

Identidades

Aportes para la educación boliviana

Año 8 - N° 3 - Julio de 2021



IDENTIDADES

Universidad Mayor de San Simón

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHy CE)

Carrera Ciencias de la Educación

Plazuela Sucre, acera sud. Teléfono: 4251465

Decano: Lic. René Rivera Miranda

Director: Raúl Pérez Bedregal Ph. D.

IDENTIDADES. Aportes para la educación boliviana. Revista No.3

Comité Editorial

Roberto Ágreda Maldonado Ph. D.

Raúl Pérez Bedregal Ph. D.

Depósito Legal: No. 2-1-75-13 PO

Queda terminantemente prohibida la reproducción parcial o total.

Impreso en Talleres Gráficos Kipus. Telfs.: 4731074 - 4582716, Cochabamba - Bolivia

ÍNDICE

Editorial	7
-----------------	---

Presentación	9
--------------------	---

PRIMERA PARTE ENSAYOS

UNIVERSIDAD, DOCENCIA Y EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

¿Comunidad académica vs. comunidad política y administrativa?	13
---	----

Guido de la Zerda Vega

San Simón, crisis e incertidumbre	27
---	----

Johnny Jaldín Delgadillo

“Solo hay teorías y utopías”: flexibilidad curricular para mejorar la formación universitaria	41
--	----

Alex E. Cuiza Romano

La docencia universitaria: interinidad y titularidad	55
--	----

Roberto Ágreda Maldonado

La innovación curricular y docente: claves para el desarrollo universitario	59
---	----

Mario Vidal Moruno

Cognición situada y aprendizaje significativo	69
---	----

Marco Antonio Alcalá Cuba

¿Tenemos futuro? Necesidades y expectativas del contexto, en relación a los profesionales en Ciencias de la Educación	88
--	----

Juan Carlos Rojas Calizaya

SEGUNDA PARTE ARTÍCULOS

MAESTRO, CONOCIMIENTO Y PENSAMIENTO EDUCATIVO

Maestro, profesor, docente... ¿Cuál la diferencia?.....	117
<i>Raúl Pérez Bedregal</i>	
La producción intelectual: eje de la gestión del conocimiento.....	140
<i>Mario Vidal Moruno</i>	
Formación docente en Bolivia, del proyecto político cultural de reproducción del errado Estado Republicano al Estado Plurinacional.....	169
<i>Franz Callisaya Rojas</i>	
Pensamiento educativo de los incas.....	199
<i>Roberto Ágreda Maldonado</i>	

Editorial

La Universidad Mayor de San Simón tiene tres pilares de acción como son el proceso enseñanza y aprendizaje, la interacción social universitaria y la investigación científica y tecnológica para la formación de profesionales, académicos, investigadores y científicos.

La publicación de la revista *Identidades. Aportes para la educación boliviana*, ahora en su número 3, es una reafirmación de los tres procesos señalados líneas arriba, que busca mostrar las diferentes reflexiones y visiones de los colegas docentes de la carrera de Ciencias de la Educación.

Este número tiene dos partes, la primera, contiene ensayos sobre temas de universidad, pedagogía, así como la temática particular referido al licenciado en Ciencias de la Educación, escrito por colegas que analizan y sintetizan sus experiencias y conocimientos de la comunidad académica, en la perspectiva de contribuir al desarrollo cultural universitario.

La segunda parte está integrada por artículos sobre uno de los actores centrales de la educación: el educador, maestro o profesor; la producción intelectual: eje de la gestión del conocimiento, y, finalmente el pensamiento educativo inca. Todos ellos remiten a estudios epistemológicos, históricos y culturales que nos permiten realizar una revisión del pasado y el presente.

Las dos partes componentes de esta revista reflejan la cultura y la interpretación personal y metodológica de los autores, acerca del cómo se investiga, se hace pedagogía y sobre el cómo se sugieren propuestas, reformas o cambios en la comunidad académica y ello, en respuesta al encargo social.

Considerando que la gestión y edición de una revista no está completa sino es leída y valorada por los lectores, se invita a toda nuestra comunidad facultativa, universitaria y social, a leer esta producción de manera crítica y propositiva. Al mismo tiempo, con la esperanza de responder a las expectativas de los lectores, se felicita a los autores de los trabajos escritos y se les agradece por su contribución a la continuidad de los aportes a la bibliografía pedagógica boliviana.

Roberto Ágreda Maldonado

Presentación

Las Ciencias de la Educación es el actual denominativo recurrido para referir al conjunto de disciplinas científicamente concernidas en los estudios de aspectos específicos del inconmensurable campo de la educación. Ciencias que, se podría decir, a modo de alianza con la educación, toman lugar al interior de espacios sociales y culturales particularizados como públicos. Los estudios referidos básicamente comprenden las descripciones, caracterizaciones, análisis, explicaciones, comparaciones, ... de la acción-intervención (organización, planificación, desarrollo, evaluación...) sobre el fenómeno socio-cultural de la educación, manifiesto en diferenciados hechos como actos y/o productos como resultados.

En este contexto, por lo menos en el plano de la teoría, queda claro que la finalidad de los estudios abordados por las Ciencias de la Educación es contribuir con elementos teóricos y metodológicos en el vasto como complejo y complicado espectro educativo donde la Pedagogía y la Metodología (didáctica para algunos), cumplen la delicada tarea integradora de otras ciencias no menos importantes que las dos citadas, como la ideología, la política, la economía, etc.

Por lo dicho, hablar del inmenso campo de la educación no es tan fácil como, por ejemplo, lo pintan algunos entusiastas de la enseñanza; sobre todo cuando la educación es situada en los horizontes científicos. Ciertamente, enseñar no sólo exhorta a desarrollar dotes artísticas que ya implican, en nuestro punto de vista, rigor metodológico, sino que la enseñanza misma exige la sistematización-interpretación-propuestas alternativas también rigurosas a las acciones en cuestión. Así, enseñar no solo se reduce a la acción mecánica de mostrar (*lat. in_signare*) algo, acción con la cual se quiere informar sobre algunas particularidades de la realidad a un determinado auditorio y peor aún si se les pretende formar en determinados campos disciplinarios. Enseñar es mucho más que una convención o formalidad institucional por el cual los educadores y más aún los pretendidos "Cientistas de la Educación" se habrán de comprometer a acompañar a "sus" aprendices, escuchándoles y respondiendo con lo mejor de sí para mínimamente contribuir a un efectivo aprendizaje de los referidos. Cabe el apunte de que aprender, trascendiendo la habilidad práctica (*tekne*) es, sobre todo, configurar conciencia social

e individual. En este sentido, la tarea de aprender no consiste en la mera repetición de la información percibida, esto es escuchada o leída.

Es pues, con esta mirada y remozado espíritu de *docente* interesado en el desarrollo de las Ciencias de la Educación que se ha decidido editar este tercer número de la revista institucional ***Identidades. Aportes a la Educación***. En esta ocasión, los esfuerzos consignados en este número, están orientadas a contribuir a la comprensión de la dinámica formativa (práctica y/o teórica) del nivel universitario, así como de los problemas que más les aquejan, así como de los actores que le configuran las peculiaridades que caracterizan a la educación universitaria. En adición cuenta un artículo sobre el sistema inkario de la educación como elemento que podría complementar a la comprensión de la educación universitaria.

Para finalizar, primero: esperar que el trabajo que presentamos quede a su entera satisfacción y, segundo: permitirnos extenderles una cordial invitación para favorecernos con sus honrosas críticas y/o sus acertadas sugerencias para mejorar nuestro esfuerzo de seguir en la perspectiva de construir nuestra comunidad académica de Científicos de la Educación en la región.

Raúl Pérez Bedregal
Director de carrera
Ciencias de la Educación

PRIMERA PARTE

ENSAYOS

**UNIVERSIDAD, DOCENCIA Y EL LICENCIADO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

¿La comunidad académica vs. la universidad política y administrativa?¹

*Guido de la Zerda Vega*²

Introducción

La gran transformación de la universidad en esta época, nos dice el investigador Ibarra Colado, se encuentra en la reinención de su identidad en el imaginario social y, a partir de ella, en sus prácticas y en sus modos de actuar. Hoy se encuentra en debate si estas transformaciones suponen el desplazamiento de la universidad como referente cultural básico de la sociedad para adquirir en adelante el estatuto menor que poseen las empresas que prestan algún servicio a la sociedad. Si esta apreciación es correcta, la universidad dejaría de ser “institución” de la sociedad para devenir tan sólo en “organización” del mercado (Ibarra 2001 cit., por Porter 2004: 602).

Después de esa apreciación de Ibarra Colado, -esclarecedora a principios de nuestro siglo-, se puede evaluar que las universidades públicas –sobre todo bolivianas- no funcionan como empresas del mercado ni como burocracias estatales al estilo weberiano. Las relaciones entre el concepto organizacional de empresa y la estructura de la universidad pública y/o privada es apenas un desarrollo puntual en algunos países, incluido los Estados Unidos. En otras palabras, los procesos de capitalismo académico y la nueva economía no son una realidad en Bolivia, incluso con la extensión de universidades privadas que ya llegan a 38 frente a 12 públicas. “Según datos proporcionados por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), la principal contribución se da en las ciencias ‘duras’ (naturales e ingeniería) y representa el 0,2% del total regional” (Rodríguez y Weise 2006:141). “Si para 1986, del millón cuatrocientos mil artículos publicados mundialmente apenas siete tienen origen en Bolivia, la situación no ha mejorado ostensiblemente desde entonces. Por su lado, la producción tecnológica es igualmente pequeña,

1 Este texto fue publicado por la FUD-Central (2008), como insumo para el II Congreso Institucional. Se lo reedita, con ligeras variaciones, con el deseo que su contenido, —todavía actual—, pueda ser releído por los docentes de nuestra facultad, en vistas de sectoriales facultativas.

2 Licenciado en Ciencias de la Educación. Realizó cursos de maestría en Ecuador y doctorado en Bélgica. Docente titular de la carrera de Ciencias de la Educación. Fue director de la carrera de Ciencias de la Educación. Autor y coautor de libros sobre la universidad y pedagogía. Publicó ensayos y artículos científicos en revistas nacionales e internacionales. gguido_delazerda@yahoo.es

menos del 5% de patentes registradas regionalmente tienen su origen en Bolivia” (Ibid.: 146).

¿Cuáles son en realidad esos procesos de capitalismo académico y la nueva economía, y cómo estos se articulan a la educación superior? El libro de Slaughter y Rhoades (2004)³ comentado por Ibarra (2005: 2-4) explicita lo siguiente para el caso de los Estados Unidos:

1) [...] se aprecia una experiencia puntual [...], mostrando la conformidad organizacional y los nuevos modos de operación de la educación superior de pregrado y posgrado e investigación, 2) se han producido históricamente transiciones entre distintos regímenes de conocimiento y aprendizaje –del régimen liberal, al de bienes públicos y de éste al de capitalismo académico y, [...] 3) finalmente, esta nueva obra permite precisar la distinción clave entre capitalismo académico y comercialización de la educación superior. El texto señala que el problema fundamental no es el de la comercialización de la educación superior sino el de su incorporación a una lógica de funcionamiento económico basado en el mercado. Esta nueva lógica de operación trastoca la función y las formas de organización de la universidad, y con ellas, los modos de articulación que mantiene con la economía, el Estado y la sociedad.

o que se destaca como realmente importante es la disputa por el control del conocimiento, a fin de ponerlo al servicio de la nueva economía en los mercados globales. Insistamos, el problema no se encuentra tanto en la capacidad que las instituciones tengan para comercializar sus productos y generar recursos propios, como en sus posibilidades para vincularse a la nueva economía, sirviendo eficazmente como proveedor de conocimientos de las empresas. Su énfasis tampoco está en la presunta reducción de los recursos públicos, lo que sin duda habría que documentar con detalle, sino en la modificación de las formas de financiamiento estatal que propician una reorientación de la enseñanza y la investigación aplicada y experimental, para que funcionen crecientemente como subsidios a la empresa privada.

De ahí que el capitalismo académico como el correlato sustentable de una economía del conocimiento, en América Latina parece no haber comenzado como ocurre con otras economías de los países centrales. Cabe aclarar que la experiencia latinoamericana ha demostrado que no ha sido una condición *sine quan non* el proceso extendido de universidades privadas, para alcanzar las condiciones del capitalismo académico, a lo sumo los procesos privatizadores,

3 Slaughter y Rhoades (2004) “Capitalismo académico y la nueva economía”.

además de comercializar la educación han cambiado la condición del estudiante al de cliente, dejando serias dudas sobre el “producto humano” alcanzado. No obstante, es una veta rica a investigar, y Chile sin duda es ya una excepción a la regla, porque Argentina, México y Brasil luchan por repuntar sus universidades públicas, o por lo menos reorientarlas como subsidios indirectos de la empresa privada, sin abandonar completamente su tradición o carácter social.

En Bolivia diríamos que en “la etapa post neoliberal” las universidades públicas no necesitan privatizarse –sólo necesitan- contener sus estudiantes como subproductos educados, sub profesionalizados, sin ninguna posibilidad de alcanzar a los cuadros de elite que supuestamente se están formando en las universidades privadas, en las cuales se impartiría una formación más técnica, aunque ligada a un mercado de trabajo dudoso. Mientras, que, en los contextos internacionales acreditantes de la educación superior, se apunta hacia la investigación y la formación posgradual para articular y legitimar a las universidades para un mundo cada vez más global. Tenemos el ranking de universidades del mundo (WorldUniversity Ranking), por ejemplo, hecha por The Times Higher (octubre del 2006), en el cual, de 200 universidades evaluadas en el mundo, sólo una universidad latinoamericana, la UNAM ha calificado en el puesto 74, como una universidad con ranking internacional. Estas universidades han sido evaluadas con dos indicadores: cantidad de postgrados, libros editados, y artículos publicados en revistas especializadas. Ninguna de esas condiciones configura, ni nunca ha identificado a la universidad boliviana.

Desde este ángulo la suerte de la universidad boliviana, es desoladora respecto de la universidad mexicana, a pesar del diagnóstico del investigador Ibarra (2005) cuando enfatiza que la educación superior mexicana “[...] se muestra como un proceso desfigurado e incompleto sujeto a la reproducción de su condición de subordinación estructural en el contexto global” (Ibarra 2005: 1).

Incluso de alcanzar la universidad boliviana esas potencialidades académicas de producción de conocimientos, no habría un mercado interno que pudiese absorber los productos de la educación superior, puesto que a ésta no correspondería el desarrollo de la economía y del sistema productivo, que, en todo caso, reproduce una sociedad empobrecida y una economía que todavía exporta materias primas en bruto (cf. Ibarra op. cit.). De ahí que nuestras universidades son fácilmente satanizadas, y explicadas fuera de un contexto económico y productivo. O como diría un investigador brasileño:

“Hoy nuestros países exportan materia prima con muy poco valor agregado y los sectores económicos que se benefician de esas exportaciones ya no necesitan el producto de nuestras universidades. Para ellos las universidades son un lujo. Perdimos nuestro papel en esa economía y nos quedamos sin brújula, sin poder encontrar nuestro norte” (Dagnino 2003: 8).

El otro prisma que nos permite entender nuestras instituciones de educación superior, y que desestima los conceptos de empresa y de burocracias estatales es el de anarquías organizadas (Cohen, et al., 1972) y el de sistemas débilmente acoplados (Glassman 1973; March y Olsen 1975). March nos dice:

Imagina que eres el árbitro, entrenador, jugador o espectador de un partido de fútbol no convencional: el campo de juego para el partido es redondo; hay varios arcos esparcidos al azar alrededor del campo circular; la gente puede entrar y salir del juego cuando quiera; pueden lanzar las pelotas al juego cuando quieran; pueden decir “ese es mi arco” cuando quieran, tantas veces quieran y para cuantos goles quieran; el juego entero toma lugar en un campo inclinado; y el juego es jugado como si tuviese sentido (comunicación personal con March)(Weick: 1975, trad. por Galindo 2003: 145).

Esta metáfora de un partido de fútbol no convencional ilustra a cabalidad el ser de las instituciones educativas como anarquías organizadas y/o sistemas débilmente acoplados.

Otro investigador de la educación superior no menos agudo, como Burton Clark (1993), tampoco se desmarca de las conclusiones anotadas líneas arriba, y su énfasis corrobora que éstas no son empresas o no funcionan como maquinarias burocráticas.

El enfoque clásico en el estudio de las organizaciones, se centra en la consideración de sus estructuras y en el reconocimiento de las condiciones del contexto que las influyen o determinan. Para este caso, el trabajo de Burton Clark ha sido en este aspecto muy influyente, pues ofrece un estudio comparativo internacional de diferentes modos de organización, distinguiendo departamentos, facultades, formas de gobierno y relaciones entre administración y academia. Su estudio reafirma la postura de que las universidades son distintas a los aparatos administrativos gubernamentales y a las empresas, pues en ellas el trabajo se encuentra organizado en disciplinas, el poder está en la base y su producto central es el conocimiento (Vries e Ibarra op. cit., p. 579).

Para el caso de la universidad boliviana, -desde mi punto de vista- el cuadro es aún más patético. Si bien no funcionamos como empresas al servicio del mercado o como burocracias estatales, o del algún modo nos explicamos cómo anarquías organizadas o sistemas débilmente acoplados, a pesar de estos conceptos visiblemente ilustrativos no hemos concebido una explicación de fondo y consensuada de la universidad boliviana. De ahí que preguntarse sobre cuáles son esas particulares características que hacen a la cultura universitaria autónoma boliviana, obedece a una necesidad casi vital, puesto que de esa comprensión puede nacer un nuevo rumbo que nos ayude a esbozar la universidad actual y del futuro. En estas notas, brevemente me ocupare de ambas cosas, es decir, tratar de responder a las preguntas: ¿qué somos y en qué debemos transformarnos, -supuestamente- para seguir siendo?

- a) La gestión política y administrativa universitaria es notoriamente predominante sobre la cultura académica; esta relación desproporcional entre ambas prioriza la reproducción del poder político e ideológico respecto de las relaciones de investigación, de conocimiento, y de desarrollo de la vida académica.
- b) La precaria comunidad académica no se nuclea en torno a la búsqueda del conocimiento, del saber, de la verdad, de nuevas pedagogías y métodos y didácticas de enseñanza y aprendizaje, se articula en función de cotos o alianzas que tiene que ver básicamente con el poder. Esta situación, tan común en nuestras instituciones, crea un clima de frustración y confusión entre la generalidad de los miembros de la organización y no puede servir de fundamento para la discusión colectiva en torno de proyectos, programas o planes. Cuando esto sucede, la estructura burocrática de la organización se vuelve la base de su funcionamiento y de su ideología (Cf. Vries e Ibarra op. cit., pp. 594-595).
- c) La “contragestión” es otro de los efectos perversos de esa estructura política dominante. El ascendente de ese poder político y administrativo consiste en bloquear, obstruir, censurar la gestión del otro, de sus oponentes, sobreponiendo la gestión de la autoridad personalizada itinerante sobre la continuidad de los procesos de gestión institucional. Este aspecto habría que estudiar y profundizar, observando la precaria cultura institucional boliviana, de la cual no están libres las demás instituciones del estado.

- d) La masificación de la universidad perversamente ha justificado el deterioro de la enseñanza y el aprendizaje, y ha impedido el fortalecimiento de la investigación y la formación profesional.
- e) Masificar la universidad significó democratizar el acceso del grupo etéreo correspondiente, sin garantizar la calidad de su formación, desplazando casi mecánicamente la vieja universidad frente a las fallidas exigencias de calidad, eficiencia y evaluación educativa de los años noventa. En ese contexto, se aceptó casi tácitamente, que, a la democratización o acceso libre a la educación superior, necesariamente le debe corresponder un deterioro de la enseñanza y de la formación profesional. De ese modo, se legitimó irreflexivamente la tesis privatizante: “que a mayor equidad menor calidad educativa”.
- f) Al mismo tiempo, a la masificación estudiantil no le correspondió una nueva planta docente, mayor infraestructura, más bibliotecas reales y/o virtuales, o computadoras, o nuevas didácticas o una renovada pedagogía para la universidad, o políticas novedosas de articulación con la sociedad y el estado.
- g) En sí, la masificación fue convertida y utilizada como una base electoral ampliada, clientelar de una cada vez mayor y hegemónica estructura política administrativa, cada vez más apetecida por los gremios o sindicatos de docentes y estudiantes. El caso de los Programas de Admisión Especial (PAE), creado para apoyar el ingreso de los estudiantes con mejor rendimiento en el área rural denota ese carácter, los cuales actualmente son usados para encubrir a una masa de estudiantes “urbanos” que no han podido acceder a la universidad de forma regular por examen; a su vez, estas plazas están siendo utilizadas no para alcanzar una formación académica, sino para beneficiarse del seguro social universitario, casi gratuito, y de becas para acceder al comedor universitario. No hay duda, que la universidad boliviana ha sumado a su ya decaída función académica la de ser una institución de beneficencia.
- h) En un sentido macro, la masificación lo que hizo fue legitimar políticamente al Estado y, deslegitimar y deteriorar la vida académica y el papel de la educación superior en la formación profesional y producción de conocimientos.

¿Hacia dónde debemos ir?

La nueva universidad –en mi concepto– debe significar sustituir la vieja universidad política administrativa por la universidad académica y de la investigación. No se puede llamar universidad (en un sentido estricto) a la relación de tareas eventuales del docente en un aula masificada, frente a los aprestamientos dispersos del estudiante, corroborados en una estructura política administrativa dominante. No existe el cuerpo docente instituido alrededor de la formación y de la producción de conocimientos. La producción del conocimiento no es el fin más importante de nuestra universidad, es apenas una precaria formación profesional sin una academia sólida que le corresponda. Tampoco crear la comunidad académica, debe ser entendida como un acto mecánico, de vigorización caótica y azarosa de una nueva planta docente para supuestamente desplazar a la ya de por sí importante estructura política administrativa. En todo caso, crear el cuerpo académico supondría crear una estrategia de relaciones interinstitucionales y campos de conocimiento novedosos. La primera relación es externa y al mismo tiempo interactiva con la sociedad, y la segunda es interna e interdisciplinaria y, tiene como actores centrales a la comunidad universitaria. Ninguna es más importante que la otra, ambas son complementarias y necesarias (seguramente podríamos sumar otras relaciones). Tampoco la universidad académica y de la investigación significa constituir una comunidad aséptica o inmune a la política o a la historia, o a la diversidad lingüística y cultural del país; la universidad con estas características debe encontrar el perfeccionamiento de sus tareas y metas políticas a través del desarrollo del conocimiento y de la academia, y no de la política en sí misma, es decir, no en una búsqueda de reproducción del poder por el poder. En cualquier caso, la política es la academia, o, dicho de otro modo, el camino de la política universitaria es la cultura de la formación y del conocimiento.

Para alcanzar ese propósito estratégico de una universidad académica y de la investigación, es importante puntualizar algunas ideas fuerza:

- 1) Configurar o crear la comunidad académica como una cultura de la formación y del conocimiento. Para ello es importante precisar los actores de esa comunidad. En mi opinión en este momento no existen los actores del cambio, porque no existe la comunidad que demandamos. En San Simón, por ejemplo, no existe una predominancia del docente investigador a dedicación exclusiva. De 1130 docentes, sólo existen 55 investigadores, y la mayoría de la planta docente es a dedicación parcial,

es decir, 806 docentes (Universidad en Cifras: 2006). Por lo tanto, el proyecto de comunidad académica supone en parte crear el perfil del docente de San Simón que haga de la vida académica y la investigación su objetivo de trabajo. Debemos brindarle esas condiciones. Tampoco existe el estudiante en condiciones óptimas de aprendizaje. La universidad no le brinda ese espacio mínimo para reproducirse como tal. Podemos colegir de esto, que la deficiencia de la academia es también una ausencia de recursos humanos permanentes. ¿Cómo llevar adelante cambios curriculares sostenidos si careces de los docentes o recursos humanos que lo hagan? Es una pregunta inevitable.

2) La comunidad académica real significa:

- 1.1 Formar la universidad basada en la construcción de una comunidad académica, como una cultura de la formación, de la investigación frente a la universidad política administrativa de las clientelas.
- 1.2 Plantear una universidad posible que establezca una relación pedagógica-comunicativa entre docentes y estudiantes frente a la universidad de la anomia estudiantil.
- 1.3 Articular las políticas de investigación y los procesos de aprendizaje, y de estos con el medio social y productivo.
- 1.4 Armonizar el crecimiento vegetativo estudiantil y la planta docente necesaria.
- 1.5 Establecer políticas de planeamiento que coordinen la capacidad instalada material de la universidad, y los requerimientos educativos y pedagógicos de los estudiantes y docentes.
- 1.6 Establecer políticas que coordinen el apoyo administrativo y las tareas académicas (escalas y proporcionalidades a definir).
- 1.7 Posibilitar políticas estatales y universitarias que coordinen la producción de mano de obra profesional con las demandas de la sociedad y el sistema productivo.
- 1.8 Emprender políticas académicas e investigativas que se abran a la diversidad cultural y lingüística, como una primera posibilidad para contemplar y considerar el mosaico intercultural e indígena de la realidad y población boliviana en los planes de estudio, y las políticas educativas de la educación superior.

3) La comunidad académica potenciaría además la docencia y la investigación a través una relación estratégica externa (sociedad) e interna (comunidad académica). Estos dos niveles tendrían las siguientes características:

3.1. La relación externa interactiva con la sociedad ayudaría a definir programas, proyectos y planes de estudio de acuerdo a las demandas y requerimientos institucionales y productivos. El docente de ese modo exteriorizaría el aula, y profundizaría el trabajo de campo de sus estudiantes. Al mismo tiempo, el docente definiría su práctica curricular alrededor de un proyecto o varios proyectos de investigación. El espacio de la cátedra sería un espacio interaccionado con la sociedad o el medio, la fábrica, la industria, la producción agrícola, las prácticas socio-culturales, y por supuesto con las políticas de estado, previamente consensuadas.

3.2. El segundo nivel (nivel interno) reordenaría las facultades, escuelas y carreras alrededor de programas de investigación interdisciplinarios y multidisciplinarios. (Esto de ningún modo supondría otra taxonomía de las facultades, escuelas y carreras). La investigación que emprenda un docente-investigador desde una facultad, escuela o carrera tendría que ser planteada bajo el paraguas de dos o más carreras o facultades; eso supondría trabajar bajo un concepto de equipo o de trabajo cooperativo interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinarios. Este nivel debe ser complementario al primero, puesto que el referente sigue siendo la sociedad, y no el conocimiento por el conocimiento, o la investigación por la investigación. Tampoco esto supone absolutizar necesariamente la investigación aplicada.

3.3. Un condicionante central a este proyecto es la creación de una nueva planta de docentes investigadores. Esa planta de docentes investigadores emerge de la transformación curricular de la universidad ligada a los programas y proyectos de investigación interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios, y al crecimiento vegetativo de los estudiantes.

Las políticas que ayuden a definir el nuevo perfil docente deben tomar en cuenta:

- 3.3.1. Superar el mito de que la profesión en sí misma ya te habilita para ejercer la docencia y la investigación. Existe la “necesidad, utilidad y pertinencia de la profesionalización de la tarea docente y de la definición de profesor como profesional de la docencia, [es decir], persona que ha recibido una formación sistemática acerca de los conocimientos, habilidades y actitudes que la tarea docente exige y que garantizan la calidad de la enseñanza y la satisfacción de profesores y alumnos con la formación que dan y reciben” (De La Cruz 2000: 32).
- 3.3.2. El perfil universitario docente debe alcanzar el ámbito pedagógico y didáctico, independientemente de la disciplina a la que pertenezca. Esto no quiere decir necesariamente, absolutizar o universalizar una pedagogía y didáctica mecánicamente para todas las facultades, carreras o disciplinas, de la misma forma que no hay un solo concepto de gestión o de planificación centralizada o descentralizada que deba ser impuesto. Se debe tomar en cuenta las dinámicas que han cobrado las prácticas del conocimiento y/o las disciplinas profesionales e investigativas en las universidades, con sus facultades, carreras y escuelas diversas. Incluso, tal vez la transformación de la universidad, no debe significar, necesariamente transformar la universidad en su conjunto o en bloque, sino comenzar este proceso priorizando un punto facultativo o carrera, que bajo un concepto de núcleo pueda extenderse después al resto de las facultades, carreras o escuelas.
- 3.3.3. Este ámbito pedagógico y didáctico no puede ser reducido tampoco a meras metodologías o técnicas de enseñanza y aprendizaje. Debe comprenderse que la universidad no es un mero ambiente donde se forma profesionales, o se enseña y se aprende la abstracción de la ciencia, sino que “también es una manifestación de vida en toda su complejidad, en toda su red de relaciones y dispositivos con una comunidad que la contiene, para mostrar un modo institucional de conocer y, por tanto, de investigar y de enseñar el mundo y todas sus manifestaciones” (Imbernón, 2000: 37).

A manera de conclusión

- 1) En el contexto del capitalismo académico, las universidades públicas ya no necesitan ser privatizadas en la “vieja usanza” como se planteó al

comenzar los noventa. Eso sí, las nuevas economías globales incidirán en la reorientación de las universidades hacia programas y/o currículas para producir conocimiento bajo la lógica del mercado, como una forma de subsidiar al empresariado privado. “El problema fundamental no es el de la comercialización de la educación superior sino el de su incorporación a una lógica de funcionamiento económico basado en el mercado [...]. Lo que se destaca como realmente importante es la disputa por el control del conocimiento, a fin de ponerlo al servicio de la nueva economía en los mercados globales”. Este fenómeno de capitalismo académico -que por ahora- sólo obedece a la lógica de los países capitalistas más avanzados, es todavía larvario en América Latina. A lo sumo sus universidades se aproximan a producir el nuevo obrero desocupado e ilustrado, o el migrante transnacional que se asienta en el primer mundo con título universitario, para realizar tareas de servicio en esos países. En otras palabras, las universidades de América Latina, de forma indirecta ya están subsidiando las economías del mal llamado Primer Mundo, es decir, en el sentido de la vieja filosofía. “El hilemorfismo -dice Simondon- es la filosofía propia de una sociedad esclavista: los señores deciden y diseñan (ponen la forma -morfe-), los esclavos ejecutan (ponen la materia -hyle-). Ya no hay esclavos, al menos no se les reconoce como tales, pero la ejecución sigue separada de la decisión y el diseño, el sujeto (los que mandan) sigue separado del objeto (los mandados). Y esa es la madre del cordero” (Ibáñez 1990: 3).

- 2) En este contexto global, la universidad pública boliviana, no se comporta como una estructura académica en un sentido exacto. En todo caso, se acerca a una estructura política administrativa autónoma, controlada internamente por grupos gremiales y políticos. La tradición política de la universidad pública de los años setenta ha dejado la secuela de los partidos y aparatos políticos, pero los cuales ya no exteriorizan sus prácticas hacia la sociedad y el estado, sino hacia adentro, y a favor de sí mismos, hacia el control político y administrativo que refuerza sus prerrogativas, en el marco de un uso y abuso de la autonomía universitaria. Las relaciones de poder, se construyen y reproducen alrededor de esa estructura política y administrativa, y no alrededor de disciplinas o escuelas de pensamiento, y producción del conocimiento. Por ejemplo, los estudiantes no exigen mejores profesores, nuevos

libros o aulas mejor equipadas, u otra sociedad –como fue el discurso de los setenta-, sino mayor poder gremial, mayor poder estudiantil. En nombre de la autonomía, la universidad se reproduce y disputa en base a relaciones de poder como si fuese un mini estado.

- 3) Esta universidad definida como una estructura política administrativa entrópica, cerrada, se opone a la naturaleza académica básica de las instituciones educativas de educación superior al servicio de la sociedad. Parece haberse detenido en la prehistoria de la política de los setenta, pervirtiendo y usando maniqueamente el discurso social para alcanzar sus fines hacia adentro, convirtiéndose en una corporación, borrando sus fines culturales y científicos.
- 4) Crear una nueva universidad, supone oponer la universidad académica de la formación y el conocimiento (comunidad académica), a la universidad política y administrativa de las clientelas.
- 5) La nueva universidad debe emerger de la creación de una comunidad académica vigorosa, que se forme para ejercer sus tareas, prácticas y políticas académicas en consonancia con la sociedad, las instituciones productivas, culturales, sociales, comunidades indígenas, comunidades urbanas; y dentro de leyes y visiones concordantes con una nueva relación entre la Universidad el Estado y la sociedad.
- 6) La comunidad académica, no solamente supone crear el cuerpo académico, convirtiendo al docente en el eje de los cambios, sino sumar las responsabilidades pedagógicas del estudiante a través del aula y prácticas de investigación que se comuniquen con la sociedad y sus demandas.
- 7) La comunidad académica debe enfatizar relaciones internas y externas, reconfigurando las relaciones de formación e investigación multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios entre las carreras y facultades y con la sociedad y el estado. Estas dos relaciones son complementarias y concomitantes. Las relaciones internas promueven una visión compleja y plural de la práctica académica uniendo las distintas disciplinas, con sus objetivos y fines de formación e investigación, y las relaciones externas, recaracterizan a la universidad como una institución de servicio público en consonancia con las instituciones de la sociedad y el Estado.

Referencias bibliográficas

Clark, Burton (1993). *El sistema de educación superior: una visión comparativa internacional*, UCLA, Universidad Futura, México: UAM.

De La Cruz, Tomé, África, María (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. En: *La formación del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N° 38, Zaragoza: Olimar.

Ibarra Colado, Eduardo (2005). Seminario CESU-UNAM, en el cual se comentó la obra de Slaughter y Rhoades (2004). *Capitalismo académico y la nueva economía*.

Ibáñez, Jesús (1990). "Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden". En: *Anthropos*, Barcelona: Suplemento, Número 22.

Imbernón, Francisco (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? En: *La formación del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N° 38, Zaragoza: Editorial Olimar.

Porter, Luis (2004). "La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad". *Inconsistencias e incompatibilidades del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)*. En: E. Weiss, (Editor Responsable), *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, AC, México: Volumen IX, Número 22.

Rodríguez, Gustavo y Weise Crista (2006). *La Educación Superior Universitaria en Bolivia. Estudio Nacional*. Cochabamba: IESALC-UNESCO.

Universidad en Cifras (2006). Universidad Mayor de San Simón, Rectorado, Vicerrectorado, Cochabamba-Bolivia.

Vries de Wietse e Ibarra Colado, Eduardo (2004). "La Gestión de la Universidad". *Interrogantes y problemas en busca de respuesta*. En: E. Weiss, (Editor Responsable), *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, AC, México: Volumen IX, Número 22.

Weick, Karl (1975). "Las organizaciones educativas como sistemas débilmente acoplados". (Trad. F. Galindo). En: G. de la Zerda (Editor), (2003), *Revista de Investigación Educativa: Pensar la Universidad*, Cochabamba-

Bolivia: Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

The Times Higher (2006). *World University. Rankin*: <https://www.timeshighereducation.com/features/world-rankings-2006/90106.article>

San Simón, crisis e incertidumbre

Jhonny Jaldín Delgadillo⁴

Introducción

“El mundo de mañana” es un documental francés fascinante, que presenta 5 escenarios posibles en que viviremos los próximos 50 años en el planeta tierra, después de verla, es inevitable ser invadidos por múltiples preguntas y emociones sobre nuestra estadía y propósito en ella. Las reflexiones siguientes no se refieren, sin embargo, a los escenarios posibles del mundo ulterior, sino tan solamente intentar una apreciación del estado actual de nuestra “alma mater” en sus elementos centrales -la autonomía y el cogobierno- e invitar a vislumbrar los posibles itinerarios que nos depara el futuro.

De un tiempo a esta parte y cada vez con mayor recurrencia, los medios de comunicación, reflejan conflictos, eventos bochornosos y/o degradantes al interior de las universidades públicas del País, y la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) no ha estado exenta de esto; recientemente, un profesor de la facultad de derecho ha sido denunciado por presentarse ebrio en una sesión virtual frente a un grupo de estudiantes. Este tipo de acontecimientos algunos más circunstanciales que otros, erosionan sistemáticamente la imagen institucional de la UMSS en el contexto departamental, dejando la sensación de una universidad perniciosa de sus propios malestares internos y sin salidas visibles para su reivindicación.

El supuesto humboldtiano, el napoleónico y el anglosajón, están siendo seriamente cuestionados por la realidad de la época altamente compleja -líquida- por el cambio de paradigma de desarrollo, y por las condiciones institucionales que ya no le otorgan la validez y legitimidad correspondiente.

Evidentemente hay una crisis y un decaimiento de todo el sistema de la universidad pública boliviana, que soporta apenas, la vigencia de un modelo de gestión académica obsoleto, en el contexto de un escenario mundial, innovador y vertiginoso de producción de ciencia, tecnología, bienes y servicios.

4 Educador. Docente de la carrera de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Mayor de San Simón.

En realidad, la crisis corresponde a todo el sistema de la educación formal, sin embargo, concierne hidalgamente, intervenir los malestares comenzando por casa, dada la emblemática responsabilidad de ser parte de una institución que se precia de ser un diseminador cultural y científico por definición.

La erosión de sus estructuras

Uno de los acontecimientos más connotativos que vivió la UMSS, fue el conflicto suscitado con la paralización de sus actividades académicas y administrativas por más de tres meses, cuando fue literalmente tomado por un segmento importante de la población estudiantil, este hecho marcó un hito que puso en evidencia su frágil estructura institucional y de gobernabilidad.

Diversas instituciones y organizaciones como el Defensor del Pueblo, el Arzobispado, la Brigada Parlamentaria, además de una organización social autodenominada "Coordinadora de Defensa de la Educación" conformada por algunos sectores gremiales, intentaron mediar, sin éxito, una salida efectiva al problema, cuyo origen desbordó cuando autoridades universitarias promulgaron una resolución de titularización automática de docentes con antigüedad mayor a dos años, medida que fue fervientemente rechazada por los estudiantes.

La ciudadanía tuvo que observar y sufrir absorta, el cierre de puertas que realizaron los estudiantes de la UMSS, además de marchas, gasificaciones, bloqueos de calles, y una paralización importante de diversas actividades económicas que giran alrededor del funcionamiento de esta casa superior de estudios. La crisis determinó la aplicación de medidas tales como: la demanda de dos amparos constitucional presentados por los trabajadores administrativos, exigiendo la apertura de puertas y garantías para ingresar a sus fuentes laborales. Ambas resoluciones fueron favorablemente resueltas por las autoridades judiciales; pero extrañamente incumplidas por la Policía Nacional bajo argumentos pueriles.

Por otro lado, y como consecuencia de una posterior intervención policial, un dirigente universitario fue impactado por un gas lacrimógeno poniendo su vida en peligro. Todo en medio de desaprensivas y acaloradas acusaciones mediáticas de dirigentes de la Federación Universitaria Local (FUL), representantes de la Federación Universitaria Docente (FUD) y autoridades universitarias.

En horas de la madrugada, el 31 de julio del año 2015 la UMSS vivió su peor jornada, con duros enfrentamientos entre dos frentes estudiantiles; el saldo tras la intervención policial fue de 45 detenidos con dos heridos de gravedad, y la quema de las oficinas de la FUL. En virtud de ello y ante el eminente desencadenamiento de una mayor espiral de violencia, las autoridades universitarias decidieron llamar a Consejo Universitario y anular la polémica resolución 1/2015 para finalmente dejar sin efecto la titularización docente por antigüedad.

El bullado problema revela apenas como un iceberg, que atrás quedó el paradigma de “mi viejo San Simón” otrora, respetable y prácticamente incuestionable en su idoneidad académica e institucional; y que ahora busca apremiantemente, renacer como el ave fénix, con la misión de *“formar profesionales idóneos de reconocida calidad y excelencia académica con conciencia crítica y capacidad de crear...”* como indica el artículo 4 de su Estatuto Orgánico, dado que de un tiempo a esta parte viene perdiendo sistemáticamente su esencialidad deliberativa y apolítica; con desbordes de sombras más que de luces, donde la actuación de sus principales representantes: profesores, estudiantes y administrativos, muchas veces han sido extremadamente desaprensivos entre sí.

El sentido de su existencia

La Universidad como institución nace en Bolonia, al norte de Italia, en 1088. Como “una corporación autónoma del saber universal”. Por su misma etimología (universitas), “universidad” significó en un principio esa totalidad corporativa de maestros y alumnos para la gestión intelectual universal.

Esta, constituía un círculo cerrado, en el que la universidad era el escenario educativo exclusivo para las familias tradicionales; cuyos hijos, una vez recibidos, iban a ocupar cargos de funcionarios públicos en el gobierno. Por eso, la reforma empezó a gestarse adentro de la institución universitaria. Cuando hubo un grupo importante de estudiantes que ya no eran hijos de la oligarquía criolla “los indignados”, un grueso de la población de la naciente clase media, generalmente hijos de inmigrantes, con muchas cualidades, hambre de movilidad social y ganas de asumir mayores responsabilidades en diferentes ámbitos de la sociedad, muchos fuertemente influenciados por las ideologías revolucionarias que emergían en Europa desde el siglo XIX.

Hasta el siglo XX, inclusive, la herencia institucional del modelo español-italiano de universidad era tan vigente y antiguo a la vez, que no fue tarea fácil establecer una reforma universitaria como la de Córdoba Argentina en 1918, este movimiento estudiantil, de casi un año de duración fue altamente conflictivo y violento como la mayoría del proceso de reforma estructural. Tras los aciagos meses previos al parto, nació bajo preceptos altamente revolucionarios la nueva universidad latinoamericana.

Hombres de una república libre acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas con el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan (Manifiesto de Córdoba 1918:1).

Así comienza el Manifiesto Liminar que es la declaración de principios, redactado por Deodoro Roca. Las universidades latinoamericanas en general y con ello las de Bolivia en particular, desde su fundación bajo la égida del Estado nacional, fueron los centros formadores de las élites profesionales e intelectuales que organizaban la administración pública y las que creaban las pautas ideológicas, políticas y jurídicas de la legitimidad de los bloques en el poder. Junto con esta función de legitimación del poder las universidades, específicamente en el Cono Sur del continente se configuraron como un espacio de reflexión de los paradigmas culturales, económicos y políticos, que ulteriormente serían asumidos por las élites de poder.

Carácter de la autonomía universitaria

Con la reforma de Córdoba, se incorporan dos principios fundamentales en el gobierno universitario; la autonomía y el cogobierno que, en el fondo, configura una universidad con soberanía propia, algo parecido a un Estado dentro del Estado, un espacio democrático donde sus integrantes, los ciudadanos universitarios, designan a sus gobernantes mediante una elección popular y directa. Sus principales señas de identidad son: La autonomía universitaria, docencia libre, asistencia libre, gratuidad de la enseñanza, asistencia social a los estudiantes con la otorgación de becas, extensión universitaria (comedor, seguro de salud, guardería, etc.) y democratización de la universidad.

La revolución universitaria se irradia por toda la región. En Bolivia no fue sino hasta 1931 que sus preceptos fueron establecidos a través de un

referéndum constitucional; profundizándose en 1955 con el establecimiento del cogobierno y la autonomía administrativa hasta su interrupción durante el gobierno dictatorial del presidente Banzer en 1971 y se posterior restablecimiento al concluir este mandato inconstitucional.

El concepto de “licenciado” tan arraigo en el medio, representa bien ese sentido que se le ha dado a la universidad como otorgadora de licencias para ejercer las profesiones, cuyas exigencias de competencia profesional apenas cambian a lo largo de la vida profesional. La investigación dejó de ser cometido de la universidad y se reservó exclusivamente a las academias.

La autonomía, esta reivindicación universitaria que se forjó combativamente en medio de los profundos procesos revolucionarios de los años 30, 50 y 70 hoy parece languidecer en sus principales preceptos: Apolítica, académica y pertinente; en cambio es escandalosamente endogámico, protagónico o al menos funcional a los grupos de poder político nacional y sin bases consistentes de un modelo educativo acorde al contexto actual.

En la actualidad la universidad boliviana, se encuentra anclada en un paradigma educativo obsoleto. Con pretensiones de incorporar paulatina y lentamente -al menos en sus planes- el enfoque de educación por competencias cuyo interés radica en la reivindicación de capacidades fundamentales para: saber conocer, saber hacer y saber ser, como también aspira el modelo Educativo Sociocomunitario Productivo de la Ley 070 “Avelino Siñani Elizardo Pérez” sin embargo en ambos casos y salvando diferencias las diferencias de forma, los hechos demuestran que la aplicación del enfoque por competencias afronta una serie de dificultades en todos los ámbitos de la educación superior.

El modelo educativo que sustenta la gestión universitaria, es sobre todo conductista; en el plano académico la influencia positivista de Comte, se tradujo en la valorización de las ciencias sociales, el laicismo y el menoscabo de la teología y la filosofía, se incorporó una visión práctica y particularista del conocimiento humano. Hoy a pesar del tiempo transcurrido y de las importantes reformas dadas en el ámbito de la educación universitaria, en sus aulas todavía subsiste el conductismo; basta ver, la metodología desarrollada en clases, las modalidades de evaluación, la organización del aula y el tipo de relaciones existentes entre los actores protagónicos del proceso áulico (estudiantes- docente). Adicionalmente también perviven el constructivista y el tradicional.

Formalmente, en los planes y documentos institucionales, se registra que las bases del curriculum se sustentan en el enfoque por competencias. Este enfoque quiso, pero nunca fue. Noam Chomsky introdujo el concepto de competencia en el ámbito de la lingüística en la década de los 50, lo que dio lugar a abordar el estudio de este vocablo desde diferentes vertientes sociales como la psicología, la sociología, la pedagogía y otros.

Su aplicación al ámbito educativo se lo debemos a dos respetables científicos sociales Jacques Delors y Edgar Morín, ambos franceses, el primero elaboró para la UNESCO "la educación encierra un tesoro" (1996) y el segundo "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" (1999) ambos trabajos permitieron consolidar las bases pedagógicas, filosóficas y sociológicas de la educación por competencias.

En América latina, este modelo viene siendo implementado desde hace varios años en diferentes escenarios educativos, relacionando este término a la acepción -capacidad- refiriendo a una cualidad concreta y específica de aplicar conocimientos para resolver situaciones reales, para las que la persona es apta.

Entonces tenemos aquí, nuevamente un modelo educativo, cuyas raíces viene del viejo continente y que aproximadamente tres décadas después pretende ser lentamente incorporado como la panacea a la crisis de la educación boliviana.

Nuestra historia muestra que no es la primera vez que sucede. Ya en la década de los 70 F. Tamayo en "Creación de la Pedagogía Nacional" llamaba a esto "bovarysismo pedagógico" esa irremisible capacidad de copiar, de imitar de plagiar, que suele ejercerse con tanta frecuencia e impunidad en diferentes ámbitos.

Como se ve, este paradigma no emerge de fuentes tradicionales de donde surgen las teorías educativas, como: la psicología, pedagogía, filosofía o sociología de la educación, ni de las experiencias educativas innovadoras, sus raíces se remontan al ámbito lingüístico y comunicacional.

Esto ayuda a entender ¿por qué? a los recintos escolares y universitarias con equipamiento e infraestructura apenas suficiente para desarrollar clases tradicionales, debe agregarse la escasa formación, y sobre todo la imposibilidad fáctica de que el docente aplique una metodología con tal demanda de recursos en el aula.

Así la universidad concentra un conjunto variable sustanciales condicionantes de la calidad académica: como las políticas de admisión docente – estudiantil, evaluación permanente, investigación, extensión que junto que, en el contexto de su autogobierno, deben nacer desde sus propias entrañas con gran franqueza y alta responsabilidad pública. En este sentido el “Plan de desarrollo 2014 – 2019” de San Simón, en su parte diagnóstica señala.

La Universidad carece de adecuados mecanismos que le permitan recoger las demandas sociales, debido al poco contacto con las organizaciones sociales, los colegios de profesionales, las instituciones públicas y privadas y también a la ausencia de seguimiento en el ámbito laboral de sus graduados [...] (Plan de desarrollo 2014 – 2019 UMSS 2014: 30).

Este plan como otros, tiene un apartado referido a un cumulo de debilidades que preocupan a las autoridades universitarias.

Escasa correspondencia entre la visión y políticas de desarrollo de la región, del país y aquellas que tiene la misma Universidad. La Universidad sigue organizada en facultades y carreras cada vez más desvinculadas, parcelando el desarrollo del conocimiento científico y técnico, lo que imposibilita una mayor oferta curricular. Existe una concentración de ofertas académicas en áreas urbanas y carreras tradicionales(2014:30).

La lectura inextensa de este documento es imprescindible para abordar un estudio de caracterización de la situación universitaria. Dado que, en él, se proponen no solo algunos de sus principales problemas, sino también las directrices de las soluciones que plantea.

Otro estudio inquietante que data de años atrás, elaborado por Nathanael J. Hastié, en su trabajo denominado “Las autonomías universitarias” destaca que la autonomía era entendida en el plano fundamentalmente académico, y complementariamente en lo administrativo, económico y político. En la actualidad la actividad académica ha quedado subordinada a la dinámica política administrativa que se ejerce con mayor concurrencia, repercutiendo significativamente en la calidad educativa impartida en ella.

En torno al Grito de Córdoba surgen como consignas la Autonomía Universitaria, el cogobierno universitario, la cátedra libre, paralela y periódica, los concursos de oposición, la asistencia libre y se plantea el rol de la Universidad ante la sociedad en su conjunto, es decir, la extensión social universitaria. Se generaliza también la concepción de la Universidad como centro de producción intelectual (Hastie 2017: 3).

En la actualidad, una de las razones principales del ostracismo en el que se encuentra la Universidad Boliviana en relación a las expectativas de la sociedad y sus necesidades, se debe a la distorsión con la que utiliza el principio de Autonomía Universitaria, que difiere de la definición con la que emergió en sus inicios.

En un matutino impreso, Gamboa F, (13/032018) "Debilidades y retos de la educación universitaria" Página SIETE. El articulista indica: "Actualmente, la educación superior y su gestión institucional tratan de ser más científicas pero, al mismo tiempo, se reproducen teoremas casi inutilizables para nuestro medio" (disponible en: <http://www.paginasiete.bo/ideas/2016/1/3/debilidades-retos-educacion-universitaria-81827.html>).

La síntesis señala que la ruptura del sistema de educación superior y el sistema socioeconómico del país es innegable y profundamente gravitante para su desarrollo.

El Cogobierno

El cogobierno paritario docente- estudiantil, esta particular manera establecer y ejercer el poder, tiene imbricadas una serie de circunstancias favorables y desfavorables para la gestión institucional de la UMSS ya que, debido a las características de su estructura organizacional, resulta muchas veces difícil gestionar objetivos y criterios homogéneos.

Si a ello le agregamos la alta politización que caracteriza a las casas de estudios, y la segmentación en estamentos o claustros, obtendremos como resultado una dispersión considerable en torno a objetivos y misiones de la universidad, como así también en torno a los criterios con los cuales esta se gobierna (Kandel 2005:7).

Cada año que pasa, la universidad crece significativamente debido al incremento de nuevos estudiantes inscritos y las demandas propias del contexto haciendo cada vez más difícil su gobierno eficaz. En 1832 inició actividades con dos facultades y a fecha son trece. Algunos datos presentados en su actual Plan Quinquenal muestran que se trata de una de las instituciones más grandes del departamento y también una de las complicadas de administrar.

La estructura académica de la UMSS está conformada por trece facultades, oferta 46 programas de estudio a nivel de licenciatura, 17 programas a nivel de Técnico Superior y 2 a nivel de licenciatura especial. Actualmente alberga,

aproximadamente 70.251 estudiantes de pregrado, 3.618 estudiantes de posgrado, 1.710 docentes y 1.070 trabajadores administrativos (Plan de desarrollo 2014 – 2019 UMSS. 2014: 30).

La configuración universitaria es altamente heterogénea, “*en su estructura de organización, se superponen la estructura de cogobierno y la estructura ejecutiva*” (Plan de desarrollo 2014 – 2019: 28). Las facultades, escuelas, departamentos académicos, institutos, se crean en función del ordenamiento profesional y científico, generando un conjunto de unidades académicas cuya relación es inevitablemente laxa o inexistente. La universidad dista de ser una organización sistémica cuyas unidades académicas coordinen se interrelacionen en pos de la consecución de objetivo institucionales o interfacultativos.

A esta situación, se la ha llegado a denominar “tejido flojo”, o “débil acoplamiento”, lo cual significa que la universidad es un organismo con muchas instancias de decisión y autonomía que en no pocas ocasiones, se han contrapuesto o han sido trastocados por una transversal política que habitualmente determina las acciones a seguir en los diferentes ámbitos de su competencia.

La estructura de gobierno está conformada por cuerpos colegiados y unipersonales, que son elegidos a través de elecciones periódicas por los miembros de la comunidad universitaria. Estos cuerpos, que se conforman por representantes docentes y estudiantes deben legislar sobre este sistema corpóreo tan heterogéneo y singular, atendiendo los diferentes asuntos sobre los que se debe decidir a diario.

En este orden de cosas, la nota publicada por Rojas E. (16/06/2016) *EL DEBER*. ¿Quiénes disputan en las universidades públicas? señala:

[...] El cogobierno docente-estudiantil es una ficción, vacía y sin atributos. La autonomía universitaria fue entregada ciega y muda al gobierno de turno, hoy se encuentra de espaldas a las demandas sociales. La universidad no interpela la injusticia social, tampoco las políticas oficiales, convive con ellas. De esta manera, sus portavoces (autoridades) solo alcanzan a expresar tímidamente “su solidaridad” con los oprimidos como lo hacen curas y monjas; mediadores en los conflictos que agobian al país, no se sienten parte de ellos (Disponible en: <https://www.urgentebo.com/noticia/%C2%BFqui%C3%A9nes-disputan-en-las-universidades-p%C3%ABlicas>).

Estas agudas y connotativas declaraciones se incrustan en las columnas mismas que sostienen esta catedral de la ciencia que intenta dar respuesta a las

necesidades de un mercado laboral crecientemente versátil. Del mismo modo, en *La Razón*, matutino de circulación nacional, Agramont R. (09/08/2015) escribe “Es urgente repensar la autonomía universitaria”. Suscribe:

Sus potencialidades se han “contaminado de poder”. El cogobierno “debería” haberse quedado en el ámbito pedagógico y ético, “pero no un cogobierno institucional, porque éste contradice sus dos raíces y se contamina de poder; las luchas de la universidad se vuelven luchas por un lugar en la toma de decisiones, ejercicio de cargos, el presupuesto, etcétera (Disponible en: http://www.la-razon.com/suplementos/animal_politico/urgente-repensar-autonomia-universitaria_0_2322367803.html).

En la nota, se pone de manifiesto que tras el conflicto suscitado en San Simón el 2015, corresponde analizar la autonomía y el cogobierno docente-estudiantil en la universidad pública, expresa que se hace una necesidad de rigor, repensar el rol político de la educación superior.

En el artículo periodístico escrito por Peláez G. (21/08/2015) “La autonomía universitaria en entredicho” *La Razón*. El columnista, cuestiona el rol de la universidad en función de las responsabilidades constitucionales que se le imputan.

En el restante número de artículos del texto constitucional, en la práctica, ha quedado bastante para el discurso, como lo que sucede con la tarea de coordinación entre el Estado y las universidades públicas. En los hechos, nunca ha funcionado en forma eficaz ningún mecanismo de coordinación institucional en forma permanente” (Disponible en: https://m.la-razon.com/la_gaceta_juridica/autonomia-universitaria-entredicho-gaceta_0_2330167094.html).

El gobierno y la sociedad exigen calidad en la educación superior y sobre todo en la educación universitaria; sin embargo, se evidencia la ausencia de políticas públicas que respalden estos anhelos, por lo que cualquier proceso de reforma e innovación académica deberá emerger de la propia universidad en el marco de sus mecanismos de autorregulación y compromiso social.

La Constitución Política del Estado en lo referente al título destinado a la educación superior, en el artículo 91º, numeral I de su contenido indica: “La educación superior desarrolla procesos de formación profesional, generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad...” esta disposición constitucional al momento únicamente significa una expresión de buenas intenciones, dado que la universidad pública

está quedando sistemáticamente desfasada de la vorágine del desarrollo tecnológico y la generación de conocimiento científico, en medio de esta sociedad líquida, compleja y posindustrial.

Existe una demanda creciente de una educación con mayor calidad y pertinencia. Una educación más acorde a la dinámica global y más crítica de las situaciones ignominiosas que parecen asir a la universidad al pasado, y que configura un escenario que muestra una mayor cantidad de estudiantes titulados sin trabajo digno, demasiados abogados y pocos emprendedores, mala formación de los estudiantes, baja calidad del cuerpo docente, un creciente desencuentro entre la oferta académica y el mercado profesional, una exigua producción de conocimiento y tecnología, y una escasa labor investigativa y de producción intelectual, entre otros.

Todas estas circunstancias afectan desfavorablemente a los procesos educativos ejercidos en la UMSS, así como a las mediciones y evaluaciones internacionales que realizan periódicamente organismos académicos reconocidos en este lado del hemisferio, dejando al descubierto la debilidad de una variable fundamental del desarrollo humano sustentable la ineficacia del funcionamiento del sistema de educación superior universitaria. Esta situación, de una u otra manera es conocida por todos, pero las medidas correctivas demoran demasiado en llegar y entre tanto el tiempo pasa implacable y la crisis se agudiza en un modo que parece atentar incluso contra la esperanza y las utopías.

