1994). *Ser maestro rural: una labor imposible*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

- Flecha, R., Vargas, J., & Davila, R. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló . En *Lan Harremanak* (págs. 21-33). España: Lan Harremanak.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, N. (2011). *Un ayllu sin territorio, en un territorio sin ayllu*. Cochabamba: FHUMSS-Tesis Pregrado.
- Galindo, F. (26-29 de Agosto de 2014). Sesiones de clases. Educación II. *Investigar* . Cochabamba, Cercado, Bolivia: Proeib-andes, UMSS.
- Garcés, F. (2011). ¿Dónde quedó la interculturalidad? La interacción identitaria, política y socioracial en la Asamblea Constituyente o la politización de la pluralidad . En M. Zuazo, & C. Quiroga, *Lo que unos no quieren recordar es lo que otros no pueden olvidar. Asamblea Constituyente, descolonización e interculturalidad* (págs. 189-256). La Paz: Fundación Friedrich Ebert (FES).
- Garcés, F. (2008). Los esfuerzos de construcción descolonizada de un Estado Plurinacional en Bolivia y los riesgos de vestir al mismo caballero con otro terno. *Integra Educativa. Vol III, N° 1* , 49-66.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (10 de Septiembre de 2008). *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado el 13 de Mayo de 2015, de Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García-Cabrero, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, acción e interacción*. Recuperado el 20 de Mayo de 2014, de Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gavilán, J. M., García, M. M., & Linares, S. (2007). Investigación Didáctica. Una perspectiva para el análisis de la práctica del profesor de matemáticas. Implicaciones metodológicas. *Enseñanza de las Ciencias* , 157–170.
- Gobierno del Estado de México. (2012). *Centro de Maestros de Los Reyes La Paz. Círculo virtual de lectura Etapa VII*. Recuperado el 14 de Agosto de 2015, de Círculo virtual Los Reyes La Paz: <https://circulovirtual.wordpress.com>
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. . Madrid: Morata.
- Gómez, L. F. (2008). *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*. México: ITESO.
- Gómez, L. F. (s/a). *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*. México: ITESO.
- González-Lloret, M. (20 de Mayo de 2013). *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado el 11 de Diciembre de 2014, de DidactiRed: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo\\_13/20052013.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_13/20052013.htm)

- Guerrero, P. (2010). *Corazonar Desde Las Sabidurías Insurgentes el Sentido de las Epistemologías Dominantes, para Construir Sentidos Otros de la existencia*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Guevara, M. (2007). *Valores de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía (Bolivia, Ecuador y Perú)*. Lima: EIBAMAZ/UNICEF.
- Guzmán, D. (2016). *Prácticas formativas del PROFOCOM y su relación con los principios de intra e interculturalidad de la Ley 070 de educación en Bolivia*. Cochabamba: Proeib-Andes/UMSS.
- Guzmán, J. (2012). *Actitudes lingüísticas de los niños bilingües hacia la lengua quechua en el quinto curso de primaria de la unidad educativa*. Cochabamba: HUMSS-Tesis de Licenciatura.
- Guzmán, S. (2014). *Linea de Investigación: Formación docente e Interculturalidad*. Cochabamba: Proeib-andes UMSS.
- Heise, M. (. (2001). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Programa Marco de Formación Profesional Tecnología y Pedagógica del Perú. FORTE-PE*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Hinojosa, E. (2012). *Características socio-económicas y culturales de los estudiantes con bajo rendimiento académico del programa de licenciatura de trabajo social. Gestión 1/2011*. Cochabamba: UMSS.
- Houtart, F. (2011). *El concepto de sumak kawsai (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad*. Recuperado el 24 de agosto de 2015, de <http://www.alainet.org/es/active/47004>
- Huanacuni, F. (2009). Sumaj Qamaña vs Vivir Mejor. *Nueva Economía. Estudios de Mercado* , 15.
- INE. ( 2001). *Instituto Nacional de estadística. Estadísticas nacionales*. La Paz: INE.
- Jiménez Cortés, R. (2007). DISCURSO DE GÉNERO Y PRÁCTICA DOCENTE. *Revista de Investigación Educativa* , 59-76.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Indagación Acción*. Barcelona: Laertes.
- La Razón, D. (15 de 12 de 2013). *Roberto Aguilar: la aplicación del nuevo currículo educativo tuvo altibajos en 2013*. Recuperado el 24 de 8 de 2014, de [http://www.la-razon.com/sociedad/Roberto-Aguilar-aplicacion-curriculo-educativo\\_0\\_1961203958.html](http://www.la-razon.com/sociedad/Roberto-Aguilar-aplicacion-curriculo-educativo_0_1961203958.html)
- Laime, T. (2013). El cambio de modelo bilingüe a trilingüe en el sistema educativo boliviano. En M. d. Bolivia, *Semana de la educación intracultural intercultural y plurilingüe. "Hacia una revolución educativa en el Abya Yala"* (págs. 115-118). La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de Educación.
- L-EIB, P. d. (Agosto de 2013). Centro de Estudios en Educación Intercultural (para revisión). Cochabamba: Programa L-EIB.

- Leiva, J. (2007). *Educación y Conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Universidad de Málaga-UMA.
- Leiva, J. J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, n°20 , 149-182.
- Libro de Actas N° 1. (3 de abril de 1990). Comunidad Parra Rancho. *Fundación y organización* . Cochabamba, Tiraque, Bolivia: Parra Rancho.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialógica. En L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 129-220). La Paz: Plural editores.
- López, L. E. (1994). La educación intercultural bilingüe en Bolivia. *Ámbito para el ejercicio de los derechos. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos*. N° 5. , 97-124.
- López, L. E., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 20 , 1-45.
- López, L. E., & Rojas, C. (2006). *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural Editores.
- Lora, M. (6 de Febrero de 2012). *Ministro obligado a debatir sobre el problema educativo*. Recuperado el 1 de Junio de 2015, de bolpress: <http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2012020602>
- Los Tiempos, D. (12 de 2 de 2011). *Educación: los cambios en aula serán en 2013*. Recuperado el 24 de 9 de 2014, de [http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/nacional/20120212/educacion-los-cambios-en-aula-seran-en-2013\\_160122\\_334591.html](http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/nacional/20120212/educacion-los-cambios-en-aula-seran-en-2013_160122_334591.html)
- Lozada, B. (2005). *Formación docente en Bolivia*. La Paz : Unesco.
- Machaca Benito, G. C. (2010). De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional. *Revista Guatemalteca de Educación* , 72-118.
- 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. *Revista Guatemalteca de Educación*. Año 2, n° 3 , 71-118.
- 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. *Revista Guatemalteca de Educación*, Año 2, Número 3, Guatemala. , 71-119.
- 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. *Revista Guatemalteca de Educación* , 72-118.

- Machaca, Guido (ed). (2011). *Desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco de Estado Plurinacional. Memoria del seminario-Taller*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Maestría EIB, 8. v. (2014-2015). *Educación Intercultural Bilingüe. Sesiones de clase*. Cochabamba, Cercado, Bolivia: Proeib-andes, UMSS.
- Mamani, V. H. (2013). *Nuevas elites indígenas en el Trópico de Cochabamba*. Cochabamba.
- Marchesi, Á. (2000). *Cambios sociales y cambios educativos en latinoamérica*. Madrid: OEL.
- Martín García, A. V. (1995). *Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Mellado Jiménez, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. En U. Extremadura, *Investigación y experiencias didácticas* (págs. 289-302). Madrid: Universidad Extremadura.
- Mendoza, L. (2 de Abril de 2015). *EJU.TV*. Recuperado el 20 de Junio de 2015, de EJU.TV: <http://eju.tv/2015/04/gobierno-promete-reducir-a-25-la-cantidad-de-alumnos-por-aula-en-bolivia/>
- Ministerio de Educación Bolivia. (2 de Febrero de 2014). *Profocom titulará a 44.000 maestras y maestros con el grado de licenciatura*. Recuperado el 26 de Agosto de 2014, de Ministerio de Educación Estado Plurinacional de Bolivia: [http://profocom.minedu.gob.bo/index.php/noticia/noticia\\_web/9](http://profocom.minedu.gob.bo/index.php/noticia/noticia_web/9)
- Ministerio de Educación. (2014<sup>a</sup>). *Compendio de Normativas. Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras en Ejercicio - PROFOCOM*. La Paz: Equipo PROFOCOM.
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2012). *Formación docente. Sistematización de la mesa temática*. La Paz: Fundación PIEB.
- Ministerio de Educación. (Marzo de 2004). *Evaluación Programa de Reforma Educativa (1995-2003)*. Recuperado el 12 de Agosto de 2015, de [http://bvirtua.proeibandes.org/bvirtual/docs/Evaluacion\\_PRE.pdf](http://bvirtua.proeibandes.org/bvirtual/docs/Evaluacion_PRE.pdf)
- Ministerio de Educación. (2012). *Formación docente. Sistematización de la mesa temática*. La Paz: Fundación PIEB.
- Ministerio de Educación. (2013). La importancia del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. *Avanzamos. Boletín Informativo del Ministerio de Educación*, 4-5.
- Ministerio de Educación. (2010). *Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” N° 070*. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia.
- Ministerio de Educación. (2005). *Ley No. 1565 Reforma Educativa. Compilación de leyes y otras disposiciones*. La Paz: U.P.S. NOTA.
- Ministerio de Educación y Culturas. (2008). *Primer Encuentro del Sistema Educativo Plurinacional*. Recuperado el 25 de 06 de 2014, de <http://www.oei.es/pdf2/compilado-doc-curriculares-bolivia.pdf>

