

Identidades

Aportaciones para la educación boliviana

Carrera de Ciencias de la Educación - UMSS

Año 2 / N° 2 / 2017



IDENTIDADES



Universidad Mayor
de San Simón



Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Carrera Ciencias de la
Educación

Universidad Mayor de San Simón (UMSS)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)

Carrera Ciencias de la Educación

Plazuela Sucre, acera Sud

Teléfono: 4251465

IDENTIDADES: Publicación de Reflexiones Educativas

Las ideas de los autores no comprometen, no reflejan, ni comparten necesariamente la opinión de la carrera de Ciencias de la Educación-UMSS.

Queda autorizada la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos: la fotocopia y el tratamiento informático. Bajo el único condicionamiento de citar la autoría correspondiente.

Portada: Pintura ganadora del Concurso de Arte “Mes de la Cultura San Simón” 2012

Autora: Lucía Jimena Palenque Clavijo

Diagramación: Manuel Jesús Zambrana Flores (GEK)

Revista N° 2 -2017

Depósito Legal: 2-1-75-13 P.O.

Impreso en Talleres Gráficos “Kipus”, telfs.: 4731074 - 4582716, Cochabamba

Printed in Bolivia

PRESENTACIÓN

Bolivia es un Estado pluricultural, plurilingüe y multiétnico. Actualmente, la Constitución Política del Estado Plurinacional, ha asumido no solo esta diversidad cultural, también reconoce y valora la diversidad económica, política y cognitiva externalizada esta última a partir de las llamadas epistemologías del sur bloqueadas por la ciencia y el conocimiento occidental, el imaginario mestizo criollo de la vieja estructura estatal republicana, negó históricamente esta realidad abigarrada y pretendió legitimar y dinamizar solo la visión colonizadora. La realidad boliviana es pluricultural, pero la configuración estatal republicana olvidó este hecho y pretendió crear una sola identidad inherente a su *habitus* cultural. A pesar de los intentos de asimilación cultural a través de la homogeneización y mestización a la cultura legítima mestizo – criolla, a lo largo de la historia de Bolivia la diversidad sociocultural sigue latente. Bolivia actualmente está viviendo momentos socioculturales y políticos de profundo significado y relevancia, en especial para los pueblos indígenas, bajo la impronta de Estado Plurinacional.

En este contexto complejo la Universidad Mayor de San Simón debe cumplir su mandato de manera proactiva generando procesos académicos, políticos y socioculturales, abriendo sus logros institucionales al entorno externo, a las realidades vivas regionales y nacionales. Por lo mismo, la iniciativa de una voluntad política y académica de cambio con propuestas pertinentes al escenario nacional, debe surgir desde las aulas y los institutos de investigación, es decir, desde el pensamiento creativo de la comunidad académica, impulsada por los retos del presente y el futuro en una actitud colectiva abierta a las nuevas exigencias del contexto.

La Revista “Identidades”, analiza y reflexiona críticamente sobre algunas categorías conceptuales que se han producido en torno a las nociones de cultura, identidad, descolonización e interculturalidad percepciones que brindan la posibilidad al sujeto social de reconocerse a sí mismo, construyendo entornos naturales, espirituales y socioculturales propios y auténticos, de lo que se desprende la pluralidad de identidades no solo viables sino posibles, categorías que se disciernen transversalmente, bajo la óptica de un colectivo de jóvenes académicos e investigadores de la Carrera de Ciencias de la Educación quienes asumen el reto de presentar a la consideración de la comunidad académica un

conjunto de artículos coyunturales a la Sociedad y sobre todo a la Universidad Mayor de San Simón, como: El rediseño Curricular en la carrera de Ciencias de la Educación, disensos ideológicos y políticos, que responde a las interrogantes contextuales planteadas durante años. Prácticum como espacio de aprendizaje significativo en Ciencias de la Educación, aborda la necesidad de integrar la práctica profesional con la demanda laboral de la sociedad. “ La vigencia del pensamiento pedagógico de Paulo Freire en la Pedagogía Socio Crítica, análisis que brinda elementos críticos sobre la contribución de Freire a la educación pública, su valor político y social, su incidencia en el cambio de la sociedad, temas nuevos como la Ludoteca familiar, una apuesta por recuperar el juego en el seno familiar analiza las características teóricas y conceptuales de una ludoteca, como nuevos escenarios de Aprendizaje y Enseñanza.

La revista también investiga las dificultades, problemas y desafíos del trabajo docente en la Universidad Indígena de Bolivia, en las que se describe la incompreensión intercultural ,falta de vivienda, servicios ausencia de gestión administrativa entre otros temas, finalmente la revista dedica un espacio al trabajo investigativo de Dick Edgar Ibarra referente a la escritura indígena andina, el artículo reseña una aproximación histórica al contexto en el que los manuscritos, pignográficos y signo gráficos aimaras y quechuas fueron hallados por el investigador, considerados como un sistema escriturario andino que utilizó como soporte el cuero y el papel.

A partir de los aportes y con el insumo de las investigaciones realizadas, el compendio se vio enriquecido con contribuciones que hicieron reconocidas personalidades de la vida académica nacional y local. Al entregar esta Revista a un público más amplio, se espera inducir al debate académico que adquiere cada vez mayor importancia en una época en la cual las identidades han ido cobrando una relevancia social y política innegable.

Marcelo Aramayo
Docente de la Universidad Mayor de San Simón
Ex Senador de Bolivia

REDISEÑO CURRICULAR DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UMSS.¹ DISENSOS IDEOLÓGICOS Y POLÍTICOS

Por Vidal Arratia Torrez²

1. Antecedentes de la Universidad Boliviana

En Bolivia, las universidades han sido creadas para que la élite de la sociedad acceda a la educación superior; en este sentido se ha ido consolidando la dinámica universitaria como un espacio de reproducción de conocimientos, principalmente europeos y norteamericanos, denominados occidentales. Lo que pretendía la Universidad Boliviana era la reproducción del poder y continuar con la subalternización de los pueblos originarios a la epistemología de las élites dominantes.

Desde que se funda Bolivia, en 1825 y salvo algunas excepciones, la educación fue considerada por las élites dominantes como un instrumento ideológico que buscó el sometimiento y la homogenización lingüístico-cultural de la población indígena, pese a ser un país preponderantemente indígena y de habla originaria. La escuela fue utilizada para cristianizar, occidentalizar y castellanizar a las mayorías indígenas e incluso para intentar borrar sus condiciones y características étnicas diferenciadas. (López 2005:58)

Ante la política establecida por los que manejaban la política del país apareció la lucha incansable de las organizaciones sociales, como la Central Obrera Boliviana. Por otra parte, se vio la demanda y lucha de las organizaciones originarias campesinas. El hito fundamental para el cambio de la sociedad era la realización de la Asamblea Constituyente y la refundación de Bolivia como Estado Plurinacional. A este hecho se suma la demanda de las organizaciones sociales para que la universidad pública se integre y acompañe a su pueblo en esta nueva tarea y en esta visión de sociedad que se planteaba.

¹ Experiencia de la implementación del Rediseño Curricular donde se aprecian acciones de política universitaria con la incorporación oficial de la educación intra-e intercultural bilingüe en la formación de los licenciados en Ciencias de la Educación.

² Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Mayor de San Simón, de las carreras de Ciencias de la Educación y Trabajo Social. Jefe del Departamento de Organización y Métodos de la UMSS. Director de la Carrera de Ciencias de la Educación-UMSS, gestión 2011- 2013. Formación en Comunicación Social y Ciencias de la Educación.

La demanda de una educación propia que considere y respete la matriz sociocultural, como parte de un conjunto de reivindicaciones de los pueblos indígenas, está muy ligada a la lucha por la tierra y el reconocimiento ciudadano por parte del Estado. En efecto, tanto la experiencia de las escuelas indígenas como de la escuela Ayllu de Warisata desarrollada desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX, muestran a la educación propia como una estrategia de resistencia indígena a la expoliación de la tierra-territorio y de la lucha por la ciudadanía. (Machaca 2007; 08).

No debemos perder de vista que las universidades públicas bolivianas son sostenidas por el Tesoro General de la Nación, que es financiado con los aportes de la sociedad en general. Por lo tanto, la demanda se convierte en justa y real. Sin embargo, se puede apreciar que la universidad pública no termina de despertar de su letargo, de esa universidad caduca, que no compite con el avance galopante de la sociedad, principalmente de los beneficiarios directos como la juventud boliviana.

Desde su creación hasta estos años, la universidad pública ha cambiado de población. Ya se aprecian en sus aulas rostros de hijos de obreros, campesinos, comerciantes, vivanderos y de todas las clases sociales que históricamente fueron marginadas, pero que ahora acceden a la educación superior. Esto exige un cambio de contenido, metodología y visión de la universidad pública.

Se aprecian algunos pequeños cambios; las personas y grupos que logran hacer retoques a este sistema establecido de contenidos y metodología tropiezan con una universidad intocable, donde persiste el modelo napoleónico, donde el estudiante y el docente es reproductor del conocimiento occidental, en la mayoría de los casos sin la adecuada contextualización. Este hecho se sigue apreciando porque se sigue formando a profesionales para un estado republicano neoliberal.

La presencia de la sociedad multicultural multiétnica es tan visible que la nueva Constitución Política del Estado (CPE) incorpora una nueva visión de sociedad y del campo de la educación. La Ley, 070, Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP), plantea una educación acorde a la nueva sociedad: descolonizadora, intra e intercultural. La universidad en general vive una crisis seria.

...Pero en épocas de crisis como la que experimentamos en el presente (no solamente en los países centrales del capitalismo por el colapso del dogmatismo neoliberal y el estancamiento de la producción industrial, sino igualmente por la crisis de los partidos políticos y el sistema

representativo en todo el mundo) es necesario repensar todo el andamiaje científico, tecnológico y político, lo que exige tener capacidad crítica y vislumbrar el conjunto del proceso civilizatorio para inventar nuevos supuestos y alternativas. Para ello no bastan las ciencias de mediaciones, de los instrumentos de un sistema, sino las disciplinas que permiten repensar la totalidad de los medios y los fines, de su sentido último, para descubrir las contradicciones que han llevado a la sociedad en su conjunto a callejones sin salida (Dussel 2005).

Estas crisis generan estos cambios políticos. En el marco de estas leyes y demandas sociales, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, desde hace cerca de dos décadas ha iniciado un debate teórico y práctico, mediante la realización de algunos seminarios-taller sobre la interculturalidad en la educación superior, lo cual ha servido para la reflexión y la socialización de ideas y propuestas concretas de transformación de la universidad en el ámbito institucional y curricular.

Los avances serios en la Facultad de Humanidades de la UMSS son varios y explicitados en los siguientes hechos concretos:

- Modelo Académico de Investigación Multidisciplinaria (MABIM) (2004).
- Seminario-Taller: “Estrategias para una educación superior descolonizadora intra e intercultural” (2010).
- Talleres con diferentes grupos y personas, desde la gestión 1999, con los inicios del PROEIB Andes y posteriormente la licenciatura en EIB.
- Seminario taller: Desafíos para la interculturalización de la FHCE (Febrero de 2012).
- Taller sobre planificación institucional (Junio 2012).
- Documentos producidos para el Nuevo Modelo Educativo de la UMSS (Septiembre 2012).
- Finalmente el Rediseño Curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Estas reflexiones son los pilares de la incorporación de un nuevo modelo educativo. A estos hechos concretos se incorpora una epistemología en la educación superior que considere los nuevos desafíos de la sociedad y que se puede apreciar en el proceso de transformación de la malla curricular que encara la Carrera de Ciencias de la Educación, donde se han vivido procesos complejos para la implementación de una nueva visión de carrera. Los

contenidos, metodología y la cantidad de titulados de la carrera fueron motivo para que los estudiantes sean los impulsores de la transformación buscando nuevos contenidos, acordes al cambio de la sociedad. El mayor obstáculo del cambio fue el presentado por algunos docentes que no quisieron y no quieren la transformación, con el fin de mantenerse en sus materias y con la misma carga horaria. No les importó el cambio. Bajo el paraguas de “derechos laborales” y con la expresión “al cambiar mi materia ya me despidieron” impidieron un cambio de acuerdo a la sociedad. Los contenidos que desarrollan no permiten ver que nuestras aulas universitarias merecen un cambio radical.

Hace falta ver, consolidar y pensar en una autonomía universitaria que luche por el pueblo, por el marginado, por las clases marginales, por los pueblos indígenas y fundamentalmente por las clases sociales que mantienen a la universidad.

2. Bases legales

Lo manifestado se funda en las propuestas educativas de las organizaciones sociales, sobre todo las indígenas, tanto de varones como de mujeres. Estas propuestas se fueron construyendo desde principios del siglo XX; muchas de estas demandas se asumieron, en parte, como política educativa nacional a mediados de la década de 1980, a través de procesos de alfabetización con enfoque intercultural bilingüe; posteriormente se propuso implementar en el Sistema Educativo Nacional a través de la Ley 1565 de reforma educativa lo que fue rechazado por sectores del magisterio urbano principalmente, en desmedro de las posibilidades de la mencionada Ley.

La primera década del siglo XXI se caracterizó por la participación de una sociedad más activa y crítica; se realizaron los congresos educativos a nivel departamental y nacional en los cuales se apreció el empoderamiento de las organizaciones sociales y se tuvo como resultado el anteproyecto de Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” de 2006, cuyos postulados se asumieron en la Constitución Política del Estado Plurinacional. El año 2010 esa ley fue aprobada y promulgada como Ley 070 de educación boliviana, convirtiéndose de este modo en política del Estado Plurinacional (Machaca 2006).

La educación intercultural bilingüe y la participación social en la educación. Propuestas que si bien estaban dirigidas inicialmente a la educación primaria fiscal, ahora deben aplicar en todo el sistema educativo y sus diversas modalidades incluida la educación superior. (Machaca. 2010: 47).

Así, el Estado boliviano reconoce los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios en la Constitución Política del Estado Plurinacional (CPEP), expresando textualmente lo siguiente:

Artículo 78: I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. (CPE. 2009: 22).

Ante este reconocimiento oficial del carácter plurinacional de Bolivia, la Universidad tiene el deber moral y social de implementar los postulados de la Constitución:

Artículo 91. I. La educación superior desarrolla procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, para lo cual tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos II. La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social. (C.P.E. 2009. 26)

El rol de la educación superior en sus distintos niveles de formación profesional es estipulado también en la ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP).

Artículo 28. (Educación Superior de Formación Profesional). Es el espacio educativo de formación profesional, de recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes, expresada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que responde a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado Plurinacional. (Ley 070 ASEP. 2010. 26).

Artículo 29. (Objetivos). 1. Formar profesionales con compromiso social y conciencia crítica al servicio del pueblo, que sean capaces de resolver problemas y transformar la realidad articulando teoría, práctica y producción. 5. Recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas. (Ley 070, ASEP. 2010: 27)

A partir de las bases legales, antecedentes y diagnóstico analizado, a continuación presentamos el enfoque de desarrollo curricular productivo, una propuesta orientada a implementar los postulados, en cuanto a educación superior universitaria, de la Constitución Política del Estado Plurinacional y la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, ya que esos postulados reflejan las demandas históricas de la mayoría de la población boliviana, de la cual recibe financiamiento la universidad pública.

3. Incorporación de contenidos en la nueva malla curricular

Bajo esas reflexiones de la universidad y el marco legal en el que se sostiene la educación nacional, se ha llevado adelante el rediseño curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. La incorporación y cambio de algunas materias por talleres y laboratorios ha permitido apreciar un currículo por otro, donde se incorpore la educación intra-intercultural, productiva, considerando la necesidad social y legal del país y el departamento. En el cuadro siguiente apreciamos lo que se tenía y lo que se incorporó.

CUADRO N°1
DIFERENCIA DE PLANES ANTIGUO Y NUEVO

Plan Antiguo, hasta I-2013

SEMESTRE	HRS. SEMA	HRS. MES	HRS. SEM.
PRIMER SEMESTRE			
Introducción a las Ciencias de la Edn	5	20	100
Fundamentos Biológicos de la Edn	4	16	80
Fundamentos Psicológicos de la Edn	4	16	80
Introducción a la Investigación	6	24	120
Fundamentos de Filosofía	4	16	80
Sociología General	4	16	80
	27	108	540
SEGUNDO SEMESTRE			
Pedagogía General I	4	16	80
Psicología Evolutiva I	4	16	80
Estadística Educativa I	6	24	120
Sociología Educativa I	5	20	100
Filosofía de la Educación I	4	16	80
Quechua I	3	12	60
	26	104	520
TERCER SEMESTRE			
Pedagogía General II	4	16	80
Psicología Evolutiva II	4	16	80
Estadística Educativa II	6	24	120
Sociología Educativa II	4	16	80
Filosofía de la Educación II	4	16	80
Quechua II	3	12	60
	25	100	500

Plan Nuevo, desde II-2013

SEMESTRE	HRS. SEMA	HRS. MES	HRS. SEM.
PRIMER SEMESTRE			
Fundamentos de las Ciencias de la Edn	4	16	80
Historia General de la Educación	4	16	80
Fundamentos de Filosofía	4	16	80
Sociología de la Educación	5	20	100
Realidad Sociocultural Boliviana	4	16	80
Fundamentos Biológicos de la Edn	4	16	80
Alfabetización Digital	3	12	60
Investigación Educativa Básica	4	16	80
	32	128	640
SEGUNDO SEMESTRE			
Pedagogía General	4	16	80
Historia de la Educación Boliviana	4	16	80
Filosofía de la Educación	4	16	80
Legislación Educativa	4	16	80
Desarrollo Humano de la Infancia y de la Niñez	4	16	80
Psicología de la Educación	4	16	80
Producción de Recursos y Materiales Educativos Audiovisuales	4	16	80
Taller de Investigación Documental	4	16	80
	32	128	640

SEMESTRE	HRS. SEMA	HRS. MES	HRS. SEM.
----------	--------------	-------------	--------------

CUARTO SEMESTRE

Pedagogía Latinoamericana	4	16	80
Psicología de la Educación I	4	16	80
Investigación Educativa I	4	16	80
Desarrollo de la Educación	6	24	120
Economía y Educación	4	16	80
	22	88	440

QUINTO SEMESTRE

Pedagogía Comparada	4	16	80
Psicología de la Educación II	4	16	80
Investigación Educativa II	4	16	80
Desarrollo de la Educación Boliviana	6	24	120
Política y Educación	4	16	80
	22	88	440

SEXTO SEMESTRE

Antropología Cultural	6	24	120
Didáctica General	6	24	120
Legislación Educativa Boliviana	4	16	80
Investigación Educativa III	6	24	120
Epistemología	6	24	120
	28	112	560

SÉPTIMO SEMESTRE

Taller de Planeamiento, Administración, Supervisión y Currículo I	7	28	140
Taller de Psicopedagogía y Educación Especial I	7	28	140
Taller de Educación No Formal y Popular I	8	32	160
Taller de Orientación Educativa I	7	28	140
	29	116	580

OCTAVO SEMESTRE

Taller de Planeamiento, Administración, Supervisión y Currículo II	7	28	140
Taller de Psicopedagogía y Educación Especial II	7	28	140
Taller de Educación No Formal y Popular II	7	28	140
Taller de Orientación Educativa II	7	28	140
Taller de Modalidades de Graduación I	5	20	100
	33	132	660

NOVENO SEMESTRE

Taller de Planeamiento, Administración, Supervisión y Currículo III	7	28	140
Taller de Psicopedagogía y Educación Especial III	8	32	160
Taller de Educación No Formal y Popular III	7	28	140
Taller de Orientación Educativa III	6	24	120
Taller de Modalidades de Graduación II	5	20	100
	33	132	660

SEMESTRE	HRS. SEMA	HRS. MES	HRS. SEM.
----------	--------------	-------------	--------------

TERCER SEMESTRE

Corrientes Educativas y Pedagógicas Contemporáneas	4	16	80
Cosmovisiones, Filosofías y Educación	4	16	80
Antropología Cultural	4	16	80
Política y Educación	4	16	80
Desarrollo Humano de la Adolescencia y de la Adultez	4	16	80
Teorías del Aprendizaje	4	16	80
Producción de Recursos y Materiales Educativos Multimedia	4	16	80
Laboratorio de Métodos y Técnicas de Investigación	4	16	80
	32	128	640

CUARTO SEMESTRE

Educación Comparada	4	16	80
Educación Intra, Intercultural y Plurilingüe	5	20	100
Epistemologías	4	16	80
Economía y Educación	4	16	80
Funciones Básicas del Aprendizaje y Estimulación Oportuna	4	16	80
Producción de Recursos y Materiales Educativos Telemáticos	4	16	80
Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje	4	16	80
Laboratorio de Investigación Etnográfica	4	16	80
	33	132	660

QUINTO SEMESTRE

Didáctica General	4	16	80
Deontología Profesional	5	20	100
Educación y Medio Ambiente	4	16	80
Educación No Formal, Popular y Comunitaria	5	20	100
Aprendizaje y Diversidad Cultural	4	16	80
Redacción Científica	3	12	60
TICs e Investigación Social y Educativa	4	16	80
Laboratorio de Investigación - Acción	4	16	80
	33	132	660

SEMESTRE DE TITULACIÓN INTERMEDIA

Taller de Titulación Técnico Universitario Superior (T.U.S.)	4	16	80
	4	16	80

SEXTO SEMESTRE

Taller de Planificación y Gestión Educativa	5	20	100
Laboratorio de Escenarios y Materiales Educativos	4	16	80
Taller de Diseño y Evaluación de Proyectos Socioeducativos y Culturales	5	20	100
Taller de Modelos y Procesos Básicos de la Orientación Educativa	5	20	100
Taller General de Psicopedagogía	5	20	100
Educación Bilingüe	4	16	80
Taller de Modalidades de Graduación	4	16	80
	32	128	640

SEMESTRE	HRS. SEMA	HRS. MES	HRS. SEM.
----------	--------------	-------------	--------------

DÉCIMO SEMESTRE

Taller de Modalidades de Graduación en Planeamiento, Administración, Supervisión y Currículo	5	20	100
Taller de Modalidades de Graduación en Psicopedagogía y Educación Especial	5	20	100
Taller de Modalidades de Graduación en Educación No Formal y Popular	5	20	100
Taller de Modalidades de Graduación en Orientación Educativa	5	20	100
Taller de Modalidades de Graduación en Investigación	5	20	100
	25	100	500

TOTAL HORAS PLAN DE ESTUDIOS	1080	5400
-------------------------------------	-------------	-------------

SEMESTRE	HRS. SEMA	HRS. MES	HRS. SEM.
----------	--------------	-------------	--------------

SÉPTIMO SEMESTRE

Taller de Diseño Curricular	5	20	100
Taller de Planificación Didáctica	4	16	80
Taller de Gestión de Proyectos Socioeducativos y Culturales	5	20	100
Taller de Formación Vocacional, Laboral y Ocupacional	4	16	80
Taller de Estrategias de Aprendizaje Basadas en la Neuroeducación	5	20	100
Quechua I	3	12	60
Laboratorio de Trabajo de Grado I	4	16	80
	30	120	600

OCTAVO SEMESTRE

Taller de Evaluación Educativa	5	20	100
Taller de Formación Docente	5	20	100
Laboratorio de Afirmación Identitaria y de Liderazgo	5	20	100
Taller de Estrategias de Prevención e Intervención en Orientación Educativa	5	20	100
Taller de Estrategias de Prevención e Intervención Psicopedagógica	5	20	100
Investigación Social y Educativa/DIPLO 1	9	36	180
Quechua II	3	12	60
Laboratorio de Trabajo de Grado II	3	12	60
Práctica Profesional y Laboral	2	8	40
	42	168	840

TOTAL HORAS PLAN DE ESTUDIOS	1064	5320
-------------------------------------	-------------	-------------

En resumen podemos apreciar:

	Total Semestres	Carga Horaria
Plan antiguo	10	5400
Plan nuevo	8	5320

Apreciando los dos planes, antiguo hasta la gestión I-2013 y nuevo desde la gestión II-2013, se ven detalladamente las horas semanales, mensuales y semestrales. Se puede ver la diferencia abismal de condensar de 10 semestres a 8 semestres. Por la cantidad de horas, aunque se aprecian más actividades académicas en el plan nuevo, la cantidad de horas disminuye. Por otra parte, la cantidad de materias referidas a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), ahora los estudiantes que deseen pueden sacar un título de técnico superior, una vez que concluyan el sexto semestre.

Lo novedoso de la metodología del plan es la implementación de laboratorios. Implementar un laboratorio social implica realizar ensayos y

combinaciones química-sociales. Lo que se ha pretendido es que el estudiante que concluya la carrera encuentre las diferentes identidades y liderazgos vividos en grupos sociales específicos. Por lo tanto, un laboratorio debe funcionar como tal, en estrecha relación con la sociedad.

Es imprescindible apreciar que en el nuevo plan se cuenta con varias materias y talleres modificados. Al mismo tiempo, se implementan nuevas materias y talleres. Se suman los laboratorios. En el cuadro siguiente podemos apreciar lo novedoso de este rediseño curricular:

CUADRO N°2 COMPARACIÓN DE MATERIAS NUEVAS EN EL REDISEÑO CURRICULAR

PLAN ANTIGUO I-2013

SEMESTRE
PRIMER SEMESTRE
Introducción a las Ciencias de la Educación
Fundamentos Biológicos de la Educación
Fundamentos Psicológicos de la Educación
Introducción a la Investigación
Fundamentos de Filosofía
Sociología General

SEGUNDO SEMESTRE

Pedagogía General I
Psicología Evolutiva I
Estadística Educativa I
Sociología Educativa I
Filosofía de la Educación I
Quechua I

PLAN NUEVO II-2013

SEMESTRE
PRIMER SEMESTRE
Fundamentos de las Ciencias de la Educación
Historia General de la Educación
Fundamentos de Filosofía
Sociología de la Educación
Realidad Sociocultural Boliviana
Fundamentos Biológicos de la Educación
Alfabetización Digital
Investigación Educativa Básica

SEGUNDO SEMESTRE

Pedagogía General
Historia de la Educación Boliviana
Filosofía de la Educación
Legislación Educativa
Desarrollo Humano de la Infancia y de la Niñez
Psicología de la Educación
Producción de Recursos y Materiales Educativos Audiovisuales
Taller de Investigación Documental

TERCER SEMESTRE

Pedagogía General II
Psicología Evolutiva II
Estadística Educativa II
Sociología Educativa II
Filosofía de la Educación II
Quechua II

CUARTO SEMESTRE

Pedagogía Latinoamericana
Psicología de la Educación I
Investigación Educativa I
Desarrollo de la Educación
Economía y Educación

QUINTO SEMESTRE

Pedagogía Comparada
Psicología de la Educación II
Investigación Educativa II
Desarrollo de la Educación Boliviana
Política y Educación

SEXTO SEMESTRE

Antropología Cultural
Didáctica General
Legislación Educativa Boliviana
Investigación Educativa III
Epistemología

TERCER SEMESTRE

Corrientes Educativas y Pedagógicas Contemporáneas
Cosmovisiones, Filosofías y Educación
Antropología Cultural
Política y Educación
Desarrollo Humano de la Adolescencia y de la Adultez
Teorías del Aprendizaje
Producción de Recursos y Materiales Educativos Multimedia
Laboratorio de Métodos y Técnicas de Investigación

CUARTO SEMESTRE

Educación Comparada
Educación Intra, Intercultural y Plurilingüe
Epistemologías
Economía y Educación
Funciones Básicas del Aprendizaje y de la Estimulación Oportuna
Producción de Recursos y Materiales Educativos Telemáticos
Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje
Laboratorio de Investigación Etnográfica

QUINTO SEMESTRE

Didáctica General
Deontología Profesional
Educación y Medio Ambiente
Educación No Formal, Popular y Comunitaria
Aprendizaje y Diversidad Cultural
Redacción Científica
TICs e Investigación Social y Educativa
Laboratorio de Investigación - Acción

SÉPTIMO SEMESTRE

Taller de Planeamiento, Administración, Supervisión y Currículo I
Taller de Psicopedagogía y Educación Especial I
Taller de Educación No Formal y Popular I
Taller de Orientación Educativa I

OCTAVO SEMESTRE

Taller de Planeamiento, Administración, Supervisión y Currículo II
Taller de Psicopedagogía y Educación Especial II
Taller de Educación No Formal y Popular II
Taller de Orientación Educativa II
Taller de Modalidades de Graduación I

NOVENO SEMESTRE

Taller de Planeamiento, Administración, Supervisión y Currículo III
Taller de Psicopedagogía y Educación Especial III
Taller de Educación No Formal y Popular III
Taller de Orientación Educativa III
Taller de Modalidades de Graduación II

DÉCIMO SEMESTRE

Taller de Modalidades de Graduación en Planeamiento, Administración, Supervisión y Currículo
Taller de Modalidades de Graduación en Psicopedagogía y Educación Especial
Taller de Modalidades de Graduación en Educación No Formal y Popular
Taller de Modalidades de Graduación en Orientación Educativa
Taller de Modalidades de Graduación en Investigación

SEMESTRE DE TITULACIÓN INTERMEDIA

Taller de Titulación Técnico Universitario Superior (T.U.S.)
--

SEXTO SEMESTRE

Taller de Planificación y Gestión Educativa
Laboratorio de Escenarios y Materiales Educativos
Taller de Diseño y Evaluación de Proyectos Socioeducativos y Culturales
Taller de Modelos y Procesos Básicos de la Orientación Educativa
Taller General de Psicopedagogía
Educación Bilingüe
Taller de Modalidades de Graduación

SÉPTIMO SEMESTRE

Taller de Diseño Curricular
Taller de Planificación Didáctica
Taller de Gestión de Proyectos Socioeducativos y Culturales
Taller de Formación Vocacional, Laboral y Ocupacional
Taller de Estrategias de Aprendizaje Basadas en la Neuroeducación
Quechua I
Laboratorio de Trabajo de Grado I

OCTAVO SEMESTRE

Taller de Evaluación Educativa
Taller de Formación Docente
Laboratorio de Afirmación Identitaria y de Liderazgo
Taller de Estrategias de Prevención e Intervención en Orientación Educativa
Taller de Estrategias de Prevención e Intervención Psicopedagógica
Investigación Social y Educativa/DIPLO 1
Quechua II
Laboratorio de Trabajo de Grado II
Práctica Profesional y Laboral

CUADRO N°3
RESUMEN DE MATERIAS, TALLERES Y LABORATORIOS,
PLAN ANTIGUO Y NUEVO.

	Hasta I-2013	Desde II-2013
Semestres	10	8
Total	48	62
	Se mantienen	8
	Se modifican	20
	Nuevas materias	34
Horas académicas	5400	5320

En general, se puede apreciar que el plan nuevo contiene más horas académicas, diferentes materias, talleres y laboratorios y disminuye en 80 horas la carga académica de una carrera.

3. Dificultades en la implementación del rediseño.

Está por demás valorar que es un gran hecho positivo la implementación del rediseño curricular, una demanda social e histórica. De acuerdo al plan, el Departamento de Diseño Curricular (DDC), de la misma universidad tendría que evaluar este proceso de implementación, al cumplir un año de gestión. Por eso no se aborda lo positivo. Se abordan las limitaciones de este proceso.

3.1. Logias y roscas universitarias

Aunque parezca reiterativo, la universidad está conducida por grupos de poder, donde los “propietari@s” son los que tienen el derecho y el poder de hacer cambios. Al ver a un indígena en el cargo de dirección, el poder no lo pudo soportar. El que fuera director en varias oportunidades y la gente que conducía no aceptaban que un docente nuevo, con ideas indígenas interculturales se haga cargo del rediseño curricular, de un tema de “propiedad de los dueños de la carrera”.

Primero se reagruparon y sumaron a la gente que necesita el poder y el cargo. Empezaron a poner trabas a toda la gestión. Ésta es una pequeña muestra de las actividades que hacen estos grupos de poder:

CUADRO N°4
SERIE DE CARTAS Y NOTAS PARA TRABAR EL REDISEÑO
CURRICULAR

Fecha	Tenor de la nota
1-7-13	Ocultamiento de información y sistemática actitud segregacionista.
1-7-13	Atropello a los derechos de la docencia y encubrimiento de normas legales universitarias.
29-4-13	Se consideren derechos laborales.
28-6-13	“Conducido por un grupo de docentes”. “Falta de experiencia y profesionalidad de quien tuvo la osadía de modificar dichos contenidos que carecen de criterio científico epistemológico...”
28-6-13	“En lo que concierne a los docentes, siempre en el marco de este sórdido proceso de rediseño curricular, le pregunto: ¿cuál ese “pormenorizado proceso de homologación de materias y carga horaria” que ahora se me estaría arbitrariamente asignando con una nota?”
22-7-13	“Debo manifestar que deben revisar su posición frente a las recomendaciones hechas por la Federación Universitaria Docente, evitándose de esta forma procesos legales que afectan a las autoridades universitarias implicadas con responsabilidad por daño laboral a mi persona”.
	Varias notas a la DPA pidiendo la revisión del rediseño curricular y que no se implemente.

Fuente: Elaboración en base a notas.

Como se puede apreciar los hechos muestran que varias personas se agruparon para impedir el rediseño curricular. Estas situaciones fueron afrontadas por un equipo de docentes totalmente estable y un equipo estudiantil que demandó desde siempre un cambio en el rediseño curricular.

Una vez implementado el rediseño curricular en la gestión II-2013, había que hacer un seguimiento minucioso a las muchas dificultades que conlleva un rediseño de esta magnitud. Y eso sería en la gestión I-2014.

3.2. Dificultades políticas

La implementación del rediseño curricular de la carrera de Ciencias de la Educación, solamente fue posible porque los estudiantes tenían el control político y había un equipo docente de convicciones políticas firmes. Finalmente, una dirección y un decanato que habían trabajado el rediseño curricular

desde varias aristas: sociales, políticas, administrativas y, fundamentalmente, estudiantiles.

Una vez concluida la gestión, en diciembre de 2013, un nuevo director con la oposición al rediseño curricular asumió la conducción de la carrera, hasta ahora, que ya han pasado 4 años y más. Entre los pasillos y en algunas reuniones se escucha:

“Esa malla curricular no sirve para nada”. Pero en el discurso de poder se indica que es una malla que será en bien de todos. En la práctica se vive un doble discurso, donde lo importante es mantenerse en el poder político, a diferencia de la gestión anterior, donde no importaba el poder, sino importaba el servicio que se pudiera realizar.

Las diferentes carreras y las roscas universitarias estaban en contra de todo un proceso de reivindicación de clase social. El proceso de implementación del rediseño curricular perjudica la vivencia de la clase rica, la que tiene que compartir el poder con el indio.

3.3. Convocatoria docente: Escudo de discriminación

Las dificultades que confrontaba la dirección se sumaron a los errores que cometió el equipo que llevaba adelante el rediseño curricular. Se valieron de estas limitaciones para mostrar los procesos de discriminación a grupos sociales diferentes a ellos.

CUADRO N°5
SERIE DE CARTAS Y NOTAS DISCRIMINATORIAS Y RACISTAS

Fecha	Tenor
12-8-13	Es decir, que un Licenciado en Ciencias de la Educación que trabaja como bibliotecario tiene experiencia laboral, al igual que el taxista, el albañil, una meretriz, un vendedor de libros o un aplanador de calles que anda paseando por toda la universidad trabajando de algo, pero que sin duda tienen títulos de ser Licenciados en Ciencias de la Educación y tienen experiencia laboral como menciona. Fíjense cómo desacredita la labor de ser docente.
20-8-13	No queremos pensar que las autoridades de Ciencias de la Educación pretenden llevar adelante a como dé lugar dicho proceso y beneficiar así a personas que son de su entorno.

14-8-13	Determinar los mecanismos necesarios para regular las acciones de los consejeros docentes y estudiantes que a la cabeza del presidente M.Sc Vidal Arratia han estado realizando una (sic) serie de irregularidades en lo que hace al proceso de gestión y toma de decisiones
---------	--

A esto se suman las muchas cartas más que llegaron a nombre del director y del Consejo de Carrera. Lo que se puede apreciar es que personas que ni siquiera participaron del proceso, cuestionaban una parte del proceso de implementación del rediseño curricular. A esto se sumaban los intereses de grupos.

Finalmente

Todos quieren ser autoridades y ocupar cargos en la universidad pública. Eso significa algo más que ingreso económico, en algunos casos manejo de poder para así mantenerse en la escala política y social de la universidad pública. La dirección 2011-2013 fue construida y administrada por docentes y estudiantes. Solamente se cumplía el mandato social, el mandato del pueblo. Aunque no se quiera aceptar, nuestros estudiantes son el pueblo. Y los docentes hemos dejado de ser pueblo porque tenemos mayor ingreso económico y hemos ganado un status diferente.

Incorporar un rediseño curricular alternativo que considere la sociedad en general significa estar dispuesto a enfrentar a clases sociales, dejando de lado a la familia, especialmente a los hijos a los cuales nos debemos. Es estar dispuesto a enfrentarse a esquemas sociales establecidos donde el poder de clase pudiente es el que domina.

Los estudiantes tienen el 50% de la decisión en todo aspecto; ese porcentaje ha podido llevar adelante el rediseño curricular con el apoyo de docentes y visión de una sociedad que nos pide cambio a gritos. Hoy podemos apreciar variedad de contenidos en las aulas de la carrera de Ciencias de la Educación, temas que sean de utilidad para el estudiante y para la sociedad.

Un cambio de esta naturaleza significa enfrentarse a uno mismo, a tu propio equipo y a los que dicen que son alternativos. Porque la lucha no está con el enemigo, primero es el que está más cerca y luego el enemigo de clase y de visión social.

BIBLIOGRAFÍA

BOLIVIA

2009 **Constitución Política del Estado Plurinacional.** Ed. U.P.S.

BOLIVIA

2010 **Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez (070).**
Bolivia. Ed. U.P.S.

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

2013 **Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación.**
Documento modificado el 4 de marzo de 2011.

DUSSEL, Enrique

2005 *Ética del discurso y ética de la liberación (con Karl-Otto Apel).*
Algibre-Colombia.

FACULTAD DE HUMANIDADES (UMSS).

2012 Seminario – **Taller Desafíos para la Interculturalización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.**
Documento elaborado por docentes de la Facultad. 23 y 24 de febrero de 2012.

MACHACA. Benito Guido C.

2010 Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia. Programa de admisión extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba. FUNPROEIB. Andes.

MACHACA. Benito Guido C.

2011 Desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional. Memoria del seminario taller. FUNPROEIB. Andes.

MACHACA. Terán. Zurita y otros.

2011 Currículo comunitario local quechua comunidad de Luqhusqa. FUNPROEIB. Andes.

NAVARRO Mónica (Editora).

2010 Seminario Taller. Estrategias para una educación superior descolonizadora intra e intercultural. Cochabamba 18 y 19 de noviembre. FUNPROEIB. Andes.

SICHRA. Inge. (Editora).

2009 Perspectiva intercultural de género en la educación superior. Intercambio de experiencias y construcción de propuestas. Nicaragua – Bolivia Noregua. 19 al 21 de octubre del 2009. FUNPROEIB. Andes.

PRACTICUM: COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – UMSS

Marco Antonio Alcalá Cuba¹

El actual Rediseño Curricular de la carrera de Ciencias de la Educación necesariamente requeriría una nueva perspectiva curricular, en la que la práctica profesional se constituya en un eje de formación y, así, se asuma la construcción y reconstrucción del conocimiento en base al estudio de problemas socioeducativos “*desde y en la práctica*”, como OTRO espacio de aprendizaje, generando posibles alternativas de solución a los problemas educativos de la sociedad (Delgado, 2012).

Un planteamiento de esta naturaleza, según Delgado, implica:

[...] integrar lo social, cultural, ambiental y laboral a lo educativo, científico y tecnológico; pensar creativa, ética, crítica y reflexivamente y actuar de manera consciente orientado por lo axiológico. (2012, pág. 73)

En síntesis, de lo que se trata es que a través de la práctica profesional y laboral se integre la Universidad con la Sociedad y, asimismo, generar en los estudiantes universitarios un pensamiento creativo, crítico y ético y, en consecuencia, acciones basadas en valores.

La práctica profesional es el puente conector entre el mundo formativo y el mundo laboral (Tejada, 2006). Además, en un proceso formativo basado en competencias, la mejor forma de desarrollar competencias es articulando la formación profesional y la experiencia. Es importante mencionar que las competencias no se reducen al saber – hacer, sino más bien significa que éstas deben *ponerse en acción* (Tejada, 2006).

Para Bunk (1994, citado por Tejada, 2006), la transmisión de las competencias se debe basar en la acción, es decir, el desarrollo de las competencias profesionales requiere de una formación dirigida a la acción. En términos de

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente de la carrera de Ciencias de la Educación – UMSS. E-mail: malcalac@gmail.com

Tejada, el desarrollo de las competencias profesionales “debe[n] relacionarse con funciones y tareas profesionales en las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y global” (2006, pág. 130).

También, la práctica profesional implica, en cierta forma, formación en el contexto de trabajo, y este proceso formativo es superior a cualquier tipo de formación (Lévy-Leboyer, 1997), porque:

[...] las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar. (Lévy-Leboyer, 1997, pág. 27)

1. Las prácticas profesionales como experiencias de pasaje y tránsito identitario

Las prácticas profesionales mueven en los estudiantes universitarios procesos subjetivos, más allá de la aplicación de la teoría a la práctica (Andreozzi, 2011). Las prácticas profesionales, como experiencia, acercan a los universitarios al mundo material, simbólico e imaginario de la profesión que eligieron y, de esta forma, aprenden nuevos conocimientos que les van transformando en “otro” (Ibíd.). Por consiguiente, en este pasaje identitario de estudiante a profesional, las prácticas profesionales dejan huellas profundas, las cuales se constituyen en hitos fundamentales de la propia historia de formación, ya que, además, son el inicio de las próximas adscripciones profesionales.

Las prácticas, como señala Andreozzi (2011, pág. 101), terminan siendo como viajes en los que “los estudiantes dejan atrás [...] disposiciones y hábitos forjados al interior de las propias prácticas académicas”. En otras palabras, las prácticas profesionales estimulan a pensar la formación como aventura, como cuando uno viaja a un lugar extraño y sale al encuentro de lo desconocido. En este sentido, la práctica profesional, en tanto relación entre el mundo académico y el mundo laboral, representa una oportunidad de incalculable valor.

2. ¿Práctica profesional y laboral?

Las terminologías, que hacen referencia a la práctica profesional y laboral (también denominada Practicum), podrían ser varias, aunque las que prevalecen son “práctica”, “inducción” y “pasantía” (Zabalza, 2011). En síntesis, en el

Practicum convergen los mundos formativo y laboral (Rodicio & Iglesias, 2011). El Practicum se ha añadido al aprendizaje académico, es decir, “prácticas que complementen los aprendizajes de los estudiantes y los acercan al mundo laboral en el que se van a desarrollar como profesionales” (González & Hevia, 2011, pág. 211). Con el paso del tiempo se va evidenciando la necesidad de incluir el Practicum en el curriculum universitario para así formar profesionales acordes con las exigencias del contexto real de cada trabajo (Ibíd.).

Sayago & Chacón (2006) diferencian las “prácticas” de las “prácticas profesionales”. Para estas autoras, las “prácticas” son “situaciones didácticas a través de simulaciones que se van acercando a las prácticas profesionales reales, se realizan en el aula universitaria o extra aula, en laboratorios, taller [...]. Son de carácter eminentemente práctico [...], están ligadas a un conjunto instrumental de actividades, a saberes concretos” (pág. 57). Sin embargo, la práctica profesional trasciende de la adquisición de habilidades y destrezas o competencias prácticas, para adquirir valores, intereses y actitudes que caracterizan a la profesión” (Ibíd.).

Esta diferenciación es oportuna, porque en la carrera de Ciencias de la Educación existen talleres y laboratorios donde se supone que son predominantemente prácticos. No obstante, existe un Laboratorio y un Proyecto de Práctica Profesional y Laboral, a través del cual, en coordinación con las asignaturas y en una institución socioeducativa, se supone que los universitarios deben adquirir y consolidar conocimientos, habilidades, valores y actitudes que hacen a la profesión del cientista de la educación.

