UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LOS PAÍSES ANDINOS

PROEIB Andes

GESTIÓN DE LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN FORMACIÓN DOCENTE:

Área de aprendizaje, enseñanza y currículo del Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe de Caracollo

Juan José Quiroz Fernandez

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe en la Mención Planificación y Gestión

Asesor de Tesis: Dr. Pedro Plaza Martínez

Cochabamba, Bolivia

2003

-	tesis LA GE								
FORMACION	DOCENTE:	Area d	e apre	ndizaje	, е	nseñanza	y	currículo	del
Instituto No	rmal Superior	Intercult	ural Bi	ilingüe	de	Caracollo	, fue	e aprobad	a el
	A a a a a w					Tribunal			
	Asesor					Tribunai			
	Tribunal					Tribunal			
Jefe del Departamento de Post-Grado						Decano			

DEDICATORIA

A las personas que son la razón de mí existir: A mi amada esposa Miguelina y a mis queridos hijos Juan Miguel, Marco Antonio, José Alfredo y Jhonatan Wilson, quienes me alentaron con su paciencia y comprensión en la realización de este trabajo de tesis y durante toda la maestría.

AGRADECIMIENTOS

A todos los que hicieron posible la conclusión de la presente tesis, especialmente a los docentes y estudiantes que trabajaron el área de Aprendizaje Enseñanza y Currículo en el Instituto Normal Superior de Caracollo gestión académica 2002: Lic. Edgar Mamani, Prof. Walter Choque, Lic. Teresa Nina y Profa. Adela Catorceno. A los estudiantes: Wilfor Chura Pérez, Felicidad Cahuana, Antonia Paredes Choque, Samuel Gutiérrez, Esteban Quispe, estudiantes del Polivalente "B"; Victoria Cari Torrez, Cristina Melania Flores Pinaya, David Mollo Calle, Elizabeth Vargas Patón, Norka Susy, Diego Choque, Oscar Saúl Mamani Tito, Marco Antonio Rojas, Wilma Cayo y a todos los demás estudiantes.

A los miembros del Consejo Educativo Aimara, quienes fueron los impulsores para realizar el trabajo de tesis sobre las ramas diversificadas. Además por su constante aliento en el trabajo, especialmente a los hermanos Walter Gutiérrez y Plácida Espinoza.

A los docentes del PROEIB Andes, por compartir sus orientaciones y experiencias durante la maestría y los diferentes talleres de tesis: Dr. Luis Enrique López, Dra. Inge Sichra, Dr. Fernando Prada, Mgr. José Antonio Arrueta, Dra. Elena Ferrufino, Dr. Gustavo Gottret, Dra. Mahia Maurial, Mgr. Carmen López, Dra. Aurolyn Luykx y Dra. Jacqueline Roblin.

A "*Tata*" Dr. Pedro Plaza Martínez, mí asesor; sin su valiosa ayuda, motivación y aliento permanente no hubiese sido posible realizar esta tesis.

Al hermano Juan Carvajal, quién contribuyó en la corrección del resumen de la tesis en lengua aimara.

A los señores lectores de la tesis: Dra. Mahia Maurial y al Mgr. Carlos Vera.

A la Universidad Mayor de San Simón, al PROEIB Andes y a la Cooperación Técnica Alemana por posibilitar la maestría.

Finalmente, a mis hermanos aimaras que estuvieron en el PROEIB Andes durante toda la Maestría.

"Gestión de la diversificación curricular en formación docente"

Resumen

La tesis muestra cómo se desarrollan en el aula los contenidos del área de aprendizaje, enseñanza y currículo, especialmente de las ramas diversificadas, qué estrategias metodológicas son empleadas para la socialización de estos contenidos y cuál es la participación de los actores en estos procesos académicos en el área de AEC de formación docente, donde los futuros profesionales de la educación adquieren sus destrezas y capacidades.

En lo teórico, el estudio busca brindar una aproximación conceptual a la diversificación curricular y las estrategias necesarias para este proceso de formación docente. De esta manera, se intenta visualizar la construcción del currículo de las ramas diversificadas por los actores de los procesos educativos en el Instituto Normal Superior de Caracollo.

En lo metodológico, la tesis se basa en el marco de una investigación etnográfica cuyo diseño y aplicación fue realizado en dos momentos: la elaboración del proyecto de tesis y el trabajo de campo. Al cabo de los mismos se realizó un análisis, selección y clasificación que muestra las condiciones del desarrollo de los contenidos de la diversificación curricular, los problemas que se tienen al respecto en cuanto a las concepciones y prescripciones mentalizadas por los actores y una propuesta para mejorar la educación en formación docente.

En última instancia presento una propuesta que intenta visualizar la posibilidad de diversificar el currículo en los Institutos Normales Superiores y así atender a las comunidades educativas de la Bolivia multiétnica y pluricultural, a través de los elementos que se proporcionan en formación docente.

AYMARA ARUNA JUK'APTAYATA

AMUYU JALANUQA

Yatichiriru yatichawi paya aruta jach'a yatiqañutana utjawina yatiwakichawipa

Qalltawi (Introducción)

Taqi tuqu jach'a markanakana, yatintuqutaxa yatichawisa ukhamaraki yatiqawisa janiwa walipxanti. Ukata Wuliwya jach'a markana ma waranqa llatunka pataka llatunka pusi marana, maya jach'a thijranaruwa yatichawi tuqita mantapxi.

Kunapachata layraruxa sarnaqañataki uka yatichawi jach'a thijraña, janiwa taqpacha qillqatanakapaxa irnaqatakiti, kunatixa qalltipanxa alluja yatichirixa janiwa machaqa yatichawixa irnaqaña munapkanti. Mä mara pasataxa yaqhipanakaxa taqini machaqa yatichawimpiwa irnaqapxi. Ukxaruxa sirista aka **utjawina yatiwakichawipa** (mä chaqana wakisiri yatiñanakapa) janipiniwa ni maya tuqinsa Wuliwya yatiñutanakana irnaqapkiti. Ukatpi aka yatxatawi chikht'asisana irnaqta ¿Kunatsa jani irnaqapxi? ¿Khitinakasa ukhamaraki kawkinakansa markana yatiñanakapa irnaqapxani? ¿Ministiriwna, yatiñutanakana, yatichirinaka, jiliri irpirinaka khitisa irnaqani?.

Nayaxa suma amuyt'awijampi Q'araqullu markana Jach'a yatiñutaruwa yatxatiri sartwa. Ukana iñjasana ukhamaraki jiskht'awinakampiwa irnaqta, kunjamsa yatichirinakaxa yatiqirinakaru utjawina yatiwakichawipa (mä chaqana wakisiri yatiñanakapa) yatichapxi. Aka irnaqawxa Yatiqawi Yatichawi Yatiwakichawi¹ yatichawi t'aqatana lurta. Ukatxa jiskht'asisana sista, ¿kunjama yatichirinaka ukhamaraki yatiqirinakarusa aka t'aqana (pampa) yatiñutamanqhana irnaqapxi? ¿Kuna yatxatawinaksa yatichirixa yatiqirinakaru suma markana yatiñanakapa wakichayañataki churapxi? Ukhamaraki jiskht'awina, iñaqawimpixa amuyununaka, khititixa lurawi uka Yatiqäwi, yatichäwi, yatiwakichawimpi wakichata irnaqta. Sapa uruta ukanaka yatiñutamanqana iñjasisana qillqañpankaru qillqantta. Ukhama aka yatxatawi irnaqta.

1. Janwalt'awinaka yatiyawi (Planteamiento del problema)

Aka yatiwakichawinakaxa taqi jach'a markanakana janiwa utjirinakaxa suma amuyapkiti, kunattixa uka yatiwakichawinakaxa patata irnagatawa. Ukhama

¹ Kastilla arutaxa área de Aprendizaje Enseñanza y Currículo siwa.

lurawinakampixa aylluna jakirinakaxa amuyupaxa janiwa walikiti sapxpachawa. Ukapti inasa wawanakaxa jani yatiñutana suma yatiqapkiti.

Maysata saraksnawa, aka Yatichawi Mayit'awimpixa jichha maranakana. mallkuxa Yati kamana utata amuyupa, lurawipa, ukhamaraki yatiñanakapa, mä chaqana wakisiri yatiñanakapa wawanaka yatiqañpataki chaninchapxiwa. Yatichirinakampi parlt'asisana, jupanakaxa sapxarakinwa, janiwa nanakaruxa ni maya suma aka utjawina yatiwakichawipa uñacht'ayapxituti, ukhamaraki jiwasana yatiñutana suma lurañapxataki. Ukata jichhakama janiraki suma irnaqapxiti. Ukxaruxa sirista, uka jichhapachana iñjasiñxa, utjawina yatiwakichawipa janiwa inaqapxiti yatiñutanakana. Janiwa khitisa irnaqxiti, jay ukatpi aka jach'a yatxatawi jiskht'awinakampi mistu: ¿Kunjamsa yatiwakichawimpi utjawina yatiwakichawimpixa Qaraqullu markana jach'a yatiñutana sartapxi?, ¿Kuna amuyunakapampisa utjawina yatiwakichawinapa yatiqirinakaxa paya, pusi suxta phaxsi irnaqapxi?

2. Amtaphuqawinaka (Objetivos)

2.1. Taqi amta phuqhawi (Objetivo general)

Kunjamsa yatiwakichawisa aka utjawina yatiwakichawipasa yatxataña, Yatiqawi, yatichawi, yatiwakichawi t'aqana yatinuta manqana yatichiri yatichawi yatiqirinakampiru payïri, pusïri suxta phaxsi, paya aruta jach'a yatinutana Q'araqullu markana irnaqapxi.

2.2. T'aga amta phughawi (Objetivos específicos)

- Kunanakampisa machaqa yatichirinakaru uñacht'ayaña amuyupxi, Yatiqawi yatichawi yatiwakichawi t'aqana aka utjawina yatiwakichawipa kunjamasa irnaqapxi, uka yatichaña.
- Kunjamsa utjawina yatiwakichawinaka Yatichawi yatiqawi yatiwakichawi uka chaqa
 t'aqana irnaqapxi uka Yatichirina yatiqirinakana amuyupa iñjarsuyaña.
- Kunjamsa yatichirisa yatiqirinakasa Yatiqawi yatichawi yatiwakichawi t'aqata iñjarsuyanañataki lurañataki mantapxi aka utjawina yatiwakichawipa irnaqañataki.
- Mä yatxataña thakhi qillqaña jach'a yatinutana utjawina yatiwakichawipa machaqa yatichiriruru yatiqañpataki ukhamaraki suma irnaqañpataki uka luraña.

3. Arxatawi (Justificación)

Arsuña munasana, kawki chaqana yatxatawinaka lurapxataynaxa, yatiwakichawipa qillqatanaka janiwa utikiti, ukata wakisiñaspawa irnaqañaxa wali aski. Ukxarusti saraksnawa, ¿aka yatxatawi ñä irnaqapxiti janicha? ¿Kunjamsa yatiqawi jichunuqtawijama, irnaqapxi yaqanakampi phuqachirxama, uka iñjasana suma amuyuñataki taginimpi yatigapxirista. Yatichirixa suma amuykispaxa, jupanakaxa ukata jach'a yatiñuta mangana qillqata yatiwakichawinakapa irnagaspawa, iñjañaspawa, irnagapxiti janicha irnagapxi, mä machaga amta wakichawi tagi jach'a yatiñutanakana qalltañataki irpañawa. Suma yatiqasana, kunjamsa utjawina yatiwakichawipa machaqa yatichirinakaxa suma irnaqaspawa, kunjamsa machaqa yatichawi mayit'ataspa. Taqi uka arst'awinakaxa aka yatxatawina irnaqatañapa iñjayistu munasitapa wakisitapa.

4. Yatxatawi chiqa (Marco contextual)

Q'araqullu kumunaxa Ururu markata araxankiwa. Puriñatakixa paqallqu k'atani yuputa sarnaqañawa jach'a thakhita Chukiyawu markaru sarasina. Aka taypi markanxa kimsa waranqa kimsa pataka tunka Ilatunkani jaqinakawa utjatayna. Uka pachpa kumunaxa Cercado suyunkiwa, khä Ururu taypi suyuna. Q'araqullu suyuxa mara qutatxa kimsa waranqa paqallqu pataka paqallqtunka kimsani chiqtapatankiwa. Jaqixa qullqi jikiñatakixa uywanaka, yapunaka, aljañampi, ukhamaraki yaqhipanakaxa awtunakampiwa irnaqapxiritayna. Suyuna Q'araqullu ayllu utt'awinakawa utji, ukampirusa yaqha tugita alluxa tantachawinakaxa utjarakiwa.

Yaqha tuqita sirista, uka markana mä paqallqu yatiñutawa wawanaka yatiqañapataki utjaraki. Nayratpacha yatiñutapaxa khä Jach'a Yatiñutaxa "René Barrientos Ortuño" sutini. Ukana utjaraki tawaqunakampi, waynanakampixa yatiñutanakana wawanakaru yatichañataki yatiqapxi. Aka jach'a yatiñutaruxa taqi jach'a suyuta mantanipxatayna. Ukana aka yatxatawi lurtxa.

Jach'a yatiñutata parlasina sirista, kimsa tunka llatunkani maranitaynawa². Jichhapachana maya waranqa yatiqiriwa yatiqapxi, ukxarusti tunka kimsaqallquni yatiqawi t'aqana irnaqapxi. Sapa yatiqirixa pusi tunka pankanaka yatiqañawa (ullañapawa) suma yatichiri mistuñapataki. Ukhamaraki uka jach'a yatiñutana kimsa irpirinaka, kimsa tunka kimsaqallquni yatichiri, tunka yanapirimpiwa irnaqapxi.

Aka jach'a yatiñutaxa (1964 – 2003) kimsa sutinitayna yaqha maranakana asta jichhakama:1964 Normal Rural, 1993 Normal Rural Integrada, 1997 Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe.

5. Yatxataña thakhi (Metodología)

5.1. Yatxatawi kasta (Tipo de investigación)

Suma mä yatxatawixa sarañpataki wali amuyumpi lurañawa. Ukatpi aka yatxatawi janiwa suma wakichtata yäpawina tuqita luratawa, ukhamaraki markatpacha irnaqawita (itnuraphiya), kunatija yatxatawixa kawkiti irnaqasipxi iñjasisana chiktasisana yatiqañawa, ukata uksa chaqaru sarta aka yatxatawina. Uka kipkaraki, aka yatxatawixa lurawixa thaqinakampi, chikt'awimpi, iñjasañampita, ukxarusti qillqa pankana, aru irmirimpi taqi ukanakampi yanapatawa.

5.2. Uñacht'awi (Muestra)

Qalltañataki yatxatawixa taxpacha qamirinakata³, mä jisk'a tamaki ajllta irnaqañataki. Nayranxa pusi yatichirimpi irnaqta, jupanakaxa payata jaljatatanwa, pä yatichirixa tatanakanwa pä warminakaraki. Aka yatichirinakaxa taqpacha yatiqirinakaru Yatiqawi, yatichawi yatiwakichawi t'aqa yatiqapxiritayna. Ukhamaraki, uka pusi yatichirixa yatiqirinakaru yatiqapxataynawa, aka yatiqawi t'aqanaka: arutuqita, jakhutuqita, kunaymana yatxatata ukhamaraki uñjayaña iñst'ayäta aka suxta chika marana.

Maysa tuqitxa yatiqirinakaru payïri, kimsïri, pusïri, pisqïri chikatirsunaka ajllta irnaqañataki. Jupanakaru iñjta kunjama yatinutamanqana yatiqapxi ukhamaraki kunjama yatichirinaka yatichäyi. Ukawa nayana uñacht'awina.

5.3. Saraparu lurawinaka (Técnicas de investigación)

Yatxatawi suma sarañpatixa pä lurawi thakhi kattwa irnaqañataki: Suma apsuñataki kunjama yatichiri, yatiqirinakampi yatiñutamanqana irnaqapxi **chikachasiña iñjaña** lurawi thakhi apnaqta. Akantixa, maysa tuqitsti **jiskt'awi tumpa wakichayata** apnaqta, aka lurawi thakhixa kikparaki yatichiriru yatiqirinakaru jupanakampixa irnarqta.

5.4. Yatxatawi yanapt'irinaka (Instrumentos de investigación)

Aka chaqana yatiya apsuñataki tata yatichirinakata, wayna, tawaqu yatiqirinakata irnaqta pä **yatxatawi yanapt'iri**, uka kunkachirinakaxa sutipaxa satawa: jiskt'awi tumpa wakichayata ukhamaraki iñjaña tumpa wakichayata. Aka yatxatawi yanaptasiñataki apnaqta Q'araqullu suyu yatinutamanqana iñjañataki: irpiri, yatichiri, yatiqirinakampi

_

³ Kimsa paqallqu yatichiri utjataynawa, ukaruxa kimsa qallqu waranqa pallqu tunka suxtani yatiqirinaka ukata katuqawayta pusi yatichiri, pä taypi marana.

llamphu arumpi jiskt'asisana ukhamaraki taqi uka yatiya sapüru qillqaña pankanakana qillqanta. Kunjama irnaqapxi.

5.5. Yatiya apthapiwi thakhi (Procedimiento de recolección)

Nayrakata jach'a yatiñutaru mantañatakixa tata irpirimpi yaqha irpirinakampi⁴ jikisista. Jupanakaxa kullaka Filicitampi sumpini katupxitu irnaqañataki. Yatiñutamaqharu mantañataki irpirinakampi yanapasista. Ukatxa qalltañataki yatiñutamanqana janiwa ch'amakkitu, jani ukasti jasallaki manta irñaqañataki. Kikparaki purjipanxa Q'araqulluru yatxatäwi luraña qalltañataki yatichirinakampi jikisista, jupanakaxa walpini kusisisana katupxarakitu. Yatiñutamanqhanxa yatichiri ukhamaraki yatiqirinakaru iñjawayta taqpacha luräwipa. Ukhamaraki, janiwa mä janiwalt'äwinaka pasxitu. Ukatpi taxpacha lurawinakapa iñita ukhamaraki arst'awipata yaqha yänakasampi yätta.

Yatqarakta, aka kunaymana yatiñanaka palltha yatiyawi, kunjama yatichiri yatichï mä aylluna yatiñanakapa yatiqirinaka yatiñutanakana sapa mayni irnaqapxa. Ukxaru pä kuti Q'araqullu suyu sartwa, mayïrinsti kimsa tama urunaka qamta, payïrinsti kimsaqallku tama urunaka irnaqta jach'a yatiñutana.

5.6. Suma sarnaqawxata (Consideraciones éticas)

Luririnaka yatichirinaka ukhamaraki yatiqirinaka jani tipusiñapatakixa nayraqata jupanakampi llamp'u arumpi, suma amuyumpi parltha. Ukana parlawaytha, kunjamsa sapa yatiñutamanqhana nayaxa iñjañataki, ukhama jasallaki irnaqtha. Taqi kuna lurañansa, irnaqañsa jiskht'awisampiwa qalltha.

6. Yatiwi utt'ayata (Fundamentación teórica)

Mä yatxatawi suma sartañapataki, suma amuyuña iñjañawa wakisi, janwalt'awinakapa yatiyawi amtaphuqawinakampi chikachasina. Qalltañatakixa yatiwi utt'ayatana ukhmaraki yatiwakichawina qillqata tuqita pankanaka ullakipañawa wakisi, ukanaka sapa maya mayja amuyuniwa. Qillqatanakaxa yatiwakichawita sapxistuwa, kunjamsa yatiñanaka ajlliña ukhamaraki wakichaña mä sarnaqawi tukuyatawa, ukanakampi yatiyawi tuqina irnaqañataki, alluxa yatiwakichawiwa utjatayna.

Aka qhipa maranakana, machaqa amuyunakaxa sapxiwa, mayjawa wawanakampi, tawaqunakampi, ukhamaraki waynuchunakampi irnaqañxa. Nayra maranakana jiwasa

⁴ Uka irpirixa kimsanwa Director General, Director Académico ukhamaraki Jefe de Administración Financiera.

amuyuna lurañataki aka yatiwakichawi sata, uka qillqatanakaxa siwa, jiliri irpirinaka taqini markachirinakataki lurapaña, jani khitirusa jiskht'asisa, kunjama munapxtana yatiyawixa. Ukatpi wawanakaxa janiraki yatiñutanakana suma yatiqapxanti. Jichha maranakana janiwa ukhamaxiti, markana, suyuna, aylluna qamirinakaxa jupanakana amuyuni, qamañani, irnaqapani, sapa aruta yatiwakichawi lurañawa sapxiwa, yatiyawi suma sarañapataki. Khitinakasa ukhama sïstuxa, aka tata Stenhouse (1987), Gimeno Sacristán (2000), Giroux (1995), Connell (1999), Posner (1998), Ander-Egg (1999), Alvarez de Sayas (2000), Mejía (2000), Escaño y Gil (1997), Valiente (2003) yaqhanakampi. Ukata yatiwakichawixa suma amuyt'asina taqinimpi irnaqañawa.

Yatiqawi mayjt'ayataxa Wuliwya markana, aka maya waranqa Ilatunka pataka Ilatunktunka pusini marana yatiwakichawixa mayjt'ayapxi. Uksata mä taqinitaki yatïwitunu ukhamaraki kunaymana aylluna yatiñanakaxa utjixa. Jiwasana amuyuni irñaqañataki aka yatiqaña irpawi taqini yanapasïwimpi suma wakïyañawa. Mä yatiwakichawi suma lurañatakixa, suyu sarnaqawi yatiyïwi, irnaqawi lurañawi wakicht'añawa (tradiciones), marka arsuwipa, nayra yatiwinakapa, taqini suma qamañataki yatxataña (interculturalidad), jani ch'axwasisa, janiraki tuqisisana.

Maysa tuqita siristha, nayra maranakaxa aymarana qichwanakana, jiwasana amuyusaxa q'ara jaqinakataki janiwa walipxkanti, jupanakana amuyupaki waliwa sapxirina, ukata jichhakama yatiwakichawi jupanaka irnaqapxi. Ukata Pozzi-Escot (1991), Valiente 1988, 2002), Trapnell (1991), Santos Guerra (2001), MECD (1999), López y Küper (2000) jupanakaxa sapxarakiwa, yatiwakichawixa mayjt'yañawa, yatinutanakana taqi aylluna yatinanakapa irnaqanawa. Aka yatiwakichawi taqiniru suma injanpataki, taqini nayrauqiru sartasinataki machaqa yatiyakichawimpi sapxarakiwa irnaqanawa.

Ukhamaraki, ulltha kunjamsa yaqha markanakana irnaqapxi kunaymana yatiñañaka Perú, España, Colombia, Australia. Ukanakana yaqha yatiwakichawimpixawa irnaqapxi yatiqapxi. Aka machaqa yatiwakichawina ¿kunasa mantani?. Mantaniwa aylluna, suyuta, markatha amuyupa, jiwasana arusata, ukanakawa jani chhaqañapataki yatiwakichawiru juk'ampi uchaña, yaqha tuqita jiwasana yapu lurawi, sawuwi kunjama jiwasana aylluna sapa uru qamawita irnaqapxtana, taqi ukanaka yatiyañawa. ¿Kunatakisa ukhama yatiqañani?, wawanaka wali suma yatiqañapataki. Wawanakaxa yatiñutaru mantxipanxa janiwa jupanakaxa kastilla arunakaxa iñt'apkiti, taqi yänakana sutipanakapsa janirakiwa yatipkiti. Ukata jiwasana amuyusawa yatiñutanakana irñaqañasa (manqhana, anqharusa). Ukata Jilata CSUTCB (1991), tata Rengifo (2002), Trapnell (1991), Valiente (1988), Montaluisa (1993), López (2000), Connell

(1999), CISE (1997), yagha qillqirinakampi⁵ wawanakaru ukhama yatichañawa sapxistuwa.

Yagha tuqita parlthwa, kunjamsa yatichirinakaxa jach'a yatiñutana irnaqapxi, tagi Awya-Yala jach'a markata. Yaqhipaxa siwa, janiwa sumakiti, taqpacha uka jach'a yatiñunakata waynuchunakaru suma yatichiri apsuñataki askichañawa. Uka lurjasanxa Wuliwya markana jach'ayatiñutanakana irnagatapa askichañani. Aka askichañataki, yaqha yatiwakichawiwa luraña, kastilla aruta "Diseño Curricular Base" satawa. Uka pankaxa kuna, kunjama, khawkhima, kunapacha jach'a yatiñutana sapxiwa irnagañawa, uka sistuwa tata Escaño y Gil (1997), CISE (1997), Alvarez de Zayas (2000).

Maysata parlakirakta yatiñutamanghana yatigirinakaru yatichirinakaxa kunanakampisa Uksata sapxiwa Tapia (2002), Valiente, Bautista (1994), Nisbet y yatichapxi. Shucksmith (1987), Piaget (1999), Fullan y Hargreaves (1996), ajllita yatxataña thakhixa janiwa mayakikiti, alluxawa utji. Sapa markana kunjamsa gamirinakaxa sarnaqawipa lurapxi ukata mayjt'ayapxi. Kikparaki yatiqiri qutunakata parlarakthwa, ukana jupanakaxa yatiñutanakana taqinimpi yanapt'asisawa yatiqapxi.

Taqi panka ullakipataxa amuyayistuwa jach'a yatiñutanakana suma irnaqañataki. Ukhamaraki siristha, akana janiwa tagpacha pankanaka qillqatakiti, yaqhipanakaxa kastilla aruta qillqata tuqina injanawa.

8. Jikxatatanaka uñacht'awi (Presentación de resultados)

Akana jikxatawinaka juk'aptayata qillqtha, kunjamsa khä jach'a yatiñuta Q'araqullu Ukhamaraki kunjamsa Yatiqawi, yatichawi, yatiwakichawi t'aqana irnagapxi. Uka gillgatanakaxa pusi jach'a tamana t'aganugatawa. Mayïrinxa "Diseño Curricular Base" kastilla aruta qillqatawa. Aka yatiwakichawita yatichirimpina yatiqirinakampina maya amuyukiwa utji, jupanakaxa uka qillqataxa ch'axwakiwa sapxiwa, alluxa yatïwinakaxa kutxatatawa, ukhamaraki janiwa suma irnagañjamakiti. Yaqhipa yatiqirinakaxa taxpacha yatiwakichawi janiwa iñt'apkiti, janirakiwa tukuyapkiti. ¿Kunatsa jani tukupki?, wakita yatichirinakaxa jach'a yatiñutata sarxapxiwa, ukanakaxa janipiniwa irnaqañataki walikiti. Irnaqata yatiñutanakana janirakiwa khitisa kunjamasa irnagapxi uka iñjxapxiti. Aka aruxa yatigirinakaxa sapxiwa, yatichirinakanxa mayjawa amuyupaxa, jupanakataki mä irpiri iñjapxi sapxakiwa. Nayana amuyuña iñjasana,

⁵ Yaqa qillqirinakaxa sutinakapa Piaget, Vigotsky (1988), ukhamaraki Ausubel satawa, jupanakaxa suma irnaqapxi kunjama wawanakaxa yatiqapxi utanakana ukhamaraki yatinutana.

janiwa yatichirinakaru irnaqatapa iñjapxiti. Yaqha tuqitsti irpirinakaxa, pacha wakichata janirakipï yäqawyxiti. Kikparaki yatiqiri tuqita utjarakiwa, jupanakaxa pachana janiwa mantapkiti janirakiwa mistupkiti. Yakha tuqitxa luririnakaxa uka "DCB", askichañaspawa sapxarakiwa, ukhamaraki janiwa yatiwakichawixa tukupkiti. Ukanaka aka tamana iñjta.

Payïrinxa, qillqatarakiwa kunjamsa yatiwinaka yatiwakichawina irnaqapxi. Ukana taqpacha luririnaka sapxiwa, taqinitaki yatïwitunuki irnaqapxtha, janiwa yaqha yatiwakichawi lurapxkiti. Ukhamaraki Kunaymana aylluna yatiñanakapa janipiniwa parlapkiti yatichiri sapxarakiwa yatiqirinakaxa ukata janiwa irnaqpkiti, jani ukasti uka yatiwakichawi kunaymana yatiñanaka irnaqañaxa walispawa. Maysa tuqita amuyu yatichiri, yatiqiri aka kunaymana yatiñanakaxa, janiwa sumakiti, siwa, kunatixa pixtu amuyunakawa utji, mayanatakixa qipanakawa, yaqhipanakataki aymara, qichwa aruwa sapxaraki, yaqipasti yatiqawi t'aqawa, ukhama amuyunakapaxa chharqhuntatawa.

Ukhamaraki, misturaki alluxa sutinaka, jist'asisana ¿kunjamsa kunaymana yatiñanakaxa irnaqaña? Jupanakaxa siwa: apkatañawa, arkiriñawa, apxatañawa, achkatañawa, lip'katañawa, yapxatañawa, taqi jiwasana amuyunaka aka taqinitaki yatïwitunuru, ukata sista chhaxruki taqpacha luririnakaxa kunaymana yatiñanaka parlapxi. Uka ist'asina ukhamaraki iñjasisana nayana amuyuxa sapxiwa jupanakaxa parlapxi, kunjama qillqataski yatichawi mayjt'ayata ukhamaraki pankanakana qillqata ukakipi parlapxixa. Yaqhata sirista, janiraki Yatichawi Yatiqamana yanäpistu yatichirinakaru suma irnaqañataki kunaymana yatiñanaka.

Kimsirinsti, iñjaraktha kunjama yatichirimpi yatiqirinakampixa yatiñutamanqhana yanapasïwi⁶ irnaqapxi, aka Yatiqawi, Yatichawi, Yatiwakichawina t'aqana. Nayraqata arst'ä, kunjamsa yatichirinakaxa yanapasïsa irnaqapxi, jupanakaxa payaru (tuquta) t'aqanuqatawa. Mayaninakaxa walpini yatichirinakampi suma yatiqañpataki waynuchu tawaqunakaru yatichapxi: yanapi, amuyt'ayi, wakicht'ayi,. Yaqhipasti janiwa suma irnaqapkiti, kunattixa janipi yänakasa yatichañataki yanapikiti, suma amuykiti, wakicht'ayikiti.

Yatiqirinaka yanapasïwixa mayja mayjarakiwa. Jupanaka kunjama yatichiri yanapasïwi amuyupxi. Yatiñutamanqhana yatichirix jist'asina yatiqirinakaru arsuñpataki yanapi, ukata yaqhipaxa mä qhawqa aruki parlapxi. Ukhamaraki yaqipankasti alluxa arusa parlaraki. Mä jisk'a qutu wakita (alluxa) arunakampiwa yanapasïraki. Yaqhipa yatiqiri

⁶ Kastilla aruta "participación" satawa, jani ukasti yaqipanakaxa sapxarakiwa mantañawi.

jani parlirixa utjarakiwa. Yatichiri jiskt'ixa janiwa suma arstapkiti. Jupanakpuru irnagasana ukana gutu manganxa yatigirinakaxa suma arstapxaraki.

Pusiri tamana qillqtha, yatiyawi lurawi thakhita qillqtha. Akana taqi yatiqirinaka yatiqañapataki irnaqapa, jupanakaxa yatichiripa kikpaki lurawi thakhi irnaqapxi. Ukhamaraki machaqa lurawi thakhinaka irnaqapxaraki, ukanakaxa kastilla aruna sutipaxa siwa "la rejilla, la carta, el panel" sapa maya qutunakana irnaqatawa. Aka qutu manqhana janiwa taqpacha yatiqirinakaxa kikipa irnaqapkiti, yaqhipaxa juk'ampi lurayi, mayninakasti jayraki lurawipa irnaqapxi. Aka tamana janiwa ni mä lurawi thakhi kunaymana yatiñanaka irqañataki iñjta. Tukuyañataki kunjama jiwasan aruxa luririnaka aymara, qichwa aruxa apnaqapxi yatiñutamanqhana iñjarakta, aruñataki aptapxi ukhamaraki yatiqiri lurawinaka qalltañataki. Maya yatichirixa jiwasa arumpiwa maya urukiwa irnaqi.

Yaqha tuqita siristha, yatiqirinaka maya tuquna janiwa taqpacha yatiñutamanqhana irnakapkiti, ukhamaraki kunjamsa yatiqirinakaxa yatiñutamanqhana yatipxi ukanaka yatiqirinakaru yatiyi. Suma amuykipataxa aka yatxatäwi irnaqawi, manqhana nayana amuyuña yaqha yatiqawi t'aqanakampi pant'jañanakawa utxaspawa, ukhamaraki yaqha jach'a yatiñutanakana. Aka yatiyawi qillqataxa iñjayistuwa kunjamsa irnaqasipki jach'a yatiñutanakana, uksata luririnakataki walisparakiwa.

9. Tukuyawinaka (Conclusiones)

Tukuyañatakixa siristha, khaya Jach'a Yatiñuta purapa jakawisa Pä aruta Q'araqullu markana irnaqawiñaxa, kunjamsa lurawinakaxa wakicht'ata, sumaki irptha, taqi lurawinakata juk'aptayaña qillqtha.

Nayana lurawiñanxa yatxatäwi wakicht'ataxa chikachasi taqi amta phuqäwimpiwa siristhwa, chikatata juk'ampi jikxatawayta. Ukhamaraki jani walt'awinakaxa utjarakinwa, ukanakaxa yaqa pachana askichañaspawa.

Yatichirinakaxa sapxiwa, uka yatiña wakichäwixa suma yatiqiriru yatichañataki janiwa phuqhatapksa askikisa. Juk'ampi wakichañaspawa, yaqha amuyt'awinakampi. Ukhamaraki sapxarakiwa, janipiniwa irnaqakti uka aylluna yatiñanakapa. Yaqha tuqitxa pachaxa taqpacha lurañatakixa pisirakiwa. Kunjamti atipxtha ukhamaki irnaqapxtha

Yatiqirinakaxa sapxaraki, uka kunaymana yatiñanakampixa janiwa iñtapkti kunjamsa yatiñutanakana irnaqañaspa. Yaqhipanakaxa sapxarakiwa, jiwasanakaxa uka

wakichata yatïwi tunuki iñtapxtha. Yatichirinakaxa yaqha yatiña tuqitaki parlapxitu. Ukhamaraki sapxarakiwa, aka jach'a yatiñutana juk'ampi walja amuyunaka yanapt'asita utjaspa, yatiyawi suma mistuñpataki.

10. Machaqa amta yatiyawi (Propuesta)

Kunjama yatichiri yatiqirinakampi yanapasïsa irnaqatapxi iñjasana aka Yatiqawi, yatichawi, yatiwakichawina t'aqana siristha:

- ◆ Taxpacha yatiqata (teoría) qillqata yatiqasana, luraña tuqiru uka jach'a yatiqañutata apañaspawa suma yatichiri mistuñpatakixa.
- Sapa t'aqanakana (AEC PDI) wakichañataki pachaxa utjiwa, uka pachanakana panpacha t'aqanakana suma wakisiwa kunaymana aylluna yatiñanakampi irnaqañaspawa.
- Yatichirinakaxa Yatiqawi, yatichawi, yatiwakichawi t'aqana ukhamaraki Yatiñutanakana lurawi yatxatäwi t'aqana⁷, uka paya t'aqanakaxa tantachasisa kunaymana aylluna yatiñanakapa irnaqañaspawa. Aka pusi, p'isqa tirsu t'aqata yatiqirinakampi suma amuyuni parlakipasina.
- ♦ Ukhamaraki, yatiñuta lurawi pachana jach'a yatiñutana uka lurawi irnaqataspa, ukata sapa allyuna, suyuna, markana yatiñutanakana irnakañaparakiwa yatiqirinakaxa.
- Kutjasanja jach'a yatiñutana yatiqirinakaxa yatichiri yanapirimpi mä aylluna yatiqañatanakapampi mä machaqa kunaymana aylluna yatiñanaka yatiwakichawi lurapxañaspawa.
- Ukanaka lurañatakixa, yatiqirinakaru suma amuyu churañawa, paya yatiña t'aqana kunaymana aylluna yatiñanakapa irnaqañataki.
- Sapa lurawi aka paya yatiña t'aqana, taqpacha irnaqañanaka iñakipañawa suma apsuñataki wakisi. Ukxa yatichirimpi, ukhamaraki irpirinakampiwa iñjañapa.

Khititixa juk'ampi suma amuyu aka qillqata utjañataki, takpacha yatxatäwi ullañaspawa. Ukhamaraki sirista alluxa nayan amuyutha utjaspawa aka yatxatäwina uka amuyuñaspawa.

.

⁷ Kastilla aruta área de práctica docente investigación siwa.

ÍNDICE

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTOS	
Resumen	
AYMARA ARUNA JUK'APTAYATA	
Abreviaciones utilizadas en la tesis	
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I	
El problema	
1. Planteamiento del problema	
1.1. Objetivos	
1.1.1. Objetivo General	
1.1.2. Objetivos específicos	
2. Justificación de la investigación	8
CAPÍTULO II	10
2. Aspectos metodológicos	
2.1. Tipo de investigación	
2.2. Técnicas de investigación	
2.3. La muestra	
2.4. Instrumentos de investigación	
2.5. Procedimiento de la recolección de datos	
2.6. Consideraciones éticas	
2.7. Análisis realizado y resultados logrados	
CAPÍTULO III	
3. Fundamentación teórica	
3.1. El currículo en la educación	
3.2. Diversificación curricular	
3.6. Fundamento pedagógico de la diversificación curricular	
3.3. Avances normativos y experiencias de diversificación curricular	32
3.4. Diversificación curricular en Bolivia	
3.5.1. Diseño curricular en formación docente	
3.5.2. Estrategias metodológicas	
CAPÍTULO IV	41
4. Presentación de resultados	
4.0 Marco Contextual	
4.1. Particularidades del diseño curricular base de formación docente	
4.1.1. Repetición de contenidos	
4.1.2. Existen incoherencias	
4.1.3. Revisión del Diseño Curricular Base	
4.1.4. Conocimiento del Diseño Curricular Base	
4.1.5. Conocen sólo a través del sílabo	
4.1.6. Cumplimiento de lo planificado	
4.1.6. Cambio de docentes	
4.1.7. Seguimiento al desarrollo curricular	
4.2. Particularidades sobre el currículo de las ramas diversificadas	
4.2.1. Concretización del currículo	
4.2.2. Desarrollo de las ramas diversificadas	
4.2.3. Apreciaciones sobre el currículo de las RD	
a. Las transversales	
b. La lengua originaria	
c. Las áreas de conocimiento	
4.2.4. Prescripciones sobre las ramas diversificadas	
	86

	b.	Adecuación	87
	C.	Adaptación	89
	d.	Añadidura	90
		Argumentación	
		Contextualización de contenidos	
		Complemento	
4.3.		cipación de docentes y estudiantes en las sesiones de aula	
		Participación de los docentes	
		Organiza	
		Apoya	
		Orienta	
		Recomienda	
		Improvisa	
		Participación de los estudiantes	
		Participación inducida por el docente	
		Participación dinámica	
		Con el silencio	
		Participación en la planificación curricular	
4.4.	Estra	tegias metodológicas en las sesiones	112
		Técnica de la rejilla	
		Técnica del panel	
		Técnica de la carta	
	4.4.1.	Consenso para establecer estrategias metodológicas	118 420
		Equipos de trabajo	
		Las necesidades básicas de aprendizaje	
C A F		Uso de la lengua originaria V	
		nes	
		nes) VI	
		/ VI	
		cedentes	
		ema	
		ivo	
	•	ficiarios	
		icación	
		uesta	
6.7	Conc	retización propositiva	1 7 1
0.7.	671	Construcción conceptual colectiva de la DC	142
	672	Definición y priorización de contenidos locales	143
		Levantamiento de temas locales significativos	
		Elaboración de un diseño curricular intercultural	
		Entrega del diseño curricular diversificado	
6.9.		itoreo y evaluación	
		ipo y recursos	
		ibilidad	
		CIAS BIBLIOGRÁFICAS	

Abreviaciones utilizadas en la tesis

A - E = Aprendizaje y enseñanza

AEC = Aprendizaje enseñanza y currículo

CC WCHCL 2Pa 08/07/02 Pág.23 = Cuaderno de campo, docente,

semestre, especialidad, paralelo, fecha, área y número de página.

CEntv. VCT 4PB 07/11/02 Pág.22 = Cuaderno de entrevista, nombre y

apellidos, Semestre, especialidad y paralelo; fecha y número de página. CEntv. VCT 4PB 07/11/02 Pág.22 =

DC = Diversificación curricular

DCB = Diseño curricular base

DCBFDMEP = Diseños curricular base de formación docente para

maestros de Educación primaria

DSP = Programa de Escuelas para Desaventajados

Doc. = Abreviación de Docente de, utilizada para referirse a ambos

géneros.

Est. = Estudiante

Est1. = Primer estudiante

Est2. = Segundo estudiante, etc.

Esta. = Estudiante mujer

INS = Instituto Normal Superior

INS-EIB = Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe

NEBAs = Necesidades básicas de aprendizaje

PDI = Práctica docente investigación

RD = Ramas diversificadas

RE = Reforma Educativa

SA EMR 2L 28/10/02 = Sesión de aula, iniciales de nombre, semestre,

especialidad y fecha.

SANEBAs = Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.

TC = Tronco común

INTRODUCCIÓN

El trabajo pedagógico que se desarrolla en el sistema educativo boliviano incorporó en el último decenio una serie de innovaciones tendientes a elevar la calidad de la educación. Estas innovaciones están contempladas en la ley de Reforma Educativa que establece cambios en el sistema educativo regular del nivel primario, secundario y de formación docente. El tratamiento adecuado de estas innovaciones debe contribuir a la mejora de la calidad de la educación boliviana. En ese contexto, las instituciones encargadas de formar docentes también ingresaron en un proceso de transformación institucional y curricular, en ambos casos con una serie de documentos normativos innovadores que viabilizan la mejora de la calidad de formación docente en el país.

Uno de los documentos normativos es el Diseño Curricular Base de Formación Docente que incorpora innovaciones y cambios epistemológicos, técnicos y prácticas pedagógicas en los INS. Así la política educativa de formación docente inmersa en el nuevo paradigma del constructivismo y la ley de Reforma Educativa, busca e incorpora en su práctica el desarrollo de un currículo diversificado para permitir delinear políticas que fortalezcan y refuercen el abordaje de conocimientos propios de las comunidades. Por ello, es preciso "crear nuevos modos de hacer y vivir la escuela" desterrando el tradicionalismo.

El trabajo de campo se desarrolló en el Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe "Gral. René Barrientos Ortuño" ubicado en la localidad de Caracollo del Departamento de Oruro, siendo éste uno de los INS-EIB encargados de la formación docente en la meseta altiplánica andina, con un contexto poblacional aimara y quechua.

En ese sentido, el estudio de la gestión sobre la diversificación curricular en el INS-EIB es uno de los primeros que se realiza en este ámbito, porque en Bolivia no existen otros estudios previos relacionados al tema. Ahí radica la significación de la tesis, además de ser un tema inédito en los estudios, es sumamente apasionante, porque se ingresa a ver y concebir el currículo no como una norma cerrada e impuesta verticalmente, sino como una construcción participativa. Cabe recordar que el currículo prescrito generalmente discriminaba y marginaba permanente el

 $^{^{8}}$ El texto corresponde a Joaquín Gairin Sallan (2003:5) y fue extraído del dossier de documentos trabajados del 2 al 4 de julio de 2003 en el PROEIB Andes.

conocimiento ancestral de los pueblos milenarios. El tratamiento en el campo educativo de "lo propio", "lo ajeno" y "lo diferente" por los pueblos, en un mundo cada vez más globalizado donde pareciera no existir espacio para ello, motiva y lleva a escudriñar y encontrar nuevas formas de abordar los currículos en el ámbito educativo a través de la diversificación curricular.

Seguidamente presento cada uno de los capítulos que conforman el trabajo de tesis.

Resumen lengua indígena

En este apartado, presento un resumen en lengua aimara de todo el trabajo de tesis, como una forma de evidenciar la posibilidad del uso de la lengua originaria en este tipo de trabajos académicos que son sumamente exigentes en su elaboración.

Capítulo I:

En el primer capítulo, describo la necesidad de llevar adelante la tesis, seguido de preguntas que surgieron del planteamiento del problema, además de los objetivos que buscan conocer el desarrollo de los contenidos que logran la diversificación curricular y que en definitiva son los que orientan el accionar de la investigación. Luego se encuentra el para qué del estudio, o sea, evidencio necesidades concretas para efectivizar el trabajo de tesis.

Capítulo II: Aspectos metodológicos

En este capítulo, abordo el tipo de investigación adoptada para el trabajo de la tesis, así como las técnicas cualitativas que contribuyeron a la obtención de datos, previa determinación de la muestra. Asimismo, describo los instrumentos guías con los cuales se concretizó la investigación para la recolección de información. O sea, en este capitulo se puede encontrar la manera cómo, con qué, dónde, con quiénes y cuándo se trabajó la tesis, para concluir con las consideraciones éticas necesarias en un trabajo de esta naturaleza.

Capítulo III: Fundamentación teórica

Como sustento imprescindible de un estudio académico, en principio hago referencia al currículo en la educación en general, cómo surgió y cómo fue cambiando hasta la actualidad y qué tipo de currículo sustenta las reformas educativas actuales de los países, y luego la intencionalidad hegemónica de los currículos prescritos (hegemónicos). Posteriormente, presento algunas aproximaciones teóricas y

experiencias sobre la diversificación curricular en algunos países del mundo y en Bolivia especialmente, con el fin de conceptualizar la fundamentación pedagógica de la diversificación curricular. Seguidamente, ingreso a esbozar lo que es y debe ser en la actualidad la formación docente partiendo de los problemas que ésta tiene, para ingresar con las estrategias metodológicas que orientan el trabajo académico en las sesiones de aula desde la perspectiva intercultural.

Capítulo IV: Presentación de resultados

Este capítulo refleja, presenta y analiza los resultados del trabajo de campo. Los hallazgos se encuentran divididos en dos grandes ámbitos: las percepciones y las prácticas académicas. Cada uno de ellos se ramifica en dos categorías macro. En el ámbito de las percepciones de los actores están en principio las particularidades del diseño curricular base de formación docente, donde se dan una serie de observaciones y se percibe los problemas que ocasiona la puesta en práctica de este instrumento según versión de los actores desde el desconocimiento, la repetición y las incoherencias hasta el relativo incumplimiento programático del instrumento. Asimismo, en relación con las percepciones sobre el desarrollo de los contenidos que posibilitan la diversificación curricular, abordo las denominaciones que se le dan al currículo de las ramas diversificadas, las formas de abordaje y las diversas prescripciones que recibe éste de los actores.

En el segundo ámbito de las prácticas propiamente dichas, describo la participación de los actores en las sesiones de aula, me refiero a los docentes y estudiantes cada uno de ellos con las particularidades correspondientes, algunos dentro del marco de los nuevos paradigmas de la actividad educativa y otros un tanto alejados de estas realidades. Seguidamente, sitúo las estrategias metodológicas singulares que utilizan algunos docentes para la socialización de los contenidos en el área de aprendizaje, enseñanza y currículo, y además el descuido que existe en otros. También en este acápite trato el uso de la lengua originaria en los procesos académicos en el INS-EIB.

Capítulo V: Conclusiones

En éste penúltimo capítulo de la tesis, presento las conclusiones basándome en los hallazgos descritos en el capítulo anterior, además en coherencia con los objetivos formulados para la investigación y el marco teórico. Los mismos dan una idea general de cómo se encuentra el desarrollo de los contenidos que posibilitaran trabajar la diversificación curricular por los futuros profesionales de la educación en diferentes contextos culturales. Y además por qué éstos no se trabajan debidamente.

Capítulo VI: Propuesta

A partir de las conclusiones que dan una idea clara de las dificultades y aciertos encontrados sobre la labor efectiva de los contenidos que posibilitan la diversificación curricular, formulo una propuesta a ser trabajada en la misma institución, pero involucrando a otra área para que juntas viabilicen el trabajo de la diversificación curricular con mayor efectividad (los contenidos de las ramas diversificadas). Así propongo contar con un referente curricular que concretice la atención a la diversidad cultural del país en el campo educativo.