- Moya, C. (31 de Agosto de 2015). *Titulados PROFOCOM*. Recuperado el 10 de Septiembre de 2015, de El sol de Santa Cruz:  
[http://elsol.com.bo/index.php?cat=362&pla=3&id\\_articulo=109347](http://elsol.com.bo/index.php?cat=362&pla=3&id_articulo=109347)
- Moya, R. (2009). La Interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 21-56). La Paz: FUNPROEIB Andes, Plural editores.
- Navarro, M. (2005). *Informe: Evaluación formativa sobre el impacto del Programa de Formación Continúa en Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*. Cochabamba: Dirección de EIB, Ministerio de Educación, s.e.
- Nucinkis, N. (2015). Módulo evaluación. Cochabamba: Proeib-Andes/UMSS.
- OBESS. (2010). *La nueva ley educativa propone 10 cambios*. Recuperado el 12 de 8 de 2015, de Observatorio Boliviano de Empleo y Seguridad Social. Diario La Razón:  
<http://cedla.org.obess/content/4536>
- Oser, F., & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (págs. 1031-1065). Washington: AERA.
- Paz, S. (2006). Desandando los caminos de la interculturalidad: una aproximación a la Educación Intercultural Bilingüe. En A. R. (Comp.), *Escuelas y procesos de y procesos de cambio* (págs. 125-150). Cochabamba: CESU.
- Perú, M. d. (2014). *15 buenas prácticas docentes. Experiencias pedagógicas premiadas en el I Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes*. Lima: Ministro de Educación del Perú.
- PIEB-IIPP. (2012). Formación Docente. *Sistematización de la mesa Temática* , 5-72.
- Pinto, G. R., & Rodriguez, A. L. (2012). *Contenidos, Metodología y Evaluación del Proceso de Formación en Investigación del Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón del Departamento de Cochabamba en la Gestión II-2009*. Cochabamba: UMSS.
- Plaza, P. (2013). Pedagogías propias, intraculturales interculturales y plurilingües. En M. d. Bolivia, *Semana de la educación intracultural intercultural y plurilingüe. "Hacia una revolución educativa en el Abya Yala"* (págs. 129-138). La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de Educación.
- Pomar, W. (22 de Marzo de 2014). *La calidad educativa en el marco de la ley 070*. Recuperado el 15 de Junio de 2015, de Aquí:  
<http://www.semanarioaqui.com/index.php/opinion1/2413-la-calidad-educativa-en-el-marco-de-la-ley-070>
- Programa de L-EIB. (Agosto de 2013). Centro de Estudios en Educación Intercultural (para revisión). Cochabamba: Programa L-EIB.
- Programa de Licenciatura en EIB. (2012). Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. *13 años dedicados a la formación continua de maestras y maestros con enfoque en la diversidad cultural y lingüística de la región* . Cochabamba, Cercado, Bolivia: UMSS-FHCE.

- Programa L-EIB. (2012). Programa de L-EIB. *13 años dedicados a la formación continua de maestras y maestros con enfoque en la diversidad cultural y lingüística de la región*. Cochabamba, Cercado, Bolivia: UMSS-FHCE.
- Programa L-EIB. (Abril de 2014). Reconstruyendo los caminos de la LEIB. *Evaluación de impactos del Programa Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe (L-EIB)*. Cochabamba, Cercado, Bolivia: UMSS-FHCE.
- Quechua, C. E. (2007). *Recuperación de saberes y conocimientos ancestrales y territorialidad de la nación quechua*. Sucre: CENAQ.
- Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. *CLACSO*, 285-327.
- Quintero, M. E. (2006). *Alcances Regionales de la Formación y Capacitación Docente para la Educación Intercultural Bilingüe. INFORME FINAL DE CONSULTORÍA (Borrador)*. Quito: EIBAMAZ.
- Quiroga, D. (2009). Sumak kawsai, Hacia un nuevo pacto en armonía con la Naturaleza. En A. e. Al, *El buen vivir. Una vía para el desarrollo* (págs. 103-114). Quito: Abya-Yala.
- Ramón, F., & Puigvert, L. (2003). *La comunidad de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Madrid: AUFOP.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: LAERTES.
- Ríos Everardo, M. (1999). Discursos, prácticas y perspectivas de los formadores de docentes. *Tiempo de Educar, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre*, 11-30.
- Rivero, W. (2013). *Amazonía.bo*. Recuperado el 15 de agosto de 2014, de Amazonía.bo: [http://www.amazonia.bo/indigena\\_index.php](http://www.amazonia.bo/indigena_index.php)
- Rubio, A. (2006). Comunidades de Aprendizaje en red. En F. (. López, *Transformando la escuela: Comunidades de Aprendizaje* (págs. 43-48). Barcelona: Graó.
- Ruiz Carrillo, E., Suárez Castillo, P., Meraz Martínez, S., Sánchez de Tagle, R., & Chávez Castillo, V. (2010). Análisis de la práctica docente en el salón de clase desde la aplicación del instrumento de estrategias discursivas (ESTDI). *Revista de la Educación Superior, XXXIX, Abril-Junio*, 7-17.
- Ruiz, A. (2013). Formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia. *Integra Bolivia*, 175-189.
- Ruiz, A. (2012). Formación de Maestros y Maestras del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia. *Revista Integra Educativa, Nro. 3*, 175-190.
- Saaresranta, T. (2011). *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural*. La Paz: PIEB.
- Samanamud, J. (2010). Interculturalidad, educación y descolonización. *Integra Educativa Vol. III/nº 1*, 67-80.
- Sarzuri-Lima, M. (2011). Descolonizar la educación. *REVISTA INTEGRAL EDUCATIVA DEL IICAB*, 117-134.

- Sarzuri-Lima, M. (2011). Descolonizar la educación. *Revista Integra Educativa* , 117-134.
- Sarzuri-Lima, M. (2014). La lucha por «comunitarizar» la educación. Construcciones desde el. *Foro de Educación*, 12(16) , 169-190.
- Sesiones clase Educación II. (26-29 de Agosto de 2014). Sociología de la Educación. *en Maestría EIB* . Cochabamba, Cercado , Bolivia: Proeib-andes, UMSS.
- Sichra, I. (2009). ¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia? En L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 95-127). La Paz: FUNPROEIB Andes, Plural editores.
- Sichra, I. (2006). El Quechua la lengua mayoritaria entre las lengua indígenas. En L. E. (ed.), *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*. (págs. 71-199). La Paz: PROEIB Andes / Plural Editores.
- Situaciones, C. (2004). *El taller del maestro ignorante*. Recuperado el 24 de Agosto de 2015, de des-encuentros: <http://www.des-encuentros.quentar.org/textos/pdf/El%20taller%20del%20maestro%20ignorante.pdf>
- Solís, G. (2001). Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú. En M. Heise , *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (págs. 97-112). Lima: Programa: FORTE-PE.
- Talavera, M. L., Vera, G., Sanchez, X., Jurado, E., Cordero, Z., & Luna, M. E. (1999). *Otras voces, otros maestros: Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica de Bolivia.
- Tejerina, V. (2010). Estado Plurinacional y herencia colonial. Alternativas a la de-construcción de estructuras coloniales de poder. *Integra Educativa Vol. III/Nº 1* , 213-227.
- Tello, C. (2005). Ensayo crítico sobre el maestro ignorante de J. Rancière. *Revista Iberoamericana de Educación* , 1-17.
- UNICEF. (2012). *Formación Docente Inicial y Continua. La experiencia del Programa EIBAMAZ Bolivia, Ecuador y Perú*. Quito: UNICEF, EIBAMAZ.
- Uzares, W. (2011). *Percepción y práctica discursiva entre los actores educativos referidas a la EIB, en la Unidad Académica de Formación de Maestros “San Luis” de Sacaca*. Cochabamba: PROEIB Andes, UMSS.
- Vaillant, D. (2007). *Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del profesorado. I Congreso Internacional*. Buenos Aires: GTDPREAL.
- Valls, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información (Tesis doctoral)*. Recuperado el 8 de 8 de 2015, de <http://hdl.handle.net/10803/2929>
- Walsh, C. (. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: UASB, Abya Yala.