3. La práctica profesional como espacio de aprendizaje

¿La práctica profesional?

La práctica profesional, según Delgado (2012, pág. 79), “es un sistema social complejo que influye sobre la actuación del sujeto y éste, a su vez, la aprehende, la hace suya, la configura y la dinamiza para afectar también y enfrentar al propio sistema”. Es decir, es un entramado social o realidad social que influye en la forma de ser y hacer, en nuestro caso, de los estudiantes universitarios, quienes “la hacen suya” y, a partir de ello, actúan, dando cuenta de su ser y pensar.

¿La práctica profesional como espacio de aprendizaje?

Para Delgado (2012, pág. 79), la práctica profesional, como espacio de aprendizaje:

[...] favorece al desarrollo de sólidas competencias intelectuales, cognitivas, afectivas, psicomotoras, éticas, sociales y prácticas que le permitan al futuro [profesional] trabajar bajo continua transformación, incertidumbre y complejidad.

Entonces, los estudiantes universitarios, a través de la práctica profesional y laboral, debieran desarrollar sólidas competencias profesionales y laborales, en su conocer, en su hacer y, fundamentalmente, en su ser y en su convivencia con los demás. Asimismo, desarrollar prácticas que les permitan trabajar en una realidad social en permanente “transformación, incertidumbre y complejidad”, integrando la teoría con la práctica y construyendo, reconstruyendo y aplicando conocimiento en la resolución de problemas.

4. Beneficios de la práctica profesional

Los beneficios de la práctica profesional son muchos, ya que, a través de ésta, los estudiantes universitarios adquieren experiencia profesional, desarrollan aprendizajes complementarios a los del aula, conocen puestos de trabajo y experimentan responsabilidad profesional (Robles, María Guadalupe, & Victor Manuel, 2012). Más aún, si es que el estudio o carrera universitaria, como ocurre en varias asignaturas de la carrera de Ciencias de la Educación, es de excesiva teoricidad. Por consiguiente, la práctica profesional y laboral se convierte en la oportunidad que tiene el universitario de poner en práctica su formación, conocer de cerca el funcionamiento de las instituciones sociales, contrastar sus conocimientos y habilidades con el perfil que demandan las instituciones sociales e, incluso, definir sus aspiraciones profesionales (Ibíd.). En términos de Rodicio & Iglesias (2011, pág. 103):

[...] las prácticas permiten al estudiante aplicar en contexto real los conocimientos académicos adquiridos durante la carrera que posibilitan una aproximación global e interdisciplinar a los problemas (frente a la fragmentación y descontextualización de los conocimientos tan difícil de superar en el ámbito universitario).

Permite al estudiante universitario integrarse en un contexto nuevo, culturalmente distinto a la universidad, posibilitando un proceso de socialización y adaptación al mismo (García, 2009, citado por Rodicio & Iglesias, 2011).

Además, otro de los beneficios del Practicum es que cuenta con la supervisión y apoyo del profesorado, tanto en la institución en la que se realiza la práctica como en el centro de formación (Rodicio & Iglesias, 2011).

Según Molina (2007, pág. 23), las ventajas del Practicum en la formación de los estudiantes universitarios, puntualmente, son:

- a) Da una visión del mundo del trabajo.
- b) Desarrolla habilidades profesionales y de interrelación social.
- c) Incrementa las posibilidades de empleo.
- d) Incrementa la madurez de los estudiantes.
- e) Desarrolla actitudes positivas hacia la supervisión, autoconfianza, razonamiento práctico, etc.

Por su parte, Robles et al (2012, págs. 4-5) señala que las ventajas del Practicum, para los universitarios, son:

- a) *Adquisición de conocimientos*: Las prácticas permiten a los universitarios adquirir conocimientos prácticos y habilidades propias del mundo profesional al cual desean dedicarse, a la vez que les permiten enriquecer cuantitativamente su currículum vitae.
- b) *Experiencia profesional*: El participante tiene la oportunidad de poder aplicar a la realidad laboral los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, añadiendo una nueva experiencia profesional en su currículum vitae.
- c) *Obtención de ayuda económica*: Durante el período de prácticas el participante puede recibir una ayuda económica.
- d) *Incorporación al mundo laboral*: El participante tiene la posibilidad de demostrar a la entidad su potencial profesional de cara a una futura incorporación.

Molina (2007) y Robles et al (2012) coinciden y/o complementan en sus afirmaciones respecto a las ventajas de la práctica profesional, que se sintetizarían en que los universitarios empiezan a conocer el mundo laboral y despliegan habilidades profesionales, laborales y hasta sociales. También, tienen la oportunidad de aplicar, consolidar y demostrar lo aprendido en las aulas universitarias y, por consiguiente, incrementar sus posibilidades de incorporación al mundo laboral.

5. El fundamento teórico de la práctica profesional y laboral

Es evidente que la forma de aprender en contextos profesionales reales, como sucede en la práctica profesional y laboral, es diferente de la que prevalece en el contexto académico universitario. Según Zeichner (2010, citado por Zabalza, 2011), las universidades favorecen un tipo de aprendizaje más dogmático, mientras que los “centros” de práctica (como las instituciones educativas y sociales) son más abiertos y flexibles. En este marco, “el Practicum [la práctica profesional y laboral] se justifica por los aprendizajes que propicia” (Zabalza, 2011, pág. 27). Por consiguiente, se debe resaltar, primero, la importancia de buscar escenarios de prácticas que estimulen *aprendizajes profundos*; segundo, que respondan a las necesidades de las instituciones sociales y, por último, que estén relacionados a la investigación bajo planteamientos colaborativos que impliquen la solución creativa de problemas socioeducativos.

En síntesis, los aprendizajes del Practicum están inevitablemente relacionados a la experiencia directa, al contacto con la realidad. Por tanto, la fundamentación teórica de la práctica profesional y laboral debe enmarcarse en modelos de aprendizaje que se basen en la experiencia y el contexto (Zabalza, 2011). Zabalza (2011) sostiene que uno de esos modelos de aprendizaje es el del *aprendizaje experiencial* de Kolb (1984), que:

[...] conjuga y complementa [...]: el valor de la actividad directa (la práctica) y el valor de la reflexión. El punto de partida de este modelo es una experiencia real y concreta a la que el estudiante se incorpora, en la que participa activamente y en la que toma notas de lo que va pasando. (Zabalza, 2011, pág. 28).

La experiencia está constituida, por tanto, por un proceso de acción y, asimismo, de reflexión. Según Zabalza (2011, pág. 28), el aprendizaje experiencial se produce a través de círculos progresivos:

[...] la práctica inicial va seguida de una reflexión sobre la misma, lo que permite progresar hacia una práctica más elaborada sobre la que también se reflexiona para así poder progresar de nuevo a una práctica cada vez mejor fundamentada y mejor adaptada al contexto en el que se lleva a cabo. (Ibíd.)

En términos del propio Kolb (1984, pág. 21):

Esta perspectiva del aprendizaje es llamada experiencial [...] para enfatizar el papel central que posee la experiencia en el proceso de aprendizaje. Esto diferencia la teoría del aprendizaje experiencial de la del aprendizaje racional y de las otras perspectivas cognitivistas del aprendizaje que tienden a otorgar un papel prioritario a la adquisición, manipulación y recuperación de símbolos abstractos. La diferencia igualmente de las teorías del aprendizaje conductual que niegan cualquier papel a la conciencia y a la experiencia subjetiva en el proceso de aprendizaje. He de enfatizar, sin embargo, que no es el objetivo de este trabajo el de proponer el aprendizaje experiencial como una tercera vía alternativa a la cognitiva y conductual, sino el de sugerir, a través de la teoría del aprendizaje experiencial, una perspectiva holística e integrativa del aprendizaje que combina la experiencia, la percepción, la cognición y la conducta. (Kolb, 1984, p. 21).

Y con respecto al aprendizaje, Kolb sostiene que:

[...] es el proceso por el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia. Esta definición enfatiza algunos aspectos críticos del proceso de aprendizaje, tal y como éste es analizado desde la perspectiva experiencial. En primer lugar está el énfasis en el proceso de adaptación y aprendizaje como algo opuesto al contenido o a los resultados. En segundo lugar está la idea de que el conocimiento es un proceso de transformación, que está en continua creación y recreación, y no una entidad independiente que debe ser adquirida o transmitida. En tercer lugar, se considera que el aprendizaje transforma la experiencia tanto en su forma objetiva como en la subjetiva. Finalmente se insiste en que para entender el aprendizaje debemos entender la naturaleza del conocimiento y viceversa. (Kolb, 1984, p. 38).

6. ¿La teoría superior a la práctica?

Campillo, Carreras, & Del Cerro (2012) insisten en investigar “la práctica”, porque, si bien se habla mucho de ella, se la conoce muy poco. Para estos autores, algunos estudiosos, influidos por el funcionalismo, terminaron dividiendo analíticamente lo que era supuestamente de diferente naturaleza: la teoría y la práctica.

La teoría, [para los funcionalistas], es más fecunda, por varias razones, entre ellas porque la práctica representa una entidad menor frente a la teoría; también debido a que, cuando se aplican los conocimientos abstractos, pierden “su pureza” y su “generalidad”, y se deforman en cada

caso particular; o también, debido a que la práctica es poco significativa para explicar la naturaleza de la profesión. (Campillo, Carreras, & Del Cerro, 2012, pág. 2).

En la actualidad, se puede evidenciar que muchos docentes universitarios e investigadores, particularmente de la Carrera de Ciencias de la Educación - UMSS, todavía creen en este supuesto dominante. Sin embargo, como señalan Campillo, Carreras, & Del Cerro (2012, pág. 2), apoyándose en Abbott (1988), “nada más erróneo que este tipo de formulaciones y actitudes”, ya que la “práctica” sería el eje de la profesión, porque sin ella no se podrían explicar los procesos de profesionalización que persiguen las profesiones y, además, no tendría sentido referirse a las “competencias” o “destrezas” sino se piensa en la acción donde pueden recrearse (Campillo, Carreras, & Del Cerro, 2012).

Donald Schön estudió y vio la importancia de la reflexión de la práctica, tanto para las instituciones formativas como para los profesionales (Ibíd.). A continuación, se presentan algunas de sus reflexiones o pensamientos.

El enfoque positivista y la práctica profesional: la práctica como técnica

Al igual que muchos estudiosos, Schön sostiene que la epistemología positivista y tecnocrática predomina en la mayoría de los escritos sobre las profesiones y, en consecuencia, también guía las acciones en las instituciones educativas o de profesionales. Esta racionalidad concibe la práctica profesional como la aplicación de conocimiento, producto de la investigación científica, a la solución de los problemas instrumentales.

De acuerdo con el modelo de racionalidad técnica la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y la técnica. (Schön, 1998, pág. 31).

La racionalidad técnica concibe la práctica profesional, sobre todo, como la aplicación y, por ende, como una actividad instrumental en la que el conocimiento “científico”, “objetivo” y “generalizable” (de mayor jerarquía) es por demás suficiente para la solución de problemas prácticos y concretos (de menor jerarquía). No obstante, la práctica profesional, concebida en la racionalidad tecnocrática, es de difícil aplicación en profesiones como la Educación, el Trabajo Social, la Psicología, etc., excepto en actividades aisladas de tipo gerencial y/o burocrático, donde no existe relación interactiva

o educativa (Campillo, Carreras, & Del Cerro, 2012). Estas profesiones se aplican en contextos inestables, buscando finalidades complejas y ambiguas. Así lo manifiestan enfáticamente Campillo, Carreras, & Del Cerro (2012, pág. 8):

En estas profesiones, la conciencia de la incertidumbre, la complejidad, la variedad de intereses en juego, el carácter dinámico y único (no estadístico ni universalizable) de los problemas, el conflicto de valores a la hora de identificar los problemas como a la de buscar su solución, la interconexión de unos problemas que llevan a otros, la indeterminación de las situaciones, la diversidad de perspectivas que entran en colisión, crean zonas de una complejidad e incertidumbre tal que son difíciles de abordar por los profesionales con una concepción estandarizada de la práctica (Sáez, 2004, 2007). Estas complejidades y dificultades se resisten a las técnicas tecnocráticas tan propias de la pericia tradicional.

Por consiguiente, se debe asumir que en la práctica se manifiestan hechos o procesos llenos de incertidumbre e imprevisibilidad y, también, de valores, percepciones y sentimientos. Es decir, se presentan interacciones y dinámicas dialógicas, donde más que aplicar conocimiento “científico” se recrean saberes y conocimientos plurales, acordes a contextos específicos.

En suma, la racionalidad técnica, como epistemología de la práctica, no es muy adecuada para tratar los problemas sociales, en general, ni los problemas educativos, en particular. Es decir, los problemas socioeducativos no pueden reducirse a problemas instrumentales, porque en ellos se entrecruzan valores, intereses y, en síntesis, variables no predecibles. Entonces, la racionalidad técnica es “una racionalidad limitada” (Usher, 1991, citado por Campillo, Carreras, & Del Cerro, 2012, pág. 10).

Entonces, la práctica educativa tendría que tratarse como una actividad eminentemente reflexiva y, también, aunque secundariamente, cuando sea necesario, algunas tareas concretas de carácter técnico (Campillo, Carreras, & Del Cerro, 2012). En este mismo sentido, Schön realiza, también, reconsideraciones profundas a lo predominantemente establecido y, en consecuencia, propone un cambio profundo de la práctica profesional y de la formación que reciben los estudiantes. A este cambio, lo denomina: “epistemología de la reflexión en la acción”.

La práctica como construcción

Para Campillo, Carreras, & Del Cerro (2012), los fenómenos o procesos a los que se enfrentan los profesionales de las ciencias sociales, como se argumentaba anteriormente, no “encajan” con la racionalidad técnica, porque las situaciones sociales presentan las siguientes características:

- ✓ Complejidad
- ✓ Incertidumbre
- ✓ Inestabilidad
- ✓ Carácter único
- ✓ Conflicto de valores

A modo de cierre: ¿qué se aprende y cómo se aprende en la práctica profesional y laboral?

Gonzáles & Fuentes (2011), luego de revisar varios estudios, señalan tres fuentes de influencia en el aprendizaje de los educadores: personales (creencias, capacidades), del programa (currículum de formación) y del campo (durante las prácticas). Y las prácticas son consideradas como el momento de “poner todo junto y usar lo que han aprendido” (Feiman-Nemser, Buchmann y Ball, 1986, pág. 10, citado por Gonzáles & Fuentes, 2011, pág. 55).

Aunque, por lo general, la preparación formal universitaria que han recibido los estudiantes, en los cursos de formación, no corresponde con las exigencias de acción que requiere el contexto en el que se dan las prácticas, lo que, muchas veces, les lleva a despreciar la formación universitaria (particularmente la teoría). Al respecto, Gonzáles & Fuentes, señalan:

Se forja así una visión degenerada del modelo formativo: el conocimiento teórico, inicialmente concebido como de mayor prestigio por derivar de la investigación académica, es rechazado por los prácticos [...], y el conocimiento práctico, cuyo estatus, originariamente inferior por su origen situacional, experiencial, asistemático, alcanza mayor relevancia y se reclama su pertinencia para [la práctica]. (2011, pág. 57).

Por tanto, la teoría (de la preparación formal) y la práctica (en las instituciones sociales) en el Practicum son de vital importancia en las vivencias de los futuros profesionales en educación, quiénes ya en acción pretenderán achicar la distancia entre lo que conocen y lo que deberían conocer.

BIBLIOGRAFÍA

ANDREOZZI, M.

- (2011) Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115.

CAMPILLO, M., CARRERAS, J. S., & DEL CERRO, F.

- (2012) El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades. *RED-DUSC, Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*(6), 1-23.

DELGADO, R.

- (2012) La práctica profesional como espacio de aprendizaje. Una perspectiva desde el enfoque de eje de la formación inicial universitaria. *CONHISREMI. Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 8(2), 71-104.

GONZÁLES, M., & FUENTES, E. J.

- (2011) El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*(354), 47-70.

GONZÁLES, X. A., & HEVIA, I.

- (2011) El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*(354), 209-236.

KOLB, D.

- (1984) *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

LÉVY-LEBOYER

- (1997) *La gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

MOLINA, E.

- (2007) La práctica profesional, componente de formación en la preparación de futuros profesionales. *Investigación Educativa*, 11(19), 19-34.

ROBLES, N., MARÍA GUADALUPE, M., & VÍCTOR MANUEL, G.

- (2012) Las prácticas profesionales como estrategia para contribuir al desarrollo de la formación académica. *Formación integral de los alumnos* (págs. 1-13). Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.

RODICIO, M. L., & IGLESIAS, M.

- (2011) La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación* (354), 99-124.

SAYAGO, Z., & CHACÓN, M.

(2006) Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66.

SCHÖN, D.

(1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

TEJADA, J.

(2006) El Practicum por competencia: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón*, 58(3), 121-139.

ZABALZA, M.

(2011) El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*(354), 21-43.

LA LUDOTECA FAMILIAR: una apuesta por recuperar el juego en el hogar y en la familia

William Franco García Meneses¹

Resumen

¿Qué es la familia? Valorada como la célula básica de la sociedad por las corrientes cívicas y legalistas, es considerada por el enfoque del desarrollo como el entorno inmediato en el cual el individuo se cría y encuentra los medios necesarios para alcanzar su óptimo desarrollo.

El juego es capaz de unir y cohesionar a los miembros de una familia, elemento fundamental de la resiliencia social o grupal. Por esto mismo, la familia es el entorno más inmediato en el cual debemos iniciar el cambio de perspectiva acerca del juego.

En este artículo se abordan las características teóricas y conceptuales de una Ludoteca Familiar, las mismas que deben ser aplicadas por Ludotecarios y Ludotecarias capacitados para ello, es decir, es una propuesta que debe ser orientada y promovida por los Ludotecarios para que cada familia que asiste a las ludotecas pueda aplicarlas en sus hogares.

Si bien el objetivo principal de las ludotecas es el de facilitar el juego infantil pero desarrollado en un ambiente semejante al de la vida familiar, para lograr una auténtica educación social del niño, éste no logrará reemplazar en ningún aspecto al del juego realizado en el seno mismo de la familia, o en el entorno más inmediato del niño. Por ello, la apuesta por la ludoteca familiar involucra retomar el juego en su entorno natural inicial: en la familia y en el hogar.

En muchas sociedades como en la latinoamericana, el juego ha sido desterrado de la Escuela, en otros casos de la familia misma y de cuanta institución a cargo del niño existe. Ya sean Jardines Infantiles, centros de apoyo escolar, y hasta campos deportivos, el juego natural y espontáneo es mal visto

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente de la carrera de Ciencias de la Educación, ha sido coordinador del Programa de Ludotecas de la Universidad Mayor de San Simón. Actualmente, coordina proyectos e iniciativas que se relacionan con el juego y el aprendizaje.

y en muchos casos relacionado como un signo de ocio y vicio por parte de quienes lo practican.

El juego es una actividad vista como negativa por la sociedad, pero esto empeora si es la propia familia la cual ve con malos ojos al juego. El juego es una necesidad natural de aprendizaje y desarrollo integral que presenta el Ser Humano. Negarlo, rechazarlo o prohibirlo es ir en contra de una necesidad natural, actitud que genera conductas no deseadas como las ludopatías o la práctica clandestina del juego, a través de la cual los niños escapan de la Escuela o hasta del Hogar, por horas, para practicar juegos a escondidas de la vista de los adultos. Esta conducta y lo único que produce es poner en riesgo su integridad física, su salud mental y hasta su vida.

Pareciera ser que los únicos que están permitidos de jugar en nuestra sociedad son los adultos varones. Los niños y las niñas están prohibidos de jugar en la escuela y en el hogar, así como las mujeres, pero en los fines de semana son los adultos varones quienes se dan la licencia de practicar los juegos que van acompañados de otras actividades de ocio y diversión, lo cual no es nada malo, pues están simplemente satisfaciendo esa necesidad humana que está presente en todas las etapas de la vida. Sin embargo, esta actitud se convierte en negativa, cuando el adulto varón es el único miembro de la familia que se permite esta licencia, siendo uno de los factores que promueve el machismo y la desigualdad.

Los niños y las niñas necesitan jugar, así como los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores; todos necesitamos hacerlo. Es momento de reconocer que el juego no es una actividad de ocio puro y de vicio. El juego es una actividad natural que contribuye al desarrollo integral y permite aprender. Nuestro desafío es restituir el juego al sitio que le corresponde dentro de la familia: el juego como forma natural de aprender y de transmitir conocimientos y valores.

“A pesar del reconocimiento teórico de esta necesidad fundamental que tiene el niño, existen todavía en nuestras sociedades numerosas diferencias en la aplicación de este principio. Una primera situación de hecho acentúa la distancia entre los verdaderos intereses lúdicos de los más pequeños y el ejercicio real de este derecho de la vida diaria. Muchas veces, debido al desconocimiento de las principales características del desarrollo del niño, numerosas familias ignoran

la importancia de las actividades lúdicas en las primeras etapas evolutivas de la infancia.” (Garón, 2011: 1)

Todos hemos aprendido juegos con otros niños, tanto aquellos juegos populares clásicos, como aquellos espontáneos inventados para el momento, y ellos nos acompañan en el recuerdo toda la vida. También hay juegos que aprendimos en la escuela y otros aprendidos en el seno mismo de la familia. Sin lugar a dudas son los que más valor tiene en nuestra vida. Si nuestros padres nos enseñaron a hacer un cometa de papel, si nos enseñaron a lanzar un trompo, si jugaron cachinas con nosotros, si jugaron a la comidita con nosotros o a las muñecas, son actividades que quedan íntimamente ligadas a nuestros recuerdos.

“El niño de hoy adquirió en gran parte el derecho de ser diferente, adquirió el derecho de aprender a través del juego. Solamente sociedad actual reconoce, al menos en principio y de modo todavía teórico, el derecho del niño al juego.” (Garón, 2011: 1)

El juego es capaz de unir y cohesionar a los miembros de una familia, elemento fundamental de la resiliencia social o grupal. La integración y cohesión familiar son especialmente importantes, más cuando se trata de familias de bajos recursos o con limitaciones materiales: la unidad familiar proporciona a sus miembros el apoyo necesario para enfrentar las dificultades más adversas.

Por esto mismo, la familia es el entorno más inmediato en el cual debemos iniciar el cambio de perspectiva acerca del juego. Solamente si iniciamos el cambio de la familia, podremos lograr que la sociedad entienda que el juego puede aportar al desarrollo de sus miembros y así reduciremos la cantidad de casos de niños que abandonan la escuela o no encuentran ningún atractivo en ella, evitaremos más casos trágicos de niños castigados por salir a jugar, de jóvenes y adolescentes que dejan de asistir al colegio por acudir a jugar videojuegos por internet de forma clandestina y de ocultarse de los adultos para practicar juegos.

Si bien parece una visión demasiado trágica de esta problemática, no exageramos en señalar esta actitud en la sociedad como un obstáculo para aceptar estrategias alternativas, para mejorar el desarrollo integral y el desempeño escolar. Por ello, nuestro objetivo en esta propuesta es la familia.

LA FAMILIA

Pero ¿qué es la familia? Reiteramos que valorada como la célula básica de la sociedad por las corrientes cívicas y legalistas, es considerada por el enfoque del desarrollo como el entorno inmediato en el cual el individuo se cría y encuentra los medios necesarios para alcanzar su óptimo desarrollo. Tradicionalmente, se consideraba a la familia como el ente compuesto por el padre, la madre y el o los hijos.

Sin embargo, esa visión conservadora de familia está cambiando, dando paso a comprender los otros tipos de familia que siempre han existido, pero que fueron desconocidos por las estructuras rígidas de la sociedad.

“El modelo tradicional de familia constituido por el <jefe>, trabajando fuera del hogar, la <esposa-madre>, organizando las actividades domésticas y encargándose del cuidado de los hijos, y todos conviviendo en una <casa independiente>, está cambiando. Esta caracterización subsume dos tipos de comportamientos: uno relacionado con la conformación o constitución del hogar en un sentido demográfico, y otro que remite a la configuración o arreglos familiares, en referencia a la distribución de roles entre los distintos actores, según la articulación de necesidades y proyectos de vida.” (Alegre, Hernández y Mingo, 2011: 7)

Es éste el panorama de la familia que se desenvuelve en un contexto tan cambiante como es el del siglo XXI, que se presenta ideal para promover otros cambios en su interior que permitan incluir el juego como una de sus formas de interacción. Para ello vale la pena saber a qué tipos de familias nos referimos en este sentido.

CUADRO N° 1
TIPOS DE FAMILIA

TIPO DE FAMILIA	CARACTERÍSTICAS
Familia nuclear	Unidad económica, doméstica y de parentesco de dos generaciones que consta de uno o los dos padres y sus hijos biológicos, adoptados o hijastros.
Familia extendida	Red de parentesco de varias generaciones de padres, hijos, y otros familiares (abuelos, tíos, primos y otros familiares más distantes) en un hogar como familia extendida que tienen contacto cotidiano con los parientes.
Familia monoparental	Es la familia resultado del divorcio o separación, de la paternidad fuera de matrimonio o de la muerte. En este caso uno solo de los padres con los hijos.
Familia que cohabita	Es aquella en la que los padres no están casados. Cohabitan, es decir viven y hacen vida de familia sin que los padres se hayan casado. Por tanto, son similares en muchos sentidos a las familias casadas.
Familia reconstituida	Es aquella en la que los padres separados forman una nueva familia. A la larga, la mayoría de los padres divorciados vuelven a casarse y muchas madres solteras se casan con hombres que no son los padres de sus hijos, con lo cual forman familias reconstituidas o mezcladas.
Familias adoptivas	Son aquellas conformadas por padres que adoptan niños y niñas como sus hijos. La adopción se encuentra en todas las culturas a lo largo de la historia. No es una práctica solamente de las personas estériles, sino que también ha permitido que personas solteras, viejas, parejas homosexuales y quienes ya tienen hijos biológicos se conviertan en padres adoptivos.
Familias con padres homosexuales	Son aquellas familias en las que los padres son homosexuales (gay o lesbiana) y crían hijos (fruto de la adopción, de relaciones heterosexuales previas, de concepción artificial o madres sustitutas) así como cualquier familia nuclear.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Papalia, Wendkos y Duskin (2011: 10-11; 330-333).

Estos tipos de familia están presentes en la sociedad latinoamericana, que a pesar de presentar aún una estructura rígida y tradicional, ya ha ido cambiando acorde a los tiempos que nos toca vivir; las familias latinoamericanas también son afectadas por los cambios en el mundo.

“Los niños de edad escolar pasan más tiempo fuera de casa en visitas y actividades sociales con sus pares que cuando eran más pequeños. También pasan más tiempo en la escuela y en los estudios y menos en las comidas familiares que hace 20 años. Pese a ello, el hogar y las personas que viven en él siguen participando de manera importante en la vida de la mayoría de los niños.” (Papalia, Wendkos y Duskin, 2011: 324).

EL NIÑO EN LA FAMILIA

Como hemos podido observar, las familias son diversas y pueden tener pocos o muchos miembros, pero en todos los casos, aquellos que revisten mayor importancia y prioridad, son los niños.

“Para entender al niño en la familia es necesario examinar el ambiente familiar, su atmósfera y estructura. A su vez, éstos son afectados por lo que sucede más allá de las paredes de la casa. Como predice la teoría de Bronfenbrenner, otras capas de influencia –que incluyen el trabajo y la posición socioeconómica de los padres, además de tendencias sociales como la urbanización, cambios en el tamaño de la familia, divorcio y nuevas nupcias- ayudan a configurar el ambiente en la familia y, por consiguiente, el desarrollo de los niños. También la cultura define los ritmos de la vida familiar y los roles de los miembros de la familia.” (Papalia, Wendkos y Duskin, 2011: 324).

Para lograr el objetivo de un desarrollo integral y holístico en la familia es necesario que ésta le brinde el ambiente más adecuado, una atmósfera adecuada para desarrollar incluso las herramientas de la resiliencia. Un mal ambiente o una mala atmósfera, puede provocar muchos problemas y llegar a ser el origen de las dificultades más adversas para las personas.

“Las influencias más importantes del ambiente familiar sobre el desarrollo de los niños provienen de la atmósfera del hogar. Un factor que contribuye a configurar la atmósfera familiar es si la familia brinda apoyo y es cariñosa o si está cargada de conflictos. (...) Otro factor que contribuye a consolidar la atmósfera familiar es la manera en que los padres manejan la creciente necesidad –y capacidad- de los niños de edad escolar para tomar sus propias decisiones. Un aspecto más es la situación económica de la familia. ¿Cómo afecta el trabajo de los padres al bienestar de los niños? ¿Cuenta la familia con

dinero suficiente para satisfacer las necesidades básicas?” (Papalia, Wendkos y Duskin, 2011: 325)

LUDOTECA FAMILIAR

“No es fácil para los adultos que perdieron el sentido de su infancia, penetrar en el universo lúdico de sus hijos. La ludoteca puede contribuir a hacer revivir, por medio del juego, el círculo inmediato de la familia. En la ludoteca, el adulto puede acompañar al niño de múltiples maneras, según el nivel de desarrollo y el interés del propio niño. De este modo, puede ayudarlo a escoger, puede dejarlo jugar sin intervenir; puede observar la actividad lúdica del niño y puede también animar actividades más específicas, narrar cuentos, a partir de los juegos o de los libros que le gustan al niño.” (Garón, 2011: 2)

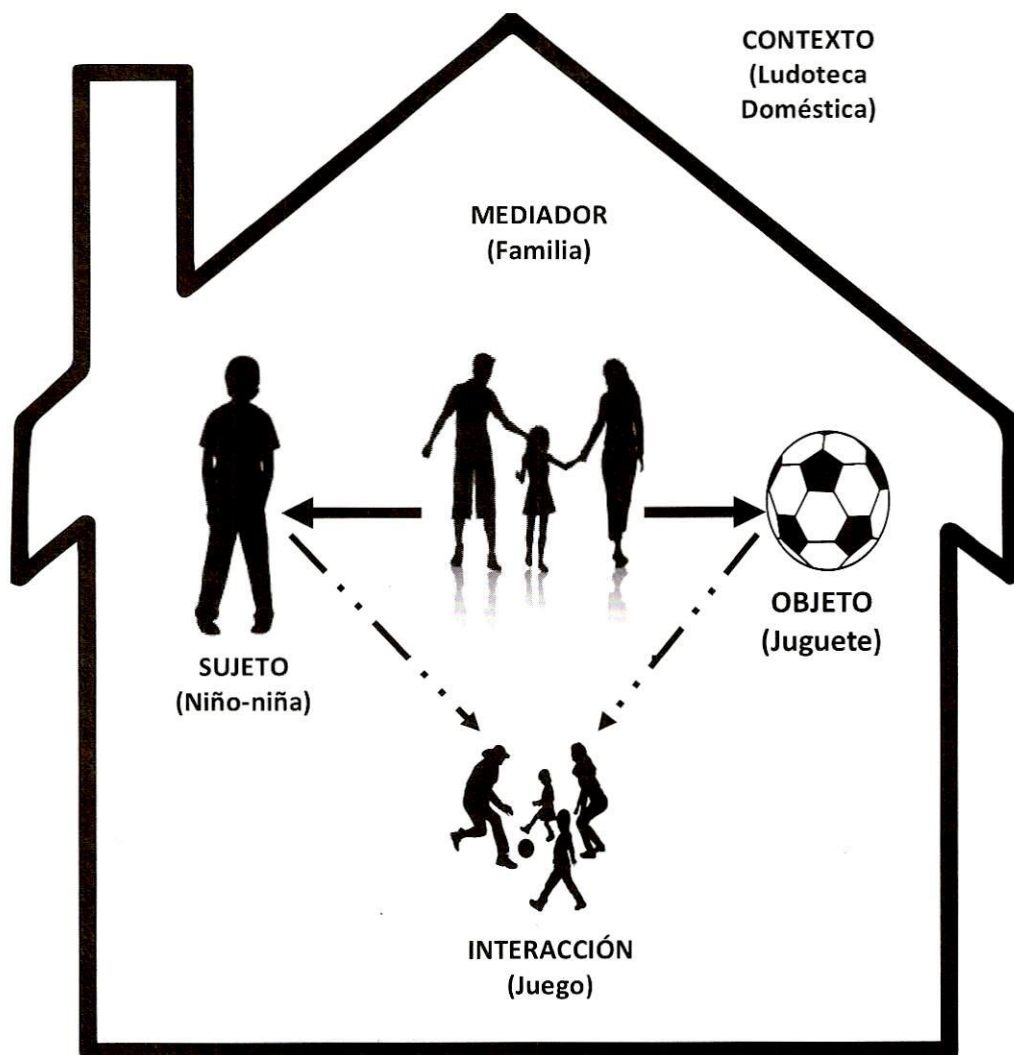
La importancia de la Ludoteca Doméstica o Familiar radica en el reconocimiento del juego en el seno mismo de la familia, es la reposición de esta actividad natural para el niño y la niña en el hogar como su entorno natural. De esta forma podemos prevenir muchos accidentes resultantes de no contar con espacios adecuados para el juego, cuando el niño tiene esa necesidad natural. Asimismo, buscamos la restitución del juego que permite la integración familiar, cuyos beneficios son altos en la salud y desarrollo integral no solamente de los niños, sino de todos los seres humanos, sin importar la edad que tengan ni la etapa en la que se encuentran inmersos.

No importa el tipo de familia: nuclear, extendida, de un solo miembro, homosexual, monoparental o de tutores; la familia y el hogar son los mejores contextos para jugar.

COMPONENTES DEL ENFOQUE LÚDICO DE LA EDUCACIÓN EN LA LUDOTECA FAMILIAR

Como parte del enfoque lúdico de la educación, proponemos la Ludoteca Familiar o Doméstica, la misma que presenta las siguientes características, que la distinguen del resto de las Ludotecas, pero que a la vez se constituye en la institución concretizadora del enfoque lúdico:

GRÁFICO N° 1
COMPONENTES DEL ENFOQUE LÚDICO DE LA EDUCACIÓN
EN LA LUDOTECA DOMÉSTICA O FAMILIAR



Fuente: Elaboración propia

1. El Sujeto

Si bien el Sujeto principal son los niños y niñas, en la Ludoteca Doméstica o Familiar el Sujeto también puede ser cualquiera de los miembros de la familia. Tanto los padres, los hermanos, los tíos o cualquier familiar que

utilice la Ludoteca se pone en el lugar del Sujeto ante el juguete, según nuestro enfoque lúdico de la educación.

Como ya hemos visto, la familia se constituye en el entorno más inmediato donde el sujeto debería encontrar protección, estimulación, amor y las condiciones más adecuadas para el desarrollo. No importa la edad del Sujeto ni la etapa del desarrollo en la que se encuentre. Pero, son los niños y las niñas quienes deben tener prioridad en la familia, haciendo todo el esfuerzo para ofrecer las condiciones más adecuadas para el desarrollo. La Ludoteca Doméstica o familiar tiene por eso también, como prioridad a los niños.

Los niños necesitan jugar, pues es una necesidad natural que permite su desarrollo en las dimensiones espiritual-social, física-corporal y psicológica-cognitiva. Necesitan jugar porque es una necesidad natural que permite la madurez orgánica y cognitiva. No podemos ir en contra de esta necesidad, pues aunque se quiera evitar o resulte una molestia o incomodidad para los padres o para los adultos en general, el juego es una necesidad constante del niño.

CUADRO N° 2
TIPOS DE JUEGOS SEGÚN PIAGET

EDADES	TIPOS DE INTELIGENCIA ESTRUCTURAL (Estructuras cognitivas)	TIPOS DE JUEGOS
0 - 2 años	Inteligencia Sensoriomotriz	Funcional
2 - 6 años	Inteligencia Preoperatoria	Simbólico
6 - 11 años	Inteligencia Operatoria Concreta	Reglado
11 años adelante	Inteligencia Operatoria Formal	Reglado

La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación, 1980.
Fuente: Elaboración propia en base a datos de Piaget J.

El Sujeto, por tanto, presenta la necesidad constante de jugar y debemos entender a la misma y darle prioridad. El Sujeto necesita jugar constantemente y lo hará cuando se le presente esta necesidad, no importa el lugar, mejor si está cerca a los padres o si está en el hogar; por ello, es necesario garantizarle un lugar adecuado.

Es importante conocer y comprender las características de las etapas del desarrollo del Ser Humano y las características del juego según la etapa en la que se encuentra; por tanto, debemos basarnos en la Teoría Cognoscitiva y en la teoría del juego de Jean Piaget para comprender mejor las necesidades específicas que tiene.

CUADRO N° 3 TIPOS DE JUEGO SEGÚN PIAGET

El juego es una actividad que tiene el fin en sí misma. El sujeto no trata de adaptarse a la realidad sino de recrearla, con un predominio de la asimilación sobre la acomodación.	
JUEGO DE EJERCICIO Período sensomotor	- Consiste en repetir actividades de tipo motor que inicialmente tenían un fin adaptativo pero que pasan a realizarse por el puro placer del ejercicio funcional y sirven para consolidar lo adquirido. - Muchas actividades sensorio-motrices se convierten así en juego. - El simbolismo está todavía ausente. - Es un juego de carácter individual, aunque a veces los niños juegan con los adultos como en el “cu-cú”, “las palmas” y “aserrín - aserrán”.
JUEGO SIMBÓLICO Dominante entre los dos – tres y los seis – siete años.	- Se caracteriza por utilizar un abundante simbolismo que se forma mediante la imitación. - El niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas de acuerdo a sus necesidades. - Los símbolos adquieren su significado en la actividad: los trozos de papel se convierten en billetes para jugar a las tiendas, la caja de cartón en un camión, el palito en una jeringa que utiliza el médico. - Muchos juguetes son un apoyo para la realización de este tipo de juegos. - El niño ejercita los papeles sociales de las actividades que les rodean: el maestro, el médico, el profesor, el tendero, el conductor y eso le ayuda a dominarlas. - La realidad a la que está continuamente sometido en el juego se somete a sus deseos y necesidades.
JUEGO DE REGLAS De los seis años a la adolescencia	- De carácter social se realiza mediante reglas que todos los jugadores deben respetar. - Esto hace necesaria la cooperación, pues sin la labor de todos no hay juego, y la competencia, pues generalmente un individuo o un equipo gana. - Esto obliga a situarse en el punto de vista del otro para tratar de anticiparse y no dejar que gane y obliga a una coordinación de los puntos de vista, muy importante para el desarrollo social y para la superación del “egocentrismo”.

Fuente: Delval, 2008: 292.

2. El Objeto

Como señala el enfoque lúdico de la educación, el Objeto es aquel que permite al Sujeto interactuar y producto de ello, realizar procesos cognitivos. Intentar comprender al Objeto y al entorno es sumamente productivo para el Sujeto; por ello, el jugar es una necesidad muy importante.

El Objeto presenta tres características: el Objeto-juguete, el Objeto-libro y el Objeto-dispositivo tecnológico.

En cuanto al **Objeto-juguete**, la Ludoteca Familiar debe constituirse en la suma de todos los juguetes que la familia va acumulando, los juguetes de los padres, de los abuelos, de los hermanos; aquellos que se compran, aquellos que se reciben de obsequio o aquellos que se reciben de herencia; todos deberían ser depositados en la Ludoteca Familiar, pues son objetos que como ya hemos visto tienen un alto valor para el desarrollo del Sujeto, especialmente de los niños y niñas de la familia. Si bien parece ser un riesgo muy grande dejar en un solo lugar todos los juegos y juguetes de la familia, con la posibilidad de que los niños tomen cualquiera de ellos, hay que recordar que solamente los tomarán si tienen la necesidad de interactuar con él, (lo que es señal de la necesidad cognitiva que presentan) por lo que es mejor permitirle desarrollar la autonomía y la toma de decisiones, cuando él tome lo que necesite.

Por supuesto que en el hogar los cuidados siempre son necesarios, de tal manera que aquellos juguetes que puedan ser inapropiados para las edades de los más pequeños (fichas de ajedrez o damas, que pueden tragarse los niños menores de 2 años) deben estar guardados en un mismo estante, pero en las repisas superiores. La idea es tener los Objetos-juguetes en una repisa o estante abierto para que los niños los tomen según sus necesidades, pero también distribuidos según las necesidades y características de los niños que se tienen en el hogar.

Para ello, nos resultará útil el sistema de clasificación de juegos y juguetes ESAR, el cual vale la pena aplicar en la Ludoteca Doméstica. Ya sea a través de la supervisión u orientación de un Ludotecario capacitado o de la comprensión misma de los padres o algún miembro de la familia, los juegos y juguetes acumulados por ellos deberían ser clasificados u ordenados según este sistema de clasificación:

CUADRO N° 4

EL SISTEMA ESAR: SU USO Y CLASIFICACIÓN EN LAS LUDOTECAS

(E) 1. JUEGO DE EJERCICIO	(S) 2. JUEGO SIMBÓLICO	(A) 3. JUEGO DE ENSAMBLAJE	(R) 4. JUEGO DE REGLAS SIMPLES	(R) 5. JUEGO DE REGLAS COMPLEJAS
(E) 1. 01. Juego sensorial sonoro. (E) 1. 02. Juego sensorial visual. (E) 1. 03. Juego sensorial táctil. (E) 1. 04. Juego sensorial olfativo. (E) 1. 05. Juego sensorial gustativo. (E) 1. 06. Juego sensorial motor. (E) 1. 07. Juego de manipulación.	(S) 2. 01. Juego de «hacer como si». (S) 2. 02. Juego de roles. (S) 2. 03. Juego de representación.	(A) 3. 01. Juego de construcción. (A) 3. 02. Juego de disposición. (A) 3. 03. Juego de montaje mecánico. (A) 3. 04. Juego de montaje electromecánico. (A) 3. 05. Juego de montaje electrónico. (A) 3. 06. Juego de ensamblaje científico. (A) 3. 07. Juego de ensamblaje artístico.	(R) 4. 01. Juego de lotería. (R) 4. 02. Juego de dominó. (R) 4. 03. Juego de secuencia. (R) 4. 04. Juego de circuito. (R) 4. 05. Juego de habilidad. (R) 4. 06. Juego deportivo elemental. (R) 4. 07. Juego de estrategia elemental. (R) 4. 08. Juego de azar. (R) 4. 09. Juego de preguntas y respuestas elemental. (R) 4. 10. Juego de vocabulario. (R) 4. 11. Juego matemático. (R) 4. 12. Juego de teatro.	(R) 5. 01. Juego de reflexión. (R) 5. 02. Juego deportivo complejo. (R) 5. 03. Juego complejo de estrategia. (R) 5. 04. Juego de azar. (R) 5. 05. Juego complejo de preguntas y respuestas. (R) 5. 06. Juego complejo de vocabulario. (R) 5. 07. Juego de análisis matemático. (R) 5. 08. Juego complejo para armar. (R) 5. 09. Juego complejo de representación. (R) 4. 10. Juego de escena.

Fuente: García y Llull, 2009: 117-118

En cuanto al **Objeto-libro**, como ya se vio, existe una diversidad de libros ajustados a las necesidades y características de la etapa del desarrollo en la cual se encuentra el Sujeto. Por la importancia que revisten los libros en la vida de las personas y como una parte importante de las oportunidades y del desarrollo de la capacidad de resiliencia son fundamentales la motivación de su uso y la promoción de la lectura en el hogar.

Acumular los libros de los padres, de los hermanos, de los familiares que viven en el hogar, ya sea recibidos como obsequio o comprados, permite contar con una diversidad de libros. No se trata de disminuir unidades a la biblioteca familiar, sino de elegir los libros que puedan servir de estímulo y motivación para que el niño se acerque a la biblioteca familiar (si existe en el hogar) o acercarse a los libros o a cualquier biblioteca.