Finalmente, se encuentra la referencia bibliográfica utilizada en la tesis y los anexos que permiten ampliar la información contenida en el trabajo de tesis.

CAPÍTULO I

El problema

1. Planteamiento del problema

Las instituciones encargadas de formar docentes luego de la Reforma Educativa, ingresaron en un proceso de transformación institucional y curricular, en ambos casos con una serie de documentos normativos que viabilizan la mejora de la calidad de formación docente en el país y por ende de la educación boliviana. El Diseño Curricular Base de Formación Docente es el documento esencial que incorpora los cambios señalados: epistemológicos, técnicos y prácticas pedagógicas en los INS, para responder al tratamiento de la diversidad socio-cultural del país. Conocer y poner en práctica el desarrollo del currículo de las ramas diversificadas que señala el DCB en formación docente, permitirá delinear políticas que admitan fortalecer o reforzar el abordaje de estos contenidos descuidados por la Reforma Educativa.

En ese contexto, la Reforma Educativa de Bolivia, para lograr los cambios en la educación plantea trabajar los currículos del tronco común y el de las ramas diversificadas. Así surge la necesidad de conocer cómo se abordan los contenidos referentes a las ramas diversificadas en el programa de formación docente que contempla el Diseño Curricular Base en los INS. Además, porque las ramas complementarias de carácter diversificado están orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo (MECD 2001).

La falta de pertinencia de los currículos en el ámbito educativo generalmente causa un distanciamiento entre éstos y las realidades vivenciales de las comunidades, porque son impuestos a los niños y niñas en las escuelas, creando dificultades en sus aprendizajes; estas dificultades se dan por el divorcio existente entre el currículo del tronco común, las experiencias y saberes previos que trae el educando al aula. Por otro lado, las organizaciones indígenas especialmente los consejos educativos de los pueblos originarios permanentemente vienen insistiendo en la necesidad de trabajar también el currículo de las ramas diversificadas y no sólamente el tronco común.

El abordaje de currículos hegemónicos en las escuelas no puede continuar llevándose adelante como en el tiempo pasado y como único modelo, ya que la Reforma

Educativa a través de su enfoque (constructivista) por primera vez intenta incorporar en las escuelas de las comunidades indígenas el conocimiento propio ancestral, los saberes y las estrategias metodológicas de los procesos de socialización familiar y comunal. Hasta ahora, sólo el Estado o un grupo de especialistas tenían la atribución de elaborar los currículos para todos, al igual que el tronco común. A pesar de existir la amplitud propuesta por la ley de Reforma Educativa de recuperar e incorporar en el currículo conocimientos y saberes locales en el aprendizaje de niñas y niños en la realidad y la práctica educativa cotidiana continúa obrándose como antes, o sea, sólo se trabaja el currículo prescrito dejando de lado los elementos locales propios que requiere un currículo para ser pertinente. Al parecer, según la afirmación de Walter Gutiérrez⁹, miembro del Consejo Educativo de Pueblos Originarios Aimara, la práctica docente en general sólo toma en cuenta el desarrollo curricular del tronco común y no de las ramas diversificadas que prescribe la Reforma educativa.

Por otro lado, en trabajos de campo y seguimiento a los egresados de los Institutos Normales Superiores Interculturales y Bilingües¹⁰ que realizamos en el curso de la maestría, no se pudo evidenciar la participación efectiva de los profesores¹¹ en el tratamiento del currículo de las ramas diversificadas en las escuelas donde desempeñan sus funciones como docentes. Este soslayo de responsabilidades de los egresados en EIB en la elaboración de los currículos diversificados locales, demuestra que existen dificultades sobre el tema. Por ello, la búsqueda de respuestas a estas necesidades e intereses se convierte en un problema recurrente en el trabajo de la diversificación curricular; a pesar de haber transcurrido nueve años desde la promulgación de la Ley de Reforma Educativa (1994), no se logra plasmar la idea de diversificar el currículo.

Lo descrito hasta aquí da lugar a efectuar una investigación que permita evidenciar la manera como se abordan los contenidos de las ramas diversificadas que contempla el Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Primario, especialmente con estudiantes que cursan el segundo y cuarto semestre del área de

_

⁹ La afirmación la realizó en señor Walter Gutiérrez, vicepresidente del Consejo Educativo Aimara de Bolivia, en una reunión sostenida con estudiantes del PROEIB Andes en Cochabamba (17-V-2002).
¹⁰ El trabajo de campo se realizó en tres lugares específicamente escuelas: Sunimuro, provincia Pacajes

¹⁰ El trabajo de campo se realizó en tres lugares específicamente escuelas: Sunimuro, provincia Pacajes (La Paz) donde se hizo el seguimiento a egresados de los INS-EIB. En tanto, que en Tapacarí y Lacuyo del departamento de Cochabamba se hizo un seguimiento a la implementación de las ramas diversificadas en estas unidades educativas, currículo diversificado construido con la ayuda de PROSANA.

¹¹ Estos profesores observados fueron formados con el nuevo Diseño Curricular Base para Maestros de Educación Primaria, donde se contemplan contenidos referidos al tratamiento del currículo de las ramas diversificadas en las escuelas.

Aprendizaje Enseñanza y Currículo en el Instituto Normal Superior "René Barrientos" de Caracollo. Asimismo, es importante conocer las estrategias metodológicas que reciben los futuros docentes, sus percepciones y participación en las prácticas pedagógicas. Por ello, me propuse responder a las siguientes preguntas:

¿Cómo se desarrollan los contenidos temáticos de las ramas diversificadas en el área de Aprendizaje, Enseñanza y Currículo de formación docente, en el segundo y cuarto semestres del INS Caracollo?

¿Qué percepciones tienen los estudiantes y docentes sobre la metodología que se emplea para la elaboración del currículo diversificado en los procesos educativos del segundo y cuarto semestre?

¿Qué estrategias metodológicas adquiere el estudiante para la construcción de las ramas diversificadas en las prácticas pedagógicas?

¿Cómo participan docentes y estudiantes del segundo y cuarto semestre en el desarrollo de los contenidos de las RD?

Con el trabajo de campo realizado, estas preguntas fueron respondidas y en algunos casos ampliados, tal como consta en la tesis.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo General

Analizar el desarrollo de los contenidos de las ramas diversificadas del área de Aprendizaje Enseñanza y Currículo en los procesos educativos de formación docente con los estudiantes del segundo y cuarto semestre del Instituto Normal Superior de Caracollo.

1.1.2. Objetivos específicos

- Identificar las estrategias metodológicas que utiliza el docente del área de Aprendizaje, Enseñanza y Currículo para el abordaje de las ramas diversificadas.
- Describir las percepciones de los docentes y alumnos del segundo y cuarto semestres sobre la aplicación de los contenidos de las ramas diversificadas en el área de Aprendizaje, Enseñanza y Currículo.
- Describir la participación de los docentes y estudiantes en el desarrollo de los contenidos de las ramas diversificadas en el área de Aprendizaje, Enseñanza y Currículo en los segundos y cuartos semestres.

 Diseñar una propuesta de estrategia metodológica que viabilice el trabajo del currículo de las ramas diversificadas en formación docente.

2. Justificación de la investigación

Las Reformas Educativas en América Latina trajeron una serie de innovaciones y con ellas un lenguaje terminológico nuevo. Una de las innovaciones está relacionada con el currículo, debiendo éste ser más pertinente, relevante y significativo a los aprendizajes de los educandos, Asimismo debe incluir los saberes locales en los procesos educativos. Sin embargo, la terminología nueva incorporada al lenguaje educativo carece de sustento, ya que los estudios relacionados con este tema (diversificación curricular) son escasos. Por todo ésto es necesario e importante llevar adelante la investigación.

Por otro lado, la investigación responde a la necesidad de detectar de manera precisa cómo se desarrollan los ejes temáticos relacionados con el currículo de las ramas diversificadas contempladas en el Diseño Curricular Base de Formación Docente en el ámbito de formación general. Asimismo, la investigación busca evidenciar si los enunciados teóricos de la Reforma Educativa son concretizados en los procesos educativos. También puede ser útil para demostrar si los contenidos de las ramas diversificadas se desarrollan como adaptaciones, distorsiones o simplemente son Otro aspecto importante para efectuar la investigación del currículo olvidadas. diversificado son los lineamientos teóricos sobre el currículo que señala la malla curricular de los INS, o sea el Diseño Curricular Base de formación docente. Por ello, es preciso conocer cómo son empleadas estas pautas teóricas por los docentes y cómo se consolida ello en la práctica pedagógica de los futuros profesionales. Asimismo, el estudio evidenciará la metodología que adquieren los futuros docentes en el INS para la diversificación curricular. Esta información será útil para contribuir al fortalecimiento, mejor comprensión e implementación de la Educación Intercultural Bilingüe que estipula de Ley de Reforma Educativa en Bolivia.

Además, el análisis de la información recabada será útil para la aplicación de un currículo diversificado en las escuelas del área rural, y también para contextos de población concentrada (ciudades) donde existe otro tipo de necesidades y problemas que deben ser incluidos en los currículos diversificados de enseñanza escolar¹².

¹² Según la ley de Reforma Educativa, el desarrollo del currículo de las ramas diversificadas es obligatorio en todas las unidades educativas del país sin exclusión de ninguna de ellas.

Considero Asimismo que la falta de un trabajo efectivo de los currículos locales puede ser debido al desconocimiento de la elaboración de estos currículos por los principales gestores de la educación (profesores, autoridades y comunidad). Por ello, la investigación contribuirá a desarrollar la diversificación curricular a través de una propuesta, atendiendo así a las múltiples necesidades e intereses de la Bolivia diversa.

Asimismo, la investigación recoge una de las necesidades más sentidas planteadas por los dirigentes de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, especialmente del Consejo Educativo Aimara¹³ (CEA). Al ser ellos, actores importantes de la Reforma Educativa y el proceso de formación docente en el INS de Caracollo, su apoyo me permitió una participación más efectiva al estudiar un tema que podrá satisfacer una de las demandas y preocupaciones que formularon los miembros de los CEPOs, "Las ramas diversificadas no se están trabajando". Esta frase surgió de las conversaciones que sostuvimos con anterioridad en forma personal y grupal en diferentes espacios. Esta situación fue corroborada por las autoridades del Ministerio de Educación cuando reconocen que no se está trabajando aún la diversificación curricular dentro la Reforma Educativa¹⁴. Por lo mencionado, la tesis tuvo el respaldo y apoyo del Consejo Educativo Aimara, autoridades y docentes para realizar el estudio en el Instituto Normal Superior Intercultural y Bilingüe de Caracollo.

Con relación a la factibilidad del trabajo de investigación, éste contó con la cooperación de los docentes del INS, tomando en cuenta que es un tema nuevo, no trabajado por el MECD y los propios actores del INS-EIB. Además, la visita previa a la institución en busca de la aquiescencia donde desarrollé la investigación, fue muy beneficiosa. Allí gestioné positivamente la intención del trabajo de investigación con las autoridades, docentes y estudiantes. Por otro lado, anteriormente fui docente en la institución donde realicé la investigación; este conocimiento del espacio de estudio viabilizó de mejor manera mi accionar en el desarrollo del proyecto de tesis.

Los argumentos planteados en este apartado, justifican el desarrollo del presente estudio.

¹³ Estas necesidades e intereses fueron planteados en reuniones efectuadas con los estudiantes de la Maestría segunda promoción en el PROFIR Andes de Cochabamba (2002)

Maestría segunda promoción en el PROEIB Andes de Cochabamba (2002).

14 Esta situación fue confirmada por la ex ministra de educación Amalia Anaya, en el evento evaluación de la EIB en Bolivia en el PROEIB Andes, con todo los CEPOs del país (2002).

CAPÍTULO II

2. Aspectos metodológicos

2.1. Tipo de investigación

Una investigación significa llevar adelante una tarea muy delicada en el campo de trabajo: Diseñar un plan o proyecto, poner en práctica lo diseñado en el campo, analizar los datos e información recogida para posteriormente plasmarlos en documentos de informe. Por ello, es importante asumir una metodología apropiada para una investigación.

La metodología de investigación que propuse se realizó en el marco de la investigación cualitativa etnográfica, porque la etnográfía se asocia con la palabra, con lo fenomenológico, lo inductivo, lo holístico, lo subjetivo, la interpretación de casos, lo creíble y lo confirmable (Denis y Gutiérrez 2001). Además, la investigación etnográfica implica que el investigador ingrese en contacto directo con los actores que serán sujetos de investigación. Al respecto, Hammersley y Atkinson manifiestan que "El etnógrafo, o la etnógrafa, participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar" (1994:15). Además, la etnografía "es descubrir y describir las acciones de los participantes dentro de su interacción social contextualizada, en el sentido y significado que dan los mismos participantes a sus acciones" (Denis y Gutiérrez 2001). También es necesario tomar en cuenta que en la investigación etnográfica, "los problemas no suelen presentarse bien definidos a partir de la práctica educativa, sino que tienen que elaborarse, reformularse y retocarse una y otra vez hasta que adopten una forma que los haga abordables para la investigación" (Walker 1997:62). La readecuación y reformulación del anteproyecto y proyecto de tesis pasó por estas fases que señala Walker.

A partir de estos significados, inicié el proceso de investigación en dos momentos: el primero fue el trabajo exploratorio realizado el primer semestre académico del INS-EIB de Caracollo para el trabajo de campo. En esa oportunidad hice la inserción en la institución y el área, tomando en cuenta a los estudiantes del segundo y cuarto semestres y docentes de AEC como sujetos de estudio, para así conocer las diferentes actividades que realizan en el área. El segundo momento fue el trabajo de

campo con el proyecto de tesis, pero esta vez en el segundo semestre de la misma gestión académica 2002.

2.2. Técnicas de investigación

Los procesos de inserción y reinserción que realicé en los dos momentos del trabajo de investigación fueron consensuados con los actores a investigar. Luego procedí a la aplicación de las técnicas específicas de investigación seleccionadas, como la observación no participante, la entrevista semiestructurada, complementadas con la revisión de documentos inherentes al estudio.

La observación no participante. Seleccioné esta técnica porque solamente iba a estar como un observador de las actividades áulicas entre el docente y los estudiantes, sin involucrarme en las acciones académicas. En principio es necesario señalar que la observación es "entendida como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema" (García et al 1999:150). Así, la observación fue utilizada para la recolección de información de los procesos educativos en los diferentes espacios que se manifiesta (dentro y fuera del aula). Además, tomando en cuenta lo que dice Walker: "el observador no participante tiene acceso a una serie de métodos y técnicas que pueden emplearse con flexibilidad. Uno puede observar, entrevistar, conversar, buscar documentos, recoger datos o simplemente 'pegar la oreja'" (1997:105). Así la observación se realizó durante la socialización de los contenidos en las actividades curriculares de docentes y estudiantes del área de AEC, en los semestres segundo, tercero, cuarto y quinto de formación docente, especialmente a quienes desarrollaron los módulos dos y cuatro del área.

Otra de las técnicas que utilicé en la investigación fue la **entrevista**, por ser "... una herramienta y una técnica extremadamente flexible, capaz de adaptarse a cualquier condición, situación o personas, ya que ello nos posibilita aclarar preguntas, orientar la investigación y resolver las dificultades que puede encontrar la persona en la entrevista" (Hammersley y Atkinson 1994:276). En esta perspectiva teórica, se empleó la **entrevista no-estructurada**, porque "utiliza preguntas abiertas, es flexible en sus procedimientos y en general carece de una estandarización formal" (Cerda 1993:260). Partiendo de las características descritas por Hammersley, Atkinson y Cerda, las entrevistas fueron aplicadas a docentes, estudiantes y directivos al margen del horario académico y de las actividades de aula establecidas.

Pero además de las dos técnicas de recojo de información descritas anteriormente, también recurrí al registro de grabaciones magnetofónicas (Anexo 5) que fueron utilizadas para todas las entrevistas y algunas de las sesiones de aula (Anexo 6) observadas. Estas grabaciones fueron posteriormente transcritas en su integridad con el propósito de lograr mayor confiabilidad de los datos recogidos. Con relación a las grabaciones Barrantes dice "pueden grabarse las observaciones y entrevistas de modo mecánico; así pueden analizarse los hechos con más atención" (2002:68). Evidentemente, la grabación y posterior transcripción de las grabaciones posibilitó realizar un mejor análisis de la información obtenida en el momento de la categorización y la interpretación de los resultados. Además, me permitió efectuar una triangulación entre las entrevistas, observaciones y la referencia teórica complementado con la revisión de documentos¹⁵.

2.3. La muestra

El sistema nacional de formación docente está conformado por varias instituciones, entre éstas se encuentra el INS-EIB de Caracollo, lugar donde se concretó el trabajo de campo y de donde se recabó información para el estudio. El trabajo de la observación etnográfica en principio tomó en cuenta solamente a dos semestres de los cuatro que se observaron posteriormente. La ampliación que se hizo tomando a otros semestres, fue para tener una visión más amplia del desarrollo de los contenidos del área de AEC. En tanto, todos los docentes que regentan el área de Aprendizaje Enseñanza y Currículo fueron tomados en cuenta.

Los criterios para la selección del Instituto Normal Superior Gral. "René Barrientos Ortuño" de Caracollo fueron: la institución se encuentra implementando el DCB de formación docente en EIB y además fui docente de esa casa superior de estudios. Con relación al área de Aprendizaje, Enseñanza y Currículo: en los módulos de esta área se encuentran los contenidos curriculares que contempla el enfoque teórico de la enseñanza y aprendizaje, la planificación del currículo y la diversificación curricular. En tanto, que los criterios para tomar a los docentes del área de AEC fueron que: ellos desarrollan los módulos que contemplan los contenidos de las ramas diversificadas y además pasan clases con los semestres donde estudian los contenidos de las RD. Por último se tomó en cuenta a los estudiantes de los semestres seleccionados, porque también trabajan los módulos y contenidos referidos, además pertenecen a

¹⁵ Estos documentos fueron: algunos archivadores personales de los estudiantes, planes o diseños curriculares de los docentes y la planificación de la dirección académica.

diferentes especialidades¹⁶. Esta diversidad de actores tomados en cuenta, me permitieron contar con información relevante y significativa para el trabajo de tesis.

2.4. Instrumentos de investigación

En el trabajo de campo se utilizaron los siguientes instrumentos:

◆ Cuaderno de campo: Toda la información obtenida de las sesiones de aula y otros espacios, fue registrada de manera descriptiva en el cuaderno de campo. Donde, para evitar la mezcla de la información captada a través de la observación es que se registró en tres columnas¹¹ en el cuaderno de campo: una primera columna corresponde al tiempo en el cual se produjeron los hechos y los actores que intervinieron (abreviaciones); en la segunda columna está la descripción misma de las actividades, y en la tercera columna las interpretaciones del investigador (Anexo 6), tomando en cuenta que "la descripción de los hechos debe separarse de su interpretación por el observador" (García 1996:161); además de hacer "una clara distinción entre, por una parte, lo que son los resultados de la observación directa y las exposiciones e interpretaciones" (Malinowski 1973:21). Por éstas recomendaciones teóricas, es que se obró de esa manera.

La información registrada en el aula y eventos imprevistos que no se encontraron en la planificación: en el comedor, en el patio de la institución, en las reuniones de docentes, durante el almuerzo y otros espacios, fueron ampliados durante las horas libres y por las noches en el cuaderno de campo especialmente con las interpretaciones y algunos datos complementarios.

◆ La guía de observación; fue un instrumento de preguntas generales sobre el tema de investigación orientados a la temática específica a observarse en una determinada sesión pedagógica. De esta manera, logré identificar el desarrollo de los contenidos del área de AEC, la forma de abordaje de los mismos, la participación de los actores involucrados en la investigación, las estrategias utilizadas en la socialización de temáticas y los recursos empleados en las sesiones de aula (Anexo 3).

¹⁷ Para una mejor comprensión se puede recurrir a los anexos donde existe una fracción de transcripción del cuaderno de campo de una de las sesiones desarrollados en el área de AEC.

¹⁶ En su formación son maestros: polivalentes para los primeros y segundos ciclos; de especialidades para el tercer ciclo de expresión y creatividad, matemática y lenguaje.

◆ La guía de entrevista; consistió en un listado de preguntas sobre el tema de investigación dirigido a docentes, estudiantes y algunos directivos. Además, el instrumento contenía preguntas abiertas sobre la investigación, las cuales me permitieron analizar las mismas con mayor profundidad. De esta manera obtener información de voz propia de los sujetos de investigación sobre todo del proceso de organización y selección de los contenidos desarrollados del currículo de las ramas diversificadas (Anexo 4).

2.5. Procedimiento de la recolección de datos

La recolección de información del proyecto de investigación tuvo tres fases claramente definidas:

Primera fase; el preámbulo de la investigación fueron las reuniones con las autoridades para solicitar su cooperación y viabilizar el proyecto de tesis, en las mismas se encontró bastante y decidido apoyo. De la misma manera, con los docentes se hicieron diálogos directos que se concretizaron en la observación de las sesiones académicas al interior del área de AEC. Aunque la idea inicial fue establecer un horario tentativo con los docentes para observar las sesiones sobre las actividades que desarrollaría durante mi estadía en el trabajo de campo esto no fue necesario, porque encontré mucha predisponibilidad de ellos para acudir a observar cualquiera de las sesiones. O sea, ningún docente puso obstáculos para la recolección de datos. En tanto que con los estudiantes, se hicieron diálogos antes de ingresar a las aulas, aunque estos diálogos sólo los realicé cuando no se encontraba aún el docente en él.

Segunda fase; se refirió exclusivamente a la recolección de datos e información que se obtuvo durante el trabajo de campo. Tuvo dos instancias, la primera relacionada con la obtención de datos de las observaciones de aula durante la socialización de los contenidos y las actividades de interacción entre docentes y estudiantes. La segunda instancia fue la realización de las entrevistas hechas con los sujetos de investigación e intercalada con la revisión de documentos. Cada una de estas actividades tuvo sus propias características. Por ejemplo, durante las entrevistas las preguntas que contenían las guías en algunos casos sufrieron modificaciones de acuerdo a las circunstancias que se dieron durante el proceso de la investigación.

En ese entendido, no tuve problemas para realizar la observación de las sesiones de aula, porque el conocimiento anticipado de la institución y de los actores contribuyó a facilitar las observaciones. Ingresando a las sesiones, lo primero que hacía era ubicarme en un lugar que me permitiera observar sin interferir el trabajo de docentes y

estudiantes. En la observación de las sesiones cuando el docente o estudiantes explicaban o presentaban los contenidos, me encontraba sentado en una de las sillas individuales siempre junto a los estudiantes. Cuando se encontraban organizados en semiluna o cerca a las paredes del aula, no tuve inconveniente alguno en registrar el cuaderno de campo y además de grabar todo lo que pasaba en el aula. Pero cuando los estudiantes empezaban a trabajar organizados en equipos, ahí sí perdí la riqueza de la información, ya que no lograba estar en cada uno de los grupos al mismo tiempo y tampoco se podía utilizar las grabaciones por el hecho de registrarse sólo bulla. Por ello tuve que involucrarme en los equipos de trabajo ahí mi presencia en alguna medida afectaba el trabajo de los equipos, porque no dejaban de preguntarme si estaban haciendo correctamente o no el trabajo encomendado. No obstante estos inconvenientes, logré recabar información valiosa a través de las observaciones.

La obtención de datos por medio de las entrevistas tuvo sus peculiaridades. Por ejemplo, establecer una hora fija para la entrevista, no fue nada sencillo. En principio porque generalmente los entrevistados no disponían de mucho tiempo libre para acceder a la entrevista; esto sucedió principalmente con los docentes. En tanto que con algunos estudiantes, los docentes coadyuvaron con su apoyo. Las entrevistas fueron realizadas de manera individual y orientada por una guía previamente elaborada (Ver anexo 4). Aprovechando las entrevistas conseguí documentos de los estudiantes consistentes en sus archivadores personales¹⁸. En algún momento uno de los docentes coadyuvó también en esta tarea. Los datos de estas entrevistas fueron registrados en cintas magnetofónicas al margen de los datos complementarios (fecha, lengua, procedencia) que fueron anotados en el cuaderno de notas.

Tercera fase; fue destinada al análisis y procesamiento de la información tanto de las observaciones, entrevistas y revisión de documentos. Tomando en cuenta que el análisis de los datos "... resulta ser la tarea más fecunda de la investigación, en la medida en que, como consecuencia de ésta, podemos acceder a resultados y conclusiones, profundizamos en el conocimiento de la realidad objeto de estudio" (García 1996:197). Esta fase fue efectivizada a partir de la segunda semana de iniciada la recolección de datos, además de lo recabado en el trabajo exploratorio. El proceso de análisis y procesamiento de la información se fue reorientado permanentemente durante la aplicación de las quías de observaciones en las sesiones

¹⁸ En estos documentos se encuentran todos los trabajos y contenidos desarrollados durante el semestre y el área.

de aula, revisando continuamente los objetivos y preguntas de investigación y ver como los datos respondían a los mismos.

La fase de categorización fue resultado del análisis profundo de los datos, o sea del proceso de la selección donde en primera instancia resalté con diferentes colores los términos recurrentes del cuaderno de campo, de las entrevistas y de la transcripción de las sesiones grabadas. A partir de ello, fui agrupando los términos por colores que en alguna medida iban orientándose al surgimiento de posibles categorías. Éstas a su vez, a medida que fui jerarquizando, se fueron agrupando aún más, para llegar a dos ámbitos macros: las percepciones y las prácticas del desarrollo curricular académico en el área de AEC. Las categorías que se encuentran en el primer ámbito son las percepciones de las particularidades del DCB y del currículo de las ramas diversificadas. En tanto que en el segundo ámbito están la descripción de los procesos de aula donde se evidencia la participación de los docentes y estudiantes y la metodología que utilizaron éstos en la socialización de los contenidos. Todo el proceso de la categorización de los datos empíricos estuvo orientado por los objetivos de la investigación.

2.6. Consideraciones éticas

Como investigador, durante las actividades del trabajo de campo tuve mucho cuidado de no incurrir en situaciones¹⁹ que puedan poner en riesgo la investigación y a los sujetos de investigación. Además, en la redacción de los resultados, respeto la autenticidad de la información obtenida sin incurrir en tergiversaciones.

Asimismo, durante el trabajo de campo en el INS-EIB de Caracollo, evité asumir responsabilidades o compromisos extra-investigativos, por ejemplo desarrollar clases, talleres, o comprometerme a entregar documentos una vez concluido el trabajo de campo. Y por último, tuve el cuidado de respetar las opiniones de los entrevistados y observados cuando pidieron guardar en reserva sus nombres en el trabajo de tesis.

2.7. Análisis realizado y resultados logrados

El análisis de la información obtenida en las observaciones de los procesos áulicos con docentes del área de AEC y estudiantes que pasan clases en esta área, tuvo que realizarse a través de un proceso cuidadoso. En principio, se seleccionó y codificó la

¹⁹ Respetar la privacidad y disponibilidad de tiempo de los informantes, desarrollo de cualquiera actividad con la anuencia de ellos, y guardar en reserva toda información que deseen no sea publicada.

información recogida en los cuadernos de campo de las observaciones (signos o demarcación con resaltadores de diferentes colores). Luego contrasté esta información con las entrevistas realizadas a los mismos actores (docentes y estudiantes), previa transcripción de las cintas grabadas en computadora. Y finalmente, hice la revisión de documentos de planificación de los docentes y archivadores personales de los estudiantes; los datos de estos documentos también fueron contrastados con las observaciones y entrevistas. Así, logré conformar categorías con una información pertinente que permitió validar el trabajo de investigación.

Luego, realicé la triangulación con la teoría descrita en el marco teórico. Este contraste entre la teoría y los datos dilucidó una visión del desarrollo de los contenidos de las RD en el área de AEC, además de constatar qué estrategias metodológicas utilizan los docentes en la socialización de los contenidos de referencia. Asimismo conocí la información que brindan los docentes a los estudiantes en la formación pedagógica, especialmente aquella referida para la elaboración de los currículos diversificados, que a la postre permitirá la atención a la diversidad cultural del país. Por otro lado, observé las diversas maneras de participación de los actores de la investigación a través de las observaciones y las grabaciones de las sesiones refrendadas en cierta forma por las entrevistas. O sea, la metodología desarrollada en el trabajo de tesis respondió a las preguntas formuladas a un inicio del estudio. Prueba de ello son los resultados, que en definitiva respondieron a los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO III

3. Fundamentación teórica

En la fundamentación teórica, realizo una mirada a la estructuración de los currículos en forma general. Luego propongo una aproximación conceptual a la diversificación curricular y a su fundamento pedagógico; posteriormente presento avances normativos y experiencias de diversificación curricular en algunos países y la experiencia boliviana y finalmente una aproximación teórica de la formación docente seguida del diseño curricular y las estrategias metodológicas.

3.1. El currículo en la educación

El currículo empieza a manejarse desde el siglo V a. de C. aunque no con este nombre, sino como planes básicos dirigidos a la ampliación del conocimiento de la lengua por su importancia en la época. Luego en el siglo VI y VII a. de C., se usan los programas gramaticales y musicales de enseñanza. Posteriormente en la edad media surgieron los planes del cuadrivium que comprendían contenidos de aritmética, astronomía, geometría, y la música. Asimismo, en el siglo XVII, época barroca, la enseñanza ingresa a los principios racionales de acción y organización yuxtapuesta (materias, cursos y perfiles). Y en el siglo XIX, se incorpora a la enseñanza la palabra didáctica como ciencia de las formas de enseñanza y aprendizaje. Pero a partir de la incorporación de los programas de estudio en la educación, ésta deja de ser una actividad realizada al azar y se habla de programas educativos, objetivos y contenidos, cambiando el sentido de esta actividad. Finalmente, a fines del siglo XIX se da una corriente del movimiento pedagógico con la incorporación de planes educativos programáticos para la educación donde el currículo se convierte en una planificación.

Las últimas décadas el *currículo* que se aplica en la educación primaria tiene diferentes interpretaciones. Por ejemplo, durante mucho tiempo el *currículo* fue visto simplemente como un plan de estudios, un esquema distribuido de disciplinas o contenidos por asignaturas. De la misma manera, según Taba (1974) el *currículo* fue visto como sinónimo del desarrollo de planes y programas durante los procesos educativos. En tanto para otros, el *currículo* es un medio que permite alcanzar un fin apoyado en objetivos que constituyen una tentativa para mejorar la práctica pedagógica en la educación.

Otra concepción sobre el *currículo* es la basada en los procesos (Gimeno Sacristán 1995). Este tipo de *currículo* busca una comprensión del desarrollo de temáticas en interacción con el medio, más que evaluar simples asimilaciones. Al respecto, Gimeno Sacristán señala: "Desde el enfoque procesual o práctico, el currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión de unas determinadas prácticas pedagógicas" (1995:199). En este orden, varios de los currículos educativos en Latino América en la actualidad están basados en esta concepción teórica procesual que se adecúan a las corrientes educativas y enfoques del momento. En este sentido, "El *currículo* es más bien un curso de acción, un objeto de acción simbólico y significativo para maestros y alumnos encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere..." (Stenhouse 1984 en Posner 1998:26). O sea, tiene un sentido y significado más amplio en relación con lo que fue en siglos pasados.

Pero el *currículo* no queda ahí en forma estática con estas denominaciones, en su concreción práctica adquiere otras denominaciones como: el *Currículo* asignado o prescrito (ETARE 1999), que "es más evidente en la enseñanza obligatoria, [y] es toda aquella definición del mismo, de sus contenidos y demás orientaciones relativas a los códigos que los organizan, que obedecen a las determinaciones que proceden del hecho de ser un objeto regulado por instancias políticas y administrativas" (Gimeno 1995:130). O sea, el currículo asignado o prescrito es normado oficialmente por los Ministerios de Educación de los países; un ejemplo es el *currículo* del tronco común²⁰ de Bolivia. Otra denominación que recibe el *currículo* (distinto al currículo prescrito) es el *Currículo* real, aquel que se ejecuta en las aulas luego de ser modificado (en la etapa de planificación) por los profesores de aula. Asimismo, el *currículo* aprendido "es determinado mediante la evaluación de los aprendizajes" de los estudiantes. En tanto que el *currículo* deseado, expresa la intención de contar con un *currículo* contextualizado (ETARE 1993). Y por último, está el *currículo* oculto contrario a lo que

²⁰ El currículo de la educación boliviana se expresa en función de competencias que significa "saber hacer algo". Es decir, la capacidad de desarrollar actividades físicas e intelectuales que respondan adecuadamente a la resolución de problemas recurriendo a los procedimientos conocidos o inventando otros. Los programas de estudio estarán conformados por competencias cognitivas-procesuales o desempeños específicos en las áreas curriculares de los diversos niveles y modalidades del sistema, y por competencias transversales referidas a problemas de relevancia social, frente a los cuales es necesario tener una posición personal y colectiva, y de esta manera, contribuir al desarrollo personal y social de los educandos. Las competencias transversales impregnan y alimentan el desarrollo del currículo en todos los ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo. Asimismo, estas competencias son cognitivo-procesuales o desempeños específicos en las diferentes áreas curriculares. Por otro lado, las competencias responden a un tronco común curricular de alcance nacional y las ramas complementarias diversificadas que corresponden al currículo local. Ambos currículos tienen la modalidad bilingüe e intercultural contemplada en la Ley de Reforma Educativa (MECD 2001).

es el *currículo* explícito o asignado; este *currículo* oculto es una "herramienta heurística para descubrir los supuestos e intereses que se van sin examinar en el discurso y en los materiales que dan forma a la experiencia escolar" (Giroux 1995:89); no es visible pero está ahí siempre presente en todas las actividades curriculares del aula.

Tomando en cuenta lo descrito, se pueden apreciar muchas otras concepciones sobre el significado del currículo. Por ejemplo, para Stenhouse "un currículo es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa" (1991:29-30). En tanto que para Ander-Egg "el currículum es el seleccionador y organizador del conocimiento disponible y la cultura vigente" (1999:75). Asimismo, para Álvarez de Zayas "el currículo es todo cuanto una institución educativa provee, en forma consciente y sistémica, en bien de la educación de estudiantes" (2000:80), y para el CISE el currículo "es un conjunto de elementos o unidades interrelacionadas que interactúan (...) para cumplir un objetivo común, como es la formación del alumno". (1997:12). Mientras que, partiendo de mi experiencia adquirida en el campo educativo, el currículo educativo es la construcción de un instrumento flexible, práctico, interactivo y participativo que delinea las acciones educativas a partir de las necesidades e intereses concretos de un contexto, tiempo y sociedad; es una concepción teórica que didactiza la selección, organización, ejecución, monitoreo y evaluación de los conocimientos y saberes existentes en una cultura, además para ser socializados con participación de la comunidad educativa.

Pero, contar con una acepción única es casi imposible, porque el *currículo* es entendido de diferentes maneras por las personas. Al respecto Gimeno y Pérez señalan: "todo concepto se define dentro de un esquema de conocimiento, y la comprensión del currículum depende de marcos muy variables para concretar su significado" (1992:169). Así el *currículo* en las últimas décadas por su carácter polisémico, que tiene está orientado a ingresar a la construcción de un nuevo paradigma dinámico como resultado de la necesidad de satisfacer las múltiples necesidades y aspiraciones de grupos sociales, regiones, comunidades, organizaciones y culturas. Por ello el *currículo* debe estar abierto a esas características particulares.

Currículos hegemónicos

Hasta las últimas décadas pasadas, la mayoría de los currículos en Latinoamérica tenían una orientación hegemónica, porque buscaban solucionar "la desarticulación de

la sociedad mediante el cambio de actitudes del indígena" (Valiente 1988:17). Donde el criterio liberalista consideraba a la diversidad cultural de los pueblos como causa fundamental de la desarticulación de la identidad nacional, culpando a determinados sectores por la falta de unidad en un país (Valiente 1988). Por tanto, para incorporarlos a la civilización y unificar los estados, los indígenas deberían de olvidarse de sus "malas costumbres"²¹ y lograr una sola identidad nacional²².

Además, el carácter discriminador y alienante de los currículos hegemónicos marginaba "otras formas de organización del conocimiento, [además de] esta[r] integrado en las estructuras de poder de las instituciones educativas, [ocupando] todo el espacio cultural, al definir las ideas sobre lo que debe ser el aprendizaje, que el sentido común dicta a la mayoría de las personas" (Connell 1999:56). Este currículo homogeneizador margina la participación a muchos sectores socioculturales, porque "han dejado de lado el cúmulo de conocimientos y experiencias que posee en tanto miembro de una determinada comunidad" (Gigante et al 1986:48). Además solamente "privilegia la transmisión de conocimientos [ajenos] en detrimento del respeto por los procesos de construcción individual y social de los mismos" (ibid.); y "bajo el pretexto de ofrecer igualdad de oportunidades, somete a todos al mismo régimen educativo" (ibid.). Asimismo, sin tener en cuenta mínimamente que "los diferentes puntos de vista sociales (...) proporcionan distintas visiones del mundo" (Connell 1999:57). Por otro lado, es importante tomar en cuenta que, "lo que transmite el currículo no tiene porque responder a una función reproductora y conservadora, sino que puede ser instrumento para el desarrollo positivo de la sociedad y de las personas que la integran" (Escaño y Gil 1997:43), sin pensar necesariamente en un currículo único hegemónico,

²¹ Las malas costumbres según citas de Valiente (1988) dicen: "Ellos son infelices y duermen en la más espantosa promiscuidad con perros y cuyes" (Castro Pozo 1924:22), "no pueden pensar, tampoco hablar, se comunican con gritos guturales" (id: pp. 24-25), "no saben lo que es el arte" (id: p. 77), "no conocen la ternura" (id: p. 92), "se han vuelto más flojos desde que se han dedicado a observar la desnudez de los cerros con una expresión medio muerta e idiota" (id: p. 77), "los defectos de los indios terminan con una buena educación" (id: p. 84). "El indio es una esfinge con dos caras; con la una mira el pasado, con la otra el presente". Por otra parte también se mencionaba que "El futuro no le interesa. La primera cara le sirve para comunicarse con los suyos, la segunda para la comunicación con los extraños" (López Albujar en Mariátegui 1964). "Es obvio que él (el indio) aún no está incorporado en esta civilización expansiva, dinámica y orientada a la universalidad" (L.C. Mariátegui 1984:300), "la sociedad indígena se muestra más o menos primitiva y retrasada" (Op. cit.:301), " sin duda alguna la servidumbre ha reprimido la psiquis y el cuerpo del indio. Ella lo ha hecho un poco melancólico y nostálgico" (L.C. Mariátegui 1984:293)

²² Identidad nacional según Valiente (1988), era vista como una sola, homogenea, como un objeto fuera

²² Identidad nacional según Valiente (1988), era vista como una sola, homogenea, como un objeto fuera de la vivencia diaria. Por ejemplo, los contenidos del currículo se presentaban como una determinada forma de presentar la realidad o con una imagen oficial de la realidad nacional, los niños debían adquirir una identidad con listas de nombre, lugares y "galería de héroes de la patria".

desarticulado²³ de la realidad sociocultural y que sea para todos, como se hizo por mucho tiempo.

Así en los currículos de la educación casi siempre existió "un divorcio entre el proceso de aprendizaje natural y las formas de aprendizaje impuestas a los niños en la escuela" (Pozzi-Escot 1991:130). La búsqueda de pertinencia del currículo educativo boliviano es imprescindible en atención a la gran diversidad cultural boliviana olvidada, debido a que en el anterior sistema educativo, el currículo fue reconocido como un mecanismo de reproducción de los sistemas colonial y neocolonial donde se patentizó la discriminación y dominación a través de la educación. Por lo descrito, el currículo no puede estar diseñado como una apropiación individual de conocimientos abstractos y organizados por un grupo de expertos teóricos de manera jerárquica, como se lo hace con los currículos prescritos. Si no, encontrar la participación de los verdaderos beneficiarios y actores donde se aplicará un currículo.

♦ La EIB nuevo paradigma curricular

Hasta los últimos años en la educación los currículos hegemónicos, alienantes y alejados de las realidades culturales de diferentes pueblos fueron la constante. Hoy los currículos deben ser construidos a partir de una justicia curricular²⁴, que según Connell "es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo" (Connell 1999:69). Por este hecho, la construcción de un currículo "necesariamente debe tener un principio de justicia social en la educación y porque es la mejor forma de organizar el conocimiento" (Op.cit.: 59). Según estas afirmaciones, ello significa ingresar en un nuevo paradigma del currículo flexible y abierto, orientado a efectuar cambios y que se "muevan más en el horizonte de la negociación cultural dentro de

.

²³ Para llevar adelante la construcción de un currículo "en la medida de lo posible, todo aprendizaje y enseñanza debe tener un efecto emancipatorio y es tarea de la didáctica crear las condiciones optimas respectivas" (Peterssen²³, citado en Küper 1993:50) ya que "Un currículo debe ser construido y vivido en la misma dirección de la cultura" (Álvarez 1999:69), condicionantes esenciales para que un currículo responda a las realidades socioculturales y lingüísticas particulares en la que se plasman. Asimismo, un currículo debe estar "sustentado en las necesidades e intereses de los estudiantes y estar sujeto al cambio y a la reorganización constante a fin de promover las mejores consecuencias posibles para el desarrollo posterior de las experiencias de cada estudiante" (Posner 1998:53), o sea, el criterio único no tiene cabida en la actualidad cuando hablamos de currículo, la flexibilidad y la apertura de éste, debe ser característica primordial. A partir de ello, deconstruir un currículo promovedora de mejoras y desarrollo en la educación.

²⁴ Parte de señalar en su libro "Escuelas y justicia curricular", la educación no sólo debe ser una distribución de bienes estándar a todos los niños de todas las clases, sino que la educación opera basándose en relaciones y no simplemente a este tipo de lógicas compensatorias que significan "cosas distintas para los hijos de los de la clase dirigente y para los de la clase trabajadora" (Connell 1999:27). Estas desigualdades plantean una justicia social de la educación porque la justicia distributiva es una forma incompleta de entender las cuestiones educativas. A todo ello lo llama justicia curricular.

una práctica escolar más participativa y por lo tanto con currículos más flexibles y experimentales" (Mejía 2000:49). De esta manera, se lograría una verdadera justicia curricular²⁵ con capacidad de empoderar al indígena a partir de los conocimientos locales propios en las escuelas.

La coyuntura actual no brinda posibilidad alguna de una convivencia en torno a viejos paradigmas, como las supuestas democracias donde solamente "algunos ciudadanos sólo reciben las decisiones que otros han tomado" (Connell 1999:67), como pasa con los currículos prescritos, donde se restringe el poder decisorio de las comunidades y su participación en la construcción de lo que quieren para el aprendizaje de sus hijos. A partir de ello, en el currículo se deben incorporar cambios "acompañados de modificaciones en las relaciones de poder dentro de las escuelas" (Apple 1996:54), evitando que los nuevos paradigmas de igualdad y equidad en la educación sean simplemente una retórica.

Por lo descrito, un currículo "debe ser construido y vivido en la misma dirección de la cultura" (Roldán 1999:69) especialmente de la cosmovisión, eliminando el desvaloramiento y marginamiento, la discriminación racial, social, económica, cultural y el desconocimiento de los conocimientos y saberes de un pueblo. significación que tiene un currículo, es preciso construirlo no al margen o sin la participación de los verdaderos beneficiarios, sólo por "entendidos o expertos". Si bien los expertos aportan con conocimientos teóricos, no podrán tener una lectura cabal de la lógica vivencial de una cosmovisión extraña a ellos, de una región o del contexto amplio. Un currículo estructurado primigeniamente desde la cosmovisión propia de cada cultura empoderará lo propio y potenciará el aprendizaje de los sujetos cognoscentes. En el caso boliviano, este currículo deberá partir de la Pachamama, los apus, las wak'as, la killa, los yapu, el ayni, la mink'a, la awatiña, los uywa, el thakhi, la caza, la pesca, el chaqueo, los ritos, los mitos, las leyendas y costumbres, o sea, de la cosmovisión muy enraizada en las diferentes culturas indígenas andino-amazónicas. A partir de ello, será conveniente dar lugar a una construcción de currículos con significados compartidos en igualdad de condiciones (interculturalidad) entre los conocimientos locales y el conocimiento ajeno ("científico"), debiendo éstos ser permeables a los propósitos históricos y culturales de los pueblos como propugna la EIB, y no simplemente un currículo que contextualice contenidos de un determinado

²⁵ Esta justicia significa la tendencia de una estrategia educacional para producir más igualdad en el conjunto global de las relaciones sociales, a las cuales el sistema educacional está vinculado a través de las relaciones sociales escolares específicas (Mejía 2000:35)

lugar a otro, o adecue realidades ajenas a la propia; o adaptar currículos construidos con una lógica distinta, argumentando o añadiendo algo a lo global. Sino que sea construido desde la propia cosmovisión andina-amazónica, barrial, municipal, o departamental. Porque la:

La interculturalidad es la esencia de un modelo pedagógico que busca responder a las condiciones socioculturales de una sociedad pluricultural. En el centro de la discusión está la reflexión frente a lo ajeno, "lo extraño", y "el otro diferente" y cómo lograr una interrelación armónica entre lo propio y lo ajeno. (López y Küper 2000:57)

El proceso de conocer, entender y aceptar con equidad e igualdad de condiciones a lo otro, al diferente o sea al indígena, es la discusión no trabajada frente a lo ajeno, "lo extraño", "el otro diferente"26 (López 1999) y cómo lograrlo, significa romper con lo hegemónico e ingresar en un proceso de descolonización mental de los actores educativos o sea un nuevo paradigma, que propone nuevas maneras contrahegemónicas de llevar adelante los procesos educativos en las aulas. Cerrar los ojos a esta realidad de marginamiento permanente del indígena significa continuar en las tinieblas, en las viejas prácticas tradicionales, a la vez continuar rehuyendo a los nuevos paradigmas que brindan espacios innovadores de gestión curricular. En esta perspectiva, la educación intercultural significa ingresar en "un proceso planificado que se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad sociocultural, que aspira a contribuir al desarrollo de la identidad cultural y la construcción de sociedades dialógicas respetuosas de dicha diversidad" (Trapnell²⁷ citado en ME 2000:13). La construcción de sociedades dialógicas es posible a través de la "apropiación de procesos cognitivos de la propia cultura, pero también, a partir de ésta, como una relación creativa con la otra cultura" (Godenzzi 1991:268). Estos enunciados son los principios para efectuar currículos de educación interculturales en todo ámbito. Ya que además, según Valiente:

La perspectiva intercultural implica una práctica de apertura que parte de objetivos comunes e involucra a todos los actores sociales, es decir, a la sociedad en su totalidad. Una educación con perspectiva intercultural está orientada, entre otros, a la práctica de esta apertura, la fomenta, y la cultiva bajo el principio de la comunicación e interacción a partir del respeto por la alteridad del otro. No es la yuxtaposición de las culturas, posición de algunas corrientes multiculturalistas, sino el cultivo de la relación entre ellas lo que contribuirá a generar una práctica de apertura que sea capaz de provocar un proceso de transformación desde dentro. (2002:177)

²⁶ Con relación a lo "otro, y diferente", se refiere al indígena andino – amazónico olvidado o relegado permanentemente por los gobiernos de turno.

²⁷ Lucy Trapnell 2000. **Formación docente inicial en educación intercultural bilingüe**. Dimensión curricular. Documento Base. Iquitos: PE.

De acuerdo a lo señalado por Valiente, en la actualidad la EIB se convierte en la base fundamental de muchas reformas educativas en Latinoamérica como un nuevo paradigma, porque responde a las exigencias de las sociedades indígenas a lo largo del tiempo por los estados. Asimismo, la característica de la interculturalidad en la educación es un satisfactor indiscutible a las demandas de participación y decisión, ya que plantea una interrelación igualitaria entre todos los actores sociales.