Zapana, V. (19 de Septiembre de 2013). *EL MAESTRO DEBE PASAR ESTE CURSO PARA EJERCER SU PROFESIÓN A FUTURO*. Recuperado el 13 de Agosto de 2014, de Página siete: <http://www.paginasiete.bo/sociedad/2013/9/19/educacion-valida-titulos-licenciado-para-profocom-751.html>

# ANEXOS

## ANEXO 1. GUÍA DE OBSERVACIÓN

- **Objetivo:** Observar las prácticas y discursos pedagógicos de los maestros titulados del programa L-EIB en espacio-temporal, funcional y relacional entre el profesor, los estudiantes y P.P.F.F. de las unidades educativas.

### 1. Datos Generales

Fecha:	Hr:	Nº:
Municipio:	Provincia:	
Comunidad:		

#### a) Datos de la Escuela

Dirección:	Zona:
U.E.:	Director/Profesor(a):
Aula:	Turno:
Nº profesores:	Mujeres: Varones:

#### b) características de infraestructura

Distancia del centro:	Ciclo (s):
Nº aulas:	Nº canchas:
Nº baños:	Dimensión:

#### c) Recursos escolares

Áreas de verdes:	Biblioteca:
Equipo deportivo:	Tienda escolar:
Sala docente:	Oficina dirección:

#### Actividades que se desarrollan

##### a) Interior escuela

	Maestros	Estudiantes
Tiempo Libre (Recreos)		
Horas cívicas Formaciones		

b) Interior aula

		<b>Unidades de Observación</b>	<b>Ítems</b>	<b>Referentes</b>	<b>Uso de lengua Indígena (TRANSVERSAL)</b>
Dimensión física-temporal	¿Qué hay y cómo se organiza? ¿Cuándo y cómo se utiliza?	Organización de aula	Recursos	Lecturas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿se hace uso de la lengua indígena en la escuela y en el aula? (observación)</li> <li>- ¿se propicia una enseñanza de la lengua indígena como L1 en la escuela? (observación)</li> </ul>
			Plan de clases	Revisión de tareas	
			Textos, material didáctico	Exámenes	
	Comparación de ideas				
	Dinámicas				
	Usa textos/material didáctico				
			Contenidos	Como aborda los contenidos	
				Cómo evalúa	
				Como organiza al grupo	
				Relación con la cultura de la comunidad	
Dimensión funcional	¿Para qué se utiliza y qué condiciones?	Lenguaje y comunicación	Jerarquización de las relaciones	Rígida o nula o equilibrada	
			Negociaciones	Disciplina Empatía	
			Discurso		
Dimensión relacional	¿Quién y en qué condiciones?	Práctica pedagógica	Relación maestro-estudiante/director- maestro/maestro-PPFF		
			Actitudes (predisposición favorable a la EIB)	Valores culturales (interculturalidad) practicados	
	¿Cuáles considera que son sus prácticas de aula? -¿Cuáles son sus estrategias metodológicas?	¿Cuáles son las actitudes (predisposición favorable a la EIB) que tiene en el aula? -¿cómo suele organizar el aula?	Estrategias metodológicas	Manejo de aula	
			Reacción de estrategias metodológicas	Necesidades de aprendizaje de acuerdo al contexto	
				Acuerdos/Desacuerdos	
			Comportamiento de maestro y del estudiante en el transcurso de la jornada	Intereses	
				Promueve la participación Orienta a los estudiantes Realizan preguntas aclaratorias	

## ANEXO 2. GUÍA DE ENTREVISTA

**Objetivo:** Caracterizar las nociones y percepciones de EIB que tienen los maestros y directores titulados del programa L-EIB.

### Preguntas preliminares

- ¿Cuántos años de experiencia como docente tiene? ¿en qué Especialidades?
  - ¿Hace cuánto hizo la licenciatura en EIB?
  - ¿Por qué hizo la Licenciatura?
  - ¿Cuál fue su tema de investigación? ¿qué lo motivó a escoger ese tema? ¿su tema de investigación la pudo aplicar en aula?
  - ¿piensa que la formación que ha recibido en el programa LEIB ha sido de ayuda en tu labor docente? ¿por qué?
  - ¿conoce a algún docente u autoridad que haya pasado por el programa y piense distinto a usted?
  - A su criterio ¿Qué le faltaría a la EIB o EIIP?
  - ¿Tiene algunas sugerencias o aportes para la mejora del programa EIIP?
  - ¿los insumos o conocimientos adquiridos en el programa son útiles para tu trabajo en aula o para ejercer la dirección?
  - ¿Cree que el PROFOCOM tiene relación con el programa? ¿por qué?
  - ¿está asistiendo al PROFOCOM? ¿Qué hacen en ese programa? ¿y en qué le ayuda la formación recibida en la L-EIB?
1. Gestión institucional
- ¿Qué cambios se han generado en la gestión de EIB?
  - ¿Con que instituciones públicas o privadas, organizaciones sociales y comunitarias (consejos sociales comunitarios) coordina? ¿Existe coordinación con organizaciones sociales y comunitarias?
  - En el quehacer educativo ¿cómo y en qué participan los PPFF y la escuela? ¿la U.E. promueve la participación de los Padres de Familia? ¿Cómo? ¿en qué actividades? (observación-E)

¿Cuáles son las expectativas respecto a la servicio de EIB? ¿qué tipos de gestiones hace como director? ¿qué estrategias despliega y donde las aprendió? en su trayectoria ¿qué innovaciones desarrollo y por qué?

- ¿cuáles cree que son las fortalezas y debilidades de la formación para la gestión de la EIB?
  - en su labor diaria, ¿su formación le ayuda a realizar gestiones en EIB? ¿de qué manera le ayudó el programa L-EIB?
  - ¿cuál es la percepción de los padres de familia sobre el trabajo del /la maestro titulado de la EIB?
  - ¿Qué de lo aprendido y reflexionado en la EIB te es útil en tu práctica profesional? ¿Qué cambios ha experimentado en sí mismo, en su práctica y en su relación con los demás después de su Licenciatura?
2. Pedagógico curricular
- Práctica docente:
    - ¿cómo organiza su aula? ¿por qué?

- ¿cuáles son los ejes principales de su plan de clase? (observación-Entrevista)
- En sus planes ¿incluye elementos de la interculturalidad y el uso de la lengua originaria?
- ¿Existe la participación social de PPF en la planificación e implementación curricular? (observación)
- Acomodación de la EIB al modelo sociocomunitario. Enfoque y metodología
- ¿qué desafíos está experimentando con la nueva pedagogía?
- ¿ha podido acomodar la EIB al modelo sociocomunitario? Para esto, ¿ha facilitado u obstaculizado su paso por la EIB? ¿la Licenciatura le dio insumos para esto?
- en su trayectoria ¿qué innovaciones desarrollo y por qué?
  - Organización de conocimientos: (observación-E)
  - ¿incorpora conocimientos, saberes locales y de la comunidad en su actividades pedagógicas?
  - ¿Qué entiende por Currículo Base y comunitario?
  - ¿considera que tiene formación en el enfoque del currículo intercultural? ¿lo puede aplicar?

### 3. Materiales educativos

#### **Adopción/adaptación de la cultura-materiales del contexto (calendarios agrícolas)**

- ¿qué materiales utiliza? ¿por qué? ¿para qué?
  - ¿Qué materiales elabora? y ¿cómo los utiliza? ¿de qué materiales del medio (naturaleza) hace uso y cómo?
  - ¿ha sido posible la producción de materiales como resultado del proceso de formación de la L-EIB?

#### **Lengua y cultura**

- ¿Qué piensas sobre la incorporación del quechua en el aprendizaje?
- ¿considera que existe una relación entre lengua y cultura quechua en el aprendizaje y enseñanza?
- ¿Qué piensa sobre la lengua indígena? ¿Qué percepciones tiene sobre el pensar de las autoridades educativas, profesores y padres de familia?
- ¿Cuáles son las percepciones y actitudes hacia las lenguas indígenas por los niños y niñas? (observación-E)
- ¿Qué piensa sobre la presencia y uso del castellano como L2?
- ¿existen materiales producidos por el docente en lengua indígena? (observación-E)
- ¿se motiva a los hábitos de lectura en la lengua indígena?
- ¿existe alguna preferencia de uso oral y escrito entre el castellano y quechua en la enseñanza en el aula? ¿por qué considera esto?