Conclusiones

Como colofón, cabe señalar que la paulatina distorsión de los preceptos de la autonomía y el cogobierno del sistema universitario, atenta contra su propio sentido de existencia y refuerza la obsolescencia del modelo de gestión institucional y académica, desvincula cada vez con mayor incidencia de su contrato social haciéndola poco relevante en el desarrollo de la innovación, ciencia y tecnología.

Tenemos al mundo girando alrededor de la innovación, mediado por la tecnología, que ofrece una gama de oportunidades formativas, recreacionales o simplemente informativas favorables y desfavorables para la sociedad, que de manera irreductible desplazan a los escenarios tradicionales de educación, y tenemos a la UMSS, como detenida en el tiempo, con una estructura organizacional incapaz de cohesionar internamente con respecto

a sus políticas institucionales y lenta y parsimoniosa con su entorno macro económico y social. Sin sustanciales modificaciones desde su creación en 1832.

La autonomía y el cogobierno nacieron como la vasija que contendría la posibilidad de permitir a estudiantes y profesores discutir: planes de estudio, las líneas y resultados de la investigación universitaria, financiamiento y optimización del presupuesto, deliberaciones sobre la visión del país que necesitamos más allá de los intereses partidarios, consideraciones y aportes de la universidad al desarrollo del país, en fin, todos los desafíos que corresponderían a un centro de estudios y producción, del más alto nivel en el país. Sin embargo, hoy nos encontramos en un statu quo extremadamente conformista y patológico. Asumimos una posición trágicamente inmovible en relación a ventajas y amenazas de nuestro entorno inmediato.

En este sentido, cobran relevancia: Las reflexiones, la socialización de diferentes perspectivas y análisis de los discursos que circulan por aulas y pasillos, de segmentos o actores importantes de la vida universitaria, el registro de datos, la documentación y otros; para que, a partir de esta plataforma teórica referencial, se construyan los puentes necesarios para la configuración de la nueva "U" que podría reconfigurarse tras absolver algunas interrogantes básicas:

- ¿Cuáles son los principales problemas que la UMSS debe atender con urgencia para situarse entre las referenciales de la región?
- ¿La autonomía como es concebida hoy, es adecuada actual y pertinente, para la universidad del siglo XXI?
- El cogobierno como está concebido hoy, es adecuado y pertinente para la gestión institucional de la universidad del siglo XXI.
- ¿La actual estructura institucional, corresponde a la dinámica del contexto?
- ¿La actual estructura institucional de la UMSS, corresponde a la misión constitucional establecida en la Carta Magna?
- ¿Cómo incrementar la calidad educativa de la UMSS?
- ¿Qué características institucionales y académicas debería configurar una universidad que haga frente a los nuevos escenarios y desafíos del contexto social boliviano?

La misión constitucional de la educación superior boliviana, destaca que la investigación científica y tecnológica debe ser primordial y estar destinada a resolver los problemas de la base productiva y del entorno social.

Actualmente, existe un vacío teórico profundo para una apreciación más cercana de la situación universitaria que concentre referencias de fuentes válidas y actuales, que permitan proveer de insumos para la toma de decisiones que contribuyan a un proceso de reforma, transformación, refundación o como se llame; que es necesario e imprescindible para la UMSS. A la verdad en las circunstancias actuales no hay ninguna instancia o autoridad que desestime estas preocupaciones. Sin embargo, parece ser que todas las salidas posibles pasan por un congreso universitario, que en esencia es un encuentro altamente político y politizado donde los actores encuentran difícil llevar adelante consensos suficientes para opciones de salida razonables. A menos que antes se den acuerdos mínimos que garanticen las bases refundacionales de una Universidad Innovadora y haya llegado a su fin la universidad posacadémica.

Bibliografía consultada

Autonomía y Cogobierno. (2011). *Plan de acción para la Universidad Mayor de San Simón 2012- 2016*. Cochabamba.

Boaventura de Sousa, S. (2007). *La Universidad en el Siglo XXI*. La Paz: Plural. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2011). *Modelo Académico del Sistema de la Universidad Boliviana*. La Paz.

Bolivia. *Constitución Política del Estado* (2009). La Paz. Gaceta Oficial de Bolivia.

Brunner, J.J. (2017) *Mercados universitarios: Los nuevos escenarios de la educación superior*. Santiago de Chile.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2009). *Reglamento de estudios de posgrado de la Universidad Boliviana* Departamento de Desarrollo Curricular de la UMSS. (2007). *Orientaciones para la Reestructuración Académico-Institucional y Transformación Curricular en la UMSS*. Cochabamba

FAUTAPO. (2011). *Fundamento Teórico-Metodológico de la Formación Basada en Competencias*. La Paz.

Gamboa Rocabado Franco. (2016) *Debilidades y retos de la educación universitaria. Página SIETE. Disponible en* <http://www.paginasiete.bo/ideas/2016/1/3/debilidades-retos-educacion-universitaria-81827.html>

HastieFalkinerNathanael James. (2016) Revista Temas Sociales número 37 *la autonomía universitaria: ¿al servicio de las transformaciones sociales?* Disponible en http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rts/n37/n37_a05.pdf

Kandel Victoria. (2005) *Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia.* Buenos Aires CLACSO, disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/22.pdf>

Manifiesto Liminar de La Reforma Universitaria (1918) disponible en <http://wold.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifiesto-reforma-universitaria.pdf>

Universidad Mayor de San Simón “UMSS” Plan de desarrollo 2014 – 2019

“Solo hay teorías y utopías”: flexibilidad curricular para mejorar la formación universitaria

Alex E. Cuiza Romano⁵

Introducción

Las exigencias de cambio en los diseños curriculares son cada vez crecientes en las instituciones de educación superior. Estas obligaciones corresponden al campo curricular que refieren a la comprensión, desarrollo y el quehacer de los perfiles profesionales ya existentes y otros de reciente creación. Ante esta situación, surge el discurso de la flexibilización curricular que concierne a la diversificación y apertura de nuevas ofertas de formación profesional que den respuestas culturalmente pertinentes a los cambios y necesidades que demanda la sociedad. Asimismo, la diversificación curricular promete innovaciones en sus ámbitos de desarrollo de prácticas profesionales y necesidades formativas de los estudiantes y docentes. (Didriksson, 2018) a través de la catedra Unesco hace énfasis en la necesidad urgente de ampliar y diversificar las especializaciones y prácticas de una profesión, fundado en los intereses y necesidades de los estudiantes. En esta realidad, el uso de tecnologías de información ha creado nuevas formas de desempeño laboral y profesional. Por eso las nuevas prácticas profesionales exigen a las instituciones de educación superior universitaria modificar los diseños curriculares.

La flexibilidad curricular enfrentada a la formación universitaria.

En nuestro medio, los planes de estudio aún mantienen cierta rigidez y verticalidad. Pese a los cambios sociales que se vive en la actualidad, las estructuras curriculares continúan manteniéndose inflexibles en su estructura original. En lo que refiere a la metodología se mantiene la exigencia de memorización mecánica de conocimientos, consumo excesivo de conocimiento occidental en desmedro de los conocimientos propios o producidos desde el contexto local. Pero aun mayor es la preocupación en el ámbito de la administración curricular en todos sus componentes, se

5 Licenciado en Ciencias de la Educación. Realizó varios cursos de posgrado. Actualmente cursa un programa de doctorado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS. Docente de la carrera de Ciencias de la Educación. Se desempeñó diversos cargos pedagógicos y administrativos de posgrado y de grado en la UMSS. Autor de estudios sobre pedagogía y de la lengua quechua.

mantiene los referentes formativos a través de contenidos, los objetivos y metodologías basado en las calificaciones como premio y castigo.

Ante esta situación varios pedagogos, a través de estudios, han advertido como un problema para la educación superior en general. Eso significó repensar en los nuevos escenarios de formación académica, en los perfiles profesionales, ajuste a las estructuras curriculares, diseños, organización, metodología y desarrollo curricular. Sin embargo, en nuestro medio, la realidad educativa y académica no parece haber cambiado porque:

Hasta ahora la educación superior se había enfrentado a una estructura académica, administrativa y de gobierno rígidas, porque se intentaba formar al estudiante de una vez y para siempre. Es decir, la universidad proporcionaba una formación profesional terminal, cuya finalidad era proporcionar los conocimientos, habilidades y aptitudes básicas para desempeñar una profesión determinada, y al finalizar los estudios tras presentar su trabajo recepcional, se le proporcionaba al estudiante un título que le servía para ejercer una profesión durante toda su vida (Rios, 2008, págs. 144-145).

La universidad se enfrenta a una realidad muy distinta a la que había sido encargada en el siglo XX. En la actualidad ya no se busca profesionalizar para toda la vida, sino formar para las continuos cambios sociales y productivas y globales, en unos casos, manteniendo vivo el objeto de estudio de las disciplinas y en otros promoviendo y profundizando la interdisciplina y la transdisciplina para acompañar esos cambios en el mundo local y global. Entonces, la realidad de formación universitaria inevitablemente está obligada a promover cambios en las estructuras curriculares. En ese escenario surge la flexibilización curricular, según Pedroza (2001, pág. 12) se entiende como “la adecuación de los estudios universitarios a los intereses y disposiciones de los alumnos, la búsqueda de una formación integral y la apertura a los progresos del conocimiento”. A partir de esas ideas se adopta la flexibilización curricular como alternativa real de adecuación a los procesos formativos universitarios.

La universidad no tiene otro camino que adoptar cambios en sus diseños curriculares de formación profesional a partir de la flexibilización curricular desde el inicio del siglo XXI. Sin embargo, actualmente en nuestro medio persisten varias unidades académicas que continúan con el conflicto de cómo enfrentar el cambio curricular, algunas veces silenciosamente desbordados por las demandas formativas de las generaciones de estudiantes que llegan

particularmente a las unidades académicas facultativas y carreras de universidades públicas.

La flexibilidad curricular se reconoce como una opción de proyecto pedagógico que visualiza los procesos educativos contextualizados, no solo desde los discursos curriculares sino desde las prácticas educativas y desarrollo profesional. Por eso según Arriaga (2006, pág. 155) se entiende como:

La que se refiere a la apertura de los límites y, por consiguiente, de las relaciones entre los diferentes campos, áreas o unidades de conocimiento o contenidos que establecen un currículum.

La que refiere al grado de apertura de las ofertas de los cursos y actividades académicas y de la diversificación de áreas de conocimiento y práctica, y está orientada a satisfacer las demandas e intereses de los usuarios (estudiantes), así como a favorecer el acceso a la formación en cada vez más segmentos de la población.

Asumiendo estos referentes, la flexibilidad curricular se sitúa en la búsqueda de nuevos escenarios de formación, ya sea en sus ofertas de formación profesional, apertura a los cambios de ajustes permanentes en los diseños curriculares, en la que el desarrollo del conocimiento surja de la acción del saber y saber hacer. Pero esta visión afecta a las prácticas tradicionales vigente en las unidades académicas de nuestro medio, ya sea en la organización de planes de estudio, contenidos repetitivos y metodologías de enseñanza excesivamente separada de la realidad y por su puesto de las expectativas de los estudiantes.

La ruta metodológica está relegada de la formación universitaria

En la formación universitaria se observa la necesidad de promover cambios en las metodologías que utilizan los actores educativos. Los métodos de enseñanza y aprendizaje que están vigentes, no responden a las necesidades formativas de los estudiantes porque han mantenido el referente de que el conocimiento se construye a través de la reproducción del conocimiento convertido en alguien que sabe y otro que no sabe. Por eso hay unos que aprenden con la aprobación del que sabe, sometándose a una dependencia excesiva de sus aprendizajes. Al no encontrar otros espacios de libre expresión metodológica se mantienen en su espacio individual sometidos a las prácticas dominantes. Por ejemplo, los estudiantes esperan que profesor o el lector le asiente su aprobación o reprobación de alguna actividad o producto pedagógico. En cambio, otros estudiantes que no ingresan a ese juego de dependencia

metodológica de enseñanza-aprendizaje definen una metodología regulada por su propia autonomía de aprendizaje.

Así, en nuestro medio las prácticas de enseñanza mantienen el patrón del que sabe y el que no sabe. Hay luchas entre actores educativos (enseñantes y aprendices) ya sea por el orden vertical de las calificaciones que regulan los comportamientos de los estudiantes proporcionando premios y castigos.

En la experiencia formativa de los estudiantes que han dado respuestas a las encuestas de diagnóstico de la carrera Ciencias de la Educación surge variedad de expresiones asociadas a la metodología de formación pedagógica, se reclama que *“La metodología que usan los docentes es muy teórico y utópico”*. Con esta expresión se asume el reclamo insistente al cambio metodológico y a la excesiva conceptualización e idealización de los procesos formativos apartados de la realidad.

Siguiendo las expresiones manifestadas por los estudiantes, su reclamo no solo se sustenta en lo metodológico sino también en el carácter motivacional. En consecuencia, se hace necesario una reflexión crítica ante las ideas que señalan los estudiantes respecto a la metodología. Las voces que se registraron son los siguientes:

Docentes, primeramente, que tengan la gana de enseñarnos, de ellos dependerán la metodología y la evaluación, necesitamos docentes **altamente calificados y con bastante experiencia**, que no vengan a **enseñarnos solo teoría sino práctica** es con lo que afuera tropezamos. (estudiante 6to semestre, 2018)

Incluir a docentes nuevos con **nuevas metodologías de enseñanza**, Metodología, la mayoría **son clases tradicionales**. En general, debiera cambiar todo.... o al menos ordenar lo que ya hay, porque somos una carrera desactualizada y con muchos problemas políticos, por lo que se deja de lado el contenido académico y solo se observan resultados bajos. (Estudiante 9º semestre, 2018).

Estas expresiones ponen en cuestionamiento el desarrollo metodológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no solo de los actores sino también de la institucionalidad académica. Además, interpela a la acción formadora teórico-conceptual y los procesos didácticos que se implementan en la formación universitaria. Por eso, no es suficiente el abordaje únicamente conceptual en la formación de los estudiantes, sino que se demanda la acción del saber conceptual. Al respecto Pereira y Cortelazzo (2003) destacan que la

articulación de la formación universitaria a la comunidad social y académica. Crea nuevas iniciativas en los estudiantes y permite recoger, explorar y experimentar variedad de temáticas y problemáticas de la realidad social y natural como objeto científico de la profesión. Todo eso es posible a través del enfoque de la flexibilidad curricular.

La perspectiva de articular la acción formativa al campo de la práctica profesional es altamente motivadora y alentadora para el enseñante y aprendiz porque ambos se benefician de esos procesos, pero para alcanzar ese objetivo necesitamos respondernos a las siguientes preguntas ¿Cuál es la responsabilidad pedagógica de la función docente? ¿Quién forma a los docentes en procesos metodológicos de educación universitaria?

Resistencias y deseos al cambio metodológico de formación

Ante las propuestas de cambio surgen resistencias y deseos. Las contradicciones abren y cierran oportunidades de cambio. En la acción metodológica de formación siempre hay cambios que conducen el cumplimiento de los objetivos pedagógicos que en la concepción del enseñante podría estar bien justificado. Pero para el aprendiz probablemente no responde a sus expectativas. Los datos recogidos de los estudiantes en cuanto a la aplicación de las metodologías de enseñanza en los procesos de formación los expresan de esta manera:

- La metodología aun es tradicional, memorística y la evaluación ambas apuntan hacer memorística
- Deberían usar nuevos textos y ver más prácticas y menos auxiliaturas.
- metodologías más modernas y actuales, seguimos con el conductismo
- Creo que es importante, que si la carrera está bajo un enfoque de competencias sería bueno que se haga un control respecto a la metodología de intervención que los docentes practican.
- Con la metodología ya estamos cansados de solo sentarnos en los asientos
- No hay metodologías, porque en algunas materias solo parecen una pérdida de tiempo
- Algunos docentes se mantienen en una metodología de enseñanza con base tradicional en donde a veces la materia requiere más práctica.

Estas voces refieren a la necesidad de un cambio sustancial en los procesos metodológicos de enseñanza y también de aprendizaje. La tradición metodológica no parece haber cambiado en el tiempo. Se mantiene arraigado a las aulas físicas donde el aprendizaje se sostenía en la transferencia de conocimientos para luego ponerla en acción. En la actualidad ese paradigma ya no responde a las generaciones jóvenes. Un profesor de ingeniería decía: “la gente aprende de manera diferente, algunos lo consiguen de las ecuaciones y su comprensión. Algunos necesitan ver las cosas en un osciloscopio para integrarlas apropiadamente” (Sheppard, Macatangay, Colby, & Sullivan, 2017, pág. 95)

Entonces la flexibilidad curricular también promueve cambios en los procesos de aprendizaje, pero exige “contextos de aprendizaje específicos y reales de la población atendida, ya que sólo de esta forma se garantiza una diversificación educativa consistente, con la participación y acción de cada uno de los involucrados dentro del proceso” (Sepúlveda & Restrepo, 2020, pág. 70).

Asimismo, la flexibilidad curricular más allá de crear condiciones de cambios continuos de carácter institucional, metodológicamente crea escenarios de aprendizaje autodirigidas. El estudiante no cae en la dependencia metodológica, sino que asume responsabilidades y desafíos en la resolución de problemas de la profesión. Por eso algunos autores asumen que la:

flexibilidad curricular pretende un acercamiento al trabajo interdisciplinario, como producto de una organización que obedece a un enfoque integrador para elevar la calidad del trabajo académico y centrar la educación en el aprendizaje de formas y métodos de pensamiento e investigación; a la vez que fortalece en los estudiantes la capacidad de autoaprendizaje y de trabajo interdisciplinario, de tal forma que sus conocimientos, destrezas, habilidades y aptitudes para ejercer una profesión, le permitan resolver los problemas de la disciplina en forma autónoma y flexible, e influyan positivamente en su entorno profesional, en la organización del trabajo y en su estilo de vida. (Lopez & Juanes, 2020, pág. 196).

La flexibilidad curricular modifica las relaciones entre estudiantes y profesores, garantizando participación activa en las actividades de aprendizaje. El desafío de convertirse en gestor de su autoaprendizaje pasa por la motivación personal mediada por la práctica y los problemas de la profesión. A partir de eso el desafío será la construcción de metodologías creativas para la intervención de la realidad adoptada.

En nuestro medio las demandas estudiantiles en relación a la metodológica son sugerentes hacia la flexibilidad curricular. Las expresiones que surgen proceden de las experiencias que han vivenciado durante el tiempo de permanencia en las carreras de formación. Cuyas expresiones son las siguientes.

- Con la metodología deben proporcionarnos los instrumentos necesarios para poder trabajar de acuerdo al ámbito de trabajo.
- Metodologías que innoven nuevos conocimientos
- Pienso que debería cambiar en todo e **innovar nuevos métodos**
- hacer **más prácticas y no solo clases teóricas**
- Metodología debería ser más práctica
- Deberían cambiarse la metodología de acuerdo a si es una asignatura un taller y un laboratorio ya que no muchos docentes no tienen ese lineamiento
- Materias que deberían ser mejores analizadas de acuerdo al perfil del profesional
- Enfocarse más en la especialidad que el estudiante requiere. Falta actualización por parte de los docentes.
- La metodología en algunas materias tendría que ser de manera más práctica, el docente que busque la manera de involucrar al estudiante más compromiso en su formación. (estudiantes de 8vo semestre, 2018)

Las sugerencias que expresan los estudiantes hacia el cambio metodológico se sustentan en la práctica con experiencias específicas que conducen al quehacer de la profesión. Se asume que la metodología debe promover el manejo de instrumentos técnicos de intervención a las problemáticas de la profesión, además de la permanente innovación con mayor compromiso social de la profesión.

En la teoría curricular también se sugiere que la acción didáctica debe estar vinculada a las prácticas. Por eso “La sesión de aprendizaje está conformada por diversas experiencias de aprendizaje que vive el educando dentro y fuera del aula, experiencias que están relacionadas con los problemas y necesidades de este y, orientadas hacia el desarrollo de sus capacidades cognitivas, procedimentales y afectivas”. (Santivañez, 2013, págs. 156-157)

Entonces los escenarios de aprendizaje para la formación universitaria no solo dependen de la decisión de los actores educativos sino de los principios del diseño y desarrollo curricular, desde el perfil profesional hasta los planes de estudio. Esta situación no deja de ser un desafío para reconducir el proceso metodológico hacia la acción profesional desde semestres que sean necesarios y evitar la reproducción de prácticas vinculadas únicamente al aula física o virtual.

Aunque parezca repetitivo insistir en el cambio de las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Las expresiones emitidas por los estudiantes provocan reflexiones críticas de la acción metodológica. A esto se añade la necesidad de concretar el cambio con la actualización de los docentes, no solo en las carreras de ciencias sociales y humanidades sino también en las ingenierías. Quizá en las ciencias de la salud han mantenido la práctica como espacios habituales y a veces naturalizados en la formación profesional.

La evaluación entre la sanción, omisión y reconocimiento

La evaluación proviene de las teorías de aprendizaje que exigen conocer en los sujetos las habilidades desarrolladas para enfrentarse a ciertas acciones específicas. En el campo de la educación todo es posible evaluar. No hay un aspecto que no sea posible de evaluar. Se evalúa aprendizajes de los estudiantes, las prácticas de enseñanza de los profesores, los materiales en uso, los planes y programas curriculares y las instituciones dedicadas al campo educativo. Todo es posible evaluar para encontrar mejoras en su organización y servicios.

En este contexto de evaluación, la flexibilidad curricular también adopta su rol de apertura a la construcción de métodos pertinentes, no solo del aprendizaje sino también a los planes y desarrollos curriculares ya sea en las instituciones y en contextos. La flexibilidad no solo atraviesa una parte de la educación sino en su totalidad. Entonces no hay manera de omitir la evaluación. En la actualidad no se puede continuar procesos educativos sin una evaluación ahí radica la flexibilidad curricular, mantener siempre la apertura a los cambios para “Formar profesionales más capaces de adaptarse a los cambios en el mercado laboral, que suelen ser más vertiginosos que los cambios en los sistemas educativos. Esto es, formar profesionales y técnicos más adaptables al mercado (de perfil amplio)” (Valiño, 2010, pág. 4)

La percepción de los estudiantes respecto a la evaluación resalta las siguientes expresiones: *“hay que estar al nivel académico de otros países, y*

eso implica reevaluar todos los aspectos educativos de la carrera” “Se debería hacer una evaluación a la malla curricular y la cantidad de materias y horas que se designa” (estudiante de 8º semestre) estas impresiones que viven los estudiantes, no solo obliga a revisar las practicas docentes sino también los planes curriculares y su implementación en la formación universitaria.

En el momento actual que se vive en el mundo con la pandemia del COVID-19 también nos conduce a valorar las condiciones de continuar con la educación. Entonces la evaluación no es posible en un contexto de normalidad social sino también se adecua a las diversas realidades. Por eso se sugiere

Realizar reformas a la normatividad y al andamiaje institucional de la administración escolar en las IES, para que realmente puedan dar sustento a esa flexibilidad, que supere el diseño curricular como un formato de contenidos mínimos, número de créditos y formas de acreditación/certificación, y que promueva la interdisciplina y la colegialidad (Chehaibar, 2020, pág. 90).

Aun en condiciones de poca normalidad la flexibilidad curricular facilita sugerir cambios estructurales en los desarrollos formativos, tanto en lo normativo y administrativo. Esos cambios naturalmente demandan evaluaciones de carácter institucional y procesos pedagógicos. Entonces la evaluación no se omite al contrario la flexibilidad curricular permite mayor apertura a la innovación y la transformación responsable de una institución educativa. Pero aun mayor es el desafío a partir de las evaluaciones se ingresa a la promoción de la investigación y los proyectos con mayor profundización en las materias que desarrollan los estudiantes.

La evaluación se convierte en sanción y omisión, pero controlada

El salto cualitativo de la evaluación con el enfoque de la flexibilidad curricular ha provocado cambios en las practicas evaluativas de aprendizaje. Con el apoyo de la psicopedagogía es posible la evaluación de las capacidades del estudiante en los procesos pedagógicos. Asimismo, las conductas de los estudiantes y docentes pese a las relaciones de desigualdad que podría existir en los actos pedagógicos.

En las expresiones de los estudiantes respecto a las evaluaciones de aprendizaje se ha registrado lo siguiente:

En las evaluaciones, **cuando se entrega un trabajo final, no te lo devuelven y solo ves la nota**, eso te daría un aspecto de que se supone que sabes y por eso aprobaste, pero **la realidad no es así**, ya que muchos de nosotros no logramos realizar varias cosas, porque **no se nos corrige los errores**. (Est. octavo semestre)

Evaluación; ya basta de **exámenes memorísticos** que **no evalúan la calidad** de estudiantes **sino la cantidad en contenido** que entra en su cerebro. **queremos aprender más no desaprender**. (Est. noveno semestre)

Evaluaciones son memorísticas tienen que ser más participativas

Evalúan asistencia, porque son muy tradicionalistas

Evaluación a algunas materias porque no te sirven para desempeñarte en lo laboral pasan desapercibido sin **comprender nada solo por pasar y algunas evaluaciones que son las mismas y no cambian** (Est. octavo semestre)

Hay maneras de evaluar y replantear las materias ya que hay **materias que no nos son útiles y pienso que sí se implementan materias que nos serán útiles** la carrera y los estudiantes serán calificados (Est. octavo semestre).

La evaluación no deja de ser una estrategia potencial para conocer los avances y retrasos en el desarrollo de aprendizajes. Pero cuando no se da atención a ese principio de valoración a los impactos de la actividad pedagógica del docente, somos sujetos de crítica.

Los estudiantes asumen la responsabilidad de ser evaluados en sus aprendizajes. Aceptan los mecanismos de evaluación que permiten valorar y dar una apreciación cualitativa y cuantitativa. Pero al mismo tiempo, exigen resultados que permita reflexión metacognitiva para dar valor a sus aprendizajes. Los estudiantes perciben que no le están ayudando a fortalecer su formación profesional con las prácticas de evaluación que aplican los docentes de las materias.

En situaciones de pandemia con la educación a distancia continúa reproduciéndose las prácticas de evaluación apoyado en los exámenes y de carácter memorísticos. Los reportes de los procesos pedagógicos en pandemia indican que “se continúa teniendo como principal referencia al salón de clases, con los mismos métodos de enseñanza, los mismos contenidos que privilegian el conocimiento acabado, formas de aprendizaje basadas en la repetición,

evaluaciones apoyadas en exámenes y, sobre todo, en un modelo de enseñanza centrado en la figura del maestro”. (Ruiz, 2020, pág. 112)

El contexto de la pandemia ha puesto al descubierto que la educación continua con el soporte del aula de clases en todas sus modalidades. Aunque muchos creyeron que habría cambios con la modalidad a distancia en sus prácticas de evaluación. Lo cual parece que no sucedió tal cambio en nuestro medio porque se mantienen exámenes rígidos con sanciones y omisiones vigilados por los docentes.

Otro aspecto que pone en cuestionamiento son los recursos de evaluación. Los estudiantes manifiestan que las prácticas de uso repetitivo de las hojas de evaluación no ayudan al estudiante en el aprovechamiento de sus aprendizajes conceptuales y desarrollo de habilidades de profesionalización. En la expectativa de los estudiantes la evaluación tiene que tener utilidad para el desempeño laboral y profesional conducente a la consolidación de un producto ya sea servicio o un bien material. Esos aspectos aún no se distinguen en las prácticas de evaluación. Los registros de las expresiones de los estudiantes que han dado su percepción son los siguientes:

- Materiales de evaluación son muy obsoletos
- varios docentes siguen una evaluación tradicional.
- Las metodologías de evaluación son obsoletas y las evaluaciones siguen siendo cuantitativas
- En metodología de evaluación considerar en especial por las personas con discapacidad, porque tanto metodologías como las evaluaciones no son equitativas.
- Hacer las clases y evaluaciones más participativas.

Los recursos de evaluación de aprendizajes en la formación universitaria no dejan de ser el blanco de la crítica. Los estudiantes perciben que es necesario salir de las prácticas tradicionales porque las evaluaciones se mantiene el recurso de la hoja del examen y ahora virtual como probatorio que indica sabe o no sabe, aprueba o reprueba. A veces con la exigencia de memorización mecánica de ciertos contenidos que en poco tiempo se convierte en obsoleto. No se vislumbra otros recursos de evaluación ya sea por productos, por competencias o por innovación o resolución problemáticas en cuestión de algún microespacio de la profesión.

Los cambios que se promueven en la evaluación a través de la flexibilidad curricular crean condiciones, por demás valorables, para que los estudiantes no queden con lo limitado del conocimiento fragmentado, sino que se atreva a la construcción del conocimiento a través de la demostración de productos concretos. Forme un hábito la autoevaluación en sus procesos de aprendizaje, utilizando sus propios materiales como parte de su reconocimiento a sus potencialidades personales.

Conclusiones

Ante la visión de que “solo existe teorías y utopías” en la formación universitaria, el currículo flexible ofrece opciones de mejora, no solo en la calidad formadora, sino también en los nuevos procesos de diseño y organización curricular. Aunque esta tarea no es tan sencilla en su concreción, requiere equipos de trabajo comprometidos para llevar adelante los cambios que demanda cada unidad académica facultativa y de carrera. Para eso, sin duda requieren estructurar ideas, toma de decisiones, acercamiento sincero al gremio estudiantil, administrativo y docentes con el único propósito de encontrar mejoras en los planes curriculares de formación.

Asimismo, no hay duda de que la flexibilización curricular es el camino para hacer cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La educación superior tiene que transitar hacia el aprendizaje situado en contextos reales, enfrentándose a los problemas y necesidades sociales. Que el estudiante se convierta en protagonista de sus aprendizajes, identificando sus intereses, conocimientos y experiencias en las comunidades sociales y laboratorios de servicio también social. Con lo que, desde mi modesta opinión, se lograría la restitución del encargo y el reconocimiento social de la que tanto reclama la sociedad de manera silenciosa por su disgregación debido al quehacer académico únicamente profesionalizante.

Por otra parte, la valoración de los aprendizajes de los estudiantes se conseguirá en la práctica de la profesión, construyendo conocimientos en la interacción permanente con los problemas y necesidad, haciendo un hábito la autoevaluación de sus potencialidades y de esa manera conseguir el reconocimiento de su profesión por la sociedad.

Bibliografía

Arriaga, A. E. (2006). Reseña de "Flexibilidad academica y curricular en las instituciones de educacion superior". *Tiempo de Educar*, 7(13), de René Pedroza Flores y Bernardino García Briceño. [fecha de Consulta 21 de Febrero de 2021]. ISSN: 1665-0824. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31171307>, 147-157.

Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad Curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. *Educacion y pandemia, una vision académica*. (págs. 83-91). Mexico DF: Universidad Nacional Autónoma de México. IISUE.

Didriksson, A. (2018). *De cartagena a Cordoba: balance y perspectivas de la educacion superior en america latina y el caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372648?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-89a88ceb-6483-4099-9707-bd6ae015730e>. Cartagena: UNESCO.

Lopez, A. L., & Juanes, G. B. (2020). Flexibilidad curricular en la formacion del profesional de la educacion fisica. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-194.pdf>. *Universidad y Sociedad*. 12(1), 194-201.

Pedroza, F. R. (2001). La flexibilidad académica en la universidad pública. *Revista de la educación superior*. N° 119, Vol.30. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/119>.

Pereira, M. d., & Cortelazzo, A. L. (2003). Flexibilidade curricular: a experiência em desenvolvimento na Unicamp. *Revista Da Avaliacao Da Educacao Superior*. Recuperado:<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1203/1193>, 115-128.

Rios, E. L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA*, Vol. 22, Núm. 44, enero/abril, 2008, México, ISSN: 0187-358X., 143 - 160.

Ruiz, L. E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. *Educacion y pandemia. Una vision Acadmica*. https://api.includere.co/uploads/1591109044_UNAM%20educacion_pandemia.pdf#page=83 (págs. 109-113). Mexico: IISUE, Universidad Nacional Autonoma de Mexico.

Santivañez, L. V. (2013). *Diseño curricular a partir de competencias*. Bogotá: Ediciones de la U.

Sepúlveda, T. N., & Restrepo, U. L. (2020). Flexibilización Curricular en el área de educación física. *Saberes producidos en torno a la discapacidad. Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Grupo de investigación Senderos. Medellín.* [https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Correa-Alzate/publication/347473330_Ecologia_de_saberes_de_estudiantes_con_disc](https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Correa-Alzate/publication/347473330_Ecologia_de_saberes_de_estudiantes_con_disc/55-77), 55-77.

Sheppard, S., Macatangay, K., Colby, A., & Sullivan, W. M. (2017). *Educar ingenieros. Diseño Curricular para el futuro de la profesión.* Bogotá: Ediciones de la U.

Valiño, A. B. (2010). Evaluación curricular: Flexibilidad versus rigidez en la formación de estudiantes de carreras técnicas y profesionales. *Conference: Conferencia en la Universidad Tamaulipeca de Ciudad Reynosa, Tamaulipas, México.* https://www.researchgate.net/publication/264236753_LA_EVALUACION_CURRICULAR_FLEXIBILIDAD_VERSUS_RIGIDEZ_EN_LA_FORMACION_DE_ESTUDIANTES_DE_CARRERAS_TECNICAS_Y_PROF. Tamaulipas: Universidad Tamaulipeca.

La docencia universitaria: interinidad y titularidad

Roberto Ágreda Maldonado⁶

El maestro enseña: autoridad

El profesor habla: discurso

El preceptor dirige: conducta

El instructor adiestra: regla

El mentor ilustra: doctrina (Barcia 1961:307).

Este trabajo expone el desafío de ser docente universitario y sus problemas desde el ingreso, el desarrollo y la situación actual, dentro un contexto polémico de la educación superior y las dificultades socioculturales y jurídicas.

Ingreso

Se ingresó a la universidad en algunos casos por invitación directa con o sin méritos suficientes. En los otros casos por concurso de méritos y defensa de plan global, y hace mucho tiempo (hace más de una década) por convocatoria a selección, evaluación y admisión docente. Recientemente por convocatoria a titularidad (méritos y examen de conocimientos). Este ingreso reciente está cuestionado porque existe superposición de disposiciones legales del Congreso Universitario de la UMSS de la década de 1990, las resoluciones del sistema de la universidad boliviana y las resoluciones de consejo universitario de los últimos años.

Desarrollo

Pensar en la docencia como sujeto o como objeto, consiste en reflexionar sobre la formación profesional (una o dos carreras), la formación específica para enseñar (diplomado, especialidad, maestría o doctorado) y la permanente actualización y profundización de conocimientos y destrezas científicas-tecnológicas con la realización de cursos de posgrado en la ciencia o ciencias del que uno es experto. Todo, dentro de una perspectiva pedagógica revolucionaria que exige en la ahora actual, el desarrollar una

⁶ Abogado, pedagogo, magister en Docencia Universitaria y doctor en Ciencias de la Educación. Docente de grado de las carreras de Derecho y Ciencias de la Educación y de posgrado la UMSS y otras universidades. Autor de 35 libros, entre ellos: *Filosofía de la Educación* (5ª ed., 2009; 6ª ed. 2018), *Diccionario de investigación científica* (3ª ed., 2018), *Diccionario de Psicología Jurídica* (2ª ed., 2018), *Diccionario de Ciencias Sociales* (2012), *Diccionario de filosofía* (2018), *Diccionario del poder* (2018).

pedagogía dinámica que comprenda estrategias para que el estudiante aprenda a aprender, aprenda a desaprender, aprenda a pensar, aprender a usar herramientas físicas e intelectuales, aprenda a desarrollar las habilidades del pensamiento, aprenda a desarrollar las funciones psicológicas superiores, aprenda a trabajar con símbolos, aprenda a deconstruir y finalmente, aprenda a transformar en los distintos niveles de la producción económica, social y cultural del país (Ágreda 2018a: *passim*).

Es necesario superar que las pretensiones de universalidad en ciencias sociales sea un modo de colonialismo (Tapia 2014:31), y hacer que la universidad como universalidad sea un espacio de libertad, ciencia y transformación. Es cierto que los dos fundamentos de la educación universitaria nacional o internacional tienen que ver con la actividad personal del docente, y el otro con el comportamiento social (Piaget 1999:254), ambos deben mostrar la descolonización para ser íntegros, en lo personal y lo social.

No hay que olvidar que “la universidad es un bien público íntimamente ligado al proyecto de nación” (Sousa 2007:95), que perfilé el nuevo hombre teorizado por muchos intelectuales; desde el pasado y para el futuro como Eduardo Spranger que afirma: “[...] [la transformación] lo llevará el pedagogo nato; más aún, siempre sentirá el impulso de reunir en torno suyo un grupo de condiscípulos [...] al servicio del ennoblecimiento de los hombres” (Spranger 1960:33). Tarea compleja y con muchas variables económicas, políticas, sociales y culturales. Nada mejor que escuchar al genio de Gómel para pensar en una nueva formación:

Para la educación actual no es tan importante enseñar cierta cantidad de conocimientos, sino educar la aptitud de adquirir estos conocimientos y valerse por éstos. Y esto se logra únicamente —igual que todo en la vida— en el propio proceso de trabajo y de la conquista del saber (Vigotsky 2005:475).

El proceso de trabajo o son las diversas esferas económicas, sociales y culturales de la vida de un país. Y la conquista del saber, es una búsqueda bibliográfica, de experiencias en el quehacer de las infinitas actividades de enseñar, aprender a aprender, aprender a desaprender, aprender a pensar, aprender a usar técnicas, tecnologías y transformar y transformarse cada día.

La cotidianidad de los docentes universitarios se debate entre diferentes presiones políticas y con la incertidumbre de qué pasará mañana con las nuevas autoridades de carrera, de facultad y de la misma universidad.

Es cierto que se percibe la necesidad de mejorar la formación universitaria y profesional con mayor equilibrio entre las actividades esenciales y funciones de la docencia, la investigación científica tecnológica y la interacción social universitaria, teoriza incluso con el planteamiento de la integración, pero en la práctica, poco; es necesario hacer más, mucho más, en los hechos, en las transformaciones que se requiere generar como sujetos y objetos de la educación universitaria.

La universidad marcha por un lado y la sociedad por otro, esto debe resolverse. Los institutos de investigaciones a pesar de los esfuerzos, deben transformarse con escritores y profesiones con grado de licenciatura, maestría, doctorado y posdoctorado que investiguen y publiquen folletos, revistas y libros respondiendo al encargo social de la región y el país en forma más constante.

Situación actual

La titularidad o el interinaje indefinido, es la disyuntiva en la mente de los docentes. Ha pasado mucho tiempo, los jóvenes de antes hoy ya no lo son. Hay docentes con muchos años con pocos títulos y algunos jóvenes con más títulos. Hay docentes que publican libros y otros no, lo que no implica necesariamente un mejor o menor nivel de enseñanza para los estudiantes. Sin embargo, parece necesario fomentar más publicaciones y en lo posible, de todos los docentes en folletos, revistas y libros, como parte de la literatura universitaria y docente.

El desafío de la titulación requiere emprender la tarea de asumir ese desafío y enfrentar esta necesidad, pero el futuro es incierto. Las experiencias pasadas, que cuentan los colegas no es muy alentador, pues predomina más cuestiones políticas y muy poco los aspectos académicos y profesionales. Sin embargo, es necesario pensar que los conocimientos, la experiencia y las publicaciones son la fuerza que hacen pensar con optimismo en el mañana.

Referencias bibliográficas

Ágreda Maldonado, Roberto. 2018^a. **Filosofía de la educación**. 6^a ed. Cbba.: GEK.

2018b. **Diccionario de filosofía**. Cbba.: GEK.

Barcia, Roque. 1961. **Sinónimos castellanos**. Bs. As.: s/edit.

Bazán Campos, Domingo. 2008 **El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela**. Argentina: Edit. Homo Sapiens.

Costa Martínez, Albert. 2017. **El cerebro bilingüe. La neurociencia del lenguaje**. Barcelona: PRH Grupo Editorial.

Litwin, Edith. 2009. **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos**. 2ª reimp. Bs. As.: Paidós.

Piaget, Jean. 1999. **De la pedagogía**. Trad. Jorge Piatigorsky. Argentina: Edit. Paidós.

Sousa Santos, Boaventura de. **La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad**. La Paz: Edit. CDES. UMSA.

SozaSoruco, Jorge Luis. 2013. **Filosofía marxista y Educación. Fundamentos epistemológicos y ontológicos de la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”**. La Paz: Edit. Viejo Topo

Spranger, Eduard. 1960. **El educador nato**. Bs. As.: Edit. Kapelusz.

Tapia, Luis. 2014. **Universidad y pluriverso**. La Paz: Edit. CIDES. UMSA.

Vigotsky, Lev Semionovich. 2005. **Psicología pedagógica**. Edición, prefacio y notas de Guillermo Blanck. Presentación de René van der Veer. Introducción de Mario Carretero. Bs. As.: Aique Grupo Editor.

La innovación curricular y docente: claves para el desarrollo universitario

Mario Vidal Moruno⁷

La temática de la Innovación curricular y docente, constituyen dos problemáticas de la gestión educativa y su trascendencia actual para la construcción de la Universidad Siglo XXI, tienen relevancia y pertinencia social de cara a lograr los objetivos de la calidad de la educación universitaria, en el contexto de la responsabilidad social, ética y profesional en la sociedad del aprendizaje y la gestión del conocimiento; en un contexto dónde las tecnologías, la robótica y la inteligencia artificial se consideran factores de influencia para el desarrollo social y humano del siglo XXI.

Vivimos un tiempo de incertidumbre, además de una pandemia sanitaria que ha azotado el mundo entero y ha develado la precariedad de los sistemas de salud, alimentación y formas de producción social. En el ámbito educativo, la educación virtual a colocado a las autoridades universitarias en la necesidad de aplicar las tecnologías de los entornos virtuales, práctica que requiere procesos de evaluación.

Tales acontecimientos, nos invitan a reflexionar la necesidad de una profunda transformación en la educación superior universitaria en su conjunto, se constituye en un debate insoslayable en momentos en que la sociedad del siglo XXI asume diferentes paradigmas y enfoques curriculares y procesos de innovación docente requieren cambios de estructura y modelo si se pretende estar a tono con la sociedad y el mundo laboral, sus necesidades y exigencias para la formación profesional, situación que requiere plantear lineamientos estratégicos de cambio universitario.

Esta necesidad se hace más patente, cuando las voces llegan desde el exterior de la Institución Universitaria, ya que es un reclamo cada vez más de la sociedad a la que nos debemos. La urgencia de este debate, se ubica en el marco del consenso general que existe acerca la centralidad que adquiere la innovación curricular y docente en las estructuras académicas de la Universidad del siglo XXI, donde surgen algunas interrogantes de fondo: ¿Cuál el rol de la Educación Universitaria en el marco de los cambios operados

⁷ Docente titular de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba; Bolivia.

en el actual Estado Boliviano?; ¿Cuál es el perfil de la Universidad actual para contribuir al desarrollo humano de la sociedad actual?; la necesidad de la transformación curricular, la formación e Innovación Docente; dos componentes estructurales de los procesos de la formación docente?. ¿Existe una sintonía entre las demandas sociales y las funciones de la Universidad actual? ¿Y qué pasa con la reingeniería normativa (Estatuto, Reglamentos) y estratégica de la actual Universidad? ¿Cuál es la correspondencia de la formación profesional con el mercado laboral y profesional?; ¿La Docencia y la Investigación de la Universidad actual cumplen con su Encargo Social a la altura de la Sociedad del Conocimiento? ¿Existe la conciencia de transitar de la Universidad actual basada en modelos tradicionales de formación profesional a la construcción de la UNIVERSIDAD SIGLO XXI? y finalmente ¿Si la Universidad actual con todas sus estructuras académicas, institucionales y administrativas se constituye en un factor estratégico para contribuir al desarrollo de la sociedad del siglo XXI?

En este contexto, las preguntas de los expertos en educación universitaria tienen un gran sentido y una relevancia científica, siempre y cuando estamos construyendo a partir de la investigación educativa, sus paradigmas, enfoques para entender el concepto de Innovación curricular y formación docente y desarrollar una práctica para contribuir a los procesos de la calidad, la pertinencia social, la internacionalización y la responsabilidad social, ética y profesional.

El concepto de innovación, según Zaltman y otros (1993), hacen referencia a usos relacionados entre sí. En primer lugar, la Innovación hace relación a “una invención”, es decir, al proceso creativo por el cual dos o más conceptos existentes o entidades son combinados en una forma novedosa, para producir una configuración desconocida previamente.

En segundo lugar, la innovación es descrita como el proceso complejo por el cual una innovación existente llega a ser parte del estado cognitivo de un usuario y de su repertorio de trabajo profesional.

La innovación educativa aparece articulada de manera sistémica como un proceso complejo de cambio constante en el modo de actuar y producir nuevas acciones estratégicas de aprendizaje- enseñanza, que tienen sintonía con las necesidades y exigencias en la sociedad actual (p.97).

A menudo en el ámbito educativo y académico la necesidad de transformar las estrategias para mejorar los procesos de la calidad de la educación y por su puesto cómo educar en tiempos de la sociedad del siglo XXI, implican cambios en los contenidos, didácticas, evaluación de los modelos curriculares; lo que a su vez requiere procesos de formación e innovación docente, si se pretende generar políticas de formación profesional acordes con las exigencias de la ciencia, la tecnología y los perfiles y competencias profesionales en el mundo laboral.

A primera vista dichas afirmaciones nos colocan en la necesidad de pensar cómo lograr generar los espacios necesarios para reflexionar y buscar las líneas estratégicas para la transformación universitaria como una idea y desafío académico trascendental.

El término «innovación», sin duda, es una palabra de moda y, como suele ocurrir, se utiliza de forma muy diferente que adquiere múltiples significados según el contexto. En el mundo de la empresa, de las universidades, de las organizaciones, se está usando de forma constante como un elemento de valor y de diferenciación. Por ello, nos parece necesario situar el propio concepto de innovación y establecer el sentido que le otorgamos dentro del contexto universitario.

Siguiendo a Elmore (1990) podemos distinguir entre cambios estructurales afectan a todo el sistema educativo o a la configuración de los distintos niveles; cambios curriculares: relacionados con el diseño y desarrollo del curriculum, con las estrategias de enseñanza, con los componentes del currículum (cambios en los contenidos y materiales curriculares, utilización de nuevos enfoques de enseñanza); cambios profesionales referidos a la formación, selección y desarrollo profesional de los docentes; cambios políticos sociales afectan a la distribución del poder en educación y a la relación de los agentes sociales con la educación en general.

Es fundamental reconocer que, en la sociedad actual, el conocimiento ya no es monopolio de las universidades porque las empresas y corporaciones han creado sus propios departamentos de investigación e innovación. Los repositorios de conocimiento son abiertos y las universidades se interesan por los problemas del mercado y las empresas por las universidades, como las universidades del contexto social.

En este contexto, la innovación surge como un elemento de creación de nuevos conocimientos, productos y procesos. Forma parte de la creación del conocimiento y de la subsistencia de las organizaciones. La innovación se convierte en «una obligación en la vida de las organizaciones» (Larrea, 2006, p. 21) y resulta, por tanto, un mecanismo de diferenciación estratégica: «es una parte indiscutible de la cartera de valores del siglo XXI» (Drucker, 1989, p. 13).

Según el autor Díaz Barriga (2010) a partir de la década de los noventa, los sistemas educativos iniciaron una época de cambios, muchos de ellos denominados como innovadores (entendiendo a la innovación como el resultado de la incorporación de las novedades educativas del momento). Estas reformas realizadas a los modelos educativos y a las propuestas curriculares tenían como objetivo atender a las demandas de la sociedad del conocimiento y dar respuesta a diversas políticas emanadas de organismos nacionales e internacionales. Es así que surgen las siguientes propuestas como modelos innovadores: **La educación mediante el enfoque de competencias**, **El Modelo curricular flexible**, Las tutorías; El aprendizaje basado en problemas y casos, La formación en la práctica, El currículo centrado en el aprendizaje del Estudiante y finalmente la **implantación del modelo de organización curricular matricial**; que requiere un trabajo muy responsable ya que impacta en la economía de tiempo y dinero de las Instituciones Universitarias.

En los procesos de la Universidad este aspecto es fundamental ya que los beneficios de la innovación en la educación universitaria llegan a los procesos de la calidad de la formación profesional más competente e idónea, también afecta de manera positiva a los procesos de cómo promocionar y fomentar los procesos de la investigación científica y finalmente se benefician los procesos de cómo las universidades tienen su propia relación con los problemas de la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, debemos destacar que la innovación curricular y docente no puede ser una práctica aislada. Si no debe construir un proyecto académico de innovación, apoyado en sistemas de la calidad y que responda a una necesidad de diferenciación estratégica. La diferenciación es la meta y la innovación es el proceso para conseguirla.

Por consiguiente, para que una institución universitaria sea innovadora ha de sistematizar y ejecutar de forma consciente y controlada su desarrollo estratégico. Los términos riesgo, confianza, colaboración, diferenciación, sostenibilidad, valor, calidad, son parte indisociable de la innovación.

Los autores Lester y Piore (2004), a partir de diversas investigaciones sobre los modelos de innovación en el ámbito universitario, consideran que podemos encontrar dos metodologías diferentes de innovación: Analítica e Interpretativa.

El “Enfoque analítico” supone que la organización establece la innovación como objetivo a través de la generación de proyectos. Es una innovación orientada a la solución de problemas con una clara definición del inicio y el final del proceso. Bajo esta perspectiva, la innovación se consolida en la propia organización que la sustenta. Se trata de un proceso sistemático, planificado y muy vinculado a los resultados derivados de la investigación. De hecho, la innovación es el último eslabón de la cadena de los procesos Investigación, Desarrollo e Innovación.

Mientras el “Enfoque interpretativo” enfatiza más la importancia de la innovación en el proceso que en el producto. No hay punto de inicio y de final claramente definidos ya que es muy dinámica. En este enfoque, los fines y los medios no se distinguen de una forma clara y adquiere especial importancia la creación de buenas redes de comunicación que se producen más allá de la propia organización y la conectan con el entorno (Lester y Piore; 2004).

De la revisión de la bibliografía especializada en este ámbito, existen experiencias de Innovación de la docencia y el aprendizaje como procesos complejos donde las prácticas docentes implican de alguna manera estrategias didácticas y actividades de investigación para cambiar las diversas formas de hacer una clase en aula.

La creciente institucionalización de los esfuerzos por la innovación durante los últimos años ha dado paso a lo que Hannan y Silver (2005) denominan «innovación guiada». Esta no niega el proceso personal, pero centra la atención en la innovación dirigida e incentivada desde las instituciones.

De hecho, un proceso innovador conlleva intención, planificación y esfuerzo profesional, pero puede fracasar en los resultados. Por ese motivo, la investigación es especialmente importante y relevante ya que posibilita elementos clave. Por un lado, dirigir los procesos de innovación a través del conocimiento básico generado por la investigación-acción, o en su caso una investigación cualitativa y por otro, evaluar y analizar los resultados de la innovación (Elliot, 1993).

Desde la perspectiva de los desafíos de la Universidad actual, es importante tomar en cuenta la innovación desde la planificación estratégica,

Planificación curricular, Didáctica Universitaria, Formación e innovación docente y los procesos de Evaluación de los Aprendizajes.

Aprovechamos este espacio para destacar que según Díaz Villa (2006) el análisis de la flexibilidad curricular no se limita al estudio de los macroprocesos que pueden incidir en las instituciones de educación superior, sino que también se refiere al estudio de sus relaciones con los diferentes aspectos de la vida institucional propia de una institución u otra. Agrega La incorporación de la flexibilidad en la cultura institucional no es una tarea sencilla. Implica todo un desafío para las instituciones de educación superior y, sobre todo, superar el conjunto de resistencias y obstáculos, legítimos y previsibles. Es claro que ya algunas instituciones de educación superior del país, entre ellas algunas universidades, están incorporando sus primeras experiencias de flexibilidad, y otras están en proceso.

En ese contexto, los modelos curriculares implementados en varias de las universidades, mexicanas, centroamericanas y en Europa, se denominan flexibles como el **enfoque matricial**, basado en competencias profesionales que se han constituido en alternativas fundamentales; que además de la innovación curricular han tenido su correlato de los procesos de la formación docente, con didácticas innovadoras basadas en estrategias socio formativas y acompañadas con procesos de evaluación como la mejora, la comprensión y el acompañamiento de los procesos formativos. Será importante investigar tales experiencias para tomar en cuenta las líneas estratégicas y operativas y construir en nuestras instituciones de educación universitaria acorde a las características identificadas por un diagnóstico (Díaz Villa; 2006)

Por su puesto, desde 1918 con Franklin Bobbitt (antes en la antigua Grecia y la Edad media) nació la primera concepción de la teoría curricular en su obra "The Currículum", y hasta aquí conocemos modelo por Objetivos, modelo por Áreas, modelo Modular, modelo Matricial y Modelo con enfoque de Competencias, cuyas teorías merece un estudio de profundidad. Tales agendas, requieren procesos de investigación exploratoria para implementar procesos de investigación educativa y generar las propuestas de innovación curricular y formación docente como claves de la transformación académica a objeto de construir una Universidad con nuevos perfiles formativos de cara a los desafíos de la sociedad del siglo XXI.

En este contexto, la innovación surge como un elemento de creación de nuevos espacios de debate, de generación de nuevos conocimientos, productos

y procesos académicos. Así, la innovación se convierte en «una obligación en la vida de las instituciones/organizaciones» (Larrea, 2006, p. 21) y resulta, por tanto, un mecanismo de diferenciación estratégica: es decir «es una parte indiscutible de la cartera de valores del siglo XXI» (Drucker, 1995, p. 13).

Por consiguiente, para que una institución universitaria sea innovadora, creativa y emprendedora ha de sistematizar y ejecutar de forma consciente y controlada su desarrollo estratégico. Para propósitos didácticos de presentan algunos lineamientos base para comprender mejor el significado de la Innovación educativa:

- La innovación educativa pretende mejorar el proceso de aprendizaje, la didáctica, la evaluación y por su puesto la formación e innovación docente, donde el estudiante se constituye el centro del proceso educativo.
- La innovación no es un fin en sí mismo, debe tener la misión de desarrollar el potencial de los estudiantes como seres humanos con todas sus potencialidades. Hay que darles herramientas para la vida a partir de la tecnología actual que forma parte de la vida y no hay que dejarla fuera de las aulas, ya que es una de las principales herramientas de aprendizaje. Pero nunca puede sustituir al profesor.
- Los docentes deben ser diseñadores de experiencias de aprendizaje para contribuir de manera creativa e innovadora al desarrollo de las competencias educativas. Por su puesto las autoridades de la educación deben estar comprometidas con la innovación educativa y el cambio metodológico.

Finalmente, la pregunta eje es: **¿por qué innovar (cambiar) la política curricular y docente para educar en la sociedad del siglo XXI?**

Esta es una pregunta que cuestiona la estructura académica de las instituciones de educación universitaria. Significa, hacer más académica que política la praxis académica de acuerdo a un perfil para los desafíos de la sociedad del siglo XXI. Cuestiona el Modelo académico de la formación profesional para un mundo laboral exigente y competitivo. En fin, tiene implicancias teóricas, epistemológicas, axiológicas, metodológicas de un modelo de gestión de desarrollo estratégico institucional. El sistema de educación universitaria actual debe asumir que **educar** significa humanizar, educar para el desarrollo humano y educar para desarrollar la creatividad para el emprendimiento y educar para formar una ciudadanía del siglo XXI

Las reformas y las políticas educativas conllevan alta carga política porque se define por una acción y estrategia política de los gobiernos de turno. La educación no es considerada como uno de los factores más importantes para generar y propiciar procesos de transformación social, ya que constituye el eje estratégico para entender los procesos de desarrollo humano y social.

El cambio en los modelos curriculares y docentes y la generación de nuevos entornos de aprendizaje con herramientas digitales está íntimamente asociado a las vinculaciones interactivas y asociativas que tenga capacidad de lograr con la utilización de los recursos tecnológicos, económicos y materiales disponibles para el desarrollo de prácticas educativas innovadoras.

Sobre todo, será fundamental la iniciativa y motivación de las autoridades, docentes y estudiantes comprometidos con la institución que permita la conformación de equipos de trabajo académico y la construcción de una cultura de la planificación, innovación y desarrollo universitario.

Por eso, desde el ámbito de la innovación docente, el diseño de una innovación didáctica basada en la filosofía y principios de las TIC requiere por parte del docente de una definición clara y precisa de las estrategias que utilizará para la mejora de la calidad del aprendizaje.

Entonces, la innovación curricular y docente debe ayudarnos a construir un futuro mejor desde nuestro presente. Innovar es, de hecho, una forma de hablar con el futuro. Innovar es una manera de construir una utopía, de diseñar y poner en marcha, de forma pausada, participativa y humilde, una renovación pedagógica que supere unas disfunciones que cada día que pasa son más manifiestas, contribuyendo al mismo tiempo a satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes en su formación profesional en el incierto mundo que les espera.

De esa manera, la intención educativa o enfoque curricular y didáctico constituye el vector que da dirección y sentido a los esfuerzos tendientes al diseño de la propuesta educativa y los traduce en acciones apropiadas hacia el desarrollo de las competencias profesionales. De la misma manera, esta intención actúa como guía para una apropiada selección de estrategias didácticas, de acuerdo a la variedad de instancias de interacción y de recursos tecnológicos disponibles.