3.2. Diversificación curricular

Tomando en cuenta lo señalado sobre el nuevo paradigma curricular de la EIB, quizá sea necesario plantearse algunas interrogantes para una mejor comprensión de la utilidad que tiene el currículo cuando es aplicado en un contexto específico. Por tanto, es útil preguntarse ¿Para qué diversificar el currículo, por qué es beneficiosa la incorporación de saberes locales en los currículos escolares? En todo caso, para mejorar la calidad educativa en las escuelas y hacerlos más pertinentes. Como señalaba en los párrafos anteriores sobre las características de los currículos homogéneos, es preciso realizar una reminiscencia de la historia de los pueblos indígenas y su cosmovisión, cuando ésta fue olvidada de manera sistemática, discriminado sus saberes y conocimientos. Con relación a esta situación vivida por los pueblos indígenas Pozzi-Escot dice: "La tragedia de su tiempo es que no se prestó atención a sus planteamientos, ya que la población a la que esa educación rural iba dirigida no tenía importancia para los grupos de poder" (1991:124). Frente a ello, la diversidad sociocultural de los países latinoamericanos desde tiempo atrás viene exigiendo reconocimiento y participación de los pueblos indígenas en las decisiones que toman los Estados, aunque en la actualidad se continúe imponiendo todo desde arriba, sin tomar en cuenta a las normas²⁸ y los grupos minorizados. Un ejemplo, puntual de lo señalado es lo que dice la CSUTCB: "La escuela que hemos conocido antes nos hizo callar, nunca permitió expresarnos ni comunicarnos, teníamos miedo de comunicarnos, nos castigó tanto moral como físicamente y nunca nos trató con afecto y cariño" (CSUTCB 1991:3), asimismo "La educación nos ha metido de que era malo todo lo nuestro²⁹": (Op.cit.: 6). Por otro lado, "Los contenidos de la educación de nuestros hijos e hijas están alejadas de la vida diaria del campo, pertenecen a la

²⁸ En el caso boliviano la CPE, la ley de RE, de participación popular, de descentralización administrativa. Normas que dan una amplia participación en las decisiones a los grupos culturales en sus acciones especialmente en el campo educativo.

²⁹ la lengua, las costumbres, la vestimenta, nuestro pensamiento y nuestras tierras; [hoy] muchos escolares se avergüenzan de ser campesinos quechuas, aimaras, guaraníes, etc. Piensan que deben ser diferentes, que deben salir de las comunidades, en fin, piensan que deben negar a sus padres, a su familia, a sus comunidades e irse a la ciudad.

cultura oficial. No nos son útiles, sólo logran una pérdida diaria de nuestra identidad nacional, cultural y lingüística". (ibid.). pero no solamente eso, sino también afirman que "Todos los gobiernos y autoridades de educación nunca nos han consultado sobre la orientación, contenidos, características, etc. De la política educativa" (Op.cit.: 3). Según las citas puedo inferir, que la educación que tuvieron los pueblos indígenas fue humillante y represiva; fue una educación alienante, descontextualizada porque no permitía la valoración de lo propio, trasuntándose en la pérdida de identidad cultural de los pueblos; porque, todo era prescrito por un grupo reducido de gobernantes o técnicos que se atribuían derechos de los demás, y lo peor en beneficio de una pequeña elite.

Peor aún, en las últimas décadas "Las escuelas actuales, inspiradas en las necesidades de producción y desarrollo de una sociedad capitalista, alejan al educando indígena de la educación tradicional de su etnia" (Pozzi-Escot 1991:138). O sea, esta forma engañosa de prescribir los currículos continúa practicándose, alejando más a los educandos indígenas³⁰ de sus identidades como culturas diferentes. Habitualmente, por ejemplo en los países de América Latina los currículos del sistema educativo tienen estas características o sea, son elaborados por los ministerios de educación, sin dar lugar a participar a los beneficiarios. A estos currículos se les dan diferentes denominaciones³¹ dependiendo de los países, porque también tienen diferentes connotaciones y componentes de intencionalidad positivas o negativas, como señalaba la CSUTCB en las citas anteriores. Así, actualmente en países latinoamericanos continúan elaborándose currículos únicos (homogéneos) que orientan los procesos educativos de manera general, desconociendo la pluriculturalidad de los pueblos, ya que se caracterizan por su gran diversidad cultural. Un ejemplo es Bolivia, donde existen más de 33 grupos étnicos³² en las tierras bajas, cada una con características socioculturales y lingüísticas diferentes. Atender a estos países en su diversidad en el aspecto educativo, con una educación a partir de sus realidades se hace imprescindible porque permitirá elevar la calidad educativa. Al

³⁰ También aquellos que viven en las zonas marginales de las urbes citadinas.

³¹ En Chile expresamente la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE Nº 18.944 de III/1990) señala "contenidos mínimos obligatorios por año", en cambio en el Perú es el "currículo oficial" a escala nacional; En Colombia tiene el denominativo del "currículo de educación formal nacional". Otro país que tiene estas mismas características en su currículo es la Argentina, con los "contenidos básicos comunes" (Ley 24.195) conjunto de saberes relevantes que integran a todo el país. Y en Bolivia "currículo del tronco común" que contemplan contenidos mínimos para todo el país (Ley 1565 7/VII/1994).

³² Los chiquitanos, guaraniés, guarayo, movima, chimane, itonama, tacana, reyesano, ayoreos, juaquiniano, wennhayek, cavineño, moseten, moxeños, loretano, ayoreo, caubaba, chácobo, baure, esse ejja-chama, canichane, sirionó, yaminagua, machineri, yuqui, moré o itenez, araona, tapieté, guarasugwe, huacaraje, pacahuara, maropa, leco y yuracaré. (Albó 1995)

respecto Santos Guerra señala que "El deseo de la responsabilidad de aprender será eficaz si nacen de la propia escuela y lo serán menos cuando las tareas de aprendizaje de la escuela sean impuestas desde fuera" (2001:16). De ahí la necesidad de una educación más propia y pertinente que responda a la diferencia cultural.

A partir de lo señalado en los párrafos que preceden, existe la necesidad de llevar adelante la construcción de currículos locales propios que respondan a las necesidades culturales de los pueblos, como estipula la Reforma Educativa boliviana³³. Al respecto, Giroux (1995) menciona que la enseñanza no debe significar formar ciudadanos pasivos alejados de sus realidades y diferencias culturales, ya que esto permite incrementar el potencial de autoestima de los sujetos de la acción educativa. Además, "este [currículo] no puede ser un producto vertical que se impone de arriba hacia abajo, sino una elaboración democrática que ausculta el mejor saber y parecer de los nativos involucrados y de la sociedad global" (Pozzi-Escot 1991:140). Como resultado al reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos, el currículo también tiene que ser flexible y abierto a la participación y discusión por ser los mejores referentes para la construcción de currículos en la actualidad. Tal como menciona Stenhouse: "Un currículo es una tentativa, para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (1991:29). O sea, "Un currículo flexible, abierto, sistémico, dialéctico e integrador" (CISE 1997:16), y a la vez, orientado a "satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los diversos tipos de educandos a los que atiende en cada uno de sus áreas, niveles, ciclos y modalidades" (Op.cit.: 103). Estos elementos normativos son la base para propiciar la diversificación curricular en todas las unidades educativas del país (fiscales y privadas). Esas afirmaciones son concordantes con los nuevos paradigmas de la educación en el mundo. Porque, la apertura permitirá introducir otros elementos que hasta hoy fueron negados (conocimientos y saberes propios) por los currículos prescritos, además de brindar la posibilidad de ingresar a un diálogo abierto en los significados mismo de los conocimientos a través de la diversificación del currículo.

³³ Ley 1565 (Reforma Educativa) Art. 8. Organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y de la comunidad, partiendo de la base de un tronco común de objetivos y contenidos nacionales que será complementado con objetivos y contenidos departamentales y locales (ME 1997)

En este caso, la diversificación curricular se convierte en una respuesta estratégica metodológica coherente y pertinente en la actualidad. La diversificación del currículo, llega a ser "un proceso de modificación que consiste en la búsqueda de la pertinencia del currículo oficial a las demandas socio-históricas, culturales, económicas y geográficas de una determinada comunidad región, local o institucional" (CISE 1997:30). Esta concepción es similar a las expresadas por la Ley de Reforma Educativa en Bolivia, que en sus bases plantea ser "intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto" (CPE 1995). Por tanto, la atención a la heterogeneidad es posible a partir de la vigencia de un currículo con características de ser susceptible a cambios y modificaciones. Por lo citado, la diversificación curricular no debe ser tomada en cuenta como señala MacLaren (1998) simplemente para una complementación, adaptación o adecuación de conocimientos a las realidades locales de una comunidad. Porque ésto sólo significaría "completar o especificar parcialmente algunos elementos del currículo como, por ejemplo, el plan de estudios" (CISE 1997:38) si no, significase ingresar a una fase de construcción de un nuevo currículo a través del rediseño que "afecta a todos y cada uno de los elementos del currículo oficial" (CISE 1997:37), donde se dé un diálogo a partir de los conocimientos y saberes locales y articulado con el currículo oficial. O sea, esto significa "organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y de la comunidad" (Vargas 1994:16). Este proceso inminentemente significa rediseñar el currículo en uno nuevo, para lograr la pertinencia del mismo y por ende la atención a la diversidad cultural del país o a una determinada realidad regional e institucional, sin que esto de ninguna manera signifique generar nuevas bases, fines y objetivos nacionales alejados de la educación boliviana.

Así, la diversificación curricular de lo local se convierte en una "construcción social del conocimiento y refleja[rá] a la sociedad que representa" (Valiente 2002:171). Por este mismo hecho, "la diversificación curricular en realidades (...) es mucho más que una adaptación a la realidad local, geográfica y a las costumbres de la región" (ibid.) Ya que la diversificación curricular "es un concepto y metodología y no sólo una técnica de sustitución y/o adecuación de temas" (ibid.). De esta manera, para Bolivia la diversificación curricular implica el reconocimiento a la diversidad como una perspectiva política ideológica de una sociedad pluricultural y el derecho a la diferencia estipulado en la Constitución Política del Estado, y una perspectiva intercultural desde la propia cosmovisión y las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas que aprenden en las escuelas, porque "el currículo no es otra cosa que la internalización

de las experiencias de vida a partir de los cuales se debe avanzar" (López 2002:226) o sea un currículo local.

♦ Conocimiento en el currículo diversificado

En los currículos de Latinoamérica "existe una ausencia total de espacios que permitan el tratamiento del manejo local de la realidad que se vive" (Valiente 1988:16). Para efectivizar una verdadera diversificación curricular, es importante partir de los conocimientos propios de una comunidad (local), dejando de lado la creencia que sólamente el conocimiento occidental es "la única fuente del saber y que el conocimiento que ella le brinda es el único que tiene valor" (Trapnell 1991:224). Porque además, "durante mucho tiempo, el occidente europeo se creyó dueño de la racionalidad, sólo veía errores, ilusiones y retrasos en las otras culturas" (Morin 1999:6). En ese entendido, el conocimiento propio ancestral era relegado o subalternizado como algo inservible:

Al hacerlo de este modo, el saber de la comunidad se invisibiliza o aparece ubicado en el peldaño inferior de una escalera cognitiva en cuya cúspide se halla el saber científico. La sabiduría andino amazónica aparece así como un tipo de conocimiento, un saber subalterno y jerárquicamente inferior al conocimiento racional, y no como un saber diferente y tan equivalente como cualquier otro. (...) cuando se hace referencia a sus saberes se los coloca en el plano del mito, la leyenda, cuando no de las creencias y supersticiones. (Rengifo 2000:2)

De esta manera, por mucho tiempo se hizo creer la inferioridad del conocimiento andino-amazónico como señala Rengifo. El conocimiento necesariamente debería pasar por la comprobación científica³⁴ sin tomar en cuenta que el "conocimiento, siempre tiene un contexto, ya que el conocedor vive en el mundo social. " (Connell 1999:55-57). Esto demuestra que todo conocimiento tiene su valía en un espacio dado, sin que esto signifique distorsionar o desvalorizarlo ya que son verdades o conocimientos tan científicos como cualquier otro conocimiento. Para lograr esto, es preciso ingresar en un proceso de descolonización mental de la hegemonía del conocimiento occidental. Porque, contrariamente a ello el conocimiento en el mundo

³⁴ Un ejemplo para desvirtuar el pensamiento occidental sobre el "conocimiento científico" en relación al conocimiento andino-amazónico, es la elaboración del *chuño*. Producto andino transformado de la papa, es un proceso largo por el cual debe pasar, desde la selección de la papa, la época en la que se congelará, el pisoteo, el secado, venteo, almacenamiento, uso, trueque o venta. Este conocimiento es propio del mundo andino, un producto transformado previa planificación y estudio del tiempo que no cualquier persona lo puede hacer, como existen otros conocimientos que ellos no podrán asimilarlos. Por lo expuesto, la desmitificación del "conocimiento científico" debe partir por quienes piensan que todo lo no occidental, ajeno o indígena son mitos, supersticiones. Más bien dijera, ellos son los que mitificaron su forma de pensar cuando llegaron a las Américas en el siglo XV.

andino-amazónico va relacionado con lo sagrado³⁵ y no es tratado como un simple objeto más lo que existe en el entorno.

Pero, es preciso remarcar también, que en ningún momento se trata de desplazar el conocimiento ajeno. Al contrario, es evitar que se continué discriminando, minorizando y olvidando los conocimientos y saberes propios andino-amazónicos y con ellos a las culturas que primigeniamente existieron en los espacios que hoy ocupan los estados mitificadores de lo indígena. En otras palabras es ingresar en un diálogo intercultural y "conversar con otro saber y no mezclar o hibridar, su saber, o el saber ajeno con el propio. En el conversar se enriquecen los saberes" (Rengifo 2000:17). Este diálogo significa ingresar en un respeto y valoración de ambos conocimientos donde no exista discriminación de uno de ellos en desmedro del otro, sino, se desarrollen paralelamente en una complementariedad recíproca entre los dos conocimientos. Así "ingresar a una modificación sustancial del currículo escolar, de manera que éste diera cuenta también de los saberes, conocimientos y valores tradicionales" (López y Küper 2000:47) con una participación activa de la comunidad "en todos los niveles, particularmente en los que se refiere a la definición del currículo y la determinación de la política educativa" (Montaluisa 1993:17). De esta manera, buscamos responder a las necesidades más sentidas y elementales de las diversas comunidades educativas.

3.6. Fundamento pedagógico de la diversificación curricular

Estudios concretos sobre las ramas diversificadas en el ámbito boliviano no existen. Una fundamentación aproximada sería el enfoque constructivista de la Reforma Educativa que en alguna medida se aproxima a lo que pueda significar un enfoque teórico pedagógico de un currículo local y diversificado. De acuerdo a Gottret la Reforma Educativa está enmarcada en el enfoque del "constructivismo interaccionista, social e intercultural" (1999:2), donde "los educandos construyen sus propios aprendizajes, pero no-sólo sino en estrecha interacción con su entorno, el cual es de carácter eminentemente social y eco-cultural" (ibid.). Además, "La búsqueda de adecuación [del currículo] a contextos culturales locales, (...) dio origen a los conceptos de currículo común y currículo diversificado o complementario" (Gottret 1998:83). Esta afirmación permite acercarnos más a lograr una fundamentación

_

³⁵ En el mundo andino todo se considera sagrado, no se necesitan curas ni papas. Por ello se reconoce como Dioses a la *Pachamama*, al *Tata Inti*, a la *Mama Killa*, a los lagos, a la Iluvia, al trueno, a las *wak'as* y a los cerros, porque son fenómenos que nos vieron nacer y nos dan vida. (Condori 2002:182)

pedagógica y aproximación teórica para la diversificación curricular de diferentes contextos socioculturales educativos.

Asimismo, en el constructivismo, según Frisancho (1996) la enseñanza-aprendizaje es un proceso activo de interacción entre el maestro, estudiante y el entorno. En esta concepción una niña/niño no adquiere un conocimiento sin conocer antes nada, las experiencias previas que posee un estudiante las adquiere en la interacción con su entorno social, cultural y lingüístico durante la socialización primaria. Este hecho refuerza el sentido de diversificar los currículos para lograr aprendizajes significativos en los procesos educativos.

Por otro lado, autores como Piaget, Vigotsky (1988) y Ausubel afirman que la construcción de los conocimientos de los sujetos cognoscentes se da en procesos de aprendizaje cuando los elementos (sujeto, objeto, entorno) entran en acción. Por ejemplo, Piaget señala que el conocimiento se organiza y construye a través de la interacción de la persona con su entorno, por ello, "el pensamiento [es] como un sistema organizado que se construye a partir de las interacciones del sujeto con su medio físico y social" (Frisancho 1996:5). Esta interacción del sujeto con el medio significa recuperar o incorporar los procesos de aprendizaje de la socialización primaria del sujeto cognoscente relacionándolos con las vivencias que se dan en la comunidad. En tanto, cuando Lev S. Vigotsky (1988) habla de la zona de desarrollo próximo, se refiere al proceso de desarrollo cultural del niño, cuando éste tiene la posibilidad de lograr algo sólo por los conocimientos previos que posee y luego poder realizar otro proceso de construcción de conocimientos con la ayuda de otro sujeto que tenga un conocimiento mayor que el niño aprendiz, denominado "zona de desarrollo potencial". Ausubel, por su parte, afirma que el aprendizaje significativo implica que los contenidos deben estar relacionados de un modo sustantivo (no arbitrario) con los conocimientos previos que tiene el alumno (Frisancho 1996). La aseveración aclara la necesidad de incorporar vivencias anteriores del educando a los procesos educativos áulicos; y por consiguiente, la elaboración de un currículo necesariamente parte de esa vivencia cotidiana del niño y niña.

A partir de estas afirmaciones se puede indicar que la incorporación de los saberes locales adquiridos en la comunidad (experiencias previas) se convierte en base fundamental para los procesos de construcción de nuevos conocimientos, en una interacción del sujeto cognoscente con su medio sociocultural. A la vivencia diaria de interacción (estudiante, docente y medio) se van incorporando los saberes (previos del educando, dando lugar al surgimiento de la zona de desarrollo potencial) que permite

la construcción de nuevos conocimientos que no son ajenos a la realidad vivencial del educando, sino son la incorporación de las características socioculturales y lingüísticas de los educandos en los procesos educativos. Dicho de otro modo, diversificar el currículo significa desarrollar procesos educativos partiendo de las necesidades, intereses y demandas reales de los educandos, a través de un currículo local, pertinente y relevante pero que parta de los conocimientos y saberes propios (locales), para potenciar las capacidades en los aprendizajes de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes en edad escolar. Esta construcción teórica puede contribuir a entender con más claridad los procesos de aprendizaje y enseñanza que desarrollan los educandos en las diferentes etapas, momentos y espacios propios de su formación.

3.3. Avances normativos y experiencias de diversificación curricular

Sin embargo, en la actualidad en muchos países se vienen introduciendo cambios normativos en las constituciones reconociendo esta diversidad cultural que en algunos casos se trasuntan en experiencias concretas. En ese contexto, estados-nación como Bolivia, Perú, Colombia, Brasil, México, Chile, Ecuador y otros, desde la década de los años '80 aproximadamente, vienen introduciendo cambios en sus constituciones políticas (UNESCO/OREALC 2000) para dar lugar al reconocimiento por parte del estado-nación a esta diversidad socio cultural y atender la educación a partir de las necesidades básicas de las comunidades. Además, de ese modo se da cumplimiento al convenio 169 de la OIT³⁶ suscrito por varios países Latinoamericanos donde se hace referencia al reconocimiento y sus derechos de los pueblos indígenas. En ese sentido, el Perú, es uno de los países donde se dio avances normativos, donde la legislación educativa introdujo la diversificación de su currículo oficial para atender a la pluralidad cultural existente al interior de ese país. Según la norma, para lograr una diversificación curricular tiene que realizarse las siguientes actividades antes de aplicarse en el aula: diagnóstico de la realidad nacional y regional, compatibilidad con teorías del aprendizaje, unificación de criterios entre la teoría y la realidad, diseño del instrumento, selección de contenidos y otras características. Al respecto, el Ministerio de Educación del Perú en uno de sus diseños curriculares diversificados señala³⁷:

³⁶ El convenio 169 de la OIT (1989), en referencia a los pueblos indígenas señala que cada uno debe "asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones entran en el marco de los estados en que viven" (Convenio OIT 1989:5)

³⁷ En la educación peruana existen varios diseños curriculares: el de nivel inicial, primario, secundario, Institutos superiores pedagógicos, amazonía y otros especializados.

Entendemos por diversificación curricular el conjunto de modificaciones que pueden ser introducidas en el currículo oficial vigente para adecuarlo³⁸ a nuestra realidad geográfica, económico-productiva, sociopolítico y cultural, que es rica y heterogénea. Cuanto más adecuado esté un currículo a las realidades diversas concretas, mayor será su pertinencia. De allí su necesidad de asegurar su flexibilidad. (Ministerio Educación Perú 1997:72)

La cita hace referencia al currículo de formación docente para el nivel primario peruano. La característica principal de este currículo es la introducción de modificaciones al currículo prescrito de acuerdo a las particularidades de la comunidad, con una flexibilidad que sin embargo mantiene la intencionalidad del currículo oficial o nacional. Aunque Pozzi-Escot la considera insuficiente, cuando dice, "Uno de los principios para remediar la inadecuación de ese currículo único (...) fue a través de la llamada 'adaptación' del currículo [aunque] esta posición se considera actualmente insuficiente" (1991:137). Así, la realización de un proceso de diversificación curricular se hace más necesaria, por ser un problema recurrente en la actualidad en diferentes contextos Latinoamericanos.

Otro avance normativo de diversificación curricular se da en la educación española, donde el currículo normado por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo³⁹ crea un currículo diversificado con metodología apropiada:

La diversificación curricular es una medida extraordinaria de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Es la última oportunidad, antes de que el alumno abandone la Educación Secundaria Obligatoria, para que con un currículo diversificado y una metodología específica pueda concluir con éxito sus estudios obligatorios. (http://www.cfnavarra.es/bon/988/98810002.htm. Comunidad Foral de Navarra 1998)

La diversificación curricular planteada de esta manera se convierte en una norma que debe ser incorporada en la educación de todas las instituciones educativas de secundaria. Según la misma Ley del sistema educativo español, las experiencias educativas de ese país tienen un carácter especial y opcional, porque el currículo diversificado está destinado a estudiantes de secundaria con problemas específicos⁴⁰.

³⁸ La adecuación, además, debe tomar en cuenta la pertinencia de los temas y saberes locales. Según el Ministerio de Educación de Perú (MEP 1997) la diversificación o adecuación curricular en la formación docente del nivel primario peruano tiene el propósito de profundizar y ampliar los contenidos curriculares de algunas asignaturas del currículo oficial, y lograr mejorar las competencias institucionales.

³⁹ Estas diversificaciones del currículo tienen como objetivo que los alumnos adquieran las capacidades propias de la etapa. Para este fin, el currículo diversificado debe incluir, al menos, tres áreas del currículo básico, e incorporar, en todo caso, elementos formativos del ámbito lingüístico y social, así como elementos del ámbito científico-tecnológico. Estos programas deben comportar además una clara especificación de la metodología, contenidos y criterios de evaluación personalizados. (http://www.forempv.ccoo.es/Proyectos/1999/1225/csm2ud2t10900a.htm)

⁽http://www.forempv.ccoo.es/Proyectos/1999/1225/csm2ud2t10900a.htm)

40 "Una diversificación curricular es una variante extrema de adaptación curricular, prevista para el caso de los alumnos con mayores y más graves dificultades para aprender, asociadas a déficit graves y permanentes, y para quienes algunas áreas curriculares pueden tener un menor valor funcional" (http://www.forempv.ccoo.es/Proyectos/1999/1225/csm2ud2t10900a.htm)

Además, este currículo tiene la característica particular de la "optatividad" a las necesidades individuales de los estudiantes. Asimismo, la normativa del MECD de España señala que "La optatividad curricular no ha de confundirse con la profundización o refuerzo de los contenidos de las áreas básicas" (ibid.). Por lo tanto, la diversificación curricular de las instituciones educativas españolas se restringe simplemente a la enseñanza secundaria y tiene un carácter opcional.

Otro país que introdujo cambios en su legislación constitucional y educativa fue Colombia. Los cambios se produjeron a mediados de la década de los años 70. Un aspecto importante es que la nueva legislación "brinda a los indígenas el derecho a una educación propia y a participar activamente en la elaboración de sus currículos" (Echeverri 2001). Así, se abre la posibilidad de una participación más efectiva de los indígenas en la construcción del currículo propio. La construcción de la etnoeducación⁴¹ propia de los pueblos indígenas se basa en tres aspectos fundamentales: la unidad de los indígenas, la territorialidad y la autonomía; todo en el afán de alcanzar la autodeterminación de sus pueblos. Pero, las acciones desplegadas por los indígenas no son bien vistas por algunos grupos elitistas que siempre fueron los que diseñaron los currículos de la educación. Así en un documento del MEN de Colombia dice: "Ojo con la Etnoeducación, porque todos los indios nos van a quitar el puesto a nosotros" (MEN⁴² 1990:77). A pesar de estas cuestionantes o preocupaciones intencionadas que manifiestan algunos, la educación propia y el currículo local en Colombia tiene vigencia plena⁴³ en la actualidad a través de los proyectos de vida⁴⁴ en los pueblos indígenas, quedando por verificarse qué tipo de repercusiones está ocasionando en las comunidades indígenas⁴⁵.

Por otro lado, entre las experiencias objetivas y relevantes sobre la DC, al margen de las experiencias de AIDESEP en Perú y la Etnoeducación a través de las historias de vida en Colombia; es la desarrollada en Australia por el programa de escuelas para

⁴¹ La participación comunitaria de los indígenas colombianos en la educación es resultado de muchas luchas reivindicatorias territoriales y la descentralización existente en ese país.

⁴² La abreviación tiene el significado de Ministerio de Educacional Nacional de Colombia.

⁴³ Es importante remarcar la vigencia de la etnoeducación en Colombia, no fue ninguna dádiva de ningún gobierno de turno ni del Estado, lo que se tiene en materia educativa en los pueblos indígenas, es resultado de las largas luchas desplegadas por ellos para lograr sus reivindicaciones sociales y culturales. Además, la etnoeducación es parte de los nuevos paradigmas educativos (interculturalidad, bilingüismo, diversidad, globalización).

⁴⁴ Los proyectos de vida entendidos como lo sueños y aspiraciones milenarios de los pueblos indígenas que desean proyectarse al futuro como tales, sin la pérdida de sus valores ancestrales. Al respecto la ONIC dice: "el proyecto educativo comunitario articula la visión de la totalidad y armoniza las relaciones del hombre con la madre tierra. En este sentido la educación es una estrategia política y de dinamización de los planes y proyectos de vida de los pueblos indígenas" (1999:35)

^{³5} Esta experiencia colombiana aproximadamente bordea más de los treinta años hasta hoy.

desaventajados (The Disadvantaged Schools Program, DSP)⁴⁶. Esta experiencia es un programa de educación compensatoria implementada desde 1974 con el apoyo del gobierno y dirigida a escuelas para grupos sociales desfavorecidas (trabajadores) e indígenas. Sus características más importantes son la descentralización y la participación democrática en la elaboración de los currículos con vínculos importantes entre sindicatos docentes y la sociedad. Esta experiencia DSP en su trayectoria sufrió muchos contratiempos, pero el programa alcanzó el éxito necesario, generando la creación de una red informal de profesores y miembros de la comunidad en Australia. Asimismo, las DSP funcionan basándose en el "currículum de clase trabajadora", aunque esta idea no fue oficializada, viene influyendo en muchas escuelas australianas. En los últimos años las DSPs fueron referentes para los cambios de las políticas educativas en Australia. La iniciativa diversificada llegó a tal punto que se da la posibilidad de cambiar la educación en ese país basándose en la experiencia de la DSP. El problema según Connell (1999), está en iniciar esta transformación.

Cada uno de los avances normativos y experiencias de diversificación curricular vistas en los currículos de los diferentes países citados (Perú, España, Australia y Colombia), tienen características propias. Sin embargo, son avances normativos y experiencias que amplían la posibilidad de encontrar soluciones por medio de la diversificación curricular a los problemas educativos frecuentes. Tomar a la diversidad como un potencial poco trabajado en la educación significa ingresar a buscar y encontrar solución a las necesidades individuales y colectivas de los beneficiarios de la acción educativa en estos Estados.

3.4. Diversificación curricular en Bolivia

Bolivia se convierte en otro de los países con avances normativos, donde el currículo local implícitamente se expresa en las ramas diversificadas de la ley de Reforma Educativa de 1994. Esta norma es una de las innovaciones más trascendentales y resonante de las reformas estructurales producidas desde mediados de la década del ochenta, porque incorpora en sus enunciados una educación intercultural y bilingüe en atención a la diversidad cultural del país. A raíz de esta normativa, la Constitución Política del Estado también es modificada reconociendo por primera vez en la historia el carácter multiétnico y pluricultural de los pueblos que conforman Bolivia. Ese

⁴⁶ Connell narra en su libro cómo debería de plantearse los currículos, en principio tomando en cuenta la gran injusticia social con "los menos favorecidos". Si se habla de plantear un currículo en función a la "posición de los menos desfavorecidos, significa (...) plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos" (Connell 1999:64)

reconocimiento a lo diverso es la llave de una propuesta innovadora que abre la posibilidad de incorporar los saberes culturales de la Bolivia profunda y local⁴⁷ en el currículo educativo. Por otro lado, el reconocimiento a la diversidad cultural del país tiene origen en el pedido realizado por la organización que aglutina a todos los grupos originarios (indígenas) del país, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia. "La CSUTCB, en cumplimiento de la recomendación del IV congreso ordinario realizado en Tarija (del 11 al 17 de septiembre de 1989), presenta esta propuesta educativa para iniciar el debate sobre la educación entre los trabajadores campesinos quechuas, aymaras, guaraníes, mojeños, chiquitanos y otros. El objetivo de esta discusión y análisis fue la elaboración de una propuesta educativa desde las bases campesinas y desde los pueblos originarios para construir una educación mejor y de mejor calidad para todos nuestros hijos e hijas" (CSUTCB Porque, la forma como se fue llevando adelante la educación en sus comunidades, y los problemas que ésta ocasionó con la imposición de currículos y actores ajenos a sus realidades en el quehacer educativo denotó dificultades. Por ello, en su propuesta educativa la CSUTCB plantea una educación para todos, educación de calidad, participación en las decisiones y una propuesta curricular con un perfil intercultural y bilingüe.

En ese contexto, la Reforma Educativa boliviana incorpora el sentir de la CSUTCB y plantea una educación interculturalidad bilingüe con participación de la comunidad educativa en la gestión, para lograr una educación mejor y de calidad. A su vez, busca dar respuestas efectivas y reales a la educación tradicional (desprestigiada), respondiendo así a las necesidades de los grupos sociales y comunidades indígenas relegadas en sus derechos⁴⁸ por más de 500 años, hasta antes de la Ley de Reforma Educativa. A partir de esos cambios, la EIB de la RE viabiliza la incorporación de conocimientos y saberes locales de una comunidad, convertidos en contenidos curriculares a ser socializados en los procesos educativos de aprendizaje de niñas y niños. Todo esto, significa una nueva manera de practicar la acción educativa. En ese sentido, la Ley de Reforma Educativa boliviana en el artículo octavo menciona que

_

⁴⁷ En reconocimiento a los más de 33 grupos indígenas que existen en Bolivia.

Discriminación de acceso a una escuela equipada con materiales, con currículo contextualizado, basada en su realidad y necesidades, y con docentes que entiendan esa realidad. Como menciona la declaratoria de la CSUTCB "Hoy sabemos, sin embargo, que ese derecho no es igual para todos los ciudadanos de este país. Existe mucha desigualdad en el derecho a la educación, unos cuantos están en la escuela y muchos no" (1991:3). Poner en práctica el reconocimiento que hace la ley de RE es el reto para todos nosotros.

los procesos educativos deben organizarse de acuerdo a las necesidades y los intereses de la comunidad. Por tanto, es necesario "Organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y de la comunidad" (Gaceta oficial 1994) especialmente para atender a las diferentes realidades socioculturales del país. Asimismo, el artículo octavo del Decreto Supremo 23950 señala algo importante, que en el currículo "es obligatorio el desarrollo del tronco común curricular y de las ramas complementarias diversificadas específicas, en todo el territorio de la república" (ibid.). O sea, sin dejar de lado ninguno de los dos currículos⁴⁹.

Con respecto a los contenidos para los currículos diversificados, el Artículo 10° de la Reforma Educativa establece que "Las ramas complementarias de carácter diversificado están orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo" (Serrano 1996:103). Este enunciado es la norma primordial para llevar adelante la diversificación curricular en las diferentes comunidades y regiones del territorio. Así la diversificación curricular se convierte en el currículo local real que debe ser aplicado en los procesos educativos planificados en la comunidad educativa.

Por otro lado, la construcción del currículo de las ramas diversificadas de acuerdo al DS 23449 debería ser emprendida tomando en cuenta el rescate de los valores culturales y morales de las culturas indígenas y de contextos urbanos⁵⁰. La incorporación al currículo local de esos criterios elementales⁵¹ para la acción educativa permitirá fortalecer la participación y la identidad cultural de los niños y niñas que serán beneficiados con estos currículos diversificados. Cox al respecto señala:

En la educación formal, los contenidos recuperados del saber local en el espacio de la "comunidad educativa", constituyen el real cimiento para construir un modelo pedagógico de reafirmación de la identidad cultural. Un modelo que genere un proceso de comunicación intergeneracional e interactiva, reciclando, profundizando, complementando y proyectando en la escuela los conocimientos

⁴⁹ Además, este decreto menciona: "En los niveles pre-escolar, primario y secundario el currículo nacional está compuesto por un tronco común curricular de alcance nacional y por ramas complementarias diversificadas, diseñadas y de uso en cada unidad educativa núcleo, distrito y departamento" (Serrano 1996:102), o sea debe ser trabajado en todos los contextos educativos.

^{1996:102),} o sea debe ser trabajado en todos los contextos educativos.

50 El D.S. 23449 (Órganos de Participación Popular) N. 2 - Art. 3, amplía también los espacios a contextos de población concentrada al señalar "Plantear las demandas y expectativas de las comunidades, barrios o distritos sobre la escuela y la educación, así como sus necesidades de aprendizaje, para orientar y apoyar el desarrollo del currículo complementario (ramas complementarias diversificadas del tronco común curricular)".

⁵¹ Sociales, culturales, económicos y lingüísticos.

generados por los adultos participantes en procesos no formales de capacitación y formación integral. (1996:12)

Así, la recuperación y el fortalecimiento de los saberes locales de la comunidad se convierten en la máxima misión de la planificación curricular, orientada a la reafirmación cultural y a una mejor adquisición de conocimientos nuevos. Esta planificación, por tanto, deberá echar mano de una real participación interactiva de todos los actores sociales de una comunidad, para el diagnóstico y priorización de las necesidades básicas educativas que serán parte del currículo local. Tal acción, posibilitará trabajar el currículo de las ramas diversificadas.

Por otro lado, al partir de lo propio, la educación se hace mucho más significativa y relevante para los sujetos cognoscentes de los procesos educativos. Esto me lleva a inferir que un currículo elaborado en una misma comunidad beneficia al desarrollo de las capacidades y potencialidades (psico-motrices) de los niños y niñas que lograrán formarse con un currículo local propio que entiende su realidad. En este sentido, Bolivia en atención a su diversidad sociocultural cuenta con una de las legislaciones que más claramente orienta la implementación y construcción de los currículos diversificados, justamente para atender a la diversidad cultural del país, quedando esta situación simplemente en lo normativo. Lo que falta en la actualidad es la viabilización de los mecanismos⁵² que efectivicen los lineamientos normativos que se tiene para el tratamiento de lo local a través del currículo de las ramas diversificadas.

3.5. Formación docente

Las críticas sobre la ineficiencia de la educación, casi siempre estuvieron dirigidas a uno de los actores principales del quehacer educativo, el profesor, puesto que él es quien pone en práctica todo cuanto se delinea de una política educativa en un Estado. Éstas son imputaciones que bien pueden estar alejadas de la realidad, porque el "profesor", es uno de los actores importantes pero no determina él sólo todo el proceso de la acción educativa. Por este hecho, la búsqueda de una solución a la ineficiencia de la educación se relaciona con la formación de los profesores. La misma dificultad no tuvo solución por mucho tiempo, pero, a partir de la declaratoria de Jomtien (1990) "Educación para todos", y a través de los compromisos internacionales de la

⁵² Según observaciones de trabajo de campo 2001, los mecanismos que no funcionan de la ley de Reforma Educativa para tratar las ramas diversificadas: son los asesores pedagógicos aunque estos fueron suspendidos de sus funciones últimamente, técnicos nacionales, departamentales, distritales y la formación docente en los INS.

educación⁵³ adquirida por los países en los años noventa. Es donde se delinean metas para intentar aminorar las ineficiencias de la educación en el mundo. Por ello, la novena declaratoria de Jomtien, incorpora la necesidad de "Elevar el estatus, la moral y el profesionalismo de los docentes" (Küper 2000:83) como una respuesta a los problemas de la educación. Esta necesidad y la preocupación de los estados de mejorar la educación se convierten en las principales fuentes que permite incorporar cambios en la formación docente en Latino América. Asimismo, las declaraciones de cambios tienen como meta lograr una educación de calidad en el sistema regular, o sea, en los niveles primario y secundario. Lograr este propósito significa también introducir y aplicar un currículo y metodología pedagógica activa e innovadora en las aulas de formación docente, además de significar un cambio cualitativo para los beneficiarios de la acción educativa (niñas y niños).

La formación docente para mejorar la profesionalidad de los profesores en América Latina toma en cuenta algunos elementos en su estructura curricular: el bilingüismo, la interculturalidad y la diversidad⁵⁴. Al respecto, López y Küper afirman que "la formación docente desde una perspectiva intercultural y bilingüe se convierte en un aspecto neurálgico al cual es menester prestarle mucha más atención" (2000:64) para un avance en la innovación educativa.

Con el enfoque la Reforma Educativa boliviana la formación docente en la actualidad tiene una característica diferente a la práctica docente tradicional. Por ejemplo, el Diseño Curricular Base incorpora en la formación docente la educación intercultural bilingüe, toma en cuenta diferentes ámbitos de formación⁵⁵, e incorpora una nueva manera de hacer la práctica docente e investigación⁵⁶. Por ello:

El maestro que trabaja en una comunidad indígena debe estar preparado para analizar y comprender los procesos políticos, sociolingüísticos, culturales y

⁵³ Compromisos internacionales adquiridos por diferentes estados a través de los ministerios de educación.

⁵⁴ Pero, estos elementos varían de país a país. Por ejemplo, la educación de Bolivia introduce la interculturalidad y bilingüismo en la educación como elementos importantes de innovación. En cambio, en la educación de Colombia, la contextualización del currículo de acuerdo a la realidad y diversidad local tiene una mayor preponderancia. En Guatemala, se incorporan la identidad y la interculturalidad como componentes importantes del currículo. En el Perú, se toma en cuenta la sociedad diferenciada e integrada en esa diversidad. En tanto que en Honduras se puede advertir la adecuación de contenidos de aprendizaje a los contextos diversos. Sólo en la Argentina y Ecuador no se ha tomado en cuenta la interculturalidad (ME 2000).

 ⁵⁵ Ámbito de formación general, ámbito de formación especializado, ámbito de formación práctica docente e investigación, ámbito de formación personal, que comprende 3600 horas.
 ⁵⁶ La práctica docente e investigación, antes se realizaba en una o dos oportunidades y con periodos

La práctica docente e investigación, antes se realizaba en una o dos oportunidades y con periodos cortos. Hoy, con el nuevo diseño curricular, estas dos actividades están distribuidas en todos los semestres (seis) de la formación docente. Además, esta nueva orientación "... determina que los propósitos de la formación docente se dirijan al logro de los procesos de reflexión, práctica y valoración de contextos sociales y culturales relevantes para una práctica pedagógica de calidad" (MECD 1999:13).

psicológicos en los que los niños y niñas indígenas y sus sociedades están inmersas. Estos procesos son colectivos e individuales a la vez, implican tanto los conocimientos, como las motivaciones, los valores y las habilidades relevantes para desempeñarse en forma competente y segura en contextos específicos. Por lo tanto, la formación docente tiene que ser un proceso de búsqueda, de investigación pedagógica y cultural. (López 1997:24)

La comprensión de realidades socioculturales a través del análisis, evidentemente favorece el desempeño docente y coincido con López sobre los lineamientos señalados para la formación docente; además entendiendo que la práctica docente es "una práxis social objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso - maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia -, así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo (...), delimitan la función del maestro" (Fierro et al 1999:21). Por ello, es importante a través de la innovación constante, aprender a reflexionar sobre cómo se realiza la práctica docente y compartir con otros maestros los aprendizajes de esas reflexiones, porque "las situaciones educativas no se presentan aisladas, sino que suceden en un contexto cuyas partes se interrelacionan constantemente" (Op.cit.: 218). alcanzar estos enunciados de Fierro et al (1999), en formación docente también se "requiere de un cambio de actitud de la función docente para trascender de una práctica docente estática y rutinaria a una pedagogía participativa y dinámica" (ibid.) Así, se espera que el profesional en educación tenga un mayor reconocimiento, mayor exigencia en sus funciones, una autoestima fortalecida y sea capaz de construir procesos educativos dinámicos, participativos e innovadores, además de realizar un trabajo con currículos abiertos y flexibles que respondan a la diversidad de los pueblos.

3.5.1. Diseño curricular en formación docente

Las reformas educativas vienen acompañados de enfoques teóricos y éstos a su vez de normas e instrumentos que deben condecir con los enfoques. En el caso boliviano, la transformación del sistema educativo y por ende de la formación docente tiene una orientación constructivista. En ese marco, la formación docente parte de un diseño curricular base (DCB) instrumento que "indica a los profesores qué, cómo, y cuándo tienen que enseñar y evaluar" (Escaño y Gil 1997:42). Este diseño curricular es la propuesta que permite el consenso en cuanto a participación se refiere en su elaboración y ejecución, donde "la propuesta curricular se llevará a debate modificándose para conseguir el consenso que traduce lo que, en definitiva, la sociedad espera de la escuela" (ibid.). Otra de las características del diseño curricular

base es la flexibilidad y apertura necesarias para no encasillar las acciones educativas en "ninguna práctica o metodología concreta" (Op.cit.:45) más bien deben "ser útiles a todos los profesores con independencia de los condicionantes particulares" (ibid.). Esta situación permite que tanto el educador como el educando puedan introducir iniciativas creativas dinamizadoras del currículo prescrito. Además, el DCB permite asumir una actitud crítica a estudiantes y docentes⁵⁷, porque ellos son los que concretizan en la práctica un diseño curricular prescrito. De la misma manera, el DCB da respuestas a los proyectos sociales, además de tener las características de "criticarse, discutirse y hasta cambiarse" (Op.cit.:43) adaptándose a las distintas necesidades de los estudiantes y docentes. Por lo señalado:

El DCB como proyecto educativo es una selección de la cultura. Presenta unos principios psicopedagógicos⁵⁸, organiza las etapas escolares y tiene una estructura curricular cuyos elementos son: los objetivos generales y las áreas curriculares; dentro de las áreas se definen los objetivos generales para cada área, los bloques de contenido, y las orientaciones didácticas y para la evaluación. Los bloques de contenidos incluyen conceptos, procedimientos y actitudes. (Escaño y Gil 1997:41)

La Reforma Educativa boliviana asumió la estructura del diseño curricular base descrita por Escaño y Gil, constituyéndose en las bases para el sistema educativo regular, justamente por las características⁵⁹ que demuestra este instrumento. Así, el DCB en función al enfoque de la Reforma Educativa tiene la posibilidad de gestionar el currículo sobre la base de los saberes conceptuales teóricos, procedimentales, procesuales y actitudinales de valoración y autoestima para los beneficiarios. Por lo mencionado, los contenidos del DCB necesariamente deben responder a estas tres formas de competencias que adquieran los estudiantes en el proceso de su formación.

3.5.2. Estrategias metodológicas

La metodología en los procesos educativos se convierte en muchos casos en el problema más álgido para los docentes y estudiantes. Muchas veces se cree que la falta de una metodología adecuada del profesor en los procesos de aula ocasiona

⁵⁷ Los diseños curriculares deben dar lugar a tener una visión amplia de los contenidos y con una posibilidad de interrelación entre los miembros de la acción educativa para estimular el trabajo en los procesos de aula. Ahí el "equipo docente de cada centro, cuando realice el proyecto curricular, decidirá cómo distribuir y secuencializar los temas y los contenidos que lo incluyen" (Escaño y Gil 1997:47).

58 Los principios psicopedagógicos se refieren a las ideas básicas que fundamentan el trabajo con los

alumnos, qué es lo que tiene que hacer el profesor para promover el aprendizaje significativo.

59 La Reforma Educativa boliviana señala "Los contenidos de los programas de estudio se debe organizar en áreas curriculares que integren y relacionen contenidos de diversas materias, y ya no en asignaturas aisladas" (Vargas 1994:109). De la misma manera que señala Escaño y Gil, que "las áreas curriculares agrupan y ponen un nombre al conjunto de contenidos que son necesarios para desarrollar las capacidades de los alumnos. Estas áreas se adaptan a lo que necesita el alumno en cada etapa para desarrollar las capacidades" (1997:46).

inadecuados aprendizajes en los educandos. Con respecto, al uso de los métodos Connell dice:

Todo currículum debe seleccionar unos conocimientos y unos métodos entre varios posibles; y no existe garantía general alguna sobre el acierto de tal elección. Por esta razón algunos sociólogos consideran que la base de un currículum es un contenido cultural arbitrario. Pero ninguna selección de conocimientos o de métodos es neutral respecto a la estructura de la sociedad en la que se produce. (Connell 1999:52)

Es importante partir de lo que señala Connell, ningún método puede ser el acertado para una determinada práctica educativa ya que el contenido cultural en el que se desarrolla una actividad no será neutro con relación a la acción del docente y los estudiantes. Porque, las diferentes "percepciones de la realidad como las formas de analizar un problema y las estrategias utilizadas para resolverlo, o las funciones asignadas a unas herramientas y los usos que se hacen de ellas son diferentes entre culturas y realidades" (Bautista 1994:21). Además, la práctica docente en el aula es tan diversa como los actores mismos que son parte de un proceso educativo en un aula. Por tanto, la estrategia metodológica que utilice y emplee un docente variará según su realidad profesional, personal y el contexto cultural donde se encuentre, a pesar de que una metodología pueda "responde[r] al propósito, al objetivo que se quiere lograr, de acuerdo a los contenidos y al contexto donde se aplicará" (ibid.). O sea, la aplicación de una estrategia metodológica es tan diversa como los actores mismos que lo ponen en práctica. Por ello, tendrá que estar orientada en función al contexto cultural donde se lleve adelante una práctica docente.

Por ejemplo, para Tapia una "estrategia (...) es el conjunto de procedimientos que pueden incluir técnicas, operaciones o actividades específicas, con el propósito de facilitar el aprendizaje, lograr una tarea o resolver un problema" (Tapia 2002:46). Esta facilitación necesariamente deberá intentar la satisfacción de las expectativas de los educandos, porque en "el currículo intercultural tienen que ver con los enfoques y metodologías variadas. [Donde] no existe una manera única de enseñar, cada grupo cultural tiene sus propias metodologías, nuestras comunidades también tienen sus propias metodologías de enseñanza" (Condori 2002:183).