### ANEXO 3. ACTORES DEL PRIMER, SEGUNDO Y TERCER TRABAJO DE CAMPO

#### TC1

Código	Nombre	U.E.	Distrito	Fecha	Cargo	Apuntes
EV	Edgar Veizaga Montaña		Aiquile	27.05.14	Distrital de Educación	
AC	Agustín Colque Paco	CEA-Obispado de Aiquile	Aiquile	27.05.14	Director	
VL	Lily Valenciaga		Aiquile	27-28.05.14	Madre de Familia	
S	Señora		Aiquile	28.05.15	Madre de Familia	Visitante
PF	Padre de Familia		Aiquile	28.05.15	Padre de Familia	Vecino
TD	Técnico Distrital		Aiquile	28.05.15	Técnico Distrital	
XS	Ximena Salgueiro Chipana		Totora	28-29.05.14	Docente	
GS	Gustavo Sotelo Orellana	Carrasco	Totora	28-29.05.14	Docente	
PB	Patricia Bautista Palomeque	Carrasco	Totora	28-29.05.14	Docente	
PP	Profesor Educación Física	Carrasco	Totora	29.05.14	Docente	No ha sido parte de L-EIB
M	Dña. Marcia		Totora	28-29.05.14	Madre de Familia	Vecina de la población, dueña de tienda de barrio
FH	Fidelia Hualca Achá	Juan José Carrasco	Tiraque	02-03-04.06.14	Docente	
C	Cielo- Profesora Primaria	Juan José Carrasco	Tiraque	02.06.14	Docente	No ha sido parte de L-EIB
JJ	Juan José	Juan José Carrasco	Tiraque	02.06.14	Docente	Egresado 8 años
DF	Dña. Flora		Tiraque	02.06.14	Portera	Trabajador a del colegio
RM	Rosby Montaña Vargas	6 de Agosto	Tiraque- Kotani Alto	03.06.14	Docente	Egresada
MT	María Teresa Peredo	6 de Agosto	Tiraque	03.06.14	Docente	Egresada
WA	Wilmer Aguilar Colque	6 de Agosto	Kotani Alto	03.06.14	Director	
JL	Juan Luis Balderrama Camacho	Hortencia Rojas	Tiraque-Parra Rancho	04-05.06.14	Docente/Director	Escuela Multigrado
CJ	Cristina Jamira Rocha	Hortencia Rojas	Tiraque-Parra Rancho	04-05.06.14	Docente/Directora	Escuela Multigrado

<b>Est</b>	Estudiante	CETHA	Tiraque-Toralapa	05.06.14		Secundaria
<b>GC</b>	Graciela Choque Cárdenas	CETHA	Tiraque-Toralapa	05.06.14	Directora	
<b>PC</b>	Prof. Carpintería	CETHA	Tiraque-Toralapa	05.06.14	Docente	No ha sido parte de L-EIB
<b>MA</b>	Macario Aguilar Rosas	KishkaMuqu	Colomi-KishkaMuqu	12.06.14	Docente	
<b>JA</b>	Jimena Ayaviri de la Cruz	KishkaMuqu	Colomi-KishkaMuqu	12.06.14	Docente	
<b>TLI</b>	Teodoro LlampaViraca	Carmela Albornoz	Colomi	13-18.06.14	Docente	
<b>AM.C</b>	Amalia Cornejo	Carmela Albornoz	Colomi	17.06.14	Estudiante	6to de primaria
<b>RP</b>	Roxana Pereyra Baltazar	Kanko	Colomi-Kanko	16.06.14	Docente	
<b>Profa</b>	Profa.	Kanko	Colomi-Kanko	16.06.14	Docente	No ha sido parte de L-EIB
<b>NR</b>	Nancy Rivero Antezana	Candelaria	Colomi-Candelaria	16-19.06.14	Docente	
<b>DM</b>	Dn. Macario	Candelaria	Colomi-Candelaria	17.06.14	Presidente PPF	
<b>ML</b>	Mario Lara Coca	Villa Tunari-Isinuta	ElizardoPérez-Juan JoséTorrez	21.06.14	Docente	
<b>MO</b>	Marina Ontiveros Mamani	Villa Tunari-Isinuta	Elizardo Pérez	22.06.14	Docente	
<b>MAR</b>	Maira	Villa Tunari-Isinuta	Elizardo Pérez	23.06.14	Estudiante	Primaria
<b>JD</b>	Juan David Torrico Camacho	Villa Tunari-Villa Porvenir	Porvenir	20-26.06.14	Docente	
<b>MCh</b>	Maximiliano Choque	Villa Tunari-Villa Porvenir	Villa Porvenir	25.06.14	Dirigente y Presidente PPF	

## TC2

<b>Código</b>	<b>Nombre</b>	<b>U.E.</b>	<b>Fecha</b>	<b>Cargo/ocupación</b>	<b>Apuntes</b>
<b>LV</b>	Laura Valeria		3.11.14	Madre de Familia	Vecina
<b>Sra.</b>	Señora		7.11.14	Madre de Familia	Visitante
<b>PPF1</b>	Padre de Familia		12.11.14	Padre de Familia	Vecino
<b>MF1</b>	Madre de Familia	Carrasco	18.11.14	Presidenta Consejo Escolar	Vecina
<b>DD</b>	Técnico Distrital		5.11.14	Técnico Distrital	

<b>PE</b>	Profesor Educación Física	Carrasco	3-10.11.14	Docente	No ha sido parte de L-EIB
<b>MM</b>	Dña. Margarita		27.11.14	Madre de Familia	Vecina de la población, dueña de tienda de barrio
<b>FH</b>	Fidelia Hualca Achá	Juan José Carrasco	03-26.11.14	Docente	Trabajo en ambos turnos
<b>C</b>	Cielo	Juan José Carrasco	03-15.11.14	Profesora Primaria	No ha sido parte de L-EIB
<b>JJ</b>	Juan José	Juan José Carrasco	04-05.11.14	Docente	Egresado
<b>DF</b>	Dña. Flora		13-19.11.14	Portera	Trabajadora del colegio Carrasco
<b>JL</b>	Juan Luis Balderrama Camacho	Hortencia Rojas	03-28.11.14	Docente/Director	Escuela Multigrado
<b>CJ</b>	Cristina Jamira Rocha	Hortencia Rojas	03-28.11.14	Docente	Escuela Multigrado
<b>CCh</b>	Carmen Chambi	Parra Rancho	17.11.14	Madre de Familia	Vecina
<b>Est</b>	Estudiante	Carrasco	14.11.14		6to primaria
<b>PC</b>	Prof. Carpintería	Carrasco	10.11.14	Docente	No ha sido parte de L-EIB
<b>TS</b>	Teodoro Solís	Carrasco	17-19.11.14	Docente	No ha sido parte de L-EIB
<b>Profa</b>	Profa.	Kanko	16.11.14	Docente	No ha sido parte de L-EIB
<b>MT</b>	María Teresa Peredo	6 de Agosto	23.11.14	Docente	
<b>GC</b>	Graciela Choque Cárdenas	CETHA	20-24.11.14	Directora	
<b>MAR</b>	Maira	Parra Rancho	10-28.11.14	Estudiante	3ro Primaria
<b>ROH</b>	Rogelio Huanca	Carrasco	20.11.14	Prof. primaria	No ha sido parte de L-EIB
<b>JCD</b>	Jorge Camacho		21.11.14	Distrital	
<b>ACD</b>	Agustín Colque	Parra Rancho	15.11.14	Dirigente	
<b>RQD</b>	Ruperto Quiroz	Tiraque	24.11.14	Dirigente	
<b>CS</b>	Cristina Sanizo Vargas	Hortencia	6-7.11.14	Estudiante 2do primaria	
<b>LI</b>	Luis Ibaña Mamani	Hortencia	7.11.14	Estudiante 6to primaria	
<b>WC</b>	Wilder ChallhuaPerez	Hortencia	14.11.14	Estudiante 2do primaria	
<b>MA</b>	Mario Apaza Mamani	Hortencia	16.11.14	Estudiante 1ro primaria	
<b>EF</b>	Evo Flores Mamani	Hortencia	18.11.14	Estudiante 3ro primaria	
<b>DA</b>	Delia Aguago Montaña	Hortencia	22.11.14	Estudiante 6to primaria	
<b>BT</b>	Berno Tola Solis	Carrasco	25.11.14	Estudiante 5to primaria	

<b>EQ</b>	Edwin Quinteros Coca	Carrasco	17.11.14	Estudiante 6to primaria	
<b>LF</b>	Lidia Flores Quiroz	Carrasco	11.11.14	Estudiante 6to primaria	
<b>MA</b>	Moises Apaza	Carrasco	21.11.14	Estudiante 4to primaria	

### TC3

<b>Código</b>	<b>Nombre</b>	<b>U.E.</b>	<b>Fecha</b>	<b>Cargo/ocupación</b>	<b>observaciones</b>
<b>DCC</b>	Jorge Zurita	Carrasco	1-2.4.15	Director	No ha sido parte de la EIB
<b>NT</b>	Noelia Ticona	Nazareno	1.4.15	Profa de primaria	Colegio privado. No ha sido parte de la EIB
<b>ACH</b>	Ayde Choque	Carrasco	2.4.15	Profa de Primaria	No ha sido parte de la EIB
<b>TLI</b>	Teodoro Llampaviraca	Carmela Albornoz	19.05.15	Profesor	
<b>JL</b>	Juan Luis Balderrama Camacho	Parra Rancho	1-10.06.15	Director	
<b>CJ</b>	Cristina Jamira Rocha	Parra Rancho	1-10.06.15	Profesora	
<b>FH</b>	Fidelia	Juan José Carrasco	1-10.06.15	Profesora	

<b>Participantes</b>	<b>Motivo</b>	<b>Fecha</b>	<b>Lugar</b>	<b># Participantes</b>
Actores educativos populares e investigadora	Reunión informativa de Tesis en MEIB. Aportes de participantes para el mejoramiento del documento	14.04.16	Tiraque-U.E. Carrasco	8