Según el autor Vidal (2010) en la sociedad del siglo XXI, la gestión de la innovación educativa se constituye en una agenda necesaria para generar

espacios para proyectos educativos de impacto social y que ayuden a construir una cultura de la calidad y la innovación docente (p.56, 2010)

Así, como dice el autor Ferrán Ruiz, (2019) Innovar es hacer que el cambio sea deseable, posible, articulable, sostenible y generalizable. Pasa por construir la imagen de “lo deseable”. Innovamos para cambiar. Innovamos para transformar. Innovamos para crear una nueva cultura del aprendizaje. Innovamos para vivir mejor.

Entonces, ¿cómo se debe empezar a innovar en el ámbito curricular y docente? Todo nuevo e inicio siempre es muy problemático y que a veces los actores no colaboran y se oponen al cambio. Sin embargo, lo primero que deben hacer las instituciones educativas es diagnosticar cuál es la necesidad que tienen, es decir saber dónde estamos y dónde deberíamos estar, para luego buscar las alternativas y planificar de manera estratégica.

Por eso es importante identificar qué es lo que necesita la institución educativa y a partir de esto buscar la estrategia más adecuada. Entonces, quien no se innova, se queda y se auto margina o muere por sí mismo. En este sentido, la innovación educativa es un reto grande donde la innovación curricular y docente constituyen una agenda necesaria y componentes claves para la transformación universitaria en un contexto social, política, económica, cultural; tecnológica y ambiental de la sociedad del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Cuban, Larry (1999): Change Without Reform in University Currículo, Teaching, and Research. Nueva York: Teachers College Press.

Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata.

Diaz Barriga, A. (2010) Teoría, Diseño y Evaluación. Ediciones Lite, España.

Diaz Villa. M. (2002) Flexibilidad y Educación Superior. ICFES: Colombia.

Druker, Peter. La Innovación y el Empresario Innovador (Sudamericana, 1986) (Innovation and Entrepreneurship, Harper & Row, 1985)

Ellot. J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morala.

Gimeno Sacristán. J. (2005). La educación que aún es posible. Madrid: Morata.

Hannan, Andrew y SILVER, Harold (2005) La innovación en la enseñanza superior. Madrid: Narcea.

House. E. (1988). Tres perspectivas de la innovación Educativa: Tecnológica, Política y Cultural. Revista de Educación.

Larrea, J.L. (2010) La Teoría de la Innovación. Edit.. Pirámide, Madrid, España.

Lester, Richard y Piore, Michael (2004): Innovation: The Missing Dimension. Cambridge, ma: Harvard University Press.

Vidal MM. (2010) La educación Superior: Enfoques en el Siglo XXI. Editorial Centauro, Cochabamba; Bolivia.

Vidal MM. (2004) Evaluación y Gestión Universitaria. Editorial Canelas, Oruro; Bolivia.

Zaltman, Gerard. (1973) Innovaciones y Organizaciones. Edit. Wiley, 99ª Edición, EUA.

Cognición situada y aprendizaje significativo

Marco Antonio Alcalá Cuba⁸

Imaginemos una escuela de natación que se dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación, antropología de la natación, y desde luego la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante varios meses a nadadores experimentados, y después de esta sólida preparación, se le lanzaría al mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de enero. (Blanco, en Aguilera et. al 2010:37).

A modo de introducción

Los problemas que enfrentan los profesionales son complejos, pues tienen múltiples dimensiones y admiten soluciones desde diferentes perspectivas o racionalidades. Es así que es imprescindible que los estudiantes asuman posiciones críticas frente a las disyuntivas implicadas en su futuro desempeño profesional, más aún en un contexto social globalizado, en el que pareciera que impera un 'politeísmo' de valores. En este marco, como señala Sagástegui (2004), es lógico que las estrategias y modelos pedagógicos apuesten por tres grandes objetivos: *primero*, superar las prácticas educativas tradicionales centradas en la transmisión de conocimientos fragmentados; *segundo*, centrar el logro escolar o universitario en el desarrollo de competencias más que en la adquisición de conocimientos y; *tercero*, activar la capacidad de los estudiantes para formular e incidir en la solución de problemas sociales cada vez más complejos, desiguales e inciertos. Entonces, ya sean las finalidades de la educación superior universitaria como los modelos pedagógicos vigentes se refieren al contexto social, por tanto, al *aprendizaje o cognición situada y aprendizaje significativo*.

⁸ Licenciado en Ciencias de la Educación. Hizo cursos de posgrado. Docente de la carrera de Ciencias de la Educación. Desempeñó cargos pedagógicos administrativos. Es autor de ensayos publicados en revistas universitarias.

¿Qué es la cognición situada?

La *cognición situada* tiene otros nombres o están vinculados con conceptos como: *aprendizaje situado*, *participación periférica legítima*, *aprendizaje cognitivo* o *aprendizaje artesanal* (Díaz, 2003). Los representantes de la cognición situada asumen que el conocimiento es *situado*, es parte y producto de la *actividad*, el *contexto* y la *cultura* (*Ibid.*). En ese sentido, **aprender** y **hacer** son acciones vinculadas. La *cognición situada* se enmarca en la perspectiva vigotskiana, en el que el aprendizaje implica la “internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados” (Díaz, 2003, pág. 3).

Es así que cobran importancia las experiencias y conocimientos de los enseñantes y/o pares, la resolución compartida de significados y la construcción social o colaborativa de conocimientos. Entonces, en la *enseñanza situada* son importantes, por su influencia formativa, los agentes educativos, quienes proponen prácticas pedagógicas intencionadas, con procesos de mediación y apoyo precisos, según las necesidades de los aprendices y considerando las características del contexto y, además, se promueve el aprendizaje colaborativo (Díaz, 2003).

Desde la *cognición situada* se cuestiona el cómo la institución escolar intenta alcanzar el aprendizaje, por ejemplo: cómo se enseñan contenidos declarativos abstractos descontextualizados, contenidos poco o nada útiles y muy poco motivantes, y con una relevancia social muy restringida. En otras palabras, como resalta Díaz (2003), en la escuela se da más valor a las prácticas educativas artificiales, en las que existe una separación entre el *saber qué* y el *saber cómo*. En este marco, el conocimiento es tratado como neutral, ajeno o con pretensiones de ‘universalidad’ e independiente de las situaciones de la vida real: “Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden” (Díaz, 2003, pág. 3). En síntesis, la enseñanza no se da en contextos significativos, no se enfrentan problemas ni situaciones reales, no se promueve la reflexión en la acción, y tampoco se enseñan estrategias adaptativas (Díaz, 2003).

Entonces, la unidad de análisis es la acción recíproca, o, en otras palabras, *la actividad del sujeto en un contexto* determinado y no así el individuo en singular ni solo los procesos cognitivos (Díaz, 2003). Por tanto, al comprender

la *actividad en contexto* como la clave de todo aprendizaje, la educación es indisociable de las prácticas de la vida cotidiana (Sagástegui, 2004).

Entonces, una *situación educativa* se concibe como un *sistema de actividad*, cuyos componentes, según Díaz (2003, pág. 4), son:

- El *sujeto* que aprende.
- Los *instrumentos* utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El *objeto* a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una *comunidad* de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- *Normas o reglas de comportamiento* que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- *Reglas* que establecen la división de tareas en la misma actividad.

Por tanto, en la perspectiva de la cognición situada, “todo proceso cognitivo es social, está situado dentro de contextos y prácticas determinadas y además está distribuido entre los distintos practicantes que participan de dichas prácticas” (Hernández, 2005, pág. 111). Según esta definición, el proceso cognitivo es *social* y se *sitúa* en contextos específicos. Por tanto, en la cognición situada “se cambia el foco de la *cognición individual* al *escenario sociocultural* y a las actividades que las personas realizan dentro de este escenario, de modo que hay una relación mutuamente co-constitutiva entre personas-actividades-contexto” (Hernández, 2005, pág. 111). Entonces, el aprendizaje se da en una continua y creciente participación en específicos *escenarios -y prácticas- socioculturales*.

En la visión del aprendizaje situado, según Díaz (2003), se apuesta por una enseñanza centrada en prácticas educativas **auténticas**, las cuales se caracterizan por ser coherentes, significativas, propositivas, con relevancia cultural para los estudiantes, es decir, se parte del principio de que se aprende cuando las personas se involucran en actividades que enfrentan los mismos expertos en los distintos campos del conocimiento. En esta visión se resumiría el deseo de lograr una pedagogía que articula los procesos educativos del mundo escolar y de la realidad (Sagástegui, 2004). Dicho deseo urge aún más en la educación superior universitaria, donde los estudiantes y los futuros profesionales necesitan conocer y comprender su entorno o contexto

social, tener la capacidad de distinguir los problemas, las necesidades y oportunidades en los distintos campos de acción de su profesión y así intervenir oportunamente en la solución de los problemas relacionados a su desempeño profesional.

En este marco, es oportuno preguntarse en qué contextos o escenarios socioculturales se desenvuelven los estudiantes universitarios, tanto en su cotidianidad como en el ámbito académico universitario: ¿Son mundos de aprendizaje y de construcción de conocimientos totalmente diferentes, no relacionados o podría plantearse un continuo entre la escuela de la vida y la universidad misma?

Enfoques instruccionales, según la relevancia cultural y la actividad social

En la Figura 1 se presentan seis posibles enfoques instruccionales, ilustrando la enseñanza de la estadística, que varían por su relevancia cultural y por la actividad social que favorecen, permitiendo o no aprendizajes significativos por medio de prácticas educativas que pueden ser auténticas o superficiales.

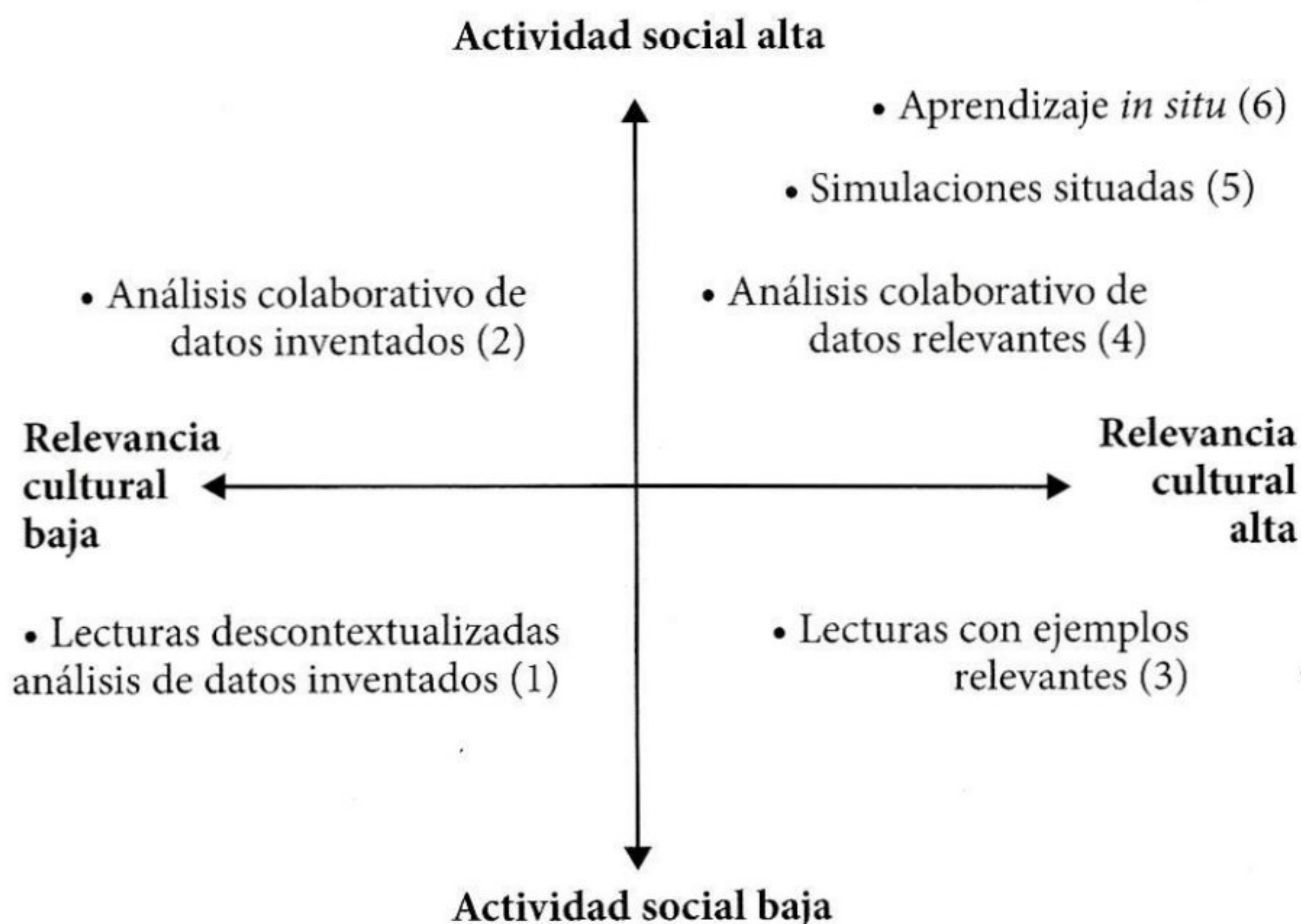


Figura 1. Cognición situada y enseñanza de la Estadística en Psicología

¿Qué caracteriza a los seis enfoques instruccionales?

Lo que a continuación se desarrolla:

1. *Instrucción descontextualizada.* Centrada en el profesor quien básicamente transmite las reglas y fórmulas para el cálculo estadístico. Sus ejemplos son irrelevantes culturalmente y los alumnos manifiestan una pasividad social (receptividad) asociada al enfoque tradicional, en el cual suelen proporcionarse lecturas abstractas y descontextualizadas (el manual de fórmulas y procedimientos estadísticos).
2. *Análisis colaborativo de datos inventados.* Asume que es mejor que el alumno haga algo, en vez de sólo ser receptor. Se realizan ejercicios aplicando fórmulas o se trabaja con paquetes estadísticos computarizados sobre datos hipotéticos, se analizan preguntas de investigación o se decide sobre la pertinencia de pruebas estadísticas. El contenido y los datos son ajenos a los intereses de los alumnos.
3. *Instrucción basada en lecturas con ejemplos relevantes.* Adapta el estilo de lectura de textos estadísticos con contenidos relevantes y significativos que los estudiantes pueden relacionar con los conceptos y procedimientos estadísticos más relevantes.
4. *Análisis colaborativo de datos relevantes.* Modelo instruccional centrado en el estudiante y en la vida real que busca inducir el razonamiento estadístico a través de la discusión crítica.
5. *Simulaciones situadas.* Los alumnos se involucran colaborativamente en la resolución de problemas simulados o casos tomados de la vida real (i.e. Investigación médica, encuestas de opinión, experimentación social, veracidad de la publicidad, etc.) con la intención de desarrollar el tipo de razonamiento y los modelos mentales de ideas y conceptos estadísticos más importantes en la carrera de Psicología.
6. *Aprendizaje in situ.* Se basa en el modelo contemporáneo de cognición situada que toma la forma de un aprendizaje cognitivo (apprenticeshipmodel), el cual busca desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia. Enfatiza la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales.

Lo central en este modelo de enseñanza ‘auténtica’ es lograr una actividad y relevancia social altas en la enseñanza. Y el papel del docente consiste, además de crear “condiciones y facilidades”, en orientar y guiar con claridad las actividades que comprometen a los estudiantes en el logro de los objetivos pedagógicos propuestos.

Estrategias basadas en la cognición situada

Algunas de las macroestrategias, que pueden utilizarse como recursos de enseñanza y aprendizaje, para vincular la escuela y la vida son:

- la enseñanza basada en casos (estudios de casos),
- el aprendizaje basado en problemas y en proyectos (ABP), y el llamado
- servicelearning.

A pesar de sus diferencias específicas ¿Cuáles son los aspectos comunes de todas las propuestas de **enseñanza situada**? Según Hernández (2005, pág.112), las características comunes, son:

- a. proveen contextos educativos para propiciar aprendizajes de alta situatividad en los que se buscan *situaciones genuinas o semejantes a las que los alumnos se enfrentan o se enfrentarán en su cotidianidad* o en su práctica social, de alta relevancia y pertinencia cultural;
- b. asimismo, proveen contextos educativos para promover *aprendizajes significativos y reflexivos*;
- c. involucran activamente al alumno, de modo que éste consiga un *aprendizaje experiencial multidimensional*;
- d. buscan promover la *autonomía del alumno*; y,
- e. requieren de *situaciones de aprendizaje conjunto* alumno–alumno (aprendizaje cooperativo y colaborativo) y enseñante-alumno.

Si se asumen propuestas didácticas, como las macroestrategias antes mencionadas; entonces, existe la necesidad de cambiar las prácticas evaluativas. Se propone una **evaluación auténtica**, es decir, que sea menos artificial y más realista para superar los instrumentos o técnicas de evaluación de lápiz y papel que se utilizan. Estos los planteamientos centrales de la evaluación auténtica:

- f. la necesidad de reconocer la vinculación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los de evaluación, idea que las propuestas de la macroestrategias contienen en sí mismas;
- g. la necesidad de evaluar aprendizajes auténticos; y,
- h. reconocer que la meta última de toda práctica evaluativa en los escenarios escolares debe ser la **autoevaluación**.

¿Aprendizaje significativo?

En la cognición situada, si bien se apuesta por una enseñanza centrada en prácticas educativas **auténticas**, las cuales se caracterizan por promover aprendizajes significativos, pero *¿qué es el aprendizaje significativo?* Desde ya, desde el aprendizaje situado, se puede inferir que el sujeto aprende significativamente cuando se involucra en actividades culturales. A continuación, se revisarán algunos conceptos o definiciones del Aprendizaje Significativo (AS).

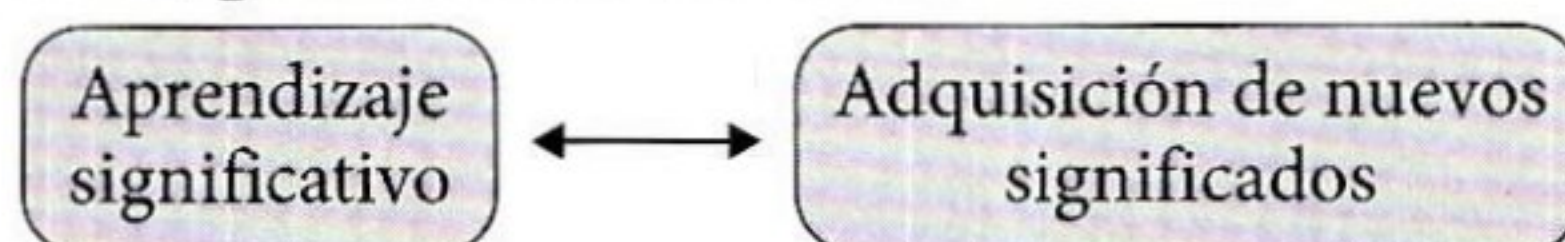
El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. El surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo (Ausubel, 1976).

Explicación que requiere la siguiente complementación.

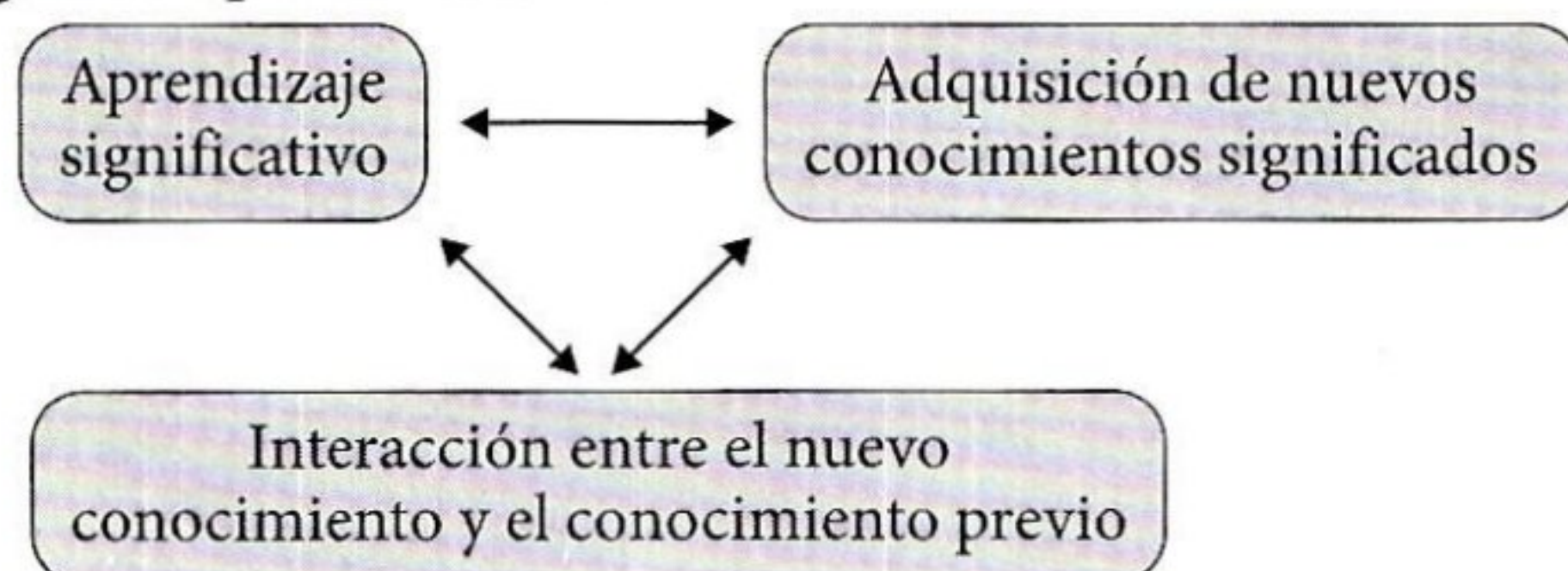
El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos *"par excellence"* para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento. Sin duda la adquisición y la retención de grandes corpus de información es un fenómeno impresionante si tenemos presente, en primer lugar, que los seres humanos, a diferencia de los ordenadores, *sólo podemos captar y recordar de inmediato unos cuantos elementos discretos de información que se presenten una sola vez* y, en segundo lugar, que la memoria para listas aprendidas de una manera memorista que son objeto de múltiples presentaciones es notoriamente limitada tanto en el tiempo como en relación con la longitud de la lista, a menos que se sometan a un intenso sobreaprendizaje y a una frecuente reproducción. La enorme eficacia del aprendizaje significativo se basa en sus dos características principales: su carácter no arbitrario y su sustancialidad (no literalidad). (Ausubel, 2002, pág. 47, la cursiva es mía)

Entonces, para el aprendizaje significativo es importante la construcción de significados (Coll, 1988). Es decir, el estudiante aprende solo cuando es capaz de atribuirle un significado a su 'objeto' o 'contenido' de aprendizaje (un concepto, una norma, una explicación, etc.).

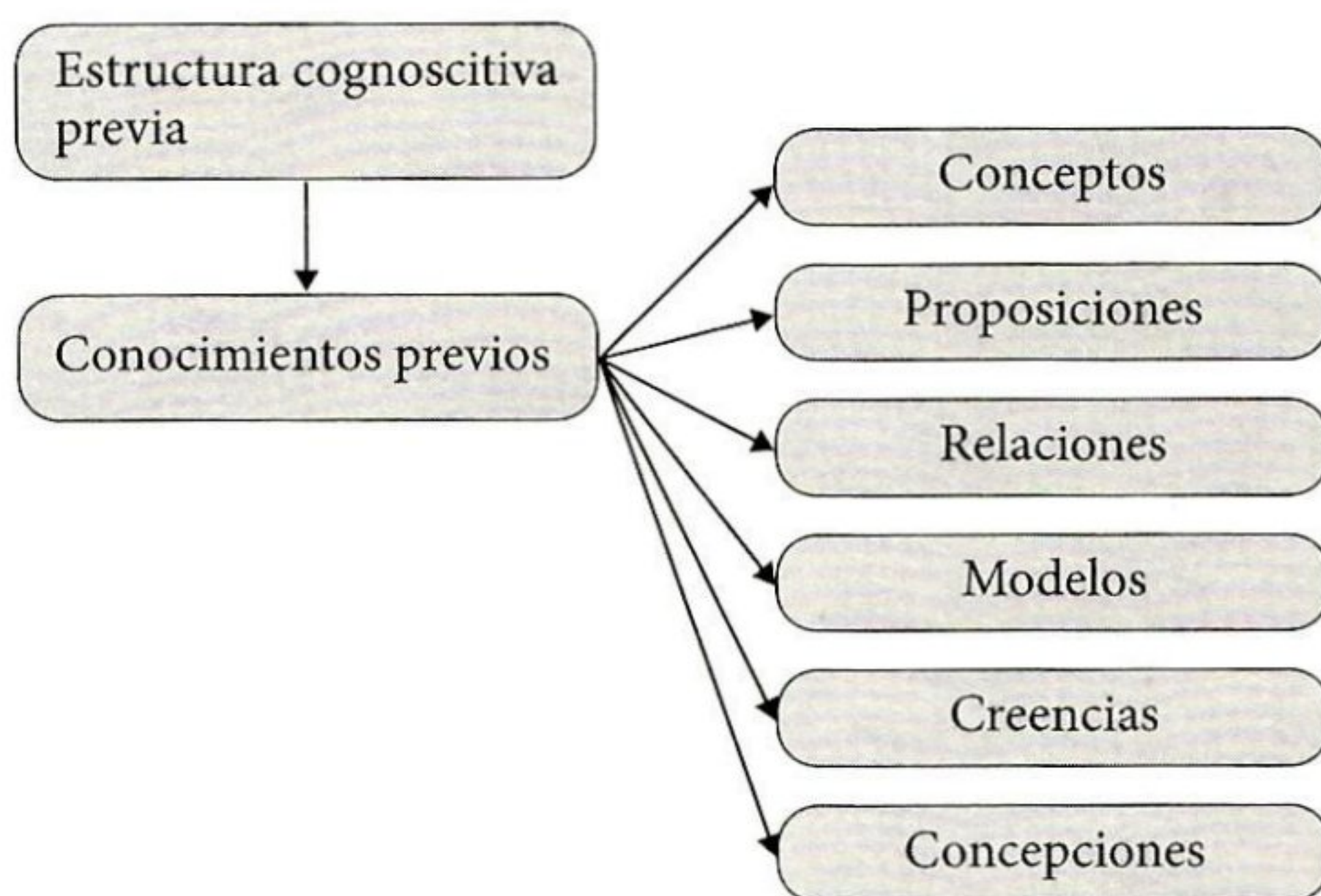
De forma gráfica, podría mostrarse así:



Por su parte, Moreira (2005, pág. 85 - 86) señala que "el aprendizaje significativo se caracteriza por la interacción entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo. En ese proceso (...) el nuevo conocimiento adquiere significados para el aprendiz y el conocimiento previo queda más rico, más diferenciado, más elaborado, (...) y, sobre todo, más estable". Con el aporte de Moreira, la gráfica quedaría así:

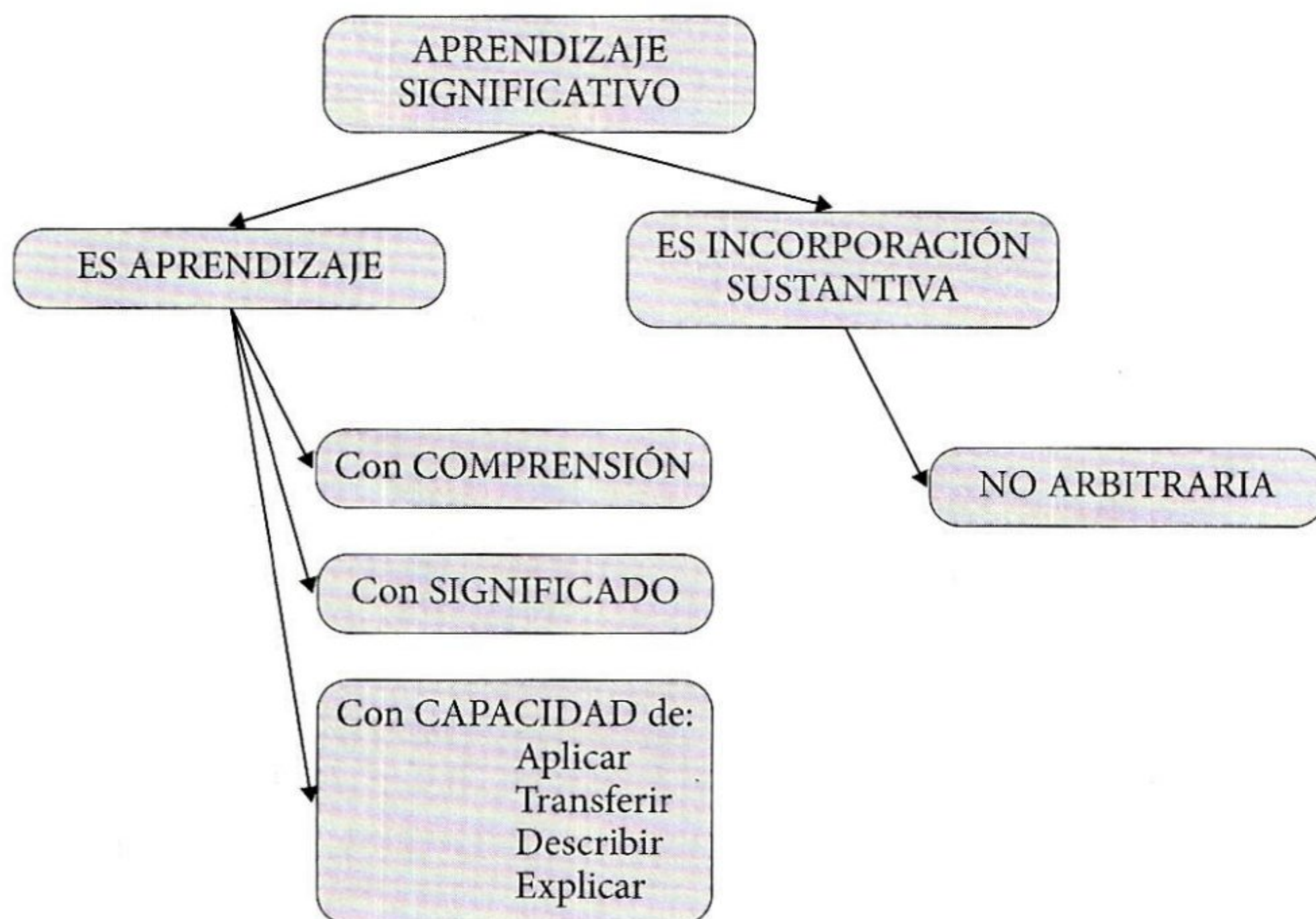


Entonces, de lo que se trata es de enriquecer los conocimientos previos y de esta manera este sea cada vez más 'estable', más 'elaborado' y, por tanto, 'con más sentido' para el aprendiz. En otras palabras, los conocimientos previos quedarán más elaborados, a medida que en las situaciones sean estos usados (Rodríguez, 2011). En ese sentido, Moreira (2005) ratifica que el *conocimiento previo* es el más influyente en el aprendizaje, es decir, sólo se puede aprender a partir de lo que ya se conoce: "Aquello que el aprendiz ya sabe es su estructura cognoscitiva previa, constituida por *conceptos, proposiciones, relaciones, modelos, creencias, concepciones alternativas*, en fin, conocimientos previos" (Moreira, 2020, la cursiva es mía).

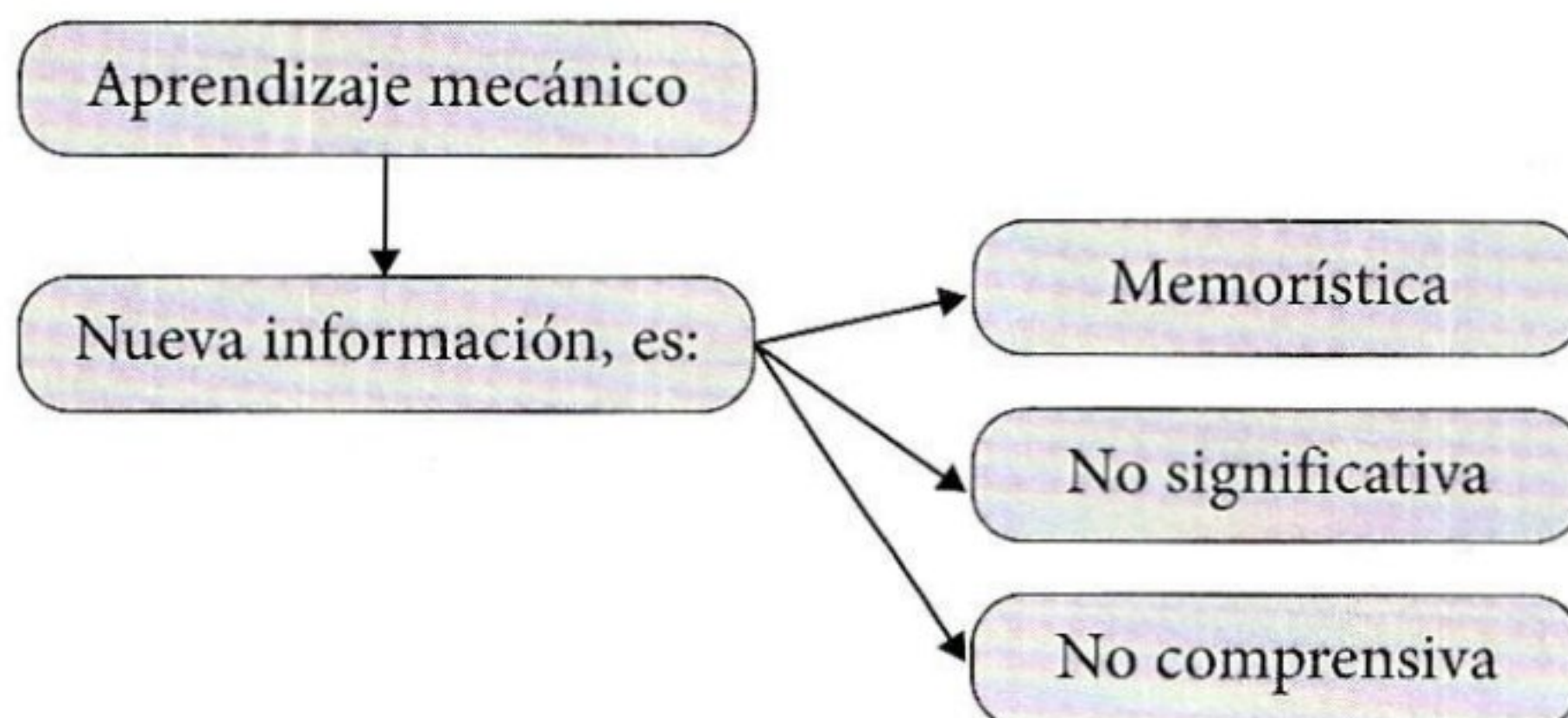


En síntesis, lo que el aprendiz no puede asimilar a ninguno de sus esquemas previos carece totalmente de significado (Coll, 1988). Siguiendo a Piaget, citado por Coll (1988), se construyen significados asimilando el nuevo conocimiento a los esquemas previos de comprensión de la realidad que uno ya posee. En este sentido, el aprendiz reconcilia lo 'nuevo' con sus conocimientos previos para reorganizar su conocimiento, identificando semejanzas y diferencias (Moreira, 2005). En este marco, el aprendiz construye y produce su conocimiento. En este mismo marco, aunque parezca paradójico, también los *nuevos conocimientos* para Ausubel o la *situación* para Rodríguez (2011) tienen una importancia decisiva en la construcción de aprendizajes significativos y propiciarlas es tarea del *docente*. Moreira (2020, pág. 24), se pregunta: *¿Qué es al final un aprendizaje significativo?* y su respuesta es: "Es aprendizaje con comprensión, con significado, con capacidad de aplicar, transferir, describir, explicar, nuevos conocimientos. Es una incorporación sustantiva, no arbitraria, de nuevos conocimientos en la estructura cognoscitiva de quien aprende".

En similar sentido, el aprendizaje es significativo, según Rivera (2004), si el aprendiz llega a utilizar el nuevo conocimiento. En ese sentido, el aprendizaje significativo está fijado por actividades significativas y, asimismo, por la actitud o predisposición del aprendiz.



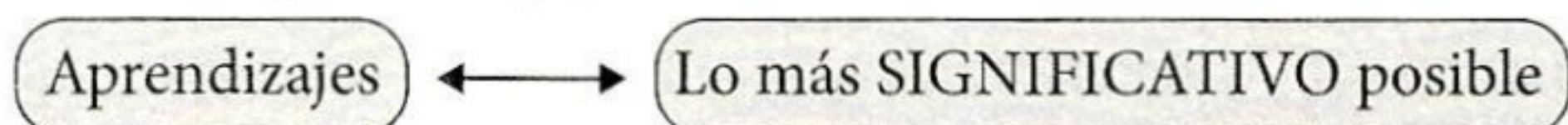
En oposición al aprendizaje significativo está el *aprendizaje mecánico*. Pero, ¿cuáles son las características del aprendizaje mecánico? Este aprendizaje, según Moreira (2205), se caracteriza fundamentalmente porque la nueva información es memorizada al ‘pie de la letra’ y no significativa, no comprensiva, retiene poca información y no da cuenta de ‘lo nuevo’. Paradójica y tristemente, es este el que prevalece y es estimulado en la escuela y en la universidad y como señalan muchos estudiantes ‘sirve para aprobar los exámenes’.



En el marco del aprendizaje mecánico, como señala Coll (1988, pág. 134), el estudiante “puede aprender también estos contenidos sin atribuirles

significado alguno; es lo que sucede cuando los aprende de una forma puramente memorística y es capaz de repetirlos o de utilizarlos mecánicamente sin entender en absoluto lo que está diciendo o lo que está haciendo”.

En términos piagetianos (Coll, 1988, pág. 135), “la construcción de significados implica una acomodación, una diversificación, un enriquecimiento, una mayor interconexión de los esquemas previos”. Es decir, al relacionar los conocimientos previos con el nuevo conocimiento, los esquemas de conocimiento se modifican y, por tanto, adquieren nuevas potencialidades y/o nuevos significados. Entonces, la significatividad del aprendizaje no se trata de todo o nada, sino más bien de grado. En ese sentido, el aprendizaje significativo no es simple ni es inmediato, es decir, no tiene lugar de manera abrupta (Rodríguez, 2011). Por tanto, no se trata de que los aprendizajes sean, o no, significativos, sino más bien de lo que se trata es de intentar que los aprendizajes sean lo más significativos posibles para los estudiantes (Coll, 1988). Entonces, la **significatividad** del aprendizaje, consiste:



Según Vergnaud, (citado por Rodríguez, 2011), el dominio del conocimiento, por parte del aprendiz, se da *a lo largo de un extenso periodo de tiempo*. El conocimiento, al concebirse como un campo conceptual complejo, es un conjunto de situaciones-problema que tienen que ser controladas o dominadas progresivamente. Por tanto, para los aprendices, los conocimientos son cada vez más significativos por las situaciones que encaran y poco a poco dominan. Al respecto, Rodríguez (2011, pág. 35) señala que:

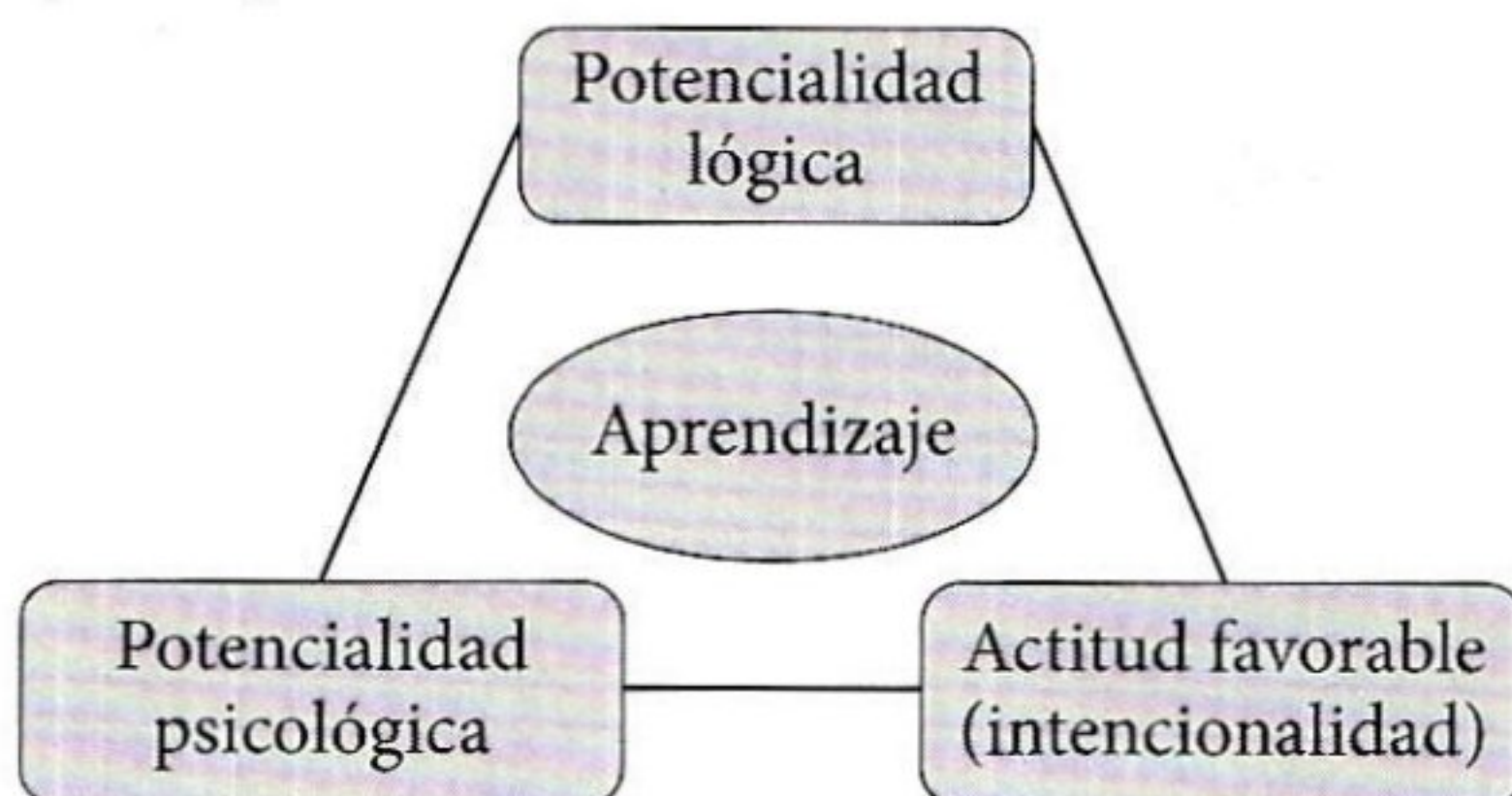
A medida que progresa en el dominio de un campo conceptual, necesita nuevas conceptualizaciones y así es como se va produciendo el desarrollo cognitivo del individuo. Sin embargo, esa trayectoria es lenta, progresiva, no lineal, con rupturas y continuidades. Las situaciones son los nuevos conocimientos y son ellas las que dan sentido a los conceptos, pero para dominarlas, el sujeto necesita conceptos, o sea, conocimientos previos.

Pero, ¿Cómo hacer para que los aprendizajes sean lo más significativos posibles? Como indica Coll (1988), es imprescindible que el nuevo material o contenido de aprendizaje -o conjunto de situaciones-problema (Rodríguez, 2011)- dé lugar a la construcción de significados y para ello se deben cumplir dos condiciones: una referida a la esencia del propio contenido de aprendizaje y la otra relativa al aprendiz.

Respecto al *contenido de aprendizaje*, siguiendo a Coll (1988), de lo que se trata es que esta tenga una estructura interna, una lógica propia, un significado en sí mismo. De lo contrario, si el contenido es confuso o poco estructurado, el estudiante no podrá construir significados. Aunque, esta potencial significatividad lógica también depende de cómo se le presenta el contenido de aprendizaje al estudiante.

Una segunda condición se refiere a que el *aprendiz* pueda asimilar, pueda insertar el contenido de aprendizaje en los significados ya contruidos de sus experiencias previas de aprendizaje. Es decir, es imprescindible que el contenido sea potencialmente significativo desde el punto de vista *psicológico* (Coll, 1988).

En la intención de que el estudiante construya significados, además de la potencialidad lógica y psicológica, es necesario que este tenga una *actitud favorable* para aprender significativamente. En otras palabras, se refiere a la intencionalidad del estudiante para relacionar el nuevo conocimiento con sus conocimientos previos, a su protagonismo y a su responsabilidad en el aprendizaje (Coll, 1988).



Además del conocimiento previo, como resalta Wittrock (1986, citado por Coll, 1988), existen otros procesos psicológicos que median la enseñanza y los resultados de aprendizaje, como:

- la *percepción* que tiene el alumno de la *escuela*, del *profesor* y de sus actuaciones;
- sus *expectativas* ante la enseñanza;
- sus *motivaciones*, *creencias*, *actitudes* y *atribuciones*;
- las *estrategias de aprendizaje* que es capaz de utilizar, etc.

Principios del aprendizaje significativo

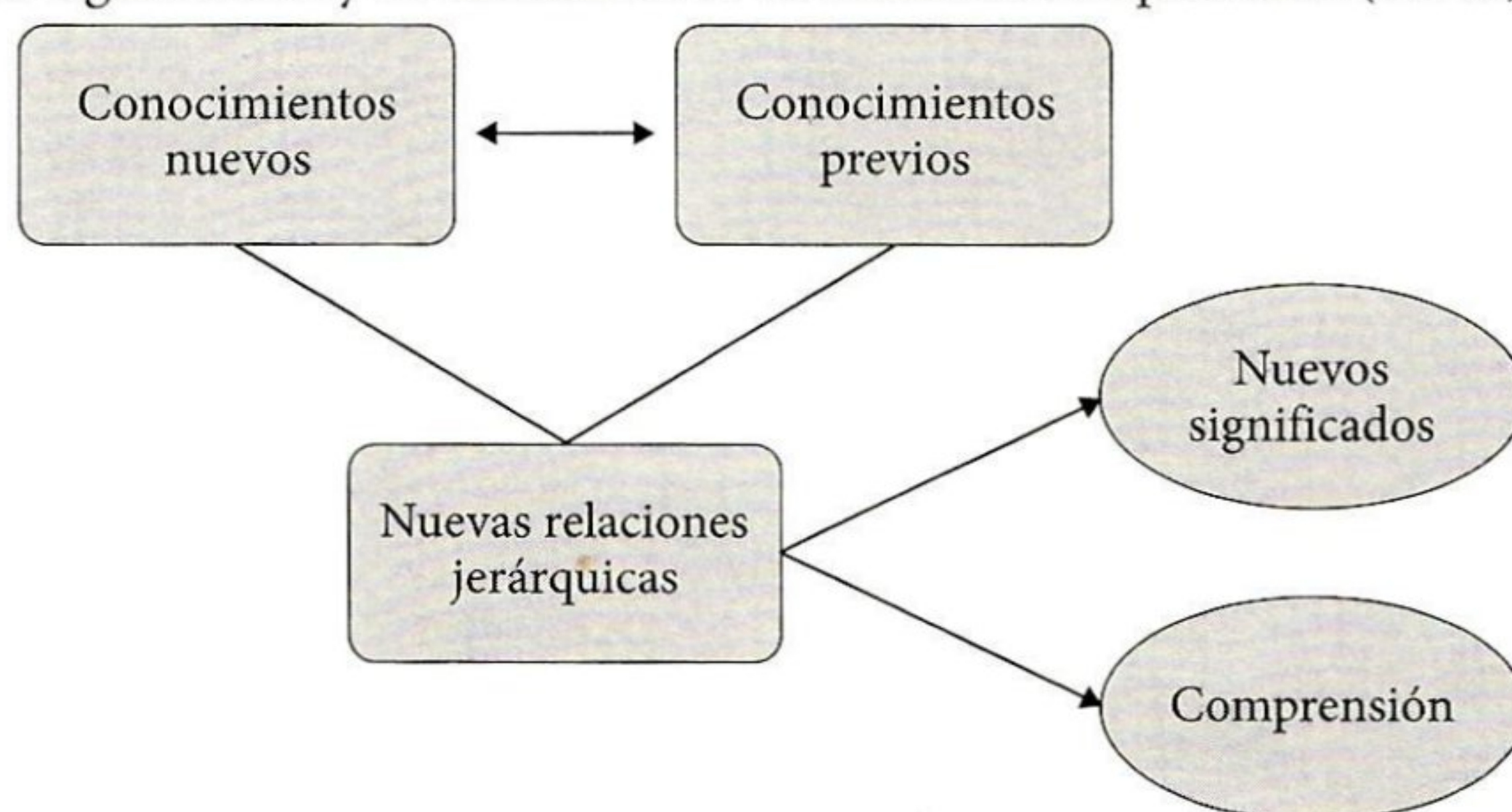
El aprendizaje significativo o la asimilación se fundamenta en los principios de:

- inclusión,
- diferenciación progresiva y
- conciliación integradora (Rivas, 2008).

El **principio de inclusión** hace referencia a que el nuevo conocimiento interactúa con los conocimientos previos disponibles en la estructura de significados del aprendiz, y de esta manera se va enriqueciendo su estructura cognoscitiva. Los nuevos conceptos o conocimientos son incluidos en conceptos más amplios o genéricos (conocimientos previos), a los que se les denomina *inclusores* y se constituyen como elementos de anclaje de los nuevos conocimientos (Ibid.). Por tanto, los inclusores (conocimientos previos) tienen una función imprescindible en el aprendizaje significativo.

La nueva información es entendida en función del marco conceptual disponible, activado en el aprendizaje. Por tanto, no se trata de una simple yuxtaposición acumulativa, sino de un proceso de *articulación e integración de significados*, en que el concepto inclusor puede experimentar cierta modificación, al igual que puede experimentarla la nueva información. (Rivas, 2008, pág. 85, la cursiva es mía)

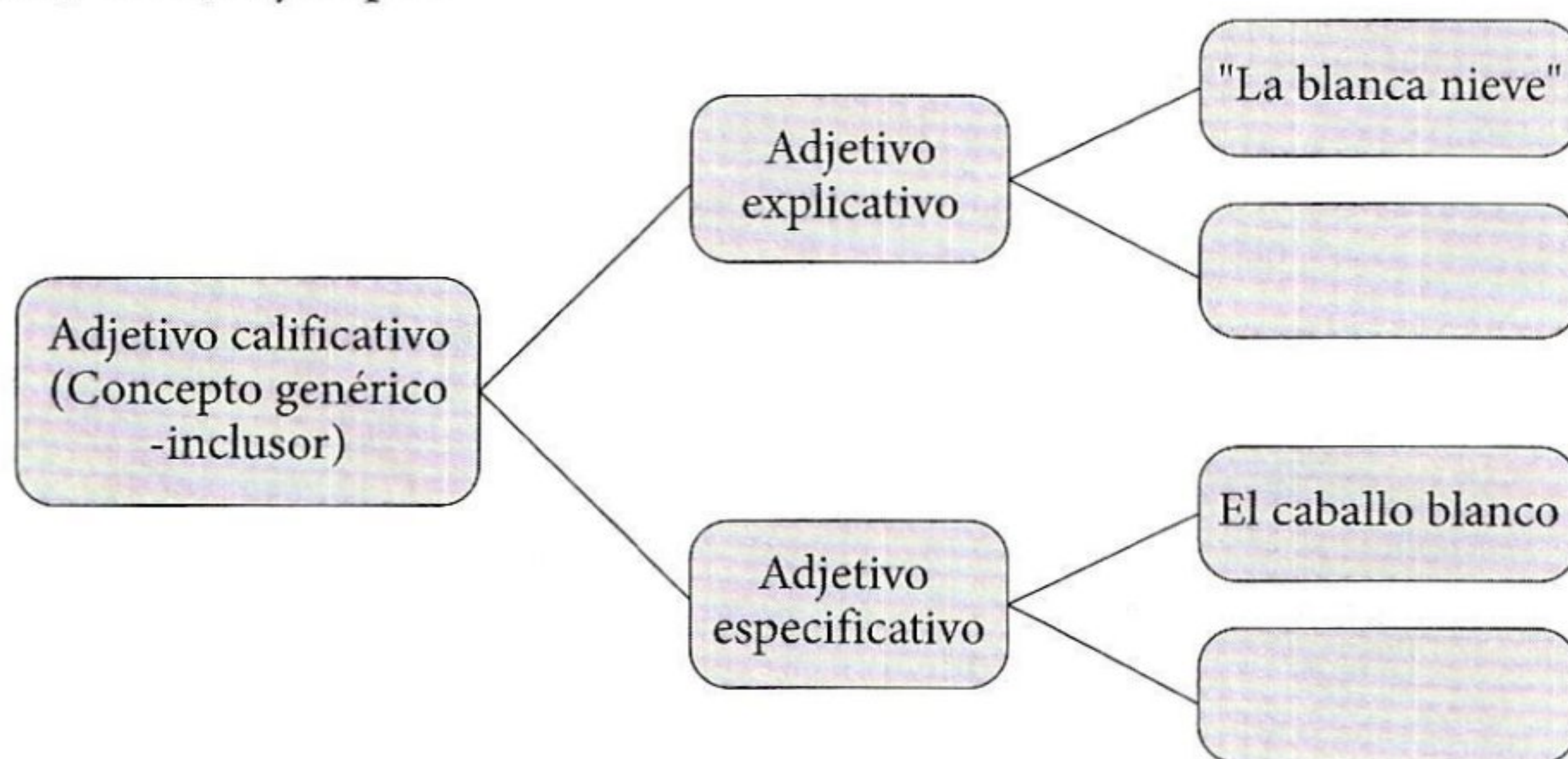
En la interacción entre el nuevo conocimiento y los conocimientos previos se van estableciendo distintas relaciones jerárquicas y, por ende, emergen nuevos significados y de esta forma se va dando la comprensión (Rivas, 2008).



En este encuadre teórico, según Ausubel se producen tres procesos de aprendizaje:

- subordinado
- supraordinario y
- combinatorio.

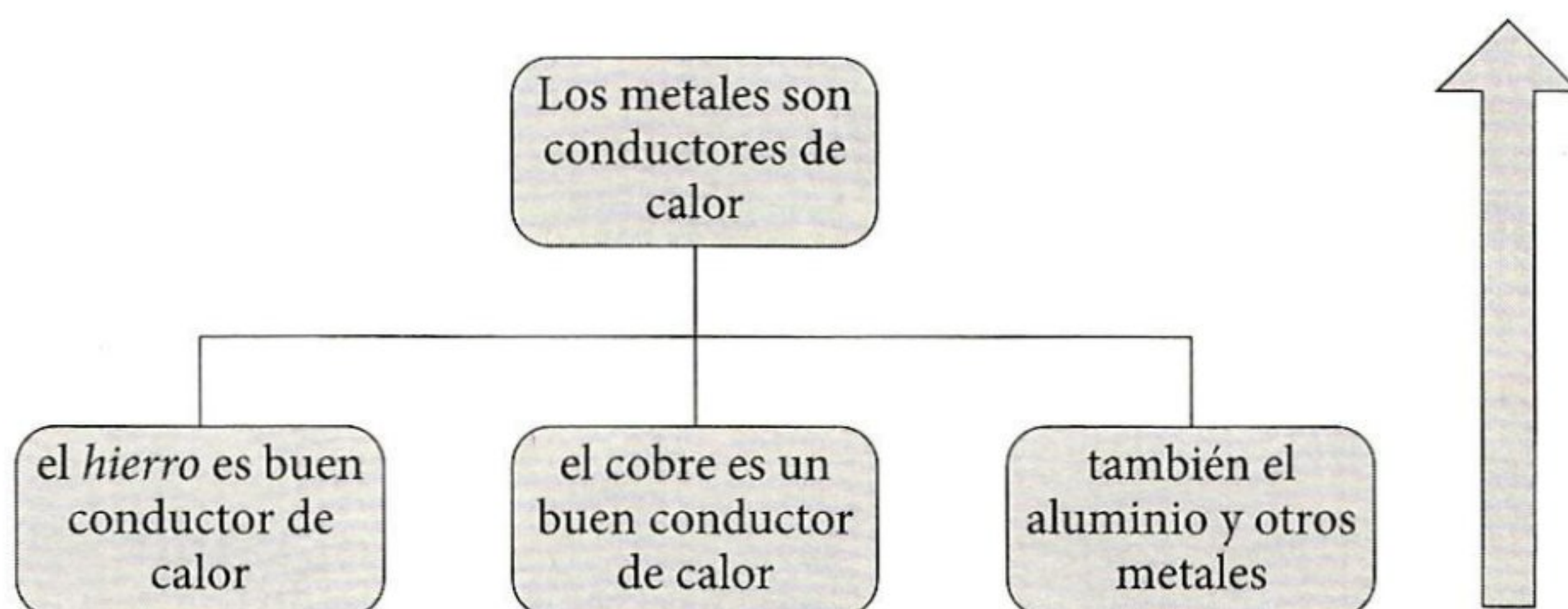
En el aprendizaje conceptual subordinado o por subsunción, la nueva información es asimilada en función de las ideas más generales e inclusivas, las cuales ya se encuentran en la estructura de conocimientos del aprendiz (Rivas, 2008). Ejemplo:



En términos del propio Rivas (2008, pág. 86):

[...] la proposición o concepto específico, de orden subordinado en la jerarquía conceptual, es asimilado por la proposición o concepto genérico, inclusor, preexistente en la estructura cognitiva del aprendiz, que le sirve de anclaje. A su vez, los conceptos subsumidos se convierten subsumidores de otros conceptos subordinados a ellos. La emergencia de los nuevos significados refleja una relación subordinada respecto de los conceptos jerárquicamente superiores, disponibles en la estructura de conocimientos del aprendiz, se trate de sintaxis, geometría, economía o biología.