Ahora bien, un método de enseñanza o aprendizaje debe dar la posibilidad al estudiante de llevar adelante el proceso de la construcción de sus conocimientos de la manera más amena y gratificante posible sin llegar a causar rechazo o aburrimiento. Por ello es preciso buscar "un método de (...) aprendizaje de estrategias en el contexto y que ponga de relieve el valor de los conocimientos metacognitivos para regular y controlar esas estrategias... que posea múltiples estrategias y la capacidad de

aplicarlas, controlarlas y adaptarlas a diferentes contextos" (Nisbet y Shucksmith 1987:85). Para apreciar esta posibilidad el profesor no debe reducir su participación a simples instrucciones o procedimientos que son delineados por los currículos, sino tener suficiente conocimiento de los procesos cognitivos que significa estructurar estrategias metodológicas para los procesos educativos.

En contraste, las formas de enseñanza y aprendizaje adoptadas por los profesores en el sistema regular tradicional, no contaban con mayores innovaciones a más de repetir lo mismo desde su formación o su intuición, sin tomar en cuenta que "las estrategias cambian en función de los fines, del conocimiento y del contexto" (Nisbet y Shucksmith 1987:135) y más cuando se trata de un docente de EIB. Por esto, el docente es el generador de "procedimientos de investigación o motivación que les permita explorar y utilizar plenamente el repertorio estratégico del que disponen" (ibid.) en sus contextos o comunidades (culturas propias).

♦ Trabajo en equipo

Para emprender procesos educativos con una visión de privilegiar la atención a través de un currículo diversificado, es menester también ingresar a encontrar nuevos procedimientos que efectivicen de la mejor manera la educación en la diversidad cultural. Entre estas nuevas formas se encontraría lo que siempre está presente en nuestras comunidades, me refiero a la cooperación, solidaridad y reciprocidad⁶⁰ que se dan diariamente en el mundo andino como estrategia de sobrevivencia.

Si decimos que la cultura es el modo de vida y pensar de un pueblo (Valiente 1988) y entendemos a la cultura andina como una totalidad cíclica, donde la forma de pensar y vivir se da en un diálogo complementario y recíproco entre hombre y naturaleza. En

⁶⁰ Considerar estas experiencias e intentar la pertinencia en los proceso de aula es posible, si tomamos en cuenta lo que dice Piaget, "La cooperación no obra sólo sobre la toma de conciencia del individuo y su sentido de la objetividad, sino que termina constituyendo toda una estructura normativa que remata sin duda en el funcionamiento de la inteligencia individual, pero completándola en el sentido de la reciprocidad, norma fundamental, la única que lleva al pensamiento racional". (1999:148). O sea, que si partimos de lo nuestro de los conocimientos y saberes de nuestros ancestros ahí tenemos un ejemplo claro de una forma de socializar las cosas. Aunque, los estudios del autor sean recientes en el mundo andino es la práctica cotidiana de los habitantes de esta región. Según Piaget, la cooperación puede presentarse en los equipos de trabajo, ya que este trabajo es esencialmente activo y no se basa en "coacciones exteriores, sino en intereses intrínsecos o que reciben un total asentimiento interior de la personalidad" (1999:152), el mismo autor también afirma "el grupo es a la vez el estimulante y el órgano de control (...) además, el equipo desarrolla la independencia intelectual, de sus miembros" (1999:153-54)

ese sentido, una metodología dialógica⁶¹ parte de la "identificación de elementos endógenos, materiales y sociales que han permitido dar continuidad a la sociedad andina" (Valiente 1988), de esta manera el "aula se convierta (...) en un lugar de encuentro e intercambio de experiencias" (ibid.). Así la construcción de saberes se convierta en una interacción dinámica entre los integrantes de una comunidad educativa.

Por lo descrito anteriormente, en el trabajo en equipos las actividades curriculares se desarrollan de manera más dinámica e interactiva entre los integrantes del grupo donde "la actividad personal se despliega libremente, pero en una atmósfera de control mutuo y reciprocidad" (Piaget 1999:155). Entonces, el trabajo en equipo "implica y genera una mayor interdependencia, responsabilidades compartidas, un compromiso y un progreso colectivo, y una mayor disposición a participar en las difíciles tareas de revisión y crítica" (Fullan y Hargreaves 1996:86) que se da en la interrelación de los actores al interior del grupo. De esta manera, generalmente ningún sujeto cognoscente queda al margen de los demás aprendices, siempre existe una interrelación al interior de un aula o espacio de aprendizaje definido que da lugar a la complementariedad y la reciprocidad en los procesos educativos de aula.

Hasta aquí, en este capítulo "fundamentación teórica" expongo diversas conceptualizaciones que tiene una estrecha relación con los resultados del estudio de tesis y va orientada a demostrar la nueva manera de entender el currículo: flexible y abierto a reestructuras en el ámbito educativo, para ingresar en los nuevos paradigmas del aprendizaje y la enseñanza que se encuentran relacionados con la atención a la diversidad socio-cultural de las naciones. De ahí, la innovación en la práctica pedagógica de los maestros, especialmente en formación docente también se halla inmersa en estos nuevos paradigmas. A partir de ello busco brindarle al futuro profesional de la educación estrategias propias e innovadoras que viabilicen la diversificación del currículo en las unidades educativas. De la misma manera, se ve experiencias sobre la forma como se va desarrollando la diversificación curricular en otros contextos, que en cierta forma orientan y amplían una visión para arribar a una conceptualización apropiada de la diversificación curricular.

⁶¹ Que implica "la explicitación y la confrontación de pensamientos distintos en torno a un interés común y el respeto por las ideas expresadas, la libertad par manifestar dudas o desconocimiento y la interacción de conocer, de entender y de avanzar en la búsqueda de la verdad (Fierro 1999:27), además "donde dos personas están dispuestas a sustentar sus ideas sin autoritarismo" (ibid.)

A partir de la descripción del marco teórico que es el referente en las cuales se encuentran relacionados los resultados del estudio, ingreso a descubrir los datos en el siguiente capítulo de la tesis.

CAPÍTULO IV

4. Presentación de resultados

4.0 Marco Contextual

El trabajo de investigación sobre "La gestión del currículo diversificado en el área de AEC en formación docente" fue realizado en el INS-EIB que se encuentra en la localidad de Caracollo, capital de la provincia Cercado del departamento de Oruro. Esta población se ubica a una altitud de 3.772 m s n m, distante a 37 kilómetros al norte de la ciudad de Oruro en la carretera a la ciudad de La Paz; limita al norte con el departamento de La Paz, al sur con la ciudad de Oruro, al este con la localidad de Lequepalca y al oeste con la provincia Tomas Barrón y el Cantón La Joya (Ver Anexos). El municipio tiene una población de 19.860 habitantes, de estos 4.412 pertenecen a la localidad de Caracollo específicamente (Censo 2001), el resto se encuentra diseminado en las comunidades aledañas pertenecientes al municipio. El clima que tiene la zona por su ubicación geográfica es frígido y seco, con una temperatura media anual de 9º centígrados. La cobertura vegetal predominante en la zona es la t'ola, yareta, la paja brava y la *waylla*62. En cuanto a la fauna existen ovinos, vacunos y camélidos, todos en poca escala.

La población que habita Caracollo está constituida por aymaras y quechuas que provienen de las poblaciones y comunidades aledañas, además de existir personas castellano hablantes. En ese sentido, Caracollo es una zona trilingüe: aimara, quechua y castellano.

La actividad económica del pueblo de Caracollo se basa en la producción agrícola de la ganadería, el comercio y el transporte, estos dos últimos fortalecidos por la feria semanal "dominical" donde se expenden e intercambian (trueque) productos de la región y del interior del país. Por otro lado, la población cuenta con tres sistemas de abastecimiento de agua potable, por bombeo, zanja filtrante y bombeada a un tanque de almacenamiento; el tercer sistema aprovecha las aguas subterráneas por sistema de pozos. Asimismo, cuentan con energía eléctrica permanente domiciliaria y alumbrado público.

⁶² La huaylla es una variedad de la paja, muchos más suave que la paja brava y sirve exclusivamente para realizar adobes de barro arcilloso.

En cuanto a los medios de comunicación, Caracollo se vincula a las ciudades de La Paz, Oruro y Cochabamba por la carretera panamericana que justamente une estas ciudades, existiendo un servicio de transporte local Caracollo - Oruro y viceversa permanente. Por otro lado, también existe telecomunicación (ENTEL) a escala nacional e internacional. Al margen de estas organizaciones, existen otras que son de carácter político administrativo, social, cultural y deportivas⁶³.

En el ámbito educativo, en la población de Caracollo pude evidenciar la existencia de siete establecimientos educativos del sistema regular y alternativo⁶⁴. Entre las organizaciones educativas más representativas de la población caracolleña resalta el Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe Gral. "René Barrientos Ortuño". El INS-EIB, es una institución de educación superior encargada de formar docentes para el sistema de educación regular desde hace más de tres décadas. En ella se forman profesionales en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe para el nivel primario, bajo normas del Sistema Nacional de Formación Docente y dependiente del Ministerio de Educación Cultura y Deportes.

La ley 1565 de la Reforma Educativa boliviana de 1994 fue la norma que permitió introducir cambios significativos en el ya muy cuestionado sistema educativo anterior. Esta nueva norma en sus enunciados, delinea medidas y acciones que promueven un proceso gradual y progresivo de transformación curricular y administrativo en la educación inicial, primaria, secundaria y particularmente en formación docente. Una de las políticas educativas en Bolivia, es la normativa que regula el accionar del sistema de formación docente y se encuentra enmarcada en la Ley 1565 de Reforma Educativa⁶⁵. En uno de sus postulados esta normativa estipula la transformación del sistema de formación docente boliviano cambiando las Escuelas Normales (rurales y urbanas) a Institutos Normales Superiores, con el fin de lograr una innovación profunda del sistema tradicional, vigente desde muchos años atrás.

⁶³ El sindicato agrario, comité cívico, juntas escolares de núcleo y distrital, clubes de madres, organizaciones territoriales de base, comité de agua potable, sindicato de transporte, comité de vigilancia, energía eléctrica EMDECA, honorable alcaldía municipal, secretaria provincial de deportes, CIDIs, servicio de alcantarillado SEAPAL, policía boliviana, dirección distrital, canal televisivo, Radio Bahaí y otras organizaciones religiosas.
⁶⁴ Nivel primario: Víctor Callejas, Mariscal Sucre, Simón Bolívar y Adventista. En el nivel secundario, están

Nivel primario: Víctor Callejas, Mariscal Sucre, Simón Bolívar y Adventista. En el nivel secundario, están los colegios Litoral, Víctor Callejas, Simón Bolívar y Adventista. En tanto, en educación permanente (alternativo - adultos) podemos ver al CETHA Bahaí y CEMA de Caracollo. La población estudiantil que acude a estas organizaciones educativas alcanza a 2693 estudiantes de ambos sexos (Estadística general Dirección Distrital Caracollo 09/2002).

general Dirección Distrital Caracollo 09/2002).

65 El capitulo VI de esta Ley enuncia del nivel superior. En el artículo 15 señala la transformación de estas instituciones de acuerdo a reglamento brindado por el Ministerio de desarrollo humano. En tanto que el artículo 16 menciona el personal docente de los niveles inicial, primario y secundario se formarán en los institutos normales superiores y en las universidades.

El proceso de transformación al cual ingresaron las instituciones formadoras de docentes se inició el año de 1995 tras ser promulgada la Resolución Secretarial Nº 723 fechada el 22 de septiembre del Ministerio de Desarrollo Humano. resolución secretarial da lugar a la conformación de equipos monitores internos en las Escuelas Normales acompañados de consultores internacionales, ambos encargados de elaborar los proyectos académicos institucionales (PAI) que viabilizarían la continuidad funcional de estas instituciones educativas formadora de maestros. La evaluación de los proyectos académicos institucionales (1996) dio lugar a la recomendación de iniciar el proceso de constitución de los INS tomando en cuenta los indicadores temáticos de los proyectos académicos presentados y la puntuación alcanzada por cada escuela normal. En este proceso evaluativo ninguna institución alcanzó la puntuación mínima⁶⁶ requerida; por ello, el Ministerio de Desarrollo Humano a través de la Secretaria Nacional de Educación (1997) aprobó el estatuto del Sistema Nacional de Formación Docente que determina la eliminación de las escuelas normales menos eficientes, y mediante Resolución Ministerial Nº 78/97 de fecha 14 de febrero de 1997 se transformaron siete escuelas normales en Institutos Normales Superiores en todo el país (MECD 2002). Las siete instituciones transformadas en INS fueron las normales: Simón Bolívar de La Paz, Ismael Montes de Cochabamba, Mariscal Sucre de Chuquisaca, Juan Misael Saracho de Tarija, Gral. René Barrientos Ortuño de Oruro (Caracollo), Mcal. Andrés de Santa Cruz de Potosí y el Trinidad de Beni.

A partir de la transformación (1997) de las instituciones de formación docente se hicieron consecutivas reflexiones y evaluaciones con el propósito de consolidar ese proceso de cambio de los INS. Asimismo, los insumos de estas estrategias (reflexiones y evaluaciones) sirvieron para realizar la Constitución del Sistema Nacional de Formación Docente (SNFD) a través del Decreto Supremo Nº 255 de 23 de julio de 1999. El SNFD actualmente está conformado por la Universidad pedagógica Mariscal Sucre de Chuquisaca y 16 INS ubicados en diferentes departamentos del país, algunos de ellos administrados por Universidades (públicas y privadas) y otros directamente por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Pero llegar a esa fase de consolidación (1997 a 1999) de la transformación del INS, fue una verdadera proeza para el personal directivo y docente que se pusieron al frente de la Institución en ese momento. Fue una proeza porque trabajar con un nuevo

⁶⁶ Creo pertinente señalar que entre los dos PAI primeros o sea, en segundo lugar se encontraba la Escuela normal de Caracollo, según la Revista pedagógica Nº 1 del INS René Barrientos Ortuño (1999).

enfoque desconocido para propios y extraños, fue sumamente arduo a la vez que conflictivo. Porque el personal docente que trabajaba por muchos años en la Normal, a un inicio, puso una resistencia fuerte al proceso de cambio que se daba, llegándose a acciones de hecho⁶⁷ en contra del nuevo personal que ingresaba. Otra faceta conflictiva, fue la consolidación del instrumento normativo que debía orientar el accionar de la formación docente. Por ejemplo, la malla curricular propuesta por los técnicos del Ministerio de Educación era cambiada con mucha frecuencia⁶⁸, a veces semestralmente, generando una desorientación permanente en los actores del INS. Estos fueron los diseños curriculares base de 1996 y 1998, que sólo eran propuestas y documentos de trabajo con el cual se lleva adelante la transformación de los INS. Por otro lado, la aplicación de la modalidad de EIB también trajo conflictos internos, toda vez que no todos los docentes y estudiantes que se encontraban en el INS aceptaban este nuevo enfoque.

Por otro lado, durante cuatro meses la gestión de 1999 el INS-EIB de Caracollo se vio envuelto en el conflicto que se generó sobre la reconversión de los algunos INS que pretendían ser cambiados en su razón social de formadora de maestros. Este conflicto que aglutinó a todas las instituciones formadora de docentes del país, hizo que se diera una lucha unitaria de los integrantes del INS y la población en su conjunto en contra del MECD. Encabezada por los estudiantes, el personal docente, comité cívico, autoridades civiles locales, autoridades administrativas del INS, vecinos de la población, comunarios de los pueblos aledaños, comerciantes, transportistas, medios de comunicación, personal médico del hospital, o sea, toda la comunidad, unió sus fuerzas para defender el proceso de transformación del INS-EIB lograda la gestión de 1997. Esta lucha se inició con una marcha protagonizada por los estudiantes de los INS, desde la localidad de Caracollo hasta la ciudad de La Paz, permaneciendo en esa ciudad sede de gobierno, durante dos meses hasta lograr su consolidación. Tiempo en el cual recibieron el apoyo solidario de toda la comunidad de Caracollo.

Al margen de lo señalado hasta aquí, citaré algunas otras dificultades como: el cambio de modalidad académica de anualizado a semestral, el horario modularizado en las sesiones, las prácticas curriculares abiertas fuera de las cuatro paredes, el respeto al otro diferente, la oposición de algunos docentes al ingreso de la *pollera* a las aulas del

_

⁶⁷ Según testimonios de algunos docentes que fueron parte de ese proceso transitorio, dijeron que fueron apedreados por un grupo de estudiantes insitados por algunos docentes de la Normal Integrada

apedreados por un grupo de estudiantes insitados por algunos docentes de la Normal Integrada.

68 Los cambios de la malla curricular, se debían a la permanente remoción de técnicos que existía en el Ministerio de Educación. Siempre que uno de ellos se cambiaba, repercutía en el proceso en la cual se encontraban los INS en el país.

INS, el uso de las lenguas aimara y quechua en diferentes espacios, la responsabilidad en la construcción de los conocimientos por los estudiantes, la organización en equipos interdisciplinarios de los docentes para el trabajo en el aula que a un inicio funcionó por los incentivos⁶⁹ que prometieron brindar las autoridades del MECD y que hasta la fecha no llegaron. Así se pueden enumerar otras innovaciones que en cierta forma ocasionaron conflictos internos en los integrantes del INS. A pesar de estos contratiempos, un grupo de docentes decididos y comprometidos con su identidad cultural conjuntamente el apoyo de directivos, técnicos del MECD y miembros del Proyecto de Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe (PINS-EIB), este último apoyado por la Cooperación Alemana (GTZ), fueron los que impulsaron y coadyuvaron en esa difícil tarea.

En la actualidad, el INS-EIB es una de las instituciones con mucha proyección en la modalidad de la EIB, porque la característica de ser una zona aimara y quechua donde se encuentra ubicada el INS, exige una educación de este tipo. Hoy, la institución cuenta con el siguiente personal: Tres autoridades directivas, diez administrativos, treinta y ocho docentes de áreas y ochocientos setenta y seis estudiantes inscritos (aimaras y quechuas) de diferentes semestres y especialidades. Según los datos del Sistema de Información Educativa del INS-EIB Caracollo (2002), hay 544 estudiantes hablantes del aimara, 307 del quechua y 4 del chipaya. Todos ellos también hablan la lengua castellana. En tanto, entre los docentes 24 son aimara hablantes, 15 quechuas y cuatro hablan ambas lenguas. Por otro lado, se pudo advertir que hay otras personas que atienden los puestos de venta de refrigerios, el personal de una fotocopiadora y albañiles, todos ellos trabajadores independientes y eventuales. Otra fuente para la descripción de la información, en la que me basé fueron los documentos de la dirección académica y la Alcaldía Municipal de Caracollo

Por otro lado, las actividades académicas se desarrollan de manera semestral, por tanto una gestión está programada en dos semestres. En ese sentido, el primer semestre fue del 11 de febrero hasta el 19 de julio, en tanto que el segundo semestre fue de julio al mes de diciembre (gestión académica 2002). El principal objetivo del INS-EIB de Caracollo es formar maestras y maestros de acuerdo al Diseño Curricular Base de Formación Docente para Maestros de Educación Primaria (DCBFDMEP) en

⁶⁹ Haberes con una nueva escala salarial a tiempo completo que daba la posibilidad de trabajar el campo de la investigación de forma separada.

las especialidades de: polivalentes para los dos primeros ciclos del nivel primario. En tanto que para el tercer ciclo forman en las especialidades de: lenguaje, matemática y expresión y creatividad (para una mayor información ver anexo 2). El calendario académico con el cual se trabaja es tipo "mosaico", donde el trabajo cotidiano empieza a las 08:00 de la mañana y se prolonga hasta las 12:15 del medio día. Ahí existe un receso de casi dos horas, luego vuelven a ingresar a las aulas a horas 14:00 hasta las 16:00 y 18:15 en algunos casos. En otras palabras, el trabajo académico abarca tarde y mañana en horario discontinuo. Lo novedoso de este horario, es que incluye una hora de planificación general los días miércoles de cada semana; dos horas de planificación por equipo de área; dos horas de investigación y dos por equipos de semestre de un mismo área.

Otra característica del trabajo académico del INS-EIB, es la organización por equipos de los docentes. Existen cinco equipos interdisciplinarios (para cada semestre del primero al quinto) compuestos por docentes de las diferentes áreas, y once equipos de área⁷⁰ encargados de realizar trabajos concernientes a las áreas de conocimiento. Estos últimos equipos están conformados por los docentes de la misma área. Cada uno de los equipos tiene un coordinador, quien dinamiza el accionar de estos grupos. Sobre el accionar de los mencionados equipos de docentes durante la gestión académica, especialmente del área de AEC, hablo en el punto 4.1.6. Cambio de docentes en la pág. 68. Por otro lado, debo señalar que cada docente⁷¹ tiene una carga horaria mensual de 109 horas promedio, de los cuales solamente 72 son remuneradas por el MECD; las demás horas no lo son, existiendo disconformidad en los docentes al respecto. De las características descritas hasta aquí sobre el INS-EIB surgieron los datos de la investigación.

• Diseño curricular base

Para llegar a concretizar un verdadero cambio en formación docente, se elaboran los Diseños curriculares base de formación docente para maestros de educación inicial y primaria (DCB), documentos que orientan el accionar de los Institutos Normales

Los equipos corresponden a las áreas de: educación y sociedad, práctica docente e investigación, lenguaje, matemática, lengua originaria y segunda lengua, sicología y orientación, aprendizaje, enseñanza y currículo, tecnología y conocimiento practico más tecnología de información y comunicación, expresión y creatividad, ciencias de la vida y transversales e integración.
Otra información complementaria, los docentes tienen ocho horas de planificación semanal, y 23 horas

⁷¹ Otra información complementaria, los docentes tienen ocho horas de planificación semanal, y 23 horas en aula promedio, no e incluye en este último dato a un docente que sólo trabaja cuatro horas en aula, el resto del tiempo esta destinado a equipos de semestre (según carga horaria del personal docente 15/04/02).

Superiores⁷² en el país. Los Institutos Normales Superiores por tanto se constituyen en las organizaciones educativas encargadas de la profesionalización de maestros para los niveles inicial, primario y secundario del sistema educativo boliviano.

La consolidación del sistema nacional de formación docente y algunos INS, bregó⁷³ por un amplio camino. Esta lucha hizo posible la consolidación estructural del nuevo *Diseño Curricular Base* para la Formación de Maestros del Nivel Inicial y Primario. El Diseño curricular es entendido como "el proceso que mediatiza el mundo de la vida con el mundo de la escuela, y que precisa el resultado o currículo que se espera alcanzar en la formación del escolar" (Álvarez 2000:78). Este DCB en la actualidad es el instrumento principal con el cual el INS de Caracollo desarrolla sus actividades académicas. Esta nueva normativa de estructura curricular tiene cuatro ámbitos de formación: General, especializada, personal y práctica docente e investigación (MECD 1999). Los mencionados ámbitos comprenden once, veinte, cinco y cuatro módulos respectivamente distribuidos en seis semestres, tiempo de duración de la formación docente en los INS.

En referencia a los ámbitos de formación éstos están conformados por áreas⁷⁴ de conocimiento. Según Trapnell esta forma de organización permite la integración y articulación de las áreas, esto "con el fin de superar la fragmentación, en decenas de asignaturas, que caracteriza a los currículos de formación magisterial" (1991:223). Uno de los problemas que presentaba el anterior sistema de formación docente era justamente lo que menciona Trapnell, la existencia de una excesiva atomización de asignaturas en el currículo de formación docente, lo cual dio lugar a realizar la innovación por áreas de conocimiento. Lo paradójico es que, si realizamos una mirada a la estructura curricular del actual sistema nacional de formación docente, pareciera no haberse reducido la cantidad de asignaturas (Ver anexo 1).

En el primer ámbito de formación general de la nueva estructura curricular se encuentran las áreas de: Aprendizaje, enseñanza y currículo, educación y sociedad, sicología evolutiva, integración educativa, gestión educativa y el área de tecnología de

⁷² Los INS fueron transformados mediante un decreto supremo de Escuelas Normales, instituciones donde se formaban los docentes del país a Institutos Normales Superiores tras la promulgación de la Ley de Reforma Educativa el año de 1994.

⁷³ Al margen de las normas que hicieron posible la transformación de varias escuelas normales en INS, muchos fueron cerrados, los que quedaron tuvieron una larga lucha para continuar en vigencia con la razón social que ostentan en la actualidad. (Presencia 1999)

⁷⁴ Cada área tiene su propia estructura interna que comprende una introducción, los propósitos, la propuesta de selección y organización de contenidos, estrategia metodológicas y bibliografía sugerida básica y complementaria por cada módulo.

la información y comunicación aplicada. En el segundo ámbito de formación especializada están las áreas de: Lenguaje, segunda lengua, matemáticas, ciencias de la vida, ciencias sociales, tecnología y conocimiento práctico, expresión y creatividad, ética y moral finalmente las transversales. El tercer ámbito comprende la formación personal donde se puede advertir las áreas de aprendizaje y desarrollo de una lengua originaria, liderazgo, además de ética y responsabilidad social. Y por último se encuentra el ámbito de práctica docente e investigación. En este ámbito sólo se encuentra el área del mismo nombre porque ésta se encuentra dispersa en los seis semestres de estudio que dura la formación docente, asignándole medio módulo por semestre (Ver anexo 1).

El DCB propuesto por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes de Bolivia es el marco legal y político del sistema nacional de formación docente, que tiene la finalidad de responder a los grandes desafíos y necesidades de la sociedad actual significando por medio de un cambio integral en el aspecto curricular e institucional. En lo curricular, la intención se dirige a sentar las bases que permiten la formación de un maestro capaz de desenvolverse en la diversidad cultural y lingüística, estar inmerso en las bases teóricas y prácticas de la investigación, trabajar por el desarrollo de las capacidades y valorar críticamente las teorías pedagógicas y el trabajo en equipo. En lo institucional, se propone la organización de un constante diálogo e interrelación con la sociedad y el sistema en una gestión democrática que responda a las necesidades cuali-cuantitativas de la sociedad, fortaleciendo la participación comunitaria de los CEPOs y la articulación con la educación universitaria (MECD 1999).

En este orden, este instrumento que orienta las acciones académicas en los INS señala que "el currículo abarca todo lo que es el proceso educativo, por tanto el DCB incluye más elementos y, además desde la perspectiva de adaptarse a las distintas necesidades de alumnos y profesores" (Escaño y Gil 1997:44), al igual que señala Stenhouse, un currículo abierto a introducir modificaciones en su concreción. O sea el DCB es flexible, adaptable y abierto. Flexible porque da la posibilidad de encontrar soluciones variadas en el momento oportuno, adaptable porque permite adecuarse a las realidades de los sujetos cognoscentes, y abierto a las modificaciones que pueda requerir un currículo cuando sea necesario o puesto en práctica. Las características descritas de adaptación, apertura y flexibilidad de un diseño curricular, posibilitan el accionar de una institución en todas sus actividades académicas. En este sentido, el trabajo de los INS, está basado en "un currículo innovador, donde se apliquen nuevas metodologías y se fomente la reflexión" de la práctica pedagógica (MECD 1999:3).

Como dicen también Krainer y Barreta, el DCB "se caracteriza por ser flexible abierto, integrador y constructivista, globalizador y orientado al desarrollo de competencias" (2002:157). A partir de ello, es importante señalar que estas características coinciden con las nuevas teorías curriculares de aprendizaje asumidas por la Reforma Educativa boliviana.

Al margen de las características principales señaladas por el DCB, un currículo que es base para el desarrollo de las actividades curriculares, necesariamente debe reunir ciertos requisitos. Por ello Escaño y Gil⁷⁵ señalan que:

El DCB como proyecto educativo es una selección de la cultura. Presenta unos principios psicopedagógicos⁷⁶, organiza las etapas escolares y tiene una estructura curricular cuyos elementos son: los objetivos generales y las áreas curriculares; dentro de las áreas se definen los objetivos generales para cada área, los bloques de contenido, y las orientaciones didácticas y para la evaluación. Los bloques de contenidos incluyen conceptos, procedimientos y actitudes. (Op.cit.:41)

La estructura del *diseño curricular base* del MECD coincide con lo que señalan los autores en la cita precedente, porque este último consta de propósitos generales y fundamentos: políticos, epistemológicos, pedagógicos, culturales y lingüísticos. Asimismo, también tiene lineamientos que orientan y establecen el perfil de los maestros que se quiere formar; los centros de formación que se desea tener y las orientaciones pedagógicas para la puesta en práctica de la estructura curricular, todo entendido como base para el trabajo docente en formación docente del INS de Caracollo.

4.1. Particularidades del diseño curricular base de formación docente

En tal sentido, la tesis que aquí presento tiene su base en la aplicación del diseño curricular base descrito de manera sucinta hasta aquí y que es el instrumento que "indica a los profesores qué, cómo, y cuándo tienen que enseñar y evaluar" (Op.cit.: 42). En este caso, en las sesiones académicas del área de Aprendizaje, enseñanza y currículo (AEC) que es parte del ámbito de formación general. Su aplicación presenta algunas características recurrentes que son observadas por los propios actores

⁷⁵ Son autores del libro "Cómo se aprende y como se enseña" de la serie Cuadernos de Educación. En sí, es un documento que propone un marco general del currículo escolar y a la vez un análisis sobre la planificación de los procesos educativos inspirados en los principios del constructivismo, además como

apoyo a la Reforma Educativa de España.

The specific positiva de España.

responsables de llevar adelante su concreción en los procesos educativos de aula en el INS. Las particularidades encontradas sobre el DCB en la investigación son la repetición de contenidos, incoherencias y que no responden a las expectativas de los futuros profesionales. Los datos fueron obtenidos de las entrevistas a docentes que guían el desarrollo de las sesiones del área de AEC y estudiantes involucrados en estas actividades. Para conocer más ampliamente los resultados descritos, detallo a continuación uno a uno los puntos mencionados.

4.1.1. Repetición de contenidos

Como mencionaba anteriormente, en el diseño curricular base se encuentran los módulos, las áreas de conocimiento y contenidos que son "el medio para desarrollar la capacidad de los estudiantes" (Op.cit.:48) en formación docente. La puesta en práctica de éste instrumento curricular en los procesos de aula permitió advertir la existencia de la duplicación de contenidos en las áreas de conocimiento según la afirmación de los actores. Al respecto, una estudiante del cuarto semestre dijo:

Hummm, ya, hay algunos contenidos que tal vez estamos compartiendo con el área de práctica docente. Entonces, para mí, que estamos repitiendo lo mismo, estamos avanzando contenidos de "competencias", los "elementos del currículo". Entonces eso, lo mismo estamos volviendo a hacer en [el área de] práctica docente, tal vez en algunas ocasiones nos sirva para reforzar, pero yo creo que estamos repitiendo los mismos contenidos. (CEntv. VCT 4PB 07/11/02 Pág. 22)

De acuerdo a la interpretación de la estudiante los contenidos que se repiten son: "las competencias y los elementos del currículo" en las áreas de práctica docente investigación (PDI) y AEC. Pero, además de señalar la repetición de contenidos en las áreas de aprendizaje, enseñanza y currículo y práctica docente e investigación, evidencié que esta situación es favorable para reforzar sus conocimientos. Sin embargo, como vimos en la cita también es evidente que hay repetición de contenidos en los módulos del área de aprendizaje, enseñanza y currículo y práctica docente investigación. De manera similar, los docentes del área de AEC también dicen que hay repetición de contenidos en los módulos:

Hay repetición de contenidos, entonces eso habría que ir solucionando de alguna manera, pero eso no se ha entrado de acuerdo en el área. En el equipo de área [nos reunimos] para trabajarlo precisamente estos días cosa de dosificar ya los temas bien adecuadamente. (CEntv. TN 18/07/02 Pág.17)

Hemos encontrado en dos módulos. Es en el módulo dos y en el módulo cuatro. Hay algunos elementos que parecería que llegaran a repetirse, pero personalmente yo tengo la visión de que no es repetición, sino que más bien ahí entraría en juego aquello que se llama la dosificación de contenidos. (CEntv. WCHCL 15/07/02 Pág.4-5)

Ambos docentes en sus expresiones afirman que hay repetición de contenidos de manera abstracta; pero no evidencian cuales son esos contenidos. El primero hace alusión a la existencia de contenidos repetidos, por tanto existe la necesidad de corregir la repetición de los contenidos existentes en los módulos del área. En tanto que el otro docente, relativiza la situación al mencionar que es cuestión de dosificación de contenidos. Pero en ambos se advierte la aquiescencia de la repetición de contenidos. En mi criterio, el tratamiento de los contenidos debe ser cuidadoso, toda vez que "un contenido es el medio para desarrollar la capacidad expresada en los objetivos" (Escaño y Gil 1997:48). Además, "un contenido es una información cultural que se enseña y se aprende" (ibid.). Por esta razón, para el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los estudiantes es preciso tener los contenidos curriculares muy en cuenta cuando se trabaje.

Personalmente creo que no es la única área donde se presenta la repetición de contenidos, ya que existen también contradicciones y repeticiones en otras áreas del DCB como veremos más adelante. Asimismo, la repetición de contenidos se da con mayor frecuencia al interior de los módulos del área de aprendizaje, enseñanza y currículo. En el siguiente cuadro demuestro algunos ejemplos:

	Módulo 3er. Semestre	Módulo 4to. Semestre	
	Agrupamiento de alumnos	Agrupamiento de alumnos	
	Planteamientos cooperativos	Planteamientos cooperativos	
	Módulo 4to. Semestre	Módulo 5to. Semestre	
Contenidos	 Organización del trabajo para la enseñanza y el aprendizaje Creación de ambientes para favorecer el aprendizaje Manejo de normas básicas de convivencia en el aula. 	 La escuela como ambiente de aprendizaje: interrelaciones, espacio y recursos Estrategias apropiadas Ambiente educativo: interrelaciones, diversidad de espacios, diversidad de recursos 	
	Area: Aprendizaje, enseñanza y currículo	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	
	 Modelos de planificación de la enseñanza: "Elaboración de secuencias didáctica: unidades de aprendizaje y proyectos de aula 	 "Planificación del trabajo en aula con L2. Desarrollo de situaciones didácticas () Secuencias didácticas (proyectos de aula, unidades de aprendizaje) 	

FUENTE: Elaboración propia en base al DCB - MECD (1999)

Según el DCB, este tipo de repetición de contenidos temáticos no debiera darse porque, para llevar adelante la construcción de los procesos de aprendizajes se debe "planificar procesos de enseñanza (...) sin repetir cosas que ya saben [los estudiantes]" (MECD 1999:42). Pero, como apreciamos anteriormente existen contenidos que se socializan en un módulo determinado y vuelve a repetirse en otro,

esto contradice a lo que señala el DCB. Si se desarrollan determinados contenidos en un área, no puede volverse a dar en otra área los mismos, porque esto significaría perder el incentivo, la motivación y tiempo de los actores a participar activamente en los procesos de construcción de conocimientos que recomienda el DCB. Al respecto Escaño y Gil dicen que, para evitar las dificultades "el equipo docente de cada centro (...) definirá cómo distribuir y secuencializar los temas y los contenidos " (1997:47) criterio muy concordante con el postulado del DCB de formación docente, aunque debo aclarar que la repetición de contenidos no se da en todos los módulos del área de AEC.

4.1.2. Existen incoherencias

En la misma línea sobre la existencia de repetición de contenidos en el diseño curricular base, los entrevistados aseveran también la existencia de incoherencias en este documento. Uno de los docentes con mayor experiencia en el área de AEC reconoce la incoherencia evidente de los módulos de didáctica de segundas lenguas y el área de aprendizaje, enseñanza y currículo del diseño curricular base, en cuanto a la programación de contenidos temáticos. Al respecto dijo:

Ejemplo, hay algunos contenidos que no tienen complementación en un semestre, cuando en AEC por ejemplo, se desarrolla recién planificación en el cuarto semestre ¿ya? Pero planificación [también] se está desarrollando en el segundo semestre en segundas lenguas. Entonces hay necesidad un poco de articular lo que es la secuencialidad en la construcción de aprendizajes. (CEntv. EMR 15/11/02 Pág.24)

De acuerdo al DCB, el área de aprendizaje, enseñanza y currículo es la encargada de "abordar el estudio de los procesos de aprendizaje, de enseñanza y el currículo como un todo integrado en la práctica profesional de los maestros" (Op.cit.:52) o sea, la base teórica de la didáctica y del currículo en su generalidad de la formación docente es el área de AEC y no así otra área, porque es la que brinda los criterios y teorías elementales o básicos del currículo en general con las que necesariamente trabajarán los docentes en los otros ámbitos de formación. Esta situación es incoherente para el trabajo docente. De manera similar, otro docente del área de aprendizaje enseñanza y currículo alegaba que:

Entonces, hay muchos aspectos que hay que mejorar, como un ejemplo, te puedo citar el hecho que algunos contenidos... no están muy bien articulados con las otras áreas, con los contenidos de otras áreas particularmente con práctica docente. Un ejemplo, bien típico es el hecho de que en el área de AEC tenemos que desarrollar proyectos de aula de la tercera o segunda unidad, en la segunda unidad. En cambio en práctica docente ya tiene que trabajar en la primera unidad y se supone que nosotros en el área tenemos que dar la parte teórica ¿no es cierto? (CEntv. WCHCL 15/07/02 Pág.4)

Analizando la cita se puede inferir que no sólamente existen incoherencias en el área de AEC, sino también con otras áreas y ámbitos de formación como es el caso del área de PDI, área donde verdaderamente el estudiante puede poner en práctica toda la teoría socializada en su formación. Sin embargo, un análisis más detallado de los ámbitos de formación y los demás módulos de las áreas del DCB, merecería otro Para verificar lo mencionado por el docente, una vez categorizada la información obtenida, de inmediato se efectuó una mirada al diseño curricular base de formación docente, donde se evidencia esta discordancia, o sea, la ausencia de secuencialidad en el desarrollo de los contenidos programados en diseño con otras áreas de conocimiento como se ve en las citas de éste acápite. Contrariamente a lo que estipula el DCB, cuando dice "Las actividades [curriculares] se deben desarrollar en el marco de secuencias didácticas que permitan relacionar problemáticas del quehacer pedagógico con los contenidos que se abordan" (Op.cit.: 41). incoherencias indudablemente, no sólo problematizan el trabajo docente y el aprendizaje del estudiante, sino además, contradicen lo señalado por el DCB. Por otro lado, ante tales situaciones existentes en el desarrollo de los contenidos que el DCB estipula, uno de los estudiantes entrevistados manifestaba su disconformidad por los deslices que presenta el diseño:

Yo creo que no responden a nuestras expectativas. Por ejemplo, hay cosas que no llegan al caso, entonces no podemos llevar esos contenidos cuando no hay una consensuación entre todos. Por eso no responden a nuestras expectativas. (CEntv. WCHP 5EC 16/07/02 Pág.3)

En cierta medida puede que tenga razón el estudiante al manifestar su disconformidad, pero ésto no quiere decir que no responda a sus expectativas porque tampoco menciona ejemplos concretos que puedan tener esta influencia negativa. Al respecto una docente señala que "los contenidos no responden a la formación de los estudiantes" (CEntv. AC 16/07/02 Pág.10). La docente que realiza esta apreciación es una de las recién ingresadas a trabajar al INS, en una entrevista ella misma reconoció⁷⁷ las dificultades que tiene para trabajar en el área de AEC.

Como manifestaba anteriormente la incoherencia que se detectó en el diseño curricular base se trasunta en la distribución inadecuada de contenidos en los diferentes módulos y áreas, estas situaciones dieron lugar a que los mismos docentes y estudiantes sugirieran la necesidad de efectuar un trabajo para corregir estas incoherencias o sea realizar una revisión del DCB, sin fecha precisa.

⁷⁷ En el apartado de cambio de docentes, se encuentra una cita textual de los problemas que tuvo cuando llegó a trabajar en el área de aprendizaje enseñanza y currículo (4.1.6. Cambio de docentes 68).

4.1.3. Revisión del Diseño Curricular Base

Hasta aquí, los datos descritos y expresados por los actores parecieran estar orientados a mostrar una visión negativa del *diseño curricular base*, cosa que no es evidente. Al margen del reconocimiento de la existencia de algunas deficiencias en este documento, los docentes también tienen criterios positivos. Uno de ellos dijo:

Bueno, del DCB yo creo que tiene, que tiene buenos elementos realmente, está bastante bien estructurado así como un diseño base, macro. Por supuesto está bien como concepción teórica, pero en la práctica hemos visto que hay algunas deficiencias. (CEntv. EMR 15/11/02 Pág.24)

Los buenos elementos a los que refiere el docente son la estructura del diseño curricular base, y su carácter de instrumento BASE, situación que da la posibilidad de incorporar otros elementos por su carácter abierto y flexible. Pero al igual que los demás también manifiesta que hay deficiencias aunque no aclara cuales con esas supuestas carencias. Por ello, los estudiantes y docentes consultados expresaron su preocupación y sugirieron alternativas para corregirlos. Al respecto, un docente señalaba lo siguiente:

Hay necesidad de reajustar, para ésto inclusive yo había sugerido en una reunión de planificación que realicemos un taller, para proponer algunos reajustes y elevar como institución en el ámbito central. (CEntv. EMR 15/11/02 Pág.24)

Los reajustes a los que se refiere el docente están orientados a corregir la repetición de los contenidos en los módulos y la falta de un mejor trabajo articulado entre las áreas. En las expresiones del docente se puede apreciar el reconocimiento a las dificultades que presenta el *DCB*, pero al mismo tiempo también se ve la predisponibilidad para efectuar un verdadero trabajo de revisión que permita encontrar soluciones a estas dificultades. Al respecto, la necesidad de una revisión curricular "supone la instalación de un proceso y mecanismos permanentes de revisión curricular para evitar problemas" (Torres⁷⁸ citada en OREALC 1993:112). Esta afirmación es coincidente con la apreciación acertada de los docentes del área de AEC, cuando sugieren efectuar una revisión del *diseño curricular base*, pero por lo visto no existen esos procesos y mecanismos que viabilicen revisiones periódicas del DCB. Asimismo, en las referencias del *diseño curricular base* de 1999 se indica que el diseño es "un constructo histórico, político y cultural susceptible de modificaciones, en el cual cada maestro asume los papeles fundamentales de mediador y recreador" (MECD 1999),

⁷⁸ Torres, Rosa María 1997 **Profesionalización o exclusión**: Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros. México: CEA.

ratificando de esta manera la necesidad de efectuar una revisión de un *diseño* curricular base cuando se presentan dificultades de la naturaleza que comentamos.

Además, necesariamente tiene que ser aprovechada la iniciativa de revisión del DCB por todos los actores de formación docente, porque "el equipo docente de cada centro, cuando realiza el proyecto curricular, decidirá cómo distribuir y secuencializar los temas y los contenidos que lo incluyen" (Escaño y Gil 1997:47). Por tanto, el espacio de reflexión da la posibilidad de cambiar, modificar o sugerir enmiendas al diseño curricular base. Por ello, el carácter flexible de un DCB crea la posibilidad de realizar innovaciones. Además, "la propuesta curricular se [puede] llevar a debate modificándose para conseguir el consenso que traduce lo que, en definitiva, la sociedad espera" (Op.cit.: 42). En este caso, los estudiantes y demás miembros del INS tienen la posibilidad de realizar esta tarea.

El criterio de los docentes es generalizado sobre la necesidad de efectuar una revisión de los módulos que traen consigo las dificultades de repetición e incoherencias. Al respecto, uno de los entrevistados mencionaba el criterio que tienen los técnicos del Ministerio de Educación en La Paz que en varias oportunidades les propusieron efectuar la tarea de revisión:

Propongan de una vez los INS, propongan. Nos han indicado todos están observando al DCB en el ámbito nacional, pero ustedes propongan y hagan llegar su propuesta a nivel curricular, nos han dicho. Y acá hemos dicho, desde el año pasado estamos exigiendo, desde antes cuando estaba Evaristo (...) varias veces estoy repitiendo, de una vez, pero pues, trabajemos. Cuál es la solución, justamente trabajo en equipo, de áreas y de semestres, es la clave. (CEntv. EMR 15/11/02 Pág.29-30)

La situación es que esta propuesta de revisión de los miembros del Ministerio de Educación nunca fue de manera formal, simplemente se quedó en sugerencias. De ingresar en esta forma de trabajo informal, la voluntad en este caso dependería de la predisponibilidad de los integrantes del INS para efectivizar la preocupación de los docentes del área de AEC. Sin embargo, otros docentes afirmaron la imposibilidad de efectuar cambios porque no lo permiten las autoridades centrales del Ministerio de Educación cosa que es muy cierta, cuando fui docente del INS no se permitía zafarse de los esquemas y modelos de planificación que disponían desde la Coordinación Nacional de Normales. Referente a ello, un docente comentaba el trabajo de revisión del DCB y su duda de ser aprobada:

Entonces este semestre precisamente nos hemos dado funciones. Seguramente la siguiente semana vamos a socializar esas observaciones y tenemos en mente hacer una pequeña reestructuración de los módulos que merecen ese trabajo y lo vamos a elevar a las autoridades de La Paz para que puedan ver si se puede aprobar o no. (CEntv. WCHCL 15/07/02 Pág.4)

"Si se puede aprobar o no", la expresión del docente es clara sobre la reestructuración de los módulos. Asimismo, pienso en el tiempo y esfuerzo que demandaría realizar este trabajo, sin embargo es urgente y posibilitar una tarea más fructífera en el INS, especialmente para los futuros profesores. Pero la actividad sugerida por el docente en la anterior cita, no se llevó adelante. En ese sentido, otro docente decía:

No, en realidad no. Yo, mirá, de manera muy personal he ido insistiendo justamente en las reuniones de planificación para que hagamos estos reajustes a través de un taller, que mínimamente podría ser de una semana y voy a volver a insistir ahora nuevamente. Hay necesidad justamente de revisar los contenidos del DCB, así como la coherencia de los mismos a través de los distintos semestres y especialidades. Hay necesidad de revisar esos módulos indudablemente. No lo hemos hecho hasta este momento pero existe ya el criterio de las sugerencias al respecto, esperamos trabajarlo esto en un taller. (CEntv. EMR 15/11/02 Páq.29)

Sin embargo, no pudieron plasmar el taller o reunión donde pretendían efectivizar la revisión de los módulos del área, porque según la apreciación del mismo docente:

Lamentablemente hasta ahora mi equipo no está funcionando hasta ahora, (...) el error ha sido es que hemos tenido en algún momento se ha designado a una compañera que recién ha llegado a la institución que no se ubica todavía. Ese ha sido nuestro mayor error, el haberle nombrado coordinadora a ella. Nosotros estamos pero no vienen ellas (las docentes), sabemos que necesitan más apoyo. Entonces ahí hemos tenidos dificultades serias, apenas estamos llegando a mucha insistencia hasta aquí. (CEntv. EMR 15/11/02 Pág.29)

Por las razones descritas no-se efectivizó la reunión para la revisión de los módulos del área de AEC. Para contextualizar un poco mejor, ocurrió lo siguiente. Durante el trabajo exploratorio entrevisté a tres de los docentes del área de AEC y a la vez observé dos reuniones de planificación del área específicamente, donde comentaban los docentes estas dificultades y el tratamiento que deberían de darle al DCB. Todo ello fue realizado el semestre pasado, o sea, primer semestre de la gestión del 2002. Pero, para el segundo semestre pienso que se reestructuraron las comisiones de todos los equipos de trabajo entre docentes y áreas, especialmente la del área de AEC de acuerdo a las expresiones del docente citado. Ahí es donde posiblemente haya sido cambiado el responsable del área de AEC, por otra docente. Entonces, esta situación imposibilitó la reunión, y por tanto, no concretizar la revisión de los contenidos repetidos y las incoherencias del área. Asimismo, las intenciones expresadas de los docentes del área de AEC, se extendían también a realizar un trabajo más coordinado con el área y los docentes de PDI, acción que en alguna medida podía facilitar trabajar la divesificación del currículo, pero tampoco fue concretada. Al respecto, Stenhouse señala que "la buena voluntad y las aspiraciones 'justas' no bastan en educación, y aunque las ideas -que quizá ya de por sí sean suficientemente sensatas- se difundan mediante un movimiento, es la ambiciosa

buena voluntad la que aparece como seductora" (1991:259). Al parecer esto es lo que sucedió con los docentes del área de AEC, porque sólo quedó en una 'seductora' y 'buena voluntad' de efectivizar la revisión del DCB del área.