#### ANEXO 4. TIRAQUE, COLOMI, VILLA TUNARI



Fuente: En base a CDC (Consejo Departamental de Competitividad de Cochabamba)

### ANEXO 5. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS Y LINGÜÍSTICAS DE CHAPARE Y TIRAQUE

Provincia	Comunidad	Población	N° de UE	Educación			Necesidades Básicas				
				Alfabetismo	Cobertura Educación (primaria)	Abandono	Pobreza Moderada	Vivienda	Servicios	Insatisfacción Salud	Educación
Tiraque	Tiraque	35,017	67	77.41	96.53	5.23	58.87	74.71	78.97	25.55	78.12
Chapare	Colomi	16,262	33	77.82	100.00	7.00	62.86	70.53	68.02	43.82	81.32
	Villa Tunari	53,996	144	81.01	89.07	7.66	51.99	81.24	83.61	8.15	81.59

Fuente: propia en base a INE (2001)

Provincia	Comunidad	Quechua					Actividades Económicas					
		Aprendió Hablar	Autoidentificación	Hablan			Agricultura, Ganadería, Caza y Silvicultura	Industria Manufacturera, Minas y Canteras	Asalariados	Independientes con Remuneración	Independientes sin Remuneración	Población en Edad Escolar que Trabaja
				Q-C	Q	C						
Tiraque	Tiraque	84.20	86.46	46.47	36.06	7.81	61.25	8.65	2,091	9,156	958	1,937
Chapare	Colomi	88.33	93.01	54.83	33.08	4.17	72.51	8.09	641	4,240	358	784
	Villa Tunari	70.61	80.70	49.56	21.68	13.22	69.61	5.93	4,472	14,893	666	2,486

Fuente: propia en base a INE (2001)

## ANEXO 6. FLUJO MIGRATORIO DE LA POBLACIÓN DE CHAPARE Y TIRAQUE

Comunidad	Taza Anual de crecimiento	Migración								
		Temporal Zonas agrícolas			Definitiva					
		Vandiola	Chakras propias	Trópico	Interior			Exterior		
Chapare	Santa Cruz				Centros urbanos	Brasil	Argentina	Chile		
Tiraque	1.21	•	•		•		•	•	•	
Colomi	1.90		•	•		•	•	•	•	
Villa Tunari	1.16		•			•		•	•	•

Fuente: propia en base a INE (2001) y entrevistas de la investigación

## **ANEXO 7. UNIDADES EDUCATIVAS VISITADAS DE COLOMI Y VILLA TUNARI**

### **Visitando Colomi: U. E. “Carmela Albornoz”**

Colomi, segunda sección municipal de la provincia Chapare, a 49 kilómetros al noroeste del centro cochabambino, fue dividido en cuatro distritos: San José, Tablas Monte, Candelaria, y Colomi (centro) siendo este el más poblado.

Colomi es considerado un micro-centro de la biodiversidad porque allí se encuentra y maneja un gran número de variedades en diferentes rubros, las principales son el cultivo de la papa, papalisa, oca, isaño, haba, etc. considerados cultivos andinos. Estos, están dispersos en la verticalidad y horizontalidad de este ecosistema, y se distribuyen en distintas parcelas familiares (TLL, Colomi,13.6.14).

En cuanto a la educación escolar, la U.E. “Carmela Albornoz” cuenta con gran prestigio dentro de la comunidad conformando una de las importantes instituciones. La infraestructura, organización y disciplina, tanto como la población escolar se asemejan a un colegio del centro urbano cochabambino, con diferencias marcadas en lo particular aula de Teodoro y los estudiantes de sexto de primaria de quienes en detalle se habla en el capítulo de resultados.

No podemos dejar de mencionar al colegio de Candelaria que se encuentra a 30 min. del centro de Colomi, su asombrosa infraestructura llena de simbolismos nos cautivaron. “es lindo la infraestructura, es grande el colegio, tenemos mucho espacio, hay mucha construcción nueva. Las pinturas, el mural, los logos, los mensajes con que los chicos han adornado el colegio le da vida. Este es un colegio modelo, pero sólo en infraestructura” (NR, U.E. Candelaria, 2014)

Los datos empíricos presentados más adelante nos mostraran las maravillosas contradicciones entre la ideología, contexto y accionar de Nancy quien con sus pocos colegas enfrenta 483 realidades y sentires.

### **Visitando Villa Tunari: U.E. “Porvenir”**

La región del Chapare desde 1960 ha sido habitado por personas de las comunidades rurales de Cochabamba, Potosí y La Paz. Los nuevos visitantes construyeron pequeñas ciudadelas (Mamani, 2013). Los nuevos habitantes, muchos de ellos quechuas, se han

dedicado a la producción de frutas tropicales y a la comercialización de la hoja de coca<sup>88</sup>. La principal fuente de ingresos proviene de los cultivos de esta hoja milenaria.

La zona que ahora nos convoca es el sindicato Villa Porvenir, Distrito 3 del municipio de Villa Tunari y de especial forma la Unidad Educativa Porvenir que ha crecido en este último tiempo, el precursor del mismo nos cuenta “tenemos desde inicial hasta secundaria. Contamos con laboratorios de química y recientemente con centro de telecomunicación. También está la biblioteca, nuestras canchas para básquet y fútbol”(JD, U.E. Porvenir, 2014). Esto añadido a la efervescente natura que rodea con plantas de naranja, mandarina y palta el campus del establecimiento.

En el último tiempo (2014) han recibido apoyo monetario del plan “Bolivia Cambia, Evo Cumple” para finalizar los dos bloques nuevos con 20 aulas, “ya somos 18 profesores en los tres niveles y un director, a cargo de 423 estudiantes” (Ídem).

Esta población se caracteriza por tener una vitalidad política de gran potencia que pasa por proyectar representación sindical a las esferas institucionales de la política boliviana y por defender abiertamente lo quechua en el contexto regional<sup>89</sup> pero que al igual que la mayoría de establecimientos educativos visitados, no apoya desde adentro la cosmovisión ni lengua quechua.

---

<sup>88</sup> Como características se señala que la cosecha se la contabiliza por carga (100 libras), que supone 4 cosechas/año, de un kato se logra cosechar 8 cargas (800 libras de hoja de coca seca/año). Una hectárea produciría, entonces, 4.800 libras de hoja seca. Por concepto de actividades alternativas, estima la suma de 11'000.000 Bs., que representa aproximadamente el 17 % de la capacidad generada por la coca, según Mamani (2013).

<sup>89</sup> Región que forma parte del baluarte del Movimiento Al Socialismo (MAS). Instrumento Político que surge desde los sindicatos campesinos cocaleros (Chapare).

## ANEXO 8. MUESTRA DE LECTOESCRITURA SILÁBICA



Fuente: J. Guzmán, 2015

## ANEXO 9. EXTRACTOS DE HISTORIAS DE VIDA

**JL:** “Cuando era niño, para mí, era muy difícil leer y escribir, al entrar a la EIB (PL-EIB), ahí me he dado cuenta que había sido porque era quechua... cuando estaba en la escuela **era un fracasado. Nadie veía mis esfuerzos**, únicamente se fijaban en mis grandes debilidades” (11.11.14).

**FH:** “De todo el proceso de la escuela que viví recuerdo en especial a uno de mis profes por su calidez y cercanía, pero no logró recordar de qué materia era...quizá de varias (...) Por mi experiencia de vida digo que nosotros como profesores hacen las escuelas y por eso tenemos que formarnos constantemente. Creo firmemente y aplaudo cuando los profesores se basan en los vínculos con sus estudiantes y sus familias” (21.5.15).

**JD:** “De pequeño me encantaba la hamburguesa y odiaba toda comida de color verde. La escuela no me gustaba, prefería jugar fútbol. Pero igual me gustaba inglés y también historia. Por lo que viví en la escuela trato de cambiar el hecho de que nunca nos explicaban por qué nos enseñaban determinados temas, ni la importancia real de que tenía aprender lo que se impartía en las clases” (22.6.14).

“me di cuenta de que no me enseñaban lo que yo necesitaba, no aprendía a sobrevivir o responder al entorno donde yo vivía. Creo que mi trabajo, así como profesores, tenemos que contextualizar la educación para el bien de nuestros estudiantes” (24.6.14).

**TL:** “En el colegio lo que más me gustaba eran los profesores apasionados, capaces de dar ejemplo y de animarnos a superarnos. Si cierro los ojos, puedo verme en la clase de la profesora que tuve a los seis años, haciendo un ángel de colores y adornado con papel crepe dorado que aún lo tengo. (...) hasta ahora me alejo de la incoherencia y los espacios de miedo... cuando era niño lo que más disfrutaba era los fines de semana en casa de mis abuelitos” (3.6.14).

“A esta edad puedo afirmar que mi materia favorita siempre fue lenguaje en contraposición, no me gustaban las clases de matemáticas. El amor que yo he recibido en la

escuela es el recuerdo máspreciado de mi etapa escolar, de la que recuerdo especialmente a mi profesora María Soledad. Si tuviera que borrar un recuerdo del colegio serían los exámenes orales” (5.6.14).