El objetivo de promocionar el Objeto-libro en nuestra Ludoteca Familiar será siempre la motivación a la lectura. Para ello, nos es útil la clasificación

de libros que ya hemos visto antes, que permite motivar al niño a acercarse al libro de forma natural y placentera porque está relacionado al juego. Ya sea a través de la supervisión u orientación de un Ludotecario capacitado o de la comprensión misma de los padres o algún miembro de la familia, los libros acumulados por ellos, que serán elegidos para ser parte de la Ludoteca, deberían ser clasificados u ordenados según este sistema de clasificación:

CUADRO N° 5
TIPOS DE LIBRO SEGÚN LA EDAD Y ETAPA DE DESARROLLO

ESTADIO DE DESARROLLO	CARACTERÍSTICA	TIPOS DE LIBRO	SUB-TIPO DE LIBRO
Sensorio-motor 0 - 2 años	Funcional	Pre-libro	Para estimular a la vista: - Con luces. - De papel fotográfico. Para estimular al tacto y a la vista: - De diversos materiales o collage. Para estimular al oído y a la vista: - Con sonido. Para estimular a la vista y a la manipulación: - De goma para la hora del baño. - De tela. - Con textura. - De papel sencillo.
Pre-operacional 2 - 6 años	Ilustrado y funcional	El libro-álbum	- Álbum ilustrado - Pop-up o Libro desplegable - Libro Interactivo
Operacional concreto 6 - 11 años	Ilustrado y textuado	Libro estándar ilustrado	- Álbum ilustrado - Pop-up o Libro desplegable - Libro Interactivo - Libro tradicional
Operacional formal 11 años adelante	Textuado y complejo	Libro tradicional o estándar	- Libro tradicional - Libro Electrónico - Libros Ilustrados para adultos

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al **Objeto-dispositivo tecnológico**, éste también puede ser incluido en la Ludoteca Familiar. La idea es acumular todos aquellos dispositivos tecnológicos que permitan a los Sujetos interactuar o jugar con ellos. Entonces podemos citar como Objetos-dispositivos tecnológicos para la Ludoteca

Doméstica o Familiar, las computadoras de juguete, los celulares de juguete, las consolas de videojuegos, los dispositivos de videojuegos y todo aquel material que le permita al Sujeto interactuar y jugar a través de un dispositivo electrónico.

Como ya se vio antes, los videojuegos ayudan al Sujeto a desarrollar sus competencias digitales y habilidades en cuanto al uso de dispositivos tecnológicos; por esta razón su inclusión en la Ludoteca Familiar, ayudará a comprender al Sujeto que su uso no es malicioso ni perjudicial sino que, al contrario, compartirlo y usarlo en la familia es lo más natural e incluso se constituye en el mejor entorno.

3. La Interacción

En base a los tres Objetos lúdicos que identificamos en el enfoque lúdico de la educación, también identificamos tres tipos de Interacción que igualmente están presentes en la Ludoteca Familiar a partir del uso de los objetos lúdicos antes mencionados.

La Interacción juego es la que más riqueza proporciona para el desarrollo integral proporciona, pues dentro de ésta encontramos hasta cuatro tipos de juegos que habíamos visto antes y que acompañan a las 4 etapas principales de nuestro desarrollo. El juego debe tener varias alternativas de ambientes para su desarrollo, tanto al interior del hogar con un pequeño ambiente para jugar en sala, al aire libre, en un pequeño patio o en una cancha deportiva pública o complejo deportivo.

Sin embargo, al ser una propuesta dirigida especialmente a las familias más vulnerables, esperamos como mínimo contar con un ambiente pequeño en un espacio de la casa. De todas maneras, lo más importante es que los miembros de la familia puedan contar con el tiempo y la motivación que se necesita para jugar, lo que se estimula en las ludotecas comunitarias, escolares, terapéuticas, hospitalarias, públicas y privadas. Quizás sea uno de los desafíos más grandes, pero tanto el Ludotecario preparado que orienta, como los padres o algún miembro de la familia, deben comenzar con la sensibilización, la motivación y la preparación para ello.

Acompañar al niño en sus juegos es tan relevante como acompañarlo en las tareas escolares, y si queremos el cambio en la familia, dejar de lado nuestros intereses y concentrarnos en las necesidades de nuestros hijos es muy importante pues les estamos proveyendo de las condiciones necesarias para un desarrollo armónico y equilibrado, que previenen muchos problemas que más adelante podrían aparecer.

Entonces, ya sea que a través de un Ludotecario o una Ludotecaria o de la comprensión de los padres o de algún miembro de la familia, vale la pena identificar nuestras necesidades de juego, según la siguiente tabla:

CUADRO N° 6
TIPOS, CATEGORÍAS Y SUB-CATEGORÍAS DE JUEGOS SEGÚN PIAGET

TIPOS DE JUEGOS	CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS
Juegos de ejercicio (0 a 2 años)	<i>Juegos de Ejercicio sensorio-motor</i>	Juegos de ejercicio simple
		Juegos de combinaciones sin objeto
		Juegos de combinaciones con una finalidad
	<i>Juegos de Ejercicio del pensamiento</i>	Juegos de ejercicio de imaginación representativa
		Juegos de ejercicio de socialización
		Juegos de ejercicio de inteligencia práctica
Juegos simbólicos (2 a 12 años)	<i>Esquemas simbólicos</i>	Reproducción de un esquema senso-motor fuera de su contexto
	<i>Estadio I (2 a 4 años)</i>	I-A: Proyección de esquemas simbólicos sobre objetos nuevos
		I-B: Proyección de esquemas de imitación sobre objetos nuevos
		II-A: Asimilación simple de un objeto a otro
		II-B: Asimilación del cuerpo propio al otro o a objetos cualesquiera
		III-A: Combinaciones simples (Transposición de escenas reales a desarrollos extendidos)
		III-B: Combinaciones compensadoras (Corregir situaciones de la realidad)
		III-C: Combinaciones liquidadoras (liquidar una situación desagradable reviviéndola ficticiamente)
		IV-C: Combinaciones simbólicas anticipadoras (Anticipación exacta o exagerada de las consecuencias del acto reproducido)
	<i>Estadio II (4 a 7 años)</i>	1. Orden relativo de las construcciones lúdicas. 2. Veracidad de la imitación exacta de lo real. 3. Simbolismo colectivo.
	<i>Estadio III (11 a 12 años)</i>	1. Simbolismo lúdico (Construcciones lúdicas cada vez más exactas)
		2. Socialización general (Juegos simbólicos compartidos que dan lugar a las reglas)
Juegos de reglas (12 años a la adultez)	<i>Juegos de reglas transmitidas o institucionales</i>	Transmitidas de mayores a menores
	<i>Juegos de reglas espontáneas</i>	Espontáneas según la necesidad del momento pero sin perdurar

Fuente: Elaboración propia, en base a datos de Piaget (1980: 158-199)

La interacción lectura, derivada de la relación del Sujeto con el Objeto-libro, genera también una actividad de gran riqueza para el desarrollo integral. Caracterizada por el gran valor que tiene para la educación escolar, la cultura en general, la promoción del desarrollo integral y como gran herramienta que facilita la resiliencia, la lectura, equiparable al valor del juego, debe ser una gran prioridad en nuestra Ludoteca Familiar.

No se trata de hacer leer o de obligar a leer a los miembros de la familia, pues esa no es la función de la biblioteca familiar; se trata de jugar para generar interés por leer, se trata de jugar a representar las historias que se leen en los libros, se trata de jugar con los contenidos de los libros y, por qué no, también con los libros mismos, para que el niño se sienta atraído a tomarlos, a leerlos y a sentir amor por ellos, pues los conoció o los disfrutó junto a la familia y por tanto leer guarda para él un gran valor sentimental.

Entonces, ya sea que a través de un Ludotecario o Ludotecaria o de la comprensión de los padres o de algún miembro de la familia, vale la pena identificar las dimensiones de la lectura que buscamos desarrollar y estimular, según la siguiente tabla:

CUADRO N° 7
DIMENSIONES DEL SABER LEER

DIMENSIONES	ÁMBITOS	CARACTERÍSTICAS
Dimensión afectiva	Sentir seguridad ante el mundo de lecto-escritura y ante la diversidad del lenguaje	Propiciar la familiarización precoz y constante con espacios, objetos y situaciones de lectura.
		Prever situaciones de puesta en práctica autónoma y responsable de las distintas conductas.
Dimensión cognitiva	Conceptualizar las experiencias y conocer el funcionamiento de todos los textos	Prever actividades de confrontación, comparación y análisis de las lecturas según el punto de vista de cada uno.
		Propiciar la existencia de reflexión, documentación y teorización sobre las distintas lecturas.
Dimensión práctica	Ser capaz de mostrar soltura y adaptabilidad en las distintas situaciones de lectura	Permitir puestas en situaciones variadas fomentando la adaptación de la velocidad y la modulación al tipo de lectura.
		Prever ejercicios de práctica de la velocidad, de la cantidad y de la adaptabilidad de las conductas.

Fuente: elaboración propia en base a datos de Gasol, Moras y Aller (2004: 72)

La interacción videojuego es aquella derivada de usar el Objeto-dispositivo tecnológico para jugar o entrar en contacto con información de una

manera lúdica. Este tipo de interacción, que es el que muchas veces desconocen las familias y hasta los mismos educadores, es muy importante estimular, pues al ser un objeto común en el siglo XX, hay que promover su buen y equilibrado uso y promover su acceso, pues a los niños a quienes se les prohíba su uso, se les privará de desarrollar las habilidades y competencias tecnológicas que se aprenden mucho más fácilmente en la edad temprana.

Esta característica ha dado paso a la “Teoría de los Nativos digitales y los migrantes digitales” desarrollada por Marc Prensky (2009). En ella, se denomina Nativos/as digitales a todos aquellos niños que se sienten atraídos de forma natural por la tecnología. La aprenden de forma natural y demuestran pronto un dominio asombroso.

El ser Nativo/a digital involucra una serie de Habilidades sociales que deberán ser adquiridas para ser integrante de esta “Cultura digital”. Algunas de estas Habilidades sociales, según Prensky (2009), son:

- Forma de aprender activa y crítica.
- Uso de un lenguaje complejo de símbolos.
- Utilizar varias identidades en la interacción virtual.
- Aprender siguiendo pasos consecutivos y contruidos parte a parte.
- Esperar una retroalimentación sobre el trabajo que se realiza.
- Practicar constantemente para lograr un dominio.
- Aprender independientemente o utilizando un tutor.
- Utilizar diversas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's).
- Conocer los códigos lingüísticos, semióticos y sociales de la cultura digital.
- Saber utilizar herramientas tecnológicas para resolver problemas.
- Trabajar en equipos o de manera colaborativa.
- Mostrar y compartir los procesos y logros personales y profesionales a todos los demás.
- Utilizar las TIC's para buscar y encontrar información útil para la escuela, para la vida cotidiana y aquellas que dependen de la motivación personal.

Estas habilidades sociales y culturales se adquieren a través del uso de los videojuegos, pues permiten adquirir los tres tipos de conocimientos estudiados por la Gnoseología: proposicional (saber qué), práctico (saber cómo) y el directo (saber conocer).

La interacción con los videojuegos permitirá a los Nativos/as digitales adquirir el conocimiento proposicional, pues al interrelacionarse constantemente con los contenidos de cada juego, también pone en contacto con los mundos que cada uno aporta, desde aquellos reales hasta aquellos fantásticos que son susceptibles de ser estudiados y analizados.

El conocimiento práctico es uno de los más evidentes, pues al utilizar cualquiera de los medios (continentes) en los que se presentan los videojuegos, aprendemos a utilizar su tecnología, ya sean consolas de videojuegos, computadores, teléfonos celulares, Tablets, Notebooks; no solamente aprendemos a utilizar la tecnología del “continente”, sino también la tecnología del “contenido”.

En cuanto al conocimiento directo, los videojuegos nos entrenan en las maneras de buscar la información y los conocimientos que nos permitan transitar dentro de cada tecnología. Específicamente, aprendemos a interactuar con los tutores virtuales, a seguir nuestro trabajo sabiendo claramente cuál es el objetivo, entendiendo que existe un lugar en el que podremos encontrar la ayuda necesaria o saber que todo lo que se presenta a través de la pantalla es información que debemos analizar y conocer.

Por ello, la presencia del Objeto-dispositivo tecnológico es valiosa en la Ludoteca Familiar, pero siempre y cuando se tomen los recaudos necesarios de seguridad y con el acompañamiento y asesoramiento de la propia familia.

4. El mediador

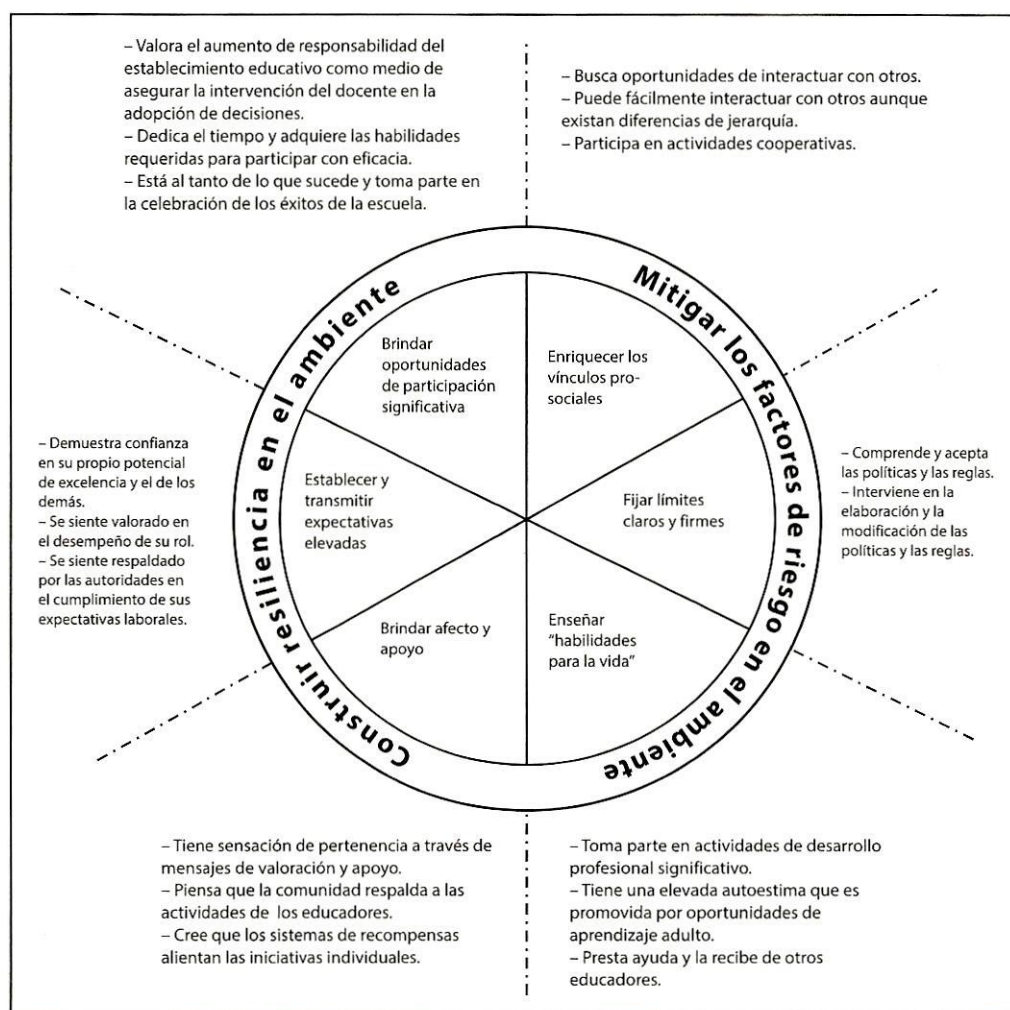
Si bien el mediador de la Interacción en la Ludoteca, según nuestro enfoque lúdico, es el Ludotecario y la Ludotecaria, en la Ludoteca Doméstica es la familia. Sin importar el tipo de familia a la cual uno pertenezca, cualquiera de sus miembros puede hacer de mediador de la Interacción, o pueden ser asesorados por un Ludotecario capacitado en la manera que asumirá el rol de mediador.

La familia puede ofrecer al niño todas las posibilidades de desarrollo si le permite jugar y le acompaña en esta acción en las mejores condiciones. Eso involucra garantizarle un espacio para jugar y responder a las necesidades del niño. Para ello cada uno de sus miembros tiene que haber sido sensibilizado sobre la importancia del juego y si alguno de ellos ha recibido capacitación al respecto, será mucho mejor.

La ludoteca no permite solamente el desarrollo integral de sus miembros, sino que también promueve entre sus miembros el desarrollo de la resiliencia como estrategia para enfrentar las dificultades más adversas. Especialmente en aquellas familias de escasos recursos y limitaciones materiales, el apoyo que brinda a cada uno de sus miembros es fundamental para ayudarles a salir adelante en los planes y proyectos que se han propuesto. Por tanto, la familia es el agente mediador del juego que posee características de promotor de la resiliencia.

GRÁFICO N° 2

PERFIL DE UN MEDIADOR CON CARACTERÍSTICAS DE RESILIENCIA



Fuente: Henderson y Milstein, 2005

De todas maneras, al ser mediador puede utilizar la estrategia de la Gamificación como la manera más eficiente de motivar y desarrollar actividades lúdicas, pero no de una forma educativa ni profesional, sino asimilándola a la dinámica familiar de manera natural y espontánea, siendo más importante la actitud positiva que una postura seria o formal al respecto.

Los miembros de la familia, al igual que el Ludotecario y la Ludotecaria, deberían promover un proceso de Gamificación, es decir, convertir cualquier actividad cotidiana y sin sentido en una actividad dinámica que busca cumplir objetivos pero promoviendo actitudes y dinámicas llenas de valor, significado y fuerza.

Los miembros de la familia deben diseñar o programar los juegos que se realizarán en la Ludoteca Familiar. Los mismos que deben basarse en las mecánicas y las reglas del juego. Dichas mecánicas generan dinámicas que provocan un conjunto de emociones en el jugador.

Al jugador, jugar le provocará un conjunto de emociones que vienen proporcionadas por las dinámicas generadas por las mecánicas y las reglas del juego. Cada uno de los protagonistas del juego (el diseñador o animador y el jugador) solamente actúa directamente a través de las dinámicas y las reglas, pues el diseñador controla las dinámicas y el jugador responde mediante las emociones.

La programación de actividades en base a la Gamificación, o gamificar procesos de Enseñanza-Aprendizaje, debe relacionar las Mecánicas, las Dinámicas y la Estética, como ya se vio en un capítulo anterior, pero en el caso de la Ludoteca Doméstica, planificar los juegos debe tratarse de una cuestión natural y fluida, para lo cual, sin embargo, vale la pena que tomen algunos de estos elementos:

CUADRO N° 8
TABLA DE DINÁMICAS Y MECÁNICAS EN LA GAMIFICACIÓN

A LA GENTE LE GUSTA (DINÁMICAS):	LO OBTIENE CON (MECÁNICAS):
La competición, competitividad, competencia	Clasificaciones: Asignando posiciones en comparación con el resto de los jugadores. Retos y desafíos: Competiciones puntuales entre los participantes al juego.
Las recompensas	A través de los puntos asignamos valor a cada acción
Las sorpresas	Huevos de Pascua, objetos ocultos, tesoros.
Superación personal, autoexpresión	Medallas: Acreditación de que se ha alcanzado un objeto individual y oculto. Artículos: Para expresar individualidad. Bienes virtuales: Que no todos los jugadores obtengan.
Fama, prestigio, estatus	Los niveles: Umbrales que se cumplen con la acumulación de puntos, generamos un determinado espacio en el que se pasa de nivel. Clasificaciones, medallas, premios.
Logros	Premios, regalos: Acreditación física o virtual de que se ha alcanzado un objetivo.
Autoexpresión	Bienes virtuales, medallas.
Altruismo	Desafíos en equipo, ayuda a los demás, juegos sociales.
Coleccionar cosas	Bienes virtuales, medallas.
Regalos, objetos	Premios, regalos, huevos de Pascua.
El reconocimiento de los demás	Tablas de clasificación, niveles.
Ser una referencia en una materia determinada, convertirse en el líder	Clasificaciones, retos y desafíos.
Individualismo, sentirse mejor que los demás, saber más que el resto.	Personalización, customización.

Fuente: Ramírez, 2014: 100-102.

“El objetivo de la Gamificación es motivar a la gente para que realice ciertas acciones o adopte ciertos comportamientos que resultan pesados de hacer, más difíciles de asimilar o que directamente no harían. Por ello es imprescindible definir correctamente nuestra estrategia.” (Ramírez, 2014: 103)

En la Ludoteca Doméstica podemos iniciar con flexibilizar nuestros roles e iniciar juegos y motivar a realizarlos, aplicando las dinámicas y reglas de los juegos, proponiendo objetivos, premios y castigos a los jugadores, pero haciéndolo de tal forma que todo sea fluido y natural. Pero no solamente se trata de las actividades en la Ludoteca Doméstica, sino, también de cualquier actividad importante para la familia como limpiar, ordenar, trabajar y estudiar y que puede motivarse a través de la dinámica de la Gamificación. Probablemente estas estrategias ya se utilicen en algunas familias en actividades cotidianas o para animar las actividades que ya realizan o pasar el tiempo, por lo que creemos que con eso ya se hace mucho en esa familia, pero en aquellas en las que no existe esta actitud ni se permite al juego ocupar un lugar importante, vale la pena que desarrollen la estrategia de la Gamificación.

5. El contexto

En la Ludoteca Doméstica el contexto se constituye específicamente en el propio hogar y sus alrededores. Si bien el origen etimológico de la palabra ludoteca hace referencia a un lugar donde se guardan juguetes o un espacio donde se los acumula, la Ludoteca Familiar, al igual que las demás pasa a tener características que la convierten en una estrategia educativa ajustada a las nuevas necesidades de juego y aprendizaje.

La ludoteca se puede ubicar físicamente en un espacio del propio hogar de la familia. Si cada miembro de la familia tiene su propia habitación y existe aún un espacio, vale la pena que sea una habitación extra, como cuando se tiene un cuarto de juegos, pero que pasa ahora a convertirse en una Ludoteca Doméstica, pues como se vio no es solamente un lugar donde se guardan los juegos y se los trae a la sala cuando se los necesita o donde se exilia a los niños y miembros de la familia que quieren jugar, sino un lugar en el que todos juegan.

Si el hogar es limitado, lo mejor es que la ludoteca esté en un espacio abierto o en un rincón accesible del hogar, como cuando se tiene una biblioteca

familiar, la que a veces es un estante con libros en la sala de la casa. De la misma manera, la Ludoteca Familiar es un espacio accesible a los miembros, pudiendo ser incluso el estante con los juegos, juguetes, libros-juguete y dispositivos tecnológicos en la misma sala de la casa.

En ningún caso es aconsejable que la ludoteca esté ubicada en la habitación de los niños o de los hijos, pues esto termina reduciendo al juego como una actividad exclusiva del niño y sin participación de la familia.

La autonomía de los niños es uno de sus principales objetivos, pero una autonomía con respecto a decidir qué quieren jugar y con qué juguete u objeto lúdico quieren hacerlo. Según nuestro enfoque lúdico, decidir qué jugar es decidir qué aprender.

La Ludoteca Doméstica no solamente debe poseer un estante con los juegos, juguetes, libros y dispositivos tecnológicos acumulados por los miembros de la familia, sino que debe también motivar para el juego, creativo en su presentación y cómodo para jugar.

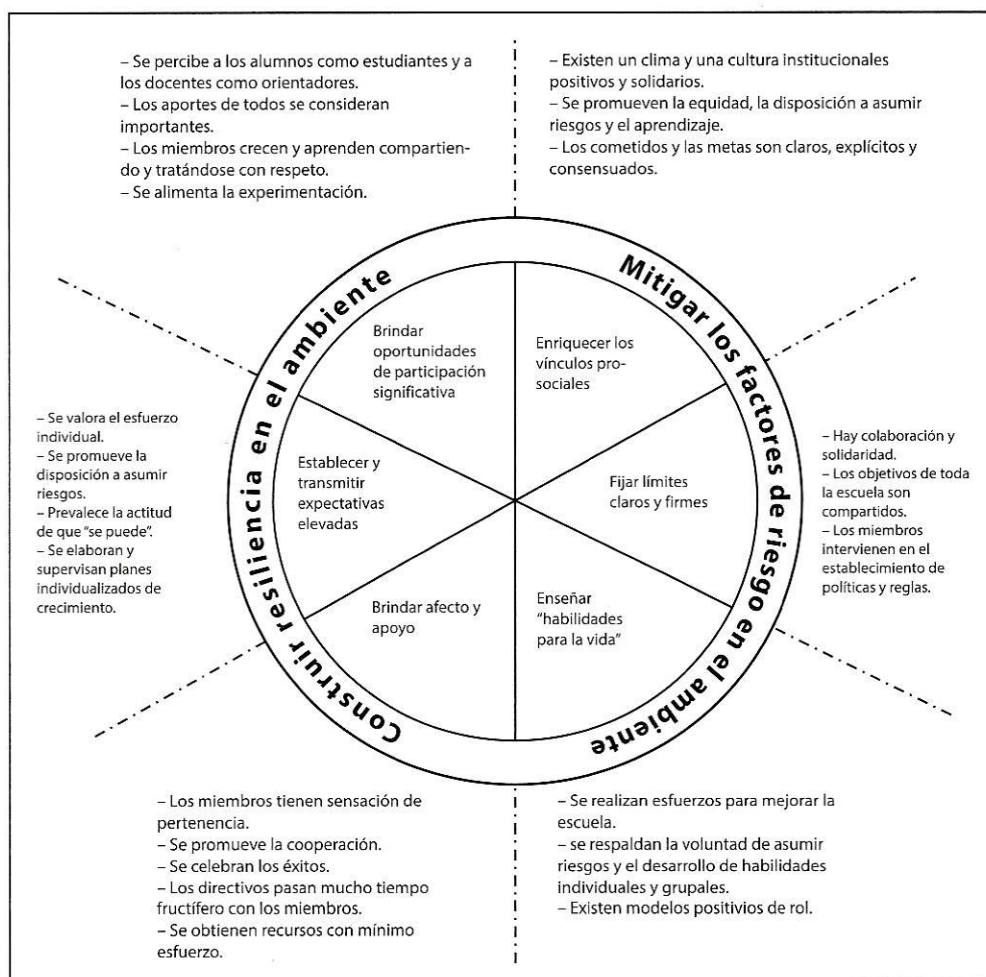
“Las Ludotecas son espacios de expresión lúdica, creativa, transformados por la imaginación, fantasía y creatividad de los niños, jóvenes, adultos y abuelos donde todos se divierten con espontaneidad, libertad y alegría”. (Dinello, citado por Bautista, 2000: 2)

Tanto la expresión lúdica como la creatividad y la innovación son las cualidades de la inteligencia, son parte de las habilidades cognitivas que promovemos. La ludoteca es un espacio ideal para desarrollar estas habilidades y competencias. De todas maneras, no solamente buscamos el desarrollo integral en los niños y niñas, sino, que en el Ser Humano en cualquiera de sus etapas de desarrollo, ya sean también adolescentes, jóvenes, adultos y personas mayores.

La ludoteca es un espacio dedicado al juego, que aprovechando el tiempo libre busca promover alternativas de aprendizaje, por lo que su ubicación invita al juego espontáneo y libre, en cualquier momento. Pero ello no quiere decir que la familia no tenga reglas con respecto a su uso; la base esencial será siempre que la ludoteca es un espacio de promoción del juego como aprovechamiento del tiempo libre.

La Ludoteca Doméstica, como ya se dijo, es distinta de las demás ludotecas, pero es a la vez superior a las demás, pues los resultados tienen una gran importancia en cada uno de los miembros de la familia. Por ello, la Ludoteca Familiar posee las características que hacen a toda institución constructora de la resiliencia.

GRÁFICO Nº 3
INSTITUCIONES CONSTRUCTORAS DE RESILIENCIA



Fuente: Henderson y Milstein, 2005.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LA LUDOTECA FAMILIAR

Los espacios interiores y exteriores son muy importantes para garantizar el juego de los niños. El **espacio interior**, como ya se mencionó, debe ser un

espacio en la sala o en un pasillo del hogar, el mismo que debe estar decorado con motivos alegres y funcionales y contar, si es posible, con mobiliario adecuado como mesa y sillas, estanterías para los juguetes, rincones para el juego tranquilo e individual como la lectura. Como **espacio externo** un patio exterior y un patio de calle o una cancha deportiva próxima para juegos pre-deportivos.

En cuanto a la **infraestructura** de una Ludoteca Doméstica el ambiente en el cual va a funcionar debe ser, en lo posible:

- Amplio.
- Cómodo.
- Tener colores llamativos.
- Poseer espacios interno y externo.
- Debe ser un ambiente infantil.
- Debe estar bien iluminado.
- Debe estar ventilado.
- Seguro.
- Debe estar claramente identificado.
- Debe ser estimulante del juego.

El **mobiliario** de una Ludoteca Familiar, debe contar con las siguientes características:

- Debe ser cómodo.
- Debe ser seguro.
- Llamativo.
- Debe ser mobiliario colorido.
- Debe ser adecuado.
- Debe ser práctico.
- Debe ser un mobiliario sólido.
- Debe estar compuesto de sillas.
- Debe estar compuesto de mesa.
- Compuesto de estantes abiertos.
- Deben existir alfombras.
- Debe tener espejos.
- En las paredes tener dibujos.
- Tener carteles y mensajes.

El mobiliario ocupa un lugar muy importante en una ludoteca y se constituye en uno de los principales requisitos al momento de crearla. No solamente es importante por la existencia física de la ludoteca, sino porque sus principales premisas son ofrecer un ambiente seguro y materiales lúdicos, o en nuestro caso los objetos lúdicos. Sin embargo, estamos hablando de lo ideal en el caso de una Ludoteca Familiar, pues si el hogar no tiene las posibilidades de todos estos elementos, hay que hacer todas las concesiones necesarias, pero que permitan que el hogar cuente con al menos un espacio destinado al juego, donde el niño pueda desarrollar sus actividades lúdicas sin presión, sin incomodar a nadie, de tal forma que el niño no deambule por la casa buscando su propio espacio para el juego.

ACTIVIDADES EN LA LUDOTECA FAMILIAR

Tanto la infraestructura como el mobiliario tienen sentido, solamente si se unen al desarrollo de actividades que permitan el valor de la interrelación Sujeto-Objeto. Garantizar la existencia de los Objetos lúdicos o de los usuarios, o de un ambiente, no es tan importante como garantizar la calidad y cantidad de actividades que se realizan, es decir, garantizar una buena interacción a través del juego que permita los aprendizajes.

“Las ludotecas tienen una vertiente recreativo-educativa (estimulan y diversifican la actividad lúdica con niños y niñas de la misma edad, con la presencia de la persona adulta) y una vertiente social (consiguiendo que niños, jóvenes y adultos dispongan de los mejores juguetes y juegos del mercado sin necesidad de que la familia los compre).” (Parcerisa, 2007: 133)

Ambas vertientes, la recreativo-educativa y la social, se complementan en la Ludoteca Familiar, pues por un lado se cumple con las necesidades lúdicas de los miembros de la familia, y a la vez se resuelve el problema de que los juguetes son escasos y en algunos hogares se carece de ellos. Para eso están las ludotecas en general, que facilitan el acceso a los juguetes a los niños que no pueden acceder a los mismos, lo que muestra que cada ludoteca tiene su sentido y su coexistencia es imprescindible, por lo que el hecho de contar con Ludotecas Familiares no quiere decir que las demás ludotecas sean innecesarias; al contrario se hacen complementarias y ayudan a que toda la familia se implique.

La Ludoteca Familiar, ante la situación de precariedad de juguetes, cumple un papel muy importante pues, ofrece al niño los juegos (actividades lúdicas) que en algunos casos no necesiten de los objetos lúdicos, sino más bien solamente de la motivación y la animación. Tal es el caso de la estrategia de Gamificación. Por ello, las líneas y objetivos de ludotecas se aplican también a la Ludoteca Familiar.

CUADRO N° 9

LÍNEAS Y OBJETIVOS DE TRABAJO EN LAS LUDOTECAS

VERTIENTES	OBJETIVOS
Educación del tiempo libre	- Crear las condiciones necesarias para favorecer el desarrollo personal y grupal de los participantes. - Realizar diferentes ofertas de juguetes y actividades que favorecen a la calidad y a la diversidad del uso del tiempo de ocio. - Introducción de técnicas (pintura, modelado, expresión dinámica, etc.) y recursos (diversidad de espacios, estrategias, etc.) a través de actividades lúdicas y ludiformes, que permitan al niño una iniciación a otras actividades tradicionalmente de tiempo libre. - Favorecer la autogestión del tiempo de juego, aprendiendo a ser consciente de las limitaciones y posibilidades de uno mismo, a elegir y seleccionar juegos y juguetes. - Promocionar actividades creativas que abran perspectivas de un tiempo de ocio liberador y satisfactorio. - Facilitar la adquisición de normas y hábitos sociales (respecto al entorno, los materiales y a los compañeros, normas de higiene, etc.) así como el desarrollo máximo de habilidades y capacidades personales y grupales. - Realizar actividades de animación infantil relacionadas principalmente con el juego y el juguete, que ofrezcan diversidad de recursos y posibilidades educativo-culturales en el tiempo libre.
Hacer accesible al juego y al juguete al conjunto de la población	- Posibilitar el acceso a una alternativa de desarrollo del tiempo libre para aquellos con menos capacidad adquisitiva y cultural. - Integrar y normalizar para las personas con deficiencias de cualquier tipo (motoras, sensoriales, intelectuales y de personalidad) en la dinámica de la ludoteca. - Prestar a los usuarios los juguetes que ellos mismos elijan en función de sus gustos y aptitudes, así como orientando sus criterios. - Iniciar a los participantes en cada juego (especialmente niños), jugando con ellos si es preciso, haciéndoles una demostración, o ayudándoles a comprender el uso de los juegos de manejo complicado. - Practicar juegos grupales, favoreciendo la socialización, hábitos de convivencia y la diversión compartida. - Crear y construir juguetes, favoreciendo el conocimiento y uso de materiales, así como el desarrollo de la creatividad y autonomía personal.

Favorecer el establecimiento de una visión nueva del juguete y de la actividad lúdica en el conjunto de la población	- Difundir la importancia y necesidad del juego, así como de las nuevas posibilidades que ofrece la ludoteca como recurso de tiempo libre a todos los niveles. - Realizar actividades conjuntas padres-hijos, maestros-alumnos, etc. basadas en el juego. - Ofertar recursos, material, documentación y asesoramiento al conjunto de la población referida. - Ampliar el concepto de juguete comercializado y selección de materiales lúdicos y diversificados.
Iniciar un proceso de investigación que oriente en la promoción de la actividad, el equipamiento y el material más apropiado para el óptimo desarrollo del juego	- Realizar investigaciones de carácter pedagógico, psicológico y sociológico, cuantitativas y cualitativas. - Estudiar el uso y aceptación de los juguetes y otros materiales, su influencia en el desarrollo, así como su aptitud material, formal, estética y pedagógica. - Seleccionar bibliografía, documentos y material de apoyo.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Matallana y Villegas (1995) citados por Pérez; Vélez y Fernández. (2003: 178)

Por ello, en concordancia con todo lo expuesto hasta el momento, las actividades en la Ludoteca Doméstica, también deberían girar en torno a cinco ejes:

1. Motivación a la lectura.
2. Pensamiento lógico-matemático.
3. Estimulación musical.
4. Actividades al aire libre y dinámicas grupales.
5. Construcción de juguetes rústicos y artesanales.

La motivación a la lectura es un eje de actividades en la Ludoteca Doméstica que consiste en la promoción del uso del Objeto-libro, en cualquiera de sus variantes (pre-libro, libro-álbum, etc.) pero a través del juego. Esto quiere decir planificar y llevar a cabo actividades lúdicas para motivar a la lectura, para motivar el uso del Objeto-libro, pero sobre todo para realizar el juego Simbólico, en sus manifestaciones: Juego de «hacer como si», Juego de roles y Juego de representación. Especialmente el Juego de representación

que involucra la interpretación de situaciones, apoyadas por el diálogo, pero a través del juego.

Pensamiento lógico matemático es un eje de actividades en el cual se desarrollan actividades lúdicas con el Objeto-juguete y con el Objeto-dispositivo tecnológico. En el mismo se desarrollan actividades destinadas a aprovechar el juego para desarrollar nociones lógico matemáticas, pero también para aplicar los juegos Simbólico, de Armar y de Reglas, que estimulan estas habilidades y competencias.

Estimulación musical es el eje a través del cual se desarrollan actividades lúdicas con el Objeto-juguete, el Objeto-dispositivo tecnológico y, por supuesto, con el Objeto-libro. En el mismo se desarrollan actividades lúdicas en base al Juego de Ejercicio, Juego Simbólico y Juego de Armar.

Actividades al aire libre y dinámicas grupales, constituyen el eje en el cual se desarrollan actividades lúdicas de carácter social y grupal. En ellas explotamos al máximo los Juegos de Ejercicio en todas sus variantes, pero también el Juego Simbólico y el Juego de Reglas Simples y Complejas.

Construcción de juguetes rústicos y artesanales, es el eje en el cual se desarrollan actividades lúdicas que estimulan habilidades tales como la innovación y la creatividad, habilidades importantes en el siglo XXI. En ellas aplicamos actividades lúdicas en base a los Juegos de Armar en todas sus variantes: Juego de construcción, Juego de disposición, Juego de montaje mecánico, Juego de montaje electromecánico, Juego de montaje electrónico, Juego de ensamblaje científico y Juego de ensamblaje artístico.

Para finalizar, cabe recalcar que en este artículo hemos abordado las características teóricas y conceptuales de una Ludoteca Doméstica o Familiar, las misma que deben ser aplicadas por Ludotecarios y Ludotecarias capacitados para ello, es decir, es una propuesta que debe ser orientada y promovida por los Ludotecarios para que cada familia que asiste a las ludotecas pueda aplicarla en sus hogares.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRE, Silvina; HERNÁNDEZ, Ximena; MINGO, Elena. La familia como espacio de realización de los derechos del niño. Cuaderno N° 2. (Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI) UNICEF: 2011.
- BAUTISTA, Rosa. Ludoteca: un espacio comunitario de recreación. Centro de Documentación Virtual en Recreación, Tiempo Libre y Ocio. Servicio de la Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación. VI Congreso Nacional de Recreación. Costa Rica. Ed. Fundación Latinoamericana de Tiempo Libre y Recreación – FUNLIBRE: 2000.
- DELVAL, Juan. El Desarrollo Humano. Madrid, España: 2008, 8º edición, Ed. Siglo XXI.
- GARCÍA, Alfonso; LLULL, Josué. El juego infantil y su metodología. Ciclos Formativos Servicios Socioculturales y a la comunidad. Ed. Editex. Madrid, España: 2009.
- GARÓN, Dennise. La ludoteca y la importancia del juego en el niño. Cuadernos de educación, Indexnet. Santillana: 2011. Consultado el 20 de mayo de 2015. Disponible en http://www.asociacionaccent.com/informa/_textosdeestudio/text_ludoteca_importancia_juego.pdf
- GASOL, Ana; MORAS, Toni; ALLER, Ana (asesoramiento pedagógico). Los hábitos de lectura: aprendizaje y motivación. Editorial CEAC. Madrid-España: 2004.
- HENDERSON, Nan; MILSTEIN, Mike. Resiliencia en la escuela. Barcelona-España: 2005. Editorial Paidós.
- PAPALIA, Diane; WENDKOS, Sally; DUSKIN, Ruth. Desarrollo Humano. México: 2011, 11º edición, Ed. Mc. Graw Hill.
- PARCERISA, Arturo. Didáctica en la educación social: Enseñar y aprender fuera de la escuela. Editorial Graó. Madrid-España: 2007.
- PÉREZ, María; VÉLEZ, Rosi; FERNÁNDEZ, María; DE LOS LLANOS, María. Servicios a la Comunidad. Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional. Temario: Animación Sociocultural. Volumen II. Editorial MAD. Sevilla-España: 2003.
- PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación. Ed. Fondo de cultura económica. México: 1980.
- PRENSKY, Mark. Homo Sapiens Digital: Desde los Inmigrantes y Nativos Digitales hasta la Sabiduría Digital. 2009.
- RAMÍREZ, José Luis. GAMIFICACIÓN. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional. Editorial ALFAOMEGA. México: 2014.

LA VIGENCIA DE PAULO FREIRE EN LA PEDAGOGÍA SOCIOCRÍTICA

Jhonny Jaldin Delgadillo¹

Resumen

Este pequeño artículo, pretende ofrecer algunos argumentos al lector sobre el aporte realizado por P. Freire a la educación pública, otorgándole a éste, el valor político social que habitualmente y por muchos años ha sido soslayado, a través, de su instrumentalización como aparato ideológico del Estado.

Es por Freire que los educadores encontramos mayor claridad de las asimétricas relaciones de poder que se dan entre sectores poblacionales de la sociedad civil y diversas instancias de autoridad constituidas en los países, además de las deliberaciones que enfrentan estas maneras de concebir la realidad para abrir la posibilidad de modificarla sin violencia, desde los escenarios pacíficos de la educación sociocrítica.

La pedagogía sociocrítica y la educación popular como fundamentos teórico pedagógicos para la transformación social.

Uno de los principales precursores de la Pedagogía Crítica-social fue Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), destacado educador brasileiro, que trabajó de manera comprometida con los miembros de las poblaciones con un bajo nivel de vida, quienes finalmente a lo largo de su trayectoria, fueron sus "educadores" permanentes, los inspiradores de su pedagogía, de sus concepciones teóricas, de sus prácticas y, sobre todo, de su perfil de educador. A ellos, les declara su esperanza y su fe de que las circunstancias adversas pueden cambiar para construir hombres nuevos y una sociedad renovada.

De hecho, su trabajo ha servido de inspiración en numerosas circunstancias sobre todo otorgando insumos valiosos a la Teología de la Liberación y a la Educación Liberadora impulsada por la Iglesia Católica. Así lo describe el

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente en la Universidad Mayor de San Simón.

texto que recoge las conclusiones de la Segunda Conferencia del Episcopado Latinoamericano, realizada en la ciudad de Medellín, Colombia, en 1968: “Nuestra reflexión, sobre este panorama, nos conduce a proponer una visión de la educación más conforme con el desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos la “educación liberadora”; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo”².

La Pedagogía Crítica tiene su origen en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, y plantea la necesidad del empoderamiento ciudadano a través del control de sus dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Sus autores más renombrados afirman que “estos objetivos pueden alcanzarse solamente mediante la emancipación, proceso a través del cual las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias”³.

Adopta el nombre de Teoría Crítica por su toma de conciencia crítica problematizadora de las relaciones sociales como elemento emancipador. Dicho elemento fue traspolado a la educación por Paulo Freire, dando lugar al nacimiento de la Pedagogía Crítica, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere un carácter fundamentalmente deliberativo y emancipador de cualquier instancia de control o de poder arbitrario ejercido contra la dignidad y libertad humana, ya sea político, institucional, organizacional u otro.

En este contexto, su mayor acercamiento hacia la defensa y reivindicación de los Derechos Humanos se produjo a través de la educación popular desarrollada en y con los movimientos sociales, para algunos también denominados movimientos de educación popular como los movimientos de trabajadores, movimientos por la paz, movimientos feministas, movimientos por la reivindicación de los derechos de las minorías y, desde luego, los movimientos ambientalistas.

Así se vienen configurando los escenarios deliberativos para “hacer” y “rehacer” permanentemente el mundo “a través del diálogo, las personas aprenden y toman conciencia de que son sujetos de derechos, y aprenden cómo trabajar por su propia liberación”⁴. Desde este enfoque, cualquier tipo

² II Conferencia general del Episcopado Latinoamericano Documentos finales de Medellín. disponible en http://www.celam.org/conferencias/Documento_Conclusivo_Medellin.pdf

³ Ídem.

⁴ Ídem.

de relación donde se observe un diálogo pedagógico logra constituirse en una educación esencialmente política, pues los contenidos y valores expuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solamente suministran conocimientos a los oprimidos, sino que entrelazan estos conocimientos y valores a un uso social y real como una herramienta de empoderamiento ciudadano.