4.1.4. Conocimiento del Diseño Curricular Base

Además de las particularidades descritas hasta aquí en torno al *diseño curricular base*, resalta también otra situación en cierta forma recurrente, la cual es el desconocimiento de éste diseño. Esta información surgió de las respuestas de los estudiantes consultados sobre el conocimiento o no del *diseño curricular base*. En efecto, aunque las respuestas no fueron homogéneas, algunos manifestaron no conocer el DCB. En cambio, otros sencillamente no encontraron una respuesta a la pregunta⁷⁹ como detallo a continuación:

No, no conocemos. (CEntv. OSMT 2L 14/11/02 Pág.42)

Cuando hice esta pregunta, el estudiante simplemente se quedó en completo silencio. (CEntv. WCHP 5EC 16/07/02 Pág.5)

No me contesta nada, sólo mueve la cabeza en forma negativa de izquierda a derecha. (CEntv. EVP 4PB 07/11/02 Pág.31)

El estudiante que señala no conocer el diseño curricular base cursa el segundo semestre de su formación pudiendo ser ésta la causa para el desconocimiento, en tanto que los otros que no formularon respuesta alguna corresponden a los semestres de quinto y cuarto respectivamente. Entonces, cabe preguntar ¿por qué algunos alumnos no llegan a conocer el DCB? Quizá podría ser por el poco tiempo y pocos contenidos socializados en su corta formación. Pero, debo aclarar que no todos los entrevistados desconocían o no atinaban a responder afirmativamente, aunque el grupo mayoritario manifestaba no conocer este DCB. Algunos estudiantes mencionaron tener conocimiento del diseño curricular base a pesar de ser un conocimiento superficial. En este caso, cuando me encontraba sentado en un banco fuera de las aulas en compañía de uno de los estudiantes entrevistados, éste a la pregunta de sí conocía el DCB dijo:

Sí, no tan profundo pero conozco, del DCB, tiene que tener como ahora se maneja el término global, lo que tiene que tener todas las necesidades básicas del estudiante, como también el docente, qué es lo que va a enseñar, cómo, cuándo, dónde va a enseñar, porque como sabemos vamos a salir para el área rural no puedo enseñar a un niño del campo con cosas que en la ciudad existe, puede tal vez así por televisión o por revistas o periódicos lo llega a conocer. Pero un docente siempre tiene que estar o debe saber trabajar de acuerdo al contexto que se encuentre, tomar esos conocimientos previos de un alumno, no desecharles, dice un refrán el docente, o sea "el mejor profesor del mundo son los niños"

⁷⁹ La mencionada pregunta fue ¿Conoces el *diseño curricular base* de formación docente del INS-EIB?

porque esas pequeñas cositas que hacen a nosotros también nos puede servir de mucho, nos puede ayudar también profesor. (CEntv. OSMT 2L 14/11/02 Pág.42)

Considerando lo dicho por Oscar Saúl que así se llama el entrevistado, en mi criterio, creo que deja de ser un conocimiento superficial sobre el tema como afirma a un principio de su alocución ya que existe una diferencia con relación a sus otros compañeros que respondieron de manera restringida. También pudo ocurrir que muchos estudiantes tengan problemas de retención de memoria de lo aprendido como señalan Cuba e Hidalgo (2000) en el momento de dar las respuestas. Pero, lo cierto es que existen estudiantes que conocen y otros que desconocen el *diseño curricular base* de formación docente. De cualquier modo, la afirmación que realizo coincide con Krainer y Barreta⁸⁰, "Falta un mayor conocimiento y comprensión del DCB de parte de algunos docentes, estudiantes y directivos" (2001:176); ello ratifica el desconocimiento del DCB por algunos actores.

Tomando en cuenta que el DCB es la normativa elemental del proceso de formación docente, por ello todos sin excepción deberían de conocerlo. Al respecto Palacios indica que en tiempos de grandes cambios en la postmodernidad "no resulta extraño sino indispensable revisar nuestras creencias, prácticas educativas y nuestro rol en la sociedad y la educación contemporáneas (...). Lo primero que debemos cuestionar son nuestras creencias sobre la práctica o el quehacer docente" (2000:25), porque de por medio están los sentidos o significados que construyen los actores en estas actividades. Por ello, es necesario el conocimiento del instrumento básico de formación docente. Así será posible ingresar en los espacios de revisión y cuestionamiento siempre y cuando los integrantes del INS conozcan el DCB.

4.1.5. Conocen sólo a través del sílabo

Entonces, ¿Cómo se explica el desarrollo de los contenidos en el área de AEC; será que no existe un mecanismo que haga llegar esta información a los estudiantes? En este entendido, al margen de los estudiantes que señalaron su desconocimiento de manera discordante del DCB; también al interior del mismo grupo estudiantil, muchos señalan conocer el DCB a través de otra herramienta complementaria, el sílabo, utilizado por los docentes como instrumento de apoyo para dar a conocer a los

-

⁸⁰ La cita es uno de los resultados del informe elaborado colectivamente por el equipo del Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe de Bolivia y presentados por Barreta y Krainer en el Simposio Internacional *Perspectivas de Formación Docente* realizado en Lima del 25 al 28 de junio de 2002.

estudiantes los contenidos programados en el semestre del área. En referencia a lo mencionado, el docente del área de AEC manifestaba que los estudiantes:

Conocen [el DCB] por intermedio de los sílabos, ahí se encuentra un resumen del diseño que tenemos cada docente de área. (SA. EMR 2M 28/10/02)

En tanto que los estudiantes manifestaron los siguientes criterios muy semejantes:

Hummm, no profesor, sólo en cada materia nos dan así unas hojitas como éstas más o menos, entonces ahí nos dicen lo que vamos a llevar o sea todo éso. (CEntv. WC 2L 14/11/02 Pág.57)

Solamente nos dan a conocer lo que es el sílabo, lo que ellos han planificado ¿no?. (CEntv. VCT 4PB 07/11/02 Pág.16)

O sea, solamente a nosotros nos dan una guía [sílabo] donde nos dan de cada área y nos dice ¿no? Lo que vamos a avanzar, eso no más nos hacen conocer. (CEntv. WC 2L 14/11/02 Pág.56)

Estas respuestas responden a la pregunta de sí conocían el DCB con el cual trabajaron los docentes y fueron parte de la planificación curricular en el área (AEC). Ahí surgió el sílabo, instrumento incorporado por los docentes del área. El sílabo es un instrumento no contemplado en el diseño curricular; fue la iniciativa de los docentes del INS que posibilitó la creación de este instrumento que se usa para socializar los contenidos que se planifican en un área. Pude evidenciar, la existencia de este documento en fotocopia al observar los archivadores personales⁸¹ de los estudiantes. La característica particular que se distingue de este instrumento, es que, no sólamente tiene la utilidad de hacer conocer los contenidos como señalaron el docente y los estudiantes, sino, también es esgrimido por los estudiantes para realizar un registro y seguimiento de los contenidos que desarrollan durante el semestre en el área. Este seguimiento se realiza remarcando los contenidos que iban desarrollando durante las sesiones del semestre. Tal actividad se podía observar al inicio de las sesiones, donde algunos estudiantes realizaban la operación de remarcar o delinear con resaltadores o lápices los sílabos que tenían en sus archivadores personales. Al respecto uno de los estudiantes decía:

En sí, como iba diciendo nos entregan un sílabo ¿no?, En el sílabo están todos los contenidos, entonces a medida que vamos avanzando los contenidos, entonces nosotros vamos tiqueando. (CEntv. MAR 2L 14/11/02 Pág. 50)

Esta forma de controlar el avance de los contenidos programados en los planes semestrales de los docentes se pudo evidenciar en el desarrollo de una de las sesiones con estudiantes del segundo semestre, especialidad de Lenguaje. Cuando

⁸¹ Los archivadores personales son carpetas donde se va incorporando toda la información trabajada durante el semestre, o sea, en este documento se encuentran resúmenes, mapas conceptuales, investigaciones teóricas, evaluaciones y algunas fotocopias de documentos correspondiente al semestre.

empezaba la sesión, el docente aludió al sílabo del área (AEC) para realizar una aclaración de modificación en el abordaje de los contenidos que contemplaba este instrumento, en su intervención decía:

Ahora ingresamos a una nueva unidad, unidad didáctica número dos, eso un poco para organizar nuestro archivador personal. Lo que se ve en el sílabo ahí está (...) No estaban contempladas estas prácticas, por esa razón tuvimos que introducir algunos reajustes en las estrategias, no podemos seguir así, por esa razón en el desarrollo de esta unidad vamos a tener que cambiar las estrategias. (SA EMR 2L 28/10/02)

De esta manera, el sílabo cumple una doble función, en principio le sirve al estudiante como un documento para ser informado sobre los contenidos programados para el semestre y además realizar un control o seguimiento al desarrollo de los contenidos durante el periodo que duran las sesiones en un semestre académico. A partir de ello puedo inferir que el DCB es conocido por todos los estudiantes por intermedio de sílabo y no a través de los planes de estudio de las áreas. Pero, no son conscientes de ello los estudiantes.

4.1.6. Cumplimiento de lo planificado

Otra de las particularidades recurrentes encontradas en la práctica pedagógica es el incumplimiento del desarrollo de los contenidos programados. Con relación al tema, estudiantes entrevistados que pertenecen al cuarto y quinto semestre me proporcionaron la siguiente información:

En el área de AEC el anterior semestre no hemos cumplido los contenidos de esta área, por ciertas situaciones, como es el tiempo el peor enemigo. Porque [en el desarrollo de] un tema nos prolongamos varias sesiones. (CEntv. DMC 4PB 07/11/02 Pág.25)

Se cumplen en algunos casos, pero cuando ya está por terminar este semestre estamos viendo eso en algunas áreas, el tiempo no nos va alcanzar y me parece que en algunas áreas vamos a dejar así. El anterior semestre también ha ocurrido esto. Poco tiempo tenemos. (CEntv. WCHP 5EC 16/07/02 Pág.2)

De acuerdo a las citas descritas se evidencia el incumplimiento del avance de los contenidos programados, aduciendo ambos al tiempo como elemento que no permitió su cumplimiento. Pero, aquí es importante remarcar que si bien no se logra desarrollar todos los contenidos programados en el semestre correspondiente, como señalan los estudiantes, éstos mismos indican que los contenidos no avanzados no se quedan en el olvido, sino que a inicios del siguiente semestre lo concretizan aunque con limitaciones de tiempo y espacio, porque la programación de un contenido

generalmente sufre modificaciones⁸² en su concreción práctica en el aula. O sea, el abordaje de estos contenidos que no se logró desarrollar en el semestre es trabajado de manera superficial. Al respecto las estudiantes de segundo y cuarto semestre polivalentes mencionan que a través de repasos y/o evaluaciones logran completar estos contenidos no abordados en los semestres pasados:

En aprendizaje, enseñanza y currículo lo vamos a culminar, el anterior semestre no lo hemos culminado, nos ha[n] faltado muchos temas por aprender y según a eso este semestre teníamos que abarcar nuevos temas, pero como nos faltaba entonces hemos hecho como repasos, evaluaciones a principios del semestre. (CEntv. VCT 4PB 07/11/02 Pág.17)

De todo lo planificado no siempre se lleva al 100% ¿no ve? Eh..., de lo planificado un 90 % yo creo que se ha avanzado. Los otros temas lo hemos pasado a principios [de semestre] así también tambaleando, no estábamos bien enmarcados al ritmo de la profesora. (CEntv. FC 2Pb 16/07/02 Pág.9)

Las aseveraciones de las estudiantes denotan claramente el incumplimiento del avance de los contenidos programados en el área y la manera superficial como fueron abordados posteriormente por medio de "repasos y tambaleando". También, se pudo evidenciar este incumplimiento en las observaciones del trabajo de campo durante el desarrollo curricular de la especialidad matemática segundo semestre "B". En una ocasión, cuando una docente realizaba el análisis del avance de contenidos desarrollados hasta el momento (sólo quedaban dos sesiones para concluir el semestre), ella mencionó que no se lograrían abarcar todos los contenidos programados para el semestre y que estos serían trabajados en el siguiente semestre:

Códigos	Descripción de actividades	Interpretación
Doc.	Posteriormente explicaré cómo será el avance de los últimos contenidos en las dos sesiones que faltan para culminar el semestre.	
Doc.	El contenido de evaluación no será abordado en el actual semestre, se lo trasladará para el siguiente semestre, eso hemos conversado con los otros docentes.	algunos contenidos.

(CC AC 2Mb 09/07/02 Pág.28)

Supongo que la docente hizo esta afirmación, a raíz de una reunión de planificación que tuvieron los docentes del área de AEC días antes, donde evidentemente se trató el tema de la imposibilidad de concluir los contenidos programados para el semestre académico. En la mencionada reunión un docente manifestaba:

_

⁸² No se inicia en la hora establecida; los comentarios de análisis de un tema a veces se prolonga más del tiempo establecido, en otros casos debe quedar inconcluso. También por la premura de tiempo, o en su defecto por la carencia de materiales no se logra desarrollar el contenido, y otras eventualidades que son cotidianos del la cultura escolar.

Para la próxima reunión deben llevar los contenidos no desarrollados en los paralelos para incluir en la planificación del próximo semestre. Esto será importante por el cambio o rotación de paralelos y semestres que se efectuará en el área. (CC RD-AEC 09/07/02 Pág.26)

A partir de la información descrita, puedo concluir que existe un criterio generalizado en relación con el incumplimiento en el desarrollo de contenidos programados para el semestre en el área de AEC. Se apela a solucionar esta situación desarrollando actividades complementarias en los sucesivos semestres, según apreciaciones de los propios estudiantes. Aquí nuevamente me remito a Stenhouse (1991), cuando menciona que la buena voluntad no va en educación. Pero existieron otras afirmaciones con relación a este tema, algunos de los docentes consultados señalaron que en el transcurrir del semestre se presentan muchas interferencias por actividades que no se encuentran programadas, dificultando el normal avance curricular. En ese sentido decían:

El tiempo previsto debería de ser máximo de dos semanas pero en algunos casos se ha extendido hasta un mes, entonces son ajustes que se han dado en el camino, que indudablemente nos ha obligado a nosotros a flexibilizar, a introducir algunos ajustes ¿no? Como observaste tu también, y estamos obligados a reajustar en alguna medida la planificación inicial ¿no? Y al cien por ciento no se ha cumplido, tenemos esa dificultad. (CEntv. EMR 15/11/02 Pág.23)

Por ejemplo, te puedo indicar el hecho de que en semanas pasadas hayan venido varios candidatos políticos. Eso no estaba previsto. Pero una vez estando aquí, tampoco no se les puede decir "no". Entonces... empezamos a alterar lo que estaba planificado y de por sí, eso tal vez, una forma de imponer pero con mucha más táctica ¿no? Y a mí me sorprende que no se realice fuera de clases. (CEntv. WCHCL 15/07/02 Pág. 1)

O sea, puede ser que este tipo de actividades no previstas en la cronogramación dificulte un desarrollo normal del avance de los contenidos programados. No digo que es el único factor que genere irregularidades para incumplir el desarrollo de los contenidos. Pueden ser también: los retrasos en el inicio de las sesiones diarias, la falta de previsión de materiales por los estudiantes, el control de asistencia diario, la prolongación de las horas cívicas, los "hambrocios" y "horacios" de los estudiantes en las sesiones, como también la alteración del calendario académico.

Ampliando lo indicado y dando una mirada somera a los horarios en las cuales se iniciaba las sesiones de aula diaria, pude establecer que de veintisiete sesiones revisadas existe un retraso de 19.29 minutos promedio en el inicio de las actividades académicas. Los mayores tiempos de retraso ocurrieron los días lunes, ya que se lleva adelante actos cívicos antes del ingreso a las aulas. A pesar de realizarse esta actividad 30 minutos antes de la hora de ingreso regular los días lunes. Otra característica, complementaria del retraso en el inicio de las actividades fueron la falta de previsión de los materiales para iniciar las sesiones o desarrollo de contenidos por

los estudiantes. Asimismo, la llegada retrasada de los estudiantes a las sesiones, a la hora señalada donde sólo se encuentra uno, dos o tres estudiantes junto al docente en el aula. Otro aspecto fue el tiempo previsto para las sesiones académicas que es de dos horas reloj sin interferencia. Cuando ya falta quince o diez minutos para la hora de salida los estudiantes generalmente empiezan a expresar las palabras de "hambrocio" y "horacio" aludiendo con estos términos al hambre que posiblemente sienten y a la premura por terminar la sesión con lo de la hora. O sea, no utilizan estos términos solamente porque ellos lo desean, sino, pude advertir que verdaderamente en varias sesiones existía cansancio entre los estudiantes, más que el hambre que mencionaban, aunque no es posible demostrarlo, a más de los bostezos y cabeceadas que no siempre pudieron ser ocasionados por el hambre, tal vez fue por el cansancio u otra situación. Éstas también pueden ser las causas para el incumplimiento de lo planificado.

4.1.6. Cambio de docentes

Sin el ánimo de forzar una explicación lógica al incumplimiento del avance de los contenidos programados en el área, surgieron de entre los sujetos de investigación comentarios relacionados al cambio de docentes. Por ejemplo, en los comentarios que hizo un estudiante del quinto semestre resalta básicamente como justificativo el cambio de docente que sufrieron en el área (durante el semestre pasado), refiriendo a este fenómeno como el causante al incumplimiento en el avance de los contenidos curriculares. Al respecto, un estudiante del quinto semestre de la especialidad de expresión y creatividad expresaba:

El trabajo en la institución no es secuencializado por el cambio de docentes, este tipo de trabajo perjudica, hay falencias. Por ejemplo, teníamos un docente que ya se fue, y vino otro y no-se secuencializa con los docentes. Por esa razón hay falencia en el avance de los contenidos. (CEntv. WCHP 5EC 16/07/02 Pág.6)

Según conversación con algunos estudiantes del quinto semestre, de la especialidad de expresión y creatividad y otras especialidades (lenguaje y matemática), ellos también manifestaban que sufren permanentes cambios de docentes en varias áreas no solamente en AEC, y esta situación dificulta su formación normal en el INS. Conversando con los docentes sobre el tema en cuestión, en cierta forma existe coincidencia con las apreciaciones de los estudiantes entrevistados, cuando señalan que el cambio de docentes es un factor que incide en las irregularidades del avance de los contenidos del área y a otras actividades. Al respecto, un docente mencionaba su preocupación de la siguiente manera:

No lo estamos cumpliendo como debería ser, últimamente tu conoces eso. Ha habido cambios, inclusive dos veces al año. Eso quiere decir cada semestre ¿no? [Hay] cambios en relación al personal docente y eso hace de que no podamos concatenar el trabajo y tengamos que perder todo un semestre para tenerlos informados a los otros colegas [y] empezar recién a trabajar. Pero ahí nomás se ve un problema de cambios y nuevamente estamos en la nada. Por lo menos hemos intentado hacer eso ¿no? (CEntv. WCHCL 15/07/02 Pág.9)

Los cambios frecuentes de docentes imposibilitan el desarrollo regular del trabajo curricular específico, por ello, el docente señalaba que realizan esfuerzos para tratar de hablar el mismo lenguaje entre todos los docentes del área, para, de este modo, minimizar algunos problemas que se presentan en el avance de los contenidos. Pero estos esfuerzos no eran suficientes por los cambios constantes de docentes. De la misma manera, una de las docentes que recientemente ingresó a trabajar al INS decía:

Cuando yo he llegado me han dado con los cuatro semestres, he tenido muchos problemas, no sabía para cuál preparar mi currículo, para cuál conseguir bibliografía y para cuál leer. (Entv. AC 16/07/02 Pág.16)

La apreciación de la profesora, muestra claramente las dificultades que tiene un(a) docente nuevo(a) cuando ingresa al sistema de formación docente y las consecuencias ocasionadas por esta situación. O sea, a la nueva docente se le asignó trabajar en el INS con estudiantes del primero, segundo, tercero, y cuarto semestres. Viendo las dificultades que tenía, en el siguiente semestre sólo se le asignó trabajar con estudiantes del primer semestre, reduciendo su radio de acción en las aulas y las dificultades que tuvo a un inicio de sus actividades. Por otro lado, también se pudo advertir el surgimiento de otros problemas sobre el cambio de docentes. Uno de los docentes del área de AEC, en la siguiente cita manifiesta las dificultades en el desarrollo de sus funciones docentes cuando existe mucho cambio de personal docente:

Lamentablemente hasta ahora mi equipo no está funcionando hasta ahora, Carlos te ha debido decir no está funcionando hermano, el error ha sido... es que hemos tenido en algún momento... se ha designado a una compañera que recién ha llegado a la institución que no se ubica todavía. Ese ha sido nuestro mayor error, el haberle nombrado coordinadora a ella, nosotros estamos pero no vienen ellas, sabemos que necesitan más apoyo, entonces ahí hemos tenido dificultades serias apenas estamos llegando a mucha insistencia hasta aquí. (CEntv. EMR 15/11/02 Pág.29)

El docente señala las dificultades que se tiene para efectivizar un trabajo más coordinado al interior del área por los cambios que se generan. Estas dificultades también suceden en las otras áreas. Al respecto, de los cambios de docentes el diseño curricular base señala que ellos "requieren de un trabajo en equipo entre los catedráticos, quienes deben reflejar su proyecto en los planes y programas del INS"

(MECD 1999:42). Si se dan permanentes cambios en los docentes, el trabajo en equipo que señala el DCB queda desvirtuado y no logran realizar un trabajo articulado entre los integrantes del área. Por ejemplo, en sus reuniones de planificación de área tenían que tratar de realizar un análisis del DCB sobre la repetición de contenidos, esta tarea no pudo realizarse porque simplemente no funcionó el equipo de área. A pesar de ello, el citado docente no descarta ni escatima esfuerzo alguno para lograr un trabajo coordinado, aunque pienso que estos esfuerzos continuarán siendo insuficientes porque existirán docentes que no conocen la problemática del área.

A todo lo descrito sobre las consecuencias del cambio de docentes que se dan en el INS, especialmente en el área de AEC, es pertinente y urgente encontrar una solución. Se debe tener muy en cuenta que se trata de una institución superior encargada de formar profesionales, quienes luego de culminar sus estudios irán a trabajar con pequeñas personas en plena etapa de formación. Si los INS forman profesionales con vacíos por las causas señaladas que en todo caso pueden ser ajenas a quienes están formándose, ello repercutirá en los miles de niños con los cuales trabajarán estos futuros profesionales de la educación. Por esta razón, considero que no se puede gestionar una institución superior con permanentes cambios e improvisaciones de docentes que directamente repercute en las futuras generaciones de nuevos docentes y de éstos a su vez en generaciones de niñas y niños. El problema es muy complejo, por ello urge la búsqueda de soluciones.

4.1.7. Seguimiento al desarrollo curricular

Otra de las particularidades, complementaria a lo que vinimos tratando en este apartado: el incumplimiento del desarrollo curricular y el cambio de docentes, tiene que ver con el seguimiento al desarrollo curricular de los docentes y estudiantes, es decir al trabajo académico mismo. De acuerdo a las apreciaciones de los docentes, existe un seguimiento al desarrollo de los contenidos y a las actividades académicas del área, para el cumplimiento de lo planificado. Según ellos, este seguimiento es efectivizado por la autoridad encargada:

Mmmm, sí el director académico. Como quiera que él está recién en la institución pero por lo menos el semestre que ha pasado con las sugerencias que se le ha hecho él ya ha asumido esa responsabilidad de hacer seguimiento. (CEntv. WCHCL 15/07/02 Pág.2)

El seguimiento los hace el director académico como corresponde a sus funciones, él va evaluando alguna vez también visitando las aulas, alguna vez también nos convoca a nosotros a su dirección académica y en algún caso viene a reuniones del área donde ve, en qué medida se está desarrollando, claro eso es esporádico de cuando en cuando sólamente no es muy constante. (CEntv. EMR 15/11/02 Pág.24)

En las expresiones de los docentes se advierte que efectivamente se hace seguimiento al trabajo que realizan en las sesiones de aula por una autoridad de la institución. Esto lo hacen de diferentes maneras: in-situ en el trabajo de las sesiones y a través de citaciones a la dirección académica. Pero, en las apreciaciones de los estudiantes esta situación señalada por los docentes sobre el seguimiento que realiza la autoridad responsable difiere, porque según ellos no se da aquello. Al respecto, una estudiante entrevistada de la especialidad de lenguaje de segundo semestre, aludiendo al director académico sobre la presencia de esta autoridad en su aula dijo:

Viene como a visitar un ratito nomás. Apenas está dos minutos, rara vez. En otras ocasiones viene a llamar lista y a ver si estamos pasando clases. No viene a realizar un seguimiento, no, lo que he visto, no. (CEntv. NSDCH 2L 14/11/02 Pág.35-36)

La presencia de esta autoridad según la afirmación se debió a otros aspectos y no así a realizar un seguimiento sobre el trabajo de estudiantes y docentes en el área. Otro estudiante entrevistado con relación al mismo tema señalaba:

¿Seguimiento? Nunca, nunca, aquí por ejemplo hasta ahorita desde nivelación hasta ahora que estoy en 4to. Semestre no he visto a ningún Director Académico que haya entrado a mi paralelo a hacer un seguimiento, ni otra autoridad. (CEntv. DMC 4PB 07/11/02 Pág.26)

Al igual que esta apreciación son recurrentes las afirmaciones de otros estudiantes. Sin embargo, en una ocasión se presentó el director general en el aula de la especialidad de matemática, segundo semestre, a invitación⁸³ expresa de los estudiantes. Por eso, afirmar enfáticamente la falta de seguimiento a las actividades que desarrollan los docentes y estudiantes por parte del director académico no sería nada responsable, pero es necesario no perder de vista que durante el tiempo que estuve realizando el trabajo de investigación, no advertí la presencia de autoridades para realizar el seguimiento mencionado a los docentes del área de AEC. Más bien se ratificó lo señalado por los estudiantes, o sea la ausencia de seguimiento al desarrollo curricular.

Realizando un redondeo sobre las particularidades del DCB, señalo que "Todo diseño [curricular], cualquiera sea su tipo, adquiere su verdadero significado en las aulas" (Feldman 1994:103). A partir de esta aseveración, en el estudio de la concretización del DCB en los procesos de aula, la observación y las entrevistas hicieron posible advertir las dificultades y bondades en el INS de Caracollo. Pero, para emitir un juicio valorativo sobre los significados encontrados del DCB, creo que es importante partir

-

⁸³ En esta ocasión, se abordó la participación de los estudiantes en la festividad religiosa de la población.

de lo que señala el mismo título de esta normativa. Ahí se encuentra insertada una palabra clave: "básico", cuando dice "la estructura curricular presentada en este documento proporciona orientaciones básicas para los ámbitos de formación (...), para que cada institución haga la adecuación o complementación de contenidos, metodología u otros aspectos que considere necesarios en cada área de formación" (MECD 1999:12), lo cual abre muchas posibilidades para realizar correcciones, enmiendas, cambios, ampliaciones y ratificación de los contenidos que estén bien del DCB. Este tipo de currículo abierto y flexible es el que sustentan varios autores (Stenhouse, Escaño y Gil, Álvarez de Zayas, Sacristán Gimeno, et al). Practicar lo contrario a la apertura y flexibilidad del currículo puede significar caer en una balcanización sobre el diseño curricular base que afecta al trabajo docente y aprendizaje de los estudiantes. Según Santos Guerra "la balcanización es un atentado contra el aprendizaje" (2001:71), donde nadie sale beneficiado, ya que se forman grupos cerrados con comportamientos individualistas.

Para llevar a la práctica un currículo es preciso tomarse el tiempo necesario "para pensar el currículum, y es necesario [también] pensar en la práctica docente" (ibid.). A partir de esta situación se puede buscar y encontrar divergencia de soluciones en un diálogo participativo, cooperativo y recíproco a las incoherencias de un currículo. Además, el "diseño curricular es el proceso que mediatiza el mundo de la vida con el mundo de la escuela, y que precisa el resultado (...) que se espera alcanzar en la formación" (Álvarez de Zayas 2000:78). Por ello, es conveniente ingresar en un metacurrículo que dé lugar a una norma mucho más pertinente como lo visto en los datos. Entonces, el DCB permite realizar los cambios necesarios a este instrumento normativo sin necesidad de buscar una solución global, aunque sería lo ideal. Me refiero a que se puede realizar correcciones al interior del área de AEC solamente y no esperar una revisión total del DCB, que obviamente demandará y significara inversión de mayor tiempo y recursos para el trabajo.

En resumen, con respecto a las particularidades del DCB puedo afirmar lo siguiente: se encontraron dificultades en los módulos que no sólamente son causadas por la repetición de contenidos sino también por los problemas institucionales como el cambio permanente de docentes, poca predisponibilidad de trabajo en equipo, escasez de tiempo en el área de AEC, la inserción de docentes nuevos con poca experiencia en el área, y el desconocimiento de algunos estudiantes de este instrumento curricular básico. Para los estudiantes el conocimiento del DCB pienso que es bastante provechoso, ya que antes de que existiera este instrumento, sólo los

directivos podían tener acceso a estas normativas macros o políticas, relegando el conocimiento de los docentes a los contenidos que debería de trabajar en las asignaturas y solamente hacer conocer a los estudiantes estos contenidos en el desarrollo de las clases. La incorporación de esta nueva normativa que demuestra su flexibilidad y apertura a la participación de todos los actores en su consolidación, abre muchas posibilidades de hacer mejoras en el Sistema Nacional de Formación Docente a pesar de las particularidades descritas en todo este primer acápite. Porque además, el "desarrollo efectivo del currículo, que sea de más alta calidad, depende de la capacidad de los profesores para adoptar una actitud investigadora con respecto a su propio modo de enseñar" (Stenhouse 1991:211); así, se podrá observar cambios significativos.

Por otro lado, para concluir el acápite debo señalar que los contenidos programados a inicios de semestre en el área de "aprendizaje, enseñanza y currículo" generalmente no logran concluirse. Para este incumplimiento se denotan muchos factores descritos en los diferentes apartados y mencionadas en la primera parte del párrafo anterior. Entre los más significativos está el cambio frecuente de docentes, produciendo esta situación alteraciones en el normal desarrollo de los contenidos y las sesiones. Asimismo, la alteración del calendario semestral programado por actividades en algunos casos ajenas a la misma institución y en otros por la falta de previsión en este caso del área de práctica docente e investigación (PDI). Otro aspecto que influye en esta situación es el retraso en el inicio de las sesiones a la hora programada, en muchos casos por complicidad de docentes y estudiantes. Y finalmente, señalar que no se pudo advertir seguimiento a las actividades académicas, ratificando el estamento estudiantil mi apreciación personal.

4.2. Particularidades sobre el currículo de las ramas diversificadas

Hasta aquí vimos las particularidades del DCB. Ahora veremos las particularidades del desarrollo de los contenidos que contempla la diversificación del currículo. Al respecto, un enunciado teórico de la Reforma Educativa señala:

El racismo, la discriminación, la imitación de lo ajeno, la metalización y una concentración abusiva del poder han generado en nosotros sentimientos de inseguridad y un complejo de inferioridad frente al blanco, al mestizo, al rico, al extranjero. La discriminación étnico-lingüística, económico-social y político-cultural, por su parte ha convertido a la educación en un mecanismo de reproducción del sistema de dominación colonial y neocolonial. (MECD 2001:7)

Tal como señala la cita que corresponde a un documento de apoyo al maestro del sistema regular, ésta busca desterrar la mitificación hegemónica del currículo. En

formación docente también existen contenidos programados en el área de AEC que deben viabilizar la pertinencia de la diversificación curricular, específicamente en los módulos del segundo y cuarto semestres del área de AEC, estos son: el "Tronco común del currículo y elaboración de ramas diversificadas", "Contextualización de aprendizajes", la "Diversificación del currículo a través de estrategias para complementar o adecuar el tronco común" y la "Diversificación del currículo a través de estrategias para complementar actividades de los módulos de aprendizaje" (MECD 1999:55). Los contenidos descritos, están insertos en los módulos señalados. A partir de ello, lo que pude observar de la diversificación curricular fue conocer las percepciones de estudiantes y docentes sobre la gestión de estos contenidos programados en el DCB a través del área de aprendizaje, enseñanza y currículo; e intentar identificar su desarrollo en las clases. Los resultados fueron los siguientes:

4.2.1. Concretización del currículo

Con relación a la concretización del currículo en las sesiones de aula del área de AEC la apreciación de los estudiantes y algunos docentes fue que el abordaje o desarrollo del currículo de las ramas diversificadas tiene muchas dificultades muy a pesar de las intenciones que se tiene al respecto. Todas las afirmaciones de los estudiantes señalan que sólo se trabaja el currículo del tronco común. Alguna de las afirmaciones fueron las siguientes:

A lo que se da aquí en el INS, sólo se da prioridad al tronco común y no se maneja las ramas diversificadas. (CEntv. VCT 4PB 07/11/02)

Los profesores trabajan más con el tronco común, porque tampoco están bien estudiados con la Reforma Educativa las ramas [diversificadas]. (CEntv. FC 2Pb 16/07/02 Pág.12)

Estoy de acuerdo con todo, pero si queriendo manejar las ramas diversificadas se debería[n] manejar [con] eficiencia y eficacia al 100 % para cambiar esta corriente pedagógica. Pero en el INS Caracollo sólo [se] habla del tronco común y no se da casi tanta importancia en las ramas diversificadas. (CEntv. OC 5EC 07/11/02)

A través de las expresiones de los estudiantes entrevistados del segundo, cuarto y quinto semestres, se puede advertir una respuesta negativa sobre el trabajo de las ramas diversificadas a pesar de reconocer la importancia de éstas y más bien se resalta sólo el trabajo el currículo del tronco común. Por tanto, cabe preguntarse ¿Dónde queda él currículo local? Ésto es lo que intentamos descubrir en la categoría presente. En la misma dirección un docente del área de AEC, decía:

Nosotros [nos] hemos centrado más, hay que ser hidalgos en este aspecto, lo que es el desarrollo de las competencias del tronco común a partir del diseño curricular base que tiene vigencia nacional. (CEntv. EMR AEC 15/11/02)

Las expresiones de estudiantes y docente definitivamente asienten sólo el trabajo del currículo del tronco común, dejando de lado la diversificación curricular. De ser así, uno de los ejes vertebradores de la Reforma Educativa, la interculturalidad, se encontraría olvidada a pesar de estar prescrita en la ley y lo que es el tronco común. Con relación a la ausencia de diversificar el currículo en el hermano país del Perú, Pozzi-Escot menciona ésta "hacer olvidar y borrar las culturas ancestrales y lo logran tan bien que los jóvenes nativos que no llegan a captar las nociones sobre la cultura occidental que la escuela quiere transmitir, se quedan en una tierra de nadie, ignoran los conocimientos elementales de ambas culturas: la propia y la occidental" (1991:138). Es justamente lo que no debe ocurrir con la nueva estructura curricular que señala la educación boliviana, sino trabajar con los niños y niñas a partir de la socialización primaria, de lo propio, de su cosmovisión que tiene un alto valor significativo en ellos y dar a conocer con un sentido crítico reflexivo, lo desconocido. Pero al margen de estas apreciaciones casi generalizadas, de trabajar sólo el currículo del tronco común, existen también otras voces que manifiestan criterios diversos a lo descrito. Por ejemplo, una estudiante de la especialidad polivalente "B", de segundo semestre, referente al tema del trabajo curricular del tronco común y las ramas diversificadas señalaba:

Siempre creo que hay que desarrollar los dos, porque si vamos a ver uno sólo nomás ya no dice eso en la Reforma Educativa, o sea que los dos tienen que ir juntos como hermanos [currículos de tronco común y ramas diversificadas], para poder percibir el aprendizaje del niño. (CEntv. FC 2Pb 16/07/02 Pág.12)

Esta apreciación me impactó. La estudiante tiene una apreciación muy singular desde todo punto de vista, cuando se refiere a la forma de trabajar los dos currículos "juntos como hermanos". Ésta quizá sea la respuesta que busca la educación a través de la nueva ley de Reforma Educativa boliviana que en sus postulados hace eco al reconocimiento y atención a la diversidad socio-cultural y lingüística de los diferentes pueblos que conforman el país, sin dejar de lado lo común y general. O sea, llegar a lo que señala la interculturalidad: un encuentro (*tinku*) equitativo de conocimientos y no sólo trabajar el currículo del TC como se evidencia en el área de AEC.

4.2.2. Desarrollo de las ramas diversificadas

Otra de las apreciaciones que tuvo recurrencia entre los entrevistados en la investigación, fue que no se trabajan los contenidos de las ramas diversificadas prescritas en el DCB. Cuando se les preguntó a los estudiantes sobre la apreciación que tenían del currículo de las ramas diversificadas, no atinaron a formular respuesta alguna, como los estudiantes entrevistados que cito a continuación:

Simplemente se quedó callado el estudiante, no me responde nada, lo que hace es mirarme solamente y mover la cabeza negativamente, o sea, de izquierda a derecha. (CEntv. OSMT 2L 14/11/02 Pág.45).

[Tampoco me responde la estudiante] (CEntv. EVP 4PB 07/11/02 Pág.32)

¿Qué apreciaciones tienes con relación al currículo de las ramas diversificadas? Se quedó callada la estudiante, no atina a decir nada. (CEntv. WC 2P 14/11/02 Pág.45)

Similar a estos últimos datos que no responden nada con relación a la apreciación sobre el currículo de las ramas diversificadas, también sucedió con una docente, cuando ella exteriorizó su ignorancia al principio de su respuesta: "¿Ramas diversificadas? Hummm ¿qué es eso?...... la cultura, la lengua, eso ¿no? (CEntv. AC 16/07/02 Pág.12). Claro, luego de reflexionar un poco, dijo lo que eran las ramas diversificadas aunque con ciertos titubeos. Lo que deseo resaltar sobre esta intervención es que se trata de una docente que regenta el área de aprendizaje, enseñanza y currículo, no es una docente ajena al área. Por tanto, los docentes del área de AEC supuestamente son los encargados de "conocer la propuesta y el enfoque del diseño curricular de la Reforma Educativa boliviana para los distintos niveles del sistema educativo" (MECD 1999:53). Además, el DCB de la Reforma Educativa indica que en el área de AEC debe trabajarse el enfoque y las teorías de aprendizaje en atención a la diversidad con mayor profundidad que en otras áreas de conocimiento.

Sin embargo, otro grupo de estudiantes afirma tener conocimiento sobre las ramas diversificadas aunque de manera muy superficial, porque no se trata en las sesiones de aula y en el desarrollo de los contenidos. Por ejemplo, los estudiantes afirmaban de esta manera:

¿De dónde salió eso? (CEntv. AEC 07/11/02 5EC IZA)

Sólo conozco por nombre, casi los docentes no lo mencionan. (CEntv. AEC 5EC 07/11/02)

Sólo sé que tiene mucha relación con el tronco común y que son muy importantes decía un docente. (CEntv. AEC 5EC 07/11/02)

Que está nomás de acuerdo a las necesidades del niño, niña pero unas deberían priorizar para el sector rural. (CEntv. AEC 4PB 07/11/02)

Sé que son competencias indicadores que se van elaborando de acuerdo al contexto y las necesidades. (CEntv. LR 5EC 07/11/02)

Como se puede apreciar el criterio de los estudiantes entrevistados sobre el currículo de las ramas diversificadas es muy variado, uno manifiesta su ignorancia completa, otros mencionan criterios muy diversos sobre la mención que se hacía sobre las RD. Pero, a pesar de ello, en las expresiones se puede apreciar un conocimiento

superficial sobre el verdadero significado de este currículo. Sobre el mismo tema, otros estudiantes expresaron lo siguiente:

El tronco común está hecha para todos los estudiantes del país, en cambio las ramas diversificadas son para cada población y no están hechas. (CEntv. MAC 5EC 07/11/02)

En forma conjunta tomando en cuenta la comunidad, su domicilio, etc. (CEntv. OC 5EC 07/11/02)

Estas aseveraciones realizadas por los estudiantes sobre el currículo de las ramas diversificadas denotan ideas poco más sólidas que las anteriores, porque ambos coinciden en que este currículo debe ser trabajado en diversos lugares pero que no están construidos. De cualquier modo, siguen siendo vagas sobre el significado de la diversificación curricular. Pero, según las apreciaciones de algunos docentes con mayor experiencia en el INS, el currículo de las ramas diversificadas son los contenidos menos trabajados por la poca información y experiencia que se tiene al respecto de este tema, coincidiendo con las expresiones de los estudiantes. Los docentes en sus opiniones muy sinceras⁸⁴ manifiestan el reconocimiento de tener dificultades para el abordaje de este currículo prescrito por la Reforma Educativa. Al respecto uno de ellos decía:

Ahora bien nos cuesta, yo con toda sinceridad te dijera, nos cuesta de encarar eso de manejar las ramas diversificadas, para el siguiente semestre tenemos en mente proponer que esto se trabaje. (CEntv. WCHCL AEC 16/07/02)

El mismo docente reconoce que hasta ahora no se trabaja las ramas diversificadas, desde la gestión de 2000⁸⁵, cuando comentábamos sobre la falta del trabajo del currículo de las ramas diversificadas:

No sé si te acuerdas Juan, en una anterior oportunidad cuando creo que tenían que ir a Santa Cruz comentábamos sobre eso verdad, caramba por qué no trabajamos las ramas diversificadas o las ramas complementarias. Hasta ahora no hay nada y desde ese entonces hasta ahora no se está haciendo nada. Entonces tenemos la preocupación en el área de que, creo que por ahí está una de las debilidades también en formación docente ¿no?. (CEntv. WCHCL 16/07/02)

Similar a la cita descrita, otro docente afirma introducir las ramas diversificadas en sus planificaciones, lo cual es evidente porque se observa en los programas de estudio de

-

⁸⁴ Hubiese sido sencillo para ellos decir que se está trabajando el currículo de las ramas diversificadas y deslindar responsabilidades, por ello distingo las afirmaciones hechas por los docentes, porque ocultar la realidad es continuar en la incertidumbre y no se logra encontrar las soluciones que requieren.

realidad es continuar en la incertidumbre y no se logra encontrar las soluciones que requieren. ⁸⁵ El comentario lo hicimos justamente con el docente entrevistado antes de la realización del primer encuentro de Institutos Normales Superiores realizada en la ciudad de Santa Cruz, a cuyo evento fuimos dos docentes y dos directivos.

los módulos dos y cuatro además de los sílabos pedagógicos, ambos instrumentos elaborados por los docentes⁸⁶. Otro docente refiriéndose al mismo tema señalaba:

La parte de diversificación hemos tratado de introducir en alguna dimensión en nuestras mismas planificaciones. Ésta justamente está en los programas y también en el plan. Pero en la parte de la concreción a veces no lo podemos realizar lamentablemente ¿no? Pero en alguna medida se toma en cuenta, pero te reitero en la parte de la concreción ya, ahí tenemos a veces dificultades. (CEntv. EMR 15/11/02)

Todos los datos descritos hasta el momento podrían llevarme a afirmar que no se trabaja los contenidos del currículo de las ramas diversificadas. Aunque es evidente lo que afirma el docente, los contenidos de las ramas diversifcadas se encuentran en las planificaciones de los docentes, pero no son desarrolladas con la amplitud necesaria. Pero sin embargo, una de las docentes del área de AEC entrevistada, afirmó haber trabajado el currículo de las ramas diversificadas: "Sí, he logrado trabajar, precisamente era la producción de los textos" (CEntv. TN 18/07/02 Pág.11). Una apreciación no muy convincente en mi criterio, porque la docente trabaja con estudiantes del tercer semestre y donde el módulo respectivo no contempla contenidos relacionados al currículo de las ramas diversificadas. Otro aspecto fue la revisión de los archivadores personales, donde tampoco se encontró el contenido referido. Al respecto de las expresiones de la docente, es verdad que construyeron textos escritos que fueron colgados en las ramas de un árbol seco que existe en el interior de las diferentes aulas donde la profesora pasa clases. Aunque es posible trabajar de esta De manera similar, la ex Ministra de Educación en el evento manera las RD. "Evaluación de la EIB en Bolivia"87, mencionó también que no se trabajó el currículo de las ramas diversificadas desde que fue concebida la ley de Reforma Educativa en el ámbito de ese ministerio, y que era una de las dificultades, que se trabajará de inmediato. Del mismo modo, la Sra. Carmen de Urioste responsable de la unidad técnica del MEDC, también reconoció esta situación, cuando decía:

Nosotros tenemos que partir sobre una base, sobre algún documento que nos sirva de discusión y ese documento no lo tenemos ahora ¿no?. O sea, vuelvo a decir, cada uno tiene reflexiones personales más o menos, cada uno de nosotros se imagina por donde debería de ir o como debería de trabajarse las ramas diversificadas, pero no es algo que se ha hecho, no se ha reflexionado, ni siquiera al interior de la Unidad de Desarrollo Curricular. (Grabación Cbb. 19/08/02)

⁸⁶ Esta información se extrajo de los documentos de consulta referidos a programas de estudio del área, obtenida de los propios actores y la dirección académica.

⁸⁷ Este evento "Evaluación de la EIB en Bolivia" se llevó adelante en el PROEIB Andes de la ciudad de Cochabamba del 19 al 23 de agosto del 2002. A este encuentro asistieron varios representantes de los diferentes Consejo Educativo de Pueblos Originarios: Consejo Educativo Aimara, Consejo Educativo de la Nación Quechua, Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (antes Confederación Indígena del Oriente Boliviano) y otros invitados especiales entre ellos se encontraban la ex ministra y algunos personeros del Ministerio de Educación cultura y deportes.

La respuesta formulada por la técnico del Ministerio de Educación surgió de las preguntas hechos por miembros de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs). Según ellos, ésta es la parte más descuida de la Reforma Educativa y que merece ser atendida. Sin embargo, se pudo advertir lo contrario a las afirmaciones de los estudiantes, docentes y ex-autoridades en las entrevistas en sentido de no trabajar por diferentes causas el currículo de las ramas diversificadas. En algunas sesiones de aula del área de AEC durante el desarrollo de los contenidos se habló de la diversificación curricular. Más concretamente, el docente del segundo semestre, especialidad de expresión y creatividad, cuando trabajaba el contenido de las "áreas de conocimiento", mencionaba la forma de abordar los currículos que delinea la Reforma Educativa:

Las áreas no se trabajan de manera aislada. Las áreas a nivel del tronco común son para toda Bolivia, éstas son las áreas del tronco común, pero también se debe hacer las áreas del currículo diversificado. Estas otras áreas la deben generar ustedes, no están dichos, no están hechos, no se están trabajando, éstas deben trabajarse de acuerdo a la región en las comunidades. (CC WCHCL 2EC 08/07/02 Pág.16)

Si no debe haber otras [áreas] que corresponden al currículo de las ramas diversificadas que son producto de las necesidades básicas (SANEBAs) que corresponde específicamente a la comunidad que ustedes tienen que trabajarlas en sus escuelas. (CC WCHCL 2EC 08/07/02 Pág.17)

De esta manera sí se mencionó las RD. Asimismo, pude advertir esta presencia en materiales (papelógrafos) escritos, textos relacionados a la diversificación curricular. Un ejemplo, fue lo que observé en el aula de la especialidad de lenguaje, segundo semestre. Ahí un cuadro didáctico tenía el siguiente texto escrito:

Características del currículo. La flexibilidad de éste permite desarrollar dentro su contexto social. Adecuar al contexto donde va el maestro. Toma en cuenta la diversificación curricular porque se acomoda, hace empatía en lo económico, social y cultural. (CC 2L 16/10/02 Pág.55)

Entonces, esta información relativiza las apreciaciones de los estudiantes y docentes que señalaron que no se trabajan las ramas diversificadas. Por otro lado, de acuerdo a las percepciones e información obtenida en las sesiones sobre la gestión de los contenidos de las RD como mencionaba, existieron momentos donde se habló de algunos elementos para diversificar el currículo. En este sentido, un estudiante del quinto semestre decía:

Yo por ejemplo, humm por ejemplo, en el campo se puede[n] desarrollar a partir de los, de sus creencias, costumbres a partir de ahí. De las mismas actividades costumbres y tradiciones que se realicen hay que convertirlo en una actividad netamente educativa. (CEntv. WCHP 5EC 16/07/02 Pág.4)

Este criterio es generalizado en estudiantes y docentes. Trabajar en el currículo diversificado a partir de las costumbres y tradiciones, no me parece nada mal, pero,

¿Sólamente ahí estarán los conocimientos y saberes de una comunidad?. Personalmente creo que no, sino, la vivencia que se tiene en las comunidades debe ser parte de un currículo local, porque "los conocimientos y saberes tienen que ver con la manera en que las personas interpretan el mundo y participan en él" (Rodríguez 1997:132), Más aún cuando "cada cultura genera unos estilos propios de saber y conocimiento donde se hacen evidentes, intencionalmente o no, sus visiones, formas de organizar la vida y sentidos" (Op.cit.:111). Por ese hecho es necesario tomar en cuenta la vivencia misma de un pueblo e incorporarla al currículo, porque será más pertinente y relevante para el aprendizaje de las niñas y niños. Además, "se trata de rescatar e introducir en la escuela los conceptos y las categorías con que los campesinos ordenan su mundo, rescatar la cosmovisión que da contenidos a sus vivencias" (Rengifo et al 1992:16), o sea, "el saber andino debe ser re-creado en el sistema educativo a partir de su propia cosmovisión y no como usualmente sucede que se enseña saberes andinos dentro de una cosmovisión ajena. Cada vivencia debe ser desarrollada en la vivencia de la cultura que la ha generado" (Rengifo 1990:62). Ésta es la forma de abordar la diversificación curricular en las unidades educativas.