**CJ:** “En la escuela me gustaba ciencias naturales y odiaba religión. Cuando era niña he sufrido de abuso de parte de algunos profesores...nos gritaban, nos decían: ¿no entiendes? ¿Cuántas veces te tengo que explicar? ¡Ya no sé qué hacer con ustedes *t'uru umas* (cabezas de barro)! (...) esto me impulsa a querer seguir cambiando porque la mayoría de mis experiencias en la escuela fueron feas. Recuerdo con cariño cómo una profesora nos leía antes de empezar las clases (18.11.14).

## ANEXO 10. COLEGIO "PORVENIR"-VILLA TUNARI



Fuente: J. Guzmán, 2014

## ANEXO 11. EXTRACTO DE OBSERVACIÓN EN AULA

Observación	Citas textuales	Notas
	- Profesora (P): ¿De qué creen que va a hablar ahora la Ruth? - Estudiantes (E): (Varios) de Todos Santos.	Luego del saludo y tomar la asistencia, se inicia la clase con una pregunta motivadora.
La profesora escribe en la pizarra “Todos los Santos”	- P: ¿Hemos ido a rezar?	-
Los niños están ordenados en sus pupitres pero en grupos que han elegido sus nombres: “los fuertes”, “los grandes”	-	-
Los niños levantan las manos	- P: levantes sus brazos - P: pero el derecho, Anita. - ¿qué significa Todos los Santos? - E: Profe, significa que vienen todas las almas a visitarnos. - P: bien, pero ¿qué más pueden decir de Todos los Santos?... haber los que no han hablado ayer, han dicho que ahora iban a hablar.	-
La profesora se exaspera un poco. Los niños permanecen en silencio por un buen tiempo hasta que dos se animan.	- E: algunitos en ahí nomas rezan... - E2: unos chicos para las tumbas han ido a rezar también.	-
Un niño argumenta:	- E: las señoras hacen rezar con leche, con agua, dice que eso les gusta a los muertitos.	-
Hacen ruido en sus bancas.	-	-
La profesora se incomoda por el ruido que hacen los estudiantes.	- P: A ver...tranquilos, ¿qué hemos dicho? Están hablando sus compañeros	-
Los niños empiezan a comentar sobre el tema del día.	- E: Cuando se muere su tío van a rezar. - E2: Algunos chicos grave se hacen la burla y por eso su mamá ya no les quieren mandar.	-
No se hace ningún comentario sobre lo dicho, y la profesora anima a que otros participen. Al ver que entre algunos se acusan dice:	- P: ya he dicho que no se acusa.	
Luego, en un papelografo ella tiene anotado algunas palabras relacionadas con el tema, con las que los niños deben realizar oraciones.	- P: escriban bien. Pueden escribir también sobre las comidas de Todos Santos... - E: ...pero para comer se tiene que rezar - P: sobre eso puedes escribir...	-
Luego de aprox. 20 min y de apoyar a los grupos, con voz tranquila llama la atención de los estudiantes haciendo una pregunta.	- P: ¿qué más se come o se hace en Todos Santos? - E: Piña - P: yaaa, ¿qué más? Piensen, piensen, ¿qué han escrito?...	-
En el mismo papelografo escribe: Todos Santos.	- E: ¿escribimos profe? - P: sí, usando los bolígrafos correctos y sin errores.	-
Pasado un tiempo... algunos juegan con un peine y con sus lápices. Los penaliza con palabras y mirada firme desde el otro lado del curso.	- P: ¿Otra vez el peine en tu boca? ¿es rico el peine?, guarda hijita.	-
Existe una interrupción... sale la profesora, los estudiantes empiezan a conversar entre ellos o a jugar, otros pocos se quedan en sus bancas con la cabeza sobre su banca. Ingresa la profesora:	- Entonces, ¿por qué Todos Santos? - E: profe, la Alicia...usted se ha salido y así todos han hecho bulla. - (Empiezan a protestar) - Tranquilos...¿hasta cuándo van a aprender a controlarse ustedes mismos?	-
Pasa unos 10 min hasta llegar. Sin concluir la charla, la profesora muestra un cuadro que dice: TODOS LOS SANTOS	E: El lunes se recibe a las almas. E2: se despide al alma... P: ¿qué dice aquí? E3: ...el que pelea pierde cinco días de desayuno.	-

Preparación Se prepara masitas, panes, pasank´alla, dulces, bebidas. Despedida de Todos santos.		
Luego una niña sale al frente por indicación de la profesora.	- P: vamos a hablar acerca de la preparación para las almas. - E: se coloca los panales rosados y blancos. - P: y ¿has ayudado a hacer pan? ¿Quiénes han ayudado a preparar la mesa?	-
(...)	-	-
Sale otra de las niña y otra camina	- E: Profe, la Ingrid está caminando - Es: buuu (abucheos)	-
Los niños se sienten cansados y la profesora invita a que hablen.	- P: ¿Quién quiere hablar? - ¿Nada más quieren decir? - ¿Quién quiere contar un chiste?	-
Los niños empiezan a gritar	- ¡recreo, recreo, recreo!	-

## ANEXO 12. EXTRACTO DE REUNIÓN ENTRE PADRES DE FAMILIA Y PROFESORES

Observación	Citas textuales	Notas
<p>Antes de la reunión de la comunidad esperamos que la mayoría de la población ingrese, luego de iniciar con el orden del día esperamos que nos inviten a participar y así poder conversar.</p>	<p>D1: Compañeros kunan kay profesorestaq parlarikuwayku wawakuna yachachiqninku. Ñuqayku ashka tapurinayku tian. Mana ch'inlla kasusunchiq. Bien Profesor Juan le sedemos la palabra. Compañeros profesor parlanqa.</p> <p>JL: bien... sumaq punchaw tukuykankynapaq. Dirigentewan comunidadwan mañachkawan jamuyta imachus pasashkan yachaywasipiwan wawasniyku imaynachus kachkanku, parlaq jamuyku imachus faltan yachaywasiyman.</p>	<p>Luego del saludo y tomar la asistencia, se inicia la clase con una pregunta motivadora.</p> 
<p>La reunión no se la realizó en predios de la escuela multigrado sino en la pequeña sede del sindicato agrario. El ambiente no era del todo amigable, existía tensión.</p>	<p>S: Niraq kallarisaqti, hermano. Ñukayku llaqisqa kachkayku mana vendekuskanmanta cosechaynin, ashka comunarios ripuchkayku llaqtaman ganakuq, mana apay atiykuchu Tiraqueman, ni imaynapi apay atiykuchu yachaywasiman wawasniykuta. Yachayta munayku atinkumanchu riyta Tiraque yachaywasiyta wawasniyku.</p>	<p>El secretario de la comunidad en conversación privada que no existía el interés por parte de los profesores por acompañar las reuniones o informar sobre el estado de la escuela en general. Esta era la segunda vez en el año que participaban (ADC, Parra Rancho, 17.11.14)</p>
	(...)	
<p>Se tomó acuerdo en consenso, todos los participantes de la reunión (profesores y padres de familia) levantaron la mano a favor o en contra de los puntos principales antes de realizar el acta.</p>	<p>JL: Wawasniyku kashkan allillan, ashka sumaqta yachachkanku qillkiyta ñawiriyta kastilla simitapi... ñuqayki rogaripuskayku yanapariwaykuta lapizwan cuadernoswan chayta pediripuskayku dirigentawan, qayna wata quedarkanchik ajinata, ñawpaq arreglanchik chay cursuta yachaywasiypi, urmakuchkarkaña.</p>	<p>La reunión terminó con la toma de algunas decisiones pero de manera tensa y sin obtener el consenso general.</p>

### ANEXO 13. SITUACIÓN FAMILIAR DE NIÑOS Y NIÑAS



Fuente: J. Guzmán, 2014

#### ANEXO 14. MUESTRA DE PLAN DE CLASES (U.E. CANDELARIA)

Competencias	Capacidades
<p><b>CONOCIMIENTO DE LA PACHA</b> Conoce y comprende que Pacha es un todo; cielo, fuego, aire, agua, tierra, animales, plantas, casas, astros, etc., así como de la relación que existe entre ellos y que su armonía y su desarmonía nos lleva a un mal vivir.</p>	<p>Conoce la Pacha y la relación que existe entre los seres que viven en ella. Relaciona la Pacha con la armonía, desarmonía y el espacio donde vive. Participa con esmero y dedicación, en las diferentes actividades programadas en el calendario agro festivo. Observa, reconoce y respeta los lugares sagrados de la comunidad como los APUS y WANKAS. Reconoce la relación que hay entre el cosmos y la naturaleza. Comprende que aprendemos de los animales, plantas, montañas, apus y energías. Comprende que el mundo andino presenta cuatro dimensiones: el kay pacha, ukhu pacha, janaq pacha y el supay pacha.</p>