P. McLaren, otro precursor fundamental de la Pedagogía Crítica, manifiesta: "La pedagogía revolucionaria alude a tomar parte activa en una revolución social total, una en la que la acción y el conocimiento están fundidos indeleblemente" (McLaren: 2012:29). Considera la trascendencia de las condiciones naturales de las personas como sujetos políticos, con compromisos generacionales ineludibles a partir de una toma de conciencia histórica y fundamental: "Los sabios se conforman a través del diálogo, por el conocimiento. La pedagogía revolucionaria intenta producir un exceso de conciencia por encima de nuestra conciencia condicional o naturalizada, para crear, como si fuera, un desborde que exceda las condiciones históricas que la enmarcan y que buscan amarrarla, así que podríamos liberar nuestro pensamiento y por extensión nuestras prácticas cotidianas"⁵. La Pedagogía Crítica demanda una comprensión dialéctica de la realidad y de la explotación global del sistema capitalista encubierta y veladamente atentatoria contra la vida y los factores materiales e inmateriales que condicionan su bienestar.

Al respecto, H. Giroux dice: "Los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas... Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos (Giroux, 1990:59). Así, la Pedagogía Crítica presenta un sólido, diverso y complejo cuerpo teórico cuyo propósito central constituye la necesidad de comprender y transformar la realidad.

En este sentido, D. Bazán manifiesta: "Se trata, entonces, de reconocer la existencia potencial de una pedagogía más transformadora... Supone formar pedagogos preparados para diseñar y evaluar intervenciones de carácter innovador que de modo intencional modifiquen una realidad social, acción que es gestada desde el diálogo y la participación" (Bazán, 2008:89). Bazán

⁵ Ídem.

destaca el compromiso de los actores directamente involucrados y resta valor a otros factores externos, a la hora de promover soluciones a problemas de los distintos grupos poblacionales. Plantea el encuentro de saberes y la participación dialógica de los actores locales que desarrollen sus propios nuevos conocimientos correspondientes a sus problemas emergentes con la participación de pedagogos sociales o Educadores Populares, dado que los actores primigenios de la Pedagogía Crítica, son precisamente éstos.

Así, para el cumplimiento de los propósitos antes mencionados, los Educadores Populares pueden desempeñar múltiples funciones, militante y cuadro político, alfabetizadora y alfabetizador, intelectual orgánico, maestra maestro, pedagoga pedagogo, agente pastoral, animador cultural, técnico de proyectos de desarrollo y funcionario público, entre otros.

La ardua labor de diseñar e implementar políticas sociales en los diferentes ámbitos supranacionales será la referida a la labor pedagógica, política, de agente pastoral y animador cultural. Aunque sin duda la dinámica misma de las necesidades emergentes demandaría acudir a todas las esferas posibles de la educación popular como instrumento pedagógico político, escrutador de las mentes y actitudes de las personas y de las sociedades en general, como en su momento lo haría Freire en Guinea Bissau, por citar un ejemplo.

No es errado afirmar que Freire, más que marxista o revolucionario, fue un humanista cristiano vinculado a movimientos genuinamente latinoamericanos como el de la Teología de la Liberación. Este planteamiento recupera la esencia de la doctrina de los derechos humanos como prerrogativas humanas exigibles y justiciables.

El hombre vive dentro de un proceso en el que debe despertar su conciencia crítica para reconocerse en el mundo y transformarlo. No obstante, para que estas facultades logren desarrollarse, se requiere de una educación orientada a los sectores populares para ayudar al logro de su liberación.

La educación no formal, como cualquier actividad educativa organizada y sistemática llevada a cabo por fuera del sistema formal, ofrece enseñanza especial a grupos seleccionados de la población, tanto adultos como niños. La educación popular es también educación no formal, pero sobre todo está dirigida a las comunidades de base que tienen por objeto el desarrollo de la capacidad de conocer y exigir sus derechos. La educación popular es “la

opción de todo formador y formadora que se inquiete por la realidad en la que vive, busca la transformación de la sociedad a partir de hacerla más justa, más igualitaria, más democrática, más educativa y más sana, para todos y todas las que habitan en ella”⁶.

Desde la educación popular se procura la transformación social, lograr que cambien situaciones que afectan o dañan a las personas; por ejemplo, la injusticia económica y social, la falta de educación, la falta de servicios de salud, vivienda, ambiente saludable, o mayor seguridad. La educación popular promueve que las personas puedan tomar conciencia de su condición y transformarla justo a través de lo que la educación bancaria rechaza: el diálogo, la crítica y la reflexión.

La concienciación se la concibió y practicó muchas veces de manera autoritaria y modernista desde fuera de los sujetos, considerando a los educandos como homogéneos y, a sus saberes, como inexistentes y equivocados. En esta línea, se habla a veces de “ruptura epistemológica” para marcar el salto de un tipo de conciencia a otra, generalmente en perspectiva lineal.

En este ámbito educativo de los derechos humanos, las organizaciones no gubernamentales han jugado un papel muy importante utilizando la educación popular desescolarizada para ayudar a que la gente desarrolle conocimientos y destrezas que le ayuden a satisfacer sus necesidades básicas. Sin embargo, debe considerarse que ningún esfuerzo es suficiente mientras la situación continúe en la dirección y a la velocidad que avanza.

Conclusiones

La pedagogía crítica encuentra en países como Bolivia, un escenario adecuado para su implementación, debido al carácter de su realidad esencialmente interpeladora. Una realidad dura, llena de inequidades y desigualdades de género y generacional, y con un creciente grado de violencia e inseguridad, al grado que socava los cimientos axiológicos de una sociedad relativamente conservadora, que parece haber sido trastocada abruptamente por una modernidad que aún no logra ser asimilada.

⁶ Instituto Centroamericano de Estudios Políticos, Cuadernos de Formación para la Práctica Democrática No. 3, “EDUCACIÓN POPULAR y los Formadores Políticos”, Guatemala, Centro América, mayo 2002:6)

Por otro lado, las actuales condiciones educativas en que se encuentra el país, requieren una intervención o más bien una valoración urgente y crítica de sus logros y fracasos sobre todo de la reducción de la brecha histórica del área urbana y rural con respecto al acceso a una educación de calidad y mejores oportunidades formativas; todo parece indicar que el “Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”, no ha logrado saldar la deuda educativa que se tiene con el área rural del país, una razón más para pensar en la necesidad de diseñar una política educativa más integral, que no solamente acompañe a la ley sino a la sociedad misma, abigarrada en medio de sus múltiples dinámicas y conflictos.

BIBLIOGRAFÍA

- II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Documentos finales de Medellín disponible en http://www.celam.org/conferencias/Documento_Conclusivo_Medellin.pdf
- BAZÁN, Domingo. *El oficio del pedagogo, aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*, Homo sapiens, Argentina, 2008.
- Instituto Centroamericano de Estudios Políticos, Cuadernos de Formación para la Práctica Democrática No. 3, “EDUCACIÓN POPULAR y los Formadores Políticos”, Guatemala, Centro América, mayo 2002.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós Barcelona 1990.
- MCLAREN, Peter. *La Pedagogía Crítica y Revolucionaria, el socialismo y los desafíos actuales, Herramienta*, Buenos Aires 2012.
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Herder y Herder, Río de Janeiro, 1970.

CONTEXTO LABORAL DOCENTE: DIFICULTADES, PROBLEMAS Y DESAFÍOS EN LA UNIVERSIDAD INDÍGENA BOLIVIANA GUARANÍ Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS “APIAGUAIKI TÛPA”

Claudio Bustamante Vargas¹

Resumen

Este artículo es a partir de una investigación cualitativa realizada el año 2014 en la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” (UNIBOL GPTB). Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista y la observación, que ayudaron a describir el contexto laboral de los docentes en la UNIBOL GPTB.

Este documento tiene el propósito de describir y analizar las dificultades, problemas y desafíos del trabajo docente (4 tipos). Entre las dificultades se describen la incomprensión intercultural, la falta de vivienda y de servicios básicos, falta de infraestructura en cuanto a aulas y espacios de trabajo, falta de gestión administrativa para los trabajos de campo, etc. En cuanto a los problemas se encuentran la inconformidad por la evaluación docente y la preocupación por la inseguridad laboral que existe en la UNIBOL GPTB. Por último, en cuanto a los desafíos a superar, la dicotomía entre los actores con título y sin título académico, entre lo universitario y lo técnico superior y las discordancias de potestad entre docentes y autoridades de direcciones de carrera, vicerrectorado y rectorado.

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación. Magister en Educación Intercultural Bilingüe, realizó Diplomados en Educación Universitaria, en Producción de Textos en Quechua, en Enseñanza del Quechua como Segunda Lengua y en Investigación para la Educación Superior Intercultural. Docente del Curso Propedéutico en la FHCE-UMSS, del Diplomado en Informática Educativa en Fc y Alegría - Cbba. y en el Instituto Británico-IBM. Email: busttaman@gmail.com

Universidades Indígenas Bolivianas

En nuestro país en el año 2008 se promulgó el Decreto Supremo N° 29664 dando vida a las Universidades Indígenas Bolivianas (UNIBOL), durante el gobierno de don Juan Evo Morales Ayma. Estas universidades son: la UNIBOL Aymara “Tupac Katari”, la UNIBOL Quechua “Casimiro Huanca” y la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”. Según Bustamante, estas nuevas universidades son una respuesta a:

1) la falta de pertinencia cultural y epistémica de las universidades convencionales² hacia poblaciones diversas; y 2) a las demandas de mayor apertura e inclusión, equidad en la diversidad a la profesionalización de jóvenes de las distintas nacionalidades indígenas originarias campesinas de Bolivia. (2016, pág. 5)

Así mismo, Rodríguez, Barraza y De la Zerda (2000, págs. 232-233) resaltan la descontextualización de las universidades convencionales cuando señalan que:

a) la formación de recursos humanos, valores y producción de conocimientos no ha sido operativizada socialmente; b) esos recursos tampoco han sido adoptados a los cambios científicos y tecnológicos, ubicados en una dimensión internacional; y c) los recursos formados ya no ocupan una situación de liderazgo intelectual y académico en los nuevos contextos políticos y sociales que la modernidad cambiante exige actualmente.

Estas dos citas nos muestran la justificación del gobierno boliviano para la creación de las tres UNIBOL, ya que estas nuevas instituciones de Educación Superior (ES) están encaminadas a:

a) la formación de profesionales idóneos; con alto nivel de preparación técnica, científica, productiva, comunitaria; de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe, para que respondan con calidad y pertinencia a las demandas de desarrollo social, político y productivo de las naciones y pueblos indígenas; y b) ello implica la participación directa y decidida de diferentes actores sociales, entre ellos: docentes, estudiantes, sabios indígenas, organizaciones sociales, indígenas y productivas. (Documento de Organización Curricular UNIBOL GPTB, 2011, pág. 13 y 24)

Se puede afirmar que las universidades convencionales reflejan una crisis política, académica y social al no formar profesionales con liderazgo social, intelectual y académico que respondan a demandas emergentes según los cambios coyunturales del Estado Plurinacional de Bolivia. Por lo tanto, estas

² Referida a aquellas universidades públicas y privadas creadas desde una visión colonial.

instituciones deben incorporar docentes líderes no solamente en la política universitaria sino también que tengan liderazgo en su comunidad y el contexto inmediato, que tengan formación continua post graduales, que constantemente estén realizando investigaciones en sus respectivas áreas e intereses; además, deben tener un compromiso social con todas las comunidades y pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes.

Por otro lado, en el caso de las universidades indígenas, si bien están en funcionamiento desde agosto de 2009 y en post de formar profesionales con aptitudes técnicas, científicas, productivas y comunitarias, aún poco o nada se puede percibir de aquello por ser una universidad relativamente joven. Son dignos de resaltar los esfuerzos por conseguir docentes con aptitudes – perfil docente- que exige la cultura institucional de las UNIBOLES para dar cumplimiento a la misión y visión de cada una de ellas.

A diferencia de las otras UNIBOLES, la UNIBOL GPTB ha organizado su currículo académico en cuatro carreras formativas profesionales a nivel de licenciatura: Ingeniería en Petróleo y Gas Natural, Ingeniería Forestal, Ingeniería en Ecopiscicultura y Medicina Veterinaria y Zootecnia. Cada carrera tiene su salida de titulación como técnico superior concluyendo el sexto semestre y elaborando un proyecto de emprendimiento productivo. Incluso, los titulados de las cuatro carreras podrán concluir sus estudios en la UNIBOL GPTB con una maestría.

La UNIBOL GPTB ha caracterizado a su plantel docente en cuatro tipos: técnicos, transversales, sabios indígenas y de lenguas originarias y lengua extranjera. Veamos la siguiente tabla:

TABLA N° 1. TIPOLOGÍA DOCENTE SEGÚN ÁREA DE ENSEÑANZA

Tipología Docente	Enseñanza
Técnicos	Conocimientos técnicos tecnológicos occidentales
Transversales	Conocimientos sobre cultura e identidad de pueblos indígenas, descolonización, economía comunitaria, tierra y territorio, movimientos sociales e indígenas y derechos indígenas
Sabios Indígenas	Conocimientos, saberes y experiencias de los pueblos indígenas
Lenguas	Guaraní, bésiro, mojeño y gwarayu
	Inglés

Fuente: Elaboración propia.

Esta tipología docente es de acuerdo al área de formación, experiencia laboral y vivencial. Es posible que en las UNIBOLES “Tupac Katari” y “Casimiro Huanca” no esté evidenciada esta tipología docente como en la “Apiaguaiki Tüpa”.

1. Dificultades del trabajo docente

El docente durante su estancia en la UNIBOL GPTB tropieza con varias dificultades, entre las cuales encontramos: incomprensión intercultural, falta de vivienda y servicios básicos, falta de infraestructura en cuanto a aulas y espacios de trabajo, falta de gestión administrativa para los trabajos de campo, etc.

Una de las dificultades evidentes para uno de los docentes sabios es la ruptura cultural; por ejemplo, “el tropiezo más grande es que **entendernos entre culturas no es fácil**, peor todavía con el asunto de que uno llega de allá acá” (Ent. Docente Sabio 2, 11.05.2014, énfasis añadido), refiriéndose a la migración que realizó desde su comunidad para poder trabajar en la universidad. Este docente demuestra que en la UNIBOL GPTB no existe diálogo intercultural entre los representantes de las naciones³, por la diversidad cultural y contextual de cada docente. Pareciera que no solamente se trata de diferencias entre grupos culturales, sino también de regionalismos. Por tanto, la interculturalidad institucionalizada no se concreta en una convivencia armoniosa.

En cuanto a la falta de vivienda y servicios básicos, un docente decía que una de las barreras que dificultaba su desempeño era:

Vivienda, no hay vivienda, por eso mismo estamos en Boyuibe digamos, aquí no hay vivienda, no hay alojamiento, eh, no hay transporte [...] el próximo año ya no habrá transporte para los docentes y en qué nos vamos a trasladar digamos. (Ent. Docente Lengua 1, 27.11.2014)

Como este docente, muchos de ellos se quejan de que no hay las condiciones suficientes para vivir en la comunidad de Ivo⁴, por la falta de viviendas para alquilar, de agua, de transporte, de tiendas comerciales, etc. Es por ello que la mayoría vive en los Municipios de Boyuibe y Camiri donde tienen los servicios

³ Cada uno de los actores que conviven en la UNIBOL GPTB son identificados como representantes de sus pueblos.

⁴ Comunidad indígena guaraní donde se encuentra ubicada la UNIBOL GPTB.

básicos pero tropiezan con la escasez de transporte público. Por todo ello, un docente que no tiene las condiciones básicas para vivir cómodamente no podrá ser un docente eficiente en sus actividades sociales y, por tanto, académicas.

El tema de la infraestructura en el campus de la universidad también es visto como una dificultad para el trabajo docente. Un docente decía: “Espacios de planificación no hay, preparo mis clases en casa” (Ent. Docente Técnico 5, 12.11.2014). De la misma manera otra docente menciona:

No tenemos una sala docente, los profesores aquí se quedan, y si los ve aquí es porque vienen directamente de Boyuibe y no pueden irse primero que nada [...] si, aulas faltan, a que buscarse y no hay de otra, por ejemplo yo los días jueves como hoy, para llegar a ganar una aula tengo que llegar antes de la hora digamos, 06:20 o mis estudiantes ya tienen que estar esperándome ahí o sino ya en el segundo periodo si me toca a las 09:00, yo 08:00 ya tengo que estar, porque los profesores pueden pillar a mis estudiantes pero si no me pillan a mi les sacan a mis estudiantes. (Ent. Docente Transversal 1, 13.11.2014)

Así como estos dos docentes, sus colegas buscan espacios alternativos para poder planificar o realizar otros quehaceres, por ejemplo, la biblioteca, la sala de cómputo, pasillos o corredores y sus mismos domicilios. Las aulas para pasar clases, aún no abastecen para la cantidad de grupos de las distintas carreras, más allá de que cada carrera tiene su propio bloque o ambiente. Según un docente técnico, este aspecto ya se subsanará porque, “ya se está realizando ¿no?, quizás para el año ya sea mejor, creo que ya hay planificado, también van a hacer aulas y vivienda para docente” (Ent. Docente Técnico 2, 19.11.2014). Para agosto del 2016, se han construido tres bloques, de los cuales dos se destinaron a los laboratorios para las carreras y uno para la sala de reuniones de docentes. A pesar de estas construcciones, aún no se han subsanado las necesidades áulicas y salas para las planificaciones inter docentes y/o inter disciplinas académicas en la UNIBOL GPTB.

Otra de las dificultades visibilizadas en la práctica docente en la UNIBOL GPTB es respecto a la excesiva burocracia para salir al trabajo de campo o modular. Los distintos docentes van de trabajo de campo y modular con sus estudiantes en sus respectivas materias. Para ello, requieren autorización de las autoridades (Dirección de carrera y Vicerrectorado) y suministros para el viaje, lo cual es visto por algunos actores como muy burocrático:

Dificultad, si queremos organizar con las organizaciones de base que tenemos allá, no podemos salir porque no hay un presupuesto económico para nosotros sabios, sabiendo que va a haber sabios, los sabios no tienen que quedarse nomás en la universidad, sino tienen que ir socializando su trabajo con la otra gente que está por allá. (Ent. Docente Sabio 2, 11.05.2014)

Otro docente técnico expresa su preocupación porque se truncan las prácticas de campo debido a la parte administrativa:

En el tema administrativo, usted quiere salir a prácticas y te ponen trabas para poder realizarnos digamos ¿no? [...] si bien te exige la dirección, no tiene que hacer tal práctica, desde arriba, desde la Rectora, la parte operativa misma no está trabajando bien [...] que no hay chofer, problema de chofer [...] se truncan muchas prácticas. (Ent. Docente Técnico 3, 21.11.2014)

Entonces, los docentes que planean ir a realizar trabajo de campo o modular con sus estudiantes, en algunos casos se hallan con la dificultad de que no hay presupuesto económico, y más aún para los docentes sabios indígenas quienes son los encargados del diálogo de saberes en las cuatro carreras. Otro aspecto es también que los Directores de carrera y/o Rectora ponen trabas administrativas para que los trabajos de campo de algunos docentes no se realicen, perjudicando de esta manera al aprendizaje teórico-práctico, local-occidental de los estudiantes.

2. Problemas del trabajo docente

Entre los problemas divisados que surgen en la labor docente están la inconformidad por la evaluación docente, la preocupación por la inseguridad laboral y la presunta existencia de nepotismo en la UNIBOL GPTB.

2.1. Inconformidad con la evaluación docente

En términos generales, la evaluación docente incomoda de alguna manera a todo el plantel docente, esto, en cuanto a los criterios de evaluación, porcentajes asignados a los distintos actores evaluadores y a posibles actitudes revanchistas de estudiantes y autoridades hacia los docentes. Por lo tanto, esto es visto como un problema continuo por los docentes.

En cuanto al procedimiento evaluativo y reprobación, un docente decía:

...el porcentaje debería ser tal vez menos y dentro de la modalidad de evaluación, primero nos deberían evaluar ellos a nosotros (**directores a docentes**), porque resulta que nosotros les evaluamos primero a ellos, y qué pasa, si les pone nota baja, a 'todingos'⁵ nos ponen nota baja ellos, aquí no hay tales, aquí lamentablemente "ojo por ojo", eso entonces de procedimiento está mal, debería, deberían este, como digo, primero nos evalúan y darnos nuestra nota y listo, y luego darles su nota nosotros [...] la Junta Universitaria, por ser junta van a decir, bueno les vamos a hablar a todos, y aquellos que incumplan se van, eso es la visión, eso es lo que se escucha ahorita, hay gente que se ha aplazado, no le da la nota, esa gente supuestamente ya no sirve para la universidad, como se aplazaron no tienen por qué seguir trabajando. (Ent. Docente Técnico 4, 18.11.2014, modificación añadida)

La disconformidad hacia la evaluación al docente se incrementa más cuando un docente declara lo siguiente:

...dijera no al amedrentamiento del Director, aquí se da eso [...] a ver, los estudiantes me evaluaron bien, yo me autoevalué y me puse 9.5% pero el Director me puso 10 sobre 40, por eso digo que es un **sistema para amedrentar al docente** con la evaluación [...] por ejemplo te dice, no me haces caso, te voy a evaluar. (Ent. Docente Técnico 5, 12.11.2014, énfasis añadido)

Pero esta disconformidad no solamente se refiere al proceder del Director de carrera sino también al revanchismo de algunos estudiantes a docentes evaluados.

...bueno en realidad en el reglamento docente dice que los docentes tienen que ser evaluados para poder continuar, eh, por ese motivo que según el nuevo reglamento se aplicó la evaluación docente, en el nuevo reglamento solamente dice del docente pues, solamente docente, el que califica puede, eh, continuar dice en el cargo, el que no califica lamentablemente no podría postularse, eso, pero hay docentes aquí, por ejemplo, que aquí están trabajando 2, 3 incluso 5 años, qué pasaría digamos, muchas veces digamos el tema de evaluación, hay estudiantes, que por motivos 'X' le pueden aplazar digamos, por más bueno que sea, si vos lo aplazas como que hay venganza y muchas veces así ocurre [...] **revanchismo** [...] claro, yo conozco a docentes que son muy buenos pero tienen baja nota en su evaluación [...] no refleja, para mí se le está dando mucha prioridad al estudiante [...] eso, yo no estoy tan de acuerdo con esa sumatoria digamos, con el porcentaje. (Ent. Docente Lengua Originaria 1, 27.11.2014, modificación y énfasis añadido)

⁵ Es una variación morfológica que significa la totalidad. Mayormente es utilizada por pobladores de la amazonia boliviana.

Según las opiniones de los docentes, la disconformidad respecto a la evaluación docente nace a partir de algunas observaciones a los criterios evaluativos, posiciones en cuanto a los porcentajes (estudiantes 50%, Director 40% y docente 10%) y ciertos actos de revanchismo por parte del estudiantado y Directores de carrera. Este último, para el docente evaluado refleja falta de seriedad hacia los procesos de evaluación docente por parte del estudiante y autoridad de carrera, denotando molestia por verse perjudicado de alguna manera por dicho proceso evaluativo.

Otro aspecto a considerar, en cuanto a la inconformidad docente sobre el proceso de evaluación docente, es el tema de reprobación en dicho proceso. Como se ve en la primera y tercera cita, hay una inseguridad por su continuidad en la docencia producto de la reprobación en el proceso de evaluación docente; esto podría recaer en deslegitimizar este proceso, incluso antes de darse este hecho.

1.2. Inseguridad laboral para el docente

En el aspecto de la seguridad laboral docente, el problema radica cuando el docente se siente inseguro por su puesto de trabajo a la finalización de la gestión académica. No tiene claro si seguirá como catedrático en la universidad, incluso a pesar de aprobar el proceso de evaluación docente, su contratación posterior no está segura.

En ese entendido, un docente asevera:

...no hay garantía laboral acá, un añito te invitan y luego te botan, y estás esperanzado, no sabes a ciencia cierta si te van a volver a recontratar, entonces, el modelo está muy mal ¿no?, muy mal todavía los indígenas ¿no?, bueno se tendría que trabajar un poquito más de que se evalúe y una vez sabida su evaluación ya bueno, usted se queda, y vamos a convocar a los docentes a las materias que están faltando ¿no ve? Entonces, así debería ser, aquí está usted seguro, se queda nomás, no se preocupe, organice para el año que viene. (Ent. Docente Sabio Indígena 2, 18.11.14)

En la misma dirección otro docente observa:

...ese es un problemita que de tanto lo desmoraliza a uno, por el sentido de que estás sujeto a que cualquier fin de año te despidan ¿no? Osea no es que te despidan, sino que quedes sin trabajo por motivo de no poder cumplir con los requisitos. (Ent. Docente Técnico 4, 18.11.2014)

Este “problemilla”, como se afirma en la segunda cita, no es preocupación solamente de docentes técnicos y sabios, sino también de docentes transversales y de lenguas. Más allá de la seguridad laboral está también la proyección individual de cada docente, sea ésta académica u ocupacional; esto depende del horizonte de cada docente. En sí, el docente que tiene esta preocupación se siente con inquietudes e interrogantes sobre su accionar en el futuro; es más, de alguna manera influye en su motivación como docente.

Los docentes que se encuentran preocupados por su permanencia o no en el cargo dentro de la UNIBOL GPTB, ven como referencia a las universidades convencionales, sean estas públicas o privadas, donde los docentes de alguna manera se encuentran respaldados por la Ley General del Trabajo para su permanencia. Claro, para llegar a ser docentes, tuvieron que pasar por un proceso de selección y evaluación docente e incluso algunos por procesos de titularización. Si bien en la UNIBOL GPTB hay un proceso de selección docente, no existe un proceso de titularización. Es más, los contratos docentes se los realizan solamente por una gestión académica.

1.3. ¿Nepotismo en la universidad?

Antes de adentrarnos en el tema de fondo “nepotismo en la UNIBOL GPTB”, es pertinente clarificar qué comprendemos por servidor/a público en nuestro contexto; es así que el Código de Ética del Estado Plurinacional de Bolivia, en su Capítulo I, artículo 4 (definiciones), inciso C, estipula: “Es aquella persona natural, individual, que presta sus servicios en relación de dependencia en una entidad o institución pública del Estado, cualquiera sea su condición, jerarquía o fuente de remuneración”, (2013, pág. 2)

El mismo código en su Capítulo 5 (Normas de Conducta), artículo 19, aclara que se entiende el nepotismo “como la tendencia de algunas autoridades públicas para dar empleo u otros beneficios públicos como premios dádivas especiales a sus familiares, sin considerar sus competencias profesionales sino solamente su lealtad o alianza” (2013, pág. 11). A su vez, la Ley N° 2027, Estatuto del Funcionario Público, artículo 11 (Incompatibilidades), señala en su párrafo II: “Los funcionarios de carrera no podrán ejercer funciones en la misma entidad, cuando exista una vinculación matrimonial o grado de parentesco hasta segundo grado de consanguinidad y segundo de afinidad conforme al cómputo establecido por el Código de Familia”. (1999, pág. 5)

Estas normas de alguna manera van restringiendo que trabajen en la misma entidad pública clanes familiares y parientes cercanos.

Una vez descritas las definiciones de funcionario público y nepotismo, además de indagar sobre las incompatibilidades en entidades públicas, nos adentramos en la UNIBOL GPTB como tal. La tensión derivada del nepotismo en la UNIBOL GPTB tiene dos posiciones, una que sí existe este fenómeno y otra que no. Esta segunda posición es vista como una incorrecta.

Para uno de los estudiantes de la UNIBOL GPTB, hay nepotismo:

“...muchas veces estamos en la boca del país, diciendo que la universidad es un nido de familiares que trabajan ahí digamos ¿no?, el famoso ‘nepotismo’, existe, en primer grado existe, hay familiares, primos, hay de todo, parejas sí sé que hay, familiares sí sé que hay, pero grado consanguíneo no sabría decirlo exactamente...” (Ent. Estudiante 1, 25.11.2014, énfasis añadido)

Al contrario del comentario anterior, un docente expresa:

“En realidad, esa cuestión de nepotismo, del origen de nepotismo es el siguiente: Cuando entra una autoridad esa autoridad por la facultad que tiene, por ese privilegio que tiene, crea cargos para sus allegados ¿no?; ese es el caso del nepotismo, los parientes, lo que ocurre, los jóvenes aquí, se encuentran ya cuando son funcionarios ¿no?; se encuentran en el camino, hablan, se enamoran, bueno viven juntos ¿no?; desde mi punto de vista, eso no puede ser nepotismo, no es nepotismo, porque además también son profesionales que trabajan en el caso de los docentes ¿no?, **no hay docentes marido y mujer trabajando acá**, no hay, sino los que se encontraron en el camino ¿no?, ahora si un docente quiere traer a su esposa ahí sí la institución dice no; pero si se toparon ya trabajando y luego conviven, desde mi punto de vista no es nepotismo, es convivencia, no matrimonio, entonces, no es nepotismo ¿no?, porque se toparon, eh, además es un derecho humano, sagrado, el que se pueda encontrar pareja ¿no? y mucho más todavía **la universidad indígena**, eh, **protege digamos la unidad más importante de la comunidad**, cuál es esa unidad, el núcleo de esa comunidad es **la familia** ¿no?, entonces, a futuro, estos jóvenes llegan a constituir su familia, bienvenidos ¿no?; ya posteriormente ya por sus obligaciones, seguramente a futuro una o uno va a dejar el trabajo, pero eso será con el tiempo, cuando se casen.” (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 27.11.2014, énfasis añadido)

En el primer caso, vemos que el estudiante está seguro de que hay nepotismo en la universidad, que hay familiares trabajando y por este hecho la institución de alguna manera está siendo observada por las instituciones gubernamentales del país y por la misma sociedad en su conjunto. Por tanto,

este hecho revela como un desprestigio de la institucionalidad y, por ende, un perjuicio.

El segundo actor manifiesta que no existe nepotismo, sino una mala interpretación del concepto; lo que hay son parejas que conviven, en consecuencia, docentes, administrativos y autoridades estarían fuera de este cuestionamiento, es más, son libres de convivir como pareja y formar familia. Pero, una docente en una charla personal decía: “Tengo mi marido que trabaja en la UNIBOL también...” (Ent. Docente Lengua Originario 2, 13.06.2014). Entonces, sí existe nepotismo según la figura de la norma boliviana.

La familia es el núcleo de toda sociedad, sin la familia no funciona ninguna estructura social, política y económica. Según este planteamiento, todo ser humano tiene el derecho de conformar su propia familia y aportar al funcionamiento de la sociedad. El problema nace porque la norma boliviana restringe a esposos trabajar en la misma institución pública. A eso denomina ‘nepotismo’. A pesar de esto, el funcionario público, sea éste docente o administrativo, en el caso universitario tiene la libertad de conformar su familia.

3. Desafíos del trabajo docente

En la UNIBOL GPTB existen varios desafíos respecto al trabajo docente, entre los cuales encontramos superar la dicotomía entre los actores con título y sin título, entre lo universitario y lo técnico superior y las discordancias de potestad entre docentes y autoridades de Direcciones de carrera, Vicerrectorado y Rectorado.

3.1. Dicotomía entre titulado y no titulado de una institución de educación superior

Esta dicotomía se centra en las diferencias que se dan entre los docentes profesionales y los docentes sabios indígenas. En la universidad hay docentes técnicos que observan las labores del docente sabio indígena de manera desvalorizada. Al respecto una autoridad universitaria menciona:

“...como que hay esas dos miradas, verdad; hay mucha resistencia también de algunos docentes de aceptar, por ejemplo, la presencia de sabios indígenas en la universidad, con esa lógica de que aquí tienen que estar los titulados, verdad ¿Y os sabios qué estarán haciendo no?; hay mucha desvalorización.” (Ent. Autoridad 1, 11.05.2015)

Está claro que hay posicionamientos intolerables de algunos docentes técnicos más que todo, hacia la diversidad de cátedra o enseñanza, por tanto, a la educación intercultural. Muchas veces uno ve que al desvalorizar a una persona solamente se está afectando a esa persona, se le está afectando a él, pero en realidad, como en este caso, se afecta a los derechos indígenas, al dialogo de saberes, a la pluralidad lingüística, a la cosmovisión ancestral, a la complementariedad y reciprocidad cultural, al buen vivir, etc.

Ese sentimiento de rechazo, desvalorización, resistencia y desinterés de apoyo a la cultura institucional recae en la propia convivencia institucional de todos los actores, es decir, no solamente docentes, sino también estudiantes, autoridades y administrativos. Esos problemas tienen que ser superados por toda la comunidad universitaria para conseguir la armonía académica.

3.2. Dicotomía entre el docente universitario y el técnico superior

Otro aspecto a superar en el trabajo docente son las fricciones entre aquellos docentes que fueron titulados en universidades convencionales y los que se titularon en Institutos Normales Superiores.

Una autoridad emplaza el cuestionamiento y apunta:

“Algunos son maestros bilingües pero no tienen título de licenciatura ¿no ve?; entonces, por eso mismo los docentes del área técnica a veces cuestionan ¿no?, ‘pero ellos ni siquiera, cuentan con título profesional, no cuentan con título de licenciatura, si apenas son técnicos superiores’ ¿no?; entonces, los mismos docentes hacen y sienten esas diferencias ¿no? [...] ‘tengo título y además tengo maestría’, entonces, van haciendo esa categorización pues ¿no? entre ellos y eso genera cierta fricción entre los docentes, miramiento entre ellos ¿no?” (Ent. Autoridad 1, 12.05.2015)

A la vez, un estudiante revela que entre los docentes hay una especie de complejo de superioridad, en sí, del docente técnico hacia los otros.

“Pues, si se ve algunos casos de discordancia, no hay esa unión que se dice, porque, por ejemplo, siempre hay uno que se cree más que otro, como en todos los lugares [...] los docentes técnicos [...] hay docentes creídos un poquito más que otros, hay docentes que se creen, ‘yo sé más que vos, eres un muchacho’ digamos.” (Ent. Estudiante 1, 25.11.2014)

En ambos casos, se evidencia que existen docentes que cuestionan a aquellos colegas que no cuentan con un título universitario como ellos; es más, van realizando una especie de diferenciación o categorización docente, los que tienen título con licenciatura y los que no tienen, lo cual crea una especie de subcultura dentro de la docencia. En todo caso, esta segregación profesional deriva en un complejo de superioridad, poder, prestigio, riqueza frente a otros docentes, demostrando una visión más fragmentaria, capitalista y egocéntrica.

3.3. Discordancia de potestad entre docentes y autoridades de Direcciones de carrera, Vicerrectorado y Rectorado

En este acápite veremos las diferencias a superar que se dan entre algunos docentes, Directores de carrera, la Vicerrectora y la Rectora de la universidad en el ejercicio de sus funciones como poder o autoridad. Precisamente una de las autoridades menciona:

“...lamentablemente también no se ha tenido directores con mucha experiencia ¿no?; entonces, creen que al llegar a la Dirección tienen que imponer sus ideas pero no de recoger sus necesidades, de conversar con los mismos docentes, de articular ideas, de proponer ¿no?, de hacer un trabajo en equipo, de planificar temas, entonces, que se ha encargado de pedir, pedir, exigir, entonces, los docentes dicen: 'pucha nos pide, nos pide, pero no nos da ningún lineamientos'. Digamos, ahí es donde empiezan los encontrones ¿no?, de decir 'este que sabe' ¿no?; además, hay docentes con más experiencia que el mismo Director, entonces, ahí surgen ciertos problemas y eso también va generando con los mismos estudiantes ¿no?, ya ahí depende del liderazgo, del carisma que asuma cada Dirección de carrera ¿no?” (Ent. Autoridad 1, 12.05.2015)

En la misma orientación, un docente manifiesta:

“...yo tengo una forma de ser y él tiene otra forma de ser [...] nada político, o sea todo es, eh, no me gusta que las cosas se hagan a lo 'quete'⁶, a lo que te salga digamos, sin planificación no me gusta [...] es solamente ética profesional en otras palabras [...] yo lo veo de esa forma, cómo voy a hacer de esa forma si sé que no va a salir bien, o sea para después decir 'como mala experiencia, si sabía que iba a salir mal' [...] en parte, el docente es la última rueda del coche aquí, con decirte hasta el chofer controla si viene o no viene el docente [...] El Director de carrera se cree jefe, patrón y él impone el horario, a mí me ha puesto horario sábado, siendo que mi trabajo es de 160 horas, son 20 días [...] sí o sí tengo que pagar derecho de piso, si no estoy de acuerdo con el horario me dijo que renuncie”. (Ent. Docente Técnico 2, 19.11.2014)

⁶ Modismo lingüístico que refiere a la acción sin una planificación.

En ambos casos, los Directores de carrera son los que imponen de alguna manera ideas, planificaciones, proyectos y horarios al plantel docente. Esto denota división entre docentes y Directores de carrera, porque se divisa que hay Directores de carrera autoritarios. Pero estas autoridades de carrera no están solas en su proceder, sino están rodeados de un grupo de docentes que de alguna manera comparten su modo de hacer gestión administrativa en la universidad, es decir, responden a las cualidades autoritarias.

Según los datos, a algunos Directores de carrera, anteriormente docentes técnicos, les interesa demostrar su poder o dominio sobre los otros; es más, por el hecho de tener el cargo de Directores de carrera piensan que se encuentran en una posición de “jefes y/o patrones” como en la época colonial latifundista (hacienda).

Otro ejemplo de abuso de posición administrativa: “El director de ‘X’ me pidió el 25% de mi sueldo al principio” (Docente Técnico, comunicación Personal, Bloque Medicina Veterinaria y Zootecnia, 29.10.2014, modificación añadida). Aquí, se tiene un claro ejemplo de abuso de poder de un Director de carrera al pedir un porcentaje de dinero en efectivo por colaborar o invitar a una persona a la docencia. Entonces, la cita anterior nos muestra que algunas de las designaciones de docentes a dedo o invitación directa tienen beneficios económicos para los que tienen el poder de realizar esa invitación directa.

Continuando en este estudio también se encontraron algunas diferencias o desentendimientos entre las máximas autoridades académica y administrativa (Vicerrectora y Rectora). En la oficina de los Directores de carrera y del Vicerrectorado, uno de los Directores le pregunta a la Vicerrectora: “¿Quién evalúa a los directores? ¿usted o la Rectora?”, y ella responde: “Se supone que soy yo [...] me quieren pisotear aquí” (Y. Matareco, comunicación personal, bloque Rectorado, 10.11.2014). La cita en primera instancia refleja que las funciones entre la Vicerrectora y la Rectora no están claras o definidas pero como se sabe el Estatuto Orgánico delimita las funciones para cada actor en las UNIBOLES. Por ejemplo, en su artículo 29 entre las atribuciones de la Rectora tenemos:

- f) Participar y coordinar con todas las instancias académicas-administrativas;

- i) Proponer políticas académicas y/o administrativas ante la Junta Universitaria y Junta Comunitaria;
- j) Presentar informe escrito y oral, anualmente y a requerimiento de la Junta Comunitaria en el ámbito académico-administrativo;
- m) Aplicar la normativa y políticas de evaluación institucional. (2012, pág. 13)

Mientras en el artículo 31 sobre las atribuciones de la Vicerrectora tenemos:

- e) Supervisar y coordinar las actividades académicas de la UNIBOL, los servicios estudiantiles, de admisión, control de evaluaciones y centro de documentación;
- f) Supervisar el cumplimiento de los programas académicos, curriculares y del plan operativo anual en cuanto a objetivos académicos;
- g) Supervisar el desarrollo y cumplimiento de los procesos académicos y curriculares de las diferentes carreras y requerir informes de dichos procesos a los Directores;
- k) Promover la actualización, capacitación y evaluación del personal académico en coordinación con las Direcciones de Carrera;
- l) Coordinar el proceso y logística para las evaluaciones periódicas a los docentes. (2012, pág. 14)

Pero en segunda instancia exterioriza que las atribuciones entre estas dos autoridades no es que estén claras, sino que en el fondo muestra las diferencias existentes entre ambas autoridades, sean éstas personales o de poder institucional. Además, la Vicerrectora expresa “maltrato psicológico”⁷ por parte de la Rectora, cosa grave. En consecuencia, en la UNIBOL GPTB existen pugnas por adquirir el poder académico y/o administrativo como suele darse en las universidades convencionales de la realidad boliviana.

⁷ Uso de la coacción, insultos, menosprecio, infravaloración, descalificación o conductas de dominio e imposición (Queralt, 2015)

Conclusiones

TABLA N° 2. CONCLUSIONES SEGÚN ÁMBITOS TEMÁTICOS

Ámbitos	Conclusiones
Dificultades	Las dificultades con que tropiezan los docentes en el ejercicio de su profesión (incomprensión intercultural, falta de vivienda y servicios básicos, falta de aulas y salas de planificación académica, burocracia administrativa) perjudican en: el diálogo intercultural y convivencia armoniosa, la eficiencia socioacadémica, el aprendizaje teórico-práctico y local-occidental en la formación de los estudiantes.
Problemas	Los problemas en la práctica docente provocan malestar en muchos de ellos por la falta de seriedad y legitimidad de los procesos de evaluación docentes porque son vistos como espacios de revanchismo para algunos estudiantes y autoridades de las carreras. Así también, no existe seguridad laboral docente en la universidad, por tanto, los docentes carecen de proyección académica y ocupacional. A su vez, existe nepotismo en la universidad según la normativa boliviana y, por ende, este hecho recae en un desprestigio institucional.
Desafíos	En la UNIBOL GPTB se crean tensiones y conflictos entre docentes y autoridades administrativas. Muchas veces se desvaloriza a docentes que no cuentan con un título en ES; es el caso de docentes sabios. Esto afecta a la persona como tal pero también a los derechos indígenas, al diálogo de saberes, a la pluralidad lingüística, a la cosmovisión ancestral, a la complementariedad y reciprocidad cultural, al buen vivir, etc. Además, también se da una especie de segregación profesional, caso de docentes titulados en universidades versus Institutos Normales Superiores, dando lugar a emitir complejos de superioridad, poder, prestigio, riqueza, demostrando una visión fragmentaria, capitalista y egocéntrica. Por último, en la UNIBOL GPTB existen diferencias o desentendimientos debido a <i>discordancias de potestad</i>, primero, entre docentes y Directores de las carreras, segundo, entre autoridades académicas y administrativas. Por un lado, se percibió abuso de poder de los directores de carrera hacia los docentes en su intención de demostrar y consolidar su poder o dominio intra carrera; por otro, se deslumbran diferencias entre la autoridad académica y administrativa, por situaciones más personales y establecer el poder institucional.

Fuente: Elaboración propia.

BIBLIOGRAFÍA

BUSTAMANTE, C.

(2016) Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y Culturas Docentes en Tensión: Estudio en la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” (tesis de maestría). Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón.

Documento de Organización Curricular UNIBOL GPTB.

(2011) Documento curricular base para la organización y gestión pedagógica intercultural comunitaria de la UNIBOL Guaraní “Apiaguaiki Tüpa”. Macharetí, Chuquisaca - Bolivia: Ministerio de Educación.

Estatuto Orgánico UNIBOL.

(2012) Estatuto Orgánico. Camiri: Ministerio de Educación - Estado Plurinacional de Bolivia.

Ley No. 2027, Estado Plurinacional de Bolivia.

(1999) Ley del Estatuto del Funcionario Público. La Paz - Bolivia: Honorable Congreso Nacional.

Ministerio de Comunicación, Estado Plurinacional de Bolivia.

(2013) Código de Ética. La Paz - Bolivia: Ministerio de Comunicación.

QUERALT, M.

(2014) Definición. Tipos de Maltrato. Canal Salud. MAPFRE. Recuperado de <https://salud.mapfre.es>

RODRÍGUEZ O, G., Barraza B, M., & De La Zerda V, G.

(2000) De la Revolución a la Evaluación Universitaria. La Paz-Bolivia: Editorial Offset Boliviana Ltda.