Otra, de las generalizaciones está relacionada con la planificación del currículo. Al respecto los estudiantes de matemáticas segundo semestre que trabajaban el contenido "características del currículo" mencionan que esta actividad se debe realizar a partir de lo que señala la Reforma Educativa:

El nuevo currículo debe responder a las características socioculturales y lingüísticas de los diversos pueblos y regiones que componen el país, haciendo posible la unidad en la diversidad, satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos, desarrollar en éstos las competencias, conocimiento, valores y actitudes que ellos y el país requieren. (SA. EMR 2M.28/10/02)

El discurso señalado, es una constante positiva utilizada en las diferentes sesiones de aula de algunas especialidades en el área de AEC y en casi todas las apreciaciones de los docentes y estudiantes entrevistados. Cuando se hablaba de la flexibilidad que ofrece el currículo y como se lo debería trabajar manifiestan la inclusión de los aspectos socioculturales y lingüísticos, costumbre y tradiciones de las comunidades. Cuando surge este tipo de apreciaciones no se abordan con la profundidad necesaria los contenidos de las RD en las sesiones observadas, me refiero por ejemplo, sobre el desarrollo de los contenidos de "las características del currículo", que abría la posibilidad de hablar de la diversificación curricular a partir de la flexibilidad y apertura que brinda el currículo de la Reforma Educativa (1994), para atender a la

pluriculturalidad y multiétnicidad de los pueblos que conforman el país, simplemente no se lo hizo.

En síntesis puedo señalar que existen estudiantes que desconocen el currículo de las ramas diversificadas pero también los hay aquellos que tienen conocimiento. Asimismo, en las apreciaciones de los docentes surge el reconocimiento de no estar trabajando el currículo de las ramas diversificadas. Personalmente creo que ésto es relativo. Según los datos recogidos y presentados, existen contenidos que están dirigidos al trabajo de las ramas diversificadas y que fueron abordados en las sesiones como muestran los datos. Por otro lado, existe también en los documentos información registrada como en la primera unidad didáctica de los contenidos del cuarto módulo: "elementos para contextualizar el currículo". En los numerales de uno al cinco de la unidad didáctica mencionada también se encuentran los siguientes contenidos: identificación de problemas y potencialidades del grupo y el contexto, evaluación diagnóstica: sociocultural, lingüística, análisis e interpretación de datos; contrastación con el tronco común, criterios para la adecuación y complementación curricular y la formulación de competencias e indicadores para las ramas diversificadas. Estos datos fueron extraídos del archivador personal de un estudiante (FOTP) de la especialidad de Lenguaje cuarto semestre "B" y son parte de la planificación del docente. Sin embargo, estos contenidos no pude observar cuando fueron abordados las RD en las sesiones de aula no son enfatizados con profundidad.

4.2.3. Apreciaciones sobre el currículo de las RD

Según la Reforma Educativa las ramas diversificadas se manifiestan a través del currículo "diseñado y de uso en cada unidad educativa, núcleo, distrito y departamento" (MECD 1994). O sea, la diversificación curricular es un currículo local que comprende competencias y contenidos relacionados con la especificidad ecológica, étnica, socio-cultural, socioeconómica y sociolingüística de una región determinada. En este sentido, para conocer mejor la percepción y el discurso que se maneja en el área de AEC, me adentro un poco más en la búsqueda de información que pueda brindarme mayores luces relacionadas con la gestión del currículo de las ramas diversificadas. Así, pude encontrar una variedad de criterios de los actores cuando consulté sobre el tema. Los más recurrentes según las apreciaciones de los estudiantes y de algunos docentes fueron que el currículo de las ramas diversificadas son las transversales, la lengua originaria y las áreas de conocimiento. Empezaré desglosando cada una de ellas.

a. Las transversales

Algunos de los entrevistados afirmaron que el currículo de las ramas diversificadas son las transversales como: la equidad de género, la interculturalidad, medio ambiente. Estas respuestas en sí no estuvieran equivocadas si la pregunta hubiera sido responder qué campos contenía el área de las transversales⁸⁸, pero, en mi caso la pregunta fue ¿qué eran las ramas diversificadas?. En ese entendido, las respuestas que se dieron fueron de la siguiente manera:

El tronco común se basa en los conocimientos a realizarse dentro el programa. Mientras las ramas diversificadas, éstas son las transversales. (CEntv. AEC 4Pv 07/11/02)

Las transversales, el bilingüismo, la interculturalidad, la equidad de género. (CEntv. AEC 2EC 07/11/02)

La equidad de género y sus características, la interculturalidad, el medio ambiente y las transversales como tema. (CEntv. AEC 5EC 07/11/02)

La ley de Reforma Educativa evidentemente plantea el desarrollo de las competencias transversales del currículo orientado al desarrollo humano y sostenible⁸⁹. Pero, también exige obligatoriedad de trabajar las RD. Ante lo descrito puedo inferir que puede faltar información relacionada al tema, siendo ésta la posible razón para las respuestas vertidas por los actores del área de AEC. Por otro lado, también existe descuido en el abordaje de los contenidos que tratan la diversificación curricular a pesar de la obligatoriedad estipulada por la ley de Reforma Educativa. Descuido no solamente en el INS, sino, en todo el sistema educativo desde el MECD. Lo llamativo de las respuestas que se muestran es que pertenecen a estudiantes de cursos superiores que ya cursan varios semestres en el área de AEC, supuestamente ya deberían de tener una noción básica del significado de las ramas diversificadas.

b. La lengua originaria

_

Otra de las apreciaciones de algunos entrevistados sobre el tema del currículo de las ramas diversificadas se reduce al uso de la lengua originaria de un determinado lugar, en los procesos de aula o desarrollo de contenidos en esa lengua dependiendo del

⁸⁸ En el INS las transversales se constituyen en un área de conocimiento o sea existe un módulo exclusivamente para trabajar este tema.

Las competencias transversales del currículo orientadas al desarrollo humano se refieren principalmente a conocimientos, valores actitudes y comportamientos relacionados con la solidaridad, la equidad étnica, cultural y lingüística, la equidad entre hombres y mujeres, el desarrollo de la sensibilidad ética, el cuidado de una buena salud y la formación de una sexualidad biológica y éticamente sana, apoyada en la madurez de la afectividad" (Serrano 1994:109). Asimismo "las competencias para el desarrollo sostenible se refieren sobre todo a la interacción equilibrada con el medio ambiente, al desarrollo de una conciencia y de prácticas ecológicas, el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales y al trabajo cooperativo y solidario en aras de una convivencia pacífica y democrática. (ibid.)

contexto. Al usar lenguas indígenas supuestamente ya se está trabajando las ramas diversificadas. Cuando le hice la pregunta sobre qué eran las ramas diversificadas, una estudiante del segundo semestre especialidad de lenguaje, dijo al respecto:

O sea, yo creo que en las ramas diversificadas es muy importante que nosotros estemos hablando quechua, aimará, porque nosotros vamos a salir a trabajar en diferentes lugares no sólamente puede ser en el lado de quechua o aimará, por eso es que tenemos, o sea los dos idiomas para poder entender a nuestros niños a nuestros alumnos que vamos a tener ¿no? O sea es muy importante, al menos en nuestra cultura. (CEntv. WC 2L 14/11/02 Pág.58)

La estudiante no responde a la pregunta formulada, más bien puntualiza la importancia de la lengua indígena en las RD. Aunque la respuesta que se buscaba era identificar una apreciación sobre lo que es la diversificación curricular. No obstante, debo indicar que la lengua originaria del lugar no está exenta de la diversificación curricular. Según López y Küper "desde hace por lo menos una década, todo proyecto o programa de educación bilingüe en la región considera la necesidad de [la] diversificación curricular" (2000:47). Entonces, la lengua originaria no queda al margen de los procesos de diversificación, es más, la educación intercultural bilingüe (EIB) de acuerdo con los autores citados es la que impulsa el trabajo de la diversificación curricular con mayor decisión, aunque este proceso tenga dificultades por falta de conocimiento y experiencia de los docentes. De la misma manera, estudiantes de las especialidades polivalente cuarto y segundo semestres también coinciden en afirmar que la DC implica el uso de la lengua indígena.

Por eso es enseñar en aimara y quechua de acuerdo a su contexto, profesor. (CEntv. EVP 4PB 07/11/02 Pág.32)

Es muy importante cuando se dice las ramas [diversificadas] complementarias es enseñar a los niños en su lengua, por que es muy importante. (CEntv. WC 2P 14/11/02 Pág.45)

Estas intervenciones hacen ver, que el trabajo del currículo de las ramas diversificadas se reduce al uso de la lengua indígena, así diversificar el currículo. En cierta forma quizá tengan razón, pero el uso de la lengua es una parte de la diversificación curricular como explicaba anteriormente. En el entendido que la diversificación curricular es desarrollar procesos educativos partiendo de las necesidades, intereses y demandas reales de los educandos, a través de un currículo local, pertinente y relevante a los aprendizajes de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes en edad escolar, porque naturalmente los conocimientos y saberes propios, o sea la cosmovisión propia de cada cultura, están codificados en la primera lengua de los estudiantes. Ya que, "diversos estudios concluyen que el uso de la lengua materna incide positivamente en la participación e involucramiento de los niños y niñas en su aprendizaje" (López 1999:372). Con la diversificación curricular se quiere

llegar justamente a eso: lograr una mayor participación en los procesos de aprendizaje. Además, según el mismo autor el uso de la lengua en la actividad educativa o socialización de contenidos "no sólo enriquece la educación sino además contribuye a un mejor rendimiento escolar de los niños" (ibid.). Por ello, también es imprescindible el uso de la lengua materna del niño/niña en el aprendizaje. Pero continuemos conociendo otras percepciones de los entrevistados.

c. Las áreas de conocimiento

Por otro lado, de acuerdo a las respuestas de algunos estudiantes de formación docente, el currículo de las ramas diversificadas está constituida por las áreas de conocimiento que se encuentran en el currículo del tronco común como se observa también en las citas de las páginas 82 - 83 (4.2.2. Desarrollo de las ramas diversificadas 75). Al respecto, estudiantes del quinto semestre señalaban lo siguiente:

Son las diferentes áreas que [se] van relacionado en la formación, ya sea con los estudiantes, docentes, comunidad. (CEntv. AEC 5EC 07/11/02)

Las ramas diversificadas son las áreas del tronco común, hay están la rama diversificada, no se, la equidad de género, la salud y sexualidad, medio ambiente y las demás áreas. (CEntv. AEC 5EC 07/11/02)

Priorizando cada área las diversificaciones, o sea uno a uno de modo que estas áreas sean significativas para la vida del niño. (CEntv. AEC 5EC 07/11/02)

Los estudiantes entrevistados señalan el desarrollo de las ramas diversificadas en torno al currículo del tronco común. Aquí creo que es menester citar lo que un docente señalaba en el transcurso de una entrevista:

Yo conozco particularmente a partir del enfoque de la diversificación curricular es un material escaso que la Reforma Educativa ha propuesto. Algunas separatas han ido publicando la Reforma Educativa, mas tampoco hemos tenido posibilidades como te indico, tal vez los talleres nos podrían brindar mayores posibilidades de poder concretizar, lo que es ¿no? La diversificación curricular se ha trabajado muy poco (...), desde el mismo apoyo técnico que estamos recibiendo de diferentes organismos y el Ministerio [de Educación] también. (CEntv. EMR 15/11/02 Pág.31)

La afirmación del docente es elocuente, existe poca información y no hay apoyo técnico al respecto por parte de las organizaciones encargadas⁹⁰ de viabilizar el trabajo de este currículo que debe tratar la diversidad. Entonces, pienso que las

⁹⁰ La unidad nacional de servicios técnicos pedagógicos del MECD, las direcciones departamentales, las unidades departamentales de educación, las direcciones distritales, asesores pedagógicos, directores de unidades educativas y docentes de aula. Estas son las instancias según normativa de la ley de Reforma Educativa, al margen también están involucrados las juntas escolares, distritales y de núcleo, los

afirmaciones que vierten los entrevistados sobre la diversificación curricular son conceptos construidos por ellos sobre la base del sentido común, más sus conocimientos técnicos previos. Por ejemplo, un docente decía durante una sesión de aula "no hay conocimientos sueltos (...) no hay áreas de nivel, sino deben haber otras [áreas] que corresponden al currículo de las ramas diversificadas" (CC WCHCL 2EC 08/07/02 Pág.17). De acuerdo a la cita, el docente afirma la existencia de otra área de conocimiento para las ramas diversificadas. Por tanto, los estudiantes lo único que hacen es repetir la información que reciben y leen.

Lo que sí se puede advertir en las apreciaciones de los estudiantes cuando mencionan aproximaciones conceptuales poco claras, es la similitud en las apreciaciones cuando manifestaban éstos sobre el trabajo superficial que se da a algunos contenidos programados del DCB durante un semestre, por la premura de tiempo u otros factores descritos más arriba. Por qué relaciono con el tema, porque sencillamente no existe un manejo teórico pertinente al significado de las RD. Además, la falta de información teórica relacionada al currículo de las ramas diversificadas, posiblemente incida en el conocimiento que van adquiriendo sobre el tema y no hablen mucho los docentes, como señala Froilán Condori "a esto está asociado la escasa formación de maestros para aplicar (...) los contenidos de una cultura con un enfoque intercultural creativo y práctico" (2000:180), aunque yo dijera más bien, esos maestros formados en la modalidad EIB carecen de información referida al tema, a pesar de ser importante para plasmar la diversificación curricular en las unidades educativas.

4.2.4. Prescripciones sobre las ramas diversificadas

Como es de conocimiento generalizado, junto a la innovación del sistema educativo a través de la Reforma Educativa, también se introdujo una serie de términos con significados nuevos y que no tuvieron una precisa conceptualización, como señala Braslavsky, "indujeron a los responsables de los procesos de elaboración curricular a intentar abrir un mayor juego protagónico, aunque incompleto y con variantes significativas" (1999:170). Las variantes significativas a las que se refiere la autora, en el caso boliviano se dieron con la incorporación de nueva terminología en la Reforma Educativa. Esta puede ser una de las razones por la cual se dé diferentes interpretaciones al currículo de las ramas diversificadas. Como vimos anteriormente, para unos las RD eran las transversales, para otros la lengua originaria y para los más eran las áreas de conocimiento.

De la misma manera sucede con la forma de abordar el currículo de las ramas diversificadas. Al pretender saber cómo debiera trabajarse éste nuevo currículo, existieron muchas interpretaciones o denominaciones que se dieron. Las más comunes que resaltaron fueron que las ramas diversificadas deben trabajarse a través de una: acomodación, complementación, adecuación, añadidura, argumentación, contextualización y complemento de contenidos. A continuación detallo cada uno de los citados.

a. Acomodación

Los datos que presento son resultado de las apreciaciones de estudiantes y docentes, y algunos de ellos fueron obtenidos de la observación de los procesos curriculares. Al respecto, existen criterios diversos. Por ejemplo, un estudiante del quinto semestre indicaba la forma de acomodar los conocimientos y saberes de una comunidad al currículo del tronco común:

[Al respecto] del currículum de las ramas [diversificadas] debemos acomodar los contenidos, priorizar algunos contenidos del currículum relacionando con algunos contenidos importantes para incorporarlos al tronco común. (CEntv. AEC 5EC 07/11/02)

De igual manera, un docente del área de AEC, decía en el desarrollo de una sesión en el aula de la especialidad de lenguaje, segundo semestre decía:

....adecuar al contexto donde va el maestro, toma en cuenta la diversificación curricular porque acomoda, hace empatía en lo económico, social y cultural. (CC WCHCL 2L 16/10/02 Pág.55)

En cierta medida, lo que señalan el estudiante del quinto semestre y el docente, es lo que una mayoría de docentes y estudiantes afirman, o sea, coinciden con esta forma de abordar las ramas diversificadas a través de la acomodación de contenidos. Hasta ahí esta perfecto, pero de ninguna manera puede ser un absoluto, la acomodación de conocimientos de un currículo a otro. Según mi parecer la DC debería de ir más allá, porque según el diccionario de la lengua castellana Larousse la acomodación, "es el efecto de acomodar". Esta última palabra es ordenar algo que se encuentra desordenado, o componer una cosa descompuesta y ajustar de la misma manera. En ese entendido, el currículo de las ramas diversificadas no está desestructurado, no necesita componerse, ajustarse o ordenarse. En otras palabras, la DC es planificar y gestionar los conocimientos y saberes desde su verdadera esencia, o sea desde la realidad misma de las comunidades locales.

Según los datos, para otros estudiantes la acomodación es la forma adecuada y pertinente de trabajar o abordar el currículo de las ramas diversificadas. Uno de ellos

decía "Del currículum del tronco [común] debemos acomodar los contenidos, priorizar algunos contenidos del currículum relacionando con algunos contenidos importantes. (CEntv. AEC 5EC 07/11/02). Otro ejemplo claro que se dio, fue cuando el profesor del área de AEC realizaba una amplia explicación de la forma como será trabajado el currículo en una unidad educativa. Ahí señalaba que el currículo debe ser acomodado a los contenidos que señala el currículo del tronco común a la propia realidad de un contexto determinado:

Me lo han mandado todo, ese todo no es cuestión de que lo aplique tal como está, para aplicar ese todo para que yo lo pueda desarrollar en una gestión ese todo, primeramente tengo que cumplir esto [currículo TC], en otras palabras voy a acomodar este todo [TC] lo que me sugieren a mi propia realidad, a la propia realidad de la comunidad cuando tenga que cumplir mi función de docente, entonces ese comentario que nos sirva para poder reforzar un poco lo que tenemos ahí escrito ¿no?. (SA. WCHCL 5EC 25/10/02)

Para este docente, entonces, la diversificación curricular consiste en acomodar los contenidos que vienen prescritos en el currículo del tronco común a una realidad determinada. Este es un criterio más de los muchos que se pudo obtener en el trabajo de campo realizado en el INS-EIB de la población altiplánica de Caracollo. Esta tarea de acomodar el currículo del tronco común a una realidad equis, ¿cómo se desarrolla, quién o quiénes lo realizan, acomodarán todos los contenidos o sólo algunos? O sea, surgen una serie de preguntas que no fueron respondidas en las sesiones del área de AEC, aunque tampoco realizamos preguntas los estudiantes y mi persona en esa sesión mencionada, simplemente escuchamos las palabras de acomodación del docente y ahí quedó todo.

b. Adecuación

De la misma manera, otra de las prescripciones más recurrentes fue que el currículo de las ramas diversificadas debe adecuarse a la realidad del contexto. Hubo varios estudiantes y docentes que se expresaron de esta manera, que se trata de trabajar el currículo de acuerdo a las necesidades de una comunidad. Aunque con algunas diferencias los estudiantes ponían ejemplo para explicar cómo tendría que ser una adecuación del currículo:

Si es muy necesario, pero el aprendizaje debe ser contextualizado, de que me sirve hablar de aviones si a mi pueblo nunca ha llegado, con qué se come, qué es. Pero se puede adecuar el currículo. (CEntv. AEC 5EC 07/11/02)

Si hubiera algunos elementos del lugar puedo incorporarlo y tal vez adecuarlos a algunos contenidos. Dentro de uno de los temas, o sea lo adecúo al tronco común profe. (CEntv. VCT 4PB 07/11/02 Pág.20)

La adecuación del currículo prescrito a la realidad de una región fue uno de los criterios que más se manifestó entre los estudiantes y los docentes. Creo que no están equivocados, porque así lo señalan varios documentos y textos sobre la adecuación del currículo a las características socioculturales de un determinado contexto. Por ejemplo:

La organización pedagógica debe **adecuarse** a la diversidad cultural y lingüística de la sociedad boliviana. (UNST-P 2001:11)

Todos estos organismos de participación se convierten así en las fuentes de **adecuación** y pertinencia del currículo para la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todos y cada uno de los bolivianos. (MDH 1995:6)

En este espacio para que cada institución haga la **adecuación** o complementación de contenidos, metodología u otros aspectos que considere necesario..." (MECD 1999:12)

Estas son algunas de las afirmaciones que contienen los diversos instrumentos normativos de la Reforma Educativa. Al igual que las afirmaciones hechas por los entrevistados, en el desarrollo de las sesiones de aula también surgieron criterios similares con relación a la forma de adecuación del currículo. Al respecto, una de las estudiantes del segundo semestre especialidad de lenguaje en una de las sesiones de aula señalaba:

El currículo sale de cada región ¿no? Como en Bolivia tenemos tresss, este tresss, no recuerdo. Pero eso, cada docente debe adecuar a la región, o sea, que ahí el profesor tiene que adecuar, entonces yo creo que debemos adecuarnos y no así directamente (...). Por decir si estamos aquí en el altiplano ¿no? Será en aimara. (SA. EMR 2L 28/10/02)

Las citas de las entrevistas, el discurso en las sesiones y las citas de textos de la Reforma Educativa, claramente están orientadas a llevar adelante un proceso de adecuación del currículo a las características socioculturales de las comunidades. Esto significa adecuar los conocimientos y saberes de las comunidades al currículo que viene prescrito desde el nivel central. La adecuación del currículo a un determinado contexto posiblemente pueda ser viable, pero en mi criterio no pertinente, porque la adecuación de un currículo a una realidad determinada descuida los procesos como se socializan los contenidos; se deja de lado el valor real de un saber o conocimiento local propio y solamente se adecúa a otros contenidos ajenos a una realidad. Siendo así el trabajo de los contenidos locales al adecuarse al de un currículo prescrito, automáticamente el contenido local (saberes o conocimientos) pierde su valor esencial en el proceso de ser transmitido éste. Así, el saber propio se tratará superficialmente en desmedro de la identidad cultural de los pueblos, porque al adecuar una cosa a otra, simplemente el objeto que es adecuado pierde su valor real, porque es amoldado a otra situación ajena, por tanto se potencia el otro.

c. Adaptación

Casi similar a la anterior prescripción, para otros el abordaje de las ramas diversificadas debe ser realizado a través de la adaptación de algunos saberes que puedan existir en la comunidad a los contenidos del tronco común. Una estudiante del cuarto polivalente decía al respecto:

No, no, a nosotros simplemente nos están enseñando cómo utilizar el módulo y adaptarlo, así crear contenidos no, no nos han enseñado todavía otra forma. (CEntv. VCT 4PB 07/11/02 Pág.24)

Las expresiones de la estudiante son claras, cuando menciona la forma de utilizar el módulo y cómo adaptarlo. Cuando dice "simplemente nos están enseñando" se refiere a lo que socializan en las sesiones. Sin embargo, cuando le pregunté cómo debería realizarse esa adaptación, no supo explicarme cómo plasmar esta actividad. Es preciso también describir lo que ocurrió durante el desarrollo de una de las sesiones del área de AEC en la especialidad de expresión y creatividad, cuando uno de los docentes afirmaba:

En la primera parte del proyecto institucional, es importante que determinemos la ideología institucional, aquí vamos a tener que hablar de la visión por ejemplo, la misión ¿no? Y eso va a surgir del diagnóstico, de un proceso de diagnóstico donde vayamos a establecer las NEBAs. Estos van a estar sistematizados por aspectos, pero todo con el criterio de que el currículo nacional o el TC que se nos haya enviado lo podamos adaptar para poder desarrollar un currículo local, apropiación curricular tendríamos que decir ¿no? (SA. WCHCL 5EC 25/10/02)

En el desarrollo de los contenidos, se habla sobre cómo debe diversificarse el currículo por medio de la adaptación, aunque el término "diversificar" no es utilizado por el docente. Pero, ¿La adaptación será la forma adecuada de trabajar los conocimientos y saberes locales? Creo personalmente que una aproximación conceptual a esta situación es conveniente: Adaptación es la acción de acomodar, adaptar o sea, ajustar una cosa a otra existente. La adaptación está relacionada al tronco común prescrito, en desmedro de lo particular "adaptar los medios al fin" o adaptar un mango a un azadón según el ejemplo del diccionario Larousse.

Al respecto de la adaptación curricular, Torres nos dice "la pretendida adaptación no se da o resulta a menudo en un empobrecimiento, antes que en un enriquecimiento curricular" (1997:37). En otras palabras, resulta ser igual o similar a la adecuación de contenidos del tronco común a un contexto determinado. A partir de esta afirmación es preciso buscar la forma adecuada de conceptualizar la diversificación del currículo. Con relación a la adaptación, Pozzi-Escot afirma que:

Uno de los primeros planteamientos para remediar la inadecuación de ese currículo único a las situaciones reales de los educandos del país fue a través de

la llamada "adaptación" del currículo. Esta posición se considera actualmente insuficiente porque lo que había que adaptar simplemente rebasa los cauces del currículo original. (1991:137)

Mi apreciación sobre la adaptación de un currículo ratifica lo que señala Pozzi-Escot. Si realizamos una adaptación a "algo" que ya existe, se ampliará, mejorará, cualificará ese algo y no se dará verdaderamente solución a las necesidades locales de aprendizaje de los niños y niñas de un determinado contexto. De lo que se trata es ingresar en un diálogo intercultural entre ambos saberes que serán parte de un currículo. Realizar esta tarea será cumplir con lo que señala la Reforma Educativa, de llevar adelante una educación situada, relevante, pertinente que busca solucionar las necesidades e intereses de las diferentes realidades de nuestro país.

Por ejemplo, en la experiencia española el currículo es adaptable a las necesidades e intereses de los estudiantes y no el estudiante al currículo. "Una diversificación curricular es una variante extrema de adaptación curricular, prevista para el caso de los alumnos con mayores y más graves dificultades para aprender" (http://www.forempv.ccoo.es/Proyectos/1999/1225/csm2ud2t10900a.htm). De esta manera, se logra incorporar a los estudiantes al sistema educativo nacional adaptando el currículo a las necesidades del sujeto cognoscente.

d. Añadidura

Sin embargo, los datos en el procesamiento se fueron encontrando otras voces, algunas apreciaciones se dirigieron más al extremo, una de estas es la que manifestaba otro de los docentes. Para este docente, el currículo de las ramas diversificadas debe ser tomado como una añadidura al currículo del tronco común. Que según el docente esta añadidura permitirá potenciar el aprendizaje de los niños y tal vez lograr una educación de calidad y significativa, a pesar que no lo específico de esa manera:

En otras palabras al Tronco Común se le añadirá en cada distrito, núcleo o UE un conjunto de redes que responde esta vez a diferentes necesidades de aprendizaje y a las demandas de desarrollo de cada comunidad, sólo así lograremos aprovechar nuestra diferencia como un recurso que potencie un aprendizaje más significativo y asegure que todos los estudiantes del país se nutran de objetivo contenidos comunes. (SA. EMR 2M 28/10/02)

Si el currículo debe partir de las necesidades básicas de los educandos, entonces es preciso tomar en cuenta esas necesidades y a partir de ello elaborar y trabajar un currículo para hacerlo pertinente. Que en cierta medida se refiere a eso el docente citado, o sea a las demandas de la comunidad, pero no comparto con el verbo añadir. De ser así, no se estaría tomando en cuenta los conocimientos previos de los

estudiantes, mucho menos trabajando con el enfoque de la Reforma Educativa, que claramente estipula en la primera parte del numeral cuarto del artículo octavo de la estructura curricular que se debe "Organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y la comunidad" (MECD 1999:15). Aunque muchos toman en cuenta la adaptación como una alternativa. Con relación a lo descrito, uno de los estudiantes entrevistados también tiene el mismo criterio del docente cuando afirma:

Pero también se le puede añadir al tronco común las ramas [diversificadas]. (CEntv. EVP 4PB 07/11/02 Pág.32)

Entre las apreciaciones vertidas por el docente y el estudiante existe coincidencia cuando ambos afirman añadir al tronco común. Pero ¿añadir qué? Al tronco común. Yo imagino que se refieren a los conocimientos y saberes locales. La alternativa no debe ser añadir lo local al currículo del tronco común.

e. Argumentación

Esta otra particularidad fue apreciada en versión de una sola de las docentes. Concretamente fue la argumentación como forma de trabajar los conocimientos locales a algo que ya existen, o sea aumentar lo que existe en las comunidades a los contenidos existentes en el tronco común:

Si precisamente el currículo diversificado en las diferentes áreas ennnnn, yo al menos lo entiendo al currículo diversificado que si se tiene que aportar a partir de las mismas necesidades básicas del mismo aprendizaje de acá y para argumentar algo más a lo que es nuestro tronco común. (CEntv. TN 18/07/02 Pág.18)

Esta apreciación fue única entre las varias que se obtuvo de los docentes. Pero también se dio entre los estudiantes:

No, porque en realidad casi no son tan adecuados, porque casi todo solo habla el docente y casi no hay para poder participar en cuanto en estas estrategias que se puede ver y argumentar al currículo las experiencias propias al aprendizaje. (CEntv. AEC 5EC 07/11/02)

De la misma manera que la docente, el estudiante se refiere también a la argumentación de contenidos como una forma de trabajar lo propio o local en las aulas. A la gran diversidad de criterios que existen para intentar conceptualizar cómo debe trabajarse o incorporar los saberes y conocimientos de una comunidad en el currículo, se incorpora esta otra forma de abordar la DC.

f. Contextualización de contenidos

Yo creo que **sería** muy adecuado para que el aprendizaje sea contextualizado y conozcan primero lo suyo y luego lo ajeno. (CEntv. AEC 5EC 07/11/02)

Al respecto no conozco nada, pero según **deduzco** servirán para contextualizar los conocimientos. (CEntv. MAC 5EC 07/11/02)

El currículo debe ser flexible, debe ser contextualizado, debe ser **dice** abierto y contextualizar las materias. (CEntv. DMC 4PB 07/11/02 Pág.27)

Las citas descritas muestran la coincidencia que existe entre los estudiantes sobre la necesidad de contextualizar un currículo a una realidad o contexto determinado. Pero, si vemos con más detenimiento en las expresiones de los entrevistados se puede inferir que ninguno tiene la seguridad de que debe ser así necesariamente. Porque señalan "lo sería", "deduzco" y "dice", son las aproximaciones que manejan de un conocimiento posiblemente empírico personal y no resultado de la socialización de contenidos programados en el DC del área de AEC. Aunque mis apreciaciones estén cargadas de juicios de valor al igual que de los actores, aún así, es una de las particularidades cómo es entendido el trabajo del currículo de las ramas diversificadas en formación docente.

De la misma manera en una de las sesiones de la especialidad de lenguaje segundo semestre, un estudiante dijo:

Yo creo que debería de ser un programa especial para el altiplano, otro programa para el guaraní ¿no? No eso mismo ¿no? Pero contextualizado, diferentes contextos, no puede ser un programa aimara para un quechua o un Guaraní. Eso, ¿ya?. (SA. EMR 2L 28/10/02)

Esta cita corresponde al trabajo de un grupo de estudiantes cuando socializaban los contenidos de "las características del currículo", las citas surgieron de uno de los estudiantes que le tocó exponer, cuando se desarrollaba por intermedio de la técnica de la rejilla. El discurso de la contextualización del currículo a una realidad determinada creo que es general en muchos actores de la educación actual, ¿Será la forma pertinente de trabajar la diversificación curricular? Un currículo contextualizado a un contexto determinado, puede ser pertinente, porque recogería la vivencia misma de una comunidad o barrio. Pero no es suficiente esta situación.

g. Complemento

La última prescripción registrada de las apreciaciones de docentes y estudiantes, fue la complementación de lo local y todo lo concerniente a las comunidades al tronco común. O sea, el abordaje de los conocimientos y saberes locales deben ser complementados al tronco común, quizá incorporando a las áreas de conocimiento. Con relación a esta forma de trabajo de las ramas diversificadas los estudiantes decían:

Las ramas diversificadas son un complemento muy importante del tronco común. (CEntv. ECHP 5EC 07/11/02)

Que las ramas diversificadas son complemento de las áreas porque cada una de ellas tienen relación entre sí. (CEntv. AEC 4PV 16/07/02)

El tronco común está en las áreas establecidas y las ramas diversificadas son los complementos que con la Reforma Educativa complementarán al tronco común. (CEntv. AEC 2EC 08/11/02)

Todas las respuestas transcritas señalan que el currículo de las ramas diversificadas es un complemento del tronco común, o deben complementar lo que existe en el tronco común a partir de las particularidades existentes en cada región o contexto. De la misma manera que el estudiante, los docentes también tienen el mismo parecer. Una de las docentes del área de AEC afirmaba:

Yo creo que tiene que verse el tronco común y las ramas diversificadas, no es uno y otro, pero siempre tiene que partir del tronco común y a partir del tronco común, y a partir del tronco común complementar las ramas diversificadas. (CEntv. AC 16/07/02 Pág. 11)

Las apreciaciones de estudiantes y docentes no se encuentran al margen de lo que señala la ley de Reforma Educativa.

Para ampliar la conceptualización pertinente de la DC, es importante sumergirnos en lo que señala la Reforma Educativa boliviana y lo que formulo en la fundamentación teórica del currículo, la diversificación de éste y las experiencias que se dan en otros contextos. Según Trapnell, Küper, Pinto, et al, la DC tiene muchas complicaciones en su concreción por ello pienso que se dan las prescripciones a la diversificación curricular como vimos hasta aquí. Sin embargo conviene aclarar por qué ocurre esta situación. En mi criterio, una de esas complicaciones son los nuevos términos incorporados a la Reforma Educativa boliviana. Al respecto Zúñiga dice: "el juicio sobre la mayor facilidad o dificultad para aplicar un programa de educación (...) volvió a revelar que los conceptos aún no están claros. Se confunde la pertinencia o adecuación de la propuesta con la facilidad para aplicarla" (1994:193). Este ejemplo de Zúñiga en Bolivia puede estar dándose también. Pero, pienso que "es preciso pues, desarrollar un común vocabulario de conceptos y una sintaxis de la teoría. Allí donde este lenguaje se demuestre inadecuado, los profesores tendrán que proponer nuevos conceptos y nuevas teorías" (Stenhouse 1997:212). Para a partir de ello, crear una terminología pertinente y generalizada en los estudiantes y docentes.

Tomando estos ejemplos que son algunos y sólo de un área del DCB, puedo inferir que no existe un criterio generalizado apropiado del significado de la diversificación curricular, ya que en la misma ley de Reforma Educativa el currículo diversificado son las "ramas". En ese sentido ¿Acaso, las ramas serán el saber o conocimiento con el

cual llega el estudiante a la escuela?. Además ¿Será el conocimiento propio un complemento? O por decir ¿Qué conocimiento es básico o complementario, cuál es tronco común, lo propio o lo ajeno? Identificar y discriminar cada uno es importantísimo, porque a partir de ello se debería de planificar el currículo. Según Valiente la "diversificación curricular es concepto y metodología y no sólo una (...) adecuación de contenidos" (2002:171). Asimismo, señala que "la diversificación curricular en realidades multiculturales es mucho más que una adaptación a la realidad local, geográfica, y a las costumbres de una región" (ibid.) En esta misma línea se encuentran las experiencias de diversificación curricular en España, Perú, Colombia y Australia propuesta en la fundamentación teórica; ellas demuestran evidentemente una adecuación y adaptación de los currículos oficiales pero a los intereses de los beneficiarios de la educación.

Por otro lado, si tomamos en cuenta el enfoque constructivista de la Reforma Educativa y lo que ofrece como currículo "flexible y abierto", y donde el aprendizaje "esta orientado a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los diversos tipos de educandos (...) en cada una de sus áreas, niveles, ciclos y modalidades" (MECD 1994) donde además, éste debe estar en relación con el entorno, los conocimientos previos y su realidad socio-cultural del educando. En otras palabras, los procesos educativos se deben emprender a partir del "niño y niña". Por tanto, estas características deben ser la base para estructurar un currículo local, basado en la satisfacción de las necesidades básicas del niño y niña, así lograr un aprendizaje situado, activo, cooperativo, intercultural y significativo, o sea, lo enunciado por la Reforma Educativa. En este caso reorientando las prescripciones que tienen los docentes y estudiantes sobre la DC.

Esto significa que la diversificación curricular debe partir de lo propio y conocido por el sujeto cognoscente plasmado en un currículo local que recoja las necesidades reales de aprendizaje, para luego interactuar e ingresar a lo desconocido o ajeno que propone el tronco común, en un diálogo intercultural recíproco. Este diálogo intercultural de conocimientos potenciará las capacidades del niño(a) y se logrará un aprendizaje relevante y significativo en la educación boliviana. Porque además, la ley de Reforma Educativa estipula claramente "organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y la comunidad" (MECD 1999:15). En ese sentido, reiterando significa elaborar un currículo partiendo de los conocimientos y saberes propios del sujeto cognoscente y complementado por lo prescrito por el "tronco común" nacional para que perfeccione el currículo local de la

comunidad. De esta manera si se estará realizando una verdadera diversificación curricular, basado en los intereses y necesidades de los educandos, dando lugar al "nacimiento a un nuevo currículum (...) real" (ETARE 2001:35); y específicamente dando cumplimiento al principal eje de la Reforma Educativa, la interculturalidad.

Asimismo, lo afirmado se basa en los enunciados de la Constitución Política del Estado, las bases, fines, objetivos, las estructuras de participación popular y organización curricular de la ley de Reforma Educativa⁹¹ al margen del reconocimiento del acuerdo internacional de la OIT. Todas las normas descritas denotan claramente el reconocimiento y tratamiento de los derechos de cada una de las culturas y grupos étnicos en el Estado. Además, estas normas están respaldadas por la ley de participación popular, la ley de descentralización, la ley de los pueblos indígenas y otras normativas que basamentan mi criterio y que también incorporo en el marco teórico. O sea, si se llegara a complementar, adecuar o adaptar los conocimientos o saberes locales al currículo homogéneo, criticado por muchos autores como

.

⁹¹ Las negrillas las resalté para relievar el significado de los términos y son las ideas sobre las cuales debe construirse un currículo en la educación boliviana. Bases: Numeral 5, "Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto mutuo entre todos los bolivianos, hombres y mujeres", 6. "Es derecho y deber de todo boliviano, porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad sin restricciones ni discriminaciones de etnia, de cultura, de región, de condición social, física, mental, sensorial, de género, de credo o de edad", 7. "Es revolucionaria, porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo y de las futuras generaciones", 8. "es integral coeducativo, activa, progresiva y científica, porque responde a las necesidades de aprendizaje de los educandos, y porque de esa manera atiende a las necesidades locales, regionales v nacionales del desarrollo integral" y 9. "Es promotora de la justicia, la solidaridad y la equidad sociales porque incentiva la autonomía". Entre los fines se puede citar el numeral uno y cuatro que estipulan: "Formar integralmente al hombre y mujer bolivianos, estimulando el armonioso desarrollo de todas sus potencialidades", "Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la nación boliviana, en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional". En cuanto al los objetivos menciona: "Organizar un sistema educativo nacional capaz de renovarse y mejorar su calidad permanentemente para satisfacer las cambiantes necesidades de aprendizaje y desarrollo nacional así como para incorporar las innovaciones tecnológicas y científicas", Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación; haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliando en su cobertura y en su permanencia de los educandos en el sistema educativo y garantizando la igualdad de derechos de hombres y mujeres", "Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos en la educación, sin discriminación alguna". Asimismo las estructuras de participación popular señala: "Responder a las demandas de los ciudadanos, hombres y mujeres, y de sus organizaciones territoriales de base para lograr la eficiencia de los servicios educativos, ampliando la cobertura con igualdad de oportunidades para todos los bolivianos", "Elevar la calidad de la educación, desarrollando objetivos pertinentes a las características y requerimientos de la comunidad", "Asumir las necesidades de la comunidad educativa, promoviendo la concertación" y "Asumir las necesidades de aprendizaje de los sujetos de la educación". En tanto que la estructura de organización curricular indica: "Priorizar el aprendizaje del educando como la actividad objetivo de la educación, frente a la enseñanza como actividad de apoyo; desarrollando un currículo centrado en experiencias organizadas que incentivo la autoestima de los educandos y su capacidad de aprender, a ser, a pensar, a actuar, y a seguir aprendiendo por sí mismos", "Organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y de la comunidad", "Facilitar los mecanismos adecuados para la participación de los distintos actores de la educación y de las organizaciones e instituciones sociales en la generación, gestión y evaluación del desarrollo curricular, con enfoque comunitario, intercultural, de género e interdisciplinario" y por último "Ofrecer un currículo flexible, abierto, sistémico, dialéctico e integrador".(MECD 1999:10-16)

Stenhouse, Mejía, Gimeno Sacristán, Connell, López, Trapnell, Pozzi-Escot y et al ¿dónde quedaría la interculturalidad?, el respeto al diferente, la participación equitativa, la discriminación que existió en los currículos prescritos de lo local.

En ese entendido, se seguiría bajo la tutela de los currículos globales, homogéneos y hegemonizantes. No se estaría dando cumplimiento al espíritu de la Reforma Educativa (participación e interculturalidad), no tendría eco el clamor de los grandes grupos sociales desplazados (indígenas de diferentes culturas) por el estado durante mucho tiempo. No se estaría revirtiendo lo señalado en la primera cita de este acápite, enunciado que pregona la Reforma Educativa, por ello la argumentación amplia en este tema.

En resumen, los pocos contenidos prescritos en el DCB específicamente en el área de AEC, no son trabajados con la amplitud necesaria además de ser mínimos en relación a otros contenidos del tronco común. Queda por efectuar una profunda reflexión por parte de los personeros gubernamentales, directivos y docentes de los INS y toda la comunidad educativa boliviana, como señalaba Inge Sichra en el III Seminario Internacional de los pueblos indígenas de los países andinos. "Están obligados a reflexionar sobre su cultura, sobre sus culturas, las lenguas y la educación distinta que debería o [se] quiere tener para los pueblos indígenas" (CEA-CENAQ 2001:198). Aunque la reflexión no sólo será para los indígenas, sino también para los que viven en las urbes citadinas, porque ahí también es necesario la diversificación del currículo.

Finalmente es preciso resaltar lo que menciona el presidente del Consejo Educativo Quechua "Para que el currículo que plantea la Reforma Educativa genere cambios en la sociedad, hay que seguir luchando para su correcta aplicación y el cumplimiento de las normas establecidas que favorecen a los pueblos" (Op.cit.:181). Este criterio debe ser el camino que guíe lograr una verdadera diversificación curricular en todas las comunidades y unidades educativas del país. Asimismo, quisiera señalar que con relación a lo que es el currículo de las ramas diversificadas existe una confusión en docentes, más que todo entre los estudiantes sobre la forma y de qué manera trabajar el currículo de las ramas diversificadas. Esta afirmación es resultado de la información que se socializa en los procesos curriculares y lo descrito en este estudio. Referente a la forma de abordar el currículo de las RD en el aula o escuela no existe un criterio unificado y se maneja con diversos términos, y se dan denominaciones variadas. Sin embargo pienso que la construcción del currículo debe partir de una verdadera aplicación de las normas, las experiencias y teorías descritas en la tesis.

4.3. Participación de docentes y estudiantes en las sesiones de aula

El análisis hecho del DCB y la gestión de los contenidos del currículo de las ramas diversificadas hasta aquí, tuvo el fin de encontrar respuestas a los objetivos de la investigación y analizar el desarrollo de los contenidos que deben posibilitar la diversificación curricular en la práctica docente. En ese sentido, es que se vio el accionar de los actores en las sesiones académicas mencionadas. Porque, ambas temáticas no se dieron de manera aislada en el área de AEC, más al contrario en la dinámica emprendida por los actores en los procesos académicos de aula, es que surgieron muchos de los datos presentados. Por eso, en los párrafos siguientes describo la participación de docentes y estudiantes en esos eventos curriculares, donde se encuentran los contenidos para la diversificación curricular.

4.3.1. Participación de los docentes

Las expresiones del encabezado de este acápite se refieren a la participación que despliega el docente en el desarrollo de los contenidos del área de AEC en los procesos de aula. Es importante tomar en cuenta que "la tarea del profesor en su trato con el grupo de los estudiantes puede considerarse como una tentativa de influir el contenido mediante el cual interactúan y los criterios o estándares que rigen la orientación de dicha interacción" (Stenhouse 1991:79). Es en esta línea que la actuación o participación del docente se desarrolla en las sesiones del área de AEC. Por otro lado, la participación del docente de acuerdo al Ministerio de Educación y el enfoque constructivista en el cual se desenvuelve la Reforma Educativa boliviana llegan a circunscribirse en los nuevos paradigmas. Así, "el nuevo maestro se constituye en un mediador y en un facilitador de los aprendizajes de sus alumnos" (MECD 1997:11), y cada actividad tiene una particularidad singular en su ejecución. Además, esta tarea debe ir acompañado de una permanente orientación y motivación a los sujetos del aprendizaje. Asimismo, el nuevo rol del docente⁹² debe ser principalmente saber organizar las etapas de la instrucción curricular, apoyar permanentemente a los discentes para que a partir de ello se desarrolle un trabajo pertinente y significativo en el aprendizaje de los estudiantes. Lo que resaltó del trabajo docente en el desarrollo curricular en las sesiones del área de AEC, se

⁹² El enunciado coincide con lo estipulado en la Reforma Educativa sobre el nuevo rol del docente. En el título IV de la gestión curricular, el capítulo XII de la organización pedagógica artículo 89° se refiere a la transformación del rol del docente, debiendo ser éste un mediador del aprendizaje, iniciador del aprendizaje, modelador de las actividades que desarrollan los alumnos, articulador del trabajo de los educandos, observador constante y permanente del trabajo y desarrollo de los estudiantes y por último un comunicador intercultural (Serrano 1994).

encuentra en los siguientes enunciados que fueron recurrentes en la práctica docente de los observados: el docente organiza, apoya, orienta y recomienda. A continuación, describo cada una de estas prácticas:

a. Organiza

Una tarde en el trabajo de investigación, me encontraba en el aula de la especialidad Polivalente "A" segundo semestre, allí observé la sesión académica que desarrolló uno de los docentes. En esa oportunidad de acuerdo a mi apreciación, el docente desplegó el rol encomendado por el diseño curricular base que señala que "los catedráticos tienen un papel particularmente importante que desempeñar como guías y facilitadores del proceso de aprendizaje de los alumnos del INS" (MECD 1999:42), plasmando de esta manera las actividades curriculares programadas en el diseño curricular semestral de cada área. En el intervalo de estas actividades el docente orienta en la organización o conformación de los equipos de trabajo (estudiantes) necesarios para el desarrollo y la socialización de contenidos (experiencias de la práctica docente), donde además los estudiantes se encuentran desplazados por grupos en todo el espacio del aula. Esto es lo que ocurrió:

Hrs.15:12

El docente se mueve de grupo en grupo luego se sienta, junto a un grupo de seis integrantes. Ahí organiza la forma de trabajo del grupo: un relator, secretario y responsable. Seguidamente se levanta y se dirige a otro grupo donde también existe una silla adicional, se sienta, escucha y hace la misma operación que en el anterior grupo: orientar la organización y la forma de abordar el tema.