Fuente: Plan Global de 2º “A” de primaria a cargo de la profa. NR

## ANEXO 15. CURRÍCULO Y PLANES DE LA ESCUELA MULTIGRADO HORTENCIA ROJAS

Castellano		
PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: IDENTIFICAR (LEER) LA INFORMACIÓN QUE PROPORCIONAN LAS PORTADAS DE LOS TEXTOS DE CUENTOS Y ESCRIBIR FÁBULAS.		
TIPOS DE TEXTO: DESCRIPTIVO, NARRATIVO		
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.		
APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticipa el contenido de un texto a partir de la información que le proporcionan títulos e ilustraciones.</li> <li>• Establece correspondencias entre escritura y oralidad al leer palabras y frases.</li> <li>• Escribe títulos de cuentos y fábulas</li> </ul> <p>Interpreta el contenido de un cuento y de una fábula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica la secuencia de acciones y personajes principales en una fábula.</li> <li>• Comprende la función de la moraleja.</li> </ul>	<p><b>Comprensión e interpretación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación del significado de las fábulas.</li> <li>• Anticipación de la moraleja de una fábula.</li> </ul> <p>Propiedades y tipos de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características de las fábulas.</li> <li>• Características y función de las moralejas.</li> </ul> <p><b>Conocimiento del sistema de escritura y ortografía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspondencia entre escritura y oralidad.</li> <li>• Correspondencia grafonémica.</li> <li>• Valor sonoro convencional.</li> <li>• Segmentación convencional de la escritura.</li> </ul> <p><b>Aspectos sintácticos y semánticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Repeticiones innecesarias, ambigüedades en los textos y frases incompletas.</li> <li>• Adjetivos para describir personas, objetos y situaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración de portadas de cuentos.</li> <li>• Identificación de la información contenida en la portada: título y autor.</li> <li>• Lectura mediada de cuentos y fábulas seleccionadas.</li> <li>• Lista de los cuentos y fábulas leídas.</li> <li>• Lectura de un cuento y una fábula</li> <li>• Lista de las características de los cuentos y las fábulas (personajes y moraleja).</li> <li>• Discusión sobre las situaciones que se presentan en los cuentos y en las fábulas y las similitudes encontradas con experiencias personales.</li> <li>• Planificación de un cuento y una fábula a partir de las situaciones analizadas, que incluya: personajes, situación y moraleja.</li> <li>• Cuento y Fábula elaborada por el grupo.</li> <li>• Borradores de moralejas a partir de fábulas a las que el docente retiró esta parte.</li> <li>• Transcripción de fábulas y moralejas elaboradas por los alumnos.</li> </ul> <p><b>PRODUCTO FINAL:</b> Lista de cuentos y fábulas que se irá enriqueciendo durante el transcurso del ciclo escolar.</p>

ACTIVIDAD EN COMUN	
ACTIVIDADES DIFERENCIADAS	
PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar la portada de un libro y preguntar: ¿Cómo se llama este libro?, ¿Cuántas palabras forman el título?, ¿Qué letras tiene el título?, ¿Qué hay en las imágenes?, ¿Qué podrá decir?</li> <li>• Repetir lo anterior con dos portadas más.</li> <li>• Mostrar los títulos que ya se analizaron y preguntar: ¿Cuál es el título de este libro/cómo se llama?, ¿Cuál libro tiene como título “_____”?, ¿Cuál libro tiene un título de una palabra?, ¿Qué libro tiene dos/tres palabras en el título?</li> <li>• Preguntar: ¿Cómo se llama este libro?, ¿Cuántas palabras forman el título?, ¿Qué letras tiene el título?, ¿Qué hay en las imágenes?, ¿Qué podrá decir?</li> <li>• Platicar con los estudiantes sobre si los niños saben en qué sitios puede haber libros para consultarlos y sugerirles organizarse para preguntar a niños de otros grupos y a los profesores.</li> <li>• Pedir que en una hoja escriban las preguntas que formularán y establecer con ellos a qué grado y grupo acudirán a averiguar (tomar en cuenta que los grados del tercer ciclo son los adecuados). Solicitar a los estudiantes que escriban todas las respuestas diferentes que les den.</li> <li>• Ayudar al grupo para hacer la encuesta y al regresar al salón de clase, organizar equipos para que los estudiantes identifiquen y cuenten las respuestas que obtuvieron.</li> <li>• Solicitar a los estudiantes que pregunten en casa a sus familiares si ellos han leído algún libro y si saben dónde pueden consultar libros y que anoten o dibujen las respuestas que les dan. Pedir también, que lleven una caja de cartón que ya no se utilice, de un tamaño adecuado para hacer un fichero donde guardarán tarjetas que hagan con dibujos y escritura, y que utilizaran durante todo el año.</li> <li>• Buscar y organizar al grupo en equipos para que discutan sobre lo que investigaron y con la ayuda del docente, saquen una conclusión, relacionada con que los libros pueden comprarse en librerías y otras tiendas, como las departamentales; pero que también, las personas pueden ir a una biblioteca a pedir algún libro que quieran consultar o leer.</li> <li>• Dar a los estudiantes tarjetas de cartulina para hacer fichas, y los materiales necesarios para decorar la caja que cada cual utilizará como fichero.</li> <li>• Solicitar que decoren y que escriban en su caja su nombre, con apoyo del letrado que está en el registro de asistencia y guarden la ficha.</li> <li>• Definir, con la participación del grupo, el lugar en que colocarán los ficheros para tener acceso fácil a ellos.</li> </ul>	<p><b>¿QUE ES UNA FÁBULA?</b> Preguntamos a los alumnos si han escuchado la palabra fábula, si saben lo que significa, con ayuda del diccionario buscan su significado y lo escriben en una tarjeta. Leen e interpretan con sus propias palabras el significado.</p> <p><b>LO QUE CONOZCO.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentarán en grupo sobre las fabulas que conozcan.</li> <li>• Leerán en voz alta las fabulas: El gorrión y la liebre, El pastor mentiroso.</li> </ul> <p><b>A BUSCAR.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizarán y traerán al salón algunos libros de fábulas.</li> </ul> <p><b>LOS PERSONAJES.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerán las fábulas que trajeron y en grupo comentarán ¿Qué les pasó a los personajes? ¿Les ha sucedido algo parecido? ¿Qué opinan? ¿Qué enseñanza les dejó esa experiencia?</li> <li>• En equipos completarán con ejemplos la tabla acerca de las características de la fábula.</li> </ul> <p><b>EL ORDEN DE LAS ACCIONES.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enumerarán las acciones de la fábula “El pastor mentiroso” de acuerdo al orden en que suceden.</li> <li>• Busquen y comenten el significado de la palabra moraleja. Una vez que lleguen a un acuerdo, anótenla en su diccionario. Hagan lo mismo con las palabras de las fábulas cuyo significado desconozcan.</li> </ul> <p><b>LA MORALEJA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentarán las fabulas que leyeron e identificaran la moraleja.</li> <li>• Leerán la fábula “El labrador y sus hijos” y subrayarán la moraleja.</li> </ul> <p><b>¿A JUGAR CON LAS PALABRAS!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juguemos lotería: recortarán las tarjetas de la primera actividad recortable, seguirán las instrucciones que marca su libro.</li> </ul> <p><b>NUESTRAS FÁBULAS.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les pedirá a los niños que platiquen en casa sobre algunas de las fábulas que sus familiares conozcan.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar la biblioteca del aula, con la participación del grupo, para ello.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentarán en clases sobre las fábulas que investigaron en casa.</li> <li>• Recuperarán de su carpeta del saber la enseñanza que escribieron.</li> <li>• Cada equipo elegirá una y con base a ella, escribirán una nueva fábula, siguiendo el orden que marca el libro.</li> <li>• Intercambiarán sus fábulas para revisarlas y hacer las correcciones necesarias.</li> </ul> <p><b>PRODUCTO FINAL.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasarán en limpio sus fábulas. Tengan en cuenta las observaciones que hicieron sus compañeros.</li> <li>• Busquen o dibujen imágenes para ilustrarlas.</li> <li>• Reúnanlas en un compendio.</li> <li>• Elaboren una portada y una lista con los nombres de todas las fábulas (el índice).</li> <li>• Posteriormente únanlas a las fábulas para formar parte del compendio.</li> <li>• Encuadernen el compendio e intégrenlo a la biblioteca de su salón.</li> </ul>
<p align="center"><b>RECURSOS</b></p>	<p align="center"><b>RECURSOS</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libros del rincón.</li> <li>• Libro de texto pág. 22-30.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diccionario.</li> <li>• Cartulina.</li> <li>• Marcadores.</li> <li>• Libros de fabulas.</li> <li>• Libro de texto pág. 20-28.</li> </ul>
<p align="center"><b>EVALUACIÓN</b></p>	<p align="center"><b>EVALUACIÓN</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica títulos y autores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación. Pág. 29.</li> <li>• Carpeta del saber.</li> <li>• Productos del proyecto.</li> </ul>
<p align="center"><b>OBSERVACIONES</b></p>	

Fuente: Facilitado por profesores Multigrado. Original de López, Gricel, Escuela Vicente Guerrero, ciclo escolar 2013 – 2014.