ANEXO: NÓMINA DE ENTREVISTADOS

N°	Nombres y apellidos
1	Abraham Antonio Illescas Murillo
2	Domingo Soqueré Cuasace
3	Enrique Camargo
4	Gary Alonso Terrazas Beyuma
5	Héctor Marcelo Bazán Ortega
6	Ismael Machado Watayka
7	Javier Sánchez Acebo
8	José Raúl Gareca Jurado
9	Luis Alberto Espinoza
10	Marcia Mandepora Chundary
11	Marco Herminio Fabricano
12	Mercedes Bailaba Parapaino
13	Ronny Molina Montero
14	Verónica Yavé Mamani

Investigación¹: Historia de la Educación Boliviana.

“DICK EDGAR IBARRA GRASSO Y LA ESCRITURA INDÍGENA ANDINA”

*Greby Uriel Rioja Montaña²
Universidad Mayor de San Simón– Bolivia
Universidad Politécnica de Valencia – España*

Resumen

A partir del siglo XIX son hallados en Potosí, Sucre y La Paz (Bolivia), manuscritos (catecismos) en papel y en piel (cuero) de oveja y cabra, con pictogramas y con escritos ideográficos. Estas piezas en cuero y papel componen hoy parte de la colección de escrituras ideográficas andinas, pertenecientes al Instituto de Investigaciones Antropológicas y Museo de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba – Bolivia.

El artículo reseña una aproximación histórica al contexto en que los manuscritos (catecismos) pictográficos y signográficos aimaras y quechuas fueron hallados por el investigador Dick Edgar Ibarra Grasso³ y considerados como un sistema escriturario andino que utiliza como soporte el cuero y el papel.

¹ Hecho como parte del Programa Financiado por la Unión Europea- Action 2- Erasmus Mundus Partnerships, GRANT AGREEMENT NUMBER - 2014- 0870/001 –001. Trabajo de investigación “Sistemas escriturarios indígenas en torno a los catecismos pictográficos y signográficos aimaras y quechuas en cuero y papel” del Programa de Doctorado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Universidad Politécnica de Valencia – España, bajo la tutoría y dirección de la Dra. Juana Cristina Bernal Navarro (UPV) y la Dra. María Begoña Carrascosa Moliner (UPV).

² Licenciado en Ciencias de la Educación, Docente titular de la Universidad Mayor de San Simón - Carreras de Ciencias de la Educación, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas y Comunicación Social. Doctorando por la Universidad Politécnica de Valencia – España. g.rioja@umss.edu.bo / greriuomo@doctor.upv.es

³ Dick Edgar Ibarra Grasso nació en Concordia-Argentina en 1914. Trabajó en Bolivia desde 1940 como arqueólogo y antropólogo realizando investigaciones y publicaciones sobre escritura andina. En 1951 fundó el Museo de la Universidad Mayor de Simón, de la que fue su director por varios años. Falleció en Buenos Aires el año 2000.

Consecutivamente, se hace una introducción al estudio de los catecismos andinos que fueron elaborados por indígenas que desconocían la escritura alfabética y cuyos trabajos por su naturaleza, se vinculan a otros métodos y sistemas escriturales íntimamente ligados entre sí (discos de arcilla, tocapus, etc.).

1. Hallazgos durante el siglo XIX

Es precisamente durante el siglo XIX que empieza a suceder una serie de informaciones sobre hallazgos de “escrituras” en diferentes soportes, principalmente cuero, papel y arcilla, que tienen en común ciertos signos iconográficos y/o contenido católico (rezos), en diferentes comunidades rurales, de la región andina boliviana.⁴

En 1863 el científico suizo *Johann Jakob Von Tschudi*⁵ publica su obra *Reisen Durch Sud América*, en la que narra sus experiencias y descubrimientos, siendo una de éstas la referida a los escritos indígenas. Describe principalmente unas escrituras halladas en la Isla de Coaty y en la comunidad de Sompaya, ubicada alrededor del Lago Titicaca en La Paz.

Tschudi se relaciona con el reverendo boliviano de apellido *Areche*, quien le enseña una escritura en cuero y al mismo tiempo le presenta a una adolescente de unos doce años, quien hace una lectura del mismo.

*“Por orden del reverendo Padre Areche la chica me leyó casi corrientemente los jeroglíficos en aymara, los cuales contenían el pequeño catecismo. Me dijo el Padre Areche que un indio viejo, un buen católico oriundo de Sompaya sin saber leer y escribir en castellano había inventado estos signos simbólicos y con ellos ha pintado sobre pieles o papel; para el procedimiento de escribir se valía de un palito redondo y el jugo de una planta que existe mucho en la zona de Copacabana y Yunguyo”.*⁶

⁴ Los datos históricos de este acápite, son recuperados en su gran mayoría de las investigaciones, escritos y trabajos del científico Dick Edgar Ibarra Grasso, copiados a lo largo de sus muchos años de trabajo en los Andes bolivianos y explicitados en sus libros, artículos, reseñas y testimonios, así como la información y documentación visual gentilmente facilitadas por el director y los investigadores del INIAM - UMSS.

⁵ Johann Jakob von Tschudi (1818 – 1889), fue un naturalista, lingüista y diplomático nacido en Suecia.

⁶ IBARRA. Op. Cit., p. 56.

Se trata del primer acercamiento científico a las escrituras pictográficas y signográficas en cuero del que se tiene registro, donde se evidencia su contenido religioso católico (rezos y catecismos) así como la forma de leerlo.

Tschudi complementa la información con los propios datos que le dio la muchacha: *“La indiecita me dijo que se leía la escritura de izquierda a derecha y luego de derecha a izquierda, y solamente cuando se termina un párrafo principal se empieza entonces el nuevo párrafo por el lado izquierdo”*⁷. Confirmando así el carácter de la escritura tipo bustrófedon, siguiendo la misma vía de contacto, el estudioso helvético conoce al indígena *Juan de Dios Apasa*, de quien afirma: *“De su presentación física, es en realidad muy feo, pero en cambio es un indio muy inteligente”* y a quien le atribuye ser el inventor de los jeroglíficos en Samanpaya.⁸

Figura N° 1: Lámina publicada por Tschudi reproduciendo el cuero comprado por él mismo y que traduce parcialmente.



Fuente: Ibarra Grasso (1953, 64).

⁷ IBARRA. Op. Cit., p. 57

⁸ IBARRA. Op. Cit., p. 58

Jacob Tschudi, una vez estudiados los escritos de cuero, llegó a las siguientes conclusiones:⁹

1. *La escritura es de origen reciente, de alrededor del 1.800, por creación espontánea de un indígena de Samanpaya.*
2. *En su principio se escribía solamente sobre cuero, usándose de tinta el jugo de una solanácea con el que se dibujaban los signos mediante un palito; posteriormente se usó un papel. No se ha usado otro material.*
3. *Las escrituras no han tenido ninguna expansión fuera de Samanpaya ni pueden tenerla a causa de su primitivismo.*
4. *La dirección de la escritura es boustrophedon, empezando por la parte superior derecha; no hay puntuación ortográfica.*
5. *La escritura es puramente ideográfica y de representación directa; no tiene sonidos fonéticos ni palabras.*
6. *La escritura sirve solamente para escribir el Catecismo, pues no hay signos para representar otra cosa.*
7. *Los textos se hallan en idioma aymara; nada hay en quechua ni puede haberlo.*
8. *Hay unos 200 signos.*
9. *Los jeroglíficos son en realidad un medio recordatorio de algo que ya se sabe; sin saber de antemano los rezos nadie podría leer estos signos.*
10. *La escritura debe haber desaparecido ya hace rato en nuestros días.*

Por su parte el investigador Charles Wiener¹⁰, en su publicación durante 1880 *Pérou et Bolivie*, reafirma la existencia de esta escritura ideográfica en las localidades de Sicasica en Bolivia y Paucartambo en Perú, al tiempo que daba algunos criterios:

“Sin embargo en virtud del principio inmutable del progreso de la razas, pobres indios a los cuales nadie ha enseñado ningún elemento de ciencia, ha vuelto a tomar el principio, la punta faltante del hilo violentamente desgarrado en el siglo XVI, y en los parajes de los más apartados del Perú, en al valle de Paucartambo, en el país perdido de Bolivia en Sicasica, nosotros hemos vuelto

⁹ IBARRA. Op. Cit., p. 59

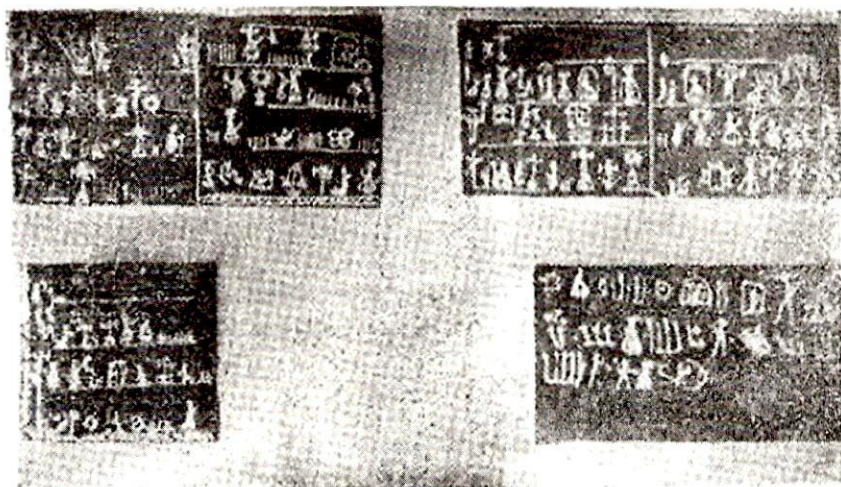
¹⁰ Charles Wiener (1851 – 1913), etnógrafo, arqueólogo, educador y diplomático nacido en Francia.

a encontrar la historia de la pasión de Cristo escrita en el mismo sistema ideográfico que los indios de Ancón y del Norte de la costa han conocido antes de la conquista.

Estos dibujos descubiertos en Sicasica son hechos con pinceles (probablemente de plumas de pájaros), sobre un tejido extremadamente firme que se había endurecido probablemente, de acuerdo a un procedimiento muy en uso entre nosotros, o sea en una mezcla de goma y harina de mandioca (verdadero almidón). Este tejido es de un oscuro marco y sus dibujos son de un rojo muy vivo. En cuanto a la segunda serie, que ha sido encontrada en Paucartambo, ella está escrita según un sistema análogo, sobre viejos papeles de Holanda, que están todavía hoy en día en muy buen estado. Los dibujos son rojos y azules".¹¹

Según la explicación de Wiener, ambas zonas serían quechuas, pero tendrían importantes diferencias entre los signos utilizados, además del modo de lectura, ya que los textos jeroglíficos oriundos de Sicasica debían leerse comenzando en la parte inferior derecha siguiendo posteriormente en las líneas de boustrophedon hasta arriba, lo que a juicio de Ibarra, descartaba la influencia de los europeos.

Figura N° 2: Cuatro escritos procedentes de Sicasica - Bolivia.



Fuente: Ibarra (1953, 33).

¹¹ IBARRA. Op. Cit., p. 10. Citando a Wiener.

Figura N° 3: Texto procedente de Paucartambo - Perú.



Fuente: Ibarra (1953, 33).

En 1870 William Bollaert¹², publica un artículo titulado; *On Ancienc Peruvian Graphic*, en la revista; *Memoris Read Before The Anthropological Society*, en el cual describe sus hallazgos en la pieza de cuero existente ese entonces en el Museo de La Paz.

“En el primer volumen de Transactions of the Anthropological Society, pág. 187, yo hice mención de una daguerrotipo, de una piel de llama que está en el Museo de La Paz, en Bolivia, de una dimensión de alrededor de 34 pulgadas por 25, y cubierta de líneas de caracteres. Tschudy, a quien le había sido mostrado el daguerrotipo por M. Helsby, de Valparaíso, se inclinó a creer que no había más sino una indicación de alguna ceremonia cristiana. En diciembre de 1865, mi amigo M.G.H. Helsby, me confió, para examinar; el daguerrotipo original realizado por su hermano y por M. Tiernan en 1857. M. Tiernan me dijo que la opinión de un cura de La Paz era que esas figuras son de invención antigua.

¹² William Bollaert (1807-1876), fue un químico, geógrafo y etnólogo nacido en Inglaterra.

Este objeto fue hallado en la península de Copacabana, en el lago Titicaca, que se encuentra en el antiguo país aymara. La dimensión del daguerrotipo es de 3 pulgadas y 1/8 de altura por 4 pulgadas 2/8 de ancho. La piel está como enroscada; también las figuras, que parecen trazadas con una composición negra están deformadas. La piel está extendida entre dos armas indígenas, un hacha de piedra y una especie de alabarda”.¹³

Respecto a su origen este mismo artículo concluye; “...después de un examen serio de esta especie de escritura figurada, entremezclada de representaciones numéricas, yo pienso que los indios aymaras y quichuas conocían desde antes de la conquista, alguna cosa análoga, y que ellos han querido representar...”

Existen referencias acerca de la publicación de una investigación realizada por Rómulo Cuneo Vidal¹⁴, en revistas científicas peruanas en base a los apuntes de Horacio Urteaga¹⁵, pero que no llegan a interpretar los manuscritos en cuero, mientras que Pastor Ordoñez de Puno¹⁶, sí presentó su interpretación a estos manuscritos, en un artículo de la Revista del Museo Nacional de Lima, bajo el denominativo de *Oracionario*.

2. Hallazgos durante el siglo XX

Durante 1910, en una excursión de estudio, se descubre una pieza de cuero que había sido encontrada por Manuel Vicente Ballivián, colaborador del investigador Arthur Posnansky¹⁷, quien a partir de este hallazgo, publica ese mismo año, la *Guía para Visitante de los Monumentos de Tiahuanaco e Islas del Sol y la Luna (Titicaca y Koaty)*, donde ilustra el libro con las piezas de cuero, bajo el título de *Hieroglífico* en su primer capítulo y de *Kellkas* en el segundo. En ambos casos casi no existe explicación alguna sobre su interpretación; sin embargo, la contextualizan y la describen, aunque admite que aún no ha podido descifrarla.

¹³ IBARRA. Op. Cit., p. 70. Citando a Bollaert.

¹⁴ Juan Rómulo Cúneo Vidal (Perú, 1856 – Perú, 1931), Intelectual, historiador y diplomático que también representó a los intereses de Bolivia en Chile.

¹⁵ Horacio H. Urteaga López (Perú, 1877 – Perú, 1952), historiador, político y educador nacido en Perú.

¹⁶ Poseedor de cuadernos con rezos jeroglíficos.

¹⁷ Reconocido y galardonado estratega militar, excombatiente, inventor, arquitecto, cineasta, fotógrafo, escritor, historiador, explorador, antropólogo, arqueólogo, paleontólogo y empresario húngaro – austriaco, nacionalizado boliviano.

*“Es quizá el único resto de la antigua pictografía de los indios isleños. Convendría trasladarla al Museo de La Paz antes de que se pierdan los caracteres de la escritura, pintada con el jugo de la fruta de una planta que los indios llaman nuñumayu (Solanum aureifolium)...no me ha sido posible hasta ahora descifrarlo totalmente...una escritura usada por los antiguos indígenas y aprovechada por los misioneros católicos, al principio del siglo 17, con objeto de enseñar a aquellos la doctrina cristiana, cuyos caracteres son muy semejantes a los que se encuentran en la piedra del Chinkana”.*¹⁸

En 1911 se presenta uno de los principales aportes al entendimiento de estos sistemas escriturarios con el trabajo realizado por el intelectual aimara boliviano Franz Tamayo¹⁹, quien hace el primer desciframiento serio de las escrituras jeroglíficas indígenas basado en un análisis de signos de escrituras en México.

El trabajo fue publicado por partes y en diferentes fechas, en la prensa *El Diario* (periódico) de La Paz en fechas 23 de junio, 29 de agosto y 1° de septiembre, todos en 1911, bajo el título de *Dermatograma aimara*, en el que da una explicación detallada de la metodología que utilizó para su desciframiento y la explicación del significado y forma de lectura de la escritura en cuero.

*“Existe en el Museo de La Paz una piel de oveja sin curtir y no del todo entera, que contiene en su reverso una escritura aymara posterior a la conquista, sin que pueda fijársele una fecha anterior a 1730. Esta piel parece haber sido vendida a vil precio por un indio de una de las islas del lago Titicaca y es semejante a otra existente en Lima de la que Bandelier ha dado en su libro una excelente copia fotográfica, por lo menos en cuanto se quiere tener una lejana idea de la manera de estas escrituras indias”.*²⁰

Respecto a las características materiales del manuscrito, al cual denomina *dermatograma*, explica:

“La piel en cuestión mide en su mayor largo 82 y medio centímetros y su anchura máxima es de 58. El lado derecho de la piel está visiblemente incompleto, pues doblada la piel en dos, sobre su línea central correspondiente al espinazo del animal, aparece que la piel ha sido desgarrada faltando a dicho lado derecho una banda de 12 cm. Más o menos. Esta desgarradura ha comprometido

¹⁸ IBARRA. Op. Cit., p. 100. Citando a Posnansky.

¹⁹ Franz Tamayo Solares (1879 - 1956), poeta, político, educador y diplomático boliviano.

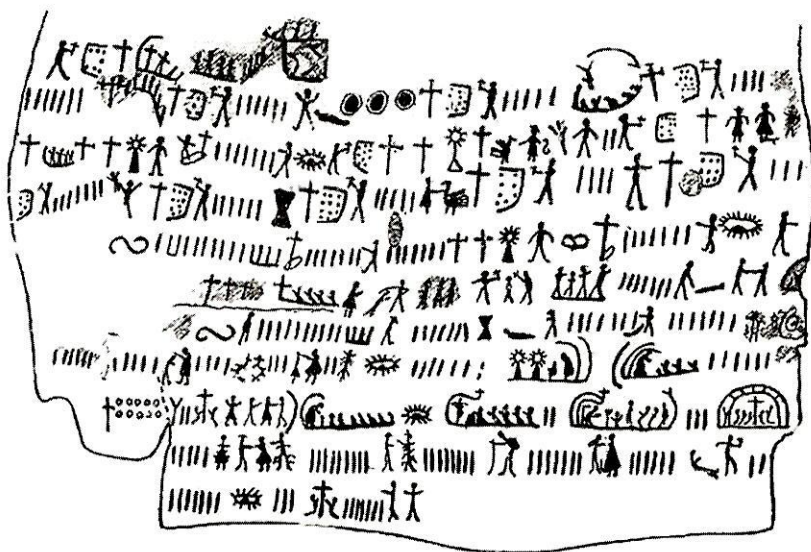
²⁰ IBARRA. Op. Cit., p. 84. Citando a Tamayo.

*naturalmente el texto de las inscripciones que resultan en tal manera truncas. Además, toda la parte posterior del dermatograma y arte del lado izquierdo, han perdido también sus signos, ilegibles y borrados por la acción del tiempo u otra causa. Solamente nos queda pues el centro bajo de la piel (allí mismo con dudosa claridad) y la parte del todo inferior donde los signos se han conservado con notable nitidez”.*²¹

Tamayo admite, en estos artículos de prensa, que los denominó *dermatogramas* ante la falta de otro término que pueda ser usado para referirse a ellos. Para el descifrado recurrió al trabajo de Eduardo Seler; *Pictografías Mexicanas de Alejandro Humboldt*, que se encontraba en el Museo Real de Berlín “...encontré que las 16 planchas humboldtianas la décima sexta la decía también contener textos católicos, y entonces vi el método empleado por el profesor Seler, para su descifración”.²²

Franz Tamayo aclara que a objeto de hacer entendible el trabajo, lo traduce del aimara al español en base al catecismo del padre Fernando M. Sanjinés (La Paz, 1900).

Figura N° 4: Dibujo de parte del cuero traducido por Tamayo



Fuente: Ibarra (1953, 98).

²¹ IBARRA. Op. Cit., p. 84. Citando a Tamayo.

²² IBARRA. Op. Cit., p. 84. Citando a Tamayo.

En 1912 Posnansky reedita su obra con modificaciones importantes que van desde el título y publica: *Guía General Ilustrada para la Investigación de los monumentos Pre-históricos de Tiahuanaco e Islas del Sol y la Luna (Titicaca y Koaty)*, en la que de manera extensa da a conocer la interpretación a las escrituras indígenas en base a la traducción de Tamayo²³, aunque reconoce que aún faltan muchos signos por ser interpretados.

Mucho más claro y concluyente es su libro *El Signo Escalonado en las Ideografías Americanas, con Especial Referencia a Tihuanacu*, publicado en 1913, en el que asevera:

“...los indios collas o aymarás, o como se quiera llamarles, poseían una antiquísima escritura ideográfica que fue aprovechada por los misioneros españoles, para que aquellos conservasen escritos en forma de manuales, los rezos de la Doctrina Cristiana.

Al principio se escribieron estos brevariarios de la Doctrina sobre cuero de animales y más tarde sobre papel. Si como sostienen algunos viajeros esta escritura fue inventada por los misioneros, sería sustentar un contrasentido, puesto que á los que sostienen tal tesis, podría llevarseles ad absurdum, con el único argumento de que más fácil les hubiera sido enseñar a los indios las 26 letras del alfabeto que una escritura ideográfica con centenares de caracteres.

*Entre los muchos caracteres ideográficos de que están compuestos estos rezos, hay naturalmente algunos que han sido creados por los misioneros, para expresar las ideas de Cristo, de la Cruz, la Confesión, etc., pero hay un cúmulo de signos que nos hacen ver el modo de escribir en los tiempos primitivos.*²⁴

Es decir que Posnansky plantea la tesis de que los indígenas ya tenían un sistema de escritura ideográfico propio a la llegada de los misioneros españoles católicos, los cuales aprovecharon dicho conocimiento para la evangelización y desestima la posibilidad de que esta escritura fuera resultado de la enseñanza de los religiosos.

No obstante, reconoce que muchos de estos signos habrían sido ya resultado de la enseñanza de los misioneros. Sostiene además que la tinta

²³ Ibarra Grasso afirma reiteradamente, en base a un minucioso análisis, que en realidad se trata de un plagio por parte de Posnansky al trabajo de Tamayo.

²⁴ POSNANSKY, ARTHUR (1913). *El Signo Escalonado en las Ideografías Americanas, con Especial Referencia a Tihuanacu*. Berlín. Editor Dietrich Reimer. P. 67.

usada para la escritura es precisamente de la planta que los indígenas llamaban *Nuñumayu* (*Solanum aureifolium*).

El pedagogo belga *George Rouma*, en su libro publicado en 1913, "*Les indiens quitchoas et aymaras des Hauts Plateaux de la Bolivie : résultats de la mission anthropologique organisée en 1911 sous les auspices du Gouvernement de la République de Bolivie et de la Société anthropologique 'Sucre' sous la direction de l'au*"²⁵, describe experiencias de sus viajes por el área rural de Chuquisaca y narra cómo unos adolescentes de entre 12 a 14 años, rezan de un modo peculiar, o como él llama *interesante*, "...ayudándose con una serie de pequeñas figuras de arcilla que constituyen otros tantos ideogramas destinados a ayudar la memoria", llegando con este método incluso a desarrollar *ideas abstractas*.²⁶

La publicación de 1930 de *Erland Nordenskiöld*²⁷, titulada *Comparative Ethnographical Studies*, también hace mención a escritos pintados hallados en la misma región geográfica y cuyo contenido está vinculado a la religión católica, aunque los atribuye a un número limitado de autores y cuya supervivencia en el tiempo no superaría las dos generaciones, para posteriormente ser abandonada:

"El aymara ocasionalmente usa letras alfabéticas europeas como ornamento de sus tejidos. Tanto como he podido darme cuenta no están arregladas en palabras. Estos indios tenían también en los tiempos post-colombinos inventada una escritura pintada. Es decir, que ha sido compuesta por un indio de Samaypaya en el lago Titicaca. Esta pintura escrita describe los mandamientos, los sacramentos, et. Este indio no podía leer o escribir la escritura ordinaria. Ni empleó tampoco nuestras letras o figuras, sino una escritura pintada enteramente compuesta por él. No se puede suponer que recibiera la idea total del asunto viendo a los blancos escribir según su costumbre. Esta investigación genial parece como que ha existido en esa localidad por espacio de una o dos generaciones y después fue olvidada".²⁸

Este autor también se refiere a piezas con escritos de temática religiosa en otras zonas de Bolivia y complementa:

²⁵ Traducción; "Los Indios Quechuas, Aimaras y Tierras Altas de Bolivia: resultados de la misión antropológica organizada en 1911 bajo los auspicios del Gobierno de la República de Bolivia y bajo la dirección de la Sociedad Antropológica 'Sucre'".

²⁶ IBARRA. Op. Cit., p 51.

²⁷ Nils Erland Herbert Nordenskiöld (1877 – 1932), etnógrafo y explorador nacido en Suecia.

²⁸ IBARRA. Op. Cit., p. 9 Citando a *Nordenskiöld*.

“Estos indios habían inventado también una escritura de imágenes en tiempos post-colombinos. Se dice que ha sido compuesto por un indio de Sampaya, en el lago Titicaca. Esta escritura de imágenes representa los mandamientos, los sacramentos, etc. Este indio era incapaz de leer o escribir texto normal. Él no empleó nuestras letras ni figuras, pero sí la pura pictografía que debe haber sido compuesta enteramente por él mismo. No puede suponerse que él recibió la idea de todo el asunto de ver el guion de los hombres y su uso. Este genial invento parece haber vivido en esa localidad por el espacio de una generación o dos y luego fue olvidada”.²⁹

Dick Edgar Ibarra Grasso, principal investigador de los manuscritos pictográficos y signográficos en cuero, papel y barro, realiza un viaje a Bolivia que le llevaría varios años y que daría inicio a finales de 1940, enterado de la noticia de una especie de escritura jeroglífica que se había usado en el puerto de Lampaya, frente a la isla de la Luna o isla Coati, en el lago Titicaca. Los únicos datos *probados* hasta entonces, eran de los investigadores Nordenskiöld y Wiener, quienes se habían referido muy escuetamente a las piezas de cuero.

Arthur Posnansky había facilitado a Ibarra una libreta con *dibujos jeroglíficos* para que éste los copiara; se trataba del *Cuaderno de la Isla de la Luna*, “...era una libreta común de tapas negras, como las que se usan para las cuentas de los almacenes o apuntes de bolsillo, de 15 por 10 centímetros. Contenía 17 hojas escritas en color violeta....El texto está naturalmente en aymara”.³⁰

Estos rezos tenían la particularidad de que en algunos casos se leían solamente de derecha a izquierda en cada reglón y algunos otros en bustrófedon; los rezos no eran completos y los signos muy simples y rudimentarios, entre los que se encontraban: *yo pecador, el credo, diez mandamientos, artículos de la fe, mandamientos de la iglesia, sacramentos de la iglesia, obras de misericordia y rezos no reconocidos.*

²⁹ GARCÉS, F. (2015). “Solamente con la Cabeza No se Puede Recordar. Oralidades, escrituras y memorias enmarañadas en San Lucas (Chuquisaca)”. En *Textualidades*. INIAM-UMSS. P. 69. Citando a Nordenskiöld. El texto original se encuentra en inglés, la traducción es nuestra.

³⁰ IBARRA. Op. Cit., 299.

Figura N° 5: Copias de las páginas 8 y 10. Libreta de la Isla de la Luna.



Fuente: Ibarra Grasso (1953, 305).

Ese mismo año Ibarra registra una visita al Museo Nacional de Tiahuanaco en La Paz, donde accede al *cuero con jeroglíficos* que habría sido encontrado por Ballivián, traducido por Tamayo y publicado por Posnansky³¹, aunque en muy mal estado de conservación, pues había perdido casi la mitad de sus signos,

En esta misma visita el inspector del museo de nombre Maks Portugal³², enseñaría cinco páginas llenas de jeroglíficos que habrían sido encontradas (y posteriormente vendidas al museo) en la provincia de Sur Lípez en Potosí, por el padre Leo Pucher³³, quien no acompaña ningún otro dato sobre sus antecedentes, pero se podía advertir que la lectura era similar a los escritos de Sicasica, es decir en forma de bustrófedon. *El Cuaderno de Sur de Lípez*, es un cuaderno escolar común en cuyas 5 hojas se encuentran signos entre 2 a 3 centímetros.

La lectura de estos rezos "... comienza por abajo a la derecha y sigue en boustrophedon. El pinto final son dos cruces"³⁴. Contiene rezos como: Padre nuestro, Ave María, el Credo, Salve, yo pecador, acto de contrición; e incompletos los diez mandamientos, mandamientos de la iglesia y los sacramentos.

³¹ La edición de la obra data de 1912 y titula "Guía General de Tiahuanacu".

³² Arqueólogo y artista boliviano.

³³ Investigador y arqueólogo. Fue director del Museo Arqueológico de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

³⁴ IBARRA. Op. Cit., p. 263.

Figura N° 6: Copias de las páginas 3 y 4. Cuaderno de Sur Lípez



Fuente: Ibarra Grasso (1953, 266).

Por datos de Ibarra Grasso se conoce que el Arzobispo de La Paz de entonces, monseñor *Abel Antezana*, poseía un cuaderno escrito con jeroglíficos, procedente del pueblo de Quillacas (al sur del lago Poopó), donde se sabía que el párroco de la comunidad enseñaba los rezos católicos utilizando estos jeroglíficos.

En ese entonces, por versiones del padre *Porfirio Miranda Rivera*, presbítero de la localidad, se supo que en la comunidad de San Lucas (Chuquisaca) se utilizaba un sistema jeroglífico de enseñanza similar, pero que además se utilizaban unas figuras moldeadas en unos discos de arcilla. En todo caso lo llamativo de las escrituras en San Lucas es el uso de diversos soportes, como cuero, cuadernos y arcilla o barro con piedrecillas y pequeñas ramas.

Meses más tarde se conoce, en la ciudad de La Paz, el trabajo de *Juan Limachi*, originario de la hacienda Patapatani en la isla Cumana ubicada al sudeste del lago Titicaca, indígena que servía las veces de traductor del aimara de los *versos para el canto del culto en base a signos y jeroglíficos*. *Limachi* se encontraba ya en etapa terminal y muere en abril de 1941, lo que impidió obtener más datos sobre sus conocimientos.

Sin embargo, la visita de Ibarra a esta hacienda, le permitió conocer a Gregorio Machaca, escritor indígena que le vendió el *Cuaderno de Patapatani*.

“El mismo presenta 12 hojas grandes, de un papel grueso, casi cartulina; está hecho en imprenta y tiene lomo de cuero; sin duda ha tenido muchas más páginas, pero ahora le quedan las dichas. Su tamaño es de 31, 5 centímetros por 20. Contiene 11 páginas escritas, de las cuales dos son continuación una de la otra. Tapas de cartón grueso.

*Los signos son grandes, de 5 centímetros y más. Se hallan pintados en color violeta, y algunos de ellos presentan, en forma que parecen agregados posteriores, brazos salientes en un tono rojizo”.*³⁵

El autor reconoció que lo que hacen es copiar figuras de arcillas sueltas. Su lectura es en bustrófedon, comenzando de arriba a la izquierda y tiene entre los rezos los diez mandamientos, artículos de la fe, sacramentos, obras de la misericordia, los mandamientos de la iglesia y otros sin identificar.

Figura N° 7: Imagen de las páginas 3 y 4. Cuaderno de Patapatani, Isla Cumana



Fuente: Ibarra Grasso (1953, 277)

Antes de concluir 1941, Dick Edgar Ibarra Grasso llegó a la isla Cumana, lugar en el que se encontraba la Hacienda Cumana (La Paz – Bolivia), donde evidencia *abundantes* escritos signográficos en hojas de papel y un *hermoso* cuero³⁶, con diversos rezos católicos, conocidos como las *Hojas de la Isla y Hacienda de Cumana*.

³⁵ IBARRA. Op. Cit., p. 273.

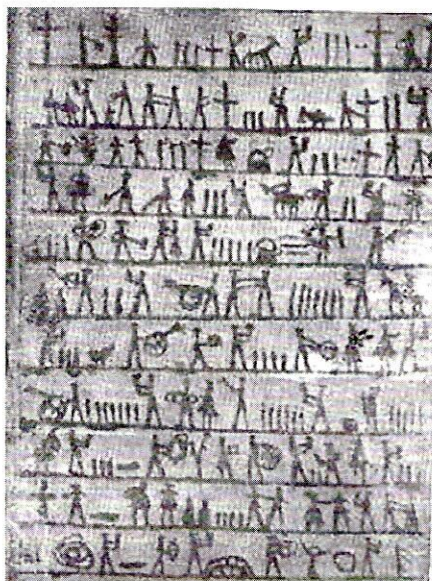
³⁶ Dick Edgar Ibarra Grasso narra que al carecer de fondos para comprar los escritos, se dio modos para conseguir solamente unas hojas mediante un trueque de objetos personales.

“El primer grupo comprende 4 hojas. Son hojas impresas arrancadas a una publicación: “Centésima Segunda Memoria Semestral presentada por el Consejo de Administración a los Accionistas del Crédito Hipotecario de Bolivia”, La Paz, 1921. Aprovechando las hojas en blanco que quedan en la parte posterior de las primeras páginas se han escrito seis rezos en cuatro hojas.

El tamaño de los signos es de un centímetro y medio en las hojas 1 y 2, y llega a dos en las 3 y 4. Los signos están hechos con buena mano, mostrando habilidad en el escritor, pero los signos son poco numerosos como en todos los textos aymaras que hemos obtenido, denotando el predominio de las ideografías. No hay puntuación final. Está escrito con anilinas violeta y ocre, a saber: rezo 1, violeta, 2 y 3, ocre (ambos en la misma página), 4, violeta, 5 y 6, ocre”.³⁷

Entre los rezos que contienen los escritos están los diez mandamientos, sacramentos, obras de la misericordia y rezos sin identificar, que se leen en bustrófedon.

Figura N° 8: Imagen de la página 3. Hojas de la Isla y Hacienda Cumana.



Fuente: Ibarra Grasso (1953, 98).

³⁷ IBARRA. Op. Cit., p. 285.

Todos estos hallazgos fueron presentados el 24 de junio de 1941, a la Sociedad Argentina de Antropología, con el título de *Una Antigua Escritura de la Región Andina*. Ibarra Grasso describe las piezas de cuero y su contenido pictográfico, como muy similares a las hechas por los *Pieles Rojas Dacotas* y *Algonquinos* de Estados Unidos, "...acentuándose este parecido por la líneas que sigue la escritura, que son indudablemente análogas en ambas partes". Y observa como algo llamativo y de estudio propio, los escritos sobre periódicos que se encontraron "...hojas de diario sobre las cuales escriben los indígenas, haciendo caso omiso de lo ya escrito".³⁸

Afirma (coincidiendo con Posnansky) que los cueros están pintados con el jugo de la planta conocida como ñuñumayu, el cual gracias a su espesura y color final, puede ser utilizado para realizar escritos básicos y sencillos, que requieran cierta finura en su trazo. También fue usado el jugo del fruto cactus, llamado en la región como Airampo, cuyo color es fuerte, rojizo y que se extiende con facilidad. También se tiene evidencia del uso de tierra de diversos colores.

*"...los escritos en cuero que hemos visto se hallan pintados con el jugo de una planta llamada ñuñumayu (río de leche), el cual es blanco y gomoso cuando recién sacado pero se oscurece y ensucia fácilmente, tomando un color negruzco, o más bien sepia, y a la vez, como es espeso, queda sobresaliente sobre el cuero, y ello da un efecto como si realmente el cuero hubiese sido quemado con un clavo candente".*³⁹

Ibarra considera que para el proceso de escritura en sí mismo, se utilizó una rama delgada o lo que él denomina *palito*: "*Un simple palito es el único objeto que se utiliza para hacer el dibujo de las figuras en los escritos...*"⁴⁰

Los signos tienden a ser *simples y esquemáticos*. Están escritos en líneas de bustrófedon, con una sola excepción, que vienen a ser las piezas encontradas en Paucarpata y publicadas por Wiener. Le da una connotación singular a las escrituras de Lecori y Cinti, porque han perdido el bustrófedon, es decir, se leen de izquierda a derecha, pero Ibarra aclara que se debe a que la hija del dueño de la finca de estos lugares, habría enseñado a rezar a los indígenas con

³⁸ IBARRA. Op. Cit., p. 21.

³⁹ IBARRA. Op. Cit., p. 22

⁴⁰ IBARRA. Op. Cit., p. 14

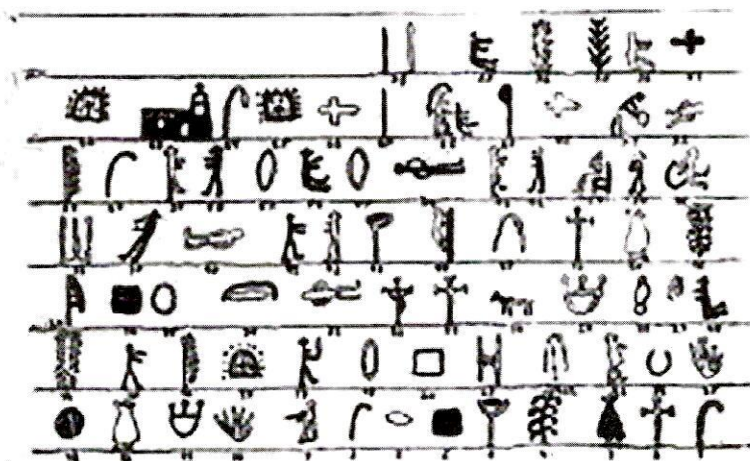
el uso de este mismo sistema de escritura, pero ya influida con el sistema de lectura español.

Respecto a la forma de los signos, éstos en versión del investigador argentino, son variados según los lugares de los que provienen, además de ciertos signos que de manera ocasional y creativa podían ser insertados por los propios autores. Estos signos son; Ideográficos, simbólicos y fonéticos, pero con características *humanizadas*.

“se trata de signos 'humanizados', es decir que a signos que representan alguna cosa u objeto, se les provee de características humanas, por ejemplo una espiga de cebada que parece provista de los pies.”⁴¹

En septiembre de 1942, en la región de San Lucas (Cinti, Chuquisaca – Bolivia) Ibarra Grasso conoce al escritor indígena *Julián Guerrero*, quien conservaba la mitad de un cuaderno escolar que había sido cortada intencionalmente para darle una forma alargada. En sus 17 páginas existían 15 rezos que hacían un total de 837 signos escritos con anilina roja y violeta, cuyo tamaño no pasaba del centímetro y su lectura se iniciaba por atrás y cada texto por la parte inferior derecha siguiendo en bustrófedon.⁴²

Figura N° 9: Copia de la página 9. Cuaderno de Julián Guerrero



Fuente: Ibarra (1953, 190).

⁴¹ IBARRA. Op. Cit., p. 30.

⁴² IBARRA. Op. Cit., p. 172.

Ese mismo año Dick Edgar Ibarra Grasso relata un viaje de 4 días a Ocuri (Potosí, Bolivia), lugar de una escuela seccional indígena, a donde llegaron por noticias de que en el área había antecedentes de usos de este sistema pictográfico y signográfico de escritura. Aunque no encontraron a ningún indígena escritor se hicieron de un cuaderno, *el cuaderno de Ocuri*, cuyo dueño afirmó no saber interpretarlo y que pertenecía a su suegro, autor del mismo.

*“El cuaderno es un cuaderno escolar común, con 18 hojas escritas, de un solo lado y en color violeta....en la tapa este cuaderno tenía escrito con nuestras letras, lo siguiente: Dueño propio de Cuaderno del indígena apselar Nasario Condori. Hay estado de Maestro en Cocha el año 1922”.*⁴³

Para Ibarra Grasso, éste fue el cuaderno mejor escrito que cualquier otro. Su lectura empieza por la parte baja izquierda y continúa en bustrófedon, se trata de rezos cortos entre los que se encuentran el Padre nuestro, Ave María, acto de contrición, Credo, los sacramentos de la iglesia (aparentemente), mandamientos de la iglesia, artículos de la fe, yo pecador, los diez mandamientos, obras de misericordia y rezos no descritos.

Figura N° 10: Copia de la página 4. Cuaderno de Ocuri



Fuente: Ibarra Grasso (1953, 202).

Entre los hallazgos más importantes de Ibarra está precisamente un *pequeño cuero* que fue visto y copiado en la escuela de Yapusiri (San Lucas, Chuquisaca – Bolivia), el mismo que había sido realizado por el padre Porfirio Miranda Rivera, para obsequiarlo al director de la escuela.

⁴³ IBARRA. Op. Cit., p. 198.

“El cuero dicho era del tamaño de un papel oficio, y nosotros lo copiamos a doble tamaño. Los signos estaban en tinta negra y los copiamos en azul. El tamaño original de los signos no pasaba casi de un centímetro.

*La lectura comienza por arriba a la derecha y sigue ininterrumpidamente en boustrophedon hacia abajo”.*⁴⁴

Entre los rezos que contenía este *cuero escrito por el P. Miranda Rivera*, se encuentran el Padre nuestro, Ave María, el Credo, acto de contrición, yo pecador y los diez mandamientos. Estos signos presentan grandes similitudes, entre los signos de Ocuri y los realizados por Julián Guerrero.

Si bien no se tienen mayores antecedentes, lo importante de este dato radica en que a diferencia de los demás hallazgos, en esta ocasión se trata de un cuero (no papel) que fue realizado por un sacerdote (y no un indígena).

Figura N° 11: Copia del cuero escrito por el P. Miranda Rivera en San Lucas.



Fuente: Ibarra Grasso (1953, 219).

San Lucas fue también el lugar en el que se encontraron escrituras en arcilla⁴⁵.

⁴⁴ IBARRA. Op. Cit., p. 217

⁴⁵ El investigador Fernando Garcés V., profundizó su investigación sobre escritura logográfica en la región de San Lucas – Chuquisaca, reportando en sus investigaciones, escrituras

Dick Edgar Ibarra rememora que el mismo año (1942), mientras realizaba trabajos arqueológicos en la *hacienda Carma* ubicada a 37 kilómetros de Potosí, tuvo la oportunidad de conocer a *Manuela Astoraiqui*, escritora indígena que en su presencia realizó y leyó algunos escritos pictográficos y signográficos en *las Hojas de Carma*, tanto en papel como en arcilla.

“Manuela Astoraiqui nos escribió dos hojas grandes, que le proporcionamos nosotros, y que miden 40 centímetros por 27. Igualmente le proporcionamos tinta roja y verde, pero para escribir ella utilizó sus palitos, palitos cualesquiera y un poco más grandes que palillos; el tamaño de los signos es de dos centímetros, y la lectura de las dos hojas comienza por arriba a la derecha, siguiendo en boustrophedon”⁴⁶

Entre los rezos encontrados en las hojas están el Jatun Inini (artículos de la fe), yo pecador, las obras de la misericordia, los diez mandamientos, el acto de contrición y un rezo no identificado. En su trabajo en arcilla⁴⁷ estaba el Padre nuestro, Ave María y el Credo.

Figura N° 12: Copia de la página 10. Hojas de Carma.



Fuente: Ibarra Grasso (1953, 256).

fonográficas, logográficas y tridimensionales en soportes como papel, arcilla, cartón y yeso e identificando 19 rezos que dice están consignados en el Catecismo del Tercer Concilio Limense, junto a otros de elaboración e invención local.

⁴⁶ IBARRA. Op. Cit., p. 235.

⁴⁷ Esta pieza en arcilla, fue llevada a Chile en 1943, a una exposición de artes populares.

En la comunidad de Vichacla (Nor Chichas, Potosí - Bolivia) durante 1942, Ibarra se hace de un cuaderno de seis hojas dobles (es decir 12 páginas) de rezos, pertenecientes a un comunario que no sabía leerlo y que había pertenecido a su difunta esposa.

“El cuaderno se halla hecho rústicamente, pero en forma muy interesante, con seis hojas de oficio dobladas por la mitad y cocidas en el lomo; como tapa se han utilizado dos hojas (sobrepuestas) amarillas de una revista inglesa con la fecha 6 de mayo de 1911, y ha sido encuadernado con un género grueso, de color azul; este género está cosido a las tapas dichas.