El aprendizaje es *supraordinado* o de orden superior resulta cuando el aprendiz construye una nueva proposición o concepto de categoría superior, en el que ya están incluidos o subsumidos conceptos ya incluidos (Rivas, 2008). Ejemplo:



En otras palabras, varios conceptos específicos previos se incluyen en nueva categoría de orden superior (razonamiento inductivo). La adquisición de conceptos más generales o inclusivos, supone síntesis de conceptos ya conseguidos (Rivas, 2008).

El *aprendizaje combinatorio* se produce cuando los conceptos no son susceptibles de *subsumirse*, como en los procesos anteriores. Por tanto, se forman *combinaciones de conceptos que se relacionan* cimentado en un amplio fondo disponible en la estructura cognitiva del aprendiz (Rivas, 2008). Ejemplos: las relaciones entre oferta y demanda; calor y volumen; masa y energía.

En conclusión, "al aprender conceptos o proposiciones mediante procesos subsumidores, procesos supraordenados, de orden superior, y procesos combinatorios nuevos y consecutivos, se pueden desarrollar significados nuevos y diferentes" (Ausubel, 2002, pág. 171).

El **principio de diferenciación progresiva**, según Rodríguez (2011), se refiere a que el aprendizaje se produce cuando se dispone de un subsumidor abarcador e inclusivo que incluye/envuelve el nuevo concepto o contenido. Al respecto, Rivas (2008, pág. 87, la cursiva es mía) sostiene que "conciernen a la serie de secuencias en que las *ideas más generales* e inclusivas se van sucesivamente desplegando y *progresivamente diferenciado en sus aspectos específicos o detalles*". Para Ausubel, al referirse a este principio, señalaba que es más fácil captar los detalles, desplegado en graduales especificaciones, una vez aprendido un concepto más general e inclusivo, es decir, captar de forma lógica los aspectos diferenciados progresivamente de ese "todo" (refiriéndose al concepto general o inclusivo). En este proceso de diferenciación progresiva "se va enriqueciendo sucesiva y coherentemente la estructura

cognitiva del aprendiz en un proceso de orden descendente de inclusividad o encaminamiento de índole analítica” (Rivas, 2008, pág. 88). Se vuelve a ratificar que los conceptos genéricos son anclajes para la asimilación de nuevos conceptos, más específicos.

La aplicación de este principio implica que primero se presentan los conceptos más generales de la disciplina y luego se diferencia progresivamente en su especificidad y detalle. De esta forma se van profundizando los conceptos. Entonces, en términos pedagógicos, implica planificar la docencia de lo general a lo particular, de lo global a lo específico (Rodríguez, 2011). En este encuadre, destacar que la estructuración jerárquica constituye la forma de organización del contenido de un campo del conocimiento, área o asignatura (Rivas, 2008).

El *principio de conciliación integradora* se refiere a las interrelaciones entre datos, conceptos y proposiciones logrados en la diferenciación progresiva, con la que se complementa. En términos de Rivas (2008, pág. 89):

Frente a una compartimentación que independiza o aísla temas o contenidos de aprendizaje, el principio de conciliación integradora postula la explícita formulación de referencias cruzadas entre conceptos relacionados, combinando ideas similares, señalando semejanzas y diferencias relevantes, esclareciendo contradicciones aparentes y conciliando las reales, pues “es posible que los significados contradictorios se puedan resolver mediante un proceso de conciliación integradora.” (Ausubel, 2002, p. 171).

Entonces, este principio permite la inclusión de conceptos ‘aislados’ o estudiados separadamente en conceptos más amplios, y de esta forma se construyen principios más generales (Rivas, 2008). También permite resaltar los vínculos, se identifican semejanzas y diferencias y se armonizan aparentes incoherencias conceptuales o implica procesos de discernimiento evidentes de las diferencias entre conceptos supuestamente similares o parecidos que el estudiante asume como idénticas, de tal forma que los nuevos conocimientos no resulten ambiguos o confusos, lo que requiere una permanente actitud crítica y reflexiva (Ibid.).

A modo de conclusión: algunas direcciones a la práctica docente en el marco del aprendizaje significativo

La enseñanza, para Gowin (1981, citado por Rodríguez 2011, pág. 34), “se consume cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno”. Es

así que Gowin establece una interacción triádica: profesor/alumno/materiales educativos encaminado a la construcción de significados, sin la cual no se obtendría un aprendizaje significativo.

Sin embargo, Ausubel (citado por Rodríguez, 2011), cuestiona la forma de organización de uno de los materiales educativos predilectos por los educadores, como son los libros de textos en las clases, a los que los enmarca en una *programación lineal* y los considera totalmente contraria a la esencia del aprendizaje significativo. Y su crítica se debe a que no toma en cuenta el grado de abstracción, generalización e inclusividad de los conceptos, es decir, en la mayoría de los materiales que utilizan los profesores no hay una *organización jerárquica global* que promueva las relaciones entre distintos temas y, asimismo, evita la reiteración como si fuera perjudicial.

Considerando, aunque de forma muy puntual, estos cuestionamientos a uno de los materiales educativos que imperan en las aulas, Díaz Barriga y Hernández (2010) sugieren los siguientes *principios para la instrucción* obtenidos de la teoría del aprendizaje significativo:

1. El aprendizaje se facilita cuando los *contenidos se le presentan al alumno organizados de manera conveniente* y siguen una *secuencia lógica y psicológica* apropiada.
2. Es conveniente *delimitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje* en una progresión continua que respete niveles de *inclusividad, abstracción y generalidad*. Esto implica determinar las relaciones de subordinación-insubordinación, antecedentes-consecuentes que guardan los núcleos de información entre sí.
3. Los contenidos escolares deben presentarse en forma de *sistemas conceptuales* (esquemas de conocimiento) *organizados, interrelacionados y jerarquizados*, y no como datos aislados y sin orden.
4. La *activación de los conocimientos y experiencias previas* que posee el aprendiz en su estructura cognitiva facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos materiales de estudio.
5. El *establecimiento de "puentes cognitivos"* (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material que se va a aprender) pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, a organizarlas e interpretarlas significativamente.

6. Los contenidos aprendidos significativamente (por recepción o por descubrimiento) serán más estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales e integrados.
7. Puesto que el estudiante en su proceso de aprendizaje, y mediante ciertos mecanismos autorreguladores, puede llegar a controlar eficazmente el ritmo, secuencia y profundidad de sus conductas y procesos de estudio, una de las tareas principales del docente es *estimular la motivación y participación activa del sujeto a aumentar la significación potencial de los materiales académicos*.

Bibliografía

Ausubel, D., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 53-106. En línea: <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje%20significativo.pdf>

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.

Díaz Barriga, F., Hernández, G., (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.

Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (6), 83-102.

Moreira, M. A. (2020). Aprendizaje significativo: la visión clásica, otras visiones e interés. *Proyecciones*.

Rivera, J. L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Investigación educativa*, 8(14), 47-52.

Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Viceconsejería de Organización Educativa.

Rodríguez, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigación i Innovación Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.

Rojas, G. H. (2006). Enseñanza situada: Crear contextos de aprendizaje de alto nivel de situatividad. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle*, 7(25), 109-114.

Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39.

¿Tenemos futuro? Necesidades y expectativas del contexto, en relación a los profesionales en Ciencias de la Educación

Juan Carlos Rojas Calizaya⁹

Introducción

A 44 años de su fundación, el currículo de la Carrera de Ciencias de la Educación aún carece de sustento de un estudio del mercado laboral de los profesionales en ciencias de la educación, como referente de sus definiciones para la formación de profesionales que respondan a su contexto. Presenta información bastante parcial -mayormente desde la oferta- y desactualizada en lo esencial. Por tal motivo y en la perspectiva de un futuro proceso de transformación curricular, la asignatura Economía de la Educación (G2) ha tomado la decisión de asumir la tarea de realizar un estudio del mercado laboral de los profesionales en ciencias de la educación como parte de sus contenidos y estrategias formativas.

La economía de la educación trata, entre otras cosas, de explicar la relación de causalidad e interdependencia entre ambos fenómenos a fin de visibilizar el aporte de la educación al crecimiento y bienestar económico tanto de la persona como de la sociedad. El comportamiento de la economía de un país se puede establecer mediante varios indicadores macroeconómicos, siendo uno de los más importantes el Producto Interno Bruto (PIB); mientras que indicadores socioeconómicos ayudan a comprender la participación de la población en la economía, como la Población Económicamente Activa (PEA), la Población Ocupada (PO), la población ocupada por sector económico. Mientras que, para establecer la situación de empleo, desempleo, calidad del empleo se analiza el comportamiento de la demanda y oferta de mano de obra para un determinado mercado laboral o territorio; y en ese contexto, un estudio del mercado profesional permite identificar el nivel de correspondencia entre las exigencias de un puesto de trabajo ofertado y las capacidades y habilidades de los profesionales.

⁹ Licenciado en Ciencias de la Educación. Maestrante en investigación cualitativa. Contribuye al desarrollo rural con pueblos indígenas de tierras bajas. Docente en las carreras de Ciencias de la Educación, Sociología y Antropología de la UMSS. Contacto: puamakarai@gmail.com

Por lo tanto, la investigación pretende aportar información que sirva de sustento a la prevista transformación curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación, a través del estudio del mercado laboral de los profesionales de ciencias de la educación en el departamento de Cochabamba. De este modo se podrá superar la ausencia que persiste desde la creación de la Carrera y brindar mayores elementos de certeza para la transformación curricular. Además, permitirá articular procesos de docencia e investigación, dado que este estudio es parte de las estrategias de aprendizaje del comportamiento del mercado y la formación de los estudiantes, en tareas de investigación.

El documento Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación es el currículo en vigencia. En función del contexto global apuesta por un salto al futuro y, en función del contexto nacional, apuesta a contribuir a la construcción del Estado Plurinacional en el horizonte del Vivir Bien como parte del sistema educativo boliviano, encargado de la formación profesional y la investigación científica (Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación, págs. 13-17). En el contexto departamental asume los desafíos del Plan de Desarrollo Económico y Social del Departamento de Cochabamba 2005-2010 para elevar los índices de desarrollo humano, universalizar el acceso al sistema de educación y brindar alternativas de formación académica y técnica para la producción (Ídem, pág. 17).

Como parte del Sistema de la Universidad Boliviana, la Carrera de Ciencias de la Educación asume la visión, misión y bases de la Universidad Boliviana, enfatizando su carácter autónomo y de cogobierno para el cumplimiento de sus 3 funciones fundamentales: formación, investigación e interacción social; asume también el modelo académico como referente que articula esas 3 funciones sustantivas para el cumplimiento de los principios, fines y objetivos, que respondan -en cada caso- "...en una perspectiva histórica de relación dialéctica con la sociedad" (Ídem, pág. 21). En relación a la UMSS, en base al Plan de Desarrollo de la UMSS 2008-2013, la Carrera asume como ausencias estructurales 3 puntos¹⁰ como carencias que derivaron en la parcelación del conocimiento entre las Facultades y Carreras y en currículos rígidos. A partir de ello, asume líneas de acción estratégicas para la transformación de su modelo académico que se concretizan en la transformación curricular, investigación

10 "a) La Universidad todavía carece de mecanismos que permitan recoger las demandas de la sociedad, b) Las Carreras no han seguido procedimientos técnicos, académicos y científicos para su creación, c) La Universidad tiene escasa correspondencia con la región y el país..." (Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación, pág. 22)

científica y tecnológica que contribuyan al desarrollo regional y nacional, y la vinculación a los procesos de desarrollo regional y nacional (Ídem, págs. 21-23).

Respecto del currículo en sí, afirma que desde el momento de su creación (1976) habría estado sustentado en un documento que cumplía los requisitos y justificaciones para la creación de las unidades académicas¹¹. Detalla que desde el primer plan de estudios (1977) se realizaron ajustes parciales (1979 y 1983) y se desarrollaron tres procesos de reestructuración (1983-1995, 2005 y 2009), sin lograr su propósito de transformar el currículo (Ídem, págs. 23-26); hasta llegar al 2013 cuando se concretó el Rediseño Curricular que redujo a 4 años el tiempo de estudio con el incremento del número de materias por semestre y una salida intermedia: Técnico Superior en TICs. Recientemente, a raíz de deficiencias identificadas por docentes y estudiantes en la aplicación de dicho Rediseño Curricular¹², se realizó un ajuste parcial al plan de estudios como paso inicial a una futura transformación curricular, aprobado el presente año por las instancias universitarias (Acuerdo Técnico N° 06/2020, 2020, pág. 1), mismo que entró en vigencia el semestre II/2020 (Equipo Técnico Pedagógico, 2019, pág. 1).

El documento que sustenta el Ajuste del Rediseño Curricular, si bien presenta en el informe del diagnóstico curricular mencionado, en lo esencial recoge el Rediseño Curricular del año 2013. Sólo incorpora una nueva malla curricular que reduce a 6 materias por semestre, que se cursan en 9 semestres reorganiza de 5 a 3 las menciones profesionalizantes. Este hecho supone que el actual currículo se sustenta en información, basada en fuentes secundarias, sobre la práctica profesional recogida en el primer proceso de reestructuración (1983-1995)¹³. Lo cierto y preocupante de las cifras mencionadas -todas en

11 El documento se denomina "Bases y principios para la Creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón", en base al cual una Conferencia Nacional de Universidades (11/12/1976) dispuso la creación y funcionamiento de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación con 3 Carreras: Pedagogía, Psicología e Idiomas extranjeros.

12 Detalladas en el "Informe: Diagnóstico curricular para el ajuste curricular de la Carrera Ciencias de la Educación 2019", elaborado por el Equipo Técnico Pedagógico.

13 La información que se presenta se refiere a las áreas donde se desempeñaban los profesionales -supuestamente- para el año 2009 (formal 53,44%, no formal y popular 42,25% y especial 4,31%), las esferas institucionales (públicas 44,45%, privadas 51,95% y mixtas 3,90%), el área de intervención (urbana 50,50%, sub urbana 34,65 y rural 14,85%), las funciones que desempeñan (planificación 17,13%, organización 15,04%, investigación 13,28%, evaluación 13,98, capacitación 14,68%, orientación 12,58 y docencia 13,28%). Además, refiere que la población beneficiaria eran jóvenes, adultos y niños; mientras que la población menos atendida eran personas con capacidades diferentes y ancianos (Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación, 2019, págs. 27-29).

cantidades relativas- es que corresponden a data anterior a 1996, como lo reconoce expresamente la nota al pie N° 18: “*El proyecto de restructuración curricular de agosto de 2009, trabaja datos del mercado profesional en base a datos del sondeo de la práctica profesional de 1996...*” (Ídem, pág. 27). Información obtenida de una muestra de 77 personas: 16 titulados (47% de 33 titulados), 36 egresados (77% de 47 egresados) y 25 estudiantes de talleres; es decir, basa sus definiciones en información de 30 años atrás con una muestra que ya no es representativa para los 1.811 titulados hasta el 2017 (Machaca, 2019, pág. 33) ni a una cantidad mayor de egresados hasta la fecha.

Luego, sin presentar mayor análisis, define un conjunto de posibilidades para el ejercicio profesional del licenciado en Ciencias de la Educación en 2 áreas institucionales (formal y no formal) identificando tipos de instituciones en 8 áreas profesionales¹⁴ con un conjunto de posibles funciones para cada caso. En consecuencia define como misión, la formación de profesionales de alta calidad académica, comprometidos con un nuevo paradigma educativo y formados para intervenir con planes, programas y proyectos pertinentes a la realidad educativa boliviana contribuyendo a la transformación del sistema educativo plurinacional (Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación, 2019, pág. 38), que se concretiza en 10 objetivos, orientados en su mayoría a la intervención en la políticas públicas y el sistema público de educación (Ídem, págs. 38-39) que resultan contradictorios con la realidad, a falta de un mayor análisis; para ejemplo se citará un caso, sin que sea el único. Una de las principales apuestas de la Carrera es la formación de profesionales para la transformación del sistema educativo plurinacional, alineando el currículo a la filosofía del Estado Plurinacional y los principios del sistema educativo. Pero, a pesar de citar textualmente el artículo 67¹⁵ de la Ley 070, no observa el contenido de dicho artículo que establece la contribución de los profesionales universitarios en ciencias de la educación en tareas técnicas de apoyo, pero prohíbe su incorporación al escalafón docente y los excluye de la enseñanza en aula. Esta definición no puede pasarse por alto, debido a que el Estado boliviano es el principal empleador de profesionales para

14 Orientación educativa, psicopedagogía, educación a distancia, formación pedagógica, investigación, diseño curricular, evaluación de proyecto y procesos educativos, y planificación y gestión

15 Apoyan y fortalecen al Sistema Educativo Plurinacional, cuyas funciones son desarrollar metodologías y técnicas de orientación educativa, psicopedagogía, educación a distancia, formación pedagógica, investigación, diseño curricular, evaluación de proyectos y procesos educativos, planificación y gestión educativa, sin incorporarse al escalafón docente.

servicios educativos¹⁶. Entonces, alinearse y adoptar la educación del Estado Plurinacional para formar profesionales que contribuyan a su transformación, sabiendo que no podrán ejercer plenamente su profesión como cualquier ciudadano, es ignorar una parte de las condiciones del mercado laboral.

Finalmente, el diagnóstico¹⁷ que sustentó el Ajuste al Rediseño Curricular expresa la opinión de los estudiantes: “...se puede sostener que los estudiantes tienen una percepción positiva y otros una negativa del mundo laboral de la carrera” (Equipo Técnico, 2019, pág. 33), así como la percepción negativa de los padres de familia y el entorno cercano de los estudiantes, puesto que sería “...una ‘carrera sin futuro’” o “pérdida de tiempo” (Ídem) debido a la incertidumbre laboral y el desconocimiento de oportunidades laborales (Ídem, págs. 22-35). Situación que se explica porque presenta información respecto de la demanda y la oferta de profesionales en base a dos fuentes: instituciones con las que se han establecido convenios para la práctica de estudiantes y la percepción de los docentes de la Carrera, no se trata de información aportada por empleadores. Por lo visto se puede afirmar, sin lugar a dudas, que el actual currículo carece de sustento de estudios del mercado laboral de los profesionales en Ciencias de la Educación desde su creación; esta afirmación coincide con el diagnóstico del Plan de Desarrollo de la UMSS 2008-2013: “Las Carreras no han seguido procedimientos técnicos, académicos y científicos para su creación” (citado por Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación, 2019, pág. 22). La información sobre el mercado de trabajo que ha sustentado los distintos momentos de constitución y reconstitución del currículo se refiere a la práctica y desempeño de los profesionales de hace tres décadas atrás (Estado neoliberal), que recoge el punto de vista de la fuerza de trabajo (cientistas de la educación) pero no de los demandantes o actores económicos que generan empleo (instituciones y personas); es insuficiente para explicar la realidad actual del mercado laboral. Este vacío estructural se convierte en la principal razón para contar con información actualizada y completa acerca del mercado laboral o de trabajo para los profesionales en Ciencias de la Educación, por cuanto: “Los resultados de la investigación del

16 Según el INE (2017) la población ocupada en servicios de educación en Bolivia alcanzó a 242.835 personas, de los cuales -según el Ministerio de Educación (2017)- 152.133 personas trabajaban en el subsistema de educación regular, equivalente al 62,65%. A nivel del departamento de Cochabamba, según las mismas fuentes para el mismo año, 34.334 personas estaban ocupadas prestando servicios de educación, de los cuales el 75,05% (25.766 personas) trabajaban en el subsistema de educación regular.

17 Informe: diagnóstico curricular para el ajuste curricular de la Carrera Ciencias de la Educación – 2019, elaborado por el Equipo Técnico Pedagógico

mercado profesional, se constituyen en un instrumento de toma de decisiones de políticas académicas de la Universidad para la formulación de planes institucionales, diseños y rediseños curriculares...” (CEUB, 2014, pág. 470). Estudio que difiere sustancialmente del interés que existe en un estudio de mercado de bienes y servicios, “...porque no busca rentabilidad financiera sino responder a las necesidades de su contexto” (Ídem).

La información presentada, da lugar a interrogarse acerca de la pertinencia y actualidad de las definiciones adoptadas para la formación profesionales en Ciencias de la Educación, vista desde la demanda el mercado laboral, departamental y nacional. Dicho de otro modo, la misión, objetivos, perfil profesional y todos los otros elementos del currículo en actual vigencia, quedarían en entredicho. Ante esa ausencia de un estudio del mercado laboral del profesional en Ciencia de la Educación que sustente el currículo de la Carrera, se ha definido como objetivo general para la investigación: “*Describir las características actuales del mercado laboral -basado en la oferta y la demanda- del profesional formado por la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, en el departamento de Cochabamba, según los lineamientos del sistema de la universidad boliviana y la UMSS*”; mismo que se logrará a partir de 6 objetivos específicos.

Para su concreción metodológica se adoptarán definiciones institucionales. Por una parte, el XII Congreso de la Universidad Boliviana (agosto 2013 – mayo 2014) aprobó las “Bases para el análisis de la demanda y oferta de formación universitaria” a manera de lineamientos para el estudio del mercado laboral, como referente para la creación de Carreras o la reformulación de sus planes curriculares. Por otra parte, la Dirección de Planificación Académica de la UMSS ha definido la “Guía: Fundamentación de una Carrera o Programa” como parte de las Guías para la creación o renovación de un Programa o Carrera (2015). De ambos lineamientos, se adoptará el documento del XII Congreso Nacional de Universidades por su carácter integral.

El Sistema de la Universidad Boliviana (SUB) definió que el documento Bases para el análisis de la demanda y oferta de formación universitaria “...se constituye en una base referencial para el estudio de la demanda de formación profesional en los contextos específicos de cada Universidad y/o Carrera...” (CEUB, 2014, pág. 469), dejando a cada unidad académica realizar los ajustes y apropiaciones a la metodología propuesta. A partir de una definición conceptual del mercado profesional, establece que un estudio del mercado

laboral para una Carrera debe organizarse en función de 6 factores del mercado profesional¹⁸ y 68 indicadores para un plan de investigación (Ídem, 473-476); los 6 objetivos específicos se refieren a cada uno de los factores del mercado profesional. En relación a dichos criterios, el Rediseño curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación en actual vigencia, sólo presenta información parcial para 10 indicadores correspondientes a 4 factores; hecho que muestra una falencia sustancial.

Se espera realizar la investigación durante 4 gestiones académicas, a partir de la gestión II/2020, así como está previsto realizar informes de los avances en cada gestión académica a toda la comunidad de la Carrera de Ciencias de la Educación. Precisamente, como parte de dicha definición metodológica, el presente informe corresponde a varios avances logrados en relación al primer factor del estudio de mercado laboral: **Necesidades y expectativas del desarrollo en su contexto**. Al tratarse de un informe de avance y dado el formato de la revista, solo presenta aquella información que se considera relevante.

Desarrollo

Metodología

La metodología aplicada, y adaptada, es de las “Bases para el análisis de la demanda y oferta de formación universitaria” (CEUB, 2014) que tiene la siguiente secuencia:

- a) **Identificación de elementos del mercado profesional:** En términos de variables, relaciones funcionales de los elementos en función de la demanda y la oferta, conceptos vinculantes para la evaluación de los indicadores y la conversión de variables en factores (elemento, circunstancia, influencia) que le permiten a la Universidad producir (formar) profesionales.
- b) **Operativización de los factores y plan de investigación:** Con una matriz que define problema y objetivo para cada factor, además de los indicadores que guían el plan de investigación, mismos que deben adecuarse en función de la Carrera. Es el momento de recolección de la información para cada indicador.

18 a) necesidades y expectativas de desarrollo, b) requerimiento de profesionales por instituciones productivas y de servicios, c) oportunidades de emprendimientos y generadores de empleo, d) aptitudes y expectativas de estudiantes de secundaria, e) universidades privadas y otras instituciones, y f) oferta de formación de la Carrera (Ídem, pág. 471)

- c) **Análisis y conjugación de factores:** Se realiza considerando la función de dependencia: si la oferta responde a las demandas, tomando en cuenta también la incidencia de otras instituciones educativas. Para ello, se cruzan las variables en base a 3 conceptos: pertinencia, calidad y sostenibilidad; para valorar -inicialmente- en términos cualitativos y luego cuantitativos.
- d) **Resultado, informes y conclusiones:** Momento final que se desarrolla en 3 fases: primera, para sistematizar la información en función del mayor o menor impacto de los indicadores que se constituye en la base de demandas que se debe articular a la oferta; segunda, de consulta -informe preliminar- a actores de los 6 factores pero no involucrados en los momentos previos, quienes realizan observaciones y sugerencias para la mejora del estudio; y tercera, de aprobación del informe final por las instancias de decisión.

El presente informe se refiere al factor -derivado del primer elemento- Necesidades y expectativas del desarrollo en su contexto, en los dos primeros momentos metodológicos, que tiene las siguientes características:

- **Variable:** Ne = Necesidades y expectativas de desarrollo en su contexto
- **Relación funcional:** con la demanda, $D = f (Ne, Rp, Oe, Ea)$
- **Definición:** La Misión de la Universidad Boliviana y la acción académica y administrativa de todas las unidades están explicadas social e históricamente por su pertinencia con el contexto y su razón de contribuir al desarrollo nacional, por esto la consideración de estas expectativas son inherentes e inevitables para el estudio del mercado profesional, las cuales variaran de acuerdo a la coyuntura, las potencialidades de las regiones y sus aspiraciones inmediatas de desarrollo. El grado de Desarrollo Nacional y Regional condiciona las posibilidades de colocación.

- Operativización y plan de investigación:

Formulación del problema y objetivos (PO)	Indicadores del Plan de Investigación
P. Necesidades regionales insatisfechas O. Responder a las expectativas del desarrollo de su contexto	Identificar las variables explicativas del desarrollo Nacional y Regional y de sus expectativas en relación con la Carrera. 1. Plan Nacional de Desarrollo 2. Plan de Desarrollo Departamental 3. Plan de Desarrollo Municipal 4. Diagnósticos Regionales y definición de potencialidades. 5. Tendencia de crecimiento poblacional 6. Necesidades Básicas Insatisfechas 7. Incidencia de pobreza 8. Producto Interno Bruto Regional según actividad económica 9. Participación en el PIB Regional según actividad económica 10. Indicadores Estadísticos específicos de la actividad económica o de servicios en relación con la carrera 11. Indicadores tendenciales de la actividad económica 12. Estadísticas de precios de la actividad económica 13. Indicadores de comercio exterior de la actividad económica 14. Encuestas sobre tendencias de desarrollo regional 15. Encuestas sobre potencialidades regionales

Referentes teórico conceptuales

El referente teórico conceptual para la presente investigación está en la ciencia económica a través del concepto de mercado laboral¹⁹ entendido como el espacio o entramado de relaciones donde confluyen la oferta y la demanda de trabajo. La oferta está formada por el conjunto de trabajadores que están dispuestos a trabajar, mientras que la demanda está conformada por el conjunto de empresas, instituciones o empleadores que buscan contratar a los trabajadores. Este espacio es importante para una sociedad ya que de él dependen el crecimiento y el empleo, su mal funcionamiento afecta negativamente al crecimiento y ocasiona desempleo. A diferencia del mercado en general, el mercado de trabajo no sólo se rige por la oferta y

19 Se deriva del concepto de mercado entendido como "...un lugar a donde concurren muchas personas dispuestas a comprar o a vender; de una parte, los productores originales que deben convertir en dinero los bienes producidos para poder reiniciar el ciclo de producción de otra, los consumidores finales, que adquieren los bienes para satisfacer sus necesidades..." (Castaño y González, 2010, pág. 114).

la demanda, sino que intervienen otros actores como el Estado (mediante normas y políticas), las instituciones sociales y las organizaciones sociales (sindicatos) y empresariales. En Bolivia, el Estado define la normativa y fija el salario mínimo, elementos con los cuales regula -de cierta forma- el mercado laboral.

La demanda de trabajo o de trabajadores es resultado del crecimiento de la producción, es decir del crecimiento de la demanda de bienes y servicios; cuando una empresa o institución vende más productos o servicios, quiere expandir su actividad y para ello querrá contratar más personal. El trabajo es un factor de la producción²⁰ que “...consiste en el esfuerzo intelectual y muscular aportado al proceso de producción por la población económicamente activa del país” (Castaño y Gonzáles, 2010, 50). Por tal razón se considera como parte de las políticas de población de un país porque constituye parte de su potencial productivo, y debería basarse en la combinación adecuada entre la mano de obra y las unidades productivas con suficiente capacidad instalada (maquinarias, herramientas y equipos). Dichas condiciones determinan las condiciones de incorporación de un trabajador al mercado laboral y dan lugar también a políticas de empleo. La falla o desconexión entre estos dos factores provoca el desempleo como problema económico y social que contribuye al estancamiento de la economía de un país (Ídem, págs. 50-57).

Para un acercamiento más adecuado en función de la cualidad de la oferta, en este caso profesionales con formación universitaria, corresponde hacerlo desde el concepto de mercado profesional entendido como el espacio laboral específico donde se relacionan los requerimientos de profesionales o especialistas por parte de las empresas o instituciones y los profesionales que tienen las competencias pertinentes al requerimiento específico, certificadas académicamente. Entonces, se considera una relación adecuada, pertinente cuando sucede “...la correspondencia entre las exigencias para el puesto de trabajo ofertado y las habilidades de los profesionales que demandan ese empleo” (CEUB, 2014, págs. 469-470). Cuando existe esta coincidencia, “...se formaliza la colocación, que mide el nivel de éxito de un proyecto de formación profesional” (Ídem, pág. 470).

20 Junto con la tierra, el capital, las unidades de producción y, recientemente, se considera también a la tecnología.

Hallazgos: realidad del contexto

En base a la información recolectada de los indicadores del plan de investigación, en fuentes primarias como la página web del INE y secundarias como los planes de desarrollo departamental y municipales, se presentan los siguientes datos preliminares, que ofrecen pautas importantes sobre cada temática sin agotarla:

Características territoriales

El territorio de Cochabamba tiene una superficie de 5.714.030 hectáreas, según el Instituto Nacional de Reforma Agraria, y 6.509.000 hectáreas, según la Estrategia Departamental de Desarrollo de Cochabamba (EDDEC). Espacio territorial distribuido en 16 provincias y 47 municipios.

Las zonas fisiográficas que conforman el territorio son las siguientes: nevados 22.500 ha (0.3%), cordilleras 595.700 ha (8.8%), puna 1.488.400 ha (21.9%), valles 481.900 ha (7.1%), yungas 931.700 ha (13.7%), subtrópico 1.338.100 ha (19.7%) y trópico 1.933.500 ha (28.5%). Dicha caracterización coincide con la cobertura vegetal que da cuenta del uso potencial de la tierra, muestra que las superficies más importantes son: bosque denso andino montano húmedo con 1.541.081 ha (26,97%), vegetación dispersa en pedregales puna altoandina semiárida con 1.109.347 ha (19,41%), matorral andino montano semiárido con 805.690 ha (14,10%), bosque denso amazónico aluvial inundable estacionalmente con 660.824 ha (11,56%); que suman más del 65% del territorio. Por otro lado, el complejo antropófito (agricultura, pecuaria, frutales y actividad forestal) sumaba 538.223 ha (9,42%) del total departamental y la superficie ocupada por ciudades y pueblos alcanzaba 4.427 ha (0,08%), para el año 2010.

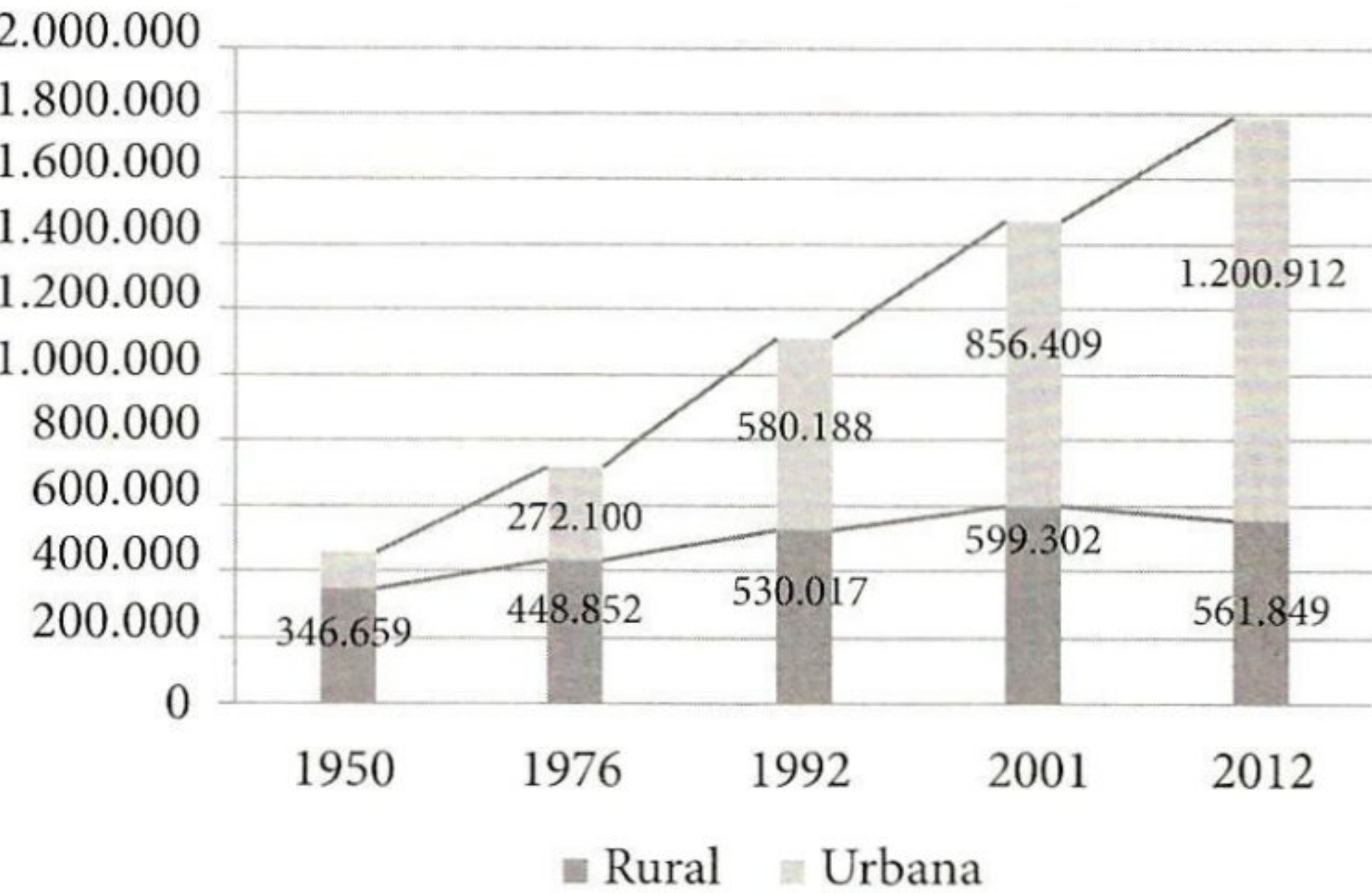
Para efectos de planificación del desarrollo, la EDDEC identificó 5 macroregiones, con el siguiente detalle: metropolitana con 7 municipios en 353.300 ha (5,44%), valles con 15 municipios en 280.800 ha (4,31%), andina con 8 municipios en 1.254.500 ha (19,27%), cono sur con 12 municipios en 1.735.400 ha (26,66%) y trópico con 5 municipios en 2.884.000 ha (44,31%).

Características poblacionales

La población del departamento se ha quintuplicado en 70 años, de 452.145 habitantes en 1950 a 2.056.710 personas en 2020 según proyecciones del

INE²¹. Como se puede ver en el gráfico siguiente, el crecimiento poblacional es sostenido cuya tendencia proyecta mantenerse así en el futuro, aunque existen diferencias al interior de esa masa poblacional.

Gráfico N.º 1: Tendencias de crecimiento poblacional



Fuente: Elaboración propia en base a datos del INE. 2012

El primer aspecto relevante es la inversión del peso, entre población rural y urbana; en 1950, 8 de cada 10 cochabambinos vivía en comunidades y poblaciones rurales, y sólo 2 en el principal centro urbano. Al finalizar la década de los '80 empezó a invertirse esta relación para llegar al 2012 cuando 7 de cada 10 cochabambinos viven en los centros urbanos -la mayor parte en el área metropolitana- y sólo 3 se quedaron en comunidades rurales. La tendencia es que esta diferencia seguirá incrementándose inclinada hacia el polo urbano, con el agravante de la disminución real de la población rural que no había sucedido hasta inicios del presente siglo.

Una revisión de la distribución poblacional por macrorregiones permite tener una mejor idea. La región metropolitana es la más poblada (68%) que vive en el 4% de la superficie territorial del departamento, la segunda es la región del trópico donde vive el 11% de la población en el 44% del territorio departamental; mientras que la región menos poblada es la andina donde vive el 5% en una superficie del 19% del departamento. Análisis que se complementa con la situación de los municipios.

21 En base a información sobre componentes demográficos (fecundidad, mortalidad y migración) obtenidas de los censos y encuestas de demografía y salud

Por otro lado, la población cochabambina es mayoritariamente joven y equilibrada entre mujeres y hombres. El 30% de la población tiene entre 0 a 14 años y la población económicamente activa (15 a 59 años) suma el 59% del total de la población; ello supone que la 6 de cada 10 personas están en edad de hacerse cargo -económicamente- de las otras 4. La relación entre mujeres y varones es prácticamente equilibrada hasta los 59 años, puesto que de los 60 en adelante la brecha se inclina a la población femenina, siendo la mayor en el último segmento: existen 6 abuelitas por cada 10 ancianos.

Otros indicadores calculados por el INE 2012 indican que la tasa global de fecundidad es 2,64%, la tasa de mortalidad infantil es de 27,31%, la esperanza de vida al nacer es 73,68 años, la migración total neta es de -0,82%, y la tasa de crecimiento exponencial²² es 1,43% que está bajando. La población cochabambina crece, pero a un ritmo menor que antes, tiene más esperanza de vida; pero todavía es alto el número de niños que mueren antes de cumplir el año y varios migran al exterior en busca de oportunidades.

A nivel de los municipios existen importantes asimetrías. El municipio más pequeño es Tacachi con 17 km² con densidad poblacional de 37 hab/km², donde el 66,5% de la población es pobre. El municipio más grande²³ es Villa Tunari con 21.512 km² donde viven 4 hab/km² y el 78,7% de la población es pobre. El municipio menos poblado es Pasorapa porque tiene 1 hab/km², en una superficie de 2.362 km², donde la pobreza alcanza al 69% de los habitantes. El municipio más poblado²⁴ es Cochabamba con 2.840 hab/km², en una superficie de 291 km², donde el 28,5% de la población es pobre.

El municipio con menor población pobre es Colcapirhua (17,1%), que es el segundo con mayor densidad poblacional (1.701 hab/km²), puesto que es el segundo más pequeño con una extensión de 31 km². En contraste, los municipios con mayor población pobre son: Alalay (96,9%), Cocapata (96,7%), Arque (95,4%), Tapacarí (94,9%), Bolívar (93,4%), Morochata (92,5%) y Vila Vila (91,8), que tienen densidad poblacional baja (igual o menor a 21 hab/km²), algunos de los cuales tienen territorios extensos como Cocapata (6.699 km²) y Tapacarí (1.623 km²).

22 Este indicador mide si el número de habitantes que se añade en cada generación aumenta al mismo tiempo que la población en su conjunto se hace más grande.

23 33% de la superficie departamental

24 826.316 habitantes, 40,18% del total departamental

Características económicas

La Estrategia de Desarrollo Departamental de Cochabamba (EDDEC) 2020-2030, afirma que existe estancamiento de la economía departamental, porque el PIB departamental crece cada vez menos -parecido a la economía boliviana²⁵- y su balanza comercial tiene saldo negativo persistente. La economía cochabambina tuvo crecimiento constante -en los últimos 15 años- pero sin impulso. El 2017 aportó más de 7.200 millones de bolivianos a la economía nacional, correspondiente al 14,8%, pero cuya tendencia de tasa de crecimiento es decreciente, que lo aleja del crecimiento de Santa Cruz y La Paz. Mantiene el tercer lugar de aporte al PIB nacional, pero en los últimos 5 años (2013-2017) ese crecimiento está más cerca de los otros departamentos que de los 2 primeros, ha bajado de 5,47% (2013) a 2,25% (2017) después de un pico de 6,05% el 2015.

El PIB per cápita tiene similar comportamiento, ha crecido de manera constante en los últimos 15 años, de Bs 6.630 (\$US 926) el 2002, hasta Bs 19.753 (\$US 2.879) el 2017; pero a tasas cada vez menores, de 13,5% (2011) a 4,3% (2017). Significa que los ingresos de los cochabambinos, cada año crecen menos, debido al estancamiento de la producción departamental que no da señales de recuperación. Existen diferencias significativas desagregando por actividad económica, las personas que trabajan en servicios de administración pública se beneficiaron con una renta per cápita de Bs 3.213, los del sector transporte, almacenamiento y comunicación alcanzaron a Bs 2.921, seguidos por quienes trabajan en el sector industrial con Bs 2.761; en el otro extremo se encuentran los que trabajan en actividades extractivas con una renta de Bs 482, los que trabajan con servicios de restaurantes y hoteles alcanzan a Bs 500 y llegan a Bs 691 quienes trabajan en construcción. La agricultura, que daba identidad a Cochabamba, está en quinto lugar de renta per cápita con Bs 2.024.

Por otro lado, la balanza comercial refleja limitada capacidad de producción y de generación de excedentes, excepto el 2005 y 2006. Dicha balanza muestra una tendencia de saldos negativos desde el año 2000 hasta el 2018 con un saldo de -204 mil dólares, siendo el 2014 cuando se registró

25 La economía boliviana en los últimos 15 años ha tenido un comportamiento ambivalente ya que el PIB creció en términos absolutos (a precios constantes) hasta llegar a más de Bs 46.000 millones el 2017; sin embargo, el impulso del crecimiento desaceleró desde el 2013 - el mayor pico de crecimiento- con 6,8% para llegar al 2017 con el 4,2%.

el mayor desbalance con -735 mil dólares. En Cochabamba se importa²⁶ del exterior más de lo que se exporta²⁷.

La composición del volumen de exportaciones todavía está dominada por los productos tradicionales a pesar del incremento de los volúmenes de productos no tradicionales en los últimos años, el 2018 las exportaciones no tradicionales fueron el 45% del total, situación muy distinta al 2010 cuando sólo alcanzaron al 31%; lo cual indica que los niveles de producción y riqueza generados por el sector extractivo (hidrocarburos y minerales) pierden valor para la producción de excedentes. Los destinos más importantes fueron Argentina y Brasil donde se envió el 88% del volumen total exportado desde Cochabamba.

Es este escenario de estancamiento de la producción departamental, para el año 2017 las primeras 5 actividades que aportan la mitad del PIB departamental son: servicios de administración pública (16,27%), servicios de transporte, alimentación y comunicación (14,79%), industria manufacturera (13,98%), servicios financieros (11,76%) y primario (agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca con 10,25%). Tres actividades corresponden al sector terciario de la economía, entre ellas las 2 primeras, una al sector secundario y otra al primario; confirma que Cochabamba ya no es el granero de Bolivia. La realidad económica descrita, tiene las siguientes causas:

- a) Insuficiente inversión privada y pública en la formación de capital bruto²⁸:** Según la EDDEC, la economía cochabambina se ha rezagado porque la inversión pública y privada no ha sido suficiente o incluso se ha reducido. En los últimos 15 años, la industria manufacturera cochabambina creció, pero a tasas inferiores que el promedio nacional y perdió peso en la formación del PIB departamental, así como las

26 Los principales productos que se importaron el 2017 fueron: 1) bienes de capital, 2) equipo de transporte, sus piezas y accesorios, 3) suministros industriales, 4) artículos de consumo y 5) alimentos y bebidas.

27 Los principales productos que se exportaron el 2016, de un total de 18, fueron: 1) productos del reino vegetal, 2) productos de las industrias alimentarias, bebidas, líquidos alcohólicos y vinagre, tabaco y sucedáneos del tabaco, 3) animales vivos y productos del reino animal, 4) grasas y aceites animales o vegetales y 5) productos de las industrias químicas o de industrias conexas, madera, carbón vegetal.

28 La inversión es importante para cualquier economía porque genera riqueza mediante la formación de capital fijo (activos de una empresa que tienen condición de uso a largo plazo, como terrenos, patentes, inversiones y otros similares, que no se deterioran, caducan o vencen en un plazo menor a un año), como bienes de capital que permiten emplearlos para ampliar y diversificar su base productiva, mejorar sus niveles de productividad y generar nuevas fuentes de empleo; todo ello se traduce en la ampliación del mercado laboral y el incremento de los ingresos.

actividades primarias estratégicas para la formación de capital fijo (minería e hidrocarburos) que ya no representan una fuente de riqueza para el departamento. La diferencia entre inversión pública y privada en Cochabamba ha crecido, de ser similar hace 20 años, a una brecha 4 veces mayor de la inversión pública (6.179 millones de Bs) en relación a la privada (1.700 millones de Bs) para el 2015; aunque ambas presentan tendencia creciente.

b) Baja productividad en los tres sectores de la economía: Las tres actividades y sectores más importantes son: agricultura (primario), industria manufacturera (secundario) y servicios (terciario). En relación a la actividad agrícola, la superficie cultivada ha incrementado más del 40% en el periodo 2002-2027 llegando a 194.960 hectáreas (41% del total de la superficie con vocación agrícola departamental), pero está por debajo del crecimiento de la superficie cultivada a nivel nacional (72,5%). Los cultivos que incrementaron superficie cultivada fueron: cereales, frutales y tubérculos que tienen importancia nacional; los frutales son el 37% de la superficie nacional, los tubérculos el 21% y las hortalizas el 21%. Mientras que la superficie de cereales (5%), forrajes cultivados (3%) y carente de oleaginosas y cultivos industriales, “confirmarían que Cochabamba ya no es más el granero de Bolivia” (GAD Cochabamba, 2019, pág. 53). La mayor superficie cultivada (46,9%) está en la región Trópico que, sumada a la región Cono sur (19,9%) y región Andina (17,6%), concentran 83 de cada 100 hectáreas que se cultivan en Cochabamba. A la par, el volumen de producción de todos los cultivos ha crecido de manera constante, destacando los frutales que aportan el 47% de la producción nacional, los tubérculos el 27% y las hortalizas el 24%; de manera que la producción de forrajes, cereales y estimulantes quedan como parte de la producción familiar destinada al mercado local o al autoconsumo.

El rendimiento por hectárea (tn/ha) de 15 cultivos²⁹ se incrementó sostenidamente en el periodo 2002-2017, con mayor productividad en 12 cultivos en relación a Bolivia (excepto mandarina, naranja y arroz con cáscara), 13 en relación a La Paz (excepto naranja y arroz con cáscara) y 10 en relación a Santa Cruz (excepto mandarina, naranja, papa, arroz con cáscara y maíz en grano); rendimientos que todavía están muy por debajo

29 Piña, banano, tomate, plátano, cebolla, zanahoria, mandarina, naranja, yuca, papa, alfalfa, arroz con cáscara, maíz en grano, haba y trigo.

de los rendimientos en países vecinos como Perú, Argentina, Chile y Brasil. Dicha producción combina la forma tradicional de hacer agricultura con la mecanizada que se utiliza para la siembra, cosecha y prácticas culturales; según los datos del Censo Agropecuario (2013) se establece que se emplea mayormente tecnología tradicional³⁰ (87%) y el 13% con maquinaria moderna de la cual el 54% está en la región del Trópico.

Para explicar la baja productividad³¹ en el sector industrial manufacturero, se acude a FUNDEMPRESA donde se habían registrado 37.726 empresas hasta 2018³², el 96,35% ubicadas en la región Metropolitana; el 36,24% del total se dedican a la venta de artículos en general, el 13,1% a la construcción y el 10,7% a la industria manufacturera. Focalizando al sector secundario de la economía cochabambina (industrial manufacturero, construcción, generación de energía y extracción de minas), existían 7.637 empresas registradas y en funcionamiento, el 97% asentadas en la región metropolitana, con el siguiente orden de importancia: construcción de edificios (37,07%), construcción obras de ingeniería civil (13,17%), fabricación de productos elaborados de metal excepto maquinaria y equipo (8,09%), elaboración de productos alimenticios (7,04%) y fabricación de prendas de vestir (6,52%). La industria manufacturera concentra al 20% de la población económicamente activa (8% mujeres y 12% varones), con predominancia de las mujeres en las micro y pequeñas empresas de las regiones más deprimidas. El aporte de la industria manufacturera al PIB departamental ha caído desde el 18,4% (2002) al 14% (2017).

Por el lado de las actividades de servicios, las que se agrupan en la categoría de turismo (restaurantes y hoteles) disminuyeron su aporte al PIB departamental, del 3,3% (2002) a 2,6% (2017) que refleja la falta de iniciativas, públicas y privadas, para fomentar el turismo³³. La mayor parte de los servicios turísticos están en la región Metropolitana y Trópico, el resto de las regiones carecen de infraestructura adecuada o es precaria. Aunque el sector

30 Maquinaria manual o tracción animal

31 La EDDEC lamenta que no existan indicadores estándar en Bolivia para medir la baja productividad de la actividad industrial manufacturera, por lo que acude a información disponible en el INE y otras instituciones como FUNDEMPRESA.

32 Cabe resaltar que existían 429 empresas de servicios de educación registradas el 2011 y 926 en julio del 2020 (1,62% del total de empresas), en FUNDEMPRESA: https://www.fundempresa.org.bo/docs/content/cochabamba_1159.pdf.

33 Solo llegaron a Cochabamba 13 de cada 100 turistas (nacionales y extranjeros) que se movieron en el país el 2016, mientras que 30 se fueron a Santa Cruz y 25 a La Paz.

del comercio tiene relativa estabilidad, también ha disminuido su aporte al PIB departamental, de 8,3% (2002) a 7% (2017). Los servicios de transporte, almacenamiento y comunicación, que tienen el mayor aporte al PIB (14,8%) para el 2017, también descendieron desde el 2002 (15,9%).

c) Insuficiente investigación y desarrollo tecnológico: La EDDEC toma los datos del documento elaborado por Manuel Cendoya para el BID: “Consultoría de Análisis de Prefactibilidad de la Ciudadela Científica de Cochabamba”. La inversión en I+D, con respecto al PIB, es del 0,08%, de la cual la inversión pública es el 94% y está por debajo del promedio de Latinoamérica (0,62%). Es reducida la oferta de capital humano avanzado disponible, es decir 1.429 investigadores³⁴ en todo el país, de los cuales el 10% contaba con título de doctorado y sólo el 1% trabajaba en el sector productivo, siendo bajo el número de investigadores per cápita. Para el 2011 existían 317 centros e institutos de investigación (75% públicos) ubicados principalmente en La Paz y Cochabamba, cuyos proyectos son de investigación básica (37%) y de investigación aplicada (57%). No existían fondos públicos concursables de apoyo al I+D, nacionales o regionales, salvo los recursos del impuesto directo a los hidrocarburos (IDH). Por esas razones se considera que no existían centro de I+D de alto nivel y una baja productividad científica en relación a otros países de la región.

En Cochabamba, la investigación se concentra principalmente en las universidades, entre ellas la más importante es la UMSS con 35 centros e institutos de investigaciones en 10 facultades donde trabajan 219 investigadores, de los cuales 41 cuentan con título de doctorado (18,7%); varios de dichos centros e institutos son reconocidos a nivel departamental, nacional e internacional; para dicho efecto ha contado con apoyo financiero de la Cooperación Sueca para el Desarrollo Internacional, de la Cooperación Suiza en Bolivia, a lo que se añade (desde el 2014) la disponibilidad de recursos del IDH para la investigación. Por su parte, la Universidad Católica Boliviana desarrolla investigación en sus institutos de investigación aplicada, de investigaciones socioeconómicas, sobre asentamientos humanos, en agua y cambio climático, en mecatrónica y vehículos híbridos. Por el lado de las universidades privadas, destacan la Universidad Privada Boliviana (UPB), Universidad Privada Abierta Latinoamericana (UPAL) y Universidad Privada

34 Para el 2011 existían: 611 en ciencias naturales, 316 en ingeniería y tecnología, 243 en ciencias médicas, 102 en ciencias agrícolas, 167 e ciencias sociales y 40 en humanidades (EDDEC, 2019, pág. 122)

del Valle (UNIVALLE), con proyectos en electrónica aplicada, medicina, vehículos eléctricos, todavía en desarrollo, aunque con significativos avances.

Hallazgos: Identificación de expectativas y oportunidades del contexto

Horizonte plurinacional

La Agenda 2025 perfila el horizonte al cual se dirige el país como resultado de su refundación en Estado Plurinacional, se trata del desafío de construir una nueva sociedad y Estado según está definido en la Constitución Política del Estado. Una Bolivia digna y soberana donde impere el vivir bien, sin racismo, sin odio, más incluyente, más participativa y democrática; que se construirá en base a 13 pilares. Tarea que compromete a todas las entidades públicas y la sociedad en su conjunto que deben contribuir desde su espacio y atribuciones.

Los pilares que se consideran más directamente relacionados con el aporte de los profesionales de ciencias de la educación son dos: el tercero, salud, educación y deporte para la formación del ser humanos integral, y el cuarto, soberanía científica y tecnológica con identidad propia. Amén, de lo identificado, la naturaleza del objeto de estudio de las ciencias de la educación permite identificar la participación o contribución de los pedagogos en los otros 11 pilares. En el siguiente cuadro se presentan aquellos que se consideran importantes para el estudio:

Pilar	Metas
3. Salud, educación y deporte para la formación de un ser humano integral	- Bolivia cuenta con personal y profesionales de salud altamente calificados, así como con médicos naturistas que ejercen la medicina tradicional basada en conocimientos ancestrales, indígenas originarios... Nuestros médicos de la ciencia moderna y nuestros médicos naturistas desarrollan su vocación de servicio con compromiso social y humano, con una gran ética de servicio a su pueblo... - El 100% de las bolivianas y los bolivianos cuentan con acceso a servicios de educación básica, técnica y superior públicos y gratuitos, así como para la creación de arte y cultura. - Bolivia cuenta con ... educadores, profesores, capacitadores, profesionales y científicos de notable formación, que se capacitan permanentemente y que permiten desarrollar procesos educativos, formación deportiva y artística de gran calidad.

4. Soberanía científica y tecnológica con identidad propia.	- Bolivia cuenta y desarrolla tecnología en base a la convergencia de conocimientos en el marco del diálogo de saberes e inter científico entre las prácticas y saberes locales, ancestrales y comunitarias con las ciencias modernas... - Bolivia ha logrado desarrollar y fortalecer conocimientos y tecnologías de producción orgánica y convencional de alto rendimiento en base a la fusión de conocimientos locales, ancestrales y modernos que garantizan una producción abundante de alimentos y medicinas. - Bolivia ha recuperado, desarrollado y fortalecido los conocimientos y prácticas locales medicinales ancestrales y naturales en convergencia con conocimientos y prácticas modernas... - Bolivia ha incrementado y mejorado sustancialmente sus profesionales, técnicos, académicos, científicos y expertos en tecnología, de alto nivel, en diversas áreas del conocimiento, formados con el apoyo del Estado...
6. Soberanía productiva con diversificación y desarrollo integral sin la dictadura del mercado capitalista.	- Bolivia habrá incrementado el volumen total de la producción agrícola donde por lo menos la mitad de la producción corresponderá al aporte de los pequeños productores y organizaciones económico comunitarias. - En Bolivia los sistemas productivos serán eficientes con altos rendimientos agropecuarios incorporando el enfoque de los sistemas de vida con visión biocultural y el sostenimiento de la capacidad de regeneración de la Madre Tierra. - Se habrán reducido significativamente las desigualdades y asimetrías regionales, creando condiciones de desarrollo integral, generación de empleo digno, crecimiento de la economía y reducción de desigualdades sociales, en todos los municipios y departamentos.
8. Soberanía alimentaria a través de la construcción del saber alimentarse para vivir bien.	- Todos los Gobiernos Autónomos Departamentales, Indígenas, Campesinos, Regionales y Municipales coordinan acciones para la provisión de la alimentación complementaria escolar priorizando la producción local y de los pequeños productores en el marco de la educación alimentaria nutricional. - Bolivia ha puesto en marcha programas intersectoriales sobre agricultura familiar comunitaria sustentable para la producción, transformación y comercialización de alimentos... educación para la alimentación y nutrición...