**ANEXO 16. PLANILLA PRE-ESTABLECIDA PARA LA EVALUACIÓN BIMESTRAL**

**INDICADORES PRIMER TRIMESTRE**

RANGO DE NOTAS			LENGUAJE	MATEMATICAS	C.NATURALES
81	Y	100	RECONOCE SATISFACTORIAMENTE LAS PALABRAS QUE EXPRESAN TIEMPOS VERBALES	ESCRIBE CORRECTAMENTE EN LA POSICION ADECUADA LAS UNIDADES,DECENAS Y CENTENAS	IDENTIFICA SATISFACTORIAMENTE DIFERENTES TIPOS DE CONTAMINACION AMBIENTAL
70	Y	80	RECONOCE CORRECTAMENTE LAS PALABRAS QUE EXPRESAN TIEMPOS VERBALES	ESCRIBE CORRECTAMENTE EN LA POSICION ADECUADA LAS UNIDADES,DECENAS Y CENTENAS	IDENTIFICA CORRECTAMENTE TIPOS DE CONTAMINACION AMBIENTAL
61	Y	69	RECONOCE LAS PALABRAS QUE EXPRESAN TIEMPOS VERBALES	ESCRIBE EN LA POSICION ADECUADA LAS UNIDADES,DECENAS Y CENTENAS	IDENTIFICA DIFERENTES TIPOS DE CONTAMINACION AMBIENTAL
51	Y	60	RECONOCE LAS PALABRAS QUE EXPRESAN TIEMPOS VERBALES	ESCRIBE EN LA POSICION ADECUADA LAS UNIDADES,DECENAS Y CENTENAS	IDENTIFICA DIFERENTES TIPOS DE CONTAMINACION AMBIENTAL
20	Y	50	CON DIFICULTAD RECONOCE LAS PALABRAS QUE EXPRESAN TIEMPOS VERBALES	ESCRIBE CON DIFICULTAD LA POSICION DE LAS UNIDADES,DECENAS Y CENTENAS	NESECITA APOYO PARA IDENTIFICAR LOS TIPOS DE CONTAMINACION AMBIENTAL

Fuente: Facilitado por profesores U.E. Carrasco-Programa Microsoft Excel

## ANEXO 17. PLAN DIARIO U.E. CARRASCO

Plan Cs. Sociales 1° Bimestre				
<p>TEMA N° 2</p> <p>BOLIVIA</p>	<p>Bolivia fue fundada el 6 de agosto de 1825 con el tratado de independencia de la república de Bolívar -----</p>	<p>Aspectos generales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su nombre oficial es República de Bolivia</li> <li>• Su capital es Sucre</li> <li>• Su sede de gobierno está en La Paz.</li> <li>• Su gobierno está conformado por tres poderes:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poder ejecutivo</li> <li>2. Poder judicial</li> <li>3. Poder legislativo</li> </ol> </li> <li>• Su gentilicio es boliviano o boliviana</li> <li>• Su moneda es el boliviano</li> <li>• Sus símbolos patrios son: El himno nacional, la escarapela, la bandera tricolor (la hipara), el escudo de armas, la flor de cantuta, la flor de patujú.</li> </ul>	<p>División política.- la república de Bolivia está dividida en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamentos</li> <li>• Provincias</li> <li>• Cantones</li> </ul> <p>(mapa)</p>	<p>Actividad investigar límites políticos.</p>
<p>TEMA N° 3</p> <p>LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS NIÑAS Y ADOLESCENTES</p>	<p>Los derechos de los niños niñas y adolescentes fue declarado el año 1989.</p> <p>El 11 de abril de 1995 se declara como el día de los derechos de los niños niñas y adolescentes Bolivianos.</p> <p>El 12 de abril se recuerda el día de los niños y niñas de Bolivia.</p>	<p>1 Derecho a la vida a la salud y la alimentación para crecer saludables</p> <p>Deberes: respetar y obedecer a tus padres y personas mayores.</p> <p>2 derecho a un ambiente de afecto y seguridad dentro de su familia y comunidad</p> <p>Deberes: colaborar con los quehaceres de la casa</p> <p>3 derecho a la atención médica permanente</p> <p>Deber: ser limpio ordenado y obediente</p> <p>4 derecho a tener una nacionalidad, un nombre y apellido de sus padres.</p> <p>5 derecho a la libertad de expresión y a recibir un trato digno de mucho respeto</p> <p>Deber: respetar y obedecer a maestros y maestras.</p> <p>6 derecho a la protección contra todo tipo de maltrato evitándoles situaciones de violencia abandono u otro tipo de riesgos.</p> <p>deberes: cuidarte y cuidar a tus hermanos y hermanas menores.</p> <p>7 derecho a la educación la cultura y la recreación, para ser personas útiles de sus comunidades.</p> <p>deber: asistir a la escuela.</p> <p>8 derecho a la protección contra cualquier forma de abuso o explotación en el trabajo.</p> <p>deber: Denunciar cualquier maltrato que recibas tú y tus amigos en el trabajo.</p> <p>9 todos los niños y niñas discapacitados tienen derecho a un trato afectuoso y cuidados especiales.</p> <p>deber: Ser solidario y cariñoso con tus compañeras y compañeros enfermos.</p> <p>10 derecho a ser protegidos de toda discriminación racial, religiosa o de cualquier otro tipo de discriminación.</p>	<p>Todos los niños y niñas deben saber sus derechos y deberes para hacer cumplir y respetar sus necesidades en su escuela barrio y comunidad.</p>	
<p>Qué haremos en el aula y qué hicimos dentro y fuera del aula</p>	<p>Qué diferentes tipos de estímulos empleé para que los niños aprendan mejor.</p>	<p>Qué experiencias de aprendizaje según lo que he previsto en la unidad didáctica correspondiente.</p>	<p>Distribución horaria.</p>	

Fuente: Facilitado por profesores U.E. Carrasco

## ANEXO 18. MUESTRA TRABAJOS PRÁCTICOS. MULTIGRADO HORTENCIA ROJAS



Fuente: J. Guzmán, 2014



**ANEXO 19. PROFESORA Y ESTUDIANTES. MULTIGRADO HORTENCIA ROJAS**



Fuente: J. Guzmán, 2014  
Cristina cantando con sus estudiantes

**ANEXO 20. CANCIONES Y ADIVINANZAS. MULTIGRADO HORTENCIA ROJAS**

Yachay Wasi (Takiy)	La Escuela (Canción)
<p>Yachaywasiman purini kuisqalla, qillqayta yachasaq nispa kuisqalla. (kuty)</p> <p>Yachaywasipi yachani ñawinchayta, sinchi munaytan hamawt' aypas yachachiwan. (kuty)</p> <p>Pukllayta, takiyta yachani kuisqalla, ancha munaytan yachani kuisqalla. (Kuty)</p> <p>Maypitaq qamri kachkanki hamullayña, Qillqasaq, ñawinchasaq nispa hamullayña. (kuty)</p>	<p>Voy a la escuela contento aprenderé a escribir digo contento. (bis)</p> <p>En la escuela aprendo a leer, muy bonito me enseña mi profesor. (bis)</p> <p>Aprendo muy contento a jugar y cantar, muy bonito y alegre aprendo. (bis)</p> <p>Dónde estás tú, ven pronto, escribiré y leeré diciendo ven pronto. (bis)</p>

¿Imasmaris , imasmaris kanman? Qhipallaymanta tanqawankiman hinaqa,  
maykamapis purillaymanmi. ¿Imas kanman?

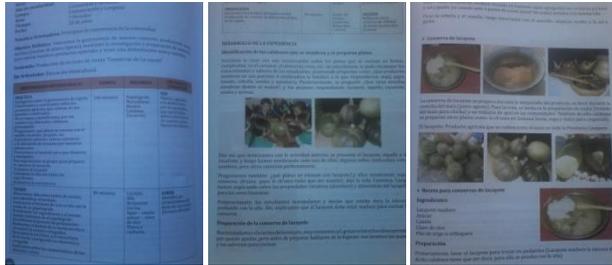
¿Qué será, qué será? Si es que me empujas por atrás, hasta donde sea caminarla .

¿Qué será?

**SARA TARPUIY (Luzmila Carpio)**

tarpurikusun sarata  
wiñapuman tukuchisun  
kulli aqhata ruwakusun  
sumaq ch'allaykusun  
tarpurikusun sarata  
wiñapuman tukuchisun  
q'ellu aqhata ruwakusun  
sumaq machaykusun  
ima sarata munaki  
q'ellu sarata munani  
kulli saraypis tiyapuwán  
chuspillu munayku

## ANEXO 21. PROYECTO SOCIOPRODUCTIVO U.E. CARRASCO



Fotos: J. Guzmán, 2015-Informe de la profesora FH

## ANEXO 22. NIÑOS EN LA HUERTA COMUNITARIA



Fotos: J. Guzmán, 2015

## ANEXO 23. ESTUDIANTES DEL COLEGIO “JUAN JOSÉ CARRASCO” Y “CARMELA ALBORNOZ”



Fotos: J. Guzmán, 2014