El cuaderno contiene seis hojas dobles (es decir 12, pero que pasan de una a otra) de rezos, con los signos de un tamaño medio de 1 centímetro y medio a 2. Se hallan hechos con un palito, y tintas de anilina. Los colores utilizados son: hojas 1 y 2, verde, ocre, rosa fuerte y marrón; hojas 3 y 4, verde, rosa fuerte, violeta, ocre y sepia obscuro; hojas 5 y 6, ocre y marrón; hojas 7 y 8, verde, ocre, rosa y marrón; hojas 9 y 10, verde, ocre, rosa, marrón, violeta y sepia obscuro. En todo momento se ha procurado entonar los colores”.⁴⁸

El cuaderno de Vichacla, contiene rezos no identificados, artículos de la fe, el rezo yo pecador, el acto de contrición, el Credo, los diez mandamientos, el Padre nuestro, mandamientos de la iglesia, los sacramentos, obras de misericordia y rezos no reconocidos. Todos éstos se leen en bustrófedon dando inicio por la parte superior izquierda.

Figura N° 13: Copia de las páginas 1 y 2. Cuaderno de Vichacla.



Fuente: Ibarra (1953, 228).

⁴⁸ IBARRA. Op. Cit., p. 227.

En 1943 en la finca Oroncota (Linares, Potosí – Bolivia), Dick Edgar Ibarra encuentra una peculiar hoja, la *hoja de Oroncota*, cuya principal característica es que se trata de una hoja de periódico en la que la autora escribió sin importarle lo ya escrito cual hoja blanca se tratara, como si el hecho de desconocer la escritura alfabética fuera razón suficiente para ignorarla.

“Esta hoja es sencillamente una hoja del diario La Razón de La Paz, de fecha 18 de septiembre de 1943. En la misma, la autora escribió sus signos sobre las letras, sin hacer caso de las mismas. La hoja fue doblada por su mitad; al largo y sobre cada lado se escribieron cuatro líneas de jeroglíficos; la escritura sigue un orden boustrophédico hacia arriba, comenzando por abajo a la izquierda. Los signos tienen de 3 a 4 centímetros de tamaño, y han sido hechos con anilina en los colores verde marrón y ocre fuerte”.⁴⁹

Se trata de 29 signos a leerse en bustrófedon con rezos como el Credo, los mandamientos de la iglesia, acto de contrición, el bendito y yo pecador.

Figura N° 14: Copia del lado izquierdo. Hoja de Oroncota.



Fuente: Ibarra (1953, 190).

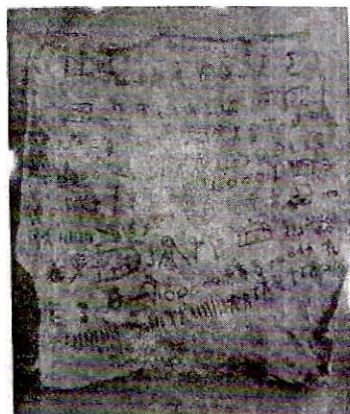
En el Museo del Colegio de San Calixto en La Paz, Ibarra narra haber hallado *tres escritos pictográficos y signográficos en cuero*, que dice provienen de la Isla del Sol y que fueron escritos por indígenas en 1949, 1950 y 1953, a pedido del P. Antonio Miranda, y resguardados (entonces) por el sacerdote de apellido Sempere⁵⁰. “La lectura comienza por arriba a la izquierda y sigue en boustrophedon. Muy curiosa es la representación del medio ojo y la media araña”.⁵¹

⁴⁹ IBARRA. Op. Cit., p. 257.

⁵⁰ Sobre ambos casos (Sempere y Miranda), Ibarra no da mayores referencias.

⁵¹ IBARRA. Op. Cit., p. 312.

Figura N° 15: Tres escritos en cuero del Museo de San Calixto,
La Paz, Bolivia



Cuero hecho en 1949



Cuero hecho en 1950



Cuero hecho en 1953

Fuente: Ibarra Grasso 1953, 313

Tras estudiar los aportes de los investigadores que vieron las escrituras, Ibarra saca sus propias conclusiones:⁵²

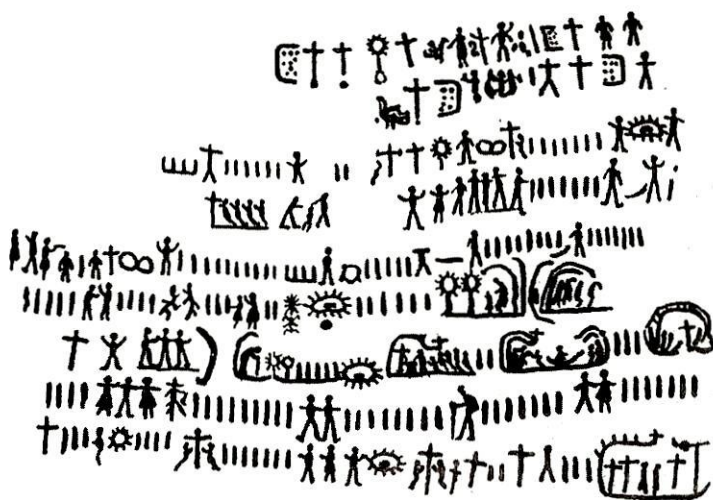
1. La escritura es de origen o antigüedad desconocida pero indudablemente precolombina, según los datos incompletos de los cronistas, y sus características.
2. La arcilla, la piedra y el cuero son los más antiguos materiales de escribir; antes de ellos se cuentan piedrecillas y objetos sueltos.
3. El uso de esta escritura hoy día se extiende, probablemente, por toda la zona andina de Bolivia y gran parte del sur del Perú.
4. La dirección típica de la escritura es en boustrophedon empezándose por la parte inferior derecha de la página, haciendo además formas en espiral y verticales. Existe una doble raya como punto ortográfico final.
5. La escritura consta de verdaderos jeroglíficos, esto es, hay signos de representación directa, simbólicos y fonéticos.
6. La escritura es apta para poder escribir cualquier cosa, no solamente el catecismo.
7. Se utiliza en toda la zona de habla aymara y en una región aún mayor del habla quichua.

⁵² IBARRA. Op. Cit., p. 64

8. Hay más del doble de signos que dice Tschudi, y la regla permite la creación de otros nuevos que se precisen.
9. Como en toda verdadera escritura, los textos se pueden leer sin saber de antemano lo que dicen.
10. Los que hoy utilizan esta escritura deben sumar docenas de miles y su difusión actual hace difícil hasta imaginar su desaparición.

Ya en 1957, en una edición bilingüe inglés – español, Posnansky publica en tres volúmenes, *Tihuanacu, cuna del Hombre Americano*; libro en el que dedica un par de páginas a los manuscritos y su interpretación de rezos católicos, bajo el título de; REZALIPICHE (KHELKALIPICHE) *Pictografía ideográfica de los indios aymaras en Sampaya y la isla Koaty (doctrina católica)*. Al pie de la imagen especificaba: *Reza-Lipichi, escritura ideográfica en forma de Bustróphedon de los indios de la Isla del Sol (Titicaca) (posiblemente del principio de la conquista)* y exhibía una fotografía de una página del rezo, así como la interpretación a cierto grupo de signos y pictogramas.

Figura N° 16: *Reza-Lipichi, escritura ideográfica en forma de Bustróphedon de los indios de la Isla del Sol (Titicaca) (posiblemente del principio de la conquista).*



Fuente: Posnansky (1957, s/n)

Figura N° 17: Reproducción fotográfica de una página de un Reza-Lipichi



Fuente: Posnansky (1957, s/n)

3. A manera de conclusión

Barbara H. Jaye y *William P. Mitchell* publican en 1996 un artículo científico en el que interpretan y dan detalles de un catecismo quechua, al que denominaron el “Catecismo de Huntington”, además de especificar sobre la función de estos catecismos y su relación con pictogramas de otras culturas nativas de América.

Como parte de la investigación, logran identificar un total de 43 Catecismos encontrados en distintos lugares de Perú y Bolivia, aunque no se alcanza a definir la procedencia de todos ellos.

LISTA DE RESULTADOS DE LOS TEXTOS PICTOGRÁFICOS ANDINOS

Nº	Provenance	Approximate date	Content	Language	Order	Medium and Author	Repository	Citation
1	Peru	16 th Century	Confessional Aid	?	?	?	lost	Acosta 1590. 288-290
2	Sampaya Copacabana Bolivia	1776? 19 th Century?	RC Texts, Perhaps ten Commandments	A?	?	One sheet Machine-made liner paper (a musical score), 18 4x27 0 cm	David Browman, Washington U Gift from Mus of Univ. Mayor de San Simon, Cochabamba, Bolivia	David Browman, personal communication, Nov 8 1993, Jan 10, 1994, & Oct 25, 1995
3	Sampaya Copacabana Bolivia	19 th Century	RC Texts	A		Llama hide	La Paz museum (lost)	Tschudi 1869: 282-284 Bolloert 1870: 356-358 Ibarra 1953: 69-72
4	Sampaya Copacabana Bolivia	19 th Century	Shorter Catechism	A	B	Sheep Hide	Museum for Volkerkunde Berlin	Tschudi 1869: 314-317 Holmer, Rivera & Ryden 1951: 172
5	Sicasica Bolivia	19 th Century	RC Texts	A?	?	Cloth	La Paz museum (lost)	Wiener 1880: 772-775; Ibarra 1953: 72-73 plate iv
6	Paucartambo Valley Cusco, Perú	19 th Century	Sacraments & other RC Texts	Q?	?	Holland paper	Museo de Cusco	Wiener 1880: 772-775; Ibarra 1953: 72-73, 122-123 plate iv
7	Andes	Ca 1850	RC Catechism	Q	L	Leather bound liner paper notebook	Huntington Free Library	Mitchell 1978. Jaye & Mitchell nd, present test
8	Titicaca Island Lake Titicaca Bolivia	1895	RC Texts			hide	Sociedad Geografica de Lima	Bandelier 1969(1910): 88-89, Plate XI (opposite p 48); Ibarra 1953 2; Boletín de la Soc. Geo. de Lima, vol. V, 1985, 1st quarter, p 120
9	Island of Lake Titicaca Bolivia	Early 20 th 18 th Century?	RC Texts	A	B	Sheep or llama hide	Museo Nacional de Tiahuanaco, La Paz	Tamayo 1911, Ibarra 1953: 11, 83-98
10	Sampaya Copacabana Bolivia	Early 20 th Century	Doctrina Cristiana? Yo Pecador?	A	B	Llama or vicuña hide	?	Posnansky 1910 fig 34, 72-73, 96-94, 1912 75, Ibarra 1953 99-103, 119-122
11	Sampaya Copacabana Bolivia	Early 20 th Century	Articles of the Faith	A	L	paper	?	Posnansky 1912 74-79, Ibarra 1953 103-115
12	Chucuito Puno, Perú	Early 20 th Century					Museo Padre Lima	Urteaga 1919 53-55, Ibarra 1953 73
13	Chucuito? Puno, Perú	Early 20 th Century?	RC Texts	?	B?	Two examples	Sociedad Geografica de Lima	Urteaga (Revistas de Lima), Cuneo nd: 327-333, Ibarra 1953 74-76
14	Vitichi, Prov. Of Nor-Chichas Potosí, Bolivia	1911? 1942	RC Catechism & Prayers	?	B	paper	Ibarra	Ibarra 1953: 221-226, 1991 483
15	Hacienda Cumana Isla Cumana	1921? 1941	RC Texts	A	B	Paper texts various authors	Ibarra	Ibarra 1953: 285-297
16	Ocuro Bolivia	1922? 1942	RC Catec & Prayers	Q	B	School notebook	Ocuro Copy held by Ibarra	Ibarra 1953: 197-216
17	Isla de la Luna Kooty, Bolivia	1940	RC Texts	A	L	Notebook	Ibarra copy of Posnansky original	Ibarra 1953: 299-309
18	Hacienda Patapatani Isla Cumana	1941	RC Texts	?	B	Notebook w leather backing Greg. Machaca	Ibarra	Ibarra 1941:45; 1953: 273-283
19	Bolivia	1942?	RC Texts	A	B	Lined paper	Gothenburg Ethnog. Museum. Gift of Leo Pulcher	Ibarra 1953: 317
20	Puno Perú	1942	Works of Mercy? Articles of faith?		B	Notebook	Museo Nacional Lima (gift of Ordoñez)	Pastor Ordoñez 1942; Ibarra 1953: 72, 76-79
21	Vichacha, Prov. Of Nor-chicas Potosí, Bolivia	1942	RC Texts	?	?	Notebook	Ibarra	Ibarra 1953: 227-233
22	Hacienda Carma Potosí, Bolivia	1942	RC Texts	Q	B	Two paper sheets Manuela Astoraiqui	Ibarra	Ibarra 1953: 235-241

N°	Provenance	Approximate date	Content	Language	Order	Medium and Author	Repository	Citation
23	Hacienda Carma Potosí, Bolivia	1942	RC Texts	Q	S	Clay Manuela Astoraiqui	Lost	Ibarra 1953: 241-243
24	Hacienda Carma Potosí, Bolivia	1942	RC Texts	Q	B	Paper various authors	Ibarra has copies	Ibarra 1953: 243-256
25	Finca Oroncota, Prov. Linares, Potosí, Bolivia	1943	RC Texts	Q	B	Newspaper	Ibarra	Ibarra 1953: 257-261
26	Sur Lipez Potosí, Bolivia	Mid 20th Century?	RC Texts	Q	B	School notebook Leo Pucher	Museo Nacional Tiahuanaco Ibarra has copy	Ibarra 1953: 133-134, 263-267
27	Calcha Potosí, Bolivia	Mid 20th Century	Ave Maria, Etc.?	Q	B	Paper?	Gift of Miranda to Ibarra	Miranda 1958, Ibarra 1953: 123-128, Lamina XIX
28	San Lucas Chuquisaca Prov. Dept of Cinti, Bolivia	1940?	Pater Noster	Q	S	Clay	Göthenburg Ethnographic Museum 49.2.1	Hartmann 1984, 1991; Holmer, Miranda, & Rydén 1951
29	San Lucas Chuquisaca Prov. Dept of Cinti, Bolivia	1950?	Pater Noster	Q	S	Clay	Seminar für Völkerkunde 1252 Bonn Univ.	Hartmann 1984-1991
30	San Lucas? Chuquisaca Prov. Dept of Cinti, Bolivia	Mid 20th Century	Pater noster & various patriotic anthems	Q	B	Paper Clay	?	Miranda 1958, Ibarra 1953: 124-127
31	San Lucas Chuquisaca Prov. Dept of Cinti, Bolivia	Ca. 1950	15 RC Texts	Q	B	School notebook Julian Guerrero	Ibarra	Ibarra 1953: 128-133, 1991: 484-485
32	San Lucas Chuquisaca Prov. Dept of Cinti, Bolivia	Ca 1950	6 RC Texts	Q	B	Hide reproduction of school notebook Miranda	Ibarra Jorge Valdez	Ibarra 1953: 129-133, 217-129
33	San Lucas Chuquisaca Prov. Dept of Cinti, Bolivia	Mid 20th Century	Ave Maria	Q	S	Clay	Museo Nacional Tiahuanaco, La Paz	Ibarra 1953: 129-133
34		Mid 20th Century	Dictionary of Glyphs	A	L	Paper Juan Limachi	Ibarra copy	Ibarra 1953: 269-271
35	Callaway Bolivia	Mid 20th Century	Non-RC Magic			Lead figures	?	Oblitas 1963: 228-233
36	Isla del Sol Lake Titicaca	1949	?	A		Hide	Museo del Colegio de San Calixto, La Paz	Ibarra 1953: 311-313
37	Isla del Sol Lake Titicaca	1950	?	A		Hide	Museo del Colegio de San Calixto, La Paz	Ibarra 1953: 311-313
38	Isla del Sol Lake Titicaca	1953	RC Texts	A	B	Hide	Museo del Colegio de San Calixto, La Paz	Ibarra 1953: 311-313
39	Puqui Oruro, Bolivia	1965	RC Texts	A	S	3 clay disks covered with pebbles and clay figures	Municipal Arch. Mus. of Oruro; Arch. Mus. of San Simon Univ, Cochabamba	Ibarra 1991: 485-486
40	Taquile Island Lake Titicaca Puno, Perú	1974	Pater Noster Ave Maria	Q	S		Reiss-Museum Mannheim V AM 3773	Hartmann 1984
41	Taquile Island Lake Titicaca Puno, Perú	1979	Pater Noster Ave Maria	Q	S	Paper copy of sheep-skin original	Seminar für Völkerkunde Bonn Univ, #3401	Hartmann 1984, 1991
42	Andes	?	?	?	?	Hide	Peabody Mus, Harvard	Glass 1975 285

Fuente: Barbara H. Jaye y William P. Mitchell (1996, p. 28).

En la década de los años 80' el profesor Osvaldo Sánchez Terrazas, logró acopiar como 120 piezas (entre cueros y papel), de rezos con pictogramas y signogramas, además de un cuaderno etnográfico en el cual habría registrados los significados.

Algunos de los rezos en cuero fueron escritos en 1984 por un muchacho adolescente proveniente de San Lucas (Chuquisaca) de nombre Rafael Esposo, quien habría aprendido la escritura por las enseñanzas de su padre quien era doctrinero en Sarakaya.

El año 2000, los investigadores Walter Sánchez y Ramón Sanzeteña organizan una exposición en el INIAM-UMSS denominada *Rogativas Andinas*, donde se exponen las diferentes piezas de cuero y papel⁵³, recopiladas por Dick Ibarra y la actual subcolección de Osvaldo Sánchez, que entonces llegó en condición de préstamo.

La exhibición fue complementada con la publicación del *Boletín N° 8 Escrituras Ideográficas*, en la que basados en el cuaderno etnográfico de campo de Osvaldo Sánchez, introducen la temática de la escritura ideográfica andina y explican brevemente la relación y los usos de los rezos y la cosmología andina, en base a los 12 rezos de *Sarakaya* en sus tres versiones (ideográfica, quechua y español).

En el año 2014, los investigadores *Fernando Garcés* y *Walter Sánchez Canedo*⁵⁴ publican, en su condición de investigadores del INIAM – UMSS, *Escritura Andina; Pictografía e Ideografía en cuero y papel*. En esta obra la que describen y presentan a detalle ambas subcolecciones. Finalmente el 2015 la lingüista Daniela Castro presenta un importante trabajo sobre la *Escritura Signográfica Andina*, a partir de la subcolección de *Osvaldo Sánchez Terrazas* de cuero y papel del INIAM-UMSS.

⁵³ Para exponer estas piezas, se debió hacer un trabajo previo de restauración primaria pues se encontraban mal guardadas, descuidadas y dañadas.

⁵⁴ Ambos investigadores completan su labor, con variedad de artículos relacionados y complementarios, que son publicados en distintos medios.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, Joseph de.

(1590 [2003]). *Historia Natural o Moral de las Indias* (Tomo Primero). [edición digital]. Biblioteca Virtual Universal. www.biblioteca.org.ar 598p.

ACOSTA, Joseph de.

(1588[1984]) *De Procuranda Indorum Salute. Educación y Evangelización*. Madrid: Consejo Supremo de Investigaciones Científicas. P. 523.

ARNOLD, D.

(2015) “Algunos Debates Sobre los Sistemas Escriturarios Indígenas en Torno a la Escritura Testereana”. En *Textualidades*. INIAM-UMSS. P. 149 – 158.

BETANCOURT, C. y TERCEROS, C.

(2008) “Mizque Lakatambo: ¿Una continuidad del estilo Yampara?”. En autoría del *I Congreso de Arqueología de Bolivia*. Instituto de Investigaciones Antropológicas y Arqueológicas – Universidad Mayor de San Andrés. La Paz. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. P. 237 - 264

BELTRAN, L. y otros.

(2008) *La Comunicación Antes de Colon Tipos y Formas en Mesoamérica y los Andes*. La Paz. CIBEC. P. 313.

BOLAÑOS, C.

(2007) *Origen de la Música en los Andes*. Lima. Congreso de la República del Perú. 170.

CASTRO MOLINA D.

(2015) *Escritura Signográfica Andina: Los significados andinos y católicos de los signos signográficos consignados en la subcolección Osvaldo Sánchez Terrazas de cuero y papel del INIAM-UMSS y la colección privada de cueros de Walter Sánchez Canedo*. (Tesis). Cochabamba – Bolivia. Universidad Mayor de San Simón.

CIEZA DE LEON, P.

(1554[2005]). *Crónica del Perú, El Señorío de los Incas*. [edición digital]. Fundación Biblioteca Ayacucho. Venezuela. P. 498.

COBO, B.

(1653[1892]). *Historia del Nuevo Mundo*. Tomo III. Sevilla: Ed. E. Rasco. P.351

COBO, B.

(1653 [1990]). *Inca Religion and Customs*. Ed. R. Hamilton, University of Texas Press, Austin.

CURATOLA, M. DE LA PUENTE J.

(2013) Contar Concertando: Quipus, Piedritas y Escritura en los Andes Coloniales. En el Quipu Colonial. Estudios y Materiales. Lima: Pontifica Universidad Católica del Perú. P. 193 – 243.

GALARSA, J.

(1995) “Una Escritura muy Colorida” *El Correo de la UNESCO. Orígenes de la Escritura* Abril. Francia: Maury. P. 16 - 18.

GARCILASO DE LA VEGA, I.

(1609 [1976]), *Comentarios Reales de los Incas*. Perú: Fundación Biblioteca Ayacucho. P. 327.

GARCÉS VELÁSQUEZ, F. y SÁNCHEZ CANEDO, W.

(2013). “Narrando sin letras: Las escrituras ideográficas andinas” en Encuentro Internacional Interdisciplinario. Freiburg, 8-10 de abril de 2013. Universidad de Freiburg.

GUAMÁN POMA de AYALA, F.

(1615[1980]). *Nueva Coronica y Buen Gobierno*. Tomo I. Perú: Fundación Biblioteca Ayacucho. P. 521

GUAMÁN POMA de AYALA, F.

(1615[1980]). *Nueva Coronica y Buen Gobierno*. Tomo II. Perú: Fundación Biblioteca Ayacucho. P. 537

GUERRA, VILABOY, S.

(1997) *Etapas y Procesos en la Historia de América Cuadernos de Trabajo*. N°2. México. Instituto de Investigaciones Histórico – Sociales Universidad Veracruzana.

GRUZINNSKI, S.

(1994) La Guerra de las Imágenes De Cristóbal Colon a Blade Runner 1492-1019). México. Fondo de Cultura Económica. P. 224.

HASTORE, C.

(2008). “Construyendo Comunidad, Ceremonialismo y Memoria Social Durante el Formativo Medio en Chiripa, Bolivia”. En autoría del *I Congreso de Arqueología de Bolivia*. Instituto de Investigaciones Antropológicas y Arqueológicas – Universidad Mayor de San Andrés. La Paz. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. P. 3 – 12.

HURTADO, Selnich.

(2009). *Vasallos de la escritura alfabética Riesgo y posibilidad de la literatura aborígen*. en *Estudios de Literatura Colombiana*. N° 25, p. 15-34.

IBARRA, D.

(1953). *La Escritura Indígena Andina*. La Paz – Bolivia. Biblioteca Paceña. P. 321
INIAM-UMSS.

(2015). *Escritura Andina. Pictografía e Ideografía en Cuero, Papel y Barro*. Cochabamba. Editorial Kipus. INIAM-UMSS.

INTIPAMPA, C.

(1991) *Opresión y aculturación. La Evangelización de los Aimaraes*. La Paz: HISBOL.

LUQUI LAGLEYZE, J.

(2008) “El doctor Dick Ibarra Grasso y el hallazgo y desciframiento de la escritura indígena andina” en *Temas de Historia Argentina y Americana*, XXII. Enero – julio. p. 147 – 169.

MITCHEL, W. P. y JAYE B. H.

(1996) “Pictographs in the Andes: The Huntingtton Free Library Quechua Catechism” en *Latin American Indian Literatures Journal*. Vol. 12. N° 1. PP. 42.

MENDIETA, J. de.

(1870) *Historia Eclesiástica Indiana*. Obra escrita a fines del siglo XVI, publicada por primera vez Joaquín García Icazbalceta. Mexico: Antigua Librería. P. 358

MOLINA, C. de (del Cuzco)

(1573[1947]) *Ritos y Fabulas de los Incas*. Colección Eurindia 14. Buenos Aires: Editorial Futuro.

MONTESINOS, F.

(1882) *Memorias Antiguas Historiales y Políticas del Perú*. Madrid: Imprenta de Miguel Ginesta. P. 361.

MORIN, A.

(2005). “Catecismo Testeriano: Una Lectura de evangelización”. En autoría del XVIII Encuentro Nacional de Investigadores del Pensamiento Novohispano. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México. P. 865 – 869

NIELSEN, A. y BERBERIÁN, E.

(2008). “El Señorío Mallku Revisitado. Aportes al Conocimiento de la Historia Prehispánica Tardía de Lipez”. En autoría del I Congreso de Arqueología de Bolivia. Instituto de Investigaciones Antropológicas y Arqueológicas – Universidad Mayor de San Andrés. La Paz. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. P. 145 - 166

RAMOS, A.

(1968). *Historia de la Nación Latinoamericana*. Argentina. P.496

RIVERA, C. Arqueología de las tierras altas, valles interandinos y tierras bajas de Bolivia. Memorias del I Congreso de Arqueología de Bolivia. Instituto de Investigaciones Antropológicas y Arqueológicas -Universidad Mayor de San Andrés. La Paz. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. (2008). P. 422. ISBN: 978-99954-32-39-3

RIVERA, CASANOVAS C. y STRECKER M.

(2005) [En Línea] *Arqueología y Arte Rupestre de Bolivia. Introducción y Bibliografía*. [edición digital]. Berlin. IAIPK. Disponible en: http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Ibero-Bibliographien/Ibero_Bibliographien_03.pdf. Consulta: Diciembre 2015.

SARMIENTO, P.

(1572 [1965]). Historia de los Incas. (Segunda parte de la Historia General Llamada Indica). Madrid: Ediciones Atlas. tomo 135, pp. 193-279.

SÁNCHEZ, CANEDO, W. SANZETENEA, R.

(2000) "Rogativas Andinas" en *Boletín del INIAM-MUSEO*. Número 8: 3-16.

STRECKER, M. y TABOADA, F.

(2008) "Avances en la Investigación del Arte Rupestre en la Cuenca del Lago Titicaca (Bolivia)". En autoría del *I Congreso de Arqueología de Bolivia*. Instituto de Investigaciones Antropológicas y Arqueológicas – Universidad Mayor de San Andrés. La Paz. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. P. 89 - 96

RODDICK, A.

(2008) "Aproximaciones Arqueológicas al Ritual en los Andes: Un Análisis del Espacio Ritual Durante el Periodo Formativo Medio en el Sitio Chiripa, Bolivia". En autoría del *I Congreso de Arqueología de Bolivia*. Instituto de Investigaciones Antropológicas y Arqueológicas – Universidad Mayor de San Andrés. La Paz. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. P. 13 - 26

ROSAS, CRESPO, E.

(2005) *Ficcionalización de la oralidad y fetichización de la escritura: dos constantes en la narrativa colombiana actual*. Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. N°29 <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/litcolom.html>. [Fecha de consulta: 2 de diciembre de 2015].

TANODI, BRANKA M.

(1994) *Escrituras Americanas Precolombinas de los Andes Centrales*, Revista Científica Historia. Instituciones. Documentos. N° 21, pág.:453 -472. [En Línea]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/>

articulo?codigo=58303 ISSN: 21 [0210-7716] [Fecha de consulta: 12 de diciembre de 2015].

SUAREZ, E.

(2012) *Pictogramas e ideogramas: hacia una metamorfosis en la interpretación de la historia de la escritura*. En Rupestreweb, <http://www.rupestreweb.info/pictogramas.html> [Fecha de consulta: 2 de diciembre de 2015].

VELASCO, J.

(1789 [1981]) *Historia del Reino de Quito*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho. P.669

VIGIL, Nila.

(2006) *Pueblos Indígenas y Escritura* [En Línea]. Disponible en: [www. http://interculturalidad.org/numero03/2_07.htm#_ftn4](http://www.interculturalidad.org/numero03/2_07.htm#_ftn4) [Consulta: 14 de diciembre de 2015]

EL "BURNOUT" Y SU PRESENCIA EN LA LABOR DOCENTE

Gary Gómez Sánchez¹

Resumen

El presente artículo aborda la problemática del "burnout" en la labor docente, identificando algunos de los indicadores más relevantes de su presencia en las aulas de educación formal, nivel secundario; esta información es producto del estudio documental, el cual se complementa con algunos datos empíricos recogidos de los diálogos informales con docentes en ejercicio y estudiantes, respecto al comportamiento de este grupo de profesionales.

El "burnout", o agotamiento docente, es una problemática en ascenso en los servicios educativos formales, que junto a otros síndromes, forman parte de las afectaciones laborales que se hacen más evidentes en la actualidad, y a las cuales se debe prestar atención por el grado de incidencia desfavorable que presenta en los procesos de mejora de la calidad educativa y las posibilidades de cambio de las prácticas pedagógicas.

Introducción

La acción docente en general se encuentra desafiada a cambiar radicalmente sus prácticas pedagógicas, las que deben apoyarse tanto en nuevas concepciones de la formación profesional, como en renovados diseños y concreciones didácticas; este paso, necesario y esperado, es lo que posibilitará responder eficazmente a las demandas educativas del siglo XXI.

En el ámbito de la educación formal, la labor docente como gestora y mediadora de un conjunto de oportunidades y experiencias para el desarrollo de competencias, a partir de la integración de información, o la profundización de saberes, actitudes, habilidades, destrezas y sentimientos, entre otros aspectos más, cobra una mayor importancia, porque se atribuye a los profesionales encargados de esta misión, una responsabilidad directa en la concreción de estas situaciones, que son en definitiva lo central de toda propuesta educativa.

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación, Master en Acompañamiento Pedagógico, Docente Investigador. Director Ejecutivo de Educación Al Día-Bolivia, garygosa@yahoo.es

Sin embargo, este gran desafío relacionado con el desempeño profesional del docente se ve afectado por la presencia en el trabajo, del síndrome del “burnout”, “agotamiento profesional”, o “cansancio en el trabajo”, como se le denomina y conoce en el ámbito de la salud laboral, situación que tiene una influencia directa en los desempeños y en otros ámbitos del desarrollo personal y profesional.

En ese marco el artículo tiene el propósito de recordar que la calidad de los procesos formativos en cualquiera de los niveles educativos está determinada entre otros aspectos, también y sobre todo, por la calidad de las acciones de sus formadores, y para ello a partir de un estudio documental, complementado con entrevistas informales, se presentan algunos indicadores que evidencian la presencia del “agotamiento docente”, en las aulas y centros educativos.

Una labor docente deficitaria, inconforme, con malestar producto del síndrome, pone en riesgo la concreción de los proyectos curriculares institucionales en marcha, porque incide abiertamente en las dinámicas inherentes a la enseñanza y el aprendizaje; este artículo busca sensibilizar a los lectores sobre esta problemática y promover su atención, a partir de iniciativas personales e institucionales de cuidado del bienestar docente y su desarrollo.

El artículo es producto de un breve proceso investigativo apoyado en fuentes secundarias, enriquecido con la incorporación de información de campo recogida vía diálogos informales con grupos de docentes y estudiantes pertenecientes a dos centros educativos públicos de las ciudades de La Paz y Cochabamba.

Este breve estudio es de carácter cualitativo y se apoya en un esquema de categorías construido previamente con las aportaciones documentales y enriquecido con las percepciones del grupo de informantes; describe de una manera clara y concisa la temática motivo del artículo y, a la vez, presenta un análisis preliminar de la problemática y sus consecuencias en el ámbito de la educación formal y la tarea docente.

Resultados:

Los profesionales de las denominadas profesiones de ayuda son los más vulnerables al agotamiento emocional y escepticismo en el ejercicio de su actividad laboral, al interactuar y tratar reiteradamente con otros sujetos (Cordeiro Castro, 2008). El surgimiento de desánimos en los docentes es apenas

una muestra de la incidencia negativa que tienen los factores mal encaminados en el contexto de trabajo. Los desistimientos, la indiferencia, o aislamientos, son algunos de los comportamientos que manifiestan afectaciones en la salud.

La Organización Mundial de la Salud cataloga al “burnout” como una enfermedad psicolaboral, desencadenada por las condiciones del trabajo, relacionada con el desgaste profesional (Forbes, 2011). Brill definió el “burnout” como un estado disfuncional relacionado con el trabajo, el cual de ejecutarlo bien, alcanzar altos rendimientos y sentirse satisfecho, pasa a un estado de decaimiento, desinterés, pérdida de las expectativas, desmotivación, del cual no podrá reponerse si no es con apoyos, o por un cambio laboral. (Rubio, 2003)

La labor docente, a diferencia de otros trabajos o roles profesionales, presenta características que la clasifican dentro del grupo de profesiones complejas, exigentes y con mayor impacto en el agotamiento profesional, por su implicancia en la vida de las personas con las que se relaciona, desde que inicia su labor y por el tipo de trabajo que desempeña; la tarea docente se caracteriza por su inclinación y apego al campo emotivo del ser, y no únicamente al campo o plano racional.

Apoyados en información documental y a partir de los diálogos informales sostenidos con estudiantes, se evidencia que existen grupos de docentes que presentan cansancio profesional, situación que influye en su desempeño laboral, ya que rasgos tales como: malestares físicos, estados de ánimo cambiantes, desinterés en el trabajo, pérdida de la creatividad y otros, se hacen más evidentes en las aulas de la educación formal secundaria.

Se identifican múltiples problemas en los centros escolares y entre ellos se sugiere que existen profesionales con bajos niveles de compromiso con los objetivos institucionales, así como posiciones o puntos de vista que fundamentan comportamientos docentes caracterizados por el aislamiento, la dejadez y la necesidad de restringir las relaciones interpersonales con la comunidad escolar, para evitar mayores tensiones.

La labor docente es esencialmente servicio y por tanto conlleva las mismas características de la actividad de todo profesional en el ámbito de los servicios sociales y la atención a personas (OIT, 2009), donde al esfuerzo físico propio de todo trabajo, se suman las exigencias mentales y emocionales de diversa

índole, dado el complejo sistema de interacciones y relacionamientos humanos, condicionados además por las variables específicas del contexto de trabajo, las dinámicas administrativas y técnicas que cada organización impone y el propio bagaje histórico cultural del servidor o servidora social. (OEI, 2009)

Los diversos estudios sobre el tema, efectuados en países europeos y latinoamericanos, sostienen que los trabajadores vinculados al servicio social por lo general están expuestos a una constante presión de las instancias tanto superiores como homólogas, una sobrecarga en las tareas que deben realizar, que en la mayoría de los casos sobrepasan sus capacidades, disponibilidad mínima de tiempo para su preparación, y falta de apoyos técnicos a las labores que desempeñan, lo que ocasiona trastornos psicosociales en un porcentaje de ellos. (Lopez & Estrada, 2013)

Un docente preparado para responder adecuadamente a los desafíos de sus propios currículos planeados, asume una postura abierta y autocrítica con su labor, apuesta por el trabajo en equipo, busca el diálogo y la cooperación. En tanto que un docente que sufre el “burnout”, se encuentra cansado profesionalmente y agotado en el trabajo; no logra desempeños adecuados, y su comportamiento denota una pérdida paulatina de expectativas, ausentismo, desilusión, individualismo y otras señales o rasgos propios de este malestar.

En las instituciones educativas públicas, por lo general, se constata la presencia del cansancio docente, reconocido en otros ámbitos con los nombres de desgaste profesional, agotamiento laboral, quemado por el trabajo o “burnout”, síndrome que se expresa en actitudes de cansancio, fatiga física y emocional, actitudes y sentimientos negativos hacia sí mismo y hacia los demás, evidenciando el aumento de estos casos debido a los procesos de desarrollo, evolución o cambio que viven las sociedades actuales. (UNESCO-OREALC, 2005)

La labor docente pasa por un itinerario que caracteriza su desarrollo profesional; recorrido en el que se experimentan cambios de diversa naturaleza los cuales vienen como respuestas al contexto y las condiciones en las que ejerce su profesión. (Huberman, 1992) citado en (Marchesi y Diaz, 2007). Por eso la presencia de un estado de desgaste en el trabajo, en el caso de la profesión docente comienza con sensaciones de desazón, incomodidad y avanza hacia sintomatologías más complejas. (Gavilán, 1999)

En la educación secundaria es cada vez más frecuente ver docentes desmotivados, realidad que se evidencia en la pérdida de creatividad en aula, poca empatía con los grupos de estudiantes y, sobre todo, un mayor distanciamiento entre lo previsto curricularmente y lo logrado en la realidad, sin que esto genere cuestionamientos, autocrítica o medidas para superar estas situaciones. Entre los rasgos del cansancio docente se encuentran precisamente estos comportamientos que denotan despersonalizaciones o distanciamientos, ingreso en la actividad rutinaria y posturas acríticas.

La información recogida muestra que son muchas las razones que hacen que los docentes vayan debilitando sus capacidades de soñar, es decir de ilusionarse con su trabajo, con su rol social y de sostener expectativas altas frente a su misión; resaltan los problemas recurrentes con sus estudiantes y la institución.

La mirada de los estudiantes confirma la presencia de profesionales con actitudes pesimistas, aunque resalta también la existencia de entusiastas y motivadores; el factor años de servicio es identificado como una causa, así como la poca apertura a los cambios institucionales.

Se menciona la presencia de docentes que se irritan fácilmente con sus colegas y sus estudiantes; estas reacciones se incrementan en determinadas etapas del trabajo y en periodos puntuales en el año; se afirma que una parte de los docentes han dejado de lado la amabilidad en sus relaciones, el buen trato, y la paciencia necesaria para llevar adelante las actividades de aula.

Los estudiantes sostienen que es común encontrarse con docentes cuya actitud es laxa, es decir despreocupada por el trabajo, los descuidos de las responsabilidades cotidianas en la labor de aula, decaimiento y pérdida de creatividad docente.

Se identifican docentes que terminaron asumiendo posturas conformistas y una labor formativa rutinaria contraria a la innovación, sobre todo con grupos de jóvenes, quienes exigen otras condiciones de trabajo, confirmando además que esta labor rutinaria va afectando al propio reconocimiento y valoración de la tarea docente y creando sentimientos de ineficacia de su accionar.

Se hace referencia a grupos de docentes con actitudes y comportamientos en solitario, a quienes no les interesa establecer relaciones interpersonales

favorables y buscan las formas para mantenerse distanciados de las dinámicas de trabajo en equipo. La pérdida de ciertos valores en el ejercicio de las funciones docentes pero, sobre todo, la pérdida de capacidades de establecer y sostener buenas relaciones, se ve reflejada en los comentarios y observaciones de los estudiantes.

A juicio de los estudiantes, las diversas actividades de aula que propician la participación activa de todo el grupo, cuya responsabilidad recae en los docentes, van bajando en calidad y compromiso, debido a la falta de voluntad e implicación de una parte de los docentes. Estas expresiones de desánimo muestran también los debilitamientos de las responsabilidades y compromiso con el logro de objetivos, encomendados por la Universidad.

La tendencia al aislamiento, a juicio de los estudiantes, es propia de algunos docentes afirmando que desconocen las razones para asumir este comportamiento; sin embargo, se conocen muy bien las rutinas de estos profesores en la labor cotidiana.

Finalmente se sostiene que existen docentes con actitudes menos entusiastas y con poco interés y deseos de aportar con buen humor al clima de convivencia que se construye en las aulas.

Conclusiones:

El presente artículo presenta informaciones preliminares sobre la presencia del “burnout”, como insumo de partida, para avanzar en nuevas investigaciones que den cuenta de una comprensión más amplia y profunda sobre dicha realidad. Este acercamiento a una de las problemáticas del docente plantea algunas aportaciones a la comprensión de la labor de los profesores bolivianos pero, sobre todo, nuevos desafíos investigativos.

Los centros educativos no cuentan con la información específica sobre el síndrome del agotamiento docente o “burnout”, ni los estudios que les permitan relacionar y profundizar en los factores de riesgo psicosociales, como potenciales causantes de daño emocional, físico y social en el trabajador.

Docentes y estudiantes, además de confirmar la incidencia del “burnout” y las afectaciones a una parte de los docentes, describen las formas o maneras en las que van afrontando este padecimiento, realidad que evidencia, por una

parte una conciencia colectiva en torno a los riesgos y sus consecuencias para el bienestar docente, pero por otra parte denota la poca preparación individual de los educadores para afrontar dichos riesgos.

Las experiencias que viven los miembros de las comunidades escolares, pero principalmente los profesores, dan cuenta de que realizan algunas acciones para reducir la presencia del "burnout", aunque sin el conocimiento de su naturaleza y repercusiones en la vida laboral; enfrentan determinados síntomas, aún sin proponérselo y sin identificarlos específicamente.

La información revisada y expuesta sostiene que este agotamiento docente puede o no manifestarse, en función a las respuestas que cada trabajador plantea a los factores de riesgo presentes en los centros educativos; en este estudio se pudo constatar que los riesgos son muy altos y los profesores están cada vez más expuestos a ellos.

Al mismo tiempo se pudo constatar que las respuestas individuales de una parte de los equipos de educadores, a estos riesgos psicosociales, no son las adecuadas, ni oportunas, situación que confirma que existe cada vez más grupos de profesores, de centros de educación formal, que experimentan este síndrome.

Los equipos docentes no cuentan con apoyos externos o internos que les ayuden a asumir que el desgaste que experimentan, con la pérdida de energía, el cansancio psicológico y físico, es inevitable en determinados momentos y etapas del ejercicio docente, pero que como equipo docente pueden responder adecuadamente a las incidencias del "burnout", si se trabaja en forma comunitaria, apoyándose, complementándose, asumiendo distintos roles y responsabilidades entre los miembros de la comunidad escolar.

Los testimonios sostienen que los docentes en general son vulnerables al agotamiento emocional y no pueden sobreponerse a él, sino es con la participación y apoyo de sus compañeros de equipo. A la falta de vocación docente y la deficiente preparación profesional inicial, se suman las historias de vida personales, las que reflejan debilidades y vacíos en el perfil del educador, creando condiciones apropiadas para que este malestar haga su aparición.

La posición de los equipos docentes confirma que actualmente la profundización de las presiones de las instancias internas y externas, los expone

a mayores riesgos, creando estados de desmotivación, desánimo, irritación, y otros.

A juicio de los equipos docentes, la baja productividad, la negligencia en las horas de trabajo, el descuido de sí mismos, etc., reflejan los bajones profesionales que pueden presentarse en los centros educativos al margen de la variable “años de servicio”; esta situación obliga a plantear medidas de atención docente para todos sus miembros.

Los lineamientos nacionales, las normas legales y las medidas laborales establecidas por las instancias estatales no consideran la atención al profesor en la problemática planteada en este breve estudio, tampoco acciones para reducir los riesgos laborales de la profesión y rol docente; en la actualidad existe un vacío en este tema y las pocas orientaciones existentes, o no se cumplen o aportan muy poco en la búsqueda de alternativas concretas para atender el cansancio docente u otros males como el estrés y la depresión, que se presentan en la labor docente.

El conocimiento y la comprensión de la problemática del “burnout” en instancias del ministerio de Educación es todavía insuficiente, situación que genera una desatención y limitadas medidas que permitan mejorar el bienestar docente y eliminar por completo el malestar en los educadores.

Hay la necesidad de plantear y llevar a cabo iniciativas de atención docente, cuya principal preocupación, además de controlar su rendimiento laboral, sea la atención a su salud, a los padecimientos, como el estrés o el agotamiento docente u otras problemáticas que a diario inciden en los educadores.

Estos primeros resultados muestran que sigue pendiente y que son necesarias más miradas escolares a la problemática de sus miembros en todas las dimensiones; por ejemplo desde la perspectiva de la co-responsabilidad de sus miembros; la propia escuela está invitada a profundizar sus actuaciones en esta temática.