9. Soberanía ambiental con desarrollo integral, respetando los derechos de la madre tierra.	- Bolivia incrementa anualmente la cobertura forestal con un árbol por cada boliviana y boliviano. - El Estado Plurinacional de Bolivia promueve y desarrolla acciones eficaces para que en Bolivia se respire aire puro, no existan ríos contaminados y basurales, y para que todas las ciudades desarrollen condiciones para el tratamiento de sus residuos líquidos y sólidos.
11. Soberanía y transparencia en la gestión pública bajo los principios del no robar, no mentir y no ser flojo.	- Bolivia cuenta con servidores públicos... de la patria, comprometidos y al servicio de la vida y del pueblo, transparentes, con compromiso ético, humano y moral con nuestro pueblo, que desarrollan sus funciones de manera respetuosa, sin corrupción, trabajadores idóneos y dignos que practican en sus funciones laborales los principios del no robar, no mentir y no ser flojo.
12. Disfrute y felicidad plena de nuestras fiestas, de nuestra música, nuestros ríos, nuestra selva, nuestras montañas, nuestros nevados, de nuestro aire limpio, de nuestros sueños.	- Las bolivianas y bolivianos vivimos en complementariedad, solidaridad y respeto, promoviendo de manera conjunta y con hermandad los derechos de la Madre Tierra, los derechos de los pueblos indígenas, los derechos sociales, económicos y culturales del pueblo boliviano y el derecho de todo el pueblo a vivir en una sociedad justa y equitativa, sin pobreza. - Las bolivianas y bolivianos practicamos, fortalecemos y promovemos vínculos edificantes, virtudes humanitarias, humanistas y solidarias para llevar una vida armoniosa...

Horizonte departamental

La EDDEC 2019-2030, define cinco “objetivos económicos concretos” para impulsar, fomentar y promover el desarrollo económico de Cochabamba, con el propósito de insertarla en las corrientes planetarias de la ciencia, la tecnología y la innovación cuya perspectiva de que se convierta en una economía pujante, equitativa, generadoras de oportunidades y con altos estándares de calidad de vida y desarrollo humano, a saber:

1. Mejorar los ingresos y la calidad de vida de la población para el vivir bien
2. Generar más y mejores empleos,
3. Diversificar el aparato productivo;
4. Lograr grados de productividad, competitividad y diversificación elevado;

5. Lograr el desarrollo territorial de las cinco regiones del departamento de forma integral y que articule lo urbano y lo rural. (GAD Cochabamba, 2019, pág. 7)

Además, establece que el fundamento del desarrollo económico y productivo es “...la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación” (Ídem). Definiciones que se concretizan en 5 políticas, de las cuales se identifican en el siguiente cuadro, aquellas que se consideran apropiadas para el presente estudio:

Política	Objetivo	Lineamiento estratégico	Acción estratégica	Proyectos
POL1: Conocimiento para el desarrollo económico	...generar, aplicar y articular nuevo conocimiento, tecnología e innovación para el apoyo a la actividad productiva en los diferentes sectores económicos del departamento.	Producción y aplicación de la economía del conocimiento.	Desarrollo de las competencias del talento humano en ciencia y tecnología	Fortalecimiento de la educación secundaria y técnica para la innovación tecnológica productiva con equidad para Cochabamba.
			Investigación, desarrollo e innovación tecnológica.	Fomento a la formación y capacitación de RRHH especializados para los sectores productivos.
				Establecimiento de centros de investigación científica de los sectores estratégicos priorizados.
		Articulación de conocimiento, tecnología e innovación.	Implementación de ciudadela científica.	Ciudadela científica.
			Difusión y promoción del conocimiento y tecnología.	Conformación de la red departamental para la promoción y difusión del conocimiento e innovación tecnológica.
			Transferencia tecnológica	Fortalecimiento a centros de transferencia tecnológica para agropecuaria y agro industrial.

POL3: Desarrollo de sectores prioriza- dos.	...desarrollar nuevos sec- tores estraté- gicos (TICs, turismo, servi- cios de alma- cenamiento, logística y transporte) y fortalecer los ya existentes (agropecuaria, industria y manufactura)..	Economía familiar comunitaria	Producción agroecológica.	Fortalecimiento a la producción e intensificación agroecológica familiar.
			Agricultura familiar.	Apoyo a la recuperación de aguas y tierras en las principales cuencas del departamento.
POL5: Trabajo y empleo dignos.	...reducir la pobreza, inequidad y desigualdad entre el área rural y urbana; entre hombres y mujeres en las relaciones laborales; en el acceso a las oportunidades de empleo y generación de ingresos.	Fomento de la economía del cuidado.	Inserción laboral con igualdad de oportunida- des.	Implementación de un fondo financiero de apoyo a unidades productivas con igualdad de oportunidades y nuevos emprendimientos para jóvenes y mujeres.
		Productividad laboral.	Capacitación laboral.	Implementación de un fondo de compensación económica para empresas competitivas, con alto empleo de mano de obra y de carácter exportador.
		Inclusión económica con equidad y paridad.	Responsabi- lidad social laboral.	Programa departamental de asistencia técnica, capacitación para la formalización del trabajo.

Además, se puede considerar como oportunidad, los dos proyectos de la acción y lineamiento estratégico relacionados con la gestión sustentable del territorio, como parte de la política 3: Condiciones territoriales.

Horizontes locales

No se logró acceder a los PTDIs de los 47 municipios, por lo que el bosquejo del horizonte local que abre oportunidades para los profesionales en ciencias de la educación, queda pendiente. Sin embargo, de los pocos

planes que se consiguieron³⁵, se puede advertir que la demanda es diversa, en función de la realidad de cada municipio, pero se pueden identificar algunos lineamientos o políticas comunes.

Las políticas para erradicar toda forma de violencia contra la mujer y los niños, niñas y adolescentes requieren de acciones sostenidas de información y formación. Las políticas de atención al desarrollo temprano infantil (menores de 4 años) requieren de apoyo especializado y específico. Lo mismo que requieren apoyo especializado las personas con discapacidad y los adultos mayores, como parte de las políticas de protección a esta población vulnerable.

Luego está un conjunto de políticas municipales educativas, más allá de sus responsabilidades en la educación formal, como proyectos de pos alfabetización, apoyo a la formación técnico humanística, formación técnica y tecnológica, articulación con la educación superior universitaria; además de procesos de capacitación a maestros y padres de familia sobre aspectos de interés (TICs, calidad educativa).

Complementariamente, existen políticas municipales que requieren acciones educativas (diseño y ejecución de programas) sobre distinta temática: género, derechos, prevención de enfermedades, medicina tradicional, medio ambiente (contaminación, basura, eliminación de excretas), producción agropecuaria, cultura y otros.

Conclusiones preliminares

Para cerrar este primer informe parcial, se presentarán algunas de las pistas más importantes para la futura transformación curricular, a partir de ciertos supuestos. Dichas pistas se identifican de entre las expectativas que contienen los planes de desarrollo y que denotan los indicadores económicos y sociales revisados. Se asume a las expectativas de desarrollo, como oportunidades o potenciales de oportunidad para los profesionales en ciencias de la educación, en tanto situaciones que existen precariamente o que pueden presentarse en el futuro, sea por acción de otros actores, sea por acción de los profesionales en ciencias de la educación.

El primer supuesto es que las actuales y futuras condiciones sociales y políticas del país, indican que el Estado Plurinacional continuará su desarrollo en pos de consolidarse, cuyo resultado dependerá del desempeño de sus principales protagonistas: movimientos sociales e instrumento político.

35 Sacaba, Tiraque, Mizque, Villa Tunari y Cochabamba.

Escenario que confirma la vigencia de la Agenda Patriótica 2025 como horizonte de desarrollo, en base al cual se elaborarán los planes de desarrollo departamentales, municipales y sectoriales para el periodo 2020-2025.

El segundo supuesto es que, por los resultados de las pasadas elecciones nacionales y los sondeos de intención de voto para las próximas elecciones departamentales, se puede inferir que el próximo gobernador será Humberto Sánchez, candidato del MAS. Este hecho hace suponer que la Estrategia Departamental de Desarrollo Económico de Cochabamba 2019-2030 elaborada en la gestión de Iván Canelas, será implementada con los ajustes necesarios por cuanto está alineada con la Agenda 2025, fue elaborada con participación de importantes instituciones departamentales y puede contar con el respaldo de los distintos actores y municipios dado el predicamento que tiene el MAS en el departamento.

La apuesta de la EDDEC es desarrollar el conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación como base del desarrollo integral: calidad de vida, productividad, diversificación productiva, mejores ingresos, mejores empleos, desarrollo territorial y otros. Se ha identificado que la ventaja comparativa de Cochabamba, en relación a los otros departamentos, es el desarrollo de la economía basada en el conocimiento, la tecnología y la innovación como base para la generación de valor y riqueza de las principales actividades económicas, según el potencial de cada una de las 5 regiones.

Se trataría, no de la creación de información, sino del uso de la información para la producción de más conocimiento, producción de más conocimientos o productos y servicios; es decir, usar los conocimientos como formas, métodos, herramientas para abordar y resolver problemas. Aunque la ciudadela científica es el proyecto más conocido, no es el único ni ha sido bien explicado; uno de los lineamientos estratégicos más importantes es la producción y aplicación de conocimientos que se desarrollará con proyectos orientados a desarrollar el talento humano y la investigación, mediante la formación para la innovación y la producción tecnológica, estrategia que considera a la UMSS como protagonista principal y prevé la articulación de actores públicos y privados.

En función de las expectativas identificadas en el contexto nacional y departamental, se pueden traducir en oportunidades o potenciales oportunidades para los futuros profesionales en ciencias de la educación, si se asumen las líneas de formación:

- En currículo y planificación, para el diseño y ejecución de programas de formación de profesionales relacionados con saberes ancestrales (médicos naturistas, patrimonio genético).
- En currículo y planificación, para el diseño y ejecución de programas de formación en actividades relacionadas con el vivir bien (alimentación saludable, valores para la gestión pública, educación deportiva, artística).
- En diseño y ejecución de programas de formación para el fortalecimiento de la producción familiar y comunitaria, y para la alimentación saludable.
- En didáctica para la innovación de metodologías, materiales y campañas educativas y de información, en las nuevas temáticas y para las distintas modalidades.
- En epistemología, pluralismo epistemológico, diálogo inter científico, saberes ambientales, sistemas de vida, perspectiva decolonial.
- En investigación acción e investigación desde la perspectiva decolonial para la recuperación, sistematización y valorización de conocimientos ancestrales.
- En ciudadanía planetaria.
- En economía del conocimiento, desarrollo tecnológico y procesos de innovación (knowhow, knowwho), vinculados a procesos sociales y desarrollo territorial.
- En diseño y ejecución de proyectos de investigación, disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares de impacto departamental y nacional.
- En diagnóstico, diseño y ejecución de programas y proyectos de educación productiva (básica y especializada) y transferencia tecnológica, que articulen la educación secundaria con la superior y cubra la demanda de la mano de obra existente en las empresas.
- En gestión de instituciones públicas y privadas, para la ejecución de proyectos educativos.

Referencias bibliográficas

Carrera de Ciencias de la Educación (2013). *Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación*. Cochabamba, Bolivia: Carrera de Ciencias de la Educación

Castaño Tamayo, R.A. y Gonzáles González, H. (2011). *Ideas económicas mínimas*, 22^a ed. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones

Departamento Técnico Curricular, Carrera de Ciencias de la Educación y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2020). *Acuerdo técnico N° 06/2020: Ajuste parcial al plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Cochabamba, Bolivia: DDC - Carrera de Ciencias de la Educación - FH y CE

Equipo Técnico (2019). *Informe: Diagnóstico curricular para el ajuste curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación*. Cochabamba, Bolivia: Carrera de Ciencias de la Educación

Grigoriu Siles, J. y Galindo Aranibar, L. (2015). *Guía N° 3: Fundamentación de una Carrera o Programa*. Cochabamba, Bolivia: DDC – DPA – UMSS

Gobierno Autónomo Departamental de Cochabamba (2019). *Estrategia Departamental de Desarrollo Económico de Cochabamba 2019 - 2030*. Cochabamba, Bolivia: GAD Cochabamba

Bolivia Ministerio de Planificación del desarrollo (s/f). *Agenda Patriótica 2025. 13 pilares de la Bolivia digna y soberana*. La Paz, Bolivia: MPD

Sistema de la Universidad Boliviana (2014). *XII Congreso Nacional de Universidades, Documentos*. La Paz, Bolivia: CEUB

SEGUNDA PARTE

ARTÍCULOS

**MAESTRO, CONOCIMIENTO Y
PENSAMIENTO EDUCATIVO**

Maestro, profesor, docente... ¿Cuál la diferencia?

Raúl Pérez Bedregal³⁶

Resumen

El presente trabajo está empeñado en elucidar varios de los distintos nominativos que son recurridos en las sociedades para significar y resignificar a los actores de la enseñanza, como uno de los agentes centrales o fundamentales del acto educativo. El empeño parte del hecho que la tal diferenciada significación y resignificación, radica en la concreción de particularizados encargos y demandas sociales a estos aludidos actores. A tal efecto se ha recopilado la serie de términos que evocan la presencia de los citados actores; términos que además son considerados en sus particulares significaciones, así como en sus también pormenorizadas dimensiones que no siempre son advertidas cuando la población, especializada o no en educación, los utiliza en su comunicación cotidiana y/o académica. Por tanto, este comprometido esfuerzo, pretende, además de situar a cada uno de estos términos en su justa dimensión; es decir, precisar los alcances conceptuales, intenta también contextualizar su variado, y quizá jerarquizado, uso desde un punto de vista técnico, guiado por las siguientes preguntas: ¿Qué nominativos reciben los actores de la enseñanza? ¿Qué funciones cumplen quienes enseñan? y ¿A dónde son orientados las funciones de estos enseñantes?

Palabras clave: Docente, profesor, maestros, educador, instructor y facilitador.

La pregunta con que se titula este trabajo, casi existencialista, y que, sin rodeos, enfatiza aspectos relativos a la formación humana y sus respectivas sociedades, algo indulta, además, de racionalidad abstracta, moral o ideológica, simplemente obedece a la evidente como confusa situación en la que, indiscutiblemente, se encuentran los miembros de la comunidad de licenciados en Ciencias de la Educación, al menos en esta parte del mundo.

¿Quién lo diría? Que estudiosos, no solo estudiantes (Guerrero, 1970) de “las Ciencias de la educación”, se encuentren, conceptualmente confusos, con

36 Licenciado en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación Intercultural. Doctor (Ph. D.) en Ciencias de la Educación. Docente de las asignaturas de Quechua y Educación Bilingüe. Actual director de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UMSS. Autor de libros sobre educación y lexicografía sobre idiomas indígenas.

escasos criterios, sin voces, literalmente, alejados de las acciones formativas... en fin, prácticamente, andando, algo así como “a tientas”, transitando, diríamos “como en tinieblas” sobre algunas situaciones relativas no solo a la “educación”, sino y, sobre todo, respecto a la formación en general. Como en este caso, licenciados en Ciencias de la Educación, careciendo de referentes comunes que permitan hablar con soltura y seguridad, en definitiva, con autoridad, sobre los denominativos insinuados en el título de este trabajo. Y si la afirmación es demasiado generalista, ¿Cómo es posible que, al interior de una comunidad académica, científica no existan concepciones precisas respecto a tales nominaciones? Resulta inadmisibile, referir a los ya señalados términos como meros sinónimos... ¡Alguna diferencia tiene que haber! Y, precisamente, esas diferencias son las que se quiere poner en la mesa de discusión a la hora de hablar de la formación y su más abstracta expresión: la educación.

Pues este último apunte es la razón fundamental para la emergencia del presente trabajo, en la perspectiva de contribuir a que los más de 1063 titulados en esta Casa Superior de Estudios (UMSS) (Guido, 2019) en tanto comunidad académica, puedan distinguir sus divergencias y convergencias sobre el significado de los citados denominativos. Asumiendo el correspondiente compromiso, en este trabajo, se intenta precisar los alcances conceptuales, así como las funciones fundamentales que diferencian en los términos estudiados que indican a los “sujetos que enseñan”.

La diferenciación del conjunto de estos habituales términos recurridos en el campo de la educación para referir a los *enseñantes* como uno de los varios actores de la educación, comprende y responde a la siguiente pregunta: ¿qué funciones cumplen quienes enseñan y a dónde son orientados dichas funciones? Se espera que dichas funciones podrían contribuir a dilucidar algo en el conjunto de razonamientos respecto a la identidad y funciones, en el “oficio de cientista de la educación”, y con mayor pretensión, el todavía incomprendido tema de “la educación”.

El actor o los actores centrales en el campo de la educación

Como bien se sabe son varias las figuras de personajes involucrados con el hecho educativo. Es decir, existe un conjunto de personas que desarrollan diversificadas tareas que confluyen en lo que conocemos como “educación”, en cuya manifestación, las figuras de quienes orientan y/o enseñan, como son los maestros y naturalmente de quienes aprenden (estudiantes) como parte beneficiaria del proceso, son los descollantes. Los directivos, padres de familia,

los asesores, los supervisores, fundaciones, etc. constituyen, más allá del posible papel condicionante y hasta determinante que podrían estar jugando, elementos, por así decirlo complementarios, pero, en último caso, no imprescindibles.

El postulado axiomático es que, el conjunto de los referidos actores trabaje en procura de que determinadas personas aprehendan ciertos conocimientos en su modalidades prácticas o racionales; personas todas que confluyen en la preocupación de encontrar y/o desarrollar las mejores experiencias de aprendizaje exentas de presión u obligación. Es lo que conocemos como enseñanza y cuya acción está pensada, fundamentalmente, para apoyar a los estudiantes en el proceso de erigirse como *sujetos* autónomos.

Pues bien, en este contexto se denomina *actores de la educación* a todas las personas que trabajan de manera organizada o institucionalizada en pos de concretar el aprendizaje de los estudiantes, resultado al que muchos gustarán también adjetivarla como significativo, situado, personalizado, etc. De esta manera, ciertamente que el papel de la enseñanza es fundamental, aunque, no siempre sea más importante que el aprendizaje en el vasto espectro de la educación; tan central es este papel de la enseñanza que, en su ausencia, los aprendizajes corren diferentes riesgos, tales como la repetición, la distracción, el estancamiento, el desvío, etc.

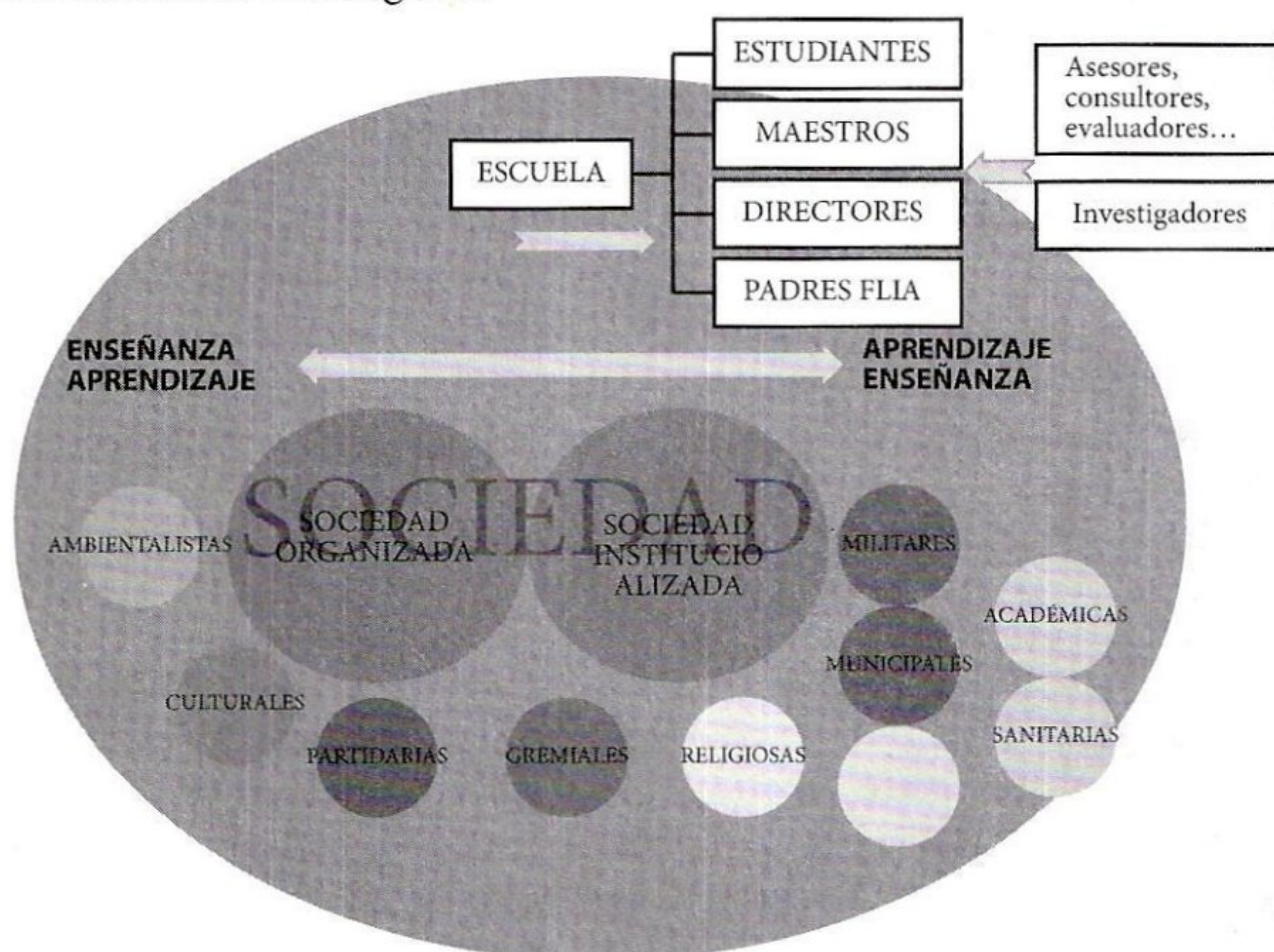
Por lo mismo, como en toda organización social, en las organizaciones de carácter educativo, unos actores tienen roles o tareas que cumplir absolutamente centrales y otras contiguas; o lo que es lo mismo, unos están directamente relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, mientras que otros, simplemente (y no es expresión de desdén), desarrollan labores de apoyo.

En consecuencia, irrefutable resulta el hecho que los actores o protagonistas centrales del hecho y acto educativo son el estudiante y el maestro (docente, profesor... o como se prefiera denominarlo). Sin embargo, es necesario alertar que este esquema corresponde nítidamente a “la centralidad otorgada a la escuela en su acepción de comunidad educativa y el gran peso asignado a la gestión para apoyar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos” (Tirado, 2017)³⁷ por lo que los papeles centrales en el hecho o acto educativo podrían ofrecer alguna variación conforme a los ámbitos o espacios sociales donde se produce la misma, y obviamente mucho más, si tal concreción está

37 Frida Díaz y Concepción Tirado. El papel de los actores y los procesos de gestión en la concreción de un proyecto curricular. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis de Potosí. Ponencia UNAM. 2017, p.3

relacionada al tiempo. “De ahí la importancia de entender el papel de los actores de la institución y los procesos de gestión que propician u obstaculizan el cambio educativo” (ídem)

El siguiente gráfico pretende ilustrar sobre la variedad de actores sociales en la educación; y en el que básicamente se distingue el carácter organizativo o el campo específico de su accionar donde es previsible la relación enseñanza – aprendizaje, más allá de la adjetivación que pueda uno asignarle desde sus posicionamientos ideológicos.



Adaptación al esquema de Pulido, A. (<https://sites.google.com/site/martinezrehdertavares/paginas-web/actores-educativos> Visitado febrero 10 de 2021)

No está demás decir que, el gráfico, seguramente, podría estar omitiendo la presencia de otros actores sociales, empero las apuntadas, sin duda, acaban siendo las representativas. Por consecuencia, a efectos del presente trabajo, es trascendental resaltar que las acciones de aprendizaje y las de enseñanza constituyen el núcleo de la relación social que nos ocupa para definir a sus actores centrales. Sin embargo, una vez más, pensamos que el criterio de actor principal, en este caso en el campo de la educación, aún en su dimensión formal, es tan volátil que, en algunas “instituciones educativas” y aún en los mismos contextos educativos, los “actores centrales” no siempre serán los maestros.

Es decir, no siempre son los maestros quienes asuman toda la responsabilidad en el desarrollo de experiencias de conocimiento, ergo en el aprendizaje como producto de sus acciones de enseñanza. Por el contrario, en varias situaciones, se ha visto que son más bien los directivos quienes asumen incluso la tarea de azuzar a los docentes para introducir algunas enmiendas en su tradicional accionar de enseñante. Otras veces, aunque de manera excepcional, siempre en la perspectiva de mejorar algo de la decantada "calidad educativa", se ha visto que, incluso, son agentes externos a las instituciones educativas quienes motorizan ese anhelado cambio en la educación. Se está hablando, por ejemplo, de las acciones de motivación, compensación, reconocimiento y aún de complemento a la enseñanza como aquellos espacios de práctica o de aplicación de los conocimientos desarrollados en las instituciones educativas. Verbigracia, los talleres, laboratorios, plataformas, etc. que son además de complementarios necesarios a las acciones de quienes naturalmente son llamados a hacerlo. Ahí también, como acción complementaria de agentes externos se apuntaría, digamos algún tipo de subvención y hasta retribuciones pecuniarias otorgados a los siempre mal remunerados docentes o maestros. Y aún más, como tenemos dicho, la figura del maestro, profesor... en determinadas condiciones puede ser asumida incluso por los mismos aprendices como cuando sucede en sesiones de estudios de preparación para ciertos exámenes o los estudios de algunos tópicos (digamos, para referenciar algún objeto de conocimiento no siempre aceptado, como "la brujería", por ejemplo) que no quiere, ni puede, por razones obvias, asumir la formalidad de los sistemas educativos de los países.

Las concepciones idealistas, enciclopedistas y hasta moralistas suponen que el docente tiene la *obligación de transmitir* sus saberes a los alumnos mediante diversos recursos, elementos, técnicas y herramientas de apoyo. La sempiterna posición mesiánica, además de tal *supuesta transmisión*, ve en la docencia una cierta acción de condescendencia dadivosa hacia imperfectos e ignaros decadentes en el pecado. De tal forma, el docente asume, se apropia del rol de fuente de conocimientos y el educando se convierte, por acción de su poder, en un receptor ilimitado de todo saber. En los últimos tiempos, como bien se sabe, este proceso unidireccional que acaba de describirse, es concebido como uno de carácter más dinámico y recíproco, donde tanto docente y estudiante pueden y deben interlocutar a efectos de convenir argumentos sobre un determinado objeto estudiado y además situado en el tiempo y en el espacio.

Con todo, en el campo de la educación y en un contexto donde sobran cúmulos de argumentos y detalles, siempre en la perspectiva de dilucidar los sentidos de los apelativos usados para los actores de la enseñanza, conviene, para entender el protagonismo de estos, centrarnos en dos perspectivas de análisis. El primero, el formal, donde son los actores o protagonistas centrales del hecho educativo, incuestionablemente, son los maestros y estudiantes, y donde, además, para bien o para mal de toda la sociedad, la responsabilidad absoluta recae en la figura de los maestros. Entonces, conviene indicar igualmente que estos actores tienen diferentes funciones, ergo variopintas nominaciones. Y siendo este el objetivo central de este trabajo, se pasa a mostrar las respectivas dilucidaciones que se hacen para cumplir con ese cometido.

En el campo de la educación primaria y para el caso concreto de la figura responsable de la acción de enseñanza, se ha visto que se recurren ordinariamente a los apelativos de maestro, profesor y, en nuestro contexto, a manera de resabio o menoscabo del oficio, también el de preceptor. Se dice de menoscabo porque en otros contextos, también este concepto tiene otras connotaciones y otras consideraciones como se verá cuando se describa este término. (cf. *infra*) Un artículo colgado en el dominio web *delcastellano.com/* trata sobre la etimología de tres términos referentes a “personas tan necesarias en la sociedad” y, a su juicio, *tan maltratadas en los últimos años*: el maestro, docente y profesor.

Entonces dilucidando las connotaciones de estos tres apelativos en su relación con la presencia de actores concretos que personifican esas nominaciones se tiene:

El maestro

Maestro o **maestra** es el término genérico, entre un considerable número de vocablos que refieren a personas que estudiaron y/o simplemente ejercen el *magisterio*. La RAE y el *wordreference.com* coinciden en señalar algunas de las acepciones comunes del término *magisterio*, término que dará origen al de *maestro* que es el que nos ocupa. Pues bien, el vocablo proviene del latín *magisterium* y refiere a la acción de gobierno y enseñanza que ejerce el maestro en su relación con los estudiantes.

Otras acepciones del término *magisterio* lo refieren como un sustantivo señalando *una particular profesión*, por lo mismo, connota y denota a una agrupación o colectivo profesional que asume como su tarea central el acto de enseñar. De la acción de esta figura que es el maestro, lógicamente, se

desprenderán las prácticas de enseñanza en general, en sus inicios, como una forma de gobierno o dirección ejercida por el maestro sobre sus discípulos y posteriormente como “simple acicate” o estimulante para que el aprendiz asuma de manera autónoma su formación. El efecto o consecuencia de esta práctica; es decir la *influencia ejercida* por la obra, el pensamiento o la conducta de otra persona, constituiría la segunda acepción. Otra concepción refiere a los estudios requeridos para obtener el título de maestro conferido por las instituciones educativas formadoras de los maestros. De estas dos últimas concepciones deviene el sustantivo que designa al colectivo o cuerpo de maestros en un determinado país, departamento, provincia, etc. por lo mismo al cargo o profesión de maestro, v g. el “magisterio boliviano”.

En este mismo marco de nociones podría incluirse el apelativo de Master o Magister. Es necesario señalar que estos dos vocablos de la lengua inglesa significan exactamente lo expuesto, siendo sus equivalentes teacher, schoolmaster, schoolteacher. Empero la nominación de Master o Magister resulta ya un grado académico y una titulación, por lo mismo, su significado será explicado en el segmento de los grados académicos en la educación superior.

Muy a propósito de estos pariguales de maestro en inglés, interesa resaltar, dos sentidos de la palabra magisterio, que según la RAE quedaron en desuso: el primero refiere a la “presunción en hablar o en hacer algo” y el otro la noción de “autoridad que en materia de dogma y moral ejercen el papa y los obispos” en el catolicismo. Interesa porque precisamente estas características, identifican a buena parte de los que ostentan el apelativo en cuestión. En los sentidos de los referidos vocablos ingleses (master y magister), se resalta la condición de dominio que le es inherente a dichos términos. En este horizonte, no son casuales los sinónimos controller, governor, commander, captain, head, headman, boss, foreman, entre otros varios. Se resalta esta connotación porque el accionar, la conducta típica de maestros de aula “tradicionales” es, precisamente el de ser dominante, controlador, disciplinador; conforme también se puede leer en la amplia obra de Michel Foucault y el lenguaje de los propios aludidos: “tienes que tener control de tu clase”, “tu clase es tu clase”, “en mi clase, yo mando”, etc.

Con todo, en nuestro contexto social, el sustantivo maestro, corresponde fundamentalmente a los actores educativos del ámbito formal, ocupados generalmente con la función de enseñar en la educación básica. Dicho con otras palabras, el apelativo de maestro identifica a personas que trabajan enseñando a niños de 5 a 12 años, a sujetos en procesos de escolarización o

educación básica; obligatoria en varios países, incluido el nuestro. No siendo todo sombrío, se encontró el testimonio de una maestra que podría representar al de los maestros ideales, porque parece romper con esa acostumbrada mirada sobre la educación, cuando asevera que hay mil y una maneras de aprender... y que un maestro puede y debe potenciar las investigaciones de sus estudiantes, ser el ejemplo de su audiencia y, finalmente, comprender que: el error es parte del aprendizaje de todo ser humano, de estudiantes y maestros. (www.unir.net/educacion/revista/dia-del-maestro-que-significa-para-ti-ser-docente/)

El docente

Se encontró en dos portales de la web que el término docente deriva del latín *docens*, y que este, a su vez, procedería de *docēre*, traducido como **enseñar**, refiriendo a un sujeto que “hace a alguien decente, apropiado, conveniente” (www.delcastellano.com/etimologia-docente-maestro-profesor/ y www.definicion.de Visitado 12 de febrero 2021))

Etimológicamente el vocablo docente es el participio activo o participio de presente del verbo *docēre* que significa enseñar; “una antigua formación causativa que significaba, literalmente, ‘**hacer que alguien aprenda** → **enseñar**’, derivada del verbo defectivo *decet* ‘es conveniente/apropiado’ (cf. «*decente*») ... es decir, que en última instancia **el docente es el que hace a alguien apropiado, conveniente**.

En estos mismos sitios, se encuentra que “Esta palabra [sería] la más general, que engloba a todas las demás”, importa decir al de maestro, profesor y quizá otros. Sin embargo, habrá que considerar que ese criterio en el uso del término proviene del contexto europeo, concretamente de España, por lo que en nuestro contexto no es precisamente el término de docente el que “engloba” a todos los denominativos que refieren a sujetos dedicados a enseñar algo, sino el de profesor. Es más, en nuestro contexto más bien se observa una tendencia a distinguirlos en determinados niveles de la educación, por ejemplo, profesor en básico, docente en secundaria y superior. En este último nivel, también se recurre al vocablo de catedrático para nombrar o referir a los profesores universitarios. Más allá de estas consideraciones, un docente será “aquel [sujeto] que enseña, sin hacer distinción de especialidades, edades, etc.” (www.definicion.de Consultado el 6 de enero de 2021).

En nuestro contexto y en el campo de la educación superior, aunque también se recurre al término de docente y catedrático se introduce ya una nomenclatura particular constituyendo el argot universitario dado el

tratamiento específico de las disciplinas y “los usos y costumbres” de los concernidos, tales como el de licenciado (“licen”), ingeniero (“inge”), doctor (“doc”) y hasta las expresiones coloquiales como “mi licen”, “doctorazo”.

Revisados los diccionarios de la Real Academia Española, así como el de la universidad Oxford, coinciden en señalar que el término docente, usado como adjetivo o sustantivo, refiere a la “(persona) Que se dedica a la enseñanza”. El portal web *definicion.de*, explica que “Un **docente** es aquel individuo que se dedica a **enseñar** o que realiza acciones referentes a la **enseñanza**”. Este mismo portal afirma que “El docente, en definitiva, reconoce que la enseñanza es su **dedicación y profesión fundamental**. Por lo tanto, sus habilidades consisten en enseñar, de la mejor forma posible, a quien asume el rol de educando” lo que coincidiendo con el texto del portal *delcastellano.com* cuando señala que esta labor de enseñanza va “más allá de la edad o condición que éste (educando) posea”.

Si bien el término docente puede y es usado en todos los niveles de la educación formal clasificándolos por sus especialidades en docentes de primaria, secundaria y terciaria o superior, del sector público o privado, habría que tener en cuenta que esta nominación los personaliza también como agentes de la enseñanza por cuenta propia; vale decir, como personas que realizan esta labor en condición de profesionales libres. De este modo, el término docente es también usado para referir a personas que ejercen la labor de la enseñanza sin ningún instrumento contractual, e incluso a quienes la ejercen de manera ocasional o espontánea. Quizá porque la misma tradición lo establece, en estos dos últimos casos, sólo se podría pedir y hasta exigir que tal acción deberá ser realizada de manera algo continuada, en un determinado lapso de tiempo en el que se reproduzca la enseñanza y que, por lo demás, sean reconocidos como tales por sus aprendices o personas que gozaron el privilegio de una asistencia del docente en sus procesos de aprendizaje.

El profesor

Es la hora de tratar el denominativo **profesor**. En el plano general, el vocablo indica a toda persona que ejerce o asume el oficio de enseñar una ciencia, un arte, una técnica, etc. El etcétera de esta idea permite inferir que el acto de enseñar puede abarcar desde los ámbitos más cotidianos hasta sus más elevados y complejos niveles de su desarrollo, como el enseñar a utilizar de la manera más eficiente y sencilla, por ejemplo, un serrucho o un procesador de textos, o las mismas “herramientas” del razonamiento y no

exclusivamente lógicos, sino también afectivo emocionales. Se está refiriendo a lo que también se denomina: desarrollo de habilidades o competencias psicomotrices o psicosociales junto a las lógico-rationales.

Más allá del plano general, en nuestro criterio, vemos en la figura del profesor una especie de figura aliciente o motivante tanto en el plano técnico instrumental, como hasta ahora hemos descrito para la figura del maestro (maestría, dominio, experticia) como en la del docente, que tienen el mismo nivel de responsabilidad que la del maestro: enseñar (del latín *insignare*, palabra que, a su vez, está compuesta de la preposición «in» (penetración, introducción) y el verbo «signare» que significa, entre otros, marcar, acuñar, señalar... (etimologias.dechile.net, cit. por Pérez, 2007:19). Según la citada fuente “el verbo procede del sustantivo *signum*, *signi...*” y está, de la raíz indoeuropea *sekw*, cuyo significado sería el de *seguir*.

La acepción original de este término referirá a la acción de exteriorizar o revelar, indicar o mostrar. Aplicados estos sentidos al campo educativo, encontramos nítidos significados de orientación sobre los caminos a seguir respecto a una determinada temática. Ahora bien, con estas mismas connotaciones es posible todavía diferenciar que «enseñar», es decir «mostrar» alguna temática en concreto, no es lo mismo que «demostrarlo», con lo cual se alude directa a la necesaria relación entre teoría-práctica que debe existir en todo hecho educativo y para ser más incisivo, a la imperiosa relación entre práctica-teoría que debería caracterizar al hecho educativo. (Pérez, 2007:19).

En consecuencia, el profesor será la persona que realiza actividades que efectivamente puedan generar aprendizajes objetivados; es decir, el profesor, al “tener una determinada inclinación o un sentimiento intenso hacia algo o alguien” (*dle.rae.es*) provoca que sus interlocutores logren aprehender y explicar las relaciones fenoménicas y/o lógicas de una determinada cuestión. En efecto, el término profesor, por la definición de los diccionarios más celebrados de la lengua española, como en este caso el de la RAE³⁸, coinciden en apuntar que la actividad del profesor implica no solo las tareas de *enseñar* o *mostrar* determinados aspectos de la realidad, sino también su lógica consecuencia de “Aceptar y seguir voluntariamente” determinadas creencias (opiniones), ideales (paradigmas y arquetipos) doctrinas (ciencias-disciplinas)

38 La Real Academia Española (RAE) es una institución cultural española privada con sede en Madrid (España). Esta y las otras veintitrés academias de la Lengua Española de cada uno de los países donde se habla esta lengua conforman la ASALE: Asociación de Academias de la Lengua Española.

y hasta dogmas (credos). En este sentido, aunque suene ambivalente, el término profesor advoca o aboga también por el sentido de profesar; es decir, por la proyección de realidades “concretas” configuradas mediante la palabra, pero simultáneamente, exige también una demostración en la práctica y mejor si tales pruebas son constituidas por las propias prácticas. Está claro que esta idea refiere a la decantada relación entre teoría y práctica, situación imprescindible en todo acto, hecho y proceso educativo.

Al hablar de ambivalencias es sugerente el uso diferenciado del término profesor en las sociedades. Por ejemplo, en nuestro contexto, el término es recurrido para designar de manera genérica a los maestros del nivel primario de formación y muy excepcionalmente se ha de referir con el término profesor a un docente universitario, para quien excluyentemente se prefiere el término de catedrático o simplemente el de docente universitario. No obstante, en otros contextos, precisamente sucederá lo contrario. Por ejemplo, en contextos universitarios del hemisferio norte, particularmente en los de habla inglesa se ha de preferir el término de *professor* para referir al “profesor universitario” o catedrático quien, por sus funciones, está expresamente dedicado a labores académicas orientadas al “descubrimiento” del conocimiento, diferenciándolo del *teacher* responsable de tareas algo más concretas y orientadas más bien al uso y reproducción de conocimientos.

Lo propio ocurre con relación a los otros términos hasta ahora tratados. El anteriormente citado portal *delcastellano.com* señala que “En el lenguaje cotidiano, el concepto [docente] suele utilizarse como sinónimo de profesor o maestro, aunque su significado no es exactamente igual. El docente o profesor es la “persona que imparte conocimientos” enmarcados en una determinada ciencia o arte. Sin embargo, el maestro es aquel que ostenta una habilidad extraordinaria en la materia que instruye. De esta forma, un docente puede no ser un maestro (y viceversa). Sin embargo, lejos de esta distinción, queda claro que todos los que personifican los vocablos en cuestión deben poseer habilidades pedagógicas para convertirse en agentes efectivos del proceso de aprendizaje.

En el marco anteriormente descrito, como se tiene dicho, se puede también insertar otras nominaciones equivalentes para señalar al maestro. Veamos algunas de esas nominaciones:

El preceptor

Desde el punto de vista etimológico e histórico, el preceptor era la persona responsable de mantener ciertos preceptos; es decir, ciertas ordenanzas, leyes o principios de vida determinados por la tradición. Con el tiempo, en nuestra sociedad, esta función fue instituida al ejercicio de los profesores libres (privados) y de escuelas. Se opta por decir era y fue, debido a que, en la actualidad, el término que incluso era usado en los documentos de identificación profesional, ya no es recurrido. Así, se constata que este vocablo fue y era recurrido para nombrar a personas encargadas de acompañar y orientar la formación de un niño o un adolescente. No está demás señalar el dato que, en la antigüedad, el preceptor se focalizaba en el aprendizaje de la gramática del latín. (RAE).

Entonces, los términos de preceptor, como el de profesor, maestro o docente, nombran igualmente al individuo dedicado a enseñar algo, como las normas de convivencia cortesana o gentil (cortesía, diplomacia, caballerosidad...). En resumen, el vocablo preceptor grafica a la figura de una persona que se encarga del cuidado y educación de los niños; figura todavía vigente, sobre todo, en casas de familias económicamente solventes.

Igualmente, interesante resulta el dato referido en el sitio *es.wikipedia.org/wiki/Preceptor* por cuanto hace saber que en algunas universidades el vocablo refiere a “una especial posición o función”, ocupada por *estudiantes voluntarios* que, en su condición de *auxiliares* apoyan “con cierta regularidad a profesores titulares, especialmente cuando los auditorios de aprendices constituyen grupos grandes. Estos *auxiliares* colaboran en el desarrollo teórico de algunos temas, pero de manera particular en el desarrollo de sesiones prácticas o de laboratorio y, por supuesto, *ganando créditos en sus estudios*. Quizás, se podría decir, algo semejante a lo que ocurre con las auxiliaturas de docencia vigentes en nuestra universidad. Resaltar al mismo tiempo que los mismos toman “curso[s] extra enfocado al liderazgo y a la práctica docente, cuya profundidad y extensión es determinada por los profesores involucrados”, con lo cual también se evidencia la necesidad de una formación integral entre los que son “capacitados” para la incorporación en funciones de docencia.

Esta fuente, igualmente sorprende cuando señala que antiguas y prestigiosas universidades como la Harvard, Cambridge y la de Oxford, exigirían que estos preceptores sean graduados o, cuando menos, de cursos

superiores. Por tanto, no sean estudiantes sino profesores o personas de mucho prestigio, por lo común con grado Ph.D. *invitadas para tratar temas específicos muy especialmente cuando el número de estudiantes es grande.* La Universidad de Columbia, en Estados Unidos, recurriría a postulantes al grado de doctor, *quienes se encargan casi por entero de algún curso o de alguna temática;* algo semejante ocurriría en la Universidad de Princeton, donde los preceptores son graduados cumpliendo roles de profesores asistentes.

En todo caso, siempre siguiendo la señalada fuente, “El preceptor es miembro del equipo docente de la escuela y, por lo tanto, participa en los procesos de construcción, implementación y evaluación de la propuesta educativa de las instituciones”, *aporta miradas y prácticas particulares que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo y acompañando tanto a alumnos como a docentes en la propuesta educativa de cada institución.* Así, cumplir las funciones de preceptor, sin lugar a dudas, contribuye también a configurar los *referentes más cercanos a la imagen de profesor, docente o maestro para los alumnos dentro una institución educativa con estas prácticas de inserción en el mundo laboral de la enseñanza... constituyéndose, a decir de esta fuente, en una pieza clave dentro de la institución y el o los procesos de formación de los educandos y aún de los educadores en el cotidiano vivir.*

Tutor, mentor, ayo y la institutriz

Con lo expresado en el anterior acápite, específicamente en las últimas ideas constituidas por el parafraseo de lo expresado en la fuente recurrida, es lícito también reconocer en el término la función connotada de **tutor**, por ser esta la figura que acompaña el desarrollo bio-psico y social de las personas en condición de estudiantes o aprendices de cualquier disciplina e incluso oficio.

Tutor, según la RAE, es la persona que tradicionalmente ejerce la **tutela** (Del lat. *tutēla* ‘defensa’, ‘amparo’.) referida a la autoridad que, en defecto de los padres, es reconocida en ciertas personas para precautelar los bienes y la misma persona que, por minoría de edad u otra causa, se ve y no puede ejercer su completa ciudadanía. Hablamos nítidamente de quien ejerce funciones de defensoría, protección y/o dirección. Para el caso específico que nos ocupa, entre las diferentes formas de tutela (dativa, judicial, legítima, ejemplar, testamentaria, entre otras) la que nos interesa es la ejemplar. Entonces, tutor es la *persona que, en distintos campos o realidades de la vida cotidiana, ejerce la tutela.* Así, el vocablo tutor *refiere a aquella persona, que sobre todo con el ejemplo, está encargada o responsable de orientar y/o tutelar (ubicar,*

encauzar, encaminar, guiar, dirigir, conducir, aconsejar, asesorar, sugerir...) a otras personas. Por consecuencia, en el campo de la educación designa al “Profesor privado encargado de la educación general de los hijos de una familia” o aquella persona responsable “de orientar a los alumnos en una asignatura, un curso, una práctica o un trabajo de investigación” (RAE). Se adscribe, igualmente en esta línea, la figura del *tutor de tesis*, figura tan habitual en el contexto universitario, pero cuya connotación patrocinadora, precautelar, no siempre es reconocida, a veces, ni considerada en la extensión de su significado.

Muy cercano a estos términos de preceptor y tutor, está el de **mentor**. Resulta interesante recordar que este término proviene, o mejor es una voz griega, y nada más y nada menos que representaba el nombre de un personaje de la *Odisea*: *Méntor*. Méntor era el nombre del consejero de Telémaco, hijo de Ulises. (Citado también en el DRAE³⁹) Por esta vía, el mentor no es sino el consejero o guía espiritual, cognoscente, emocional y racional: el maestro y/o padrino. En una palabra, el **Ayo**.

Ayo, según el diccionario de la Real Academia Española, no es sino la “Persona encargada en las casas principales de custodiar niños o jóvenes y de cuidar de su crianza y educación”. Según esta fuente, etimológicamente⁴⁰ el término *Ayo, ayó o áyo*, proviene del gótico *hagja* que significa guardia, centinela, protección; también, cuidado, atención. (educalingo.com/es/dic-es/ayó)⁴¹. Consiguientemente el vocablo enuncia a una persona con la “función de custodiar, cuidar, vigilar y de velar a los niños, así de su crianza y de educación que se aplica en las casas principales” (definiciona.com/ayó/). Ayo es sinónimo de preceptor, institutriz, instructor, gobernanta, pedagogo, educador.

En este punto, conviene resaltar otro vocablo: el sustantivo **institutriz**. Conviene, por cuanto, a diferencia de otros y junto al de gobernanta, es vocablo exclusivamente femenino en el oficio de educador. El término refiere a toda mujer que ejerce el oficio de la llamada “educación”; a la dama que asume la tarea y/o desafío de enseñar o instruir a uno o más niños en sus propias casas. El término provendría de la lengua francesa *institutrice* cuyo

39 Diccionario de la Real Academia Española, en el pasado, este diccionario se llamó también “Diccionario de la lengua castellana”.

40 La **etimología** refiere al estudio de los orígenes de las palabras y el cambio de sus sentidos o significados pero también alude a la transformación de sus estructuras.

41 Consultado 12 de febrero de 2021

significado es maestra. (RAE, Oxford Languages⁴²). El diccionario de la Universidad Oxford señala dos acepciones ligeramente diferenciadas para el vocablo **gobernanta**. El primero refiere a la mujer encargada de la limpieza y los servicios hoteleros o establecimientos públicos similares. El segundo, dicha función es situada en la administración de una casa en particular. De tales definiciones es fácil inferir que el término contextualizado en el campo de la educación refiere a las personas de sexo femenino que asumieron el reto de “la educación”.

Veamos todavía otros nominativos relacionados con los que hasta acá se han visto: el pedagogo, el instructor, el facilitador, el educador...

El pedagogo

El ya citado portal *etimologías.dechile.net*, en referencia al término **pedagogo**, dice: “En sentido estricto era la persona encargada de llevar de la mano a los niños, por extensión se llama así a los maestros que guían al niño en todo lo relativo a su educación”. De relativo consenso es que la palabra pedagogo proviene del griego *paidagogos* y esta a su vez de “*país* = hijo, niño”, cuyo genitivo sería “*paidos* = de hijo, de niño” asociado al indoeuropeo *pou* (poco, pequeño, joven) y el latín *puer* (niño, adolescente) y el verbo griego “*agein* = conducir, impulsar o impeler” (ídem). Ello explica que, en el pasado, el pedagogo era “el esclavo que traía y llevaba chicos a la escuela” (ídem). Ahora bien, sobre la base de lo dicho, el término refiere a la persona con cualidades y criterios para informar y formar a los individuos en campos específicos y diversificados; es decir, refiere a los profesionales de la pedagogía y la pedagogía es la ciencia más afín a la educación y su enseñanza o difusión (magisterio). El vocablo en cuestión refiere pues a los sujetos con habilidades metodológicas y razonamientos más o menos elaborados para facilitar la aprehensión de ideas, así como para el desarrollo de experiencias formativas significativas, pero sobre todo para sistematizarlas, así como versar y reflexionar en torno al fenómeno de la educación. De este modo, la gestión de los procesos educativos; importa decir, el control equilibrado de los procesos de planificación, organización-ejecución de eventos educativos, junto o después de las actividades de investigación, así como el de monitoreo y acompañamiento de los mismos, constituyen las funciones primordiales del pedagogo.

42 Editorial en el ámbito de la publicación lexicográfica, con 150 años de experiencia en más de 50 lenguas. (languages.oup.com/google-dictionary-es/) y base recurrida por google.

El mismo sitio web enseña que esta definición fue tergiversada, o cuando menos mal interpretada, en el sentido que el pedagogo “únicamente encuentra su campo de acción con los niños, cuando en realidad **[el pedagogo] es un científico de la educación**” (énfasis nuestro) En este sentido, coincidiendo con el argumento sostenido en este portal, diremos que cuando el pedagogo, necesariamente se dedica al trabajo exclusivo con niños, lo hace cuando estos presentan alguna manifestación extraordinaria en sus funciones cognitivo-sensorio-operativos; llámese discapacidad o algún grado de disminución y hasta ausencia de ciertas facultades mentales, sensoriales y físicas que dificultan o imposibilitan el desarrollo normal de las actividades de esa persona; o refiérase también a individuos con las señaladas cualidades por encima de lo normal⁴³.

Por lo expuesto el término pedagogo no necesariamente refiere a profesionales del campo de la educación infantil, pues aún en la intención de la Grecia antigua (Sócrates, Platón, Aristóteles, entre otros) estaba presente la formación del hombre como individuo, donde el problema de la enseñanza se centraba en lograr seres libres, virtuosos; en suma, deseosos y amantes de la “verdad” y “la belleza” íntegra. En este sentido, la educación estaba referida a un “modelo superior de hombre”, a un arte que incentive la activación plena del sujeto y no solo sus estructuras cognitivas. Por lógica consecuencia, pensamos que es lícito afirmar que un maestro de escuela o un docente universitario y hasta cualquier sólido estudioso del fenómeno “educación” puede ser nombrado “pedagogo” en toda la extensión de la expresión; es decir: “un científico de la educación”.

Instructor y facilitador

Del mismo modo que en los anteriores términos, encontramos que el apelativo de **instructor** refiere a las personas que acompañan el desarrollo físico, emocional y hasta racional de las personas. En los hechos, es la persona, no necesariamente profesional, que ejerce el oficio sistemático de socializar una doctrina, acompañando y velando por el desarrollo de una determinada actividad y/o técnica, particularmente deportiva, militar o de función manual en procura de lograr objetivos particulares. Por naturaleza, el término resalta

43 Ahí estarían, por ejemplo, el “niño índigo” enfocado en el bienestar o los “niños cristal” orientados a la sanación y hasta los niños “arco iris”, niños también considerados “especiales” por contagiar alegría y armonía, que según Antonacci “tienen la capacidad de «leer» los sentimientos de las personas que los rodean (...)” atraídos por los colores brillantes “y un aura de tonos cálidos emana de ellos” (vix.com/es/madres/186772).

que tal acompañamiento en la formación de individuos enfatiza en cuestiones operativas y de desarrollo de habilidades físicas o destrezas de los referidos *formandos*.

El término en el campo marcial, según el sitio concepto definición de: refiere a personas con la función y capacidad de adiestrar sobre el porte y manejo de las armas. En el campo deportivo el objetivo del instructor está relacionado con el cultivo cuidadoso de zonas vitales del cuerpo, la mecanización de movimientos y demás técnicas necesarias al performance deportivo. El instructor, en este campo, además de entrenar a personas particularizadas o todo un equipo por medio de ejercicios, juegos y técnicas depuradas es el responsable de mantener vivas las expectativas emotivas, imprescindibles en la competencia deportiva. Demostrará, igualmente, que está capacitado científica, artística y técnicamente para mostrar y demostrar ciertas técnicas necesarias para el desarrollo de particulares funciones y el logro de otros específicos objetivos.

De este modo, el instructor, en tanto responsable de la *formación*, es la persona que, en el marco de ciertas reglas disciplinarias, se hace responsable de la ejecución de una metodología y no solo de la *transmisión de información* necesaria sobre ciertas técnicas. Por lo mismo, *conceptualiza razones sociales y particulares* sobre ciertas pericias que caracterizan a una determinada actividad o servicio. En esta labor, un instructor se caracterizará por buscar el éxito compartido con su discípulo y, a tal efecto, explicará y corregirá, las veces necesarias, los ejercicios y resultados que evidencian el logro de la meta trazada. Es importante resaltar la necesidad de mostrar el empeño, la pasión y el compromiso exigido en toda labor formativa, porque la reproducción inequívoca de resultados requiere la innumerable repetición de ejercicios como tareas y operaciones formativas.

El portal *kpa.com.mx* señala cinco cualidades de un buen instructor, a saber: (1) Profundo conocimiento del objeto de instrucción. 2) Acciones organizadas, como efecto del dominio de ideas claras y concisas. 3) Flexibilidad en los planes formativos, acorde a las necesidades del auditorio, donde importan tanto el entusiasmo de compartir conocimientos como los modos de lograrlo. 4) La escucha en procura de resolver dudas y dificultades emergentes en la formación que tipifica al instructor como buen comunicador. 5) Liderazgo que reconoce al instructor como un agente habilitado para contribuir a mejorar el desarrollo personal y profesional. A esta descripción habría que

añadir que la tradición de los instructores incorporaba a autodidactas, pero el mundo competitivo de hoy exige o requiere cada vez más instructores profesionalizados; con experticia concreta y criterio formado para estar en las mejores condiciones de socializar conocimientos y experiencias que en ella se manifiestan.

En nuestro criterio, existe una sutil diferencia cualitativa entre un instructor y un **facilitador**. Mientras el primero se concentra en el desarrollo de técnicas, un facilitador, en análogas funciones, es más bien la persona que orienta y contribuye a los individuos o grupos a entender el por qué trazarse y cumplir determinadas metas consensuadas en un marco, por lo común, de desacuerdos. Por consiguiente, un facilitador es el responsable de consensos y conciertos de diversos y múltiples participantes sobre determinados conocimientos e ideas. Así, un facilitador cumple tareas de relacionamiento, convivencia y negociación en procura de la producción de pensamientos y accionares colectivos y sus consecuentes aprendizajes mutuos. De este modo, la labor de facilitar está relacionado con el fortalecimiento político de los individuos y/o grupos concernidos, con el descubrimiento o la construcción de su identidad.

Arnoldo David Noriega, en el blog <https://2-learn.net/director/> (Consultado el 5 de enero 2021) explica que “El *instructor*, [como experto en la materia] «*provee instrucciones*» (...) explica lo que ellos [los aprendices] deben saber...”; el *facilitador pregunta* sobre el tema abordado “procurando que la sabiduría del grupo o la experiencia que ya existe entre todos ellos les ayude a encontrar la respuesta”. Esta tarea de «*hacer fácil lo difícil*» se enfoca más en la dinámica generada en los procesos de conocimiento y reconocimiento de realidades más que en “realidades resultantes”; por ejemplo, hacer fácil el trabajo de los participantes de un curso, se enfoca más que en el dominio de contenidos, en la riqueza de la dinámica generada con los referidos procesos de “descubrimiento”. Aunque son terceros quienes diseñan los objetivos y contenidos del aprendizaje, los facilitadores son los responsables del trabajo y los resultados al interior de un grupo de participantes en un curso de formación. En este sentido, la pregunta, como metodología, ayuda a discurrir y discutir las dificultades, dudas y necesidades del grupo, en su pertinencia y urgencia de resolución, así como ayuda a establecer acuerdos en su resolución.