Con un bolígrafo y una hoja de papel entre las manos, luego de escuchar el trabajo del grupo, el docente toma apuntes en la hoja que maneja.

Hrs.16:15

El docente realiza esta misma acción con los demás grupos de trabajo que existen en el aula.

Doc.

Silencio, escúchenme, no están trabajando en grupo, háganlo así ¿ya? Utilicen los materiales que tienen, que presentaron, ahí hay muchos gráficos y mensajes que expresan ideas sobre sus temas. (CC WCHCL 2Pa 08/07/02 Pág.23)

De acuerdo a lo descrito en la cita, la tarea que cumple el docente es organizar y guiar cómo trabajarán los equipos de estudiantes en la socialización del contenido. Además, en sus intervenciones el docente exhorta y orienta a los estudiantes a utilizar otros materiales de apoyo que se tiene en el aula para realizar sus trabajos (textos escritos, gráficos en las paredes del aula). Según la Reforma Educativa la textuación del aula es "el aula con láminas y materiales educativos diversos que estimulan a la participación permanente de los educandos en sus propios aprendizajes" (UNST-P 2001:29-30). Esta insinuación la hace el docente porque los grupos sólo trabajaban

con el material fotocopiado que tenían en las manos y que fue proporcionado por el profesor, dejando de lado los cuadros didácticos que textúan el aula. Según el diseño curricular base, los docentes son los que brindan "orientaciones, generan y dirigen discusiones, apoyan el desarrollo de trabajos, indican alternativas y posibles errores en trabajos que hacen los alumnos" (MECD 1999:42). A partir de ello, el docente cumple con los nuevos requerimientos y lo descrito en el diseño curricular base de formación docente.

b. Apoya

Otra de las acciones desplegadas por los docentes en el cumplimiento de sus funciones fue apoyar a los estudiantes en su trabajo cotidiano. Por ejemplo, en el desarrollo de los contenidos, algunos docentes apoyan a los estudiantes brindándoles confianza y alternativas de trabajo para que éstos desplieguen sus actividades con mayor soltura en el contenido que analizan. Esta acción fue realizada por el docente que trabajaba con los estudiantes de la especialidad de matemática segundo semestre. Al respecto, dijo:

Hay diversas maneras. Ya les hemos dicho anteriormente, si yo soy coordinador del equipo, yo coloco como título. Compañeros, colocaremos en nuestro cuaderno de apuntes el título "fuentes dinamizadores del currículo". Ahora vayamos [a la] fuente número uno ¿cuál es? Hay que anotar, luego alguien lee esa parte, una lectura pausada, el resto escucha. Es necesario reiterar una vez más, se vuelve a leer. Tampoco es largo lo que les ha tocado a ustedes, entonces como ya tenemos conocimientos previos, son términos conocidos nomás. (SA. EMR 2M 28/10/02)

La cita muestra cómo el docente apoyó a los estudiantes, cuando estos no podían empezar a realizar el análisis y resumen del tema asignado al grupo. Es donde se acercó y explicó la forma de trabajo que deberían de desarrollar los estudiantes apoyados en una lectura, que también fue proporcionada por el docente. A partir de este apoyo recibido del docente, los miembros del grupo empezaron a trabajar con más efectividad. Porque uno fue el que empezó a tomar nota de las lecturas que otro miembro del grupo realizó y los demás comentaban sobre lo leído.

En la gestión curricular según la Reforma Educativa el profesor debe ser el "modelador de las actividades que desarrollan los alumnos, para ayudarlos, con demostración y ejemplos, a resolver problemas y desarrollar actividades diversas" (Serrano 1994:150). En esta oportunidad el docente orienta el accionar de los estudiantes y fortalece sus conocimientos y experiencias previas. O sea la labor del docente necesariamente debe estar orientada en esta dirección de la guía, la orientación y el apoyo permanente a los discentes.

c. Orienta

Asimismo, el enfoque en el cual está inmersa la educación boliviana, señala que el docente debe ser "mediador del aprendizaje, para orientar y apoyar permanentemente a sus educandos a que resuelvan problemas y participen activamente en experiencias diversas de aprendizaje" (Serrano 1994:150). De esta manera, el docente en el aula deberá ir orientando el trabajo de los estudiantes de manera individual y colectiva. Al respecto, me remito nuevamente a Escaño y Gil que dicen "el profesor no puede limitarse únicamente a crear las condiciones para que el alumno sea activo intelectualmente sino que debe orientar y guiar esta actividad para que aprenda los contenidos curriculares" (1997:141). Así, en la sesión del área de AEC especialidad de Lenguaje, segundo semestre, el docente desarrolló las actividades orientando a los estudiantes para que puedan culminar sus tareas en otro espacio fuera del aula, porque no lograron culminar con el análisis del contenido programado para la oportunidad. En este caso el docente decía:

Atiendan por favor, estamos a un par de minutos de retirarnos. Lo que hasta ahora han trabajado sacando conclusiones está bien, si no lo han trabajado lo concluyen reuniéndose en otro momento, eso por el tiempo. El día miércoles estarán en grupos diferentes, con su material bien preparado. (SA. EMR 2L 28/10/02)

De la misma manera, en la socialización de contenidos con la especialidad de matemática el docente orienta, cómo se trabajará la siguiente sesión:

Ahora por otra parte, la próxima sesión del día viernes pasamos ya a desarrollar en los siguientes o los nuevos equipos, para eso cada uno se prepara su propio material que trajeron. Ya tienen ustedes el material, sólamente falta preparar en la forma que deseen, serán mapas conceptuales, esquemas, pueden hacer el árbol, pueden manejar íconos, la forma que ustedes deseen, y cada uno tiene su estilo (SA. EMR 2M 28/10/02)

Las intervenciones del docente como se aprecia, están orientadas permanentemente a guiar y orientar el trabajo anterior y posterior de los estudiantes en la socialización de los contenidos. El apoyo y orientación permanente que brindan a los estudiantes, se convierte en cualidades interesantes observadas en algunos docentes en las sesiones de aula del área de aprendizaje, enseñanza y currículo. Interesantes, porque estas características son la nueva manera de practicar la enseñanza en los procesos de aprendizaje con los estudiantes según la Reforma Educativa boliviana y los nuevos paradigmas educativos.

d. Recomienda

Por otro lado, las prácticas docentes también estuvieron caracterizadas por las frecuentes recomendaciones del docente. Veamos, un ejemplo observado que se pudo advertir durante las actividades del desarrollo curricular del área de AEC con estudiantes de la especialidad lenguaje segundo semestre y cuarto polivalente "B", esto en diferentes sesiones:

Por favor voy a rogar a los cinco equipos. ...voy a dar las últimas recomendaciones para la próxima semana. Fundamentalmente pequeñas dificultades tuvimos con el material, ¿entienden? Esa dificultad también es para el profesor [y] para ustedes directamente, pero estamos haciendo el mayor esfuerzo posible. Probablemente con anticipación podríamos haber fotocopiado para todos y traer, eso se podría, pero es a veces dificultoso cuando nosotros trabajamos con más de doscientos estudiantes. De todas maneras yo traje el material. Ahora ustedes van a disponer durante estos minutos del recreo. Para hacer fotocopiar los equipos que no pudieron hacer fotocopiar, no es obligatorio. (SA. EMR 2M 28/10/02)

El docente habla de "pequeñas dificultades" producida en el desarrollo del contenido, esto se debió a que todos los estudiantes no contaban con material fotocopiado que el docente trajo sólo para los equipos, dificultando la situación en el desarrollo del contenido, a falta del material muchos estudiantes salieron a fotocopiar las hojas de papel interrumpiéndose el trabajo de los equipos por varios minutos. A raíz de ello recomendaba que esta situación no volviera a repetirse en lo posterior. Otro docente, de manera similar recomienda a los estudiantes del cuarto semestre sobre la actitud que deben asumir en su futuro profesional:

Finalmente ustedes no se menosprecien, porque eso no quiere decir que ustedes no sepan cómo empezar a trabajar. Es difícil pero yo creo después de uno o dos años? ya van a poder, (...). Entonces no nos olvidemos, uno. Otro, no te desautoestimes ¿ya? Jamás te desautoestimes. Tienes que valorarte y eso mismo va a hacer de que tú puedas, tal vez antes de dos años, tal vez en medio año. Pero si te menosprecias yo creo que ni en dos años vas a estar pudiendo hacer nada, va a pasar 3,4,5 años. Sigues nomás como antes. Bueno eso también es parte de su formación, que sepan valorarse, que se sientan capaces y que nada es imposible, es difícil pero no imposible. (SA. WCHCL 4PB 06/11/02)

Al respecto, Escaño y Gil señalan, "el profesor es un mediador cultural y es necesaria su labor de ayuda al alumno y a la dirección de todo el proceso de enseñanza aprendizaje escolar, proceso que se caracteriza y se explica como el resultado de la interacción de la actividad del profesor, la del alumno y las de los demás compañeros que forma el grupo de clase" (1997:59). Los docentes mencionados en las citas enmarcan su accionar como mediadores culturales al ser interlocutores permanentes de orientaciones y apoyos a los formándose. Lo que se pudo apreciar también al margen de la apreciación de los docentes y Escaño y Gil, fueron los momentos en los cuales se mencionaron las recomendaciones, que fueron hechas con frecuencia para

recordar a los estudiantes el cumplimiento de las tareas pendientes en el área y para introducirse en los nuevos contenidos programáticos, al inicio de las sesiones y especialmente a la culminación de estas.

e. Improvisa

Por otro lado, la participación de los docentes no siempre fue como describo en este acápite, sino que también se observó otras formas de participación contrarias a las expresadas hasta el momento. Sin el ánimo de crear susceptibilidades, citaré un ejemplo simplemente: En el desarrollo de la sesión con la especialidad de expresión y creatividad tercer semestre, ocurrió lo siguiente:

Códigos	Descripción de actividades	Interpretación
Doc.	¡Ya!, tienen trabajo, entregarme	La negativa a la
Ests.	Cuál trabajo.	entrega de sus
Doc.	Ya, apurarse, entréguenme sus trabajos.	trabajos por los
Est.	¡Ahhhhhh! Estás renegando profesora.	estudiantes, se debió
Doc.	Deben entregar hoy día.	a que la docente alteró
Esta.	¿Acaso es para el día de hoy? Para el lunes es profesora	el calendario de
Doc.	¡Ah! ¿Para el lunes es?	entrega del trabajo
Ests.	Sí profesora	acordado
Doc.	¡Ya! Entonces diez me van a traer.	anteriormente de
Ests.	¡Nooooo! Profesora.	manera consensuada.
Doc.	Si no les impongo ustedes no me van a traer.	

(CC TN 3EC 24/10/02 Pág.164)

Una vez concluida las discrepancias entre la profesora y los estudiantes, ella se me acercó y manifestaba que "si no les impongo no cumplen con sus trabajos, por eso es que les indico así" (CC TN 3EC 24/10/02 Pág.164). De la misma manera, en otras sesiones ocurrió algo parecido a lo que en resumen presento en el momento:

Códigos	Descripción de actividades	Interpretación
08:30		Al iniciar la sesión la docente saluda en
	Aski urukipalla yatiqirinaka	lengua indígena a los estudiantes. Luego
Ests.	Aski urukipana mama yatichiri	explica la actividad a desarrollar, para ello
Doc.	Mientras lleguen las fotocopias	
09:15.	vamos a jugar con las lotas	texto. Mientras llegue el material referido
Est.	No hay la fotocopiadora profesora, no	hace jugar a los estudiantes.
	hay nadie en vano hey esperado	
09:29	hasta ahorita	fotocopias. Entonces decide realizar otra
Doc.	Ya a ver vamos a construir bingo.	actividad, la construcción del bingo. En el
	Quién me va a ayudar en el pizarrón	transcurso de la sesión no se desarrolló el
		contenido programado.

(CC TN 3P 30/09/02 Pág. 103-104)

De esta manera, en toda la sesión, la docente cambió varias actividades, empezó intentando desarrollar un contenido sin mencionar el título⁹³, luego pasó a realizar el juego de las lotas, habló del aprendizaje significativo de Ausubel, hizo una reconstrucción de teorías de aprendizajes, y posteriormente se deslizó a la construcción del juego conocido como bingo. Asimismo, habló del aprendizaje por representación apoyado en el libro que envió a fotocopiar, luego organizó otros grupos de trabajo, distribuyó contenidos relacionados con la "dinamización curricular" para la próxima sesión; y finalmente se puso a recoger archivadores personales, sin llegar a desarrollar un contenido durante la sesión. Como se puede apreciar la docente durante toda la sesión improvisó todas las actividades, en el aula hubo mucho desorden (o bulla). Por ejemplo, uno de los estudiantes dijo en el transcurso de las actividades mencionadas "ya, ya, ya profesora, no sabes, no sabes, no es así, nos estás tomando el pelo profesora" (CC AEC 3P 30/09/02 Pág. 107). O sea, similar a esta forma de trabajo y actitud del estudiante, existió también este tipo de actividades desarrolladas por algunos docentes.

De lo descrito sobre la participación de los docentes en las actividades académicas estipuladas por el DCB, se puede apreciar dos tipos de docentes: los que guían, orientan, apoyan y recomiendan enmarcados en los nuevos paradigmas del docente, y aquellos que realizan tareas opuestas a las descritas y al nuevo rol asignado por la Reforma Educativa. Con relación a la apreciación sobre la forma como trabaja un docente parte del hecho que tienen "desiguales cuotas de autonomía y de iniciativa sobre la educación" (Gimeno Sacristán 2000:117). A partir de ello es preciso no ensimismarse en significados erróneos sobre la práctica docente del profesor y caer quizá en falsas apreciaciones, aunque los datos son elocuentes en el presente caso. Por eso afirmo que si bien la participación de algunos docentes se enmarca en lo que señala la Reforma Educativa, hay también docentes que posiblemente continúen en la vieja práctica pedagógica. Según mi parecer de las dos formas de participación de los docentes, es necesario ingresar en el mundo de las innovaciones en una "unidad de acción", donde cada uno no haga simplemente lo suyo, sino a partir de "saber qué se pretende, qué pasa con lo que se hace para alcanzarlo y cómo habría que cambiar para mejorar las prácticas" (Santos Guerra 2001:75). Este análisis de la práctica pedagógica consensuada puede llegar a tener resultados positivos.

⁹³ Posiblemente lo dijo en la sesión anterior donde yo no estuve.

Por lo señalado, es necesario e importante puntualizar que la participación del docente en las sesiones de aula debe partir de "una clara conciencia respecto al contexto humano, geográfico cultural, económico y social en el que se produce el proceso educativo" (Puente 1999:26). Y no al margen del contexto, pues estar conscientes del contexto es esencial para el beneficio de toda la acción educativa, donde los "profesores tienen que ser facilitadores de aprendizaje cada vez más autónomos y no expositores que desplieguen información" (Braslavsky 1999:113). Porque además, es importante la actitud del docente en el desarrollo del proceso curricular, ya que "en el alumno va a influir en el entusiasmo que transmite el profesor ante un tema" (Escaño y Gil 1997:67). A partir de ello, la labor del profesor en el desarrollo de los procesos educativos es importante, porque estos procesos necesitan "la dirección del profesor y la ayuda que éste da a la construcción de conocimientos que realiza el alumno" (Op.cit.: 68). Además, de ser "un agente de cambio social fomentador del no conformismo, orientador y controlador del aprendizaje y al mismo tiempo un consejero sin ser autoritario" (Hernández 1996:141). Sin duda este nuevo rol docente cambia positivamente la vieja práctica pedagógica de la imposición y el autoritarismo, convirtiéndose en una pedagogía de la ayuda a quién se está formando. En síntesis, se puede decir que los docentes observados enmarcan su accionar en el nuevo paradigma constructivista, por tanto inmersos en las innovaciones educativas, sin embargo, otros docentes observados necesitan cambiar o innovar su práctica docente en las aulas y fuera de ellas.

4.3.2. Participación de los estudiantes

En tanto que la participación de los estudiantes en el desarrollo de los contenidos del área de AEC fue tan variada como ellos mismos. Y se dieron especialmente en permanente interacción con sus compañeros. Al respecto, Escaño y Gil dicen que la participación del estudiante "es inseparable de las actividades de sus compañeros" (1997:67). En ese sentido, observé una participación forzada o inducida por el docente, una participación dinámica y una participación con el silencio. A continuación describo cada uno de ellos.

a. Participación inducida por el docente

Durante la búsqueda de conocer el desarrollo de los contenidos de las ramas diversificadas en las sesiones académicas, la participación de los estudiantes generalmente inducida por el docente en el área de AEC, fue de dos maneras: la intensa y restringida. La participación intensa e inducida por el docente a los

estudiantes, fue como sucedió en la especialidad de formación polivalente, del segundo semestre, donde se desarrollaba la socialización del contenido "Participación en la planificación curricular". Ahí ocurrió lo siguiente:

Doc.	Cuando hablamos de órganos de participación popular ¿a quiénes nos
	referimos?
Ests.	Juntas escolares, OTBs ⁹⁴ , padres de familia.
Doc.	Juntas escolares, está bien ¿no? Ya, las OTBs, juntas de padres de familia,
Est.	muy bien ¿has podido percibir eso?.
Esta.	Sí profesor hay participación en las unidades que estuvimos, en las prácticas
	docentes.
Est1.	¿Junta de padres de familia?
Est.	Heeee parece que no era de padres, porque no tenían sus hijos, ()
	En la mayoría de las comunidades esto no hay y si hay es un fracaso. En
Est.	Oruro, en cambio por los contextos de La Paz por ahí las mama t'allas por
	ejemplo.
Doc.	Pero, profesor otros participan sin ser papás.
	Comunarios sin ser papás participan en educación interesante ¿no? Hasta hay
	capaz de decir, que si los papás no se preocupan de la escuela o del
	aprendizaje, entonces aquí tendríamos que hablar de una participación no
	solamente de los PPFF o autoridades, en realidad toda la comunidad.
	(SA WCHCL 2P 23/10/02)

(SA. WCHCL 2P 23/10/02)

La relación que nos muestra la transcripción, es la participación dialógica espontánea y activa entre el docente y los estudiantes. De acuerdo al plan Keller, éste recomienda que el estudiante "no sea un oyente y anotador pasivo de las conferencias u otras forma de enseñanza sino, al contrario, [el estudiante] estructura el sistema de relaciones para que sea necesariamente un sujeto (...) activo durante todo el proceso" (González 1996:45). Ya que, con la participación de los estudiantes el docente aprovecha el desarrollo "de las potencialidades del individuo dejando sentado la dirección del proceso" (Hernández 1996:136). Está forma de participación de los estudiantes inducida por la docente interactiva fue relativamente escasa en el tiempo que tuve la oportunidad de observar las sesiones de aula del área de AEC.

Sin embargo, la participación de los estudiantes con mayor frecuencia en algunas de las sesiones fue motivada o incentivada más directamente por preguntas que realiza el docente, considerando que "el estudiante ya posee estructuras cognitivas que el docente debe aprovechar, o crearle las condiciones al estudiante para su desarrollo" (Op.cit.:134). Generalmente se dio en el manejo apropiado de términos del currículo, propios del área de AEC. Esta participación en muchos casos fue con respuestas muy restringidas, cuando sólo respondían con sílabas a preguntas realizadas por el

-

⁹⁴ La sigla corresponde a las organizaciones territoriales de base que son los órganos de participación popular.

docente. Lo mencionado ocurrió en las actividades desarrolladas en la especialidad de lenguaje segundo semestre:

```
Doc. Puedo hacer una copia fiel como antes fiel a ésto, currículo rígido,
     pero esto hay que ¿orga....?
Ests. Nizar
Doc. Y ¿cono....?
Ests. Cer
Doc. Conocer, ahí está, conocer qué cosa es ¿el? Currículo.
     Claro el currículo y la Reforma Educativa ¿boli....?
Ests. Viana
Doc. A partir de ello estamos conociendo modelos ¿Peda....?
Ests. Gógicos
Doc. En los modelos curriculares, cuales habían sido sus ¿NE....?
Ests. BAs
Doc. NEBAs en formación docente en el primer semestre en AEC debieron
     conocer las teorías de aprendizaje....
Doc. Psicología del ¿apren....?
Ests. Dizaje.
```

(SA. EMR 2L 13/11/02)

La interacción que se dio en esta oportunidad fue al inicio de la segunda unidad del área de AEC, cuando el docente hacía una reminiscencia o repaso de los contenidos desarrollados en la primera unidad en el área. Lo descrito⁹⁵, se da en casi todas las sesiones pero no con la frecuencia descrita en la cita, sino de manera esporádica, unas dos o tres veces durante una sesión de dos horas reloj que dura una sesión. Así, la manera de lograr la participación de los estudiantes de acuerdo a lo descrito arriba por el docente, fue y sigue siendo una característica que se presenta en los procesos educativos de aula en las escuelas del sistema formal, advirtiéndose también en formación docente con los datos que presento.

b. Participación dinámica

Otras formas de participación de los estudiantes fueron dinámicas y constantes, donde además no existió el requerimiento o la intervención del docente para la acción de los educandos. Así, en el siguiente ejemplo, la participación de los estudiantes fue más allá de la simple complementación de sílabas como vimos anteriormente, porque aquí ampliaron las ideas de sus compañeros:

Siempre ¿no? Tomando en cuenta lo que ya han dicho mis compañeros, tomando en cuenta lo que es el diagnóstico cómo realizar y de qué manera, siempre lo que es la unidad [educativa], la comunidad y tanto con laaaa, coadyuvado con la Junta Escolar, más que todo con lo que él, los docentes y el núcleo más que todo ¿no? Así trabajan en la planificación. (SA. WCHCL 5EC 25/10/02)

⁹⁵ Enfatizo este ejemplo porque permite apreciar con claridad esta forma de participación forzada del estudiante por el docente y así lograr la acción de los estudiantes en la socialización de contenidos aunque sea una participación restringida.

La intervención del estudiante aunque un tanto desarticulada en sus ideas, es una complementación a criterios lanzados por sus compañeros anteriormente. Estas ideas se refieren a la participación que debe existir en la planificación curricular, donde no solamente pueden ser parte de este proceso las OTBs como organismos de participación reconocidas por las normas, sino, también la junta escolar, dirección, profesores y toda la comunidad educativa para "ponerse de acuerdo sobre las necesidades básicas de aprendizaje y las competencias del currículo" (Serrano 1994:160). O sea, en cierta forma posibilitar la diversificación del currículo con esta acción. Según Hernández, la participación del estudiante apoyándose en ideas lanzadas por sus compañeros genera "la capacidad de procesar información y manejar estímulos del ambiente, organizando los datos disponibles de la experiencia" (1996:138). Por tanto, el aprendizaje se concibe como una construcción que se apoya en los estímulos provenientes de su entorno, en este caso en las ideas de sus compañeros.

Otra participación similar a la descrita fue de los estudiantes del cuarto semestre. Uno de ellos lo hizo de la siguiente manera:

Pero compañeros, hay otros que por ejemplo les orienta a las juntas escolares. Las funciones de las juntas escolares efectivamente están trazadas, es de coordinación, es de planificación, [pero] también hay que controlar. Claro, no es de tratarles como policías también, ¿no?. Antes era eso, la junta escolar llevaba al maestro en carretilla. Ahora no, no es ahora con el cambio y a portarse como policía ya también. No, sinos es de coordinación también, porque es también la labor del docente, coordinando se puede entender bien también algunos ¿no? (SA. WCHCL 4PB 06/11/02)

Según mi apreciación, la participación que se observa en las dos últimas citas se debe a la forma como surgieron las intervenciones en la socialización de los contenidos curriculares en una sesión sobre participación de la comunidad en la escuela de estudiantes y docentes. Según las Categorías de Interacción y Análisis de Flanders⁹⁶ (1970), los diálogos ocurren cuando estos son iniciados por los alumnos mismos. Coincide Stenhouse, "la conversación iniciada por ellos mismos, da lugar a las expresiones e ideas propias; hay libertad para desarrollar opiniones en una línea de pensamiento; ir más allá de la estructura existente" (1991:199). Esto además posibilita una interacción más efectiva entre los estudiantes mismos, y no siempre a requerimiento del docente. La participación de los estudiantes no surgió de preguntas hechas por el docente, sino, del diálogo que se produjo entre los estudiantes. Por otro

la interacción didáctica Madrid, Anaya 1977.

⁹⁶ Flanders, Ned A. 1970. **Analyzing Teaching Beaviour**. Reading, Mass.: Addison Weslwy. Análisis de

lado, hubo también participación con mayor dinamismo cuando se encontraban trabajando en equipos o grupos. Un ejemplo, es el siguiente:

Esta. De sus propios conocimientos. Est1. Aprender a aprender. Est. El alumno cuando aprende bajo la orientación de los maestros en interacción de su compañero y los medios que le rodean. Esta. Quizá más, más claro esta aquí ¿no? Est1. Aquí más lata nos ha dado. Est2. Saguemos ahora un punto de esto, un punto cabal ¿no? Anotaremos. Esta. Est1. Ya. desde el primero. Est. Cuáles son los objetivos principales de estas fuentes dinamizadoras. Est3. De la reforma serían tres objetivos principales. Est4. | Sobre el currículo habla ¿no ve? Esta. Dinamizar. Tiene tres objetivos principales. Est3. Anota eso. Est1. Para dinamizar ¿no? Est. Tres objetivos principales en la transformación curricular. Etsa. Ya, cuales son esos tres objetivos principales?, Aquí, no dice dinamizar el sistema educativo, nuevos enfoques y práctica pedagógica culturales y lingüísticas.

(SA.EMR 2M 28/10/02)

El contenido que desarrollaban los estudiantes de la especialidad de matemática era las "fuentes dinamizadoras del currículo". Los estudiantes se encontraban organizados en equipos, uno de ellos desarrollaba el contenido descrito, mientras los otros que conforman el grupo interactúaban realizando un análisis de las dos lecturas proporcionadas por el docente y brindando sus ideas al respecto. Sobre el trabajo en grupos hablaré más adelante (4.4.3. Equipos de trabajo 118). Lo que deseo resaltar sobre el contenido de las citas descritas es, existiendo la posibilidad de abordar las ramas diversificadas, como es la participación de la comunidad educativa en la elaboración de la planificación curricular, no se lo hizo.

c. Con el silencio

Aunque no llega a ser participación en sí, otra de las formas de hacer presencia los estudiantes observados durante el desarrollo de las sesiones académicas, fue con el silencio⁹⁷. El silencio del estudiante se puede producir porque no sabe qué responder, se encontraban procesando la información, está en desacuerdo con lo que se habla, desconoce el contenido, por respeto, por timidez, por desconfianza o por apatía⁹⁸. En

⁹⁷ Debo aclarar que el silencio no puede ser una forma de participación, sino que utilizo esta aseveración de manera metafórica solamente.

⁹⁸ "Actitud que mantienen algunos alumnos en las clases teóricas, caracterizada por la nula participación en sus dinámicas internas, la distracción continuada ante las exposiciones teóricas y el silencio pasivo como estado habitual" (Mohedano s/f).

este entendido, el silencio es la "no-implicación del alumno en ninguna de las dinámicas que el profesor propone para el conjunto de la clase y que requiere del aporte de todos y cada uno de los alumnos" (Roberto Mohedano s/f.). Aunque no se trata de una situación generalizable, pero sí significativa, pues su sola manifestación ejerce un efecto amplificador de los actores. Además, el silencio pasivo es la "desproporción entre una actitud sumamente receptiva por parte del alumno durante la exposición o actividad propuesta por el profesor y la falta de respuesta en el intercambio o proceso de feed back que se debiera establecer con posterioridad o cuando éste se requiere" (ibid.). Es en este ambiente que se dieron muchas de las sesiones de aula en el área de AEC. Una prueba de las muchas que se dieron sucedió en una de las sesiones realizadas después de la práctica docente⁹⁹. Aquí el docente se esforzó por lograr la participación de los estudiantes, sin conseguir su cometido. El docente preguntaba sin obtener respuesta, lo siguiente:

Códigos	Descripción de actividades	Interpretación
Doc.	Cuando la profesora utiliza los conocimientos previos	Las preguntas
	¿Qué tipo de aprendizaje está utilizando la	
	profesora?	docente que ninguno de
Doc.	A ver, cuándo ustedes tomarían los conocimientos	los estudiantes
	previos de sus alumnos para recién ingresar a los	
	conocimientos nuevos, básicamente ¿qué teoría	conocimientos
	están utilizando?.	socializados en sesiones
Doc.	A partir de los conocimientos previos para llegar a los	
	¿conocimientos? [el docente se responde sólo]	
	nuevos.	participación del docente
Doc.	¿Qué teoría nos sugiere eso? Ya bueno, a ver quién	son vanos.
	puede decir algo.	

(SA.WCHCL. 4P 23/10/02)

En lo descrito en la tabla, el docente por más que insiste con preguntas a los estudiantes del cuarto polivalente no logra obtener respuesta alguna y es él mismo, el que se va respondiendo en momentos para continuar hablando solo. Cuando el profesor lanza una pregunta a los estudiantes, algunos se agachan y observan sus cuadernos, otros empiezan a escribir, algunos observan al docente sin emitir palabra,

-

⁹⁹ De acuerdo a lo dispuesto por el diseño curricular base la practica docente "este ámbito tiene dos espacios que se desarrollan de manera paralela e interrelacionada en los seis semestres de formación. Por un lado está el tiempo presencial en el INS especificado en el cuadro de estructura curricular, que debe ser destinado a talleres para planificar, organizar, hacer seguimiento y evaluar la práctica docente que los estudiantes realizan en unidades educativas y para conocer los instrumentos de investigación, analizar su pertinencia y sistematizar sus los resultados recogidos con los mismos en las escuelas. Por otro lado, está el tiempo en el que los alumnos realizan su práctica y la aplicación de los instrumentos de investigación en unidades educativas" (MECD 1999:79). Estos espacios se dividen en talleres presenciales en el INS y en las unidades educativas del entorno, se la realizan durante los seis semestres de formación por un tiempo total de 320 horas en el INS y 560 horas en las unidades educativas.

otros hojean sus cuadernos como si buscaran algo y los más se hacen a los "locos" y tampoco contestan nada. ¿Qué nos da a entender esta pasividad de los estudiantes? O sea, pueden ser por los supuestos que menciono al inicio del acápite, ya que la participación de los estudiantes fue nula, por mucho que se esfuerza el docente no logra la participación de los estudiantes. Pero ésto también pudo ser resultado de la incomprensión y confusión de los contenidos que se desarrollan, porque según la pedagogía operatoria "los conocimientos que se ofrezcan a los alumnos puedan ser integrados a su sistema de pensamiento; si esto no ocurre, los mismos se convertirán en inoperantes" (Sanz y Corral 1996:118) (ibid.). Esta pasividad demostrada por los estudiantes obstaculiza la construcción de los conocimientos que se socializan. Aunque es preciso afirmar que la falta de participación de los estudiantes no es absoluta, porque siempre existe alguien que participa, aunque sean los mismos estudiantes que frecuentemente lo hacen en el aula. En síntesis, podemos encontrar una serie de respuestas que quizá merecen ser estudiadas con mucha más exhaustividad sobre el silencio de los estudiantes en el desarrollo de contenidos.

d. Participación en la planificación curricular

Otra particularidad sobre la participación de los estudiantes en el aula fue la referida a la planificación del diseño curricular de área. Anteriormente veíamos los esfuerzos que realizaba el docente para lograr la participación de los estudiantes en la socialización de los contenidos sin conseguir su cometido. Aquí ocurre lo contrario, el estudiante reclama participación en la planificación del diseño curricular del semestre porque según ellos no lo tienen. Al respecto, entre los estudiantes hay dos posiciones: los que afirman y los que niegan su participación en la planificación de los diseños curriculares del área de AEC. Al respecto la mayoría de los estudiantes entrevistados coincidieron en alguna medida con las siguientes aseveraciones:

Al menos desde mi punto de vista he visto que jamás a los estudiantes [nos] han hecho participar ¿no? En ese sentido de planificación curricular, lo cual al menos he visto en la planificación curricular que este semestre que estamos abarcando, es del anterior semestre. En este [semestre] no sé cómo lo elaboraron, basándose en qué, porque en sí para elaborar [un] currículo tienen que formar parte tanto los estudiantes como los padres de familia y los profesores ¿no? O sea, tiene que haber una interacción de todas las partes ¿no? En ese sentido jamás nos han hecho participar a nosotros como estudiantes. (CEntv. MAR 2L 14/11/02 Pág.49)

No, nunca, al menos que yo he visto nunca no nos han dado cobertura a participar ya que, a inicios de clases nos muestran simplemente el sílabo sobre qué es lo que vamos a avanzar durante todo el semestre. (CEntv. VCT 4PB 07/11/02 Pág.16)

El criterio casi generalizado de los estudiantes es como señalan los apartados anteriores, donde se observa la afirmación de no ser partícipes en la planificación curricular que se realiza a inicio del semestre en las áreas. De similar manera, los docentes ratifican la apreciación hecha por los estudiantes, además son coincidentes con lo que señalan sobre la escasa o casi nula participación de los estudiantes en la planificación curricular semestral. Veamos dos ejemplos:

Mmmm, no, hasta cierto punto en relación a algunas secuencias sí lo fue, pero de manera general no llevamos una planificación participativa de pleno. (CEntv. WCHCL 15/07/02 Pág.8)

Hasta el momento no hemos podido lamentablemente extender la participación a otros estamentos aunque debería de ser [de] esa forma, pero, el mismo tiempo no nos ha permitido porque hay un tiempo muy restringido para realizar esta planificación en el INS, porque la agenda es realmente de esa forma. (CEntv. EMR 15/11/02 Páq.26)

El reconocimiento es patente en los docentes, no existe participación de los estudiantes en esta fase de la planificación del currículo, aunque el segundo docente alude al factor tiempo como responsable de la falta de participación de los estudiantes. En todo caso, la formación docente en la actualidad se convierte en una permanente práctica docente para los estudiantes que se forman en el INS, "esta forma de trabajo permite a los futuros maestros experimentar en su propio proceso de formación el enfoque y la metodología apropiada para desarrollar de manera constructiva el área con los alumnos" (MECD 1999:42). Esto significa que el futuro profesional en educación durante su formación en el INS, tiene que ser un constructor permanente de aprendizaje de todos las fases de los procesos educativos (planificación y gestión) entendiendo a la práctica docente como una constante en todas las actividades de la formación docente, en este caso restringido al estudiante. Aquí deseo también remitirme a lo que señala Freire (1998) sobre la importancia y necesidad de lograr la participación de los estudiantes, porque enseñar además de la instrucción exige respeto a los saberes de los educandos y además permite la crítica sobre lo que se enseña, siendo ambas mucho mejor si viene de los estudiantes porque se ingresa en una negociación pertinente.

Para realizar un cierre sobre la participación de los estudiantes en las sesiones académicas, donde deberían socializarse los contenidos para la diversificación curricular, deseo puntualizar algunas situaciones. Durante el desarrollo de los contenidos, se observó cierta participación de los estudiantes en los diferentes momentos de los procesos educativos como vimos con la planificación curricular. Pude también apreciar una amplia participación de los estudiantes en las decisiones que tomaban en el uso de estrategias metodológicas para el abordaje temático,

aunque este tema lo abordaré más adelante, en el inciso (d. Participación en la planificación curricular, pág. 110). Al margen de la participación de los actores, en la mayoría de las citas que presento, existen momentos donde se podía hablar sobre la diversificación curricular, lamentablemente simplemente no se lo hizo. Por otro lado, a pesar de la necesidad e importancia de la participación compartida entre docente y estudiantes en todas las actividades, ésta no se pudo lograr en la etapa de planificación, quedando restringidos de esta experiencia los estudiantes. A pesar de que la "educación profesional es desarrollar competencias, que incluyen habilidades, conocimientos y actitudes, que permitan a las personas usarlas para la situación de soluciones problemáticas" (Sánchez y Díaz 1997:102) una vez que egresen como nuevos profesionales de la educación.

En síntesis y con relación a esta categoría de la participación de los actores en los procesos educativos, se advirtió dos formas de participación de los docentes en el desarrollo de las sesiones: Una, cuando el docente concretiza las actividades académicas enmarcándose en los nuevos paradigmas constructivistas de la enseñanza aprendizaje y especialmente los que señala la Reforma Educativa y el DCB. Y otros que no cumplen con lo descrito anteriormente, porque se advirtió la improvisación y la falta de cumplimiento de los contenidos programáticos. De esta manera, la participación de los estudiantes varió de acuerdo a las estrategias de organización de los estudiantes en el aula. Las particularidades participativas fueron inducidas por el docente a través de preguntas dirigidas a los estudiantes en forma de diálogos con preguntas y respuestas cortas. En el trabajo en grupos, hubo participación dinámica en los estudiantes y no fue necesaria la exigencia del docente, además ahí generaban y completaban ideas de sus compañeros, se valían de sus experiencias previas y de teorías. Una tercera forma fue la pasiva (el silencio), aquí no participaba el estudiante cuando el docente lanzaba preguntas abiertas a los estudiantes sobre los contenidos en desarrollo.

4.4. Estrategias metodológicas en las sesiones

En el afán de encontrar las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para trabajar los contenidos de la diversificación curricular en las sesiones de aula, es que, en el desarrollo de los procesos académicos se dieron factores imprescindibles que no pueden estar al margen de esas actividades, me refiero a las estrategias metodológicas con las cuales se hizo posible la socialización de los contenidos del área de AEC entre los actores. Al respecto, para Luckhart y Richards:

Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos específicos que los alumnos utilizan en tareas de aprendizaje concretas. Cuando tiene que enfrentarse a una tarea de clase concreta. Cada una de estas opciones o estrategias tiene ventajas y desventajas concretas, y el uso de una estrategia apropiada puede incrementar las posibilidades de hacer bien una tarea de aprendizaje. (1998:63)

Las estrategias metodológicas se dan en las interacciones entre el alumno y el docente, donde "los profesores crean sus propios papeles en el aula basándose en sus teorías de enseñanza y aprendizaje y el tipo de interacción en el aula que, en su opinión, mejor se adecúe a estas teorías" (Op.cit.1998:99). Por ello, cuando se llega al momento de poner en práctica el diseño curricular se precisa acudir a las "estrategias de aprendizaje [porque] son los procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales" (Nisbet y Shucksmith 1987:45). En ese sentido, las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes del área de AEC en el INS-EIB fueron muy diversas. Según Tapia, esta diversidad varía de acuerdo a cada profesional porque "cada profesor enseña basándose en su experiencia, en las capacitaciones recibidas y de acuerdo a sus teorías de enseñanza y aprendizaje, tratando de adecuarlos al contexto donde los aplica" (2002:43). Posiblemente 100 de la misma manera, los docentes del área de AEC aplicaron en las sesiones de aula las técnicas (estrategias metodológicas), o sea, el conjunto de procedimientos que utilizó el docente para lograr las competencias del área "el cómo hacer algo" v. tácticas 101 diferentes de acuerdo al contenido, el tiempo y el espacio de los cuales dispusieron 102. Tomando en cuenta también, que las estrategias metodológicas que se utilizan para socializar los contenidos, éstas son "subordinados al contenido, en el sentido de favorecer la correspondencia de estos contenidos con los intereses de los alumnos, sirviéndose de medios para la comprensión de la realidad" (Hernández 1996:183). En ese sentido, el conjunto de técnicas empleadas además del cómo realizar el proceso de aprendizaje y enseñanza tuvieron un doble propósito. Según la percepción de uno de los docentes, decía:

Entonces una técnica que vamos a utilizar debe servirles para que puedan trabajar en las escuelas al margen de que nosotros vamos a buscar también que se

Señalo posiblemente como menciona la cita, porque para realizar tal afirmación se tendría que hacer un seguimiento individualizado y muy cercano para conocer la hoja de vida de cada profesional, así identificar las capacitaciones que tuvieron, las teorías en las cuales sustentan sus afirmaciones si es que la tienen y la experiencia que posee cada uno de ellos.
101 Táctica, entendida como la forma de llevar adelante la técnica y los pasos que posee cada una de

Táctica, entendida como la forma de llevar adelante la técnica y los pasos que posee cada una de ellas, y por medio de estas tácticas conseguir el resultado que se espera. Según Gutiérrez la táctica "es el conjunto de acciones que se materializan día a día y permiten controlar el avance del sistema conforme a la estrategia planteada" (1998:114).

102 Ander-Egg señala "ninguna técnica puede aplicarse en toda circunstancia, por lo cual es muy

Ander-Egg señala "ninguna técnica puede aplicarse en toda circunstancia, por lo cual es muy recomendable no aficionarse a una o dos técnicas que conocen y saben aplicar con eficacia; para cada caso hay que buscar la o las técnicas más adecuadas" (1999:278).

trabajen aquí a nivel superior. Entonces eso es lo que cuidamos e intentamos cuidar. (CEntv. WCHCL 15/07/02 Pág. 25)

Tal cual señala la cita, la descripción que realizo de las prácticas áulicas observadas están inmersa en esa dirección. Las técnicas que más se usaron y resaltaron en la socialización de contenidos fueron la rejilla, el panel, y la carta.

a. Técnica de la rejilla

Para el desarrollo de las actividades curriculares los docentes del área de AEC utilizaron varias técnicas, una de ellas fue la rejilla. Esta técnica consiste en trabajar los contenidos en tres fases, según las instrucciones de los docentes. Para la primera fase el docente señala:

Inicialmente vamos a cumplir una primera fase. En esa primera fase organizamos 6 grupos de 6 integrantes, algunos lo llaman grupos, algunos equipos. Organizamos 6 grupos de 6 integrantes cada uno. Luego procedemos con el análisis e interpretación y sacamos las conclusiones al interior de esos grupos, mediante la elaboración de mapas, esquemas conceptuales y otras estrategias que ustedes van a decidir. O sea vamos a organizar 6 equipos de 6 integrantes, distribuimos un contenido a cada equipo ¿no? Y cada equipo al mismo tiempo va analizando, interpretando el contenido hasta sacar las conclusiones. Al mismo tiempo, elaboran ya parte de lo que es su material, los 6 integrantes. Eso van a hacer los 6 equipos, ¿entienden? A cada equipo se le va a distribuir un contenido diferente. Hasta ahí la primera fase que hoy debemos cumplir y si no lo cumplimos hoy lo complementamos en casa, no nos queda otra salida, seguimos afectando al tiempo. (SA. EMR 2M 28/10/02)

Luego de explicitar esta primera fase consistente en la forma de organizar y realizar el trabajo, el docente continúa preparando el trabajo con la técnica de la rejilla. Para ello ingresa a explicar cómo se organizarán y cómo trabajarán en la segunda fase:

Concluyendo la primera fase pasamos a la fase 2, los 6 integrantes del equipo 1, por decir, les tocó un determinado tema o contenido, deben estar preparados porque van a ir a diferentes equipos en la fase 2. En la fase 2, conformamos nuevos equipos, otros 6 equipos, pero en un equipo van a haber compañeros que dominan el tema 2, 3, 4 5 y 6 temas. En el siguiente equipo igual compañeros que dominan el tema 1,2,3,4,5,6. Por eso, así cada uno prepara su material. Esta segunda fase se desarrollará el día miércoles. Cumplido toda esta fase, en la segunda fase cada compañero del tema uno comienza a desarrollar con su material, y lo mejora un poco. Luego le toca al compañero 2 del equipo 1, así sucesivamente. (SA. EMR 2M 28/10/02)

Seguidamente describe cuál será la característica de la tercera fase:

En la tercera fase vamos a realizar la conclusión final con la facilitación del docente, son 6 contenidos que vamos a resolver bajo la misma modalidad y vamos a tener una última sesión donde vamos a socializar en forma colectiva para ya aclarar inclusive algunas dudas que en los equipos podrían existir. (SA. EMR 2M 28/10/02)

Una vez concluida la explicación de la forma cómo procederán a trabajar, el docente distribuye los contenidos a los diferentes grupos organizados, éstos a su vez se

reúnen y empiezan a trabajar. Ésta fue la característica de trabajo bajo la modalidad de la técnica de la rejilla, que consiste en trabajar varios contenidos 103 por un equipo de estudiantes; posteriormente los mismos contenidos deben ser socializados con otros estudiantes pero en diferentes grupos. Se debe tener en cuenta que la aplicación de esta técnica fue hecha por tres de los docentes del área de AEC, con variantes, no de forma sino, en la misma dinámica que se emprendió. Por ejemplo, algunos organizaron los grupos en la primera fase de acuerdo a afinidades, en cambio otro docente lo hizo a través dinámicas como: la búsqueda de líderes participativos y abiertos o activos¹⁰⁴. Esta técnica de trabajo según versión de uno de los docentes, era utilizada por la proximidad de la conclusión del semestre, ya que de esta manera permitía abordar varios contenidos al mismo tiempo o sea trabajarlos en forma conjunta; por la escasez de tiempo, para variar y abarcar todos los contenidos programados en el semestre y no dejar contenidos sueltos. Como cierre debo decir, en esta modalidad el trabajo en los diferentes equipos fue bastante dinámica, aquí ningún estudiante se quedó sin hacer nada, todos trabajaron un contenido diferente en los primeros grupos, para luego estos integrantes conformen otro grupo ahí socialicen lo trabajado en un inicio.

b. Técnica del panel

Según Ander-Egg el panel es una "técnica grupal que consiste en la discusión de un tema por parte de un grupo pequeño de personas (4-6) que dialoga ante un grupo o auditorio, exponiendo sus puntos de vista" (1999:215). Esta técnica fue utilizada por uno de los docentes del área de AEC con estudiantes del quinto semestre, y tuvo doble intencionalidad. Primero, desarrollar el contenido programado y segundo demostrar en que consistía la técnica del panel. Según mi percepción la doble intencionalidad fue proporcionar una estrategia metodológica para abordar los contenidos de diferente manera a estudiantes de un semestre superior y demostrar cómo puede ser utilizada la técnica del panel, con quiénes y en qué circunstancias a los del semestre de nivelación. Una de las actividades de esta técnica fue registrada de la siguiente manera:

Hrs.10:38 Es una sesión muy singular porque están en el aula estudiantes de otro paralelo. O sea son estudiantes del semestre de nivelación. Estos se encuentran en calidad de invitados para observar el manejo de la técnica del panel, además, serán beneficiados con la información que surja.

_

¹⁰³ En este caso se trabajaron los contenidos: "características y elementos del currículo".

Para hacer esta tarea, los estudiantes escogían un número cualquiera, o nombraban a uno, estos se convertían en los responsables de organizar grupos.

El título del tema es "proyecto educativo de núcleo". Esto escribe el docente en el pizarrón. En el aula nos encontramos 67 personas ubicadas estrechamente. Los panelistas y los invitados son presentados por el docente que hace de moderador.

Hrs.10:45 Luego de la presentación, los panelistas empiezan a demostrar el contenido. Así, todos los presentes escuchan atentamente la exposición. Los panelistas se encuentran divididos en dos grupos de 3 integrantes (dos hombres y una mujer), sentados en bancos largos junto a mesones. Encima los mesones se observa manteles cuadernos, hojas de fotocopias, botellas con coca cola y un par de floreros. El moderador (docente) se encuentra casi junto al pizarrón sentado en una silla con paleta al centro. Los oyentes están frente al moderador y los panelistas.