Los desafíos educativos en este siglo XXI nos invitan a mirar las problemáticas escolares con mayor profundidad. Los currículos actuales orientados al abordaje de las problemáticas relevantes del entorno, la vinculación a la realidad de los estudiantes y el desarrollo de competencias cada vez de mayor nivel en los nuevos ciudadanos, son algunos de los encargos que la población

docente debe asumir ya; estos retos suponen contar con profesionales en buen estado de salud, con desempeños de calidad, y constantes mejoras en su desarrollo personal y profesional. En este contexto el conocimiento y reflexión en torno a su desgaste y agotamiento en el trabajo, es una necesidad.

La dinámica pedagógica actual opta por la trans-disciplinariedad y el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera integrada u holística, desde lógicas colaborativas, participativas, muy activas y críticas; el liderazgo docente en este contexto es inevitable. Los problemas se presentan cuando los docentes ven disminuidas sus capacidades personales y profesionales, por la presencia del “burnout”, mostrando comportamientos contrarios a estos nuevos retos.

En Bolivia se busca hacer realidad currículos críticos y emancipadores, para avanzar hacia una efectiva descolonización científica y tecnológica; para que esto suceda es preciso mirar primeramente la labor docente, entender la complejidad de su rol y atender los problemas presentes relacionados con el desgaste profesional, porque ellos tienen una incidencia directa en la calidad de los procesos formativos que se implementan diariamente.

Diariamente se implementan experiencias pedagógicas donde cientos de miles de estudiantes y docentes buscan construir conocimientos y redimensionar sus saberes mediados por el contexto y las problemáticas del entorno; para avanzar en este mandato es preciso contar con docentes plenamente activos en el trabajo, motivados, preparados adecuadamente y, sobre todo, felices con el servicio que brindan a la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

CORDEIRO CASTRO, J. A.

(2008) Educación Primaria y Síndrome de Burnout. Cadiz, España: Universidad de Cadiz.

CORTI, A. M.

(21 de marzo de 2017). <http://www.isnsc.com.ar>. Obtenido de <http://www.isnsc.com.ar/Revista/Numero004/>: http://www.isnsc.com.ar/Revista/Numero004/ana_maria_corti_conferencia.pdf

FORBES, R.

(sábado marzo de 2011). <http://www.cegesti.org>. Obtenido de <http://www.cegesti.org>:

<http://publicaciones.cegesti.org/component/mtree/articulos-cegesti/exito-empresarial.html>

GAVILÁN, M.

(sábado de abril de 1999). <http://www.campus-oei.org>. Obtenido de <http://www.campus-oei.org>: <http://ricoei.org/oeivirt/rie19.htm>

LÓPEZ, C., & Estrada, M.

(2013). Riesgos profesionales en el servicio social. Zulia: EVIRSA.

MARCHESI, A., & Díaz, T.

(2007). Las emociones y los valores del profesorado. Madrid: Fundación Santa María.

OEI.

(2009). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: Santillana.

OIT.

(2009). Los convenios de la OIT sobre seguridad y salud en el trabajo. Buenos Aires: Centro Internacional de Formación OIT.

RUBIO, J. C.

(2003). Fuentes de estrés, síndrome de burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de institutos Tesis Doctoral. Badajoz: Universidad de Extremadura.

UNESCO-OREALC. (2005). Bienestar y salud docente. (OREALC/ UNESCO, Ed.) PRELAC, 116-133.

DESCOLONIZACIÓN Y ENAJENACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Elementos para anular la verticalidad del conocimiento en el Estado Plurinacional

Elmer J. Choque Mamani¹

Carina Lara Morales²

INTRODUCCIÓN

El presente artículo fue concebido con coraje y como origen y situación de clase, tras la arremetida del gobierno central a la Marcha Indígena del TIPNIS impidiendo su llegada a La Paz, utilizando la fuerza policial y brutal: Momento de quiebre de la descolonización como política estatal sin sentido. Posteriormente, se fue reforzando en base a los momentos de coyuntura nacional, desde la dinámica de la educación y los social con mira insurgente y propositiva, tras evidenciar que la educación descolonizadora no es otra cosa que la reedición de la educación como modo de reproducción de la ideología del Movimiento al Socialismo (MAS)... Nos preguntamos: ¿Qué hacer? ¿Cómo construir una lógica descomunal?

En estos últimos tiempos de trabajo de lado a lado en la implementación de la ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Perez” llegamos a la conclusión de que la educación todavía se acopla en el canon de la educación clásica y elitista. Nos extrañó que algunas maestras y maestros digan: Cuando el MAS esté fuera de la conducción del Estado, automáticamente cambiará la educación. A partir de

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación, Investigador Social y Docente Universitario, Consultor Particular del Proceso de Implementación de la Ley Educativa 070-ASEP, del Programa de Formación de Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) y de la Universidad Pedagógica (UP). Producción intelectual de texto. Email: fomesumss@hotmail.com

² Profesora de la Especialidad de Comunicación y Lenguajes. Titulada de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Ismael Montes”. Investigadora Pedagógica y Consultora particular del Proceso de Implementación de la Ley N° 070: Moledo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) desde la Producción Intelectual de Textos. Email: carinalaram@hotmail.com

esta experiencia fuimos profundizando los desequilibrios de implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

En este contexto, el presente artículo no solamente está compuesto de bibliografía académica, sino principalmente es un análisis de vivencia y/o práctica de la ley educativa: ¿Cómo la educación descolonizadora incide en el cambio de mentalidad, en la forma de vida, en el proceso de construcción de Vivir Bien? Y para ello realizamos un abordaje de otras aristas del área social: política, cultura y sociedad. Así, no será ajeno comprender el concepto de la descolonización en su integralidad y focalizando la educación.

Así mismo, parte por redireccionar el compromiso y trabajo educativo, no reductible a lo curricular y didáctico. Implica necesariamente primero reconceptualizar el entendimiento sobre lo social, desde la representación e imaginario social, desde latitudes del siglo XXI. Y esta articulación (educativa y social) requiere asumir el pensamiento *trascendente* y, sobre todo, del *pensamiento complejo* de Morin: donde todo objeto de conocimiento no se puede estudiar en sí mismo, sino en relación con su entorno: pensar y escribir con conciencia social y humana.

Elementos básicos y centrales de descolonización que inciden en la estructura central del colonialismo. En efecto, el educador social dispondrá de la capacidad de hacer implícitas o explícitas las bases de descolonización, en el proyecto educativo curricular, en la gestión del conocimiento y en su relación y comprensión del entorno (desde comportamientos, valores, antivalores, culturales, étnicos). Y de esta perspectiva, desmoronar la enajenación del conocimiento por la autoridad gubernamental, es decir desde el ministerio de Educación donde se recrea el conocimiento vertical para denominar de forma simbólica: “conocimiento comunitario”.

Puesto que la descolonización no solamente es un concepto más, en lo social y educativo, sino, sobre todo, un modo de desmoronar las falencias e incoherencias educativas y prácticas sociales, para así diseminar una educación más identificada con su realidad. Además, la presente permite que la escuela no solamente sea concebida como un espacio de acumulación de conocimiento y de procesos de enseñanza - aprendizaje, sino, sobre todo, un espacio de liberación ideológica y de resistencia al sistema universal (en su modalidad colonial del saber), desinstitucionalizando la gestión del conocimiento por la

escuela y creando otras posibilidades que permitan articular las capacidades productivas locales.

El dispositivo elemental y determinante para construir esta realidad es la descolonización y queda claro que con la falta de comprensión de este concepto social construiremos una educación solamente como denominativo, con fuerte presencia de prácticas educativas básicamente coloniales (exógenas). Entonces, el presente manual de principios para comprender la descolonización educativa y social permitirá guiar y/o orientar el desarrollo de una educación nominalmente descolonizadora reflejo también en sus contenidos programáticos (exógeno y endógeno). En efecto, la descolonización se sintetiza y cobra vitalidad en sí, al articular lo histórico y social; de esta forma, sale a luz el ámbito político por constituir la infraestructura de las políticas sociales de hoy.

1. NOCIONES DE LA DESCOLONIZACIÓN: DE ORIGEN Y CENTRO

La definición de la noción de descolonización es muy variada, polémica en espacios conservadores y requiere –realmente– una revolución intrínseca para su conceptualización, porque no se somete a parámetros de riqueza conceptual moderna y, mucho menos a la hermenéutica y lógica sociológica, política, económica y cultural de occidente. En efecto: “Solamente el saber y comprender, de modo verdadero, lo que es nuestra realidad y, en consecuencia, lo que somos nosotros, aquello en que consiste nuestra mismidad, nos abre la posibilidad de trascender nuestra situación y proyectarla de modo auténtico. La posibilidad de la libertad, del poder proyectarse como futuro posible, es más real cuanto más profunda, amplia y esclarecida comprensión se tenga de la propia mismidad como contenido potencial de realización histórica.” (Bautista, 2010; 37)

Respectivamente se entiende por descolonización...deshacernos de los modelos impositivos y darnos cuenta de que hay otros prototipos mucho más humanos; como por ejemplo el vivir bien...(Simón Yampara. El Diario, 12 de marzo de 2006 citado por el ProeibAndes-UMSS). Así mismo,...la colonización va más allá del territorio y del color de la piel, ya que requiere una revolución interna, personal, que rompa paradigmas de existencia y de identidad, lo que implica trabajar sobre la incidencia para el cambio de estructuras internas y transformar las relaciones de poder, donde la dialéctica de opresor y oprimido

se diluya y se constituya el *empoderamiento desicional* sobre nuestra propia coexistencia e identidad, cambiando la estructura estructurante del sistema desde sus *raíces* (que históricamente fue cerrada y prohibida la modificación de su contenido). En otras palabras, que genere procesos de sedimentación de lo propio, pensado, practicado, conceptualizado y asumido desde la *profunda intersubjetividad consciente* (en aras del descentramiento de lo establecido y legítimo), para que aperture la intelectiva hacia aquello que se va construyendo como realidad afectiva y como rearticulación o articulación histórica y presente potencial.

Por otra parte, la descolonización implica un *cambio de sistema y no un cambio en el sistema* –parafraseando a Sztompla (1995)–. Así pues, todo proyecto político y de sociedad guarda en su concepto y acción dos ámbitos: *núcleo y entorno*, que comprende y guarda entre su más profunda naturaleza conceptual un tipo de soporte teórico conceptual único y común para éste, a ser replicado (a costa de todo) por el entorno o el colectivo, con diferentes expresiones y normas en distintas facetas, sin posibilidad alguna del cambio y/o modificación del centro teórico.

Así, la descolonización social es un *cambio de sistema*, con efecto en el entorno. Ejemplos a considerar para no caer en el cambio en el sistema son las 15 modificaciones a la Constitución Política del Estado Boliviano (incluyendo la de 1994) que como norma, acción, expresión y decisión diferente y progresiva de carácter (de núcleo) fue siempre del occidente colonial. En esta misma línea, en lo educativo la ley 1565 de Reforma Educativa, que pese a incluir como uno de sus ejes la interculturalidad, a causa de las crecientes tensiones y transformaciones sociales de reconocimiento al otro, el fondo político educativo fue siempre el mismo de la “educación colonizada de mercado”.

2. PRINCIPIOS TEÓRICOS DE LA DESCOLONIZACIÓN: NADA PRÁCTICO

Los principios de descolonización se reducen a un aspecto estrictamente teórico (clásico de la academia occidental), que no permite *objetivizar* la descolonización en un proyecto o actividad institucional o de vida cotidiana, para la cual, lo primero es comprender afectivamente dicho concepto bajo los principios guía (no determinantes, más bien concebidos como una construcción crítica-propositiva del lector). Tales principios se constituyen en un discurso declarativo, nada vivencial. Veamos:

2.1. Comprender el proceso de colonización

Antes de escudriñar la descolonización primero es necesario comprender qué es el proceso de colonización. Así el mundo que habitamos está gobernado por dos paradigmas principales. Uno artificial y el otro natural. El primero se constituye, en palabras de Aníbal Quijano...en el violento encuentro entre la Europa y la América (Abya Ala), a fines del siglo XV ... A partir del siglo XVIII y especialmente en los siglos XIX y XX tiene su mayor resonancia e impacto con la denominada MODERNIDAD, como único prototipo de vida.

Este prototipo regula y/o determina nuestro sentir, pensar y amar, que no solamente se constituye en la cotidianidad, sino también en la educación y la academia y, por lo tanto, en los procesos de investigación y la producción de conocimientos. Por ello, el gran respeto que se tiene por la ciencia no solamente se limita a la vida cotidiana y a los medios de comunicación populares, sino también resulta evidente en el mundo académico y universitario (Alan F. Chalmers).

Su máxima expresión es la globalización sentida en todo el orbe (ya sea de forma positiva o negativa, fundamentada en las bases teóricas de los padres del liberalismo económico y herederos de la Ilustración, sin duda alguna desde Adam Smith y David Ricardo (fines del siglo XVIII y principios del XIX) que conciben a la *economía* como un fenómeno mundial regido por las leyes “naturales” del mercado, con autosuficiencia para garantizar la estabilidad y desarrollo del sistema. Por lo que,...el mercado se convirtió en el escenario perfecto para un proceso de acumulación del capital de manera ininterrumpida (Calani, 2007; 22).

A partir del cumplimiento de los diez principios: disciplina fiscal, reordenamiento de las prioridades del gasto público, reforma impositiva, liberación de las tasas de intereses, una tasa de cambio competitiva, liberación del comercio internacional, liberación de la entrada de inversiones extranjeras directas, privatización, desregulación y derechos de propiedad, parsimonia expresa en el “libre mercado” o –mejor dicho– libre forma de subyugación a costa de todo.

Por otra parte, la realidad *natural* es la realidad de los pueblos indígenas originarios campesinos, expresada en la cosmovisión andina o no occidental que tiene otra concepción del mundo (diferente al sujeto capitalista y moderno) desde lo íntegro y holístico, primordialmente comunitaria y de relación

armónica con el cosmos, las deidades y la ecología. Por ejemplo, en el campo de la salud Adalino Delgado afirma que en comunidades de las provincias de Arque y Mizque la enfermedad es entendida como un desequilibrio entre el hombre y la naturaleza.

En esta racionalidad, la enfermedad para nada se asemeja a un padecimiento de tipo infeccioso o disfunción orgánica del cuerpo y así, el diagnóstico, el tratamiento y la curación tienen que ver con una concepción de salud y enfermedad propia de los comunarios. En esta concepción se advierte una relación simbólica entre el hombre y la naturaleza, donde la enfermedad es un desequilibrio relacional. Por tanto, la curación tiene que ver con una restitución de las relaciones hombre-naturaleza. En este contexto, el rito es un poderoso recurso de curación, ya que según la cosmovisión de los comunarios la enfermedad del hombre también es la enfermedad de la naturaleza y sus prácticas curativas denotan un tratamiento de ambas realidades...Y para una persona del área urbana la enfermedad es básicamente una disfunción fisiológica y/o biológica -por tanto externa- que tiene que ser restituida por la medicina facultativa y occidental.

En lo educativo, la escuela no solamente se reduce a cuatro paredes, sino se amplifica hacia la comunidad y la sociedad, en tanto el aprendizaje es para relacionarse con el colectivo. Por lo tanto se articula el pensamiento de Zemelman al insistir en la apertura de la razón hacia lo real. Y la construcción del conocimiento es colectiva, al presenciar la participación directa con los padres y abuelos de la comunidad, vía procesos vivenciales, cotidianos y reflexivos, que parten de la educación del trabajo productivo. Sin embargo, el sistema imperante occidental encubrió estas otras formas de concepción, de concepto y de práctica educativa, reduciéndolas a la institucionalización y legitimización de la escuela.

En síntesis, a estas dos formas de concepción de la vida y de la realidad, se *impone sistemática y simbólicamente el paradigma occidental* antropocéntrico. Empero, a pesar del proceso de encubrimiento y subyugación de otras formas de educación y de vida, en la actualidad todavía perviven estas prácticas educativas más pertinentes para la vida. En modo alguno la colonización se sintetiza de la siguiente forma: colonialismo (de invasión de la Corona Española en Latinoamérica en 1492; proceso de encubrimiento, subyugación y explotación del otro, cuyos efectos aún sufrimos en pleno siglo XXI), colonialismo interno (inmerso en el Estado y/o grupo social que explota a otro) y la colonialidad

del saber) geopolítica del conocimiento de matriz euro-anglo-céntrica, poder; tecnología de matriz liberal, ser sujeto; individualista, racista y de clasificación social, mediante criterios étnico raciales).

2.2. Asumir la descolonización como estilo de vida

La descolonización no es una sumatoria de conceptos y teorías; tampoco una moda (como lo son la ropa, la música y las formas de comportamiento, provenientes de contextos foráneos o extranjeros, que solamente cobran identidad un limitado tiempo de existencia). Y mucho menos un manejo conceptual desinteresado. Es decir, docentes, profesionales y estudiantes reavivan y recrean la descolonización en seminarios, libros, foros y revistas; sin embargo, en los procesos comunicacionales y de relación con el otro se opta por acentuar el individualismo (consciente e inconsciente) puesto que se piensa en descolonizar al otro, sin antes descolonizarse a sí mismo.

En este panorama, Ander-Egg se guía sobre esta situación en el ámbito investigativo, al afirmar que una persona puede haber adquirido una buena formación teórica y una buena formación sobre métodos y técnicas de investigación social y, sin embargo, ciertas actitudes vitales y ciertas características de su personalidad pueden constituir un obstáculo para la investigación. De ahí la necesidad de asumir una actitud, no como forma de ser cuanto “se hace ciencia”, sino como actitud vital en todas las circunstancias y momentos de la vida. Esto es lo que llamamos la actitud científica como estilo de vida.” (Ander-Egg, 1993; 121)

Entonces, la descolonización y la investigación se tienen que asumir en la práctica y en la COTIDIANIDAD, como estilo de vida no solamente de forma teórica, lo que supone que la descolonización educativa es un elemento teórico-empírico, para comprender (en su dimensión real) al sujeto boliviano, desde su ontología para poder proyectarse a un convivencia de vida más humana; es decir que no solamente encierra conceptos, sino principalmente otros proyectos de vida en relación armónica con el cosmos y la Madre Tierra.

2.3. No supone un retroceso total a la vida pasada

Muchos críticos y solamente críticos afirman que la descolonización supone un retroceso a la historia (pasada) en tiempos modernos y un avance

a pasos agigantados de la cientificidad y la tecnología. Por lo tanto, asumir la descolonización en pleno siglo XXI es un hecho imposible. Afirmación recurrente en espacios conservadores que no permite la apertura de posibilidad alguna hacia la finitud del orden, que no solamente se encuentra en el sistema imperante, sino también se refleja en nuestros comportamientos, actitudes, sentimientos y modos de relacionarse con el otro, es decir en nuestro sistema lógico de pensamiento. Y como afirma Morin “lo más difícil es cambiar las mentalidades” lo que supone un compromiso real y consciente y, sobre todo, un desafío con uno mismo.

Aclarar que si la descolonización supone una mirada a la historia, no quiere decir abandono del conocimiento universal sino principalmente convivir entre lo histórico y lo moderno en forma complementaria, armónica y recíproca. En otros términos se direcciona al realizar una mirada detenida a la realidad desde la antropología, básicamente desde el *rodeo antropológico*, salir de uno mismo para mirar a otros hombres y culturas con el objeto de hallar en ellos modelos de comprensión y orientación de la vida. Y desde ahí (no como un agregado pasado más, sino como un presente y, sobre todo, un futuro) volver a nuestra propia cultura para criticarla desde la visión obtenida.

En esta misma línea, se presentan las funciones de la educación con relación a la cultura: *Mantener* (como el arte, la ciencia y las costumbres transmitidos y mantenidos por la historia) y *transformar* (de dinamizar con elementos nuevos) la cultura. El logro de un equilibrio entre las dos funciones de la educación con relación a la cultura, requerirá de los aportes de la antropología general y de la antropología cultural en particular. Y lo ideal es mantener ambas funciones en una *línea equidistante*.

Además, en tiempos de democracia intercultural, se supone la existencia de otros modelos de vida y hacer educación, diferente al capitalismo, lo que tiene que ser legitimizado y asumido, más aun cuando la mayoría de la población boliviana tiene raíces ancestrales. La Constitución Política del Estado vigente reconoce la existencia de 36 culturas como nacionalidades. No existe razón lógica de afianzarse solo en un modelo, solamente en el modelo occidente, peor aún al encontrarse en crisis no únicamente a nivel de Bolivia, sino también a nivel mundial (en la mayoría de sus expresiones: Sistema de valores, relación con la ecología, modelo de estado, sistema económico, filosofía, etc.).

Por lo tanto, perpetuar con más intensidad el sistema de vida occidental será negar nuestro origen e identidad nacional, o negar la existencia del otro como sujeto diferente; que no se reduce en lo cultural sino que se amplifica eficazmente en un sistema afectivo y lógico de principios y de valores humanos.

2.4. Aplicable también en el área urbana

Añorar, sentir y presenciar un... replanteo del sistema educativo y de los planes y mallas curriculares, tanto en la gestión técnica como en la administrativa, así como de los materiales pedagógicos e incluso de la concepción de escuela y la distribución espacial de aulas...

Así mismo, una educación de acuerdo a nuestras costumbres, de acuerdo a nuestras tradiciones y de acuerdo a la necesidad de cada pueblo... (Celso Padilla, Presidente del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. Octubre de 2008)

Este aspecto llama implícita y explícitamente a repensar, cambiar y reestructurar el componente curricular desde nuestras vivencias específicas, articulando el conocimiento con la realidad, con participación directa y comunitaria de todos los agentes educativos (niños, jóvenes, docentes, padres, directivos) y legitimizando nuestras costumbres ancestrales. Entonces, una educación más pertinente con lo nuestro es asumir una educación desde la cosmovisión de los pueblos indígenas, dadas las características culturales y abigarradas de nuestro país y, en complementariedad con los avances tecnológicos y científicos de la ciencia moderna. Asumir la cosmovisión andina implica realizar una mirada y lectura a la historia, sintetizada en un proyecto socioeducativo, aplicado en todo el territorio boliviano. En caso contrario se acentuarán los procesos de diferenciación.

Es necesario puntualizar lo siguiente: La descolonización surgió del sector explotado y oprimido, como el indígena, originario y campesino. Pero la descolonización no supone solamente al área rural-dispersa o al sector campesino. También su aplicabilidad cobrará identidad en la realidad de la ciudad, puesto que todos (clase baja, media, alta o blancos, mestizos, negros) hemos sido impregnados por la colonialidad históricamente.

La descolonización educativa y social no está solamente dirigida a profesionales de origen indígena y campesino sino también a no indígenas.

Las normas constitucionales no hacen procesos de diferenciación; lo contrario será retornar al principio de identidad. Javier Medina (2008)...sostiene que cualquier ente es necesariamente idéntico consigo mismo. Enfatiza, la diferencia con cualquier otro ente distinto (Medina, 2008; 14). La descolonización en la ciudad implica reconocer al otro diferente, con otra energía diferente pero complementaria.

2.5. Desarrollo de pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico se inicia por la formación y toma de conciencia social e histórica y, sobre todo, por el desarrollo del *pensamiento multidisciplinario y transdisciplinario*, a constituirse en un reto, lo que implica incidir en lo establecido y estructurado e ir más allá de la teoría (sobre todo de personajes peritos e iconos de una disciplina determinada). Muchas veces el pensamiento crítico, al menos en nuestro país, todavía está muy enraizado en el pensamiento occidental en la mayoría de las instituciones legitimizadas y se presenta poco permeable al cambio.

En tanto, ante el surgimiento del pensamiento crítico, la contraparte es recepcionada con expresiones como algo ilógico, inaceptable, incoherente. La creatividad de producir es coartada (según la ley 070 educativa de objetos tangibles e intangibles) que incide en la baja autoestima. Pese a ello, algunos estudiantes mantienen su posición respecto al hecho o fenómeno dado, tras el surgimiento y conjugación de otros elementos positivos (de argumentos más efectivos) hasta el punto de transformarse en un aliciente más intelectual.

Dicho rechazo parte por la cabalidad y exactitud del desarrollo de la mente colonial en los procesos formativos o de profesionalización, donde docentes, doctores y especialistas, por su largo proceso de formación tienen la idea de que solamente algunos son los que saben y que únicamente ellos tienen conocimientos. Sin embargo puede surgir un momento de inflexión cuando esos conocimientos son marcados por la lógica positivista que no acepta que un estudiante o un hermano campesino disponga de un conocimiento más amplio (pese a no contar con requisitos formales de especialización). Entonces, es importante explicar la importancia de lo aprendido en interacción con la realidad desde la práctica y la vivencia.

En este panorama, el pensamiento crítico desde la descolonización no se reduce solamente a la crítica de un acontecimiento, sino también a construir una

propuesta alternativa, no únicamente nominal sino a diseño final (lógicamente estructurado). Entonces, es urgente salir de la RELACIÓN SUJETO-OBJETO, es decir, las grandes potencias mundiales producen conocimientos y nosotros reproducimos, ellas tienen cultura y nosotros no, sus pobladores saben y nosotros no. Ese aspecto se manifestó implícitamente en la *curricula oficial* de anteriores legislaciones bolivianas como el Código de la Educación Boliviana configurado bajo el enfoque *conductista* a partir de los experimentos de Pavlov, Watson y Skinner.

Así mismo la ley 1565 de Reforma Educativa fue estructurada bajo el enfoque *constructivista* de Piaget, Bruner, Vigotsk y Ausubel. De esta forma, la educación fue pensada desde *otros contextos*, que no necesariamente se adecuan al nuestro y desde *autores extranjeros-externos* que desconocen la particularidad boliviana, el ritmo de aprendizaje, el proceso didáctico, la esencia y el procedimiento de los modos de producción de conocimientos. Así, la educación boliviana se ilustra y reaviva bajo lineamientos de políticas educativas neoliberales.

En esta misma línea, el resultado es paradójico: *currículo poco y/o nada contextualizado y flexible* al contexto local evidenciándose contenidos mínimos que priorizan contenidos externos en desmedro de lo nuestro. Es la reproducción cultural e ideológica del sistema neoliberal que prioriza lo disciplinario (contenidos) relegando lo actitudinal (valores); no se producen conocimientos y saberes desde nuestro contexto inmediato, no se recuperan ni valoran las costumbres, valores y prácticas ancestrales de nuestros antepasados y abuelos. Ese currículo no permite la reflexión, creatividad, crítica, propuesta, discrepancia, análisis y posicionamiento.

En este contexto, la educación no es aquella que encamina al niño, adolescente, joven y adulto, hacia el perfeccionamiento de sus facultades intelectuales y morales, ya que el concepto de perfeccionamiento siempre está bajo los cánones de una determinada cultura, básicamente eurocéntrica. En esta odisea, aperturar la RELACIÓN SUJETO-SUJETO implica aceptar que las grandes potencias saben y nosotros también. Un ejemplo claro es el Modelo Pedagógico "Sociocomunitario Productivo" de la ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, que no representa un modelo educativo exportado ni fue construido por especialistas foráneos. Es un modelo educativo construido de la lectura

de nuestra realidad. De esta forma, el pensamiento crítico implica también que el boliviano construya su propia historia, y no esperar que otros decidan y construyan las normas de vida, el comportamiento y los modos de educación.

2.6. Desarrollar el espíritu científico e investigativo

Otro de los principios para comprender la descolonización, parte por asumir la investigación e indagación sobre los diferentes elementos presentes de la realidad, en otras palabras la FORMULACIÓN PERMANENTE DE INTERROGANTES, como por ejemplos: ¿Cuál es la ideología de la Ley 070 de Educación? ¿Cómo se evidencian los preceptos del Currículo Base en mi comunidad, barrio o localidad? ¿De qué manera la Ley Educativa resuelve y aborda los problemas reales de la educación boliviana? ¿Por qué la Constitución Política del Estado afirma que Bolivia es un país Anticapitalista, Revolucionario y Descolonizador? ¿Qué es la descolonización? ¿Cómo la puedo observar en mi vivencia cotidiana y en mi Unidad Educativa?

En otras palabras asumir la investigación concierne hacer *filosofía*. Si revisamos el origen y el concepto de filosofía, nos remitimos a las voces griegas: *philós* (amor) y *sophia* (sabiduría), por lo que, etimológicamente, la filosofía es el AMOR A LA SABIDURÍA. Y Muchas veces se critica a la filosofía por ser especulativa o idealista, que en los hechos lo es. Empero, los que son solamente críticos no se dan cuenta de que, para realmente producir conocimiento y desarrollar el espíritu científico, se parte por especular, plantear hipótesis, fundamentar críticas y proponer otras alternativas o miradas independientemente de lo establecido y legitimizado.

En este pensamiento, la filosofía es como la literatura con la que un poeta vive de la sutil y tenue ruptura de las reglas establecidas. Los mayores renovadores de la historia fueron aquellos cuya originalidad pasó desapercibida para sí mismos y para los que les rodeaban. Del mismo modo, los que se enfrascan en operaciones terminológicas acaban desentendidos de la tarea de llenar de sentido las vacías estructuras que manipulan. Son fontaneros del lenguaje y olvidan que la tarea del filósofo es construir con las palabras, que es materia deleznable, un edificio de ideas que escape al tiempo e idiosincrasia de sus construcciones. (Arana, 2004; 47). Así mismo, Aristóteles afirma que por naturaleza los hombres tenemos la necesidad de conocer (que conlleva filosofar, y no necesariamente reproducir lo conocido).

Dichas interrogantes (planteadas en los párrafos anteriores) tienen que conducir al ser humano a *buscar respuestas en diferentes fuentes*, como libros, revistas, periódicos, indagación por internet, consulta a especialistas, a profesores, etc. Como se puede observar, el desarrollo del espíritu científico tiene carácter permanente; entre planteamiento de interrogantes y la búsqueda de hipótesis plausibles, hasta el punto de asumir como estilo de vida o como cotidianidad y, no solamente como requisito formativo (cuando el maestro o maestra, designa una actividad de investigación, que será poderada por calificación o nota).

2.7. Conciencia social y política

Al respecto, según el Currículo Base, se trata de las *Dimensiones del Currículo* que orientan la formación integral y holística del los estudiantes. Estas dimensiones son: Ser (Valores y Espiritualidad), Saber (Procesos Mentales), Hacer (Aplicación y producción) y Decidir (Autodeterminación con impacto social). A continuación nos referiremos a la última dimensión por tratarse de lo concerniente.

Así el saber DECIDIR implica que el estudiante se vincule e identifique con las problemáticas y hechos sociales y políticos, desde lo local, regional, nacional e internacional, de manera responsable y consciente, particularmente en el proceso de toma de decisiones. Dicho vínculo y unidad de lo “social-formativo”, se observa por ejemplo en los procesos de investigación científica, ya que en la dinámica del proceso de investigación se vinculan entre sí tres finalidades, que son: a) el conocimiento por sí mismo, b) el conocimiento como instrumento de la práctica y c) el conocimiento como función de autorregulación de la vida social, es decir, vincula procesos de estabilidad ideológica y, consecuentemente, política. En un sentido más estricto, todo conocimiento posee ontología, gnoseología y epistemología no unitarias y crea una científicidad o racionalidad instrumental, que busca un resultado, una acción práctica y utilitaria: preservar y consolidar el modelo de acumulación de capital. La ciencia está al servicio de las multinacionales, no solamente porque desarrolla tecnología. También consolida el poder político del sistema, porque el conocimiento se vuelve lenguaje, ideología, paradigma, filosofía, valores y arte que se difunden y reproducen por medio de la educación y la comunicación masificadas, y se incrustan en el sistema jurídico, económico y político. (Mazorco, 2007:184)

Por estas razones, la escuela debe desarrollar procesos de alteridad, para la producción de conocimientos a partir de la categoría “Histórico-Política”; en tanto, el proceso de colonización por los europeos encubrió entre muchos aspectos, otras formas, procesos, mecanismos y concepciones de producción de conocimientos, distintas al modelo determinista. Es un proceso en el que dos culturas diferentes se enfrentan, una se impone sobre la otra, sin tratar de entender sus creencias o formas de vida. La cultura indígena, maneja creencias y comportamientos diferentes a la cultura europea. Esta última ve a la otra como algo bárbaro que debe ser transformado. En efecto, desarrollar la dimensión DECIDIR amerita contar con una lectura detenida y amena de nuestra realidad HISTÓRICA Y POLÍTICA, para así vislumbrar y hacer funcionar el conocimiento con la realidad sociocultural; más aún cuando nos encontramos en un proceso de transición de un país Capitalista a un país *Socialista Comunitario*, donde es de vital importancia que el estudiante exprese su acuerdo o desacuerdo, a partir de una comprensión lógica y afectiva.

2.8. Complementariedad técnica e instrumental con lo moderno

Asumir la descolonización no implica desechar el conocimiento occidental proveniente del viejo mundo y de las potencias mundiales, sino considerarlas solamente como *guías y/o orientaciones conceptuales* (que de alguna manera se articulan a nuestra realidad o como otras que no se modifican). Tampoco significa ser indiferente al mundo globalizado y a la Sociedad de la Información, lo último traducido en lo educativo la incorporación de las TICs en los procesos de formación, apropiación y aprendizaje.

Por lo tanto, este proceso considera una *complementación técnica e instrumental* con el conocimiento universal, como por ejemplo el uso de computadora, data display entre otros, provenientes del mundo globalizado. Así, no existe complementariedad a nivel epistemológico y, mucho menos a nivel ontológico, puesto que el sujeto moderno es por excelencia individualista determinado por el capital, mientras el amerindio es solidario, comunitario, determinado por las leyes naturales de la vida y de las deidades.

Cuando valoramos lo nuestro no debemos caer en la vanidad cultural y decir que lo nuestro es lo máximo. Eso es un error. Entonces, lo que tenemos que hacer es complementarnos con los actuales desarrollos de la tecnología occidental. Nuestros niños tienen que ser expertos en su cultura, pero también

tienen que manejar lo que son los actuales adelantos de la ciencia y la técnica del mundo actual. (Pedro Apala, Técnico del Comité Nacional de Coordinación de los CEPOS. Octubre de 2008)

En el campo científico e investigativo, en la actualidad, los enfoques cuantitativos y cualitativos no son considerados como antagónicos, sino complementarios, como por ejemplo los datos provenientes del análisis estadístico también son análisis subjetivos y cualitativos.

En algunos casos, según la naturaleza del tema de investigación, la ideología y la filosofía del investigador, en los hechos entre estos dos paradigmas (cuantitativo y cualitativo) surge un tercero como una interface desde lo sociocrítico y social cuántico.

2.9. Estudiantes y padres de familia en la gestión del currículo diversificado

Por lo general o siempre se planifica y diseña un currículo para el estudiante, pero sin el estudiante; en otras palabras la participación activa del estudiante en la definición de contenidos programáticos no es una realidad. O si existe algún indicio de participación, se reduce a socializar lo establecido previamente o se apuntan sugerencias y opiniones de estudiantes en sesiones, que de alguna manera u otra, no se reflejan en el diseño final del proyecto educativo. En síntesis no existe una participación consciente y directa de los estudiantes y los padres de familia en la elaboración del documento curricular.

Respecto a los padres de familia, es necesario aclarar que su participación por lo general a nivel decisional y teórico, parte desde su *experincia y vivencia cotidiana*, particularmente a la hora de conocer las capacidades productivas locales (debido a la condición del analfabetismo y la falta de profesonalización superior o técnica). Entonces, queda muy lejana la crítica recurrente de la mayoría de profesores o asesores pedagógicos u otros, que reza así: ¿Por qué hacer partícipes a los padres de familia en la planificación del proyecto curricular (ahora currículo diversificado), puesto que no tienen formación especializada y mucho menos un conocimiento específico respecto a las areas y/o materias?

Sobre este punto la participación de los padres de familia no tiene que reducirse nuevamente a las falencias de la Participación Popular de la 1565, que en la práctica solamente fue *controlar la asistencia de profesores y administrativos*, a organizar kermeses o velar por la infraestructura de la Unidad Educativa.

En definitiva, la definición del currículo es un proceso social, y como tal involucra la Trilogía de Participación Comunitaria en el currículo (profesores, padres de familia y estudiantes) en el marco del diálogo, la responsabilidad, la Democracia Intercultural y, sobre todo, en tiempos de descolonización. Dicha participación necesariamente tendrá que involucrar a *todo el proceso de gestión educativa*, incluyendo planificación, diseño, ejecución y evaluación de impacto social.

2.10. Conocer desde la razón y el cosmocimiento

En este contexto, los grupos humanos construyen realidades simbólicas coherentes a sus sistemas de comprensión del mundo. En algunos casos, estos sistemas se inscriben en el marco de una concepción integral de la materia que vive, es decir, en la concepción de un entorno que como el ser humano, integra conciencia, materia y energía. Así se vive lo trascendental. Según Eliade (1996) en las “sociedades arcaicas el conocimiento del origen de cada cosa (animal, planta, objeto cósmico, etc.) confiere una especie de domino mágico sobre ella”, que no es otra cosa que percibir la energía de las cosas como vitalidad o vida.

En más de las veces, esta realidad no forma parte de una SIGNIFICACIÓN RACIONAL; sino de una SIGNIFICACIÓN EMOCIONAL o de sentimiento en medio de la materia que vive. Así, los mismos atributos de vitalidad del ser humano lo tienen las plantas, los ríos, los cerros, los animales, el Sol, la Luna y otros; por tanto, el contexto se presenta como un todo que integral y vitalizado.

El vivir más allá de la racionalidad es una experiencia cotidiana del ser humano y, existen referencias significativas de que el ser humano constantemente vive una experiencia que trasciende lo racional. Esta concepción de integralidad del pasado, presente y futuro implica ver la vida como una totalidad y no limitada por reglas del buen pensamiento. Así, se trasciende a lo extraracional a prácticas de espiritual donde la vida se manifiesta en medio de la vitalidad de las cosas o en medio de la materia que vive.

Es decir, no solamente se puede comprender un fenómeno de la realidad, únicamente mediante el acercamiento a éste, a partir de una gama de teoría conceptual, sino también mediante el corazón. En esta línea, según Hans Kung, Blas Pascal merece ser colocado junto a Descartes. Ambos de la misma época,

franceses, matemáticos, católicos, clásicos de la literatura francesa y grandes pensadores, aunque muy distintos entre sí. Descartes fue ante todo un filósofo y Pascal un apologeta, aunque otro filósofo francés, lo coloca también entre los grandes de la filosofía francesa. Lo cierto es que ambos fueron apasionados buscadores de la verdad y han dejado una profunda huella en la historia del pensamiento. Pascal señala que junto a la razón especulativa existe la “lógica del corazón”.

- Conocemos la verdad no solamente por la razón sino también por el corazón (110).
- El corazón tiene sus razones que la razón no conoce; lo sabemos de mil maneras (423).

Así mismo, Wild del Campo citando a Castañeda afirma que el *sentimiento* es un dispositivo más de conocer, entonces la razón desarrollada en su máxima capacidad llega a un punto en que se agota en sí misma, dejándonos dentro de un universo incomprensible e insostenible. En efecto la “racionalización” o “logocentrismo” no es el único medio de abordar y/o solucionar un problema de investigación; en otras palabras no es solamente revisar una gama de libros, textos y documentos de investigación temática. Así se quebranta el orden constituido de la ciencia moderna en términos estructurales, puesto que la relación cognoscente no es el único medio que identifica al sujeto de estudio.

En este mismo sentir, las últimas investigaciones afirman que el conocimiento está en los genes, dentro del ADN-ARN que establece una combinación e intracombinación con la realidad. Desde nuestra propia estructura interna biológica se denomina *Híper comunicación* con el medio ambiente. Lo manifestado no quita valor a los instrumentos, métodos y técnicas de investigación, para resolver y/o abordar los problemas o temas de investigación. En síntesis es el verdadero tratamiento investigativo *equilibrio técnico-actitudinal* del “corazón/sentimientos y técnicas/métodos de investigación científica”.

2.11. Asumir la crisis del sistema capitalista en la sociedad y en la educación

En la actualidad es muy evidente la incompatibilidad del modelo económico mundial con la idiosincracia de cada Estado, al haberse realizado un transtocamiento sistemático histórico sociocultural –como el caso de los

países latinoamericanos abigarrados culturalmente- por lo que la **Crisis del Sistema Capitalista** es una realidad viva. En el caso boliviano el modelo de mercado, cobra énfasis y predominio en las políticas sociales de corte nacionalista y, luego neoliberal que instituye la naturaleza y filosofía del *Estado* (con raíces en la colonia de 1535, posteriormente *legitimizado* en la república de 1825 y en 1952) mediante el “conducto eferente” (educación, medios de comunicación y religión) bajo conceptos de Políticas de Ajuste Estructural, Desarrollo Sostenible, Modernidad y principios de libertad, igualdad de derechos, Democracia, etc.

Entonces, el trasfondo es la reducción y paso de la condición humana a un proceso de conversión como “prototipo de vida”, donde prima el *capital* como factor determinante de las relaciones interpersonales, desarrollo social e incluso como modelo y concepción de la ciencia. Eso se expresa en control cultural, dependencia, valoración de lo ajeno-externo en desmedro de lo nuestro, aculturación, subyugación, homogenización de pensamiento, violación de los derechos humanos y reproducción de conocimientos, en una sociedad plural y singular (como Bolivia, Perú, Colombia y Ecuador).

La crisis del sistema capitalista, fagocitada en tiempo, espacio e historia a nivel latinoamericano e incluso en el orbe entero, es un *fenómeno paradójico*; al acrecentar dichas problemáticas (a pesar de contar con el control del Estado boliviano “toma del poder” mediante la inversión de capital extranjero, apoyo de organismos internacionales, como el BM y el FMI) no resolvió los *problemas de fondo y de estructura* del país. Esto permite generar otras respuestas, alternativas y/o modelos de Sociedad y de Estado diferentes al Capitalismo. En este horizonte se configuran dos hechos bastante particulares como respuesta a esta crisis del sistema occidental, como el caso de la conformación del Estado Plurinacional y el paradigma del Vivir Bien en Bolivia.

En esta línea, en tiempos de descolonización la conformación del Estado Plurinacional es un hecho al aprobarse la Nueva Constitución Política del Estado Boliviano (2009) vía acontecimiento constituyente, que en su capítulo primero de Modelo de Estado, el artículo I señala que Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y

lingüístico, dentro del proceso integrador del país. Por consiguiente la pluralidad no solamente es del colectivo, sino también del Estado.

La anterior Constitución Política del Estado con la reforma de 1993, reconoce la diversidad cultural y lingüista de la población bajo el término de sociedad pluricultural, pero no al Estado. No es lo mismo definir al Estado como Plurinacional que a la sociedad como pluricultural. Entonces, es necesario remarcar que la construcción del Estado Plurinacional no es tema de debate meramente intelectual, aunque tiene su vertiente intelectual. Es un tema de hecho práctico, de realidad. Que nos sintamos e iguales mestizos, aymaras, quechuas, guaraníes, mojeños y trinitarios, sin que ninguna cultura se sienta superior a la otra, esa es la plurinacionalidad... Un bloque de poder histórico construido a partir del ensamble de varias matrices culturales, lingüísticas e históricas que dan lugar a un bloque de poder plurilingüístico, pluricultural... El Estado Plurinacional no es solamente una construcción ideológica, sino principalmente *refleja la esencia de la pluralidad cultural, lingüística, económica, educativa y epistémica del contexto boliviano*.

Al ser una recomposición nacional no puede ordenarse según las exigencias institucionales de una rearticulación estatal. La recomposición estatal debe asumirse desde los contenidos que encarna el carácter nuevo de nación que emerge como recomposición. En tal caso, el contenido plural no puede leerse cuantitativamente, que es la lectura normal, sino de modo cualitativo. Esto quiere decir: lo *pluri* de lo plurinacional no estaría indicando la suma agregada de identidades dispersas y opuestas entre sí; lo *pluri* no se constituye numéricamente sino históricamente (Bautista, 2010; 27).

Así mismo la constitución del Estado Plurinacional no se realiza desde una mirada multicultural; que afianza otras formas de homogenización de las relaciones sociales tras el debilitamiento del Estado-Nación patrocinado por las potencias mundiales y organismos internacionales. Reconoce la igualdad de culturas, pero no en igualdad a la cultura universal occidental, donde la clase dominante es el eje articulador del núcleo “económico, estatal e ideológico” esencialmente *monocultural*, reduciendo así la democracia en ciertos derechos específicos (de pobres, indígenas y migrantes) y cierta participación. En todo caso se cambió el multiculturalismo por el “pluralismo” para eliminar el etnocentrismo partiendo de la forma de gobierno desde la alteridad que requiere

una lectura y comprensión cualitativa desde lo endógeno de los sucesos –y no como un agregado pretérito- para un despliegue a la reconceptualización.