En plena concordancia con este autor, afirmo que la autoridad impuesta por acción del instructor en tanto experto contrasta con la autoridad

reconocida del facilitador. Es lógica la extensión de esta aseveración a todos los niveles de la socialización o enseñanza. Mientras el facilitador, aun sin ser experto en materia alguna, promueve la búsqueda de respuestas, ergo los aprendizajes autónomos entre los participantes de un curso, el instructor, impone su incuestionable criterio y método de aprendizaje con el sustento de su experticia. Cuando el instructor habla, los estudiantes escuchan y obedecen. Cuando el facilitador estimula el diálogo los estudiantes que dialogan, discuten y hasta discrepan y disienten, casi siempre conciertan, cuando menos se inquietan en procura de encontrar sus propias respuestas. Queda claro entonces que, en este horizonte, la enseñanza está basada en el aprendizaje colectivo; el aprendizaje colaborativo es el centro de la facilitación. Por este simple hecho, un facilitador, aun ostentando grados académicos, se abstiene en descubrir y mostrar los potenciales resultados para ponerse al mismo nivel que los estudiantes y de esta manera entenderles mejor para ayudarles a resolver sus propios problemas. La clave central en esta perspectiva de enseñanza, además de evitar ser el centro de atención en los procesos de aprendizaje, es la colaboración entre los mismos participantes, lo que implica grados de compromiso en el propio grupo.

Educador

El término educador alude a toda persona que en correspondencia a su preparación trabaja en espacios de la enseñanza básica o superior. Si bien, un educador, evidentemente, está vinculado al colectivo de maestros o profesores de escuelas y colegios, así como docentes universitarios y de otras IESs, su presencia también se articula a otros distintos espacios sociales de formación. De hecho, los verdaderos educadores, fieles a su naturaleza, accionan en torno a necesidades educativas de niños y jóvenes, pero también de adultos y aún ancianos; operan, prácticamente, como si detectaran espacios y talentos entre sus auditorios. De lo dicho se desprende la idea de que un educador encarna la expresión de valores humanos para proyectarse como un modelo ideal de persona al interior de sus sociedades.

El sitio web Conceptodefinicion.de, señala la diferencia fundamental entre un maestro y un educador. El educador, a diferencia del maestro, no solo difunde o profesa conocimientos particulares sobre un determinado tema, sino que ejemplifica, a través de su práctica, algunos de los valores humanos más apreciados. Adyacente a esta peculiaridad está la esforzada función de motivar a estudiantes en procura de alcanzar sus objetivos. Para nosotros,

si de encontrar diferencias se trata, diríamos que los maestros, profesores o docentes se aproximarán a los educadores en tanto superen la mera actividad técnica de “transmitir conocimientos” o de “impartirlos”. Quienes realicen la tarea de informar, difundir o hacer conocer determinados conocimientos disciplinarios, podrían estar desempeñando un oficio y no estar alcanzado la talla profesional de educador (Tavela, 1962), pues este personaje de educador además de superar la ególatra tarea de conceder conocimientos demanda el posicionamiento social de los estudiantes acreedores de tales entendimientos.

En otras palabras, un educador despierta el interés por conocer los para qué, finalmente, sirven dichos conocimientos. Entonces, un educador tiende a ligar la tarea de enseñar y aprender cuestiones técnicas con los más altos intereses políticos de una sociedad o sectores de ella; busca entrelazar el accionar estudiantil con la dinámica concreta de sus sociedades. En suma, busca el compromiso del sujeto con su realidad; trabaja en la estructuración de una conciencia social e histórica. Un educador despierta el espíritu del estudiante y, en diálogo con él, supera los empeños racionales de trabajar solamente con el cuerpo y la mente de aquel estudiante.

Una de las características principales en un educador es el de socializar conocimientos; hacer conocer ciertos mensajes a sus interlocutores. En este proceso resalta también la necesidad de hacer entender el objeto de socialización y hacerse entender en su posición como persona, dado que todo auditorio está compuesto de diferentes niveles de interés, atención, comprensión... En este sentido, consideramos que una parte significativa de los padres de familia son también educadores en virtud a que ellos igualmente moldean el espíritu de sus hijos en estricto correlato a sus cosmovisiones, amén que, por lo común, son varios los hijos y como tal son también distintas las demandas de estos. Nos queda claro, entonces, que la tarea fundamental de un educador es articular los dos o tres espacios sociales (hogar-escuela u hogar-escuela-calle/sociedad) en el que se mueve todo estudiante, sin importar cuales, finalmente, sean los grupos etéreos de los estudiantes.

Un maestro o profesor común, tradicional, por lo general, no expresa mayor interés por comprometer a los padres en las tareas de formación de sus niños, menos intenta realizar sus específicas tareas de formación en la modalidad trabajos de equipo con sus propios colegas. Es más, ordinariamente, los evita, por lo complicado que ello le resulta a la hora de cumplir tareas asignadas. En cambio, un educador, por las razones anteriormente expuestas,

principalmente aquellas relativas a su compromiso profesional, a la creación de una conciencia social, no solo estará empeñado de manera entusiasta en estas tareas, sino que él mismo estará participando activamente de los proyectos que en conjunto se emprendan.

Conclusiones

Hasta acá se ha tematizado, aunque no con los detalles que se habría querido para profundizar la temática de diferenciación de los apelativos que refieren a los sujetos en el vasto campo de la educación. Se dice, “no con los detalles que habríamos querido...”, porque apenas hemos alcanzado a describir algunos de los términos que nominan a los referidos sujetos y sólo en su relación con el ámbito de la llamada educación básica, y reconociendo, además, que no se ha podido describir en detalle las funciones que cada uno de ellos. Por tal razón y dadas las limitaciones de espacio establecidos para este trabajo, pasamos a concluir nuestras observaciones respecto a los términos tratados, con la tarea pendiente de referir, en otro artículo, los denominativos para los docentes o maestros del nivel superior de la educación.

Pues bien, en el amplísimo campo de la educación, como se puede apreciar, existe una variedad de denominativos para designar a los sujetos desempeñando el papel de enseñar, en el ámbito de la educación primaria. En el presente trabajo se ha podido rescatar una docena de vocablos empleados en la sociedad, grupo de conceptos en el que resaltan, por su mayor uso, los de maestro, profesor y docente. No obstante, igualmente se pudo distinguir que en estos términos que designan a los sujetos que enseñan, pueden ser empleados con distintas connotaciones, según el lugar donde se encuentren. Además, a partir de las dichas connotaciones o variados significados de cada uno de estos términos, es posible distinguir algunos vocablos menos conocidos, como el de *preceptor*, u otros términos quizá ya en desuso, como es el caso del término “*ayo*”, por ejemplo.

Entonces, constatando que los referidos términos todavía no tienen un sentido unívoco y que no se vislumbra luz alguna que pueda clarificar o determinar el uso de este o aquel denominativo para indicar a este u otro docente, encontramos que, por una parte, todos los denominativos reflejan no más una tendencia a reproducir las relaciones de poder establecidos, porque también las prácticas de tales actores todavía reproducen relaciones de subordinación de unos sobre otros en el campo de la educación. Segundo, que entre los términos recurridos emerge o mejor se resignifica la connotación

del “educador” en los términos de ser la figura que intenta sintonizar con las tendencias mundiales de innovación en el campo de la educación. En efecto, son ahora los educadores, aquellos que no necesariamente ostentan títulos profesionales para prestar servicios de enseñanza en el campo de la educación, quienes marcan una nueva imagen de docente. Además de esto último, un educador a tiempo de sentar presencia en otros contextos que no son precisamente áulicos, tiende a romper también con los cánones establecidos en las sociedades, para el beneficio no solo de los educandos sino de la misma sociedad. Asimismo, constatar que la figura del educador aun teniendo el carácter genérico expresado en dicho término resulta el más sintonizado con las funciones requeridas para que los estudiantes, que no necesaria ni exclusivamente son niños, puedan imponerse y consolidarse en el conjunto de nominaciones. La afirmación puede ser confrontada en la relación de dos términos: instructor y facilitador, siendo este último el nominativo que mejor se adecua a los cambios e innovaciones que se operan en el mundo.

A todo lo dicho, agregar que conviene puntualizar el uso de cada uno de los términos empleados en nuestra sociedad y sus respectivos contextos socio-culturales dado que precisamente estas características, terminarán por configurar los papeles que los referidos, en cada uno de los términos descritos, tengan que desarrollar en beneficio de sus sociedades.

Bibliografía

Bourdieu Pierre y Jean Claude Passeron. (1977). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia/Barcelona.

Bourdieu, Pierre. (2002). Razones prácticas, Anagrama, Barcelona.

Conceptodefinicion.de, Redacción. (Última edición:16 de diciembre del 2020). Definición de Instructor. Recuperado de: [//conceptodefinicion.de/instructor/](http://conceptodefinicion.de/instructor/). Consultado el 9 de febrero del 2021

Conceptodefinicion.de, Redacción. (Última edición:1 de junio del 2018). Definición de Educador. Recuperado de: [//conceptodefinicion.de/educador/](http://conceptodefinicion.de/educador/). Consultado el 10 de febrero del 2021

Díaz, Frida. (2013). Aprender en contextos escolarizados: enfoques innovadores de estudio y evaluación. Frida Díaz Barriga Arceo (coordinadora). Edición digital. UNAM.

Fernández Pérez, Jorge A. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), [fecha de Consulta 11 de Febrero de 2021]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15503202>

Machaca Guido y Raúl Pérez (Coordinadores). (2019). Formación e investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS. Instituto de Investigaciones Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Cochabamba.

Pérez Bedregal Raúl. (2007). Cuatro preguntas sobre educación. Ed. RUNA Colección Mayor. Cochabamba.

Pulido Gonzales, Alejandra. Actores educativos. <https://sites.google.com/site/martinezrehdertavares/paginas-web/actores-educativos>

Tavella, Nicolás. (1962). La Orientación Vocacional en la Escuela Secundaria, Eudeba, Buenos Aires.

Touraine, Alan. (2006). Los movimientos sociales. En *Revista Colombiana de Sociología* N° 27. Pp. 255-278

La producción intelectual: eje de la gestión del conocimiento

Mario Vidal Moruno⁴⁴

Resumen

No cabe duda que la investigación constituye uno de los ejes centrales del que hacer académico de las instituciones de educación universitaria. En esa dimensión, la producción intelectual es una actividad central en los procesos de la producción del conocimiento, cuyo proceso no se han explorado como una necesidad, para conocer su naturaleza y enseñarla a los estudiantes su importancia y la necesidad de la producción científica. El problema es cómo desarrollarlas competencias investigativas para contribuir a la producción intelectual y por supuesto crear las condiciones de una cultura de la gestión del conocimiento. El artículo intenta explorar algunos elementos para desarrollar procesos de producción de conocimientos científicos y contribuir de manera significativa al proceso de la gestión del conocimiento en la Universidad del siglo XXI.

Palabras clave: Producción intelectual, gestión del conocimiento, innovación educativa.

SCIENTIFIC ARTICLE

Intellectual production: axis of educational innovation

Summary

There is no doubt that research constitutes one of the central axes of what academic university education institutions do. In this dimension, intellectual production is a central activity in the processes of knowledge production, whose process has not been explored as a necessity, to know its nature and teach students its importance and the need for scientific production. The problem is how to develop research skills to contribute to intellectual production and of course create the conditions for a culture of knowledge management. The article tries to explore some elements to develop scientific knowledge production

44 Doctor en Ciencias de la Educación. Posdoctor en Didáctica de la Investigación. Docente titular de la carrera de Ciencias de la Educación. FHCE. UMSS. Docente de posgrado: Diplomado, Especialidad, Maestría, Doctorado y Posdoctorado. 2020. Autor de varios libros sobre Evaluación, Investigación y de la Universidad del siglo XXI. Actual director del Departamento de Planificación Académica (DPA).

processes and contribute significantly to the knowledge management process in the University of the XXI century.

Key words: Intellectual production, knowledge management, educational innovation.

Introducción

La gestión del conocimiento, en la sociedad del siglo XXI constituye el eje de los procesos de la producción de conocimientos científicos, a partir de un conjunto de procesos y sistemas, busca que el capital intelectual de una organización aumente de forma significativa, mediante la administración de sus capacidades para la solución de problemas en forma eficiente, con un objetivo final: generar ventajas competitivas sostenibles en el tiempo.

Desde esa concepción, gestionar el conocimiento implica la gestión de todos los activos intangibles que aportan valor a la organización para conseguir capacidades, o competencias esenciales, distintivas. Es, por lo tanto, un concepto dinámico (Stewart,1998)

El gran reto de la gestión del conocimiento es que el conocimiento propiamente dicho no se puede gestionar como tal. Sólo es posible gestionar el proceso y el espacio para la creación de conocimiento. Devolver a las personas la capacidad de pensar y auto organizarse será el gran paso, cuando se cree que las personas llevan dentro, intrínsecamente, la capacidad de mejorar y crear cosas nuevas. La empresa del conocimiento es una empresa repensada donde existe liderazgo, confianza en las personas, todo lo cual se refleja en sistemas avanzados de formación, motivación, remuneración, etc. Y también, desde luego, en el uso creativo de las tecnologías de la información (Ibid.,1998).

En el transcurso de las dos últimas décadas ha ocurrido una explosión en determinadas áreas técnicas claves, incluidos los medios de comunicación y las tecnologías de la información, que han proporcionado nuevas herramientas para edificar una economía global. Lo cierto, es que la propiedad de dichas herramientas proporciona ventajas competitivas y, por consiguiente, constituye un activo importante para las instituciones de educación universitaria.

Desde esa perspectiva, la Universidades como instituciones productoras del conocimiento científica, tienen la necesidad de desarrollar ciencia a partir de los procesos de investigación, cuya actividad es central para la innovación y perfeccionamiento de sus procesos formativos.

Dicha complejidad supone procesos de las relaciones sociales, científicas y tecnológicas cotidianas en las que vivimos, cuyos procesos nos enfrenta a resolver diferentes situaciones problemáticas, de manera eficiente y eficaz. Ante esta problemática que enfrentan las instituciones universitarias, como protagonistas de la enseñanza superior universitaria, buscan las diferentes alternativas para ofertar una educación con calidad, pertinencia y responsabilidad social, ética y profesional; orientadas a los procesos de la gestión de conocimientos científicos.

Sin embargo, enseñar a los estudiantes a investigar tiene implicancias metodológicas, epistemológicas y didácticas, sabiendo que la praxis de la investigación requiere procesos teórico-prácticos y procesos didácticos renovados para generar nuevo conocimiento, para que aprenda a aprender, a resolver problemas. En la actualidad, el común de la producción intelectual, pese a proveer importantes aportes al conocimiento en teoría y praxis, yace adormecido en los anaqueles de las bibliotecas universitarias, o desestimado en sus posibilidades de uso y aplicación para el beneficio de la sociedad; en virtud de lo cual se aspira generar una estrategia que posibilite la promoción de la producción intelectual y sus productos derivados para su incorporación en el desarrollo sustentable y productivo de las instituciones y organizaciones sociales, culturales y científicas.

Es así como hoy, la búsqueda del desarrollo y la innovación establece una clara comprensión de las raíces del conocimiento, identificando algunos momentos de gran impacto para la evolución del género humano, en aras de perpetuar en el tiempo y el espacio el legado cultural; con base en pensamientos, conocimientos y experiencias, dando forma a conceptos e ideas y generando estructuras para organizar y gestionar el conocimiento. Con relación a los trabajos de grado elaborados por los estudiantes, se percibe la falta de una cultura de investigación y el uso social del conocimiento generado en nuestras instituciones de educación universitaria, donde se manifiestan dos grandes problemas:

- El primer problema está vinculado con la desmotivación que experimenta el estudiante al culminar con el plan de estudios de la carrera al afrontar la ejecución de su tesis de grado, por considerar que no posee los conocimientos requeridos para tales efectos, o por temores a confrontar los conocimientos adquiridos con la realidad mediante la investigación, por la divergencia de criterios con los tutores y la falta de

pericia en el desarrollo de investigaciones que generan problemas éticos y metodológicos.

- El segundo problema, se presenta una vez desarrollados, presentados y defendidos los proyectos de investigación; dado que estos pasan a engrosar las largas listas de tomos engavetados y jamás utilizados, por la ausencia de una adecuada política de promoción, difusión o divulgación posibilitando el engranaje universidad–sector productivo para la optimización de recursos en procura de una mejor calidad de vida en la comunidad.

La investigación de Flores (2003), establece aportes significativos para definir las competencias del recurso humano como fuente generadora de producción intelectual en el seno de las universidades públicas y privadas.

Esto es fundamental, ya que cada individuo es poseedor de una fuerza intelectual, que le permite pensar, crear, actuar en forma consciente y controlada; impactándose así mismo, a su ambiente y a aquellos que interactúan con él de forma temporal o permanente. Atendiendo las consideraciones de Brooking (1997) y Edvinson (1996), el Capital Intelectual se constituye en un activo de la organización cuyos componentes pueden apreciarse como activos de mercado, activos centrados en el individuo, activos de propiedad intelectual y activos de infraestructura.

Por su parte Stewart (1997) y Euroforum (1998), citados por Baptista (2003) definen el capital intelectual como el conjunto de activos intangibles material intelectual, conocimiento, información, propiedad intelectual, e experiencia de una organización y activando la fuerza cerebral colectiva en la organización. Dichas consideraciones nos permiten inferir que el capital intelectual considera tanto los activos centrados en el individuo como su producción intelectual como un talento humano.

Desde esa mirada, las universidades como instituciones de formación profesional, investigación científica y el desarrollo de los procesos de la interacción social con la sociedad en su conjunto, requiere considerar que dicho capital humano sea constantemente actualizado e innovado para cumplir con su cometido social. Así, la producción social del conocimiento se convierte en un activo del capital humano (autoridades, docentes y estudiantes) y que sus productos deben ser utilizados en beneficio de la sociedad.

Lo más importante es reconocer que el capital intelectual está centrado en individuos cuya trascendencia está pautada en la conjunción de sus

talentos, capacidades, habilidades, destrezas y potencialidades; para hilvanar conocimientos, emociones y experiencias en creatividad, productividad e innovación; activando así la producción intelectual que genera invenciones, patentes, avances, nuevos productos y nuevas maneras de hacer (KnowHow).

Brooking (1997) considera cinco categorías para auditar el capital intelectual como un activo centrado en los individuos: la educación, las cualificaciones profesionales, los conocimientos (Tácitos, Implícitos, Explícitos, Experticia), las competencias asociadas al trabajo y la psicometría ocupacional (Razonamiento Crítico, Manejos de TIC, Compresión de procesos, Ofimática, Pericia Técnica; Interés profesional, Idiomas).

En consecuencia, los talentos individuales se consideran como los activos más preciados de una organización; ya que establecen la base para un liderazgo asertivo, la acción en equipos, la unificación de criterios, el empowerment (empoderamiento) y la sinergia corporativa a partir de la interdependencia e interacción de los miembros de una institución.

Lo anterior es un prerrequisito de la gestión del talento humano cuando se habla de las “organizaciones inteligentes” y eso solo es posible bajo una gerencia que administre y gerencia adecuadamente el conocimiento en la organización.

En nuestra labor cotidiana, los docentes cumplen no sólo la actividad de docencia, sino también realiza investigación para la mejora de la calidad de su desempeño de manera que requiere participar de cursos, seminarios y cursos dirigidos a fortalecer su actividad docente. Al mismo tiempo, el docente realiza actividades de asesoría y tutoría con los estudiantes, cuya tarea es parte de su ocupación principal que es la docencia universitaria.

De todos modos, los procesos para la producción intelectual y la creación del conocimiento constituyen actividades fundamentales para la cultura universitaria, ya que, de esta manera, la Universidad se considera la depositaria de la ciencia generada mediante la investigación científica, orientada a la mejora de la calidad de la docencia universitaria para la formación de los futuros profesionales.

Además, la esencia creadora y genuina del género humano consigue su asidero en la dinámica cambiante del tiempo, con sus turbulencias, contradicciones y conflictos donde confluyen los intereses sociales, políticos, económicos, ambientales, tecnológicos y jurídicos; los cuales impactan en el desarrollo profesional e institucional.

Ante tales consideraciones, Rincón (2004) señala al cambio como la cristalización de nuevas posibilidades de acción, basadas en el diseño y construcción de nuevos modelos y/o la re-conceptualización de los modelos tradicionales aplicados en un marco individual u organizacional posibilitando la generación de alternativas de conocimiento y cursos de acción para hacerse productivo y competitivo (p.31).

Dichos modelos solo pueden aflorar mediante el procesamiento deliberado y autorregulado del conocimiento en forma secuencial y lógicas atendidas desde sus diferentes perspectivas, conocimiento que según las consideraciones de Barrera (1999), es afectado por la transitoriedad y está intrínsecamente vinculado con el lugar, la época, el conocedor y lo conocido; siendo así, todo individuo es susceptible de generar, recopilar y transformar el conocimiento.

Sobre la base de tales consideraciones, quien investiga (docente-estudiante) debe conceptualizarla producción intelectual como el proceso sistemático realizado de manera consciente, mediante el cual un individuo o grupo de individuos organizados partiendo del pensamiento y mediante la acción investigadora alcanzan la construcción del conocimiento teniendo como resultado un producto intelectual.

Aquí es importante considerar que este producto intelectual, materializada en la generación de documento sus obras que perpetuarán ideas, pensamiento y razón en pro del desarrollo y evolución de la humanidad instando la innovación y orientando la excelencia. No obstante, según Sanabria (2002) para que el conocimiento pueda ser catalogado como científico debe haber sido sometido a discusión y validación de una comunidad académica, quien examina detalladamente su importancia, pertinencia, metodología y consistencia con resultados previos ya aceptados dentro de un paradigma; o que en forma clara rebasen el paradigma ya meriten su modificación.

Es así, que el siglo XXI denominada como la “gestión del conocimiento”, se instaura la Gerencia del conocimiento como una alternativa para la dirección de las Organizaciones inteligentes, definida como el apalancamiento de la sabiduría colectiva para aumentar la capacidad de respuestas y la innovación.

Sin embargo, la aparición del concepto de la Gerencia del conocimiento ha propiciado en nuestro tiempo nuevos modelos de gestión del conocimiento, entre los cuales destacan: Modelo de Koguty Sanders en 1992; Modelo de transferencia y transformación de Hedlund, para el 1994; Modelo de Dirección

Estratégica por Competencias de Bueno, 1998; en el año 1999 el Modelo de Creación de Conocimiento de Nonakay Takeuchi; el Modelo de Andersen; y el Modelo de Administración del Conocimiento Organizacional de Andersen.

La literatura respecto a la Gerencia del Conocimiento implica una cultura, una dinámica organizacional para alinear el uso del conocimiento con los objetivos y metas corporativas, transformando las instituciones en sociedades de aprendizajes a través de sus procesos, en la búsqueda de lograr capturar, preservar y difundir el conocimiento para convertirlo en un activo del recurso humano, impulsando así el aprendizaje de la organización.

Ante tales consideraciones, se hace necesario realizar esfuerzos para lograr que los actores de una institución como la Universidad, se dispongan a la aplicación de sus conocimientos y sus experiencias como un equipo sinérgico capaz de transformar el entorno organizacional. Según Drucker (1999) hay cuatro estructuras integralmente enlazadas al aprendizaje organizacional: la adquisición de conocimientos, distribución de información, interpretación de información, y la memoria organizacional, entendiéndose que esa necesidad de aprendizaje puede darse de dos maneras: consciente o intencional, teniendo presente que el aprendizaje no siempre aumenta la efectividad del aprendiz o incluso la efectividad potencial.

Además, el autor escribe que existen dos soportes básicos del conocimiento: Los recursos humanos que intervienen en los procesos de producción o de soporte organizacional (formación, capacidades, cualidades personales, entre otras); y la información manejada en dichos procesos, que capacita a estas personas a incrementar su formación o habilidades para el desarrollo de sus tareas y bajo esta perspectiva, se plantea la necesidad que los equipos que conforman una organización estén dispuestos al aprendizaje, funcionen como una totalidad, en causando la energía de cada uno de los miembros del equipo en una misma dirección, lográndose el alineamiento, tanto a nivel de los equipos como también entre los equipos, de la red de información y la de recursos telemáticos; minimizando los costos de aprendizaje, además ¿generando ventaja competitiva e impacto social (Drucker, 1999)

Con tales consideraciones, se plantea las siguientes cuestiones:

¿Cómo enseñar a los estudiantes las competencias para generar nuevo conocimiento? ¿Cómo se debe enseñar a investigar? ¿Cómo conformar equipos y redes de investigación? ¿Cómo gestionar la producción Intelectual

en el contexto de la gestión del conocimiento de la sociedad del Siglo XXI? y ¿Cómo construir las condiciones para una cultura de investigación?

Dichas interrogantes inducen a pensar, que, en la sociedad de la gestión del conocimiento, enseñara investigar e investigar para enseñar se constituye en una actividad clave para la producción científica como contribución al desarrollo humano, social, científico, tecnológico y ambiental de la sociedad del siglo XXI.

Enseñar a investigar es un proceso complejo y una actividad diversificada. La nueva didáctica de la investigación social y humanística que se propone es, en un proceso complejo, pues en la enseñanza de la investigación concurren procesos de “qué se enseña a investigar”, y “cómo se enseña a investigar”.

Estos dos tipos de procesos constituyen dos prácticas distintas, la de producir conocimiento nuevo y la de enseñar a producirlo. El desarrollo de este estudio permite de lineando algunos elementos para construir los espacios más adecuados para el desarrollo de los procesos de la gestión del conocimiento, juntamente a los procesos de desarrollo de las competencias investigativas. En esa intención, el objetivo de la presente investigación es contribuir al análisis y comprensión de los procesos de enseñar a investigar en el contexto de la “formación de investigadores” a partir del desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes y docentes a partir de la estrategia metodológica del Aprendizaje Basado en Problemas para generar procesos de gestión del conocimiento.

En el caso de la nueva didáctica de la investigación social y humanística, se hace hincapié en el poder revelador de la práctica y se considera que abordar la didáctica de la investigación con un modelo innovador basada en estrategias de aprendizaje apoyados en modelos conceptuales y teóricos de avanzada, donde la actividad intelectual de investigar se considera como un saber práctico-teórico; es decir un “saber hacer” la gestión de la ciencia y el desarrollo de la innovación científica, hacia la cultura de la investigación en la Universidad del Siglo XXI.

En la sociedad de la gestión del conocimiento, enseñar a investigar e investigar para enseñar se constituye en una actividad clave para la producción científica como contribución al desarrollo humano, social, científico, tecnológico y ambiental, hacia la formación de investigadores en la Universidad del siglo XXI.

Según los autores Pacheco A. y Estrada C. (2006) existen tres grandes perspectivas que explican el proceso de generación de conocimiento: 1) la epistemológica, enuncia que el conocimiento es el resultado de un proceso interactivo entre un sujeto cognoscente y un objeto de conocimiento; 2) la perspectiva psicológica, explica la generación del conocimiento como un resultado de procesos psíquicos basados en estructuras mentales, y 3) la posición neurológica, que concibe el conocimiento como resultado de procesos fisiológicos de interacciones neuronales.

Lo cierto, el desafío mayor de las instituciones de educación universitaria es construir espacios y condiciones para desarrollar una cultura de la investigación, como necesidad esencial, desarrollando competencias de investigación en los futuros investigadores mediante procesos de formación de investigadores con propósitos de largo, mediano y corto plazo.

La producción intelectual es la capacidad de producir nuevo conocimiento, con el fin de realizar aporte sin novadores y/o desarrollar nuevas tecnologías (Cervantes, 2016). Esta se ha implementado en aspectos productivos y sociales, los cuales constituyen una base fundamental para el progreso en la economía y el bienestar social (Pérez M., 2013). En el ámbito académico, por ejemplo, es necesario identificar el marco institucional al cual pertenece el ejercicio académico a realizar (Argüello, 2010).

De hecho, con lo anterior estamos en la posibilidad de comprender que la producción intelectual implica ciertas competencias de investigación basadas en las habilidades de planificación, organización, redacción y publicación, actividades que requieren mucha praxis de los procesos de redacción científica para cumplir con los requisitos formales que permiten la publicación del producto intelectual.

En las instituciones de educación superior, la agenda de la producción intelectual es la antesala de los procesos de la gestión del conocimiento y sirve como fundamento para impulsar la investigación científica y educativa, debido a que generan conocimiento con el fin de la búsqueda de soluciones y mejora de la sociedad en su conjunto (Mejía, & Mayta-Tristán, 2014). Por ello, las IES se convierten en uno de los soportes de la producción intelectual, donde los docentes y estudiantes (talentos humanos) que dedican su tiempo a la investigación, difunden los resultados obtenidos de sus estudios y transmiten el conocimiento obtenido (González-Arrieta, 2014).

Desde esa perspectiva las instituciones de educación universitaria deberán preocuparse por generar las condiciones necesarias para que los docentes participen de manera activa en los procesos de la gestión del conocimiento, cuya práctica contribuirá de manera significativa la actividad de la docencia universitaria, logrando de esta manera una aceptable calidad de la formación profesional.

Del mismo modo, se debe reflexionar en la búsqueda de estrategias para la implementación de la política de la gestión y producción del conocimiento en la universidad. En esa lógica, uno de los factores clave de éxito en la implantación de iniciativas para una cultura de la gestión de conocimiento reside en el hecho de que su propósito responda a retos y objetivos académicos y de investigación educativa, sin perder de vista que esto ocurre sobre la base de dinámicas de intercambio y colaboración que suponen, por sí mismas, importantes retos científicos para contribuir de manera relevante a los procesos de la formación profesional.

Es por ello, que es necesario articular estrategias de gestión de conocimiento en un contexto dinámico que permitan adaptarlas al propósito, enfoque, realidad y madurez de la organización. Lo cierto esto constituye una nueva agenda para la investigación, sin embargo, se pretende que la formulación de una política de gestión del conocimiento pasa ineludiblemente por la planificación estratégica de desarrollo institucional. De hecho, se debe diseñar algunos lineamientos estratégicos que permitan desarrollar la gestión del conocimiento como mandato institucional, basados en las conformación de profesionales con experticia en los procesos de la investigación para conformar equipos de investigadores, redes académicas de docentes y estudiantes, quienes constituyen la fuerza y el motor para planificar otras actividades y generar un proceso de empoderamiento para que los esfuerzos de los actores tengan un impacto social en la propia institución.

Se trata de aprendizajes y trabajos colaborativos entre docentes y estudiantes de las carreras de una Unidad facultativa, basadas en los lineamientos estratégicos de los procesos de la promoción, producción y publicación de los productos en una revista especializada, además de formatos digitales para su distribución y socialización de los resultados de la investigación. Al final construir una "cultura de Investigación" implica la consideración de los requerimientos y condiciones objetivas y subjetivas para contribuir el desarrollo de la investigación.

Tales consideraciones ayudan a repensar el rol de la docencia y el rol del estudiante en los procesos de la formación profesional, ya que actualmente la formación se ha reducido sólo al proceso de enseñanza-aprendizaje, descuidando otras actividades como la investigación y la propia interacción social. El hecho de que el aprendizaje transcurra en unas condiciones socio-culturales concretas nos señala la importancia de valorar los efectos favorecedores y limitadores del proceso de aprendizaje del estudiante y qué estrategias debe aplicar para lograr un aprendizaje más efectivo. Al docente se le ha asignado diversas funciones a desempeñar, tales como: el de transmisor de conocimientos, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje, facilitador e incluso el de investigador educativo.

El aprendizaje tiene lugar cuando el sujeto que aprende pone en relación los nuevos contenidos con el cuerpo de conocimientos que ya posee, es decir, cuando establece un vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos. La construcción y generación de conocimientos implica la participación activa del estudiante en su formación, esto requiere la utilización de estrategias docentes que permitan que los alumnos se conviertan en elementos activos para que se logre un aprendizaje autónomo y el docente oriente su acción a impulsar la investigación, la reflexión y la búsqueda o indagación.

Según Aguilar (1997), la formación docente en los últimos años ha sufrido una transformación respecto a los contenidos, orientaciones y medios, donde el desarrollo de nuevos recursos didácticos y tecnología educativa ha originado que los docentes que participan en los esfuerzos de formación y capacitación adquieran mayor protagonismo, intervención y control de los procesos, sobre todo hacer uso de los recursos, herramientas y estrategias que mejor se adaptan a sus necesidades formativas.

De allí la importancia de una formación y/o capacitación planificada, crítica y actualizada, que tenga como finalidad incrementar la calidad de la educación mediante la adquisición de habilidades, destrezas, valores y conocimientos que permitan el desarrollo de actividades pedagógicas creativas, innovadoras y útiles para el desempeño docente eficiente.

En la perspectiva de crear las condiciones de una cultura de investigación que estimule los procesos de la gestión del conocimiento y la producción intelectual, es importante asumir diversos retos y desafíos como por ejemplo organizar a los docentes en equipos de investigación inter y multidisciplinaria

con temáticas emergentes de la realidad facultativa y universitaria, además de publicar en una revista facultativa los artículos elaborados por los docentes y finalmente es importante apostar con la realización de ferias de ciencia e investigación educativa, si pretendemos buscar soluciones a los problemas académico-institucionales. Tales desafíos sin la formación de los futuros investigadores no son posible, eso implica volcar esfuerzos en actividades de formación e innovación docente.

De otro lado, lograr este manejo de la formación y capacitación docente no es tarea fácil, pues una de las principales dificultades a las que se enfrentan los docentes/educadores actuales es que pertenecen a generaciones que tuvieron que soportar la irrupción de las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y su impacto en la vida cotidiana. Mientras que, por el contrario, los educandos han crecido en un mundo en el cual estas tecnologías ocupan muchos espacios de su entorno más inmediato.

De todos modos, interesa que el conocimiento que es todo el conjunto de cogniciones y habilidades con los cuales los individuos suelen solucionar problemas, comprende tanto la teoría como la práctica, el conocimiento se basa en datos e información, que está ligado a las personas; forma parte integral de los individuos y representa las creencias de los actores de la institución.

Una definición de gestión de conocimiento de acuerdo con (Review,2003) es el proceso sistemático de detectar, seleccionar, organizar, filtrar, presentar y usar la información por parte de los participantes de la empresa, con el objeto de explotar cooperativamente el recurso de conocimiento basado en el capital intelectual, orientados a potenciar las competencias organizacionales y la generación de valor.

De ahí, la necesidad de comprender que la gestión del conocimiento constituye el eje central para solucionar los problemas de desarrollo institucional, ya que el conocimiento individual de cada persona dentro de la institución se puede convertir en conocimiento colectivo, dando mayor peso a la información y pudiendo así integrar mejores ideas para atacar el problema en cuestión.

Por esa razón, el conocimiento que posee una institución educativa como la Universidad puede convertirse en una fuente de ventaja competitiva sostenible mediante el despliegue de una efectiva estrategia de gestión del conocimiento, que permita originar acciones innovadoras para generar

productos, servicios, procesos y sistemas de gestión que optimicen los recursos y las capacidades intelectuales de la institución.

Para culminar esta parte de la investigación, es importante brindar una estrategia que permita a los actores de una institución (autoridades, docentes y estudiantes) tener acceso al conocimiento y así mismo desarrollar todo su potencial del conocimiento. Dicha estrategia debe de ser una estrategia de gestión del conocimiento que integre cinco acciones fundamentales (García,2007):

- Entender necesidades y oportunidades del conocimiento.
- Construir conocimientos relevantes.
- Organizar y distribuir el conocimiento de la Institución/organización;
- Crear condiciones para la aplicación del conocimiento de la institución.
- Generar los conocimientos.

De manera sintética, parafraseando a García (2007) analizamos dichas acciones estratégicas: **Entender las necesidades de la institución y averiguar las oportunidades del conocimiento**, actividad que implica realizar un análisis de las acciones de la institución, una evaluación de necesidades de conocimiento actual y futuro (Debilidades, Potencialidades, Amenazas y Oportunidades), es decir, una valoración del potencial de uso de los conocimientos disponibles y la creación y puesta en marcha de estrategias que aseguren la adquisición, apropiación e integración de nuevos conocimientos en las acciones y actividades de la institución.

Tales acciones permiten, **construir conocimientos relevantes para la institución** y a que permite a la institución comprender sus formas y mecanismos de actuación y entender cómo se realizan los procesos de innovación, formación, aprendizaje, investigación; es decir, con la producción de conocimientos se asegura la viabilidad y sostenibilidad del desarrollo institucional.

También, organizar y distribuir el conocimiento constituye otra actividad central, ya que requiere, en primera instancia, objetivarlo; es decir, extraer lo de la mente de las personas y transcribir en manuales, documentos, libros, ensayos etc. Esto es transformar el conocimiento explícito en conocimiento tácito. En síntesis, dar estructura al conocimiento que posee la organización para facilitar el proceso de distribución y su posterior aplicación en el proceso de creación de valor.

Otra actividad es Crear condiciones para la aplicación del conocimiento, es una acción enfocada hacia la generación de ventajas competitivas sostenibles, mediante la utilización del conocimiento para resolver problemas, tomar decisiones, agregar valor a los productos y servicios, enriquecer los puestos de trabajo y empoderar a los docentes/administrativos para asegurar la creación de capacidades que permitan explotar en forma efectiva y productiva todo el potencial del conocimiento.

Finalmente, **Explotar el conocimiento**, corresponde a la acción que permite asegurar la sostenibilidad del desarrollo institucional por medio de: la utilización del conocimiento en los procesos de la generación de productos y servicios de alto valor agregado (García, 2007, p. 79).

A todo esto, las corrientes modernas que aportan al desarrollo del pensamiento como la neurociencia también ofrecen algunas propuestas que por su importancia se inserta en esta investigación. Ya hace tiempo se viene discutiendo qué tan eficaz es la escuela, colegio o Universidad y el sistema educativo en la enseñanza del pensamiento crítico y la creación de nuevos conocimientos, en cuyos desafíos estamos fracasando en los procesos de la formación de los ciudadanos críticos y creativos, generadores de nuevos conocimientos relevantes para la sociedad. Como manifiesta el autor Vidal (2018,86) el debate de la Producción Intelectual como eje central de los procesos de la docencia y la investigación educativa es fundamental. Desde esa lógica es importante destacar que realizar la investigación científica es un componente del desarrollo de una cultura de la producción intelectual, ya que productos de esta naturaleza contribuyen de manera substancial a los procesos de la formación profesional.

Actualmente, la neurociencia contribuye de manera significativa entender los procesos de la producción científica, y a que el estudio y el conocimiento del cerebro es fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos de la investigación científica. Desde esa perspectiva, es fundamental apreciar algunos aportes al respecto:

1. Conocer el cerebro. Algo clave para poder brindar una educación significativa a nuestros niños y adolescentes es comprender en qué momento evolutivo se encuentran sus cerebros y qué necesitan. Oportunamente, Piaget desarrolló su teoría genética y su aporte se transformó en revolucionario. Hoy contamos con investigaciones neuro científicas que nos dicen que el cerebro debe ser estimulado de una manera integral. Además, nos ayudan a

comprender qué áreas se desarrollan y mediante qué tipo de intervenciones. Sabemos por ejemplo que el área frontal, el área específicamente humana, puede regular nuestras conductas ayudándonos a crear un escenario futuro y también a inhibir el impulso inmediato. Asimismo, sabemos que áreas como la corteza límbica, sobre-estimuladas por la experiencia emocional social, pueden producir desajustes conductuales y malestar anímico (Blanco, 2010).

2. Valorar la importancia del contacto con la naturaleza y con el mundo social de una manera espontánea en el transcurso de los primeros años especialmente, pero en la vida del educando en general: esto le permite construir las formas, los colores, el movimiento y la profundidad que dan esencia a los conceptos y las ideas. Las experiencias nuevas y llenas de exploración sensitiva enriquecen su mundo interno y la fantasía que va a dar lugar a su creatividad e intuición.

3. Articular la enseñanza a los procesos cognitivos emergentes y a las capacidades que los mismos manifiestan. Por ello, es necesario conocer cómo funciona la mente de un niño/adolescente y qué puede aprender a cada etapa.

4. Valorar la motivación como el motor de todo aprendizaje. Sin ella, todos los procesos subsiguientes se ven deteriorados. Si no existe este “combustible mental” para los educandos, es imposible generar aprendizaje significativo.

5. Reconocer el valor de las emociones en el aprendizaje, en los vínculos (docente-alumno, alumno-alumno), y cómo cultivar estados emocionales equilibrados y positivos. Aprender a autorregular las emociones aflictivas.

6. Diversificar la manera en que enseñamos. No sólo el método (que debe ser adecuado a cada grupo) sino también quién imparte la enseñanza: un estudio reciente hecho por investigadores argentinos reporta que los alumnos aprenden mejor los contenidos enseñados por otros alumnos. Sin desacreditar a los maestros, parece que la “proximidad afectiva” y la igualdad de roles escolares facilita el aprendizaje.

7. Poder reconocer problemas de aprendizaje y de funcionamiento neuropsicológico de manera temprana para ayudar a los estudiantes.

Enseñar el autocontrol y cultivar las emociones altruistas es un eje fundamental que abrirá las puertas del desarrollo sano y la orientación armoniosa a la vida social (Blanco, 2010, p. 124)

Con tales conocimientos, se destaca que el pensamiento convergente realizado por la parte izquierda del cerebro, permite estimular la producción de ideas en forma convergente o lineal, este tipo de pensamiento fue trabajado por Guildford (1980), su enseñanza comienza a partir de la generación de una pregunta, con una única respuesta. La respuesta única, como producción de ideas, permite evaluar si el estudiante es capaz de organizar los estímulos recibidos por los sentidos, en diferentes clases (conceptos o situaciones), significa que el estudiante posee una capacidad lógica y de memorización.

Es importante desarrollar primero estas dos capacidades, porque si no se enseñan, el producto divergente, quedará en “ensoñación” “imaginación” en el mundo ideal del individuo, pero con la habilidad lógica, esquemática y racional, se puede bajar a la realidad las ideas generadas por el pensamiento divergente.

Del mismo modo, el pensamiento divergente, realizado por el lado derecho del cerebro, permite estimular la producción de ideas divergentes o alternas, se genera a partir de una pregunta, cuya característica, permita estimular la imaginación, con réplicas de diferentes significados y obliga al estudiante, a generar una gran cantidad de posibles respuestas a la pregunta (Sánchez,1997).

Esta producción de múltiples ideas, estimula la capacidad en la persona para generar varias respuestas “sin sentido,” acción contraria a la respuesta única, evaluada con razonamiento lógico. Esta acción deriva en mecanismos que permiten desarrollar en los estudiantes, las características esenciales, que se identificaron en los estudios para generar ideas novedosas, creativas, que posee una persona con esta habilidad. Dichos mecanismos son: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración.

- La fluidez es la capacidad de producción de una persona, para generar una gran cantidad de ideas o soluciones a un problema específico.
- La flexibilidad es la capacidad de una persona que le permite generar opciones, aceptarlas ideas de otros, seleccionar ideas para resolver problemas, cambiar enfoques o puntos de vista.
- La originalidad es la capacidad de una persona, que le permite encontrar soluciones únicas y novedosas a los problemas.
- La elaboración es la capacidad de una persona, que le permite percibir deficiencias y redefinir ideas (Ibid., p.85)

Sánchez (1997) advierte que cuando se enseñan estas características, los estudiantes adquieren la habilidad para una producción intelectual creativa, y pueden aprender, a romper los patrones convencionales de pensamiento, le permiten establecer relaciones para reordenar la información que revisa, para organizarla de manera no convencional, para generar arreglos que infringen lo establecido, la reorganización se enseña para que se ejecute por saltos, por ideas trampolín, por ideas intermedias, por ideas falsas, información irrelevante, información irreal, explora, busca rutas no establecidas, busca nuevos canales, rompe patrones convencionales de presentación, busca un orden diferente para dar varias respuestas a un solo problema.

Cuando se aprenden estas características, de manera consciente y deliberada, el estudiante tendrá la habilidad para incrementar su producción intelectual divergente. Para el desarrollo de las habilidades del pensamiento lateral se recomienda usar herramientas y técnicas especiales que actúan como activadores de la mente de los estudiantes (Sánchez, 1997). La práctica de liberada para poseer esta habilidad, rompe los patrones rígidos.

Otra de las actividades centrales del estudiante en su etapa formativa se refiere a la integración de la producción intelectual al proceso de la formación profesional, esto se hace una vez que se ha realizado la producción intelectual convergente y divergente, a través de la habilidad cognoscitiva, se retroalimenta el trabajo con la habilidad del pensamiento lineal, se ordena la producción de manera secuencial (orden, cadenas, cambios) se construyen cadenas de razonamiento, cada paso se justifica y ya no es posible incluir ideas equivocadas.

La producción intelectual es evaluada por la parte lógica del pensamiento, a través de los procesos analítico, de síntesis y de conclusión, es presentada como producto intelectual y representa un nuevo conocimiento, un avance académico, un concepto o un argumento (Blanco, 2011).

Dicho autor destaca también que la producción intelectual se retroalimenta a través del proceso de análisis (se descompone en todos los elementos generados). Este proceso constituye una operación de pensamiento complejo que permite dividir un todo en sus partes, de acuerdo con la totalidad que se seleccione: partes, de cualidades, de funciones, de usos, de relaciones, de usos, de estructura y de operaciones. La operacionalización de este proceso, lleva a la definición de procedimientos, los cuales permiten dividir, de manera sistemática y organizada, situaciones complejas en otras más simples y organizadas (Blanco 2011, p.160).

Para cerrar este acápite debemos destacar parafraseando al autor Blanco, que actualmente, la perspectiva de la Neuropsicología y de las Neurociencias Cognitivas, cuyos investigadores emplean, en muchos casos, técnicas modernas de neuroimagen estructural o funcional (PET, SPECT, Resonancia Magnética) en la validación de sus hipótesis neurocognitivas ha comenzado hace poco a considerar el **pensamiento y las estructuras lógicas como objeto de investigación**, después de haberse dedicado, a otros procesos cognitivos de nivel más elemental, como la percepción visual, la lectura o las capacidades amnésicas, por ejemplo.

No debemos olvidar que el pensamiento se constituye en una capacidad meta cognitiva o de segundo nivel, que precisa para su funcionamiento, el concurso de capacidades cognitivas y motoras más básicas, pero no se reduce a ellas, sino que se puede considerar como una estructura emergente, en la que la idea de control de un estudio neuropsicológico del pensamiento humano convierte en un concepto muy cercano al de “función ejecutiva” en Neuropsicología. (Blanco,2011,162).

De esa manera el debate de la Producción Intelectual como eje central de los procesos de la docencia y la investigación educativa es fundamental. Desde esa lógica es importante destacar que realizar la investigación científica es un componente del desarrollo de una cultura de la producción intelectual, ya que productos de esta naturaleza contribuyen de manera substancial a los procesos de la formación profesional.

Metodología

La investigación asume el paradigma cualitativo de la investigación que consiste en la comprensión e interpretación de los datos a partir de la categorización y el análisis de contenidos y su significación, cuya actividad requiere de la técnica de la encuesta para la recolección de datos para su posterior elaboración de los resultados y las conclusiones de la investigación.

Se ha tomado en cuenta para la recolección de datos a estudiantes de los semestres 6º, 7º y 8º de la Carrera de Ciencias de la Educación, cuya población meta de estudio alcanza a 84 estudiantes, de los cuales sólo 30 estudiantes representan el 30% de la muestra; cuyos datos se reflejan en el siguiente cuadro:

CUADRO N° 1

ESTUDIANTES POR SEMESTRE

N°	N 6° SEM	n	N 7° SEM	n	N° 8 SEM	n	N=TOT	n = TOT	OBS
1	32	10	28	10	24	10	84	30	NINGUNA

Elaboración propia

I. Aplicación de la encuesta y recolección de datos

Posterior a la planificación para la recolección de la información se ha aplicado a la muestra de los estudiantes, la encuesta de 10 preguntas, cuyos datos se procesan y se analizan conforme a los criterios metodológicos de la investigación cualitativa. (Ver el cuestionario en Anexo 1)

CUESTIONARIO

El presente cuestionario tiene el propósito de recolectar información para desarrollar la temática de: LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL COMO EJE DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, cuyo trabajo intelectual contribuirá a establecer lineamientos estratégicos para construir la “cultura de la Investigación” de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Análisis e interpretación de los datos (Resultados)

De acuerdo a los datos analizados e interpretados tenemos los siguientes resultados:

CUADRO N° 2

Proceso de Producción Intelectual

Muy importante	81%
Importante	17%
Nada importante	2%

Fuente: Elaboración propia

La gráfica refleja que el 81% de los estudiantes consideran Muy Importante el Proceso de la Producción Intelectual en la carrera de Ciencias de la Educación, que además existen un 17% de estudiantes y finalmente el 2% manifiestan que es nada importante. Tales datos reflejan un importante porcentaje de estudiantes en la categoría de Muy Importante, lo que significa la necesidad de que la producción intelectual se convierta en el eje de la

gestión del conocimiento. En base a los objetivos institucionales, se debe tender al fomento y promoción de la producción intelectual, desarrollando en los estudiantes competencias de investigación, situación que ayudaría de gran manera a la creación de una cultura de investigación desde la gestión del conocimiento.

1. Gestión del conocimiento en los procesos investigativos

Nada	10%
Poco	75%
Mucho	15%

Fuente: Elaboración propia

El 75% de los estudiantes manifiestan que conocen poco sobre la gestión del conocimiento en los procesos investigación. Esta variable nos remite a considerar que la gestión del conocimiento se enseña poco a los estudiantes, ya que sus ventajas y sus procesos se constituyen fundamentales para el fomento de la investigación y la producción intelectual.

2. Motivos porque los docentes no realizan la Gestión y Producción Intelectual

El 42% de los estudiantes manifiestan que por la “Poca formación didáctica en la investigación y la Carencia de la formación en investigación científica”. El gran problema de la docencia en los procesos de la enseñanza de la investigación ha sido identificado como uno de los factores preponderantes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Aquí se debe agregar que algunos docentes no tienen una formación especializada en el área y los resultados del trabajo docente no han sido como se espera para entender su desempeño cuando se trata de elaborar los diseños y desarrollo de la investigación.

Sin embargo, un porcentaje significativo (29% y 23%) respectivamente se consideran motivos para no realizar una producción intelectual a partir de los procesos de la investigación. Esto es entendible por cuanto las exigencias de los docentes no están basadas en los procesos de investigación documental lo que disminuye la motivación por la producción intelectual a pesar de que existen varias materias que ayudan al estudiante en su formación y desarrollo de las competencias investigativas, aún no se ven los frutos en trabajos que se presentan.

3. Docentes escriben y publican sus investigaciones en revistas nacionales e internacionales u otros recursos.

El 46% de los estudiantes consideran que algunos docentes escriben y publican sus investigaciones en libros y textos por otro lado el 27% manifiestan que los docentes publican su investigación en redes de Investigadores y medios digitales. De hecho, este factor depende de entender que docentes producen y publican en revistas nacionales e internacionales, ya que en nuestro medio existen muchos docentes que aisladamente escriben y publican en las redes sociales y no siempre están preocupados por la publicación en revistas significativas a nivel internacional. Esto se debe a que nuestra cultura de investigación no tiene el fomento ni apoyo institucional para lograr este objetivo.

Sin embargo, como podemos apreciar el cuadro anterior, existe porcentajes significativos de estudiantes que opinan que los docentes ven la posibilidad de publicar su producción intelectual en otros medios/recursos como esfuerzos aislados, ya que las instituciones no posibilitan ni fomentan trabajos intelectuales de esta naturaleza. Esto se debe a que la actividad de la investigación aún no constituye una preocupación central al lado de la formación profesional que es la actividad más tradicional de nuestras universidades.

A esto debemos agregar, que la actividad de la investigación aún se mantiene como una actividad de muy pocos docentes que privilegian para avanzar en el camino de la producción y gestión del conocimiento como un factor central para motivar una cultura de la investigación.

4. Docentes que enseñan a investigar

Nada	4 %
Poco	88 %
Mucho	8 %

Fuente: Elaboración propia

El 88% de los estudiantes manifiestan que los docentes del área de investigación enseñan Poco a investigar. Esta referencia refleja que, a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años de crear las condiciones para la investigación educativa, aún no ha sido posible lograr este objetivo que se constituye en una actividad eje para el fomento y la motivación de mejorar la docencia con dicha orientación.

Este dato se constituye en un problema, ya que nos permite entender la necesidad de mejorar el cómo se debe enseñar a investigar y lo que más importante es que los docentes empleen alguna didáctica de la enseñanza y el aprendizaje sea eficaz y relevante en la formación del futuro profesional. Sin embargo, la necesidad mayor es que el estudiante tenga los recursos y herramientas para realizar investigación se traduce en la necesidad de desarrollar competencias de investigación para lograr que el estudiante encuentre en la investigación como una actividad de relevancia social y científica mediante la creación de nuevos conocimientos o lo que es igual al proceso de la producción de nuevos conocimientos, en el que hacer de la investigación educativa.

1. Equipos de Investigación

El 83% de los estudiantes consideran en Si participar en los equipos de investigación para la colaboración en los procesos de producción intelectual y su publicación. Aquí la tarea se refleja en la necesidad de conformar en cada carrera equipos de investigación de docentes y de estudiantes, lo que permitiría construir equipos entre carreras para sumir investigaciones de acuerdo a ciertas líneas de investigación en pos de aportar al desarrollo de las carreras y la propia Facultad y Universidad. Desde esa visión en las comunidades universitarias debe ser un requisito en trabajo académico en la estrategia colaborativa y cooperativa. Los datos reflejan esa necesidad, ya que los procesos de investigación se deben organizar en comunidades de investigación de docentes y de estudiantes para desarrollar competencias de investigación.

2. Realización de eventos (Cursos/Talleres/Conferencias)

El 96% de los estudiantes consideran que si falta la realización de eventos para el fomento de la investigación educativa en la carrera. Esta necesidad se ve reflejada de esa manera por cuanto la realización de tales actividades implica un proceso formativo sobre todo la realización de experiencias académicas y para la finalidad de la producción intelectual mediante la investigación se hace más patente. Tales acciones requieren una previa planificación para pensar en actividades sistemáticas con la finalidad de desarrollar competencias de investigación como un requisito imprescindible para el proceso de la producción del conocimiento científico.

3. Realización de eventos (Cursos/Talleres/Conferencias)

El 96% de los estudiantes consideran que si falta la realización de eventos para el fomento de la investigación educativa en la carrera. Esta necesidad se ve reflejada de esa manera por cuanto la realización de tales actividades implica un proceso formativo sobre todo la realización de experiencias académicas y para la finalidad de la producción intelectual mediante la investigación se hace más patente. Tales acciones requieren una previa planificación para pensar en actividades sistemáticas con la finalidad de desarrollar competencias de investigación como un requisito imprescindible para el proceso de la producción del conocimiento científico, como una contribución a la servo de las disciplinas de cada una de las carreras de formación profesional.

4. Criterios para enseñar a investigar

En teoría	4 %
Con Práctica	10 %
Ambas	86 %

Fuente: Elaboración propia

El 85% de los estudiantes consideran que ambas, es decir; en Teoría y con la Práctica son la mejor forma de enseñar a investigar. Este resultado refleja que necesidad mayoritaria que la formación profesional reclama y se hace más difícil cuando la docencia no tiene experiencia ni la formación adecuada para la enseñanza y el aprendizaje de la investigación desde el enfoque de la praxis que implica la dialéctica de la teoría y la práctica aplicando aprendizaje significativo y colaborativo. Uno de los criterios muy usuales es que la enseñanza debe ser ejemplificada constantemente con problemas de la realidad social, utilizando una didáctica renovada y basada en el trabajo grupal, cuyas actividades requieren ser direccionados al enfoque de aprendizaje basado en problemas y proyectos, para desarrollar competencias de investigación.

5. Materias que colaboran y promueven el Aprendizaje de la Investigación

Inv. Acción, Etnográfica y met. de Inv.	50 %
Mod. de grado, Diplomado	36 %
Redacción, Epistemología	10 %
Inv. Básica Inv. Documental	4

Fuente: Elaboración propia

El 50% de los estudiantes manifiestan que la Materia de Investigación – Acción contribuye de manera muy significativa para promover la investigación. Al mismo tiempo la materia de Investigación Social y Educativa contribuye con un 35%, además de la materia de Investigación Etnográfica y Métodos de Investigación, también su propia contribución para promover el aprendizaje de la Investigación. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que toda la línea de investigación del plan curricular vigente por los contenidos y el trabajo que se desarrolla en cada materia constituye muy importante. A pesar de ello, en la carrera de presenta un grave problema de no realizar la tesis de grado que requiere una fuerte dosis de la investigación documental y sistematización acorde a las problemáticas que sea bordan.

6. Gestión y Producción Intelectual actividad fundamental

El 100% de los estudiantes como una actividad fundamental para la formación del futuro profesional del Ciencias de la Educación, lo que equivale decir que la gestión y producción intelectual como parte del proceso de la investigación es una actividad orientada a contribuir a los procesos de la docencia y la interacción social. Desde esa lógica es importante destacar que realizarla investigación científica es un componente del desarrollo de una cultura de la producción intelectual, ya que productos de esta naturaleza contribuyen de manera substancial a los procesos de la formación profesional.

Finalmente, es importante destacar que los procesos de la producción intelectual requieren condiciones necesarias para su realización y la puesta en práctica de políticas de la gestión del conocimiento como uno del componente importante en los procesos de la formación profesional, la investigación científica, la interacción social y los procesos de la educación pos-gradual. El propósito central será construir espacios para la construcción de la cultura de la investigación, como factor y base de los procesos de la investigación científica y el desarrollo de la ciencia y la tecnología, además de las demandas de la sociedad del siglo XXI.

II. Discusión

La producción de conocimiento es una tarea que históricamente se ha desarrollado de muy diversas maneras y los actores encargados de ella han tomado diferentes rostros. En la actualidad, resultan comunes las denominaciones de “investigador”, “intelectual”, “académico”, “científico”, entre otras.

Las condiciones en las cuales estos trabajadores del conocimiento se desempeñan también han variado y uno de los principales determinantes es el contexto o marco institucional en el que se desenvuelven. Para tal efecto, tanto la Iglesia como el Estado y los particulares han desempeñado diferentes roles en la promoción, legitimación e incluso el control en la producción intelectual.