Hrs.11:40 Concluye su participación el último panelista. Inmediatamente interviene el docente para reflexionar sobre la importancia de la aplicación de este tipo de técnicas en el desarrollo de las clases

(CC. EMR 5P Pág.237-238. 08/11/02)

La presentación del contenido por los panelistas duró exactamente 62 minutos, durante este tiempo cada uno de los panelistas intervino de manera intercalada sin que existiera cuestionamientos entre los grupos y oyentes. Luego de la presentación de cada grupo vino la fase de preguntas y respuestas, concluyendo el desarrollo del panel al medio día. A la culminación de la actividad, el docente realizó una síntesis de lo abordado durante el tiempo que duró la sesión. Una característica que se pudo observar (aunque esto fue recurrente en todas las sesiones) fue el cansancio de muchos de los estudiantes que se vieron involucrados en la sesión. Pero, también hubo preguntas de estudiantes dirigidas a los panelistas y al docente.

Esta fue otra de las técnicas utilizada por uno de los docentes del área de AEC para la socialización de los contenidos, en cierta forma una técnica nueva introducida en los procesos educativos de formación docente, ya que, la técnica es utilizada en otro tipo de actividades y con otros actores. De cualquier modo, esta técnica no fue utilizada adecuadamente por los estudiantes a pesar de las recomendaciones del docente, ya que, en vez del diálogo que debería de darse entre los panelistas, existió exposición solamente.

c. Técnica de la carta

Otra técnica singular de abordaje metodológico utilizada para socializar los contenidos en las sesiones por otro docente del área de AEC, fue la carta. Para llevar adelante esta tarea, el docente distribuyó las cartas dando lectura a los nombres a quienes iban dirigidas, sólo los que faltaron la sesión anterior no recibieron correspondencia. El trabajo fue realizado con estudiantes del quinto semestre especialidad de expresión y creatividad para aplicar la coevaluación entre estudiantes del mismo semestre, pero de diferente especialidad. El docente inició la técnica de la siguiente manera:

Comenzamos entonces. Está enviando a la Nicolasa Laura, Marisol, Doc. Est. Desesperada estás ¿no? (esta afirmación casi es un susurro) Doc. Rolando, Ariel, para Ariel la carta le envía Ruth. Ramiro, Gladys. Para Ests. Jorge. Doc. Uyuyuy (Sonríen todos los estudiantes) Esta. Para Jorge firma Elvis es el más cotizado. ¿Rosario? Doc. No está, ausente. Esta. Norma Doc. Presente Doc. Aniceto, Nicolás famoso está. Cristina. Raúl Ramiro, remite Orlando Paredes. Beatriz Aliaga remite a Juan Ariel.

(SA. WCHCL 5EC 25/10/02)

El propósito del uso de esta técnica, según afirmación del docente a la conclusión de la distribución de las cartas, fue para afianzar el contenido desarrollado en anteriores sesiones y a la vez para co-evaluar el mismo. Luego procedió a dar instrucciones sobre la forma de trabajo a realizar con el contenido de las cartas:

Cada uno va a tener que revisar o tiene por lo menos unas dos cartas y entonces hagan un esfuerzo para leer esas dos cartas, entonces intenten leerlo de la mejor forma posible. Una vez que vayan a abrir una carta no se fijen tanto en el nombre porque no se sabe quién está mandando... y tendríamos que empezar a tomar en cuenta lo siguiente. Que la carta que sus compañeros deben evaluarles sobre los cuatro aspectos que hemos trabajado anteriormente, es decir, sobre administración del aula, integración en el aula y luego los ambientes, los espacios y luego tuviéramos la disciplina y el aula. (SA. WCHCL 5EC 25/10/02)

Una vez distribuida la correspondencia, el docente señala que sólo tienen diez minutos para realizar una lectura y posteriormente deberán de consensuar la calificación que le asignarán a la carta. Tras la instrucción cada estudiante lee su correspondencia en voz baja. A pesar de haber transcurrido los diez minutos señalados por el docente ningún estudiante logró concluir con la tarea. Pero lo que sí ocurrió es que el docente permanentemente aclaraba las dudas que formulaban los estudiantes. Otra característica que se pudo apreciar de la aplicación de esta técnica es la apertura o flexibilidad para ser trabajada, ya que el docente señalaba la posibilidad de ser trabajada con ayuda de sus compañeros: "pueden consultar con su compañero que está al lado si no lo entienden" (SA. WCHCL 5EC 25/10/02). El tiempo asignado no se respetó porque duró el doble estipulado por el docente y se apreció muchas dudas de los estudiantes, no en la forma de trabajar la técnica, sino en los significados del contenido trabajado.

En síntesis, con relación a las técnicas descritas que utilizaron los docentes en la socialización de contenidos en el área de AEC, uno de los estudiantes tenía la siguiente apreciación:

Sólamente algunos docentes nomás trabajan así, los demás no son así, todos deberían de trabajar con otras estrategias más. Cuando hacemos otras cosas, otras formas uno no se aburre, por eso es interesante. (CEntv. ECP 5EC 07/11/02)

Las diferentes técnicas utilizadas para la socialización de contenidos indudablemente son beneficiosas desde todo punto de vista, ya que brindan un abanico de posibilidades de aplicar en su práctica docente a los futuros docentes.

En resumen, puedo afirmar que se observó un trabajo desprendido entre los miembros de los equipos que trabajaron la técnica de la rejilla. Lo propio ocurrió con la técnica de la carta aunque éstos no trabajaron en equipos. Personalmente creo que estas técnicas pueden enriquecer la formación de los profesores siempre y cuando no queden ahí simplemente como un conocimiento teórico adquirido, sino, lo pongan en práctica una vez que sean profesionales. Considero también, que las técnicas metodológicas concretizadas en las sesiones del área de AEC, responden a los propósitos delineados por el DCB y están orientadas en función a las actividades que plasmaran en su actividad de práctica docente en las unidades educativas los futuros profesores. Porque, el uso de técnicas que antes de ahora no se observaban en las sesiones del trabajo áulico, cambia la forma rutinaria de las clases magistrales donde todos escuchaban al maestro. Por ello los docentes evidenciaron una capacidad innovadora (aunque no fueron todos) y una apertura mental a lo nuevo, en cuanto a estrategias de abordaje metodológico se refiere. Para concluir, cabe señalar que las técnicas tuvieron un inicio de caracterización de información sobre la forma de llevar adelante el trabajo, sequido del proceso mismo o ejecución de la técnica y un cierre realizado por los docentes con una síntesis de los contenidos observados.

4.4.1. Consenso para establecer estrategias metodológicas

Durante el desarrollo de los contenidos, a diferencia de lo que digo en el apartado sobre la ausencia de participación de los estudiantes (d. Participación en la planificación curricular pág. 110), ocurre lo contrario, ya que se dio una amplia participación a los estudiantes en el establecimiento de las estrategias metodológicas para la socialización de contenidos. En referencia a ello, uno de los docentes sobre la forma de trabajo que debería de optar cada grupo, mencionaba lo siguiente:

Ya tienen ustedes el material, solamente falta preparar en la forma que deseen, serán mapas conceptuales, esquemas, pueden hacer el árbol, pueden manejar iconos. La forma que ustedes deseen, y cada uno tiene su estilo. (SA. EMR 2L 28/10/02)

Una vez realizado este trabajo ahora es resorte de cada compañero en la forma que quiera preparar su material, les estoy dando amplia libertad. Por ejemplo, su compañera dice yo no quiero mapas conceptuales, hace otra cosa, y sin embargo,

si este grupo ha resuelto manejar por unanimidad, manejar un sólo lenguaje en base a mapas conceptuales, entonces cada uno se prepara su mapa conceptual. El día miércoles estarán en grupos diferentes, con su material bien preparados. (SA. EMR 2M 28/10/02)

En esta sesión, el docente brinda amplia libertad a los estudiantes para que puedan decidir ellos cómo socializar y hacer la presentación de los contenidos distribuidos a cada grupo de trabajo. Por tanto, contrariamente a las expresiones de no tener participación en la planificación curricular de los diseños del área, aquí el docente da lugar a una participación amplia a los estudiantes en la selección y elección de la técnica pedagógica que deseen utilizar para la socialización de contenidos. Evidentemente, en las diferentes sesiones de toda el área hubo este criterio amplio, de dar lugar a la decisión de los estudiantes, que según Sardinas "las mejores metodologías de enseñanza son las que se ajustan a lo que se sabe de cómo aprenden los alumnos y a las características de cada aprendiz y como resultado de ello le hace progresar" (1999:43). En este caso, se dio lo que señala Sardinas en la selección de la técnica y el material para sus presentaciones en la socialización de contenidos, que generalmente terminaba con exposiciones, escogiendo los estudiantes la técnica que más conocían. Pero también dice, "No es posible prescribir el método de enseñanza válido para todo el alumnado y para todos los contenidos aunque las leyes y principios del aprendizaje son idénticos para todos" (1999:43), porque, también es cierto que "cada aprendiz es diferente, tiene su propio estilo de aprendizaje" (Op.cit.:45). Esto es lo que ocurrió en las sesiones de las diferentes especialidades y semestres: sucedió todo lo descrito en el área de AEC que propone respetar las formas individuales de aprendizaje que tiene cada persona.

Con relación a lo afirmado por Sardinas sobre el estilo individual de aprendizaje, una estudiante decía: "Tendríamos que entrar de acuerdo (...) para la próxima sesión para cuando vayamos a cada grupo, con qué vamos a ir, nos pondremos de acuerdo compañeros como ha dicho el profesor" (SA EMR 2L 28/10/02). Esta afirmación ratifica la amplitud que el docente dio a los estudiantes para determinar la estrategia que utilizarían en la socialización de contenidos, porque se ve cómo estudiantes entran en consenso para escoger la técnica pertinente. Esta apertura como forma de trabajo propuesta por los docentes, la hicieron de dos maneras: en forma individual y colectiva. Lo importante aquí, es resaltar este tipo de espacios de apertura a la participación que se tiene ahora, ya que antes de ahora no existía. Generalmente el docente era quién decidía e imponía criterios únicos para todos los estudiantes, donde además, el accionar del docente siempre estaba enmarcado o encasillado a

estrategias metodológicas estereotipadas únicas 105 y restringidas, delineadas por los currículos prescritos.

En resumen, se puede decir, que existe participación de los estudiantes en ciertas fases o momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto de la participación de docentes y estudiantes en el desarrollo de los contenidos, el diseño curricular base estipula que "es importante que [el docente] ponga en marcha una organización pedagógica que establezca relaciones horizontales entre alumnos y educadores, que se fomente el aprendizaje cooperativo, contextualizado y enfocado al desarrollo de competencias para su futuro profesional" (MECD 1999:41). Esto es precisamente lo que se ve en las citas anteriormente descritas, donde sí existió esa horizontalidad, al dar el docente libertad a los estudiantes y decidir las estrategias metodológicas (técnicas) para la socialización de contenidos. Esta fue una de las estrategias más utilizadas por los docentes en la socialización de los contenidos en el área de estudio.

4.4.3. Equipos de trabajo

Otra de las características observadas en las sesiones de aula fue el trabajo organizado en equipos. En este tipo de trabajo el docente y los estudiantes juegan roles diversos, como se puede advertir en el siguiente ejemplo:

Silencio, escúchenme, no están trabajando en grupo, háganlo así ¿ya? Utilicen los materiales que tienen, que presentaron, ahí hay muchos gráficos y mensajes que expresan ideas sobre sus temas. (CC WCHCL 2Pa 08/07/02 Pág.23)

En esta cita se puede apreciar la participación del docente con los equipos de trabajo de los estudiantes. La forma de trabajo de los estudiantes organizados en equipos, fue la característica desplegada por los docentes en las sesiones de aula del área de AEC. Otra característica de la socialización de los contenidos luego de los trabajos en grupos, fue que siempre concluían en exposiciones por grupos, como señala un docente:

Ahora por otra parte, la próxima sesión del día viernes pasamos ya a desarrollar en los siguientes o los nuevos equipos, para eso cada uno se prepara su propio material que trajeron y exponen con eso. (SA. EMR 2M 28/10/02)

Al final de las exposiciones, al margen de las sesiones trabajadas con técnicas distintas como describo en los acápites anteriores, éstas no tuvieron una sola forma en

-

¹⁰⁵ Un claro ejemplo de lo afirmado, es el método de las palabras normales que se utilizaba para llevar adelante la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad. Todos los que ahora leemos y escribimos aprendimos con ese método.

su concreción. En este orden, el trabajo en equipos además de lo descrito hasta aquí, tuvo también otras características como ya afirmé en el apartado de participación de los estudiantes, donde unos participan más que otros. En algunos casos, las interacciones de los estudiantes en los grupos fueron muy dinámicas entre los actores en las sesiones académicas, como en el siguiente caso:

Est.	Aquí en la primera parte también ¿mirá?, en la primera fuente, es nomás que
	el alumno es el actor más importante, ¿sí o no?, el alumno no es tomado
	como objeto, sino, es fundamental para que él sea constructor de su propio
	aprendizaje.
Esta.	De sus propios conocimientos, nadie está anotando.
Est1.	Aprender a aprender
Est.	El alumno cuando aprende bajo la orientación de los maestros en interacción
	de su compañero y los medios que le rodean.
Est1.	Quizá más, más claro esta aquí ¿no?, Opina tu también.
Est2.	Aquí más lata nos ha dado.
	Saquemos ahora un punto de esto, un punto cabal ¿no?
	Anotaremos pues.
	Ya, desde el primero
Est3.	Cuales son los objetivos principales de estas fuentes dinamizadoras. De la
	reforma serían tres objetivos principales
	Sobre el currículo habla ¿no ve?
	Tiene, tiene, que
	Dinamizar. Tiene tres objetivos principales
	Anotá eso.
	Para dinamizar ¿no?
Est.	Tres objetivos principales en la transformación curricular.
	Ya, cuáles son esos tres objetivos principales?, aquí no dice dinamizar el
	sistema educativo, nuevos enfoques y práctica pedagógica culturales y
	lingüísticas.
Esta.	Tu no estás haciendo nada compañero chuño.

(SA. EMR 2M 28/10/02)

El cuadro descrito como cita nos muestra lo afirmado anteriormente, existe un diálogo muy fluido entre los integrantes de los equipos de trabajo, donde cada miembro aporta con su idea. Para realizar su aporte los estudiantes se apoyan en textos proporcionados por el docente que tienen entre las manos, o sea, previamente antes de aportar ideas realizan la lectura de esos textos. Otra característica muy especial que se vio en el accionar de los equipos de trabajo de la cita, fue el rol que una de las estudiantes cumple (mujer), a pesar de no ser la responsable del grupo. Como se puede apreciar en la cita anterior, es la única estudiante integrante del equipo y es la que permanentemente regula y conduce todo el accionar del grupo. Cuando por ejemplo dice: "nadie está anotando", "anotaremos", "anota eso", "opina tu también", "tu no estás haciendo nada" fue la forma de actuar de la estudiante en todos los trabajos de grupo que tuvieron, siempre estaba orientando, guiando y exigiendo el trabajo de todos los integrantes del equipo. En otras palabras, la estudiante hacia

prevalecer su presencia en el trabajo grupal, surgiendo de esta manera el autocontrol al interior de los equipos.

Pero, no todo fue participación activa de los estudiantes cuando se encuentran trabajando en los equipos de aprendizaje, como vimos en la cita. En el accionar de los grupos, también se observó el descuido de algunos integrantes en esta forma de socialización de contenidos, dejando de lado la responsabilidad individual con ellos mismos y con el equipo, a unos cuantos miembros. O sea, son sólo dos o tres miembros del equipo los que realizan todo el trabajo, mientras los demás estudiantes (integrantes del equipo) se dedican a hablar de otras actividades o temas que nada tienen que ver con el contenido que se socializa. Para esto, presento sólo dos ejemplos de esta forma de trabajo de los equipos. El primero surge en la sesión de la especialidad de expresión y creatividad segundo semestre:

Hrs.10:10	Del trabajo de evaluación y reflexión que realizan los estudiantes encomendada por el docente, sólo dos son los que responden y reflexionan en una acción de diálogo, donde uno de ellos es el que escribe, o sea hacen el trabajo. Los otros integrantes conversan entre ellos de otro tema sin efectuar ningún aporte para la evaluación. No logro escuchar bien porque me encuentro un tanto alejado del grupo. En otro grupo, los estudiantes sólo observan el trabajo que efectúan dos de sus compañeros, donde uno lee un texto (muy parecido a una revista) y el otro le escucha, y de vez en cuando escribe en su cuaderno. Los otros conversan sin tomar en cuenta la actividad que realizan sus compañeros. En un tercer grupo, también sólo dos estudiantes son los que trabajan para "todos", donde uno escribe y el otro le dicta de una
	trabajan para "todos", donde uno escribe y el otro le dicta de una hoja que lee sin reflexionar nada. No hay trabajo de equipo.

(CC WCHCL 2EC 10/07/02 Pág.38)

La información descrita reafirma lo mencionado anteriormente, que sólo algunos trabajan en los grupos, en tanto que los demás brillan por su indiferencia. Cada uno de los grupos mencionados en la cita estaba compuesto de cinco y seis integrantes entre mujeres y hombres. Para ampliar la forma como se trabaja en los equipos de estudiantes, la siguiente descripción de un momento de la sesión nos puede permitir apreciar mejor la participación de los estudiantes al interior de los grupos.

Hrs.11:49	El docente invita a otro grupo a exponer. Para realizar esta
	actividad los estudiantes del grupo se dirigen donde se encuentra
	ubicada una señorita, ésta está casi junto al pizarrón y al lado mío.
	En eso preguntan dos de sus compañeros que ya llegaron al lugar:
Est.	A mí, ¿qué parte me ha tocado?, ésto es mi parte ¿no?
Est1.	¿Y de mí?
Esta.	¿Ahora? Pero no has venido.
	¿Ahora ayúdame pues a mí?
Est1.	Yo he venido ustedes no estaban.
Esta.	Todo esto es, ¿por qué no vienes?

El grupo está compuesto de cinco integrantes, cuatro hombres y una mujer. Todo lo que hablan lo hacen en voz baja dirigiéndose a su compañera. Logro escuchar la conversación porque me encuentro muy cerca de ellos. Lo que observo es que, en ese momento, se reparten las fotocopias para exponer y no hubo un trabajo previo de análisis en el grupo.

(CC. WCHCL 2AC 08/07/02 Pág.16)

De las dos últimas citas descritas, en la primera se aprecia la participación de unos cuantos estudiantes en el trabajo grupal que debieran realizar entre todos, además que fue en el aula. En la segunda cita, según la descripción no lograron reunirse los integrantes del grupo para realizar la tarea encomendada por el docente, por ello se expresaron de esa manera. Tomando en cuenta las descripciones, se torna un tanto complicada la situación del trabajo en equipo en ambas situaciones. Por ejemplo, en el primer grupo se ve que no trabajan todos sus integrantes a pesar de estar presente el docente en el aula. En la segunda cita no se reunieron los estudiantes, mucho menos analizaron el contenido, posiblemente: primero porque el grupo no fue organizado por afinidad, otra posibilidad quizá es porque la docente no era muy exigente en las presentaciones y una tercera podría ser, falta de interés en el tema por los estudiantes. A partir de lo descrito, lanzo las siguientes interrogantes ¿Hasta qué punto puede ser beneficioso y efectivo los trabajos en equipo, qué se puede esperar en materia de asimilación o construcción de conocimientos en los estudiantes, qué ocurre con el trabajo en equipos fuera de las aulas, será recomendable esta modalidad de trabajo? En el siguiente párrafo intento responder de alguna manera a estas interrogantes.

De acuerdo a estudios, el trabajo en equipo tiene muchas ventajas, que en sí, pueden beneficiar a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ya que, permite una interacción más fluida entre los sujetos al interior de los grupos, además de un autocontrol interno en todas las actividades como vimos anteriormente. Al respecto, Hernández (1996) señala la importancia del trabajo en grupo, ya que da la posibilidad de generar dinamismo en la construcción de los conocimientos y un respeto mutuo entre los integrantes. Asimismo, Piaget señala que "El trabajo en equipo es esencialmente 'activo', es decir no basado en coacciones exteriores, sino en intereses intrínsecos o que reciben un total asentimiento interior de la personalidad" (1999:152). De ser así, las afirmaciones quedarían desvirtuadas completamente si comparamos con las últimas citas descritas donde no hubo responsabilidad de algunos integrantes, pero concuerda plenamente con la primera cita de resultados presentada en este acápite. Por ello, es preciso puntualizar, aunque esta situación no sea una constante

en los datos obtenidos, es pertinente tomarla muy en cuenta cada vez que se decida utilizar la estrategia del trabajo en equipo.

En ese sentido, las estrategias metodológicas utilizada por los docentes fueron las que los estudiantes internalizaron en las diferentes sesiones académicas. estrategias vienen a ser "una cuestión clave en la función educadora" (Op.cit.: 143). Además, según el mismo autor "la selección de dichos métodos y actividades estará en función tanto de los contenidos que trabajar como de la edad de los estudiantes, fundamentalmente" (ibid.). La diversidad metodológica socializada en los procesos de aprendizaje permite brindar una mayor solidez a los futuros profesionales en su práctica docente. Ya que una técnica es más "sustancial que otra si facilita desempeñar al alumnado un papel activo; investigar, exponer, observar entrevistar, participar en simulaciones, etc., en lugar de escuchar, rellenar fichas o participar en discusiones rutinarias con el profesor" (Op.cit.:251). Es en este sentido que se trabajó en el área de AEC, asimismo con una diversidad metodológica que estimulará en los estudiantes el ingreso a una faceta de planificación mucho más rica en la práctica docente de aula. Por lo descrito anteriormente, el uso de estrategias de abordaje temático debe variar frecuentemente, porque esta situación da la posibilidad también de incorporar medios y situaciones que en cierta medida "obligan a efectuar adaptaciones más o menos importantes, en función de sus conocimientos previos, de sus experiencias a nivel de grupo, de las dificultades precisas que puedan surgir en algunos de los temas" (Jares 2002:152). Por ello, es importante una innovación permanente de estrategias metodológicas en el abordaje temático, que en circunstancias fueron las características presentadas en el trabajo de los equipos organizados en las sesiones de aula del área de aprendizaje y currículo.

4.4.4. Las necesidades básicas de aprendizaje

Otra de las recurrencias identificadas en las sesiones y desarrollo de estrategias metodológicas fueron los contenidos sobre la planificación curricular. En el desarrollo de estos contenidos, surgieron las necesidades básicas de aprendizaje (NEBAs) como estrategia para la planificación curricular. Según Tedesco (1993) las NEBAs deben ser tomadas en cuenta "como piso y no como techo de las aspiraciones educativas y, en el énfasis de la solución de problemas estructurales derivados de la asimétrica relación entre los países desarrollados y en desarrollo como condición necesaria para el logro de los objetivos educativos postulados por la comunidad internacional" (Gajardo 1999:10). Y la Reforma Educativa boliviana a través del ETARE afirma: "Las necesidades básicas de aprendizaje constituyen aprendizajes

posibilitadores y generadores de adquisición de competencias, desempeños, dominios, capacidades y conocimientos así como el desarrollo de actitudes y la internalización de valores para que los sujetos se encuentren en condiciones de movilizarse para satisfacer sus necesidades humanas" (1993:47). Según la socialización de los contenidos en el área AEC, la construcción de un currículo debe estar necesariamente basada en buscar la satisfacción de las demandas de los beneficiarios del aprendizaje. Para este cometido en el desarrollo de las sesiones del quinto semestre de la especialidad de expresión y creatividad, uno de los estudiantes realiza un comentario luego de haber escuchado la lectura de uno de los artículos de la ley de Reforma Educativa, de la siguiente forma:

En el artículo 108 que dice sobre los objetivos, o sea que dice identificar los objetivos ya sea socioeconómico, sociocultural, sociolingüístico ¿ya? Entonces también señalar las necesidades, las necesidades de aprendizaje las necesidades sociales y (...) a la vez en la comunidad donde se encuentra la unidad educativa ¿cómo se está trabajando? ¿Qué, qué es qué?, ¿Qué están trabajando? Ahora ¿Cómo vamos a mejorar ésto? De acuerdo a la realidad sociocultural con lo sociocultural, eso sería. (SA. WCHCL 5EC 25/10/02)

De la misma manera, en otra sesión y otro semestre de estudiantes, uno de los docentes también abordaba el tema de las necesidades básicas y decía lo siguiente:

Sicología del aprendizaje, ahí esta las NEBAs, ahora falta saber si estas NEBAs lo convertimos en esto, (contenidos) para satisfacer NEBAs, esto es complementario, a esta las NEBAs ahí hay que agregarle el prefijo SA, SA-NE-BAS, saben ¿Qué significa? Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje. (SA. EMR 2L 13/11/02)

O sea, las NEBAs fueron mencionadas de esa manera solamente, sin mayores explicaciones. Posteriormente, durante el desarrollo de algunas sesiones, se observó también cómo trabajar las NEBAs en las unidades educativas. Al respecto un docente decía:

Lo primero que debo hacer es llevar adelante ¿mi?... Diagnóstico. Entonces, esto un poco coincide, esto que les habíamos indicado. Bien, ahora el diagnóstico es obvio que vamos a hacer para identificar nuestras NEBAs, en el anterior se ha hablado sobre esto, ¿no?. (SA. WCHCL 5EC 25/10/02)

Asimismo consultados los estudiantes sobre la manera de planificar el currículo de las ramas diversificadas, ellos respondieron:

De acuerdo a las necesidades básicas de aprendizaje que requiere el niño para que tenga una mejor visión de su cultura y de sus tradiciones, está para poner como misión. (CEntv. AEC 5EC 07/11/02)

Tomaría muy en cuenta las NEBAs del alumno, de modo que puede lograr la formación integral del alumno y que las ramas diversificadas sirvan para satisfacer todas las inquietudes del alumno. (CEntv. AEC 5EC 07/11/02)

Lo paradójico aquí, es que los mismos alumnos entrevistados antes sobre el currículo de las ramas diversificadas señalaban no conocer nada; sin embargo, aquí manifiestan otro tipo de respuestas, además de observar que sí existen elementos básicos que pueden permitir la viabilidad de la diversificación del currículo. Otro aspecto importante que señalaba uno de los docentes en las sesiones, por ejemplo fue, la importancia no solamente de tomar en cuenta las NEBAs para la planificación de un currículo, sino, en principio orientar todo en la unidad educativa en base a una ideología:

El carácter ideológico de la UE para identificar los objetivos y metas a alcanzar a partir de un diagnóstico inicial del contexto sociopedagógico, socioeconómico, sociocultural y sociolingüístico en el que se ubica la UE, para señalar las necesidades sociales en principal del aprendizaje y expectativas de los miembros de la comunidad en general que tiene respecto a la comunidad educativa, para plasmar la línea pedagógica a seguir tanto en formulación y ejecución del proyecto como en el desarrollo de toda actividad educativa en la unidad. (SA. WCHCL. 5EC 25/10/02)

O sea, la complementación del docente sobre la importancia de llevar adelante las actividades educativas a partir de las necesidades de los educandos fue oportuna en la socialización de contenidos a los estudiantes. Al respecto de la planificación curricular, los estudiantes en el trabajo áulico también decían lo siguiente:

Desde luego, porque para educar a un niño hay que partir de su propio mundo en el que vive, hay [que] tomar en cuenta todas las características que puede tener su comunidad. Hay que partir también desde su casa, cómo vive, qué condiciones económicas [y] sociales que tiene [el niño]. (CEntv. OC 5EC 07/11/02)

Estos, son conocimientos muy pertinentes y relevantes que menciona el estudiante para el diseño curricular y el aprendizaje de los niños y niñas, partiendo en este caso de las necesidades de los educandos, su realidad y lo que señala la DC.

Volviendo a las NEBAs, la Conferencia Mundial de Jomtien que en definitiva orienta casi todas las políticas educativas en el mundo, especialmente en las de Latinoamérica, afirman que éstas "varían entre los diversos países y contextos socio-culturales y económicos" (Mello, en UNESCO/IDRC 1993:185). Asimismo, Mello señala que efectuar una planificación del aprendizaje atendiendo las necesidades básicas, es ingresar en "las formas alternativas de adquisición de conocimientos [que] adquiere vitalidad desde los más locales y poco estructuradas -es el caso de las iniciativas comunitarias- hasta las diseñadas formalmente" (ibid.). Esto por la "estandarización y uniformidad con que el estado viene enfrentando las demandas diferenciadas de clientes heterogéneos —y en el caso latinoamericano, socialmente desiguales— ha debilitado el monopolio estatal de la enseñanza" (Op.cit.:189). Entonces la urgencia de llevar adelante la diversificación del currículo se hace

pertinente, y las NEBAs se presentan como una herramienta importante para el momento de llevar a la práctica la planificación curricular local.

Para cerrar el acápite de las estrategias metodológicas observadas y descritas en las diferentes sesiones del área de AEC de formación docente, diremos que éstas son parte de la práctica pedagógica cotidiana que llevan adelante docentes y estudiantes. La cuestión aquí es preguntarnos ¿Trabajaron estrategias pertinentes para la diversificación curricular, serán apropiadas las estrategias adquiridas por los estudiantes en el INS para la diversificación curricular, cuáles deberían de ser esas estrategias? En otras palabras, lo que buscaba con la investigación era evidenciar si se proporcionaban o utilizaban algunas estrategias metodológicas pertinentes para trabajar la diversificación curricular; creo que no pude encontrarlas. O sea, que no pude encontrar las estrategias de abordaje metodológico para trabajar el currículo de las ramas diversificadas que plantea la Reforma Educativa. Fuera de la última información que presento sobre las necesidades básicas de aprendizaje, no pude advertir otras estrategias capaces de viabilizar el trabajo de la diversificación curricular. En ese sentido, la información que reciben los estudiantes referidas a estrategias metodológicas para trabajar el currículo diversificado, en mi criterio es muy general. Por qué no se mencionó en muchos momentos ¿Cómo trabajar, a partir de que instancias, en qué momentos, con quiénes realizar esta tarea, qué trabajar? Las dudas quedaron flotando en el aire, a pesar de lo descrito. Según mi parecer, creo que era necesario desarrollar otras estrategias metodológicas al margen de las descritas, como las estrategias "dialógicas y participativas" sugeridas por Valiente (1988), porque al margen de la enseñanza general de las estrategias metodológicas en el área de AEC, es importante que el estudiante en EIB y no solamente ellos 106, adquiera una nueva y variada forma de trabajar en el aula, especialmente cuando se trata de trabajar con currículos locales diferentes, que requerirán la incorporación de conocimientos y saberes propios de una comunidad a la escuela en el marco de los estipulado por la ley de Reforma Educativa. Desde ya, esta acción se convierte en un verdadero reto, porque un abordaje metodológico (dialógico) diferente en el aula a la que se desarrolló hasta ahora, no existe en las escuelas del sistema regular boliviano. Al respecto, (Valiente 1988:43) menciona la importancia de llevar adelante una estrategia dialógica participativa que permita a "cada nueva generación entrar en contacto con quienes la precedieron y tener acceso a todo el acerbo de conocimientos acumulados durante siglos por las generaciones anteriores" para recuperar los

¹⁰⁶ Estudiantes en general que trabajen en todo el sistema escolar boliviano.

conocimientos y saberes ancestrales y dar lugar "a recrear el conocimiento tradicional a partir del reconocimiento y la identificación de elementos endógenos, materiales y sociales que han dado continuidad a la sociedad andina" (Op.cit.:77), en "una relación de interlocución (...) de maestros, alumnos y comunidad en general" (Op.cit:75). O sea, una interacción comunicacional directa entre todos los participantes de la acción educativa vale decir docentes, estudiantes, padres de familia, junta escolar, autoridades regionales y comunidad en general. Esta diferente forma de abordaje metodológico en la escuela beneficiará directamente a los estudiantes y docentes. Además de llevar adelante una experiencia metodológica diferente, especialmente a los estudiantes porque se tratará "de vincularlo activamente con su contexto sociocultural del cual él es parte esencial" (Op.cit. 79). Se partirá de lo propio, familiar para conocer lo ajeno, en tanto que el docente logrará alcanzar las competencias de aprendizaje planificadas en el diseño curricular de manera significativa y relevante para los educandos. Esta forma de estrategia metodológica no se evidenció en las sesiones del área de AEC.

Muy a pesar de la importancia reconocida por los estudiantes de conocer cómo trabajar el currículo de las ramas diversificadas. Algunos lamentan no haber desarrollado estrategias pertinentes en los diferentes semestres para el diseño curricular de las ramas diversificadas. Un ejemplo de lo mencionado es lo que sigue:

Se adquiere algunas estrategias pero no son suficientes, más bien se debería desarrollar o que los docentes nos impartan más conocimientos en cuanto a estrategias, con lo que tenemos no son suficientes. En esta vida nada es suficiente hasta que podamos ser genios en todo. (CEntry OC. 5EC 07/11/02)

No, porque yo creo que deben existir otras estrategias metodológicas. (CEntv. OSMT 2L 14/11/02 Pág.43)

En realidad no se dio ninguna estrategia metodológica a lo que se relacionan con las ramas diversificadas en nuestra formación aquí en el INS. (CEntv. DMC 4PB 07/11/02 Pág.26)

En definitiva, es conveniente señalar que tanto docentes como estudiantes esporádicamente hacen menciones a algunas estrategias que bien pueden servir para iniciar el proceso de la diversificación del currículo en la práctica docente. Asimismo, cabe indicar que no se dieron estrategias apropiadas para la diversificación curricular.

4.4.5. Uso de la lengua originaria

Una última categoría de datos está relacionada con el bilingüismo. Como mi trabajo de investigación fue efectivizado en una institución de Educación Intercultural y Bilingüe, no podía estar y dejar de lado el uso de la lengua originaria en la socialización de los contenidos temáticos, por ser la lengua el instrumento más

efectivo para la interacción con otros actores y la socialización de tareas. El tiempo que permanecí recogiendo información en el INS de Caracollo, especialmente observando las sesiones del área de AEC solamente pude avistar una sesión donde se utilizó las lenguas aimara y quechua para la socialización de un contenido "Los procesos de enseñanza y factores socioculturales", aunque el uso de las lenguas originarias en el desarrollo del contenido fue cambiando paulatinamente. Al inicio de abordar el contenido se empezó en las lenguas aimara y quechua, posteriormente poco a poco se fueron pasando al castellano para concluir todo en ésta última lengua. Lo resaltante de esta sesión desarrollada por una de las docentes y los estudiantes de la especialidad Polivalente "C" del tercer semestre, fue la única en el área de AEC.

Otro espacio donde estuvo presente el uso de la lengua originaria en el área de AEC, fue al iniciar las sesiones. En el saludo, el llamado de lista y esporádicamente en el transcurso del desarrollo de las sesiones en el aula. Por ejemplo, esto sucedió cuando se desarrolló la sesión con el segundo semestre polivalente "A", ahí la docente empieza saludando en lengua originaria y luego cuando llama lista los estudiantes contestan en aimara y quechua. Posteriormente continúa en lengua castellana las instrucciones para el trabajo de la sesión:

Códigos	Descripción de actividades	Interpretación
Doc.	Suma urukipana yatiqirinaka	La docente llama lista a
Ests.	Suma urukipana mama yatichiri	los estudiantes, en
Estas.	Allin p'unchay yachachiq ()	lengua aimara. Luego les
Doc.	Carmen	pide a los estudiantes
Est.	Kaypi kachkani	organizarse en grupos
Doc.	Pedro	para desarrollar el
Est.	Akankachtwa	contenido programado
Doc.	Mario	para la sesión, a partir de
Esta.	Kaypi kashani	ese momento todo la
Doc.	María	sesión se desarrolla en
Esta.	Presente	lengua castellana.
Doc.	Ya, jóvenes ahora vamos a empezar con nuestro	
	tema, ¿dónde habíamos quedado?	

(CC. TN 2PA.26/09/02 Pág.96)

Otra faceta del uso de la lengua en las sesiones académicas del área de AEC, fue al iniciar la exposición de algunos contenidos. Los estudiantes empezaban su presentación introductoria en lengua originaria (aimara o quechua) para luego continuar en lengua castellana la exposición. Los ejemplos que presento son las sesiones desarrolladas en las especialidades de segundo semestre polivalentes y matemática del mismo semestre. Esto es lo que sucedió en esos momentos:

Esta.	Allin p'unchay yachachiq. Jaqay laduman nuqa parlarisaq, la cámara de
	diputados es una instancia del parlamento () y va a continuar mi
	compañero.
Est.	Allin p'unchay kunitanriq parlarin tercera parte nin, los diputados serán
	elegidos por voto directo del pueblo ()
	Lee otra señorita de uno de los grupos la Constitución Política del
Esta.	Estado, que se refiere al campo de la educación.
	Posteriormente, expone otro grupo.
	(designación de policías y jefes) Saña munistuwa kullasuyu markana
	utjarakiwa, papilanakaxa suma askichañaspawa jani ukasti janiwa
	atispati comandantix, o sea nos quiere decir la constitución política del
	estado

(CC TN 2PA.26/09/02 Pág.97)

Hrs.08:22	
Esta.	Allin p'unchay yachachiq, allin punchay licenciado. Nuqa parlani docentiq yachachin tian mana teoricana, el currículo no simplemente se puede enseñar pura teoría, sino tiene que ir a la práctica, no puede llevar pura quechua, pura aimara o puro castellano nomás ().
Esta1.	Suma urukipana tata yatichiri, suma urukipana munat yatiqirinaka. Jiwasanakaxa arst'a, aka modelo curricular de John Dewey señala que el los procesos curriculares debe de ser ().

(CC. EMR 2M 04/10/02 Pág.134-135)

En ambos ejemplos, se puede apreciar la participación de los estudiantes haciendo uso de la lengua aimara o quechua como mencionaba anteriormente. Empiezan sus exposiciones en lengua originaria, para luego continuar en castellano. ¿Y por qué en aimara y quechua? Porque de esta manera se encuentran organizados los estudiantes en las diferentes especialidades. Entre ellos existen aimaras y quechuas¹⁰⁷. Sin embargo, con relación al uso de la lengua originaria el diseño curricular base expresa la obligatoriedad¹⁰⁸ del uso en todas las áreas. Situación que no se advirtió en el área de aprendizaje, enseñanza y currículo, exceptuando lo señalado en el acápite.

Al margen de lo que observé en las sesiones también logré registrar impresiones sobre el uso de la lengua originaria en el desarrollo curricular del INS. Las impresiones que capté de los estudiantes fueron diversas. Una de las estudiantes del segundo semestre especialidad de lenguaje, al respecto decía:

La organización de los estudiantes anteriormente, o sea, unos años atrás era por lenguas originarias cada paralelo o curso correspondía a una lengua y no como ahora esta organizada en forma conjunta o mixta.

[&]quot;En las clases presenciales y para los trabajos en las escuelas, los catedráticos de todos los ámbitos de formación deben presentar, desarrollar y evaluar estos temas en lengua originaria, y promover que los estudiantes participen en las clases (...) para utilizar y desarrollar la lengua originaria" (MECD 1999:33),

En quechua y aimara, nosotros hablamos pero no escribimos o sea que hablamos nada más, entendemos y hablamos, pero la escritura es lo que nos falta más para nosotros. Por ejemplo, ahorita es como el inglés, difícil, que cuando lo conoces eso es muy difícil de escribir. (CEntv. WC. 2L 14/11/02 Pág. 61)

En tanto que un estudiante expresaba su criterio sobre el uso de la lengua originaria en los procesos de aula:

Un niño por ejemplo, tiene suuuu pertinencia en la sociedad, al mismo tiempo también tienen un idioma y es importante tomar eso también, hay quechuas, aimaras, hay chipayas ¿no ve? (SA. AEC 2L 28/10/02)

Las dos citas corresponden a las expresiones de estudiantes, una obtenida en una entrevista, en tanto que la segunda es de uno de los equipos de trabajo en las sesiones de la especialidad de lenguaje del segundo semestre. La estudiante de la primera cita se refiere a la importancia de incorporar la lengua en los procesos de aprendizaje, de tomar en cuenta ésto en el momento de trabajar; pero que en el INS, esta situación se encuentra restringida sólo a lo oral descuidando la escritura. En tanto, el segundo estudiante expresa la pertinencia de las diversas lenguas en la planificación curricular. Al respecto una docente también vertía su criterio de la siguiente manera:

El niño viene pues con su lenguita ¿no ve? Para poder conversar con ellos, para que no se deseche su conocimiento previo. Precisamente el niño o la niñita se va a expresar en su lengua que ha aprendido. Si no voy a tener en cuenta esa primera experiencia, de que voy a partir ¿no? No voy a lograr la confianza de ellos. Y parte de eso es una identidad que tiene el pequeñito. (CEntv. AC 16/07/02 Pág. 11)

De acuerdo a la afirmación de la docente, el uso de la lengua en los procesos educativos tiene su relevancia e importancia para el aprendizaje del niño y niña. López señala que el uso de la lengua proporciona "mayor seguridad respecto de los aprendizajes que cobran los niños y niñas cuando se los educa en la lengua que mejor conocen y que es idioma de uso preferente por parte de sus padres y, sino de sus abuelos" (López y Küper 2000:40) además de generar "un incremento en la autoestima de los educandos, factor fundamental para su crecimiento y aprendizaje" (ibid.). O sea, la importancia del uso de la lengua originaria de los futuros docentes radica en la necesidad del uso cotidiano de la lengua originaria en la socialización de contenidos de acuerdo a lo que señala el DCB de formación docente. Esto no se observó en las sesiones, a más de lo citado en este apartado. Al respecto, Krainer y Barreta señalan también, "falta un mayor uso de la lengua originaria durante el desarrollo de las clases en los INS - EIB" (2002:167) Esta situación es evidente, ratificándose el escaso uso de la lengua originaria en los procesos de aula del área de AEC en el INS-EIB de Caracollo especialmente en la socialización de los contenidos.

La falta de uso de las lenguas originarias en la socialización de los contenidos puede tener muchas connotaciones. Por ejemplo, cuando infiero que puede ser la mezcla de estudiantes con diferentes lenguas (aimaras y quechuas) en un curso, desde ya, esto dificulta en cierta medida comprender los mensajes que transmiten en una sesión, deviniendo como resultado la forma inapropiada de organización que tiene los estudiantes en las especialidades y por ende, el no uso de la LO en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En resumen, sobre las estrategias metodológicas puedo señalar que: Existen consensos para determinar las estrategias de abordaje metodológico. Los docentes utilizan técnicas innovadoras que despiertan el interés de los estudiantes aunque no son suficientes según afirmación de los estudiantes. Por otro lado, la socialización de los contenidos en el área se desarrolla a través de los equipos de trabajo, donde no todos participan de igual manera (unos se esfuerzan más que otros) porque algunas estrategias grupales logra minimizar esta situación. Asimismo, no se advirtió estrategias metodológicas para el trabajo de la diversificación curricular, a más de las NEBAs que pueden ser parte de esta búsqueda. Y por último, el uso de la lengua en las sesiones académicas se restringe a espacios muy limitados, contrariamente a lo estipulado por el DCB.

CAPÍTULO V

Conclusiones

El trabajo de investigación fue orientado por objetivos que respondían al problema de la gestión de los contenidos para adquirir competencias que permitan el desarrollo de la diversificación curricular en las unidades educativas por los futuros maestros. Con la ayuda de las observaciones de las sesiones de aula y las percepciones de los entrevistados logré obtener los datos que luego fueron clasificados en cuatro ámbitos: el conocimiento del desarrollo de los contenidos relacionados con las ramas diversificadas, el uso de las estrategias metodológicas, la participación que tienen los actores en la socialización de esos contenidos y las percepciones de ellos con relación al tema. Todo, se trasunta en las siguientes conclusiones:

- 1. La estructuración de los contenidos que posibilitan la diversificación del currículo se encuentra delineada en el DCBFD. En él se pudo advertir la existencia de varias dificultades. Una de ellas es la repetición de contenidos en los módulos del área de AEC entre los diferentes semestres. Además, los contenidos programados a inicios de semestre en el área de aprendizaje, enseñanza y currículo generalmente no logran concluirse. Para este incumplimiento se anotan muchos factores descritos en los diferentes apartados. Uno es la alteración del calendario semestral programado en algunos casos por actividades ajenas a la institución y en otros por la falta de previsión (PDI). Asimismo, en esta situación influye el incumplimiento de la hora programada para iniciar las sesiones de aula académicas, en muchos casos por factores ajenos a la misma buena voluntad de los docentes y algunos estudiantes, como también a la conclusión de las sesiones por el cansancio de los estudiantes. Todas estas situaciones derivan en dificultades en el desarrollo de los contenidos curriculares del área de AEC. En ese sentido, ¿el nuevo enfoque constructivista, será muy flexible, o no existe una verdadera apreciación cabal del mismo?
- 2. El cambio frecuente de docentes en el INS, especialmente en el área de AEC, repercute negativamente en la formación de los futuros profesionales de la educación, produciendo esta situación alteraciones en el normal desarrollo de los contenidos y las sesiones. Además, estos cambios dificultan la consolidación del trabajo en equipo de los docentes del área de AEC. Por tanto, es urgente encontrar soluciones al respecto, porque se trata de una institución superior encargada de formar profesionales, que luego de culminar sus estudios de

profesionalización, en la cual los egresados, irán a trabajar con muchas generaciones de niños y niñas en edad escolar. La eficiente o inadecuada formación de los profesionales repercutirá en estas nuevas generaciones de estudiantes. Además, cabe señalar que este tema es una constante en varios países Latinoamericanos. Por ello, pienso que se necesita una solución más global al problema.

- 3. El conocimiento del diseño curricular base varía: según afirmaciones de los estudiantes algunos ignoran, otros conocen algo y los más desconocen. Pero los datos demuestran que si llegan a conocer parte de DCB, me refiero a los contenidos del semestre a través del sílabo. Pero es necesario señalar la importancia de este documento base por ser de bastante utilidad para docentes y estudiantes, ya que antes de que existiera el DCB de formación docente, sólo los directivos podían tener acceso a estas políticas normativas, relegando el conocimiento de los demás integrantes. Con la incorporación de esta nueva normativa se pretende involucrar la participación de todos los actores en el Sistema Nacional de Formación Docente, aunque no se da en el área de AEC. Lo importante aquí, creo que es necesario buscar la manera de hacer conocer a todos este instrumento básico de formación docente.
- 4. Los actores reconocen que el desarrollo de los contenidos se centra más en el currículo del tronco común, posiblemente porque esté mejor normado y trabajado a nivel del Ministerio de Educación, además de existir material de apoyo al respecto (módulos, guías, competencias, indicadores) lo cual es interiorizado por los docentes y estudiantes del INS-EIB de Caracollo. En tanto que se advierte el descuido para trabajar la diversificación curricular porque según los docentes es un tema descuidado y falta información al respecto. Coincidiendo en alguna medida con las afirmaciones de los estudiantes quienes señalan tener conocimiento restringido sobre las ramas diversificadas. Al respecto, la propuesta de la tesis, se convierte en una alternativa a esta situación.
- 5. Existe premura de tiempo con relación a la cantidad de contenidos que tienen que desarrollar en los módulos y el área, dificultando esta situación el abarcar los contenidos con mayor profundidad y detenimiento. De ser así, ¿el tiempo restringido que tiene las áreas, serán insuficientes para trabajar las RD? En ese caso ¿por qué no utilizar las 400 horas de libre disponibilidad que estipula el DCB? O crear un módulo específicamente para trabajar la diversificación curricular

- en esas horas de libre disponibilidad, habida cuenta que estas horas no se están empleando apropiadamente, según testimonio de los estudiantes.
- 6. No existe apoyo del Ministerio de Educación Cultura y Deportes para llevar a cabo un trabajo más relevante para la diversificación curricular, por ser una de las instancias encargadas de realizar éste proceso. Esto se trasunta en la ausencia de experiencia en los futuros profesionales para trabajar con currículos pertinentes que atiendan a