Y el segundo hecho (como respuesta a la crisis capitalista) es configurar el paradigma del **Vivir Bien**. Entonces existe una simbiosis política efectiva entre el Estado Plurinacional y el Vivir Bien. Así, Vivir Bien implica acceso y disfrute de los bienes materiales en armonía con la naturaleza y las personas. Es la dimensión humana de la realización afectiva y espiritual. Las personas no viven aisladas sino en familia y en un entorno social y de la naturaleza. No se puede Vivir Bien si los demás viven mal o si se daña a la naturaleza. Según la ideología dominante, todo el que quiere vivir mejor disfruta de una mejor calidad de vida.

De modo general asocia esta calidad de vida al Producto Interior Bruto de cada país. Sin embargo, según los pueblos indígenas originarios –de Bolivia–, la vida no se mide únicamente en función de la economía. Estos pueblos ven la esencia misma de la vida... toda forma de existencia tiene categoría de igual. En una relación complementaria, todo vive y todo es importante. La Madre Tierra tiene ciclos, épocas de siembra, épocas de cosecha, épocas de descanso, época de remover la tierra, épocas de fertilización natural. Así como el cosmos tiene ciclos, la historia tiene épocas de ascenso y descenso, la vida tiene épocas de actividad y pasividad.

El Vivir Bien tiene su génesis o modo de vida en las culturas ancestrales y en la actualidad se constituye en un desafío, puesto que la impregnación sistemática del colonialismo vive en el pensamiento y la forma de obrar e interaccionar –y con fuerza en el área dispersa/urbana– y cambiar, implica todo un proceso difícil (donde la fuerza de las legislaciones básicamente coercitivas tiene poca incidencia en las formas de cambio de pensamiento). Concepto y práctica que necesariamente adquirirán consistencia lógica propia y sobre todo “cristalización de estructura” como referente de explicación y análisis de la constitución y dinámica de la realidad en sus diferentes campos: Educativo, Cultural, Económico, Político y Filosófico.

Así mismo, en aymara se dice “suma qamañatakija”, que significa “para vivir bien o vivir en plenitud, primero hay que estar bien”. Saber vivir implica estar en armonía con uno mismo; “estar bien” o “sumanqaña” y luego, saber relacionarse o convivir con todas las formas de existencia, desenvolvernos en armonía con todos y todo, en una convivencia donde todos nos preocupamos

por todos y por todo lo que nos rodea. Lo más importante no es el hombre ni el dinero, lo más importante es la armonía con la naturaleza y la vida...que apunta a una vida sencilla que reduzca nuestra adicción al consumo y mantenga una producción equilibrada sin arruinar el entorno. Así, el ser humano es con la naturaleza y el cosmos, desde la paridad de la indianidad.

En ese sentido, Vivir Bien es vivir en comunidad, en hermandad y, especialmente, en complementariedad. Es una vida comunal, armónica y autosuficiente. Compartir sin competir...Vivir bien no es lo mismo que vivir mejor, el vivir mejor es a costa del otro. Vivir mejor es egoísmo, desinterés por los demás, individualismo, solamente pensar en el lucro. Porque para vivir mejor se hace necesario explotar al prójimo. Se produce una profunda competencia, se concentra la riqueza en pocas manos.

En efecto, el Vivir Bien implica atravesar el orden racional y mostrar sus contradicciones para que el entendimiento se desplace hacia la ejercicio y juicio crítico del fundamento (de forma que la academia y la ciencia “desmoronen y reordenen” la cualidad ontológica del ser humano en relación directa con su entorno, en términos de “sistema único”) donde la convivencia del ser humano no esté mediatizada por la acumulación desenfrenada y competitiva del capital económico-financiero. Necesidad presentada como posibilidad y disponibilidad común, que asiente un nuevo sentido de vida desde lo comunitario, la unidad, el todo articulado e igualdad de valor.

Es importante mencionar que el Vivir Bien como respuesta a la Crisis Global es una respuesta gubernamental boliviana que hace un llamado a un cambio paradigmático de los modelos conceptuales, epistémicos y vivenciales que rigen las relaciones humanas en todo el planeta, así como las relaciones entre el hombre y la naturaleza, que aspira a constituirse en una opción de vida para cualquier ser humano “en Bolivia y el Mundo” (Cancillería boliviana, 2009: 6). Sobre lo segundo, en enero de 2009, en el Fórum Social Mundial, celebrado en el estado brasileiro de Pará, Leonardo Boff, ante miles de jóvenes de todas las razas y colores, señaló que el actual sistema o modelo económico está en una fase terminal y que el desafío no es remediar lo que no tiene arreglo, pero sí buscar nuevas alternativas.

En efecto, existen bases legales como las siguientes: Convenio N° 169 de la OIT del 7 de junio de 1989, Declaración de las Naciones Unidas sobre

los Derechos de los Pueblos Indígenas del 7 de septiembre del 2007, Estados Plurinacionales, Constitución Política del Ecuador (2008), Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) y Retos de los nuevos Estados Plurinacionales. De esta manera, frente a la crisis del capitalismo el paradigma del Vivir Bien resulta una propuesta pertinente en nuestro contexto local e incluso internacional.

3. ERRORES DE LA DESCOLONIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN

A nuevo años de nacimiento del Estado Plurinacional y a siete años de implementación del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) de la Ley Educativa 07 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”; ambos se reduce una doctrina e ideal al no encontrar correspondencia vivencial “del día a día”, como palabras que no tienen eco y que la finalidad práctica de los conceptos es otra, diferente a la manifestada en documentos, normas, decretos, etc. En virtud a ello, la educación descolonizadora, comunitaria, productiva, de aprendizaje para la vida, científica, etc. descansa en una legalidad obligada, como también en una legitimidad forzada.

Así la reedición de la comunidad política (en pleno siglo XXI desde el Estado boliviano) se piensa de forma aislada, seleccionando los valores y prácticas que se naturalizan (a través de la coerción y manipulación mediática de los medios de comunicación y la educación) y ni el propio maestro generalmente es consciente de la liberación. Como se ha mencionado la teoría simbólica tiene una función tradicionalmente rectora de la retención, benevolencia y estatización del pensar en base a los lineamientos del Estado; en este caso desde los lineamientos del Ministerio de Educación, pero no es consciente. Se trata pues de que “la teoría siempre se jode ante la práctica.” (Alejo Carpinter)

La escuela tradicional, por ejemplo, ha utilizado el currículo para legitimizar la educación, lo que ocurre con la ley 070 ¿A caso se preguntó a los estudiantes lo que querían aprender? ¿Acaso los padres de familia no pueden construir una educación más pertinente desde su experiencia de vida y formación, como la escuela Ayllu? ¿Acaso los representantes de la educación ante el Congreso Nacional de Educación no fueron militantes de la política del MAS? Otra cosa es la teoría concebida por los especialistas gubernamentales y otra es la práctica y vivencia de los estudiantes, maestros y padres de familia. La teoría se impone sobre todas las cosas en dos caminos: *por coerción y voluntad*.

Así la descolonización como principio de “liberación” no es una realidad sino un argumento teórico de la clase política. En este contexto, los principios de la educación descolonizadora –descritos en el anterior apartado– tienen su rostro práctico. Veamos:

- Comprender el proceso de colonización; falta de comprensión profunda por las autoridades nacionales y la colectividad en general.
- Asumir la descolonización como estilo de vida; no hay un pedagogía del ejemplo desde las autoridades gubernamentales; por lo tanto, solamente es teoría.
- No supone un retroceso total a la vida pasada; desde la visión occidental de grupos de poder.
- Aplicable también en el área urbana; vigencia de la mentalidad eurocéntrica (Vigencia del colonialismo interno).
- Desarrollo de pensamiento crítico; desde la dimensión de decidir, que solamente es un espacio retórico: deliberación.
- Desarrollar el espíritu científico e investigativo; enajenación de la producción de conocimientos por el Ministerio de Educación, con maestros y maestras como sujetos de legitimación y no de producción.
- Conciencia social y política; castigando la acción de masas como contraproducente.
- Complementariedad técnica e instrumental con lo moderno; tecnología que permite realizar una mirada e interpretación somera de la realidad.
- Estudiantes y padres de familia en la gestión del currículo diversificado como agentes de legitimación en la planificación y gestión curricular.
- Conocer desde la razón y el cosmocimiento; primero y segundo desde la razón pura, con poca o ninguna sensibilidad humana.
- Asumir la crisis del sistema capitalista en la sociedad y en la educación; no solamente en la educación, sino también en la política y en la economía. Educación intercultural y descolonizadora solamente como capital cultural y nada más.

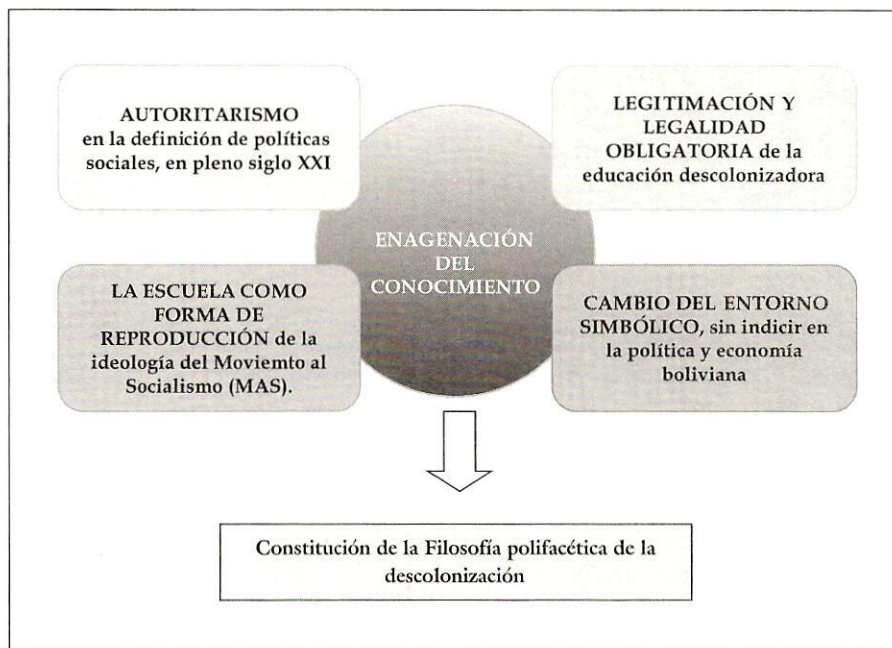
4. Enajenación del conocimiento en la educación descolonizadora

En este punto, se analiza cómo el MESCP parte de la enajenación del conocimiento, en su constitución y naturaleza interna, ya que en la externalidad, la educación descolonizadora es lo mejor que puede pasar en la historia educativa, asumida por los agentes del Estado Plurinacional. Empero, es urgente interpelar al núcleo de producción de conocimientos que descansa en autoritarismo, legitimidad obligatoria, nuevas formas de reproducción desde la escuela y cambio solamente del entono cultural, sintetizado en la Filosofía Polifacética Descolonizadora. Autoritarismo, en tanto no se pregunta a la sociedad de forma directa sus inquietudes y propuestas; la política educativa se impone desde el mecanismo de la Democracia Representativa (solamente representate, que responde en su generalidad al MAS); además, se obliga simbólicamente al maestro y/o docente a asistir a un curso de capacitación y actualización (como es el caso del PROFOCOM) planificado por el ministerio de Educación y se persuade de no asistir a otros fuera de esta instancia gubernamental.

La educación descolonizadora, integral y holística, comunitaria entre otros, es una estructura de reproducción de la ideología del MAS. Según García Linera (2009) en el “socialismo comunitario”, se adiestra a los niños y a los jóvenes para seguir el sendero ideológico del partido de gobierno. Los contenidos son una especie de mediación simbólica para la no resistencia. Y la revolución educativa es solamente curricular; en otros términos, existe una sobrecarga exagerada de la lectura de cosmovisión andina: estrategia política para que la mayoría nacional se acople de forma efectiva, por lo que la economía y la política son capitalistas, según Félix Patzi (2008). Veamos este análisis en la siguiente gráfica ilustrada:

Gráfica

ENAJENACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA



Fuente: Elaboración propia, 2017.

Todo ello recae en la constitución de la “filosofía polifacética” de la descolonización. La construcción y el establecimiento paradigmático tienen dos polaridades distintas: filosofía polifacética y filosofía concresiva. Empero, en este acápite solamente se caracteriza a la primera polaridad que crea *distintas acepciones* sobre una cosa o hecho, abriendo un *profuso debate* a nivel interno y externo sobre si estos conceptos inspirados por adeptos o intelectuales, expresan un alto grado de significado y causan una *satisfacción efectiva*.

Varios autores, encaminan la **revolución** y la **liberación** de esquemas preestablecidos para cimentar otras concepciones filosóficas desde su contexto. Así por ejemplo: “Tenemos que crear una nueva semántica que nos permita dar sus verdaderos nombres a las creaciones humanas reemplazando la palabra 'imperio' con la expresión la 'gran comunidad' o la vertía con nuestro AYLLU, etc.” (Reinaga, 2001;11). Por otra parte: “Ruptura epistemológica; es decir una nueva mirada, nuevos ojos, un cambio de visión del mundo social. En otras palabras, un cuestionamiento a los conceptos, métodos y modos de

pensamiento tanto del sentido común como del sentido científico venerado.” (Bourdieu, 1995; 118-189-192-193)

Ambas expresiones, de cara a los cambios políticos, culturales y académicos, se manifiestan solamente como SUBJETIVIDAD FILOSÓFICA (y no como objetividad y, mucho menos como metodología) que descansa en un modelo conceptual único, que inicia una *imposición o una ofensiva* de envergadura para imponer al mundo entero el nuevo decálogo de los mandamientos de dicho modelo (como lo es el paradigma occidental, nacionalista, republicano, etc.) dirigido a regir la vida en las futuras décadas de forma sistemática e ininterrumpida.

En definitiva, toda construcción paradigmática tiene un primer momento de “filosofía polifacética” que sustantivamente establecerá un paradigma objetivo de “filosofía concresiva” (segundo momento) en nuestras relaciones cotidianas. Es necesario advertir el peligro de la F.P. que dado el advenimiento conceptual da lugar o posibilita la existencia de un *proceso retardado* o demasiado extenso de filosofía, unificando el vacío filosófico. En otras palabras dicho modelo o concepción solamente es PURA FILOSOFÍA, que descansa en el juego consciente de la mente humana. En este panorama es necesario aunar esfuerzos intelectivos para que la descolonización social y educativa no exista solamente en el imaginario filosófico (filosofía polifacética).

En definitiva, la descolonización de la educación es una construcción de la clase política (ministerio de Educación), por lo que la sociedad y la escuela son receptáculos de conocimientos y saberes; la instancia gubernamental (ahora Estado Plurinacional) decide *qué es lo que se debe hacer y que es lo que no se debe hacer*. Existe un margen (tipo anillo social delimitado) de producción de conocimientos; maestro y/o docente que produce fuera de este margen es sancionado de forma disciplinaria (incluso expulsado y perseguido). En otras palabras, solamente podemos producir lo que la clase política quiere que se produzca únicamente en el marco del *proceso de enseñanza y aprendizaje*, sin nexo político y social. Así la sociedad y los actores educativos delegan su capacidad de producción de conocimientos y saberes a la clase política (ministerio de Educación).

No es posible realizar alguna modificación de la currícula oficial, a los lineamientos y al proceso de gestión, en las instancias de la Dirección de Unidad Educativa, Dirección Distrital y Dirección Departamental de Educación que

solamente cumplen la función de administración, no de gestión y producción. Así, la producción de conocimientos es vertical y autoritarista; no se consulta de forma directa a los actores educativos (únicamente a través de los representantes que por lo general responden a la lógica del partido político en ejercicio; que valida a la clase política sin ningún cuestionamiento).

Por lo manifestado, la enajenación del conocimiento en el marco de la educación descolonizadora es un mal necesario para la vigencia de la clase política (ministerio de Educación) y sostener dicha vigencia corresponde a los maestros y/o docentes: quieran o no. Entonces, la educación descolonizadora es solamente teoría y discurso –y nada más, amén–. Irónicamente, mientras la población boliviana interpela al conocimiento vertical, se requiere la adopción de un criterio dialéctico que no sea materialista, puesto que el motor del desarrollo histórico reside en las condiciones socioeducativas.

5. DECLIVE DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

La dinamicidad de un país y de una sociedad históricamente y, aún en la actualidad, se sostiene sobre dos pilares: el sistema convivencia armónica y la generación de conocimientos (tecnología y ciencia, etc.) –aspectos que hacen a la institucionalidad de la escuela–. Lo ideal y adecuado es que ambos pilares se mantengan de forma “equidistante” puesto que si uno de ellos se superpone sobre el otro, estaremos hablando de una “crisis paradigmática”.

Por lo concerniente se realiza más énfasis en lo simbólico (cultural) por encima de la producción de conocimiento, de modo que se instaura en juicio crítico de correspondencia entre la escuela y el conocimiento, donde el primero se asocia y refuerza a la mega estructura conceptual, con limitada incidencia y reflejo en la práctica de la sociedad, no solamente como acontecimientos y hechos someros sino como una práctica nucleodireccional de formas paradigmáticas. De tal manera se observa que la producción se circunscribe de forma dependiente al sistema simbólico (cambio de entorno). En otras palabras se manifiesta el fenómeno del declive del conocimiento, razón de ser de la educación: de aprendizaje para la vida.

Dada la presencia del artificio de producción la crisis de la escuela, respecto a la producción de conocimientos y la investigación, se genera en el sector estudiantil. Hay “ceguera de producción estudiantil” y en igual grado

docente. Expresan sus quejas, opiniones y críticas respecto a la crisis de la escuela y la academia –aspecto digno de manifestación–. Sin embargo, carecen de argumentos de producción, acuñándose en el despectivo de *docentes y autoridades con limitada actualización*. Lo inédito es que dicho despectivo es reflejo de su propia identidad productiva porque no tienen un rendimiento escolar favorable, ausencia de valores y principios humanos, no producen conocimiento y no vinculan un proyecto de producción de conocimiento con la escuela.

En definitiva, el declive del conocimiento se suscita en tanto no es una prioridad la producción de conocimientos, sino un error. Un error de investigación que se cobija en la poca comprensión del MESCP. No tienen otro camino; generalmente no se encuentran encargados de dirección ya que lo consideran un peligro, un error, posibilitar el acceso a un estudiantes más capacitado; una vez en la toma de autoridad puede afectar negativamente a los actores educativos, ya que pregonará la resonancia social estructural y de pensamiento de sujeto trascendente; por lo tanto, prefieren mantenerlo solo como docente ajeno. En esta situación solamente puede hacer la transformación o en el término marxista hacer la revolución desde libros y la teoría, sin incidencia alguna en la práctica social. Así, la clase política organiza la condición relacional de acción y concepción de reproducción, preestablecida por el sistema mayor (estructurado desde el discurso de la globalización y el multiculturalismo, que piensa a la escuela geopolíticamente).

6. EXPLICACIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL TRASTROCAMIENTO DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Se incurrió en el error de desplazar la continuidad humana hacia el ser de la modernidad, por lo tanto de la intersubjetividad artificial que *actúa* como propia en condiciones de alto grado de desigualdad y negación humana y de la interiorización e internalización de la historia y tiempo del sistema de dominación ufanándose de eso en ámbitos académicos y cotidianos, no proclives a la sensibilidad humana; bueno, en algunos casos se puede observar su dudosa o tibia adhesión, según el aliciente de plusvalía que beneficie a sí mismo.

Habrá dos vertientes; la primera será el *segregacionismo filosófico* que producirá la existencia de la segunda, el *extravío epistemológico*. En este entendido, se inicia el trastrocamiento de la gestión del conocimiento; causa principal y determinante de la NO PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS y, por ende, de la preproducción cultural. Además, dicho trastrocamiento también se entiende como desaciertos inhumanos, relacionando con las dos guerras mundiales, que hasta el día de hoy tienen sus secuelas en la historia de la humanidad.

6.1. Segregacionismo filosófico

Es necesario reiterar lo que entendemos por filosofía. Consecuentemente, la filosofía se estructura a partir del origen de dos voces griegas: *phil s* (amor) y *sophia* (sabiduría), por lo que, etimológicamente, la filosofía es el **amor a la sabiduría**. Para realmente comprender el segregacionismo filosófico es de mucha importancia situarlo en un tiempo y espacio. Sin embargo, como es de nuestro conocimiento, la dinámica y la naturaleza de la filosofía desde su origen hasta nuestros días, es bastante amplia con características particulares, en diferentes momentos históricos de la humanidad. A raíz de ello, planteamos comprender a la filosofía en cuatro momentos históricos (focalizado el último momento, que concierne a la temática en sí) que son: momento de *origen filosófico*³, segundo momento de *matriz de las ciencias*⁴, tercer momento como *independización de los saberes*⁵ y por último el *segregacionismo filosófico*.

El cuarto momento de *segregacionismo filosófico* cobra vitalidad en la medida que la filosofía es fragmentada connatural y metodológicamente de los mecanismos de hacer ciencia, es decir el asombro es sustituido por la *duda metódica* cartesiana que conduce a estructurar, crear y posibilitar el conocimiento, en tanto se duda de todo, pero no de la existencia; por ello mismo –el autor expresa– *cogito, ergo sum*, “pienso, luego existo”. Esboza en su libro “Discurso del Método” la búsqueda de la verdad, vía el “método científico” que proporciona la certeza absoluta mediante la deducción de

³ En este entendido, el primer momento de la filosofía nace con la existencia del ser humano sobre la faz de la Tierra, en cuanto se interroga sobre la existencia de la realidad que lo circunda. Específicamente esta concepción desemboca en la Antigua Grecia hacia finales del siglo VI a. C. caracterizada por una forma de pensamiento más racional por excelencia.

⁴ El segundo momento, cuando la filosofía es la primera ciencia que articula a varios campos del saber, como astronomía, religión, moral, matemáticas, etc.

⁵ El tercer momento cuando los campos del saber se independizan de la filosofía, como por ejemplo la astronomía, la física, matemáticas, educación, moral, política, economía, etc.

ciertos axiomas⁶ geométricos y matemáticos, a partir del racionalismo cuya doctrina filosófica...es la *omnipotencia e independencia de la razón humana* para alcanzar la verdad. (Dardichon, 2007:21)

Este hecho separa la teoría de la práctica, la vida de la ciencia, el ser humano de su realidad. En otras palabras, conduce al ser humano a asumir todas las teorías como verdades absolutas y, por tanto, aplicables a todo tipo de contexto. Consecuentemente, no considera la dinámica y la dialéctica de la realidad y, mucho menos del conocimiento, en la medida en que la filosofía se estructura a partir de criterios matemáticos y axiológicos que tienen un carácter de estatismo; en tanto, sometidos a una experimentación reiterativa darán los mismos resultados. A la luz de este hecho, es necesario preguntarse: ¿Será que la vida solamente se basa en criterios matemáticos? ¿Qué es de los valores, actitudes y comportamientos?

Entonces, el ser humano ha sido reducido a un ser reproductor de sistemas de pensamientos ajenos al suyo. Dicho esto, cuando para acercarse a una filosofía se está armando ya no solamente con un par de conceptos... que una larga tradición problemática ha establecido frecuentemente o ha sobrecargado de reminiscencias es también con una rejilla especulativa donde aparece ya la figura clásica de un antagonismo. “El debate operatorio que se dispone uno a instituir dentro o a partir de esa filosofía corre el riesgo de parecer menos una escucha atenta que un someter a cuestión...” (Derrida, 1989). Como rol organizador de una inquisición simbólica que introduce previamente aquello que se pretende encontrar, expresado también, como una violencia a la fisiología propia del pensamiento⁷. En este pensamiento a la reproducción de conocimientos le precede una reflexión y la racionalización establecida como fondo y filosofía a posteriori y conclusiva, de aquello que se quiere presentar como nuevo y novedoso.

Por otra parte, dada la existencia de esta separación de la filosofía de los mecanismos de la producción de conocimientos y saberes, en los procesos formativos, es evidente que el amor a la sabiduría se ha reducido al *rechazo de la sabiduría*, en la medida en que no consideramos la amplitud del objeto de

⁶ Principio evidente, admitido sin demostración. Concretamente se puede observar en las matemáticas a partir de la *consistencia lógica* al articular un sistema axiomático, que no permite la autocontradicción lógica o la deducción simultánea contraria.

⁷ DERRIDA Jacques, opcit, p. 2.

estudio de la filosofía como único dispositivo de hacer ciencia y conocimiento. Por lo que habitualmente no nos preguntamos aspectos como los siguientes: ¿Por qué expresa este autor esta afirmación? ¿Cuál fue el modelo de vida que plantea la Reforma Educativa? ¿Cuáles son los fundamentos ideológicos intrínsecos que subyacen en la nueva Ley Educativa? ¿Cuál es la ontología de un país socialista? Y mucho menos plantearnos hipótesis plausibles que guíen o determinen la comprensión o entendimiento de estos hechos y/o circunstancias singulares. Por lo tanto el amor a la sabiduría también se entiende como el estático filosófico epistemológico, (y no dinámico) que no permite la construcción de conocimientos. En otros términos la filosofía no es sinónimo de la lectura declarativa.

Muchas veces se critica a la filosofía por ser especulativa o idealista. Pero los críticos no se dan cuenta de que realmente producir conocimiento pasa por *especular, plantear hipótesis, fundamentar críticas y proponer otras alternativas o miradas independientemente de lo establecido y legitimizado*, es decir FILOSOFAR que –posteriormente– permite la materialización y objetividad (a partir del recorrido de la filosofía polifacética a la filosofía de la concreción).

La filosofía es como la literatura, con la que el poeta vive de la sutil y tenue ruptura de las reglas establecidas. Los mayores renovadores de la historia fueron aquellos cuya originalidad pasó desapercibida para sí mismos y para los que les rodeaban. Del mismo modo, los que se enfrascan en operaciones terminológicas acaban desentendidos de la tarea de llenar de sentido las vacías estructuras que manipulan. Son fontaneros del lenguaje y olvidan que la tarea del filósofo es construir con las palabras, que es materia deleznable, un edificio de ideas que escape al tiempo e idiosincrasia de sus construcciones. (Arana, 2004; 47). Así mismo, Aristóteles afirma que por naturaleza los hombres tenemos la necesidad de conocer (que conlleva filosofar, y no necesariamente reproducir lo conocido). Entonces descolonizar la educación implica remover la epistemología de producción de conocimientos desde la filosofía de la concreción.

6.2. Extravío epistemológico en la producción de conocimientos

A raíz de la expresión manifiesta del trastrocamiento de la gestión del conocimiento –como es de nuestro entendimiento– posibilita y/o determina el segregacionismo filosófico, que supone la existencia del extravío

epistemológico. Lo último será objeto de tratamiento en el presente acápite, luego de brindar la noción de epistemología. En este horizonte, la epistemología es una rama de la filosofía que se estructura de dos voces griegas: *episteme* “conocimiento” *logos* “teoría”. Es la teoría del conocimiento como fenómeno o conciencia, constituyendo así, la *fenomenológica del conocimiento* sobre la base de dos elementos: sujeto cognoscente (conciencia) y objeto de conocimiento (realidad) vinculados por la relación cognoscente del sujeto sobre el objeto⁸.

El extravío epistemológico cobra vitalidad, en tanto existe una toma de conciencia en dos niveles: la primera toma de conciencia asertiva y la segunda toma de conciencia profusa, donde ambas se incompatibilizan y pierden el norte en la travesía de generación de conocimiento, refugiándose sincera e ingenuamente en lo ya establecido o lo ya dicho. El primer nivel, se caracteriza por reconocer y aceptar que hace unas décadas, las discusiones epistemológicas se esforzaban en mantener la hegemonía explicativa de UN SOLO MODO DE CONOCIMIENTO, el de occidente. Que como ideología, como modelo de conocimiento y como realidad institucional está siendo cuestionado y hasta subvertido. Donde formación sin pensamiento epistemológico es como una música sin sonido y la actual formación, con poca reflexión epistemológica resulta ser una gran irresponsabilidad⁹. Dicho de otro modo, simplemente se entabla el sentido de comprensión ininterrumpida de crisis y falencias del conocimiento occidental, sin posibilidad de generación de otros fundamentos teóricos alternativos al de occidente.

El primer nivel determina el segundo de toma de conciencia profusa; por la escasa visibilidad de una mirada y una reflexión más profunda de constitución ontológica y gnoseológica de la metodología de la ciencia y los procesos de

⁸ La descripción de este fenómeno es abordada por diversas corrientes filosóficas a partir de la dicotomía entre sujeto y objeto. Por ello mismo, J. Hessen plantea el debate y la reflexión epistemológica de la posibilidad, origen, esencia, forma y criterio de verdad del conocimiento. El idealismo representado por Kant trasciende la caracterización de la esencia del conocimiento, respondiendo a las preguntas clásicas: ¿Será que el objeto determina al sujeto? ¿O el sujeto determina al objeto? ¿Cómo se pueden conocer las cosas? Básicamente... ha sido denominado *idealismo trascendental*, porque transforma al objeto que trasciende en objeto trascendental. El objeto deja de ser trascendente (independiente de mí) para convertirse, en términos de Kant, en trascendental (objeto para el sujeto). J. Hessen; Teoría del conocimiento, citado por Mazorco, p. 121.

⁹ Proyecto de *Reflexiones epistemológicas para el cambio académico en la UMSS*, organizado por la Sociedad Científica de Estudiantes de Ciencias de la Educación (SOCCED) y el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (IIFHCE), gestión II/2008.

gestión del conocimiento. Es decir, persisten y se aceleran los grados de lejanía de lecturas de otras epistemologías de la ciencia, como la Física Cuántica¹⁰, el principio de incertidumbre¹¹ y la Teoría o la Epistemología del Caos¹².

La epistemología permitirá edificar la fisonomía de una ciencia de la vida para la producción de conocimientos. Así, la epistemología es un ámbito ubicado en el fondo de las aristas científicas, por lo tanto, sin luces al quiebre epistemológico y de relación cognoscente. Un ejemplo de construcción de otra fisonomía de la ciencia se realiza a partir de los planteamientos de Adalino Delgado (2007), que en su libro *la tesis en su mano*, plantea otra forma de asumir los procesos de construcción de la tesis, en el ámbito de las ciencias

¹⁰ Es el estudio del mundo microscópico de la física, que a partir de los postulados de Max Planck (1900) con la teoría de Planck, Louis de Broglie con la "Dualidad Onda-Corpusculo" y Heisenberg (1927) a partir del "Principio de Incertidumbre" sostienen que la esencia de la naturaleza subatómica no se estructuraba por las leyes determinadas, que los electrones se comportan de forma diferente frente a un mismo experimento reiterativo, como si fuesen ondas y luces. En este entendido, esta concepción difiere bastante de la Física Clásica al estudiar el mundo macroscópico donde el universo se estructura a partir de leyes determinadas, que supone un orden relativo del universo. Por lo tanto, son posibles la predicción, la medición y el control de principios básicos del método científico propio de las ciencias exactas y naturales.

¹¹ Werner Karl Heisenberg (1901-1976) físico alemán, en 1927, en sus estudios científicos de la mecánica cuántica, afirma que no se puede determinar, simultáneamente y con precisión arbitraria, ciertos pares de variables físicas como son, por ejemplo, la posición y el momento lineal (cantidad de movimiento) de un objeto dado. En otras palabras, cuanto mayor certeza se busca en determinar la posición de una partícula, menos se conoce su cantidad de movimiento lineal y, por tanto, su velocidad. Esto implica que las partículas, en su movimiento, no tienen asociada una trayectoria bien definida. En otras palabras, el principio de incertidumbre no sabe ni sabrá nunca hacia donde se dirige, que el conocimiento científico está a merced de los caprichos imprevisibles del universo donde el efecto no sigue necesariamente a la causa.

¹² Por una parte, según Carlos Álvarez de Zayas (2004) en su obra "Epistemología del Caos", no se expresa que nada es predecible, nada es determinista, nada es previsible, nada se corresponde con las regularidades, con las leyes, con la causalidad. Los hechos confirman que las supuestas leyes no operaron y estaban de más. Consecuentemente, lograr articular al hombre con su realidad, la teoría con la práctica y al objeto con el sujeto-fragmentados por un orden metodológico asumido como prototipo de vida de hacer ciencia- entonces, a partir de un enfoque filosófico "Complejo, Dialéctico y Holístico" basado sobre tres principios, que son: relación de lo objetivo y lo subjetivo, caracterización holística del objeto y relación de la teoría y la práctica. Por otra parte, desde un enfoque social, Luis Rojas Aspiazú (2007) en su obra "El Orden y el Caos: momento constitutivo y racismo" describe el orden desde una concepción colonial; en tanto, la subalternación impuesta a los pueblos y culturas indígenas expresada en la violencia física y simbólica que ejercieron y siguen ejerciendo las culturas criolla y mestiza. En efecto, la otra cara de la realidad encubierta es el caos de los pueblos indígenas y campesinos, históricamente sometidos al orden de occidente, en esencia será la "deshabitación en pos de los hábitos propios y la estrategia de poder festejar la vida".

sociales y humanas. Es decir, antes de abordar la investigación descolonizadora es necesario realizar una reflexión y quiebre epistémico con el enfoque positivista que conlleva a *asumir otra actitud intrínseca e intersubjetiva en las formas de concebir la vida, de sentir, de la concepción de la ciencia y del conocimiento, de la relación con los otros y la cultura.*

7. INSTITUCIÓN DE LA POLÍTICA SALVAJE DESCOLONIZADORA

El propósito de contrarrestar, desmoronar y resquebrar los muros del doble filo de las Políticas Sociales de Descolonización del gobierno, implica diseminar en la población boliviana la Política Salvaje Descolonizadora como hábito formativo y de vida, descrito detenidamente por Luis Tapia (2008) como acción que anula al orden establecido por el Gobierno, que no forma ciudadanos, sino soldados para defender su ideología y política desde la educación, que no solamente valora la cultura ancestral como tal, sino valora los componentes socioculturales; política e ideológicamente favorables a la ideología de gobierno (momento de selección cultural, sin rasgo de igualdad socialista comunitaria).

En otros términos la PSD "...es una metapolítica en varios sentidos. Es una reflexión crítica y práctica de las formas de dominación existentes, que va más allá de ellas; tiende a ser transcultural, a trascender varias políticas u órdenes políticos como horizonte ético-intelectual. La PSD pretende ir más allá de la política estabilizadora..." (Tapia, 2008:118). Desde aquí, asumir la Política Salvaje implica despojarse de la institucionalidad y formalidad aparente, en tanto la política salvaje tiene su génesis, acción directa y de masas desde la informalidad creativa sin mediación política.

A la luz de este planteamiento, concierne comprender el concepto de orden como: "...no es si no las innumerables modernas formas de violencia simbólica sobre los pobres, las mujeres, los niños, las culturas y las sociedades...diseñado por el Estado...el sistema escolar es el más consecuente custodio del orden y el mecanismo óptimo de su reproducción..." (Cf. Rojas, 2007:11-49). Entonces, el Gobierno del Estado Plurinacional dictamina normativas, decretos, leyes y resoluciones con trasfondo político e ideológico, para mantener y/o reforzar el orden de violencia simbólica en la población.

Por otra parte el “caos es ruptura con el poder...inconformidad hasta el punto de tocar el fondo, hasta traspasar...el lenguaje y discurso oficial del Gobierno, para incursionar como cultura la independencia intelectual y moral(Cf. Rojas, 2007:16-29). Dada la alta intensidad de desacuerdo y crítica al pensamiento y discurso oficial de gobierno, queda desplazar acción, actitud, sentimiento y dirección de insurgencia o rebeldía, no para ser problema, sino para buscar la constitución de una sociedad sin determinismo político.

Es necesario puntualizar que la colonialidad de saber se ha ido diluyendo y modificando (desde la Asamblea Constituyente donde nace la Constitución Política del Estado y el Estado Plurinacional del Vivir Bien), pero no ha desaparecido; solamente cambiamos de patrón y/o autoridad que dictamina los *contenidos* a asumir por la población. De la dependencia clásica de los Organismos Internacionales (como el BM, FMI, UNESCO), bajo el denominativo de “Políticas de Ajuste Estructural” se asumían contenidos foráneos y exportados como mercancía y, ahora, pasamos a la contemporánea forma de dependencia, pero, desde el Estado “Descolonizador”, como ente máximo y suprahumano, de estructurar y desestructurar la acción social.

El discurso político insurgente (de naturaleza declarativa y aparente), reza así: “Somos gobierno de los pobres, de los indígenas, de los movimientos sociales, de los excluidos históricamente por más de 500 años...y como tal...tenemos que defender a como dé lugar el *proceso de cambio*...para que no retornen los neoliberales, los vende patrias, etc.”¹³. Palabras insurgentes, que se fraguan en la “realidad”, puesto que se observa cada vez a más pobres aglutinados en el comercio informal, un indígena que acalla a los propios indígenas o a sus propios hermanos (caso TIPNIS), movimientos sociales dirigidos (sin independencia sindical), defender el proceso de cambio implica acatar órdenes e instrucciones de arriba (únicas y exclusivas del Estado y de sus instituciones) de forma sistemática. En efecto, los sujetos socialistas a nombre de los pobres, indígenas, movimientos sociales, obran al igual o en mayor grado que los sujetos neoliberales.

En definitiva, en ambas situaciones, desde el determinismo internacional y nacional la colectividad académica no puede sentir, pensar, opinar, escribir y producir conocimientos, con libertad y autonomía de pensamiento, ya que

¹³ Discurso actual recurrente del Gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS), manifestado en los actos gubernamentales.

los funcionarios públicos (soldados del Estado) se encuentran en alerta para eliminar cualquier tipo de indicio de anomalías que salen fuera del marco común de la ideología de Gobierno. La simple pronunciación de la expresión Política Salvaje Descolonizadora, hace que la juventud y la colectividad boliviana asuman la descolonización como crítica y actitud permanente. ¡No solamente como teoría y discurso culturalista sino para asumir el rol verdadero de producir conocimiento para la liberación social del Estado, lo que implica desnudar el segundo episodio de la violencia simbólica en el territorio boliviano!

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, Ezequiel, "Técnicas de Investigación Social", 24ª Edición, San Isidro-Argentina, 1993.
- ARANA, Juan. "El Caos del Conocimiento. Del árbol de las ciencias a la maraña del saber". Ediciones EUNSA, Navarra-España, 2004.
- ÁNGELES, María. "La Investigación-Acción: como estrategia de cambio en las organizaciones, como investigar en las instituciones educativas". 3ª reimpresión, Editorial Strella, Buenos Aires-Argentina, 2006.
- BAUTISTA, Rafael, "¿Qué significa el Estado Plurinacional?" Reflexiones Urgentes 1, Rincón Ediciones, La Paz-Bolivia, 2010.
- CALANI, Franklin, "Capitalismo globalizado rumbo al colapso", Editorial Arte Imagen, Facultad de Ciencias Económicas y Financieras-UMSA, La Paz-Bolivia, 2007.
- CHALMERS, Alan, "¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?" Segunda Edición, Siglo Veintiuno, de Argentina Editores, 2002.
- DARDICHON, Francisco. "Filosofía Moderna". Editorial Verbo Divino, Cochabamba-Bolivia, 2007.
- DATRI, Edgardo, "Introducción a la Problemática Epistemológica, una perspectiva didáctica de las tensiones en la Filosofía de la Ciencia", Homo Sapiens Ediciones, Santa Fe-Argentina, 2004.
- DELGADO Adalino, "Pre Textos Educativos. Revista Boliviana de Educación", Editorial Kipus, N° 7, 2007. Cochabamba – Bolivia.
- GARCÍA L. Álvaro. "El Estado Plurinacional" Discursos y Ponencias del Vicepresidente del Estado Plurinacional de Bolivia, N° 7, IV Seminario Taller "la Nueva Bolivia". La Paz – Bolivia, 10 de marzo del 2009.

- GÓNGORA Mario E. "Modelos Matemáticos de Investigación Psico-Social". Universidad Nacional de San Antonio del Cusco. Editorial Universitaria. Cusco-Perú. 1995.
- HUANACUNI, Fernando M. "Buen Vivir/Vivir Bien: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas". Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI, Lima Perú, 2010.
- KOYRE, Alexandre. "Estudios e Historia del Pensamiento Científico". Siglo Veintiuno Editores, México, 1995.
- MAZORCO, Graciela. "Filosofía, Ciencia y Saber Andino". Posgrado-FCE-UMSS, ESTREUS impresores, Cochabamba-Bolivia, 2007.
- MINISTERIO DE CULTURAS Y VICEMINISTERIO DE DESCOLONIZACIÓN "Encuentro Departamental del proceso de descolonización", La Paz-Bolivia, 2010.
- MEDINA, Javier, "Ch'ulla y Yanantin, las dos matrices de civilización que constituyen a Bolivia", Garz Azul impresiones y editores, La Paz – Bolivia, 2008.
- MERCADO B. David R. Seminario Internacional. El Vivir Bien: Una alternativa de Transformación. Documento de sistematización, organizado por el ministerio de Planificación del Desarrollo, en la ciudad de La Paz entre los días 3 y 5 de noviembre del 2009.
- Nueva "Constitución Política del Estado", 2009.
- Ley N° 070 de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Perez", 2011.
- PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LIDERAZGOS INDÍGENAS, "Educación y Descolonización en Bolivia", FUNPROEIB ANDES-UMSS, Módulo 9 guía del participante, Cochabamba-Bolivia, 2008.
- QUIJANO, Aníbal, "Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina", en Edgardo Lander, Modernidad y Universalismo, Nueva Sociedad, Venezuela, 1991.
- ROBLIN, Jacqueline. TEXTO GUÍA: Asignatura de Antropología Cultural. Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Carrera de Ciencias de la Educación, sexto semestre, 2008.

- SAMAJA, Juan, "Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica", Eudeba, 3º Edición, Buenos Aires-Argentina, 2003.
- TAPIA, Luis, "Política Salvaje", Muela del Diablo Editores, La Paz-Bolivia, 2008.
- TAPIA, Luis, "Pensando la Democracia Geopolíticamente", Muela del Diablo Editores, La Paz-Bolivia, 2009.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
Rediseño Curricular de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS. Disensos ideológicos y políticos.....	7
<i>Vidal Arratia Tórrez</i>	
PRACTICUM: Como espacio de Aprendizaje Significativo en la Carrera de Ciencias de la Educación – UMSS.....	23
<i>Marco Antonio Alcalá Cuba</i>	
LA LUDOTECA FAMILIAR: Una apuesta por recuperar el juego en el hogar y en la familia	35
<i>William Franco García Meneses</i>	
La Vigencia de Paulo Freire en la Pedagogía Sociocrítica.....	65
<i>Jhonny Jaldin Delgadillo</i>	
CONTEXTO LABORAL DOCENTE: Dificultades, problemas y desafíos en la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”	71
<i>Claudio Bustamante Vargas</i>	
“Dick Edgar Ibarra Grasso y la escritura indígena andina”	89
<i>Greby Uriel Rioja Montaña</i>	
El “Burnout” y su Presencia en la Labor Docente	123
<i>Gary Gómez Sánchez</i>	
DESCOLONIZACIÓN Y ENAJENACIÓN DEL CONOCIMIENTO. Elementos para anular la verticalidad del conocimiento en el Estado Plurinacional	133
<i>Elmer J. Choque Mamani</i> <i>Carina Lara Morales</i>	



Solo con la esperanza de conseguir que se piense en la educación del pueblo se puede abogar por la instrucción general. Y se debe abogar por ella; porque ha llegado el tiempo de enseñar a la gente a vivir, para que hagan bien lo que ha de hacer mal.

(Simón Rodríguez)



Universidad Mayor
de San Simón



Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Carrera Ciencias
de la Educación