Desde esa perspectiva para cosechar buenos productos intelectuales, es necesario sembrar buenos procesos de aprendizaje significativo que implica docencia con buena preparación para el uso de nuevas didácticas basadas en los procesos de interacción social y participación plena en los procesos de la docencia y la investigación.

En ese contexto, la institucionalización de los intelectuales, sin duda, cambia las dinámicas en la producción de conocimiento. Sin embargo, a efectos de analizar las actuales condiciones de producción intelectual, es preciso reconocer que esa realidad global no es la única fuente a partir de la cual se configuran, sino que es necesario plantearnos la dicotomía epistemológica que, por un lado, nos sugiere la posibilidad de analizar tales condiciones como una serie de procesos y estructuras académicas para aprender a investigar investigando y generar nuevos conocimientos científicos para lograr los objetivos de la producción intelectual.

En resumen, se debe eliminar la práctica generalizada de llenar con información estructurada, la mente de los estudiantes para que sean "competentes" en una actividad, a través de la repetición inconsciente. Se debe enseñar al estudiante para que aprenda de manera consciente a diseñar la investigación y ejecutar de manera práctica.

En esa lógica los resultados logrados a partir del trabajo de campo reflejan la necesidad del Proceso de Producción Intelectual en la docencia universitaria. De esa manera, tal situación implica que, en base a los objetivos institucionales, se debe tender al fomento y promoción de la producción intelectual, desarrollando en los estudiantes competencias de investigación, situación que ayudaría de gran manera a la creación de una cultura de investigación desde la gestión del conocimiento. Dicha situación, debe contribuir al proceso de la gestión del conocimiento en los procesos investigativos. Esta variable nos remite a considerar que la gestión del conocimiento se enseña poco a los estudiantes, ya que sus ventajas y sus procesos se constituyen fundamentales para el fomento de la investigación y la producción intelectual.

Sin embargo, existen motivos porque los docentes no realizan Producción Intelectual ya que el gran problema de la docencia en los procesos de la enseñanza de la investigación ha sido identificado como uno de los factores preponderantes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Aquí se debe agregar que algunos docentes no tienen una formación especializada en el área y los resultados del trabajo docente no han sido como se espera para entender su desempeño cuando se trata de elaborar los diseños y desarrollo de la investigación.

Sin embargo, el 29% y el 23% respectivamente se consideran motivos para no realizar una producción intelectual a partir de los procesos de la investigación. Esto es entendible por cuanto las exigencias de los docentes no están basadas en los procesos de investigación documental lo que disminuye la motivación por la producción intelectual a pesar de que existen varias materias que ayudan al estudiante en su formación y desarrollo de las competencias investigativas, aún no se ven los frutos en trabajos que se presentan.

A partir de tal consideración, la necesidad es saber si los docentes escriben y publican sus investigaciones en revistas nacionales e internacionales u otros recursos, situación que se considera muy importante. Sin embargo, como podemos apreciar el cuadro anterior, existe porcentajes significativos de estudiantes que opinan que los docentes ven la posibilidad de publicar su producción intelectual en otros medios/recursos como esfuerzos aislados, ya que las instituciones no posibilitan ni fomentan trabajos intelectuales de esta naturaleza.

Esto se debe a que la actividad de la investigación aún no constituye una preocupación central al lado de la formación profesional que es la actividad más tradicional de nuestras universidades. A esto debemos agregar, que la actividad de la investigación aún se mantiene como una actividad de muy pocos docentes que privilegian para avanzar en el camino de la producción y gestión del conocimiento como un factor central para motivar una cultura de la investigación.

A pesar de los factores que determinan si los docentes “enseñan a investigar o no” es que el 88% de los estudiantes manifiestan que los docentes del área de investigación enseñan Poco a investigar. Esta referencia refleja que, a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años de crear las condiciones para la investigación educativa, aún no ha sido posible lograr este objetivo que se

constituye en una actividad eje para el fomento y la motivación de mejorar la docencia con dicha orientación.

Esta problemática nos permite a encarar en el mediano plazo la conformación de Equipos de Investigación. Desde esa visión en las comunidades universitarias debe ser un requisito en trabajo académico en la estrategia colaborativa y cooperativa. Los datos reflejan esa necesidad, ya que los procesos de investigación se deben organizar en comunidades de investigación de docentes y de estudiantes para desarrollar competencias de investigación.

Para esto, una actividad central es la realización de eventos (Cursos/Talleres/Conferencias) tales acciones requieren una previa planificación para pensar en actividades sistemáticas con la finalidad de desarrollar competencias de investigación como un requisito imprescindible para el proceso de la producción del conocimiento científico, como una contribución al servo de las disciplinas de cada una de las carreras de formación profesional.

Desde la perspectiva curricular y pedagógica se requiere transformar los contenidos de las materias para incitar a la colaboración y promoción del Aprendizaje de la Investigación, además del cambio de la didáctica de la docencia será central para comprender esta necesidad. A pesar de ello, en la carrera de presenta un grave problema de no realizar la tesis de grado que requiere una fuerte dosis de la investigación documental y sistematización acorde a las problemáticas que se abordan.

De esa manera el debate de la Producción Intelectual como eje central de los procesos de la docencia y la investigación educativa es fundamental. Desde esa lógica es importante destacar que realizarla investigación científica es un componente del desarrollo de una cultura de la producción intelectual, ya que productos de esta naturaleza contribuyen de manera substancial a los procesos de la formación profesional.

Conclusiones

Considerando que la gestión y producción intelectual es la generadora de nuevos conocimientos y representa la actividad más necesaria para desarrollar procesos de investigación científica en la perspectiva de crear las condiciones para una cultura de la gestión del conocimiento.

Desde los datos recolectados de los estudiantes y el análisis e interpretación de los mismos, la investigación refleja las siguientes conclusiones:

1. Se constata que a pesar de ser fundamental la gestión y producción intelectual para contribuir con los objetivos de la gestión del conocimiento mediante la aplicación de los procesos metodológicos en la investigación. Sin embargo, la valoración que reflejan los datos, existe poca formación didáctica en la investigación y la significativa carencia en la formación en investigación científica.
2. Los análisis de los datos también reflejan que no existe suficientes competencias de investigación en los docentes para escribir artículos científicos, que además consideran equipos de investigadores ni medios para publicar, lo que se considera que aún no existen las condiciones de una cultura de investigación
3. Existe una relación directa entre la formación en los procesos de investigación y la gestión y producción intelectual, a pesar de la falta de la realización de eventos (cursos/talleres/Conferencias) para el fomento de la investigación educativa en la Carrera, situación que constituye un factor que contribuye a colaborar y promover el aprendizaje de la investigación para la producción intelectual.
4. Finalmente, se considera que la investigación y la metodología constituyen el eje central para los procesos de la gestión y producción intelectual como una actividad fundamental en la docencia, orientada a la mejora de la calidad de la formación del futuro profesional en Ciencias de la Educación como respuesta a la sociedad de la gestión del conocimiento del siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, José (1997). Los métodos de estudio y la investigación. Madrid. Santillana.

Arguelles, Antonio (1999). Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia, Ed. Limusa, México.

Barrera, M. (1999). El Intelectual y los Modelos Epistémicos. Colombia: Fundación CEPAL.

Blanco Menéndez, R. (2010): El pensamiento lógico desde la perspectiva de las neurociencias cognitivas. Oviedo: Eikasía.

Brooking, A. (1997). Capital Intelectual. Buenos Aires: Editorial Paidós. 250pp. CASTELL, M. (1999). La Era de la Información. México: Siglo XX.

Drucker, P. (1999). El Ejecutivo Eficaz. México: Hermes.

Flores, S. (2003). Liderazgo del Gerente Académico en las Universidades Públicas y Privadas. Trabajo de Grado Doctoral (Publicado). Universidad Rafael Bellosó Chacín, Maracaibo.

Méndez, A. y Astudillo M. (2008). La investigación en la Era de la Información, Editorial Trillas, México. MICHEL, G. (1984), Aprende a aprender, guía de auto educación, octava edición, Ed. Trillas, México.

Nonaka, Ikujiro y TAKEUCHI, Hirotaka (1995), La empresa creadora de conocimiento. En gestión del conocimiento. Harvard Business Review. Revista.

Pacheco, A. y Cruz MC. (2006). Metodología Crítica de la Investigación, Editorial CECSA, México. PEÑA Casanova, J. (1993): Neuropsicología. Barcelona: Toray-Masson.

Review, H. B. (2003). Gestión del conocimiento. España: Deusto.

Rincón, Y. (2004). La Gestión del Conocimiento. Venezuela: Universidad Rafael Bellosó.

SANABRIA, J. (2002). Que entendemos por Producción Intelectual. Colombia: Boletín informativo N°3.

Sánchez, Margarita A., (2008) Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, Procesos Básicos del Pensamiento, Ed. Trillas, México.

Stewart Ta. (1999). La nueva riqueza de las organizaciones: El capital intelectual. Buenos Aires: Granica.

VIDAL MORUNO, M. (2013). La planificación curricular: Enfoque de competencias profesionales. Edit. JV.; Cochabamba –Bolivia.

Vidal Moruno, Mario (2019). Investigación y Metodología. Edit. JV.; Cochabamba – Bolivia.

Formación docente en Bolivia, del proyecto político cultural de reproducción del errado Estado Republicano al Estado Plurinacional

*Franz Callisaya Rojas*⁴⁵

Resumen.

El presente estudio aborda la formación de maestros en Bolivia, analizando los principales hitos históricos y el rol de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios en la fundación de los primeros Institutos Normales Superiores de Formación de Maestros, la Escuela Ayllu de Warisata, la Reforma Educativa de la ley 1565 y el Programa de Formación Continua de Maestros en Ejercicio PROFOCOM desarrollado para implementar la Ley 070, en los cuales la formación de maestros y el sistema educativo fueron asumidos como aparato de reproducción y control estatal propugnado por las clases dominantes en situación de gobierno.

Palabras clave: Formación de maestros, cultura, Escuela Ayllu Warisata, Pueblos y Naciones Indígenas, PROFOCOM, investigación documental.

SCIENTIFIC ARTICLE

TEACHER TRAINING IN BOLIVIA, A CULTURAL POLITICAL PROJECT FOR THE REPRODUCTION OF THE WRONG REPUBLICAN STATE.

Summary

In this study, it deals with teacher training in Bolivia, analyzing the main historical milestones and the role of the Native Indigenous Nations and Peoples in the founding of the first Higher Normal Institutes for Teacher Training, the Ayllu Warisata School, the educational reform of Law 1565 and the Program of Continuous Training of Teachers in Exercise PROFOCOM developed to implement Law 070, in which the training of teachers and the educational system were assumed as an apparatus of reproduction and state control advocated by the dominant classes in a situation of government.

45 Franz Callisaya Rojas, licenciado en Ciencias de la Educación, docente en la Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

Key words: Teacher training, culture, Ayllu Warisata School, Indigenous Peoples and Nations, PROFOCOM, documentary research.

Introducción

Los Estados Nación, en su proceso de construcción se valen de diferentes formas de control social que organizan y proyectan la vida en sociedad, en este contexto, la educación se asume como un aparato decisivo en la regulación de las conductas para la construcción del orden social, a decir de Althusser⁴⁶, como aparato ideológico del Estado.

En el contexto latinoamericano post colonial, específicamente en el caso boliviano, que desde su fundación incurre en el error de negar y subalternizar las identidades culturales⁴⁷ presentes en los sistemas civilizatorios pre coloniales, en el ámbito de la formación docente se evidencia confrontaciones en relación al rol de la educación.

Así para comprender la actualidad y los conflictos en la formación de maestros en Bolivia es necesario comprender la teleología, intención del sistema educativo boliviano desde su creación y el rol de las culturas o naciones o pueblos indígenas en los hitos referidos a las transformaciones educativas.

Es decir, el crear y planificar la formación docente y la repercusión del mismo en el sistema de la educación boliviana, por ende, en la construcción del Estado Nación implica posturas ideológicas en conflicto.

Considerando que históricamente y en la actualidad las políticas educativas son escenario de conflicto ideológico y político entre la visión

46 Louis Althusser (16 de octubre de 1918-París, 22 de octubre de 1990) fue un filósofo marxista francés. Propone que el Estado es un agente represor, que tiene en su poder el monopolio legítimo de la fuerza y que a su vez lo hace legítimo, se describe a sí mismo como eterno y lo reproduce en la infraestructura, que a su vez le dará el poder legítimo que tiene. Así la educación es uno de los aparatos ideológicos de Estado, funcionan mediante la ideología y secundariamente mediante la violencia donde se infunde una represión disimulada, también se instaure por que fuerzan al estudiante a comportarse de una forma determinada.

47 Cultura, El concepto de cultura asumido para el presente documento es el propuesto por Xavier Albó, el cual concibe la cultura como el conjunto de rasgos compartidos y transmitidos por un determinado grupo humano, que sirven para organizar su forma y estilo de vida, darle identidad y diferenciarlo de otros grupos humanos. Pero Albó ve fundamental clasificar esa amplia gama de rasgos en tres ámbitos: economía y tecnología, relaciones sociales y finalmente el ámbito de lo imaginario y simbólico. Cuando hablamos de sistemas civilizatorios propios de los pueblos originarios, entendemos que no se valoraron ni reconocieron en todos sus ámbitos, es decir los modelos económico productivo y social político de dichas culturas, por el contrario, fueron ignorados y desvalorizados, asumiendo solamente lo imaginario y simbólico (lengua, tradiciones, música, etc.) reduciendo de éste modo la interculturalidad en la Reforma Educativa a la folclorización.

de reproducción, dominación de los fundadores del Estado Republicano y la otra⁴⁸ visión que reivindica el reconocimiento estatal de los sistemas civilizatorios presentes en las culturas originarias pre coloniales.

El presente estudio se propone hacer un balance de la formación de maestros en Bolivia, desde la fundación de los primeros Institutos Normales Superiores hasta la Educación Intercultural Bilingüe de la Ley 1565, asimismo, evidenciar si el sistema educativo fue uno de los aparatos de reproducción y control ideológico ejercido desde el Estado republicano.

En la actualidad, si bien se aprecia cambios en relación a los actores y sectores gobernantes y los aspectos jurídico normativos, el presente estudio también se propone valorar el PROFOCOM⁴⁹, en relación a si éste también es asumido como un aparato de reproducción y control estatal de las clases sociales que son actualmente gobernantes en el marco del Estado Plurinacional.

Metodología

Metodológicamente el presente estudio se basa en la investigación documental, que según Pablo Páramo 2011, es un estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problemáticas, la elaboración de hipótesis o la orientación de nuevas fuentes de investigación en la construcción del conocimiento.

En este marco se recopiló información bibliográfica relativa a la formación docente, así como textos referidos a normativas de la educación boliviana, además de revistas especializadas, artículos científicos, los cuales se analizaron y se definió y también se reformuló la problemática de la formación de maestros en tanto el sistema educativo es aparato de control y reproducción del Estado.

48 Otra, en referencia a la otredad como diferente de la cultura europea española implantada con la colonización, otredad que para el presente estudio fue excluida en la definición y fundación de la república de Bolivia.

49 PROFOCOM, Programa de formación continua de maestros en ejercicio, implementado por el Ministerio de Educación de Bolivia.

Desarrollo.

Haciendo un análisis histórico y crítico es posible evidenciar que la República de Bolivia se funda a partir de un conjunto de culturas indígenas y territorios muy diversos, además, de las secuelas de haber sido uno de los mayores centros económicos y de explotación esclavista a nivel mundial, como fue la explotación colonial de minerales en Potosí.

Es decir, el Estado Republicano en su constitución política fundacional niega y desconoce dicha pluralidad, con el denuedo de que la mayoría poblacional de la Bolivia recién fundada correspondió a los pueblos o naciones indígenas.

Por lo tanto, una constitución republicana que desconoció y marginó a las mayorías creó un Estado fallido, el cual derivó en profundos conflictos, trasladando los mismos a las instituciones del Estado como es el sistema educativo y la formación de maestros.

Aquello se evidencia en la ausencia de centros de formación de maestros, es decir, de 1825 a 1909 Bolivia no se cuenta con centros de formación de maestros, con el transcurso del tiempo, después de casi un siglo se funda el primer Instituto Normal Superior - INS para la formación de maestros, en Sucre el año 1909.

En el Estado boliviano, con la fundación de los primeros INS, las clases sociales en el poder históricamente han pretendido naturalizar su visión de política educativa como neutra, es decir, sin ideología, en el marco de un discurso modernizador y civilizador, este hecho ha originado conflictos y escisiones sociales.

Así la formación de maestros desde el Estado se desarrolló en el marco de un proyecto societal, en el caso de Bolivia se aprecia la siguiente característica:

Desde sus primeros días, en Bolivia la escuela y la educación de las poblaciones indígenas fueron vistas como herramientas destinadas a apoyar el proyecto político cultural de la minoría gobernante, el mismo que apuntaba hacia la construcción del Estado-nación. La escuela fue utilizada así para cristianizar, occidentalizar y castellanizar a las mayorías indígenas y para incluso intentar borrar sus condiciones y características étnicas diferenciales. (López 2005: 58)

Sin embargo, como señala Guido Machaca (2010: 47), los postulados educativos principales del movimiento indígena en Bolivia se fueron

construyendo desde principios del siglo XX, se validaron en el PEIB (Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe), a principios de la década de los noventa se convirtieron en políticas públicas en la ley de Reforma Educativa de 1994 (aunque trasplantado a los intereses de la clase dominante), fueron explicitados y propuestos a la sociedad boliviana por el Bloque Educativo Indígena en el libro verde en el 2004 (en la propuesta denominada Por una Educación Indígena Originaria), se profundizaron y radicalizaron en el anteproyecto de Nueva Ley de Educación Boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez, de 2006, se mantienen en la Constitución Política del Estado Plurinacional y la Ley 070 de 2010. En este sentido analizamos las etapas por las que atravesó la formación docente en Bolivia.

La intención civilizatoria en la fundación de las primeras Normales

Las organizaciones indígenas y campesinas en Bolivia, evidencian una intención civilizatoria que niega los sistemas civilizatorios anteriores a la colonización española, esto se evidencia en el discurso de las organizaciones campesinas en los congresos educativos desarrollados a mediados de la primera década del siglo XXI. Donde “Bolivia ha sido fundada por un pacto social entre los encomenderos y los doctores, doble cara, del colonialismo español, pasando de tal manera a un colonialismo interno o republicano” (CSUTCB 2005: 55).

Es así, que entre los años 1903 y 1904, en el gobierno del presidente Pando, luego de la preparación de un proyecto de nueva Ley de instrucción pública; en los inicios de la implementación de esa reforma (Ley de instrucción pública) se envió una misión a Europa, dirigida por Daniel Sánchez Bustamante, en 1907 y 1909 llegaron dos misiones extranjeras al país, una de Chile y otra de Bélgica (Subirats 1984, citado en López 2005).

Durante este periodo en el discurso predominó un afán netamente civilizador, desde una comprensión evolucionista de la cultura⁵⁰ y bajo el nombre de poner la educación al servicio de la asimilación indígena a la cultura dominante del país o lo que se denominaba como la vida nacional, de manera que se construya la nacionalidad boliviana.

Bajo este marco civilizatorio funcionó también la primera Escuela Normal de Maestros, creada en Sucre en 1909, donde se observó el apoyo de la misión belga, se formaron los primeros maestros para la educación primaria. La

50 Evolucionismo cultural

ex Escuela Normal de Maestros de Sucre es denominada hoy Universidad Pedagógica Boliviana.

La primera escuela normal de Bolivia fue creada el 6 de junio de 1909 y su primer director fue el educador belga George Rouma. “Según Plaza y Albó, a partir de Demelas (1988 170). En sus tiempos libres este educador belga medía los cráneos de indios peones de hacienda como parte de sus investigaciones de darwinismo social” (López 2005: 59). La anterior situación supone la desvalorización que se tenía en esa época respecto del hombre originario y su modo de ser y entender la realidad, para lo cual la educación debería tener propósitos civilizatorios. Sin embargo, Daniel Sánchez Bustamante, catedrático de la universidad Mayor de San Andrés (en esa época), planteó que la educación partiese de las diferencias culturales existentes en el país, distinguiendo de este modo educación urbana y educación rural indígena.

En este sentido, en 1906 se ofrecieron incentivos para la apertura de centros educativos particulares para indígenas y, ante la poca respuesta, se crearon escuelas ambulantes (inspiradas en las unidades educativas que en esa época funcionaban en las reservas indígenas estadounidenses), que en realidad eran maestros ambulantes los cuales debían atender a varias comunidades dispersas en una zona específica, pero estas escuelas ambulantes fueron concebidas como instituciones colonizadoras que buscaban transformar la cultura y la sociedad indígena, es decir, “la escuela debería ser utilizada para apurar la transformación de un estado de salvaje y pagano a una vida civilizada en el sentido de los criollos” (Robins 2005: citado en López 2005: 60).

Bajo éste mismo tenor, la primera Normal para maestros rurales no se formaría sino hasta 1915, en La Paz: la Normal Rural de Umala, y el primer Instituto Normal Superior para maestros de secundaria se creó en La Paz en 1916 (Contreras 1999, citado en López 2005: 59). En este sentido con la creación de las normales se fortaleció la normalización social de los pueblos originarios hacia la cultura de las clases dominantes, criollos y mestizos, evidenciando de esta manera a la escuela como uno más de los aparatos de reproducción y control social de las clases dominantes. Sin embargo, como respuesta a las políticas educativas desarrolladas por el rudimentario Estado Nacional, desde los pueblos originarios surgieron movimientos como las escuelas clandestinas.

Las escuelas clandestinas y la Escuela Ayllu Warisata

La respuesta de los pueblos originarios ante la acción educativa estatal que iba en contra de la sociedad y cultura de los pueblos originarios, fueron las escuelas indígenas clandestinas. Estas escuelas indígenas fueron reconocidas como clandestinas porque se instalaron a espaldas de los hacendados y, casi siempre contra su voluntad, puesto que éstas eran una forma más de resistencia comunitaria, porque buscaban apropiarse de la lectura, escritura y del castellano, para la defensa de sus tierras ante la estafa, chantaje de que los originarios de esa época eran objeto por parte de los latifundistas criollos (López 2005). Un testimonio del funcionamiento de las escuelas clandestinas es la de Manuel Murillo, Citado en (Ticona y Albó 1997: 154):

Vigilábamos como guardias (. . .) desde estos dos cerros se hacía guardia para saber si venían los soldados (...) Si se divisaba a los soldados, que venían en gran cantidad y como remolinos, avisaban en seguida y gritaban “ya vienen los soldados”, diciendo. Teníamos arto ganado, que pastoreábamos por las rinconadas... Así cuando se acercaban y se divisaban [los soldados] por las alturas... se nos comunicaba y en ese momento se despachaba a los alumnos. Luego se confundían como si fueran pastores, algunos estaban sentados, algunos miraban sorprendidos, así se disimulaba.

Es necesario destacar que en este periodo se dieron dos casos simultáneos, el de las escuelas indígenas clandestinas, surgidas desde la preocupación indígena y enmarcada en el movimiento cacical o comunitario, y el de las escuelas indígenas ambulantes y luego permanentes, emanadas desde la decisión estatal o de iniciativas eclesiales. Si bien ambos tipos de escuela apuntaban hacia la apropiación del castellano y de la lectura y escritura en ese idioma, las escuelas indígenas clandestinas propiciaban la apropiación de estas herramientas de la sociedad hegemónica para ponerlas al servicio de la defensa de sus derechos civiles para de esta forma, reforzar el movimiento de liberación del indígena y fortalecer su modo de vida. En cambio, las escuelas indígenas estatales, por su parte, buscaban la asimilación del indígena a lo que entonces se tenía como vida civilizada, de allí el énfasis que también ponían en la paralela cristianización de la población (López 2005).

Uno de los líderes aymaras que había impulsado el movimiento de las escuelas clandestinas fue el Amauta Avelino Siñani, pero con la llegada a Warisata del profesor Elizardo Pérez, en ese entonces inspector general de

educación indígenal, ambos fundan y construyen una escuela indígenal que recupera en su construcción, organización y funcionamiento la cosmovisión y características del ayllu aymara.

Como explica Salazar Mostajo, la Escuela Ayllu Warisata produjo una verdadera revolución en el campo pedagógico: restauró el antiguo Parlamento Amauta, donde el aymara recupera su derecho a hablar, pensar y forjar su destino. La Escuela sale de su recinto, se incorpora a la sociedad, la conduce y enriquece, es la escuela ayllu⁵¹, se desarrolla una educación comunitaria. Implanta la coeducación, la escuela laica, la escuela marka⁵². Hace plástica, música, literatura, rescata la tradición e identidad cultural sin atarla a tabúes raciales.

Desde la perspectiva pedagógica, la Escuela Ayllu impartió una educación funcional a partir de la propia identidad cultural, es decir, se desarrolló a través de actividades plenas de sentido y de propósito y cuya necesidad haya sido percibida y sentida claramente por los estudiantes y la comunidad, la producción material en talleres, campos de cultivo, etc. forman parte del proceso educativo, por ejemplo, se desarrolla educación productiva.

La escuela de Warisata, establecida por Elizardo Pérez, trató de reforzar los patrones de la sociedad aymara haciendo de la escuela el centro de organización comunitaria. La escuela se convirtió en una pequeña fábrica de ladrillos, textiles, y de entrenamiento agropecuario y agrícola dirigido por los dirigentes de la comunidad. El mismo Pérez consideraba que Warisata tenía que dotar a todos los indígenas de todos los conocimientos para levantarlos en su condición por medio del trabajo y del esfuerzo que producen bienestar y riqueza y elevan la dignidad del individuo. (López 2005: 70)

Sin embargo, la incorporación de actividades productivas en los procesos educativos como la producción agrícola, textil, suelen ser comprendidos como la incorporación del actor aymara a la economía liberal y convertido en consumidor, como se muestra en la siguiente cita.

51 El Ayllu, es la célula social mediante la cual las sociedades andinas como la aymara establecen su unidad con la tierra. No es una institución que se estratifica, sino que se organiza en la dinámica propia de la sociedad, la sigue en su evolución. Es el vasto ambiente en el cual se transmitía la tradición del trabajo, la técnica de los cultivos, la herencia cultura.

52 El ayllu deviene en *marka*, circunscripción geográfica donde el comunitarismo ya no se práctica por individuos, sino por territorios. En la *marka* se reproduce la más antigua institución incaica, la división entre los *anansaya* y los *urinsaya*, división que no es demarcatoria ni excluyente, sino que encierra una de sustancia hermandad.

Es evidente que si bien tras esta preocupación [la educación en Warisata], estaba la lucha contra el pensamiento racista hegemónico de la época que veía a los indígenas como flojos e incapaces, también se percibía una vocación mestizante que se traducía en el deseo de incorporar al indígena al mercado, al convertirlo en productor semi industrial y también en consumidores. Para lograrlo se apuntaba a una escuela activa, que combinara el trabajo en el salón de clases, con el trabajo en el campo y en talleres. (Op.Cit. pag. 70)

Esta interpretación debe ser complementada con el aporte de Avelino Siñani portador de la cosmovisión andina aymara, ya que la escuela ayllu recuperaba la cosmovisión aymara en el que las actividades productivas tienen fines de autoabastecimiento, en equilibrio con la naturaleza en el marco de la complementariedad y la reciprocidad; y no tiene como primera prioridad el enriquecimiento a través del intercambio lucrativo de la economía de mercado. Es decir, la Escuela Ayllu “toma del ayllu indígena su estructura orgánica, su concepción comunitaria y sus valores culturales propios. Se constituye en una unidad de trabajo, productiva y colectivista. Su fin último, la liberación india y el restablecimiento de la cultura andina destruida por la colonización europea” (Quiroga 1998: 16, citado en López 2005: 70).

En cuanto a la formación de maestros, Elizardo Pérez, el año 1931, había recibido el encargo del Ministro de Educación, Bailón Mercado, de crear una escuela modelo de maestros indígenas, “marco en el cual se desarrolló la experiencia de Warisata” (Subirats 1984: 27, citado en López 2005: 78). En este sentido, después de seis años de educación los estudiantes de la Escuela Ayllu Warisata pasaban a formar parte de la sección vocacional donde se formaban para ser profesores de educación indígena en el nivel de primaria, como señala el profesor Vicente Chaña (2009: 127) “el 2 de agosto de 1937 durante el gobierno del Tte. Cnl. Germán Bush se instituyó la sección de formación docente [En Warisata] para la educación primaria”. La formación docente pedagógicamente también se fundamentaba en la experiencia desarrollada en la Escuela Ayllu, así lo expresa Elizardo Pérez en una conferencia que dictó en la Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, en septiembre de 1941.

Pedagogía nacional es lo que hacía el maestro chapaco: pisar barro con sus alumnos, enseñarles la composición de la arcilla, . . . El estudio de los abonos y de la composición de las tierras, en los métodos de labranza y en el estudio de los hechos meteorológicos no hemos tratado de llenar de

pedantería a nuestros muchachos sino más bien mostrarles el contenido científico de la sabiduría agrológica indígena, ... Eso es pedagogía nacional a juicio mío y a juicio de los maestros que hemos educado en Warisata. (Pérez 1962: 470)

La pedagogía nacional construida en Warisata proponía, lo que actualmente se denomina intraculturalidad, por consiguiente, la valoración y vigencia de la cultura propia:

El mundo indígena íntegro debe invadir los motivos simbólicos de la vida escolar. Las decoraciones, que incultos y cerrados intelectuales reprochan, que muestran al indio en su mundo, fuerte, fornido, su lago hermoso, sus peces, tienen por objeto enseñar al indio niño y viejo, que nuestra tierra es hermosa y que el indio es digno y fuerte, que su vida no es despreciable y que la escuela le llenara de dignidad. (Op. Cit. 470)

Su concepción de pedagogía nacional también proponía lo que actualmente denominamos descolonización de la educación, puesto que como él mismo señala "educar es extraer del ánimo individual el espíritu de la naturaleza y no machacar la letradura en el cerebro del niño. Tal tarea no se puede lograr, empero, por métodos y sistemas occidentales, porque el alma de Bolivia no está en París, Londres o Berlín, está en la tierra boliviana, en el corazón de los niños bolivianos; y es allí donde nos encaminamos y donde tenemos que operar" (Op. Cit. 470).

Mientras el proceso de irradiación comenzaba a nivel internacional, en Patzcuaro México, "en Bolivia la alianza del gamonalismo obtenía una victoria, logrando la supresión de la Dirección General de Educación Indígena, el 12 de enero de 1940, por decreto del presidente Quintanilla las escuelas indígenas quedaron entregadas a sus peores enemigos partidarios de la servidumbre y la esclavitud del indio" (Pérez 1965: 372).

En una carta enviada el 2 de agosto de 1947 por los amautas de Warisata a Elizardo Pérez, se describe cual fue el desmantelamiento y paralización desarrollada por las nuevas autoridades educativas:

Hasta que llegó 1940, fecha donde vino el doctor Vicente Donoso Tórrez y el señor Max Byron, y conforme a nuestra costumbre, los recibimos en nuestro Parlamento, allí nos dijeron: que todo lo que habíamos hecho estaba mal [que la escuela para indios no debería ser de dos pisos, que castigarían a los responsables, Elizardo y Avelino] y que venían a salvarnos y hacer una obra mucho mejor; nosotros quedamos perplejos... Sobrevinieron días, meses,

años, y cuanta amargura sentimos al comprobar que toda esa promesa se convertía en la destrucción de nuestra obra, de esa su obra, maestro Elizardo, donde invirtió usted su vida, y de lo que sólo los indios reconocemos y fuimos testigos. Ahí están todas las construcciones paralizadas y parte destruidas, la fábrica de tejas que fue creada para techar nuestras escuelas y nuestras casas, convertida en escombros; nuestros campos de cultivos, sustento de nuestros hijos y en los cuales, iban aprendiendo una mejor forma de trabajar la tierra, convertidos en pedregales; las ovejas, porcinos, aves de raza, que sirvieron para practicar la buena crianza, fueron exterminados; los talleres de tejidos, hilandería, sombrerería y sastrería fueron suprimidos, el servicio de luz eléctrica inutilizado el mobiliario completo que se fabricó en los mismos talleres de la escuela, parte desapareció y parte existe en mal estado; la Sección Normal desaparecieron; las escuelas seccionales fueron paralizadas y desvinculadas; nuestro Parlamento de Amautas fue suprimido y quedamos excluidos de todo contacto con la escuela (. . .) (Citado en Pérez 1962: 401)

Respecto de los enemigos de la Escuela Ayllu y la educación indigenal, el mexicano Adolfo Velasco en su libro "Warisata", en la página 60 presenta una conversación con Max Byron:

Conversando con un miembro del magisterio boliviano (es decir, con Byron) nos dijo estas palabras: "Debe exterminarse a los indios con ametralladoras". Nosotros le hicimos esta reflexión: ¿pero se ha dado cuenta de que de los 3.200.000 habitantes que tiene Bolivia, 2.200.000 son indios? Usted entonces lo que quiere es exterminar a su propio país, porque quien dice indios dice Bolivia. Pero aceptando que ustedes los enemigos del indio los ametrallaran para exterminarlos, ¿qué harían al día siguiente del pueblecito para abastecerse de papas, chuño, oca, quinua, trigo, habas, etc.? Porque todo esto lo producen y los facilitan los indios . . . Otro enemigo de los indios agregaba: hay que castrarlos para evitar su propagación. (Velasco 1940, citado en Pérez 1962: 387)



Mariano Ramos, Elizardo Pérez y Avelino Siñani (1931)

A partir de esas mentalidades, el discurso para destruir la Escuela Ayllu era como señala Pérez: “Esa doctrina consistía en oponer a la Escuela Ayllu, la Escuela Aldea. Era la escuela mestiza (...) para indios, lo que implicaba un engaño colosal que debía ser denunciado, por cuanto se trataba de destruir con ella la obra sacrificada y tenaz de Warisata” (Pérez 1962: 229). En este contexto las normales rurales fueron entregadas a organismos transnacionales.

Tras la destrucción de los núcleos, maquinada por los terratenientes y la expulsión de sus fundadores, las normales rurales fueron entregadas al SCIDE, (Servicio de Cooperación Interamericano de Educación), que significaba la penetración del imperialismo en el campo [el área rural], pero sin más opciones para mantener la educación se aceptó. Evidentemente conservaron durante algún tiempo la educación integral, uniendo la teoría con la práctica, ya que se enseñaba prácticas agropecuarias, culinarias y cuidados medicinales. Sus profesores debían ser enciclopedias y de ahí surgió el concepto de polivalencia, pero como era una educación diseñada por los gringos, sin la participación y administración de las autoridades locales, sin el objetivo de autoabastecimiento y producción industrial, con el correr del tiempo, los cambios políticos y la reforma educativa [de 1955], perdió su esencia por la que habían sido creadas. Actualmente no son más que fuentes de alienación cultural, causa de deserción escolar de la resistencia comunal y remedo de la educación urbana. (CSUTCB 2005: 46)

Así, Warisata, uno de los primeros movimientos que generó un modelo pedagógico acorde a la realidad plurinacional fue enajenada a los intereses de los gamonales, en complicidad con los gobiernos tradicionales, como el de Quintanilla (CONAMAQ et. al. 2004); de este modo se detuvo la experiencia educativa que desafiaba la reproducción y el control social de las clases minoritarias, sin embargo, dominantes de aquel momento histórico. A pesar, de ello los ideales de la escuela ayllu ya se habían expandido a nivel nacional e internacional, y el proceso vivido en la guerra del chaco por las poblaciones que no eran beneficiadas por el Estado Nación, el cual sin embargo demandó su defensa, situación que dio pie a la revolución del 1952, mismo que tuvo sus consecuencias en el ámbito de la educación.

El Código de la educación Boliviana de 1955

La educación sobre todo en el medio rural en las últimas cinco décadas ha significado la democratización del servicio, pero también el desaprendizaje de la lengua y cultura propia llamada originaria, por ende, la pérdida de saberes y conocimientos ancestrales, y principalmente la enajenación del derecho a la identidad cultural propia.

En esa época los pueblos originarios perseguían la apropiación del castellano, de la lectura y escritura en este idioma, en tanto que las dos herramientas castellano y legua escrita eran vistas como mecanismos de ascenso social y de acceso a los bienes y servicios que el Estado ofrecía a los hispanohablantes y como insumos necesarios para enriquecer su capital cultural (López 2005).

Es importante señalar que la democratización de los servicios educativos se caracterizó por un afán civilizatorio y que la oferta educativa oficial se inscribió en un proyecto mayor que perseguía la construcción de un Estado Nación mestizo, que más que respetar las diferencias y buscar la unidad en la diversidad, propugnó el mestizaje como solución al llamado problema indígena. En ese sentido, lo que en realidad se buscaba era la asimilación de la población indígena al cauce de la cultura dominante de características coloniales.

La educación fue considerada por la revolución nacional de 1952 como:

Un mecanismo necesario para la reconstrucción del país, en general, y como herramienta del desarrollo económico y social, en particular. En ese marco se dictó en 1955 el Código de la educación boliviana que entre sus principios destacaba el papel liberador de la educación y por medio del cual se buscó extender la educación a las mayorías indígenas y campesinas que habían permanecido excluidas de ellas. (López 2005: 81)

En este contexto, la formación docente, sobre todo para el área rural, debió estar orientada a la llamada educación fundamental que priorizaba la castellanización, la lectura, la escritura, la aritmética y lo técnico manual. Así lo expresa el código de la educación boliviana en su artículo 120.

Artículo 120.- Son objetivos de la educación fundamental campesina:

- 1) Desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuarios y conducta personal y social.
- 2) Alfabetizar mediante el empleo funcional y dominio de los instrumentos básicos del aprendizaje: la lectura, la escritura y la aritmética.
- 3) Enseñarle a ser buen trabajador agropecuario, ejercitándolo en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales.
- 4) Estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas, enseñándoles los fundamentos de las industrias y artesanías rurales de su región, capacitándolo para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo.
- 5) Cultivar su amor a las tradiciones, al folclore nacional y las artes aplicadas populares, desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas de alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro, mediante una educación científica.
- 6) Desarrollar en el campesino una conciencia cívica que le permita participar activamente en el proceso de emancipación económica y cultural de la Nación.

En este periodo histórico, las escuelas normales fueron uno de los instrumentos con los que se pretendió desaparecer las identidades culturales de los pueblos originarios, reduciéndolo apenas a tradiciones y folclore, para lo cual se intentó desindigenizar a los indígenas y convertirlos en campesinos, ocultando con este término las diferencias entre los sistemas civilizatorios en conflicto, presentes en Bolivia desde su fundación. Es decir, persistió y se reforzó a la escuela como aparato de reproducción y control social, a partir de la formación y rol del maestro desde la visión civilizadora en el que fue formado:

Aun cuando muchos jóvenes de extracción campesina e indígena se hicieron docentes, la Escuela Normal logró uno de los objetivos políticos del sistema: reforzar la inseguridad que la escuela oficial había sembrado en ellos respecto de la validez de su lengua y cultura y a la conveniencia de despojar a las nuevas generaciones de tales elementos que no contribuían a otra cosa que a afirmar el retraso del país. Los maestros rurales blanqueados por la educación, se sumaron a la cruzada nacional de erradicación de las diferencias y de castellanización forzada. (López 2005: 87)

Sin embargo, a pesar del proceso de etnofagia estatal desarrollado a través de la educación, durante los años 70 movimientos como el Katarista⁵³ toman posición y denuncian la histórica opresión de los indígenas en Bolivia, así se evidencia en el siguiente extracto.

Nosotros los campesinos quechuas y aymaras, lo mismo que las otras culturas autóctonas del país, decimos lo mismo. Nos sentimos económicamente explotados, cultural y políticamente oprimidos. En Bolivia no ha habido una integración de culturas sino una superposición y dominación, habiendo permanecido nosotros en el atraso más bajo y explotado de esa pirámide. (Manifiesto de Tiwanaku 1973)

Los kataristas declaran que su situación es como si fueran extranjeros, estando ellos en su propio país, critican las leyes originadas en el contexto de la revolución nacional de 1952 y ven a la educación oficial de entonces como la causante de prácticas alienantes y discriminadoras:

La educación no solo busca convertir al indio en una especie de mestizo sin definición ni personalidad, sino persigue igualmente su asimilación a la cultura occidental y capitalista.

No se ha respetado nuestras virtudes ni nuestra propia visión de mundo y de la vida (...) no se ha respetado nuestra cultura ni comprendido nuestra mentalidad. (Manifiesto de Tiwanaku 1973)

Del mismo modo, a inicios de los años 90, los propios originarios, entonces denominados por decreto campesinos bolivianos, supuestos beneficiarios de los cambios impulsados a partir del 52, en su propuesta educativa presentada al Congreso Nacional de la Educación el año 1992, critican lo ocurrido en el tema educativo a lo largo de esta etapa histórica.

La educación nos ha metido la idea de que era malo todo lo nuestro: la lengua, las costumbres, la vestimenta, nuestro pensamiento y nuestras tierras y muchos escolares se avergüenzan de ser campesinos (...) piensan que deben negar a sus padres, a su familia, a su comunidad e irse a la ciudad. Los contenidos de la educación de nuestros hijos e hijas están alejados de la vida diaria del campo, pertenecen a la cultura oficial. No nos son útiles, sólo logran una pérdida diaria de nuestra identidad cultural y lingüística. (CSUTCB 1991: 7)

53 En 1973 el katarismo era ya un movimiento amplio que aglutinaba diversas organizaciones de las ciudades de la Paz, Oruro, a partir de una sólida base de estudiantes universitarios que reivindicaban su aymaridad.

Así mismo, el Código de la Educación Boliviana y su propuesta de educación elemental dirigida a los pueblos originarios fue una continuidad y a mayor escala de la actitud civilizante del Estado-Nación, en otras palabras, reproducción y control social a través del aparato educativo. La formación docente, en especial el dirigido a la formación de maestros rurales, de origen indígena en las Escuelas Normales Rurales, fue el instrumento para blanquear a los maestros del sistema educativo, los cuales desde su formación y desempeño profesional consolidaron la violación del derecho a la identidad cultural propia y la diferencia.

Otra consecuencia fue que la formación normalista de los profesores en Bolivia, con frecuencia resultó poco permeable a los principios y estrategias que la Educación Intercultural Bilingüe EIB traía consigo, por la férrea e impenetrable adopción de los postulados homogeneizantes del Código de la Educación Boliviana de 1955 (Quiroga 1988, citado en López 2005).

Ley 1565, Reforma Educativa y Educación Intercultural Bilingüe

La Ley de Reforma Educativa promulgada el año 1994 sustituyó legalmente al Código de la Educación Boliviana de 1955, que se había implementado parcialmente durante cuatro décadas. La Ley 1565 fue diseñada por el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa ETARE, el mismo fue dirigido por el Ministerio de Planeamiento y Coordinación y solamente en la etapa de su ejecución se incorporó al Ministerio de Educación Cultura y Deportes de ese entonces (Machaca 2003).

La Ley 1565 de Reforma Educativa, proponía:

Un redimensionamiento del Ministerio de Educación, incorpora el enfoque de la educación intercultural y la modalidad bilingüe al sistema educativo, reorienta la formación docente mediante la aplicación de un nuevo diseño curricular base, promueve la participación de los padres de familia tanto en el control social como en la gestión educativa y pone énfasis en el aprendizaje de los educandos. (Machaca 2003: 18)

Los aspectos nuevos en la Ley 1565 son la EIB y la participación social en la gestión educativa. En este sentido, en el plano discursivo, la diversidad cultural y lingüística pasa de ser considerada un problema a ser vista como factores que contribuirán al mejoramiento de la calidad educativa de los pueblos indígena originarios, en tanto que existió mucho sustento en la importancia del aprendizaje de las lenguas originarias, sobre todo como consecuencia de

los procesos de alfabetización, en lengua indígena, desarrollados en la década de los ochenta.

Si bien la EIB es un aspecto nuevo para el sector Estatal; experiencias de EIB desde abajo como la de Warisata, para los pueblos originarios son una constante en su proceso de reivindicación de su derecho a la identidad y cultura propia.

La EIB como un proyecto construido desde abajo por las organizaciones indígena originarias para el gobierno del MNR de la década de 1990 es considerada, como señala Guido Machaca (2003: 24), “como un enfoque diferente de educación, hace énfasis en la experiencia del educando, debe estar centrada en el aprendizaje y en la lógica constructiva a partir de la experiencia y debería ser planteada lógica y naturalmente en la lengua materna del educando”

Esta concepción de EIB se implementó en la formación docente en los Institutos Normales Superiores, en especial en los denominados INS EIB. Para comprender la implementación de la EIB revisemos el caso del entonces denominado INS Warisata, como señala Sofía Alcón.

En gran medida, al hablar de la educación intercultural bilingüe, se da una desigual importancia, aunque existe una valoración positiva por los estudiantes. En el nivel discursivo la EIB enfatiza lo bilingüe o en otros casos es entendida como la enseñanza de la lengua indígena. Mientras que lo intercultural aparece eclipsado; y más aún si hablamos de la pedagogía intercultural. La interculturalidad es entendida como la existencia de música, cuentos, dichos, y modalidades artísticas típicas, ritos y costumbres muy tradicionales, pero son valoradas como curiosidad más o menos atractivo. En ese sentido, la cultura queda reducida y caricaturizada a un conjunto de anécdotas y situaciones de folclorismo. No obstante, se escucha voces aisladas de los alumnos, cuya comprensión parece vislumbrar ideas relacionadas al fortalecimiento de la identidad cultural de los sujetos, y cómo la situación asimétrica de poder ha conducido a procesos de aculturación a los sujetos aimaras, donde en muchos casos se ha perdido el orgullo de ser aimaras. (Alcón 2001: 134)

Otro aspecto importante de la ley 1565 es el enfoque constructivista. El constructivismo en la formación docente en el entonces llamado INS Warisata, según Sofía Alcón (2001) tuvo la siguiente característica, algunas prácticas, en la formación de maestros, dentro del aula estaban orientadas

a establecer y legitimar el discurso del constructivismo como aquello único, absoluto y verdadero, o sea, había que hablar de ello, aunque el docente no cambiara su práctica.

A pesar de haber visto las teorías de aprendizaje, [refiriéndose a las teorías del constructivismo] éstas no logran tener práctica ni presencia, pero sí en discurso. En otras palabras, los propios alumnos [del entonces INS Warisata] futuros educadores no experimentan el efecto de estas teorías en sus propios aprendizajes, todavía pareciera entenderse como algo aislado separado de su realidad inmediata, en este sentido era común escuchar a los alumnos decir y algunos profesores escuchar: el constructivismo estamos viendo como teoría y no en la práctica. Existe la idea acerca de la práctica como algo separado y aislado de sus realidades. Es decir, la práctica debía darse con los niños de la escuela de aplicación, por ejemplo. (Alcón 2001:114)

En este ámbito, la implementación de la Reforma Educativa en la formación docente en el entonces INS Warisata significó una continuidad de las políticas estatales de asimilación a la cultura dominante, aunque con nuevos conceptos y prácticas, como lo explica Alcón:

La práctica docente en el INS continúa jugando la función ideológica de legitimación del discurso del desarrollo y la modernidad propugnada por el Estado. Esto llega con un nuevo ropaje de conceptos y nuevas prácticas, (...) para supuestamente mejorar la calidad de la educación en contextos indígenas. En este sentido, es cotidiano escuchar hablar en las aulas de participación, democracia, participación de la mujer, interculturalidad en el sentido pluralista, del respeto al otro, respeto al diferente, silenciando de esta manera las relaciones asimétricas que mantiene el estado con los pueblos indígenas. (Alcón 2001: 131)

Esta percepción de la implementación de la EIB es compartida por la CSUTCB, expresada en la Propuesta de la CSUTCB al II Congreso Nacional de Educación, denominado Pachakuti Educativo:

La aplicación de la educación Intercultural Bilingüe vertical, se ha realizado en el marco de la democracia pactada corrupta: Partidos políticos (ADN, MNR, MIR, UCS), ONGs, e Iglesias, para ello han utilizado operadores Banco mundialistas y Fondo monetaristas, como a indígenas llunk'us⁵⁴, que no han hecho otra cosa que repetir recetas alienantes de Amalia Anaya, Tito Hoz de Vila, Victor Hugo Cárdenas, ... en una nueva versión de colonización y desclasamiento decretando la muerte de nuestras culturas usando como

54 Llunk'u, en castellano comúnmente denominados tira sacos.

arma el mismo idioma originario trasplantándole a la lógica de la cultura neoliberal. (CSUTCB 2005: 57)

En el mismo sentido, Félix Patzi señala que la Reforma Educativa representa un nuevo mecanismo de integración o asimilación de los originarios a la lógica neoliberal, así lo expresa en "Etnofagia Estatal":

En 1994 se dicta la reforma educativa, en donde se incorpora a la interculturalidad y al bilingüismo como una política educativa que, aparentemente, reivindica los valores de la identidad de las naciones originarias y/o indígenas. Sin embargo, en cuanto se refiere a los contenidos educativos, continúan imponiéndose e inculcándose los mismos significados de la cultura dominante considerada como legítima, sólo que a diferencia del anterior proceso que se inculcaba en idioma oficial castellano, ahora se realiza en idioma vernáculo y/o nativo. De este modo la clase dominante va incorporando a los indígenas más aceleradamente a la lógica neoliberal. A este nuevo mecanismo de integración le hemos denominado etnografía estatal, como una moderna forma de violencia simbólica. (Patzi 1999: 535)

Para Patzi, la Reforma Educativa no es más que la continuidad de la intención de civilizar a los originarios en torno a la arbitrariedad cultural⁵⁵, de este modo la interculturalidad se habría convertido en una simple ilusión colectiva.

Desde el ámbito académico en particular coincidimos con Patzi ya que la Reforma Educativa continuó con el carácter integracionista eurocéntrico⁵⁶, ya que los sistemas civilizatorios propios de los pueblos originarios no se valoraron ni reconocieron en todos sus ámbitos, es decir, los modelos económico productivo y social político de las culturas originarias fueron ignorados y desvalorizados, asumiendo solamente lo simbólico imaginario (lengua, tradiciones, música, etc.) reduciendo de éste modo la interculturalidad en la Reforma Educativa a la folclorización.

Además de la intencionalidad integracionista de la ley 1565; por un lado, en cuanto a la formación docente, Luis Enrique López, señala que el discurso predominante en los INS era el ideológico sindical, y como consecuencia

55 Arbitrariedad cultural, según Bourdieu, es aquella cultura que la clase dominante estructura y convierte en estructurante para el resto de los grupos sociales como legítima imponiéndola e inculcándola como algo suyo. (citado en Patzi 1999: 537)

56 Con el carácter integracionista eurocéntrica hacemos referencia a presuposición de los gobiernos tradicionales de Bolivia, que vieron como horizonte (modelo a seguir) civilizatorio a las sociedades europeas.

de éste en las instituciones de formación docente no se daba lugar a transformaciones sobre todo las relativas a la construcción de perspectivas educativas basadas en la cultura propia, así lo especifica:

Otro factor que incidió negativamente en la transformación positiva de la formación docente fue el hecho que, en gran medida, las Normales y la formación docente en general fueron vistas como ámbitos de formación ideológica del magisterio, no sólo en cuanto a la formación ciudadano-mestiza de los campesinos e indígenas que se convertían en maestros y maestras, sino también en cuanto a su identidad profesional, en tanto las normales constituían el espacio desde el cual debía consolidarse el sindicato docente. (López 2005: 286)

Por otro lado, en relación a la formación recibida por los maestros para la implementación de la ley 1565 se apreció que hubo dificultades en relación al currículo diversificado o ramas diversificadas, así lo expresa la maestra de Pata Morochata (2002) “Sí, en forma teórica, simplemente quería [el asesor pedagógico] que nosotros construyamos [ramas diversificadas]; pero lamentablemente no se pudo hacer”, es decir los maestros poco o nada pudieron hacer para encarar el reto de elaborar el currículo diversificado a partir de los saberes y conocimientos locales de una determinada comunidad.

Sin embargo, es posible evidenciar que, a pesar de esas dificultades, la EIB de los años 90 aportó fundamentalmente con la revalorización y empleo de la lengua materna en los procesos de enseñanza aprendizaje contribuyendo a elevar la autoestima de los niños y niñas principalmente de áreas rurales; pero al mismo tiempo las dificultades en la comprensión e implementación de la EIB sirvieron de insumos para el replanteamiento de la misma en la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez ASyEP y la Constitución Política del Estado Plurinacional.

El Bloque Educativo Indígena en el proyecto de ley ASyEP y la CPEP

El año 2004, según el cronograma del Consejo Nacional de Educación, debería realizarse el Congreso Nacional de Educación, con la finalidad de evaluar la ley 1565 y definir estrategias de la educación boliviana para los próximos años; sin embargo, este fue postergado y fueron los eventos previos y la conformación del bloque educativo indígena que llevó las demandas de los pueblos originarios al Congreso Nacional de Educación realizado el año 2006.

En eventos preparatorios a los congresos educativos departamentales, se organizó y conformo el Bloque Educativo Indígena conformado por el CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB – BS y los CEPOs. Éste hecho marco un hito inédito en la historia de la república de Bolivia, ya que dicho bloque aglutinaba a organizaciones matrices del altiplano, los valles, el Oriente, el Chaco y la Amazonía en torno a la problemática educativa.

Esta macro organización educativa indígena, de forma participativa asumiendo las dinámicas de organización social política de las culturas originarias, contando como brazo técnico a los Consejos Educativos de Pueblos Originarios CEPOs, elaboró y presentó en los eventos previos y en el mismo congreso nacional de educación una propuesta denominada “Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”. Pero fue aún más sobresaliente la demanda de construcción de un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe, además del fortalecimiento de la EIB superando la acepción folclorizante de la misma, como también de su implementación en todos los ámbitos y modalidades de la educación por ser la educación un instrumento de liberación. Así la macro organización social indígena originaria ve en la educación un instrumento para subvertir la reproducción y control estatal ejercida por las clases sociales dominantes, no indígenas que fundaron el estado republicano. Es de destacar que en esta etapa histórica el abordaje de la problemática educativa corrobora la demanda histórica de reconocimiento de la diversidad de sistemas civilizatorios presentes en Bolivia, a través de la refundación del estado.

En suma, en el proyecto de Ley de Educación aprobado por el Congreso Nacional de Educación se expresan y profundizan las demandas y reivindicaciones históricas de los pueblos originarios y los movimientos populares, y se propone la descolonización de la educación.

Actualmente con la Constitución Política del Estado Plurinacional en la que se reconoce el carácter Plurinacional de Bolivia, como se verifica en el “Capítulo Primero Referido al Modelo de Estado, artículo 1º señala, “Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país”. Del mismo modo, el capítulo cuarto referido a los Derechos de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, artículo 30, incisos 12 y 14, señala que éstos tienen el derecho “A una educación intracultural, intercultural y plurilingüe

en todo el sistema educativo, al ejercicio de sus sistemas políticos, jurídicos y económicos acorde a su cosmovisión”.

En cuanto a la formación docente, la Constitución Política del Estado Plurinacional señala en el Artículo 96. I. Que “Es responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, a través de escuelas superiores de formación. La formación de docentes será única, fiscal, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe, científica y productiva, y se desarrollará con compromiso social y vocación de servicio”.

En ese sentido, desde la gestión 2010, se implementa un plan de estudios que asume los cinco principios de la educación boliviana propuesta en el proyecto de ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez: Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora, Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos, educación intracultural, intercultural y plurilingüe, educación productiva y territorial y educación científica, técnica, tecnológica y artística.

Pero también es importante aclarar que las ESFM se propusieron fundamentar la formación docente en la identidad cultural propia.

La Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez y el PROFOCOM

En Bolivia con el ascenso de Evo Morales como presidente, las naciones indígenas ven en la asamblea constituyente la opción para construir una sociedad que supere el mal con el que nació el Estado republicano, es decir nos referimos la negación y subalternización de las naciones indígenas. Más allá de los profundos conflictos sociales en el proceso de la asamblea constituyente y la casi división del país en la llamada nación *camba* y *lo colla andino*, con la promulgación, en el 2009, de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, se ve como horizonte de construcción de un Estado Plurinacional en la práctica. En el ámbito educativo se propone superar la instrumentalización del sistema educativo que había sido gestionado como aparato de reproducción y control estatal ejercido por las clases sociales históricamente gobernantes, se abre el desafío de hacer realidad, desde el sistema educativo, la construcción de una sociedad intercultural basada en la descolonización.

En este contexto en el que las organizaciones sociales de alcance nacional como la CSUTCB y las Bartolinas entre las sobresalientes, ya en situación de gobierno, las cuales se alegan la representatividad de las mayorías, se

promulga la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez; el ministerio de educación del gobierno de rostro indígena tiene en sus manos el control del sistema educativo, aunque con serias resistencias en la dirigencia troskista del magisterio sindicalizado urbano y la pasividad de las universidades públicas.

Para llevar a la práctica la Ley 070, el Ministerio de Educación implementa el Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras PROFOCOM, dirigido a maestras y maestros en ejercicio de los subsistemas de Educación Regular, Alternativa y Especial. El texto Revolución Educativa con Revolución Docente señala que el PROFOCOM, entre 2012 y 2015, atendió a 140.000 profesores, equivalente al 88% del magisterio.

Así el Ministerio de Educación (2013) se propuso transformar el Sistema Educativo a partir de la formación de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo MESCP, para de este modo transformar la práctica pedagógica tradicional, práctica que había sido gestionada por los anteriores gobiernos para asimilar a las naciones pueblos indígenas al modo cultural de herencia colonial, negando la validez de los sistemas civilizatorios de los pueblos indígenas como alternativa para la construcción de una sociedad actual, es decir, la educación constituyó un aparato de reproducción y control Estatal. El Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo MESCP en la formación de maestros pretende transformar la práctica pedagógica tradicional a una práctica educativa descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe.

Dicho proceso de formación complementaria, se propuso también la apropiación e implementación del currículo base del Sistema Educativo Plurinacional. Así la estrategia metodológica del PROFOCOM se sustentó sobre la base de cuatro elementos metodológicos del modelo educativo: la Práctica, la Teoría, la Valoración y la Producción, pretendiendo vincular la formación con la transformación, en otras palabras, que los maestros y maestras debieron poner en práctica, a la par, en sus unidades educativas lo desarrollado o aprendido en el programa de formación continua. Para de esta manera responder desde el ámbito educativo, a la histórica problemática de negación y subalternización de las naciones y pueblos indígenas, por parte de las clases criollo mestizas dominantes siendo minoritarias, cabe recalcar que estos últimos tuvieron en el sistema educativo uno de los aparatos de reproducción y control social necesarios para el statu quo social.

El PROFOCOM en el marco de los postulados de la Ley 070, asume cuatro referentes fundamentales:

- La formación descolonizadora, que hace referencia a la lucha contra la discriminación y la promoción de la equidad de oportunidades y equiparación de condiciones a través de la superación de estructuras mentales coloniales y el fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias.
- La formación productiva, que asume la comprensión de la producción como recurso pedagógico que articula las instituciones educativas con las actividades económicas del contexto.
- La formación comunitaria, que supone un proceso de convivencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural, en esta convivencia la educación mantiene su vínculo con la vida a través de las Comunidades de Producción – Transformación Educativa CP-TE.
- La formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe, que promueve el reconocimiento y el desarrollo de la plurinacionalidad, la producción de saberes y conocimientos propios y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias como una forma de descolonización y a la interculturalidad como una forma de diálogo entre culturas (Ministerio de Educación 2013).

Si bien, teóricamente el PROFOCOM se plantea superar el rol que históricamente jugó el sistema educativo como aparato de reproducción y control ideológico cultural, en su implementación o práctica afronta grandes dificultades, entre las principales se aprecia:

La dificultad de llevar a las prácticas los contenidos y metodologías propuestos por el PROFOCOM debido a la escasa capacidad de ejemplificación de los facilitadores. Esta situación es posible evidenciar en la entrevista realizada a la profesora Silvia del Área de Biología –Geografía, quien participó del programa de formación complementaria.

Hubiera sido bueno tal vez llevar los contenidos en realidad, igual no nos han dicho como...un ejemplo lo hemos pedido al docente alguna vez,... no hagan ustedes es de su área...y creo que el docente tiene que ser bien creativo, pensar y ahora como lo voy a dar esta clase, entonces se ha vuelto casi un trauma al principio no, tiene que llevar desde la práctica...a veces tiene forzamos, cosa que no tiene que ser así. (Silvia, citado en Yucra 2019)

Una de las principales problemáticas fue la escasa formación y experiencia práctica de los facilitadores del PROFOCOM, las cuales, como señala la cita, explican los contenidos y la metodología, pero cuando los participantes solicitan ejemplos los facilitadores en su gran mayoría no cuentan con la experiencia práctica para ejemplificar. Al mismo tiempo la escasa experiencia de los facilitadores también generó confusiones en el abordaje de los contenidos principalmente los relacionados a la intraculturalidad y metodología, entre ellos, el trabajo en grupo, se evidencia individualismo, es decir, vieron sus *habitus*⁵⁷ interrumpidos.

Con el PROFOCOM, también se evidencia que a un buen porcentaje de maestros y maestras todavía les cuesta modificar sus formas de aprendizaje, más aún, cuando en dicha formación prevé y requiere de los participantes propuestas de acciones y/o actividades; ya que ellos en muchos casos son producto de un sistema educativo tradicional vertical reproductor poco crítico; sin embargo, esta misma situación propicio al mismo tiempo cambios de actitud, así lo expresa la profesora María de la especialidad de matemáticas, quien participo del Programa de Formación.

Los facilitadores, todos eran diferenciados, todos nos han evaluado de distintas maneras, lo único común que han tenido es la autoevaluación. Igual creo que ha sido de manera tradicional, algunos un examen, otros nos evaluaban la parte de la exposición que hemos realizado, y no hemos visto una diferencia de evaluación, ha sido de arriba – abajo, y no había la co-evaluación de cómo estamos aprendiendo (María citado en Yucra 2019)

Otra dificultad importante observada, está relacionada a la escasa o falta de insumos, materiales infraestructura y medios, en las unidades educativas, donde los profesores participantes del programa deberían haber llevado a la práctica el modelo educativo, como se había previsto en el programa, o sea, integrar formación y transformación, esta realidad se aprecia en la siguiente cita.

Nos pide practica-teoría-valoración-producción, todo eso, y a veces ni siquiera tenemos lo necesario para llevar a cabo esto, no tenemos los materiales, en muchos colegios no contamos con un laboratorio, por ejemplo, para mi área no tenemos lo necesario y tenemos que estar buscando los medios para tratar de cubrir aquello (Silvia citado en Yucra 2019)

57 El *habitus* es uno de los conceptos centrales de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. Por lo tanto, podemos entender “disposiciones” o esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social.

A pesar, de las dificultades anteriormente mencionadas, es necesario destacar resultados positivos. Considerando la valoración de maestros y maestras, un 38%, que participaron del programa, estos dan cuenta que el principal elemento positivo a resaltar es que son los propios participantes que debido a su compromiso asumieron el desafío de formarse y optar por esta modalidad de actualización, de esta manera ampliar sus conocimientos para posteriormente poner en práctica en su desempeño profesional como maestro (Yucra 2019).

Otro aspecto positivo a destacar es que los maestros ahora se interpelan y son sensibles a la necesidad de articular las diferentes asignaturas y áreas del currículo escolar.

He podido percibir que en años anteriores las áreas eran islas, el maestro era isla completamente esta es mi materia y así lo tengo que hacer y así debe ser, a veces no había cuestionantes de un director. Lo positivo es que ahora por lo menos a nivel de secundaria conversamos, ¿Cómo lo podemos articular? Eso es lo positivo. (Ramiro Área de Ciencias Naturales, citado en Yucra 2019)

Además de las dificultades, también se vislumbra el interés por cualificar la formación de los profesores, con la esperanza de que ello desemboque en procesos educativos orientados a construir una sociedad descolonizada e intercultural.

En suma, a una década de la promulgación de la ley 070 se evidencia que el discurso de descolonización y construcción de una sociedad intercultural superando la alienación y negación de los pueblos, naciones indígenas, aún no tiene una repercusión evidente en la sociedad en general.

La implementación del currículo regionalizado y diversificado como complemento del currículo base en las áreas urbanas y más aún en las unidades educativas particulares es casi nula. Se evidencia mejores resultados en el área rural principalmente por el aporte de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios - CEPOs que son el brazo técnico de los pueblos originarios en el ámbito educativo. Se evidencia que existe una continuidad en relación al rol sistema educativo como un aparato de reproducción y control ideológico ya que persiste de parte de los profesores, quienes son los que operativizan a nivel de aula, las prácticas educativas con fuerte matiz tradicional, aún están lejos de alcanzar los postulados de la CPEP y la Ley 070.

Es decir, de que en la actualidad se aprecia que en promedio un 80% de los profesores a nivel nacional egresó del PROFOCOM, no se evidencia aún una sólida transición hacia un Estado Plurinacional, está en duda en el escenario práctico más allá de los logros dados en el nivel teórico normativo.

Conclusiones

Con este trabajo se realizó un balance de la formación de maestros en Bolivia, así se pudo evidenciar que la educación es uno de los aparatos ideológicos de Estado ya sea republicano o plurinacional. En el Estado republicano mediante la violencia donde se infunde una represión disimulada por que se fuerza al estudiante a comportarse de una forma determinada es decir, asimilar a la cultura de los grupos dominantes y actualmente en el Estado plurinacional funciona mediante la ideología.

Así se pudo evidenciar que una forma de ejercer control desde el Estado fue negar el acceso a servicios educativos principalmente a las pueblos indígenas como sucedió hasta 1909, año en el que se funda el primer INS.

Por otro lado, se verifica que con la fundación de los primeros INS de formación de maestros se repitió lo sucedido con la constitución política fundacional del Estado republicano, o sea, no se incluyó los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios en la formación de maestros, aún siendo éstas mayorías, por el contrario se utilizó los Institutos Normales Superiores de formación de maestros para negar y subalternizar la diversidad cultural constituyendose de esta manera en aparatos de reproducción y control del Estado acorde a la ideología de las clases sociales gobernantes de herencia colonial.

También fue importante verificar que si bien el Estado ejerce reproducción y control social a través de la educación, la otredad negada y subalternizada permanentemente desarrolló acciones, ello se evidencia principalmente a partir del bloque educativo indígena y su rol protagónico en la construcción de la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Perez, para acceder a una educación que reconozca la diversidad cultural y como consecuencia logró la inclusión de la diversidad cultural en la constitución política del Estado plurinacional.

En relación a la Ley 070 es fundamental tener claridad que la misma asume los postulados y principios de la constitución política del Estado plurinacional el cual responde a la mayoría poblacional de Bolivia, según referendun de aprobacion con el 61.43% de los votos; a diferencia de la

constitución del Estado republicano, el Código de la educación boliviana o la Ley 1565.

Al mismo tiempo si bien el PROFOCOM asume la ideología propuesta en la constitución plurinacional, los procesos de formación de maestros que plantean una metodología que parte de la práctica el mismo proceso de formación docente no parte de la práctica. A las deficiencias en la formación de maestros del PROFOCOM se suman la postura ideológica de algunos sindicatos del magisterio que son contrarios a los postulados de la Ley 070 y la constitución plurinacional, situación que tiene su efecto en la escasa implementación en el nivel operativo, por ejemplo, las aulas. A esto se suma que el estado plurinacional no proporciona el equipamiento necesario para la implementación de la ley 070. Otro factor similar está relacionado a las unidades educativas privadas, que implementan sus propias metodologías educativas dejando en tercer plano lo establecido en la Ley 070.

Esí mismo, a partir de la metodología de investigación documental se pudo realizar una valoración del proceso histórico de la formación de maestros en Bolivia, recurriendo para ello a diferentes documentos escritos, sin embargo, al mismo tiempo la realización del presente estudio nos provoca replantear y continuar con problemáticas como: ¿Cuánto de inversión económica conlleva el PROFOCOM? ¿Existen mejoras en la educación boliviana? ¿En el aula aplica el docente lo asimilado en el PROFOCOM?

Bibliografía

Albo X. (2000). *Iguales, aunque diferentes, hacía unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. Ministerio de Educación UNICEF CIPCA, LaPaz, Bolivia.

CNCCEPOs. (2012). *Formas y estrategias de transmisión de conocimientos en las naciones y pueblos indígena originarios Hacia la construcción de una pedagogía propia*. La Paz, Bolivia.

Cuenca R. Nucinkis N. Zavala V. (2007). *Nuevos Maestros Para América Latina*. Ediciones Morata. Madrid, España.

CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB. FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ Y CEA. (2004). *Por una Educación Indígena Originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. La Paz, Bolivia.

CSUTCB (2005). Pachacuti Educativo. *Propuesta de la CSUTCB al II congreso nacional de educación*. Imp. Abril. La Paz, Bolivia.

Flores Villca H. (2003). Las ramas diversificadas dentro del planteamiento del currículo de la Reforma Educativa. Tesis UMSS. http://bvvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Hugo_Flores.pdf

López, L.E., Sichra, I. Barrientos, J. Montalvo, A. Siñani D. (1991) Diseño de evaluación integral del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. La Paz UNICEF-MEC. Mimeo.

López, L E. (2007). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. *Documento preparado en ocasión del Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina realizado en Tepoztlan, México*.

López, L E. (2005). De resquicios a boquerones. *La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia*. Plural editores. La Paz, Bolivia.

Ley 1565 Reforma Educativa. (1994).

Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez. (2010).

Machaca, G. (2010) Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia. FUNPROEIB Andes / SAIH. Plural editores. La Paz, Bolivia.

Medina, J. (2006). ¿Qué Bolivia es posible y deseable? *Repensar lo local desde lo global*. Ed. Garza Azul. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación Bolivia. (2010^a) Itinerarios Formativos para Maestros. *Educación comunitaria*. Bolivia.

Ministerio de Educación Bolivia. (2010^b) Itinerarios Formativos para Maestros. *Educación productiva*. Bolivia.

Olive, L. (2009). Por una autentica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. *En Pluralismo Epistemológico*. Coordinador Luis Tapia. CIDES UMSA. Editorial Muela del Diablo. La Paz Bolivia.

Páramo, P. (2011). La investigación en ciencias sociales: *estrategias de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

Patzi, Felix. (2001). Etnofagia estatal. *Modernas formas de violencia simbólica. Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia*. La Paz. Instituto Mauricio Lefevre. Universidad Mayor de San Andrés.

Pérez Elizardo. (1962). Warisata *La Escuela Ayllu*. Empresa Industrial Gráfica E. Burillo.

Proyecto de ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez. (2006). Sexto Congreso Nacional de Educación.

Yucra Calle A. (2019). Programa PROFOCOM: Evaluación de los avances y efectos en la formación y práctica en aula en maestros del distrito N° 7 en la ciudad de El Alto, Tesis de grado. <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/22683/CS.ED.-1210.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pensamiento educativo de los incas

Roberto Ágreda Maldonado

Resumen

Este ensayo fundamenta que los incas vivieron dentro de una formación socioeconómica semiesclavista y con características de vida comunitaria. Los expertos en el tema explican que el modo de producción dominante fue el modelo asiático, modo de producción de transición o modo de producción incaico, etc. Esta realidad económica determinó la educación. La educación fue rigurosa tanto para varones como para mujeres. Los varones asistían a la educación en los yachaywasis y las mujeres en los ajllawasis. La educación institucionalizada de los incas tuvo cuatro tipos de maestros: amautas, quipucamayos, arawicus, yupankis y mitimaes. En las ajllawarmis, las profesoras fueron las mamacunas. Hubo discriminación y selección tanto en varones como en mujeres para que formen parte de las instituciones educativas. La formación de los ciudadanos cumplía el papel de reproducir el sistema social de opresión y curiosamente también de satisfacción de las necesidades de toda la población. En suma, la filosofía de la educación de los incas fue semiesclavista con rasgos comunitarios, como una educación en transición de una socialización educativa comunitaria a una socialización educación esclavista.

Palabras clave: Pensamiento educativo de los incas, filosofía, cosmovisión, formación socioeconómica del incario, comunidad primitiva, esclavismo, marxismo, indigenismo, indianismo, indigenal.

Introducción

Este ensayo indaga el pensamiento educativo en la época de los incas. Para responder a este desafío de reflejar una aproximación de la Filosofía de la Educación de los incas se realiza una explicación de la formación socioeconómica del incanato, tomando en cuenta los estudios y visiones de expertos y políticos que se han ocupado de ese momento histórico. A partir de la forma de producción de los bienes materiales, junto a los datos educativos se arriba a exponer las características de los problemas educativos de los incas en lo que hoy es Bolivia, Perú, parte de Chile, Argentina, Ecuador y Colombia. Para comprender la Filosofía de la Educación del presente y la proyección hacia el futuro, es menester conocer el pasado.

Desarrollo

A continuación, el desarrollo del presente trabajo, desde la base económica hasta su expresión ideológica en el campo educativo.

Caracterización del modo de producción de los incas

Uno de los temas de permanente actualidad es el referido al tipo de sociedad que fue la incaica. Las calificaciones categoriales al respecto han variado, de acuerdo a cada autor, su formación y hasta sus convicciones políticas, las cuales son las siguientes:

1. Comunista agrario.
2. Comunista autocrático.
3. Socialista.
4. Semisocialista.
5. Esclavista.
6. Modo de producción asiático.
7. Modo de producción de transición.
8. Modo de producción socialista tetraléctica.
9. Modo de producción incaico.
10. Comunidad primitiva semiesclavista.

La primera denominación la hizo José Carlos Mariátegui con un razonamiento emotivo y entusiasta, en su obra cumbre *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1928). Identificación que ha sido confrontada con otros criterios. Este pensamiento se fundamenta así: "Al comunismo incaico que no puede ser negado ni disminuido por haberse desenvuelto bajo el régimen autocrático de los Incas, se le designa por esto como comunismo agrario" (Mariátegui cit. por Arze 1989:123). El mismo Mariátegui se refería textualmente al incario como "El comunismo agrario del ayllu" (Mariátegui 1985:63). Apreciación a la que se suma Víctor Haya de la Torre, "al igual que Mariátegui, califica al Imperio Inkaiko de comunista [sic]" (Haya de la Torre cit. por Arze 1989:123). Criterio que comparte el clásico indigenista boliviano José Fausto Reinaga (1942: 46 y ss).

La clásica calificación de sistema socialista fue hecha por el catedrático de Economía Política de la Universidad de París, Louis Baudin, desde el título de su obra *El Imperio Socialista de los Incas* (1940), publicado en Santiago de Chile por la editorial ZigZag.

Finalmente, ¿cuál es la postura del famoso sociólogo boliviano José Antonio Arze?, precisamente es lo que sigue. José Antonio Arze, más moderado y cauto que los anteriores, considera que “El calificativo que podría aplicarse a lo sumo a la organización inkaika [sic] es el de semisocialista, con las reservas que esta designación supone” (Arze 2009:35).

Todas las categorizaciones de aproximación de la formación socioeconómica incaica, no son suficientes, es necesario tomar en cuenta otros criterios para una formulación del autor de este trabajo.

El estudioso peruano, de la presente época, Carlos Núñez llega a la conclusión que la sociedad incásica era de naturaleza esclavista. Esta identificación, la argumenta así: “La ley particular del desarrollo de la sociedad incásica, que hemos formulado, nos permitirá explicarnos en su contenido y esencia, todas las formas superestructurales del esclavismo-patriarcal de los Incas, que la mañana de la especulación idealista, presenta revestida de los más absurdos caracteres” (Núñez 1989:83). Lo que resulta muy difícil concordar con este autor, pues, deja de lado el aprovechamiento colectivo de la riqueza social incaica (productos alimenticios, por ejemplo).

Mientras que la siguiente postura parece más acertada, la que discurre así: “Proponemos que al Inkario se le clasifique en un nivel superior al del modo de producción asiático, nivel superior al cual consideramos que debe denominársele simple y llanamente el modo de producción inka (Roel 1989:210). Este mismo autor, concluye sintetizando la historia de las formaciones socioeconómicas desde lo que era el Alto o Bajo Perú, que “habría pasado por las siguientes etapas en su evolución socioeconómica.

- 1) La comunidad Primitiva (hasta antes de Wari-Tiwanaku).
- 2) El Modo de Producción Asiático (Wari-Tiawanako, Mochica y Chimú).
- 3) El Modo de Producción Inka” (1989:211), con la que se comparte parcialmente.

La estructura económica de la sociedad incaica no podría ser considerada comunista porque no corresponde a ese nivel de desarrollo económico,

político, social, cultural ni educativo; tampoco como sistema socialista, ni semisocialista.

La denominación de sociedad esclavista a la sociedad incásica, es el otro extremo, pues no había un sistema de propiedad de los esclavos sino una sociedad en transición de la comunidad primitiva al esclavismo.

Las denominaciones de que el incario correspondía al modo de producción de transición, del modo de producción asiático hacia el modo de producción incaico, es una explicación aceptable; pero la calificación de modo de producción semiesclavista, es más exacta y responde al sistema social de opresión, de esclavitud combinada con una sociedad comunitaria, de aprovechamiento colectivo de los productos agrícolas.

No basta saber el modo de producción de la época de los incas, es imprescindible también conocer la organización política y social de ese régimen.

Sociedad y gobierno incaico

En esta parte se sintetiza la investigación de la editorial Chirre del Perú (2010:24-25). La pirámide social estaba estructurada así:

1. Inca, como máxima autoridad del imperio
2. Nobleza, compuesta de panacas o ayllus reales.
3. Hatun runa, la mayoría de la población.
4. Mitimaes y yanaconas o yananas, servidores de los incas y de otros grupos privilegiados.

El Inca: Jefe político, militar y administrativo. Su poder era absoluto por ser su régimen teocrático. El Inca se creía hijo del Sol y por tal con un linaje nobiliario, porque asumía el poder por ascendencia familiar, en línea directa y legítima. Su voluntad era ley. Nadie se atrevía a mirar al Inca de frente; nadie podía aproximarse a él sin tener los pies descalzos y sin llevar sobre la cabeza o espalda un fardo, en señal de sumisión. El Inca tenía como residencia un lujoso palacio en Cusco, vestía un tocado multicolor ceñido a la cabeza de los llamados llautos, una insignia llamada mascaypachha (borla de color rojo); encima del llauto, y a la altura de la frente, se colocaba 2 plumas de aves, sujetas por una plancha de oro que representaba la imagen del Sol. El soberano se cubría con un manto de finísima tela y llevaba una especie de camisa o túnica (uncu). Calzaba sandalias de cuero o de fibras vegetales. El Inca, a pesar de

que era un soberano absoluto, gobernaba el Tahuantinsuyo asesorado por un **Consejo Imperial**, el cual estaba constituido por la reunión de los más altos funcionarios administradores de los cuatro suyos **Suyuyucapu**, así como los ancianos ilustrados y con gran experiencia, representantes de los Hanan y Hurin, que aconsejaban al Inca para su mejor gobierno. Este consejo imperial tenía como sede la ciudad de Cusco. En el peldaño más bajo del consejo del Inca se encontraban los **tocritos o tucricuts**, gobernadores, quienes estaban a cargo de las provincias o guamanis. El Inca junto a su Consejo controlaba el desempeño de sus funcionarios a través de unos personajes que recorrían secretamente el Imperio llamados **Tucuyricuy**.

La sociedad incásica estaba compuesta por la nobleza⁵⁸ y por los hatun runa, la mayoría de la población incaica. Ellos trabajaban la tierra, eran agricultores y vivían en diversos lugares del Tahuantinsuyo, ocupando ayllus populares. Este gran sector social trabajaba y su trabajo estaba controlado por la administración del Inca. Estaban divididos con criterios que permitían su diferenciación, clasificación. Se vestían de modo diferente.

Dentro de este grupo se encontraban los maracunas, quienes, al nacer, recibían un lote de tierra que en su juventud y madurez trabajarían. Y los llactarunas, quienes sólo trabajaban en los centros poblados. Cuando se casaban eran llamados puric, o sea padres de familia; en general, aprendían y continuaban el oficio de sus progenitores.

Dentro de los hatun runa o clase social, también se encontraban otros dos subgrupos. Los mitimaes y los yanaconas. Los primeros eran personas trasladadas de su lugar de origen a otro sitio, con fines de colonización y para asegurar el control político de las zonas conquistadas, difusión de la cultura incaica. Los segundos, eran personas que estaban en situación inferior a la del pueblo hatun runa, por lo general eran prisioneros de guerra a quienes se les había perdonado la vida a cambio de sus servicios personales al Inca y la nobleza; no formaban parte de un ayllu⁵⁹. Su condición era hereditaria. Lo que resulta

58 Nobleza de sangre, panacas o ayllus reales. Estos eran llamados por los españoles como los orejones, por sus impresionantes adornos de oro que llevaban en las orejas alargadas hacia abajo. Nobleza de privilegio, integrada por las personas que a criterio del Inca habían realizado una acción distinguida y eran ascendidos de la clase popular a la nobleza, obteniendo tal estatus nobiliario. Estos nobles principalmente eran cusqueños por lo que también se les conocía como nobleza cusqueña.

59 Los ayllus en la época incaica estaban ordenados en tres categorías de superior a inferior: 1. Collana (parentesco patrilineal, en relación al padre), 2. Payan (parentesco matrilineal, en función de la madre), 3. Cayao (parentesco dual, en que las mujeres derivan su posición de la madre y los hombres del padre).

muy grave, evidencia de sociedad semiesclavista. Este modo de producción incaico con su respectiva organización social y política, tiene su particular expresión en la educación. Esto es lo que se desarrolla a continuación.

Educación incaica

La estructura económica del modo de producción semiesclavista del incario se manifestaba de una manera particular en la educación, la misma que es una consecuencia del proceso lógico del desarrollo económico, social y cultural de esa sociedad.

El experto en la historia de la educación inca, Daniel Valcárcel expresa que, al margen de las crónicas hechas por los cronistas coloniales, se hallan aportes contemporáneos que provienen de la Arqueología, Etnología y la Lingüística (Valcárcel 1961:6). Este mismo investigador explica que “la cultura del tawantinsuyu representa la culminación de nuestro proceso histórico autóctono” (1961:9). Más adelante, realiza un esclarecimiento global del Tawantinsuyu:

Desde su centro geopolítico del Cusco [sic], el Inca domina y encauza sus cuatro grandes suyus o regiones. La dinastía de los Hurincuscos (desde el mítico Manco Cápac hasta Cápac Yupanki) domina el Cusco y se extiende paulatinamente por la región, mientras la dinastía de los Huanancuscos (desde Inca Roca a Wayna Cápac) crece como una entidad nacional y decae, aunque sobrevive en plena dominación hispánica (desde Atawalpa hasta Túpac Amaru) y desaparece políticamente en la segunda mitad del siglo XVI como lo señala en sus Comentarios Reales aquel egregio historiador del Tawantinsuyu que fue Garcilaso Chimuoclo (:9).

No pudo ser de otra manera, la educación refleja la situación económica, social y cultural de un grupo humano, en un momento históricamente determinado. La educación incaica fue rígida, lo que le va a permitir tener un pueblo guerrero para conquistar y colonizar. Los incas y sus coyas más sobresalientes fueron: Manco Cápac y Mama Ocllo, Roca y mama Micay; y Pachacutec y Anawarke. El primero del Imperio y cabeza de la dinastía Hurincusco; el segundo, iniciador de la dinastía Hanancusco y organizador educativo; el tercero renovador del Tahuantinsuyo y reorganizador por excelencia.

La educación fue rigurosa tanto para los varones como para las mujeres. Los varones asistían a la educación en los yachaywasis (casa del saber) y las

mujeres en los ajllawasis (casa de las escogidas). La educación de los varones tenía cuatro tipos de maestros: amautas, kipucamayus, yarawicus y mitimaes. La educación de las mujeres sólo tenía dos tipos de maestras: las mamaconas y la coya⁶⁰ imperial.

Los amautas eran una especie de profesores de filosofía y cultura general. El amauta representaba una persona de un saber superior, era el sabio, el científico, el filósofo. Ser humano que formaba parte de una ilustre panaca⁶¹. Clásico yachachiq. Hubo amautas que componían comedias y tragedias (Valcárcel 1961:31).

Los kipucamayus, ejercían la docencia de matemática, organización y desarrollo económico. Se infiere que los kipucamayus matemáticos eran de apellido Yupanqui.

Los harávec o arawicus, llamados inventadores, eran profesores de arte, poesía y teatro. Encarnaban al esteta antiguo andino. "Sus asonantes composiciones líricas poseían más bien un carácter sintético, mientras las épicas, de mayor extensión, estaban dedicadas a cantar las hazañas de los Incas y señores principales, para hacer su historia, que 'enseñaban a sus descendientes por tradición, para que se acordasen de los buenos hechos del pasado y los imitasen' "(Garcilaso cit. por Valcárcel 1961:31). Más adelante se conoce más datos de los profesores de arte.

Para acompañar los versos amorosos, el harávec [sic] tocaba la flauta. En forma sencilla, muchos de sus poemas expresan una profunda sabiduría de la naturaleza. Los Haravecs eran verdaderos rapsodas o troveros, representantes de las más altas formas artísticas del Imperio y encarnan genéricamente el Amautas –presente en todo saber superior. Fueron poetas de gran capacidad memorística, con ese enorme poder retentivo, casi increíble, que poseen los pueblos de incipiente escritura. Hubo fabulosos cantores de gesta, representantes del recuerdo imperial Incaico, donde el hecho legendario y el acontecimiento cercano va tomando presencia y corporeidad y se transmiten de generación a generación (Valcárcel 1961:32).

En Bolivia, Jesús Lara es uno de los estudios más grandes de la literatura y cultura quechuas. En los últimos años, Bernardo Ellefsen y Adolfo Cáceres

60 Mujer legítima del inca, luego vienen, las pallas o princesas casadas y las ñustas, princesas solteras. El inca podía casarse muchas veces, tenía a su disposición los ajllawuarmis que deseara para elegir a una nueva esposa (dentro o fuera del mundo de los quechuas), muchas veces por razones políticas de mayor dominio territorial, social y cultural.

61 Linaje noble de la familia de los incas o de los más allegados a él. Ayllus reales o familias del inca.

Romero, realizan también un trabajo importante al respecto (cf. Cáceres 2009, 2011). El primero escribe libros sobre la cultura inca y el segundo sobre la literatura inca.

Finalmente, los mitimaes, eran los enviados del inca para colonizar y hacer tributar a los pueblos sojuzgados. Desempeñaron el papel de profesores de quechua, los que instruían cómo los pueblos sojuzgados debían tributar al inca.

Este trabajo era muy importante. “La vigencia de una política lingüística unificadora, la educación de los Incas impartía a la casta dirigente de los pueblos vencidos y la cuidadosa preparación dada en ciencias, artes, letras y artesanías” (Valcárcel 1961:22). Todo en relación al poder, a la conservación del sistema incaico, de una economía semiesclavista y sin dinero, lo cual era altamente admirable.

El **sistema de escritura y numeración** no sólo era el **kipu** sino también el **kilca** y **eltukapu**. Los dos últimos tipos de escritura ideográfica y pictográfica, respectivamente. Los tukapus hoy todavía se pueden hallar en las imágenes en los trabajos de arcilla y hasta en las imágenes de tejidos, imágenes que narran hechos heroicos.

Uno de los incas más discriminadores fue el Inca Roca. Según Garcilaso, este Inca afirmaba que los hijos de la gente común no debían aprender las ciencias, las cuales sólo correspondía a los nobles, para que no se envanecieran y atentarán contra la república. Por esto sostuvo, que, para los pobres, bastaba con que sus padres les enseñaran algún oficio (1961:48).

En las ajllawarmis, las profesoras fueron las mamacunas y las coyas o emperatrices incas. Hubo discriminación y selección tanto en varones como en mujeres para que formen parte de las instituciones educativas. La formación de los ciudadanos cumplía el papel de reproducir el sistema social de opresión y curiosamente también de satisfacción de las necesidades de toda la población. La formación era sexista, es decir, de acuerdo a cada sexo y para fines de la sociedad incásica, para la vida social-cultural y para la guerra. Las mujeres para el trabajo de cocina, telares y atención al varón.

Estas escuelas femeninas tenían varias categorías. Según se cree la educación impartida en el acllahuasi [sic] del Cusco era especial y reservada a las ‘princesas incas’ en la cual recibían educación e instrucción con relación al culto, con la diferencia a la impartida en los ‘acllahuasis de provincias

o fuera del Cusco, los cuales eran centros artesanales reales, y centros de hospedajes imperiales donde las mujeres realizaban trabajos manuales especialmente para el Inca y a las que él podía entregar en recompensa a quienes deseaba distinguir (Chirre 2010:53-54).

A las acllitas [akllitas] se clasifica en seis grupos de escogidas: 1. Para el Inca, las más hermosas y del más alto linaje. 2. Cayanguarme, que no eran tan hermosas, dedicadas a tejer vestidos y beneficiar las chacras y otros trabajos. 3. Cuayruellas, servían a las precedentes y se dedicaban a trabajos domésticos. 4. Taquiaclla, eran cantoras y otras tañían con unos tambores al inca y a sus capitanes y gente principal. Se las escogía entre los nueve y quince años. 5. Viña chicuy, criadas porque las tomaban desde los cinco o seis años. 6. Acllo, escogidas extranjeras, procedentes de los cuatro suyos, de 15 a 18 años, servían al Inca (Valcárcel 1961:41-42).

La formación era dividida en educación cultural y educación militar. La primera era general y al inicio de todo.

La educación que recibía la clase noble, según el cronista Murúa, duraba cuatro años. En el primero recibían enseñanzas sobre lengua, en el segundo sobre religión, en el tercero sobre los quipus [sic], y en el cuarto sobre historia inca. A las escuelas también acudían miembros de la nobleza de culturas conquistadas, educándolos bajos sus normas y costumbres. Era una manera de ejercer dominio sobre ellos, una forma de cusqueñizar a los 'señores' de provincias.

Las clases impartidas eran sobre funciones de gobierno, el manejo de quipus y normas morales, así como también clases de historia inca, religión, educación física y educación militar. [...] Los jóvenes de la nobleza iniciaban su preparación en el yachaywasis a partir de los 13 años; completando educación a los 19 años aproximadamente (Chirre 2010:52-53).

La segunda formación, se iniciaba como una ceremonia que sigue en importancia a las grandes fiestas imperiales⁶², denomina warichicu o huarachico o huara -chicuy. A esta ceremonia asistían altos funcionarios del imperio, la cual consistía en la realización de duras pruebas atléticas, en las

62 Inti Raymi o Pascua del Sol, que se celebraba, aproximadamente, el 21 de junio una vez recogida la cosecha. Cápac Raymi o Pascua Real, se celebraba el 21 de diciembre, cuando se iniciaba las lluvias en la sierra. Coya Raymi, que se celebraba el 21 de octubre y era la fiesta femenina dedica a la diosa Quilla o Luna. A los que se agrega el Inca Raymi, celebrado el 21 de abril, en el que se sacrificaban llamas pintadas en honor a los dioses comunes.

que los jóvenes victoriosos demostraban masculina formación, haciéndose acreedores, por ello, a llevar la huara o truza, señal de madurez y virilidad.

Por otra parte, Waldermar Espinoza Soriano en su obra *Los Incas. Economía, sociedad y Estado en la era del Tahuantinsuyo* explica su investigación sobre la educación incaica:

Las castas incas y otras que completaban los cuadros militares recibían una educación para gobernar; y tal educación era bastante férrea. Antes de ser declarados maduros o mayores de edad pasaban por enérgicas pruebas de ejercicios físicos y de resistencia, cuya finalidad era inculcarles disciplina, agilidad, atención, aguante en las marchas forzadas, dejando de lado aspectos atractivos. Todo lo cual tenía que ser demostrado en una fiesta ritual y deportiva llamada huarachicuy durante el capac-raymi (diciembre) (Espinoza 1997:271).

Variación, que sólo es atribuible a las interpretaciones de los autores, en base a sus lecturas de los cronistas y otras fuentes.

La educación no sólo era una cuestión civil, militar sino también religiosa.

El WillacUmu o sumo sacerdote incaico, poseía un carácter predominantemente litúrgico. Era depositario de la didáctica esotérica del culto, transmitiendo el conocimiento de los oficios divinos. [...] Sabía las épocas de festividades y ayunos y las múltiples ceremonias correspondientes, es decir el calendario y la liturgia, e iniciaba en su conocimiento. [...] Cada fiesta religiosa tenía ritos que debían cumplirse estrictamente so pena de ineficacia. Los sacrificios se efectuaban de manera especial, conocida sólo por el sacerdote, cosa análoga ocurría con otros actos eclesiásticos (Valcárcel 1961:32-33).

La cita precedente hace electrizar el cuerpo, por la similitud con la inquisición, pero claro que no fue como la inquisición. La educación religiosa se manifestaba en la formación sacerdotal en el régimen incaico.

el aprendizaje del sacerdocio se lo llevaba a efecto en el propio ayllu de Tarpuntae, donde los mayores iniciaban a los menores mediante una enseñanza eminentemente práctica tanto en el interior como fuera del templo. Cuando algún cronista (Garcilaso) habla de escuelas se refiere a este modelo de educación. Los auquis o príncipes aprendían oyendo o imitando a sus padres y familiares en sus propios aposentos y acompañándolos en tareas de gobierno fuera y dentro del Cusco (Espinoza 1997:271).

Esta educación sigue siendo elitista, se habla del Cusco, lo que difería en otras ciudades y pueblos incas, no existía esa formación especializada.

La discriminación, la semiesclavitud en la educación se expresaba en la disgregación de la educación para los nobles en yachaywasis y ajllawuarmis y para los hijos de los hatun runa la formación espontánea junto a sus padres. Estos últimos no podían asistir a las escuelas,

ellos recibían una educación no formalizada, muy diferente a la recibida por la nobleza, que se ha practicado y practica en todas las épocas y en todos los lugares del mundo. La educación del pueblo incaico se caracterizó por ser una educación eminentemente práctica, la cual tenía como punto de partida del hogar y su misma comunidad o ayllu. Este tipo de educación estaba a cargo de los padres y los miembros más antiguos, quienes transmitían de esta manera, a los más jóvenes, sus conocimientos, sus experiencias y habilidades, sobre aspectos relacionados con la agricultura, las artes y la moral, la religión, la caza y la pesca, así como toda manifestación cultural propia de su nivel social. Esta clase social es digna de admiración y singular elogio, ya que de su seno salieron los más grandes arquitectos, ceramistas, orfebres, textiles y agricultores, en suma, los creadores de la gran cultura del antiguo Perú, orgullo de América y de la humanidad (Chirre 2010: 54-55).

En la misma línea de razonamiento y explicación, Waldemar Espinoza expone:

Entre los jatunrunas [sic] el niño aprendía la ocupación de su progenitor, en tal forma que éste esperaba más tarde la ayuda de su hijo. Los padres, pues, iniciaban a sus retoños en las actitudes técnicas que conocían. Allí intervenía la exhortación y el ejemplo. Y lo mismo hay que decir en lo que respecta a las madres frente a sus hijas; quienes aprendían al lado de sus progenitoras las tareas inherentes a la vida doméstica y casera: tejer, lavar, cocinar, coser, criar a bebitos, recién nacidos, la limpieza del hogar.

En el caso de la chaquitacla, p.e., su manejo lo aprendían desde niños, edad en la que sus padres les entregaban como juguetes en miniatura. Conforme el chico crecía, también aumentaba de tamaño el nuevo 'juguete-herramienta' de manera que al llegar a adulto su organismo ya estaba adaptado a este tipo de trabajo, con rendimiento muy eficiente. Así se les educaba, vinculándolos con el arado y la chacra (Espinoza 1997:272).

Explicación gráfica y completa de la educación popular del mundo de los incas. Se comprende que los padres modelaban a sus hijos como ellos querían,

en la práctica y para la producción comunitaria. No sólo el trabajo agrícola, sino también otras variaciones de actividad que se esclarece a continuación. “De acuerdo al sexo del niño los iniciaban en sus técnicas, asociándolos a su trabajo ya fuera de gobernante, de sacerdote, de campesino agricultor o ganadero en la sierra; o de un oficio artesanal y de comerciante si era costeño” (Espinoza 1997:272). ¿Y cómo se formaban a los matemáticos?

En los que toca a los quipucamayos [sic], expertos en contabilidad, se adiestraban desde pequeños observando la pericia de sus progenitores. Lo que anhelaban y aprendían es el arte de componer los nudos y el secreto de descifrarlos de conformidad a cálculos precisos. Los quipucamayos representaban a las ciencias exactas: la aritmética y la matemática (1997:272).

Con toda esta información, se llega a comprender la educación popular en las familias era también amplia, y de acuerdo a las actividades de los padres y para servir, inicialmente a la familia y luego a la colectividad incaica.

La educación popular puede escarbarse desde la aparición de los Incas, a partir de la enseñanza tradicional de las faenas agrícolas. “Manco Cápac aparece siempre iniciando a los grupos vencidos en el arte de cultivar. Tanto el gobernante como el padre de familia, el jefe de grupo enseña a las nuevas generaciones los secretos de la agricultura intensiva, sacando con sagacidad el máximo provecho del regadío” (Valcárcel 1961:35). Por su parte el origen histórico de la educación femenina se remonta a la primera coya Mama-Ocillo, esposa de Manco Cápac, quien enseñó a hilar, tejer algodón, lana y hacer vestido para sí y para sus maridos e hijos, asimismo les instruía como debían hacer los demás oficios del servicio de casa (1961:39).

Se infiere que los niños hasta los cinco u ocho años, eran llamados pucllacoc, el que juega. A partir de los nueve años el niño sirve a su padre y al cacique (Guamán 1980:144-145). La educación popular por parte de sus padres se extendía, aproximadamente, hasta los 25 años, desde cuya edad comenzaba a servir a la colectividad.

Cuando el hombre era soltero seguía bajo la tutela de sus padres. El matrimonio daba al hombre el status de adulto; le proveía de esposa y chakara para cultivar. Con ello, el hombre se hacía responsable de su propio hogar (Ellefsen 1989:24). Y algo que recuerda a los árabes, “Las mujeres de mayor rango, incluso las hijas de los kurakas [sic], al casarse con herederos de curacazgos u otras dignidades, aportaban considerables bienes en calidad

de dote. Estas podían consistir en llamas, ropa, chapería de oro y plata, casas, terrenos” (1989:25).

Ambos tipos de educación son concebidos como escuela trabajo, en la práctica y para la sociedad inmediata.



Pensamiento educativo de los incas

En los libros estudiados no se ha encontrado referencia a la Filosofía, y menos a la Filosofía de la Educación de los incas, a excepción en Bolivia de Fausto Reynaga en su obra *Mitayos y yanaconas*, Primer Premio Concurso Municipal de Oruro 1940, que textualmente expresa su interpretación. “El ideal filosófico, vale decir, el mito de la época, consistía en vivir plenamente la vida” (Reynaga 1941:43). El “vivir plenamente la vida” se expresaba en la vida de servicio comunitario y de semiesclavitud al inca.

Sin embargo, de lo anterior existen libros de las últimas décadas recientes que desarrollan ideas sobre una Filosofía andina⁶³. Los autores más connotados son: Josef Estermann y Jorge Miranda Luizaga. Es interesante leerlos. El segundo, a pesar de ser boliviano escribe desde la filosofía europea y teoriza una filosofía compleja vivencial y resignificativa; en cambio el primero, a pesar de ser europeo, asume la perspectiva filosófica andina intercultural. Al autor de este ensayo y a los dos anteriores, le sale al paso Jorge Luis Soza Soruco, quien considera cosmovisión⁶⁴ lo que se denomina filosofía andina y arremete contra la idea de la filosofía andina o filosofía intercultural, con lo que sigue: “[...] conclusiones como esta devuelven a la filosofía hacia tiempos superados,

63 Concepción que puede surgir de los países andinos. “[...] aquellos que vivían [o viven] en función a la naturaleza y a sus poderosas fuerzas vitales, contemplaban su ámbito, creando una especie de unión entre su tierra, su cielo y el hombre, es desde allí que surge su filosofía” (Talavera 2005:13). En Bolivia luego de la nueva Constitución Política del Estado (2009) y la nueva ley educativa 070 de 2010 se teoriza, contra el homocentrismo, el biocentrismo. Por ello, se ha insertado en diferentes partes de ambas leyes, valores axiológicos como el vivir bien en varios idiomas indígenas.

64 “Una cosmovisión es una visión, una manera de ver el mundo, una manera de pensar y sentir la realidad” (Soza cit. por Soza 2013:65).

hacia el animismo, el mito o el saber preconceptual, es decir, nos retrotraen más atrás de los primeros físicos griegos” (Soza 2013:65). El primero llega a establecer relacionalidad del todo, como Filosofía y sus disciplinas: la lógica andina⁶⁵, pachasofía: cosmología andina, runasofía o jaqisofía: antropología andina, ruwasofía o lurañasofía: ética andina, apusofía: teología andina y finalmente, filosofía andina: una interculturalidad difícil (Estermann 2009: 123-321). No es difícil llegar a conocer la opción que asume Estermann. Literalmente dice: “[...] opto por la concepción intercultural de la ‘filosofía’ y por un enfoque intercultural en el acercamiento al fenómeno de la ‘filosofía andina’” (2009:53).

Por su parte el segundo, discurre en tres partes su pensamiento filosófico: Filosofía andina I, sobre fundamentos, Filosofía andina II como alteralidad andina y Filosofía andina III, que visualiza la perspectiva de la filosofía andina en el contexto mundial. Lo más destacable de Miranda, se halla en la segunda parte de su libro, donde expone “el otro complementario dentro de mí”, en la pareja, en la familia, con la naturaleza, dentro de la misma sociedad y entre sociedades diferentes. Jorge Miranda infiere que “El pensamiento andino y amazónico ya desde su génesis por intermedio de la reflexión recíproca-inversa busca la interrelación y la interacción con lo diferente para generar y gozar de la vida” (Miranda 1990:26). Ideas que van a seguir a su manera derroteros extraños. Javier Medina en sus libros recientes (de 2007 a 2012, aproximadamente) con un giro de pensamiento conciliador eslabona categorías como diálogo de civilizaciones y mirar con dos ojos.

La discusión sigue. Es cierto que el mito o pensamientos de cosmovisiones no es directamente filosofía, requiere un examen y valoración epistemológica. Sin embargo, lo equivalente a filosofía, es decir, los pensamientos andinos, vallunos y amazónicos⁶⁶, ya se expresaban en todas las sociedades prehispánicas. María Rivara afirma que “‘el término filosofía solo está referido a la forma de pensamiento que surgió en Grecia’” (Rivara cit. por Flores 2011:54). Asimismo, David Sobrevilla concluye que “‘no habido pues una filosofía prehispánica o precolombina sino solo una visión mítica del mundo, de dios y del hombre similar a la que tenían los griegos antes del

65 Compuesta por principios de relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad.

66 Incluso hoy se sigue con el sueño y la necesidad de forjar una filosofía latinoamericana. Es verdad que: “La filosofía auténtica de América todavía [...] está en elaboración y se inspira en nuestra concepción del mundo, en nuestros mitos y en el análisis de los conceptos contenidos en nuestros idiomas nativos y en las ricas tradiciones de vida, de trabajo y convivencia” (Mejía 2005:80).

surgimiento de la filosofía`” (Sobrevilla cit. por Flores 2011:54). Y como no hubo filosofía porque el pensamiento inca no pudo desligarse de la explicación míticoreligiosa. Ese pensamiento prehispánico fue interrumpido con la invasión española; luego un cambio económico y se impuso la influencia superestructural de la Colonia y la República. En consecuencia, ya no se puede hablar de un pensamiento andino puro, por los elementos endógenos y exógenos que hacen al pensamiento andino (Flores 2011:55).

No se puede negar el adelanto de conocimientos y prácticas de los incas en muchos campos del saber humano como la ingeniería hidráulica, la genética, la arquitectura, la medicina, la farmacología, las matemáticas, la agricultura, la sociología y la planificación (Mejía 2005:22).

En cambio, sus reflexiones sobre el principio y fundamento de la realidad, sobre sus primeras y últimas causas, no fueron de carácter filosófico, ya que no pudieron desligarse de la explicación mítico-religiosa. Respecto a los inkas [sic], puede hablarse de la existencia de una concepción del mundo o un pensamiento inka, más no así de una filosofía inka (2005:22).

Entonces, no hubo filosofía propiamente dicha, sino pensamiento de los incas, en base a su lenguaje y toda su cultura, pero como reflejo, en última instancia, de su economía.

Conclusiones

Los aportes humanos en todos campos como la medicina y la misma filosofía son universales. En general no importa, si la filosofía surgió en Grecia, China, India, Roma o en todas las civilizaciones. En particular, es necesario diferenciar las contribuciones o equivalencias de concepciones de la realidad, para contribuir a resolver los problemas filosóficos y filoeducativos de la humanidad. La filosofía como expresión del ser racional, social y cultural (categorial, especialmente) brinda instrumentos metodológicos y teóricos como herramientas para dar sentido a la vida del ser humano y aspirar al ideal de la persona, en una sociedad, en lo posible de mayor equidad para todos.

Esos trabajos sintetizados no son suficientes para tener una idea exacta de la filosofía de los incas, menos de la filosofía educativa de los incas, lo que, sin embargo, no impide que estas teorizaciones sirvan para una nueva y reciente filosofía andina que rescata las ideas filosóficas de las culturas tiwanacotas, aymaras y quechuas. El pensamiento filoeducativo de los incas respondió a la formación socioeconómica, histórica y cultural de esa época.

Por lo expuesto, el pensamiento educativo de los incas fue semiesclavista con rasgos comunitarios, como una educación en transición de una socialización educativa comunitaria a una socialización educación esclavista. Una educación en la práctica, por y para la comunidad, aunque en condiciones de semiesclavitud de la mayoría de población frente al inca y los nobles de ese momento histórico.

Referencias bibliográficas

Ágreda Maldonado, Roberto

2009 **Filosofía de la Educación**. 5ª ed. Cochabamba.: Edit. Kipus.

2018a **Diccionario de filosofía**. Cbba.: Edit. Kipus.

2018b **Filosofía de la Educación**. 6ª ed. Cbba.: Edit. Kipus.

Aguiló, Federico

1992 **Etnias andinas de Bolivia**. Cochabamba: Fondo Rotatorio Editorial. AROL.

Arze y Arze, José Antonio

1989 **Fue socialista o comunista el imperio inkaiko** Pp 113-140 en Espinoza (comp.) 1989

2009 **Sociografía del inkario**. Anexo. **El imperio inkaiko: breve esquema de su organización económica, política y social de Georges Rouma**, traducido del francés por JAA. La Paz: Edit. "Juventud".

Avilés Loayza, Sonia Victoria

2008 **Qhapaqñan. Caminos Sagrados de los Inkas**. La Paz: Edit. Cima.

Barnadas, Joseph M.

2002 **Diccionario Histórico de Bolivia**. TI A-K y T II L-Z Sucre: Grupo de Estudios Históricos.

Baudin, Louis

1989 **Una cáfila de hombres felices** Pp 171-185 en Espinoza (comp.) 1989

2011 **El imperio socialista de los incas**. Trad. José Antonio Arze. La Paz: Edit. "G.U.M".

Betanzos, Juan de

1992 **Suma y narración de los Yngas**. Cochabamba: Edit. Arol.

Bolivia. Fundación Cultural Del Banco Central De Bolivia

2006a **Historia de Bolivia. Período prehispánico 1**. La Paz.

2006b **Historia de Bolivia. Período prehispánico 2**. La Paz.

Bolivia. Ministerio De Educación Y Culturas

2009^a **Constitución Política del Estado**. La Paz: Edit. Gaceta oficial.

2009b **Fundamentos de la Antropología**. Área: Cs. Sociales. Semestre: 3ero. Especialidad: Secundaria. Cs. Sociales. La Paz.

Bollinger, Armin

1993 **Así se alimentaban los inkas**. Trad. Inge Sichra. La Paz: "Los Amigos del Libro".

1996 **Así se vestían los Inkas**. Trad. Josep. M. Barnadas. La Paz: "Los Amigos del Libro".

1997 **Así construían los inkas**. Trad. Rainer B. Podratz. La Paz: "Los Amigos del Libro".

Cáceres Romero, Adolfo

2009 **Diccionario de la literatura boliviana**. Tercera edición. Cbba.: Kipus.

2011 **Nueva historia de la literatura boliviana. Literaturas Aborígenes**. Cbba.: Kipus.

Chirre

2010 **Los incas**. Lima: Edit. Chirre.

Choy, Emilio

1989 **Desarrollo del pensamiento especulativo en la sociedad esclavista de los incas** Pp.95-112 en Espinoza (comp.) 1989

Ellefsen, Bernardo

1989 **Matrimonio y sexo en el incario**. Cochabamba: Editorial Los Amigos del Libro.

2002 **Estudios incaicos I**. Cochabamba: Edit. Universidad Mayor de San Simón.

Engels, Federico

1964 **El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado**. Bs. As.: Editora Política.

Espinoza Soriano, Waldemar

1986 **La destrucción del imperio de los incas**. Cuarta edición. Lima: Amaru Editores.

1989 **Dos casos de señorialismo feudal en el Imperio Inca** Pp.329-356 en Espinoza (comp.) 1989

1997 **Los incas. Economía, sociedad y Estado en la era del Tahuantinsuyo**. Lima: Amaru Editores.

2003 **Temas de etnohistoria boliviana**. La Paz: Edit. Maestría en Historias Andinas y Amazónicas. UMSA. Colegio de Historiadores de Bolivia.

Espinoza Soriano, Waldemar (compilador)

1989 **Los modos de producción en el imperio de los inkas**. 2ª reimp. Lima: Amaru Editores.

Estermann, Josef

2009 **Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo**. 2ª ed. 2ª reimp. La Paz: Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología.

Flores Gutiérrez, María

2011 **Filosofía andina**. El humanismo ecológico. Lima: Edit. San Marcos.

Garcilaso de la Vega, El Inca

1980 **Comentarios reales. Historia general del Perú**. Lima: Ediciones Nuevo Mundo.

Godelier, Maurice

1989 **“El concepto de formación económica y social: el ejemplo de los incas”** Pp.265-284 en Espinoza (comp.) 1989

Golte, Jürgen

1989 **La economía del Estado Inca y la noción de modo de producción asiático** Pp.285-298 en Espinoza (comp.) 1989

Guamán Poma de Ayala, Felipe

1980a **Nueva crónica y buen gobierno Tomo I.** Transcripción, prólogo, notas y cronología Franklin Pease. Venezuela: Edit. Biblioteca Ayacucho.

1980b **Nueva crónica y buen gobierno Tomo II.** Transcripción, prólogo, notas y cronología Franklin Pease. Venezuela: Edit. Biblioteca Ayacucho.

Gómez, Raúl (Editor)

2004 **Los Incas.** Madrid: Edit. Biblioteca Básica de Historia.

Ibarra Grasso, Dick Edgar

1984 **Sin Atlántidas ni ovnis: La hazaña del hombre.** Cochabamba: Edit. "Los Amigos del Libro".

2009a **Las Lenguas Indígenas en Bolivia.** Nueva edición. La Paz: Edit. "GUM"

2009b **Pueblos indígenas en Bolivia.** La Paz: Edit. "GUM".

Lajo, Javier

2005 **Qhapaqñan. La ruta inka de sabiduría.** Lima: Amaro Runa Ediciones.

Lara, Jesús

1960 **Literatura de los quechuas.** La Paz: Edit. "Los Amigos del Libro".

1966-1967 **La Cultura de los inkas.** Dos volúmenes. La Paz: Edit. "Los Amigos del Libro".

Mariátegui, José Carlos

1985 **7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana.** Cuadragésima séptima edición. Lima: Edit. Amauta.

Mejía Huamán, Mario

2003 **Hacia una filosofía andina. Doce ensayos sobre el componente andino de nuestro pensamiento.** Lima: Edición privada.

Milla Villena, Carlos

2003 **Ayni**. Cochabamba: Editora J.V.

Miranda Luizaga, Jorge

1999 **Filosofía andina. Fundamentos, Alteralidad y Perspectiva**. La Paz: Edit. Hisbol. Goethe Institut.

Murra, John V.

1975 **Formaciones económicas y políticas del mundo andino**. Lima: Edit. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

1989 **En torno a la estructura política de los Inka** Pp.213-230 en Espinoza (comp.) 1989

Núñez Anavitarte, Carlos

1989 **Teoría del desarrollo incásico** Pp.15-88 en Espinoza (comp.) 1989

Olivera, Mercedes y Salomón Nahmad

1989 **El modo de producción asiático en las culturas Mexica e Inca** Pp. 247-264 en Espinoza (comp.) 1989

Real Academia De La Lengua Española

2014 **Diccionario esencial de la lengua española**. 23ª ed. Madrid: Edit. Espasa Calpe.

Reynaga, José Fausto

1942 **Mitayos y yanaconas**. Primer Premio Concurso Municipal de Oruro, 1940.

Roel, Virgilio

1989 **El modo de producción inca** Pp.201-212 en Espinoza (comp.) 1989

Rostworowski De Diez Canseco, María

2006 **Historia del Tahuantinsuyu**. Cuarta reimpresión de la segunda edición. Lima: IEP ediciones.

Serrano Sánchez, Jesús Antonio

2010 **Capítulo VII El liberalismo en la segunda mitad del siglo XX**
Pp.173- 210 En Serrano (Comp.) 2010

Serrano Sánchez, Jesús Antonio (compilador)

2010 **Filosofía actual en perspectiva latinoamericana**. 2ª ed. Colombia:
Edit. San Pablo.

SozaSoruco, Jorge Luis

2013 **Filosofía marxista y educación**. Fundamentos epistemológicos
y ontológicos de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. La Paz: Edición
privada.

Talavera Davila, Mario

2005 **Los secretos de la sabiduría andina**. Lima: s/edit.

Urquidi Morales, Arturo

1982 **Las comunidades indígenas en Bolivia**. 2ª ed. La Paz: Edit.
"Juventud".

Urton, Gary

2005 **Signos de KhipuInka. Código Binario**. Trad. Alberto Miori.
Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

Valcárcel, Daniel

1961 **Historia de la educación incaica**. Lima: Edit. San Marcos.

Valdivia Carrasco, Julio

2006 **Los Reyes Inkas del Perú**. Lima: Edit. Universidad Nacional "Pedro
Ruíz Gallo". Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación.

Vitale, Luis

1989 **El imperio incaico: una sociedad de transición** Pp.231-246 en
Espinoza (comp.) 1989

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de julio de 2021
en Talleres Gráficos KIPUS
c. Hamiraya 127 • Telf./Fax.: (591-4) 4582716/4237448



UNIVERSIDAD
MAYOR DE SAN SIMÓN
Ciencia y Conocimiento desde 1832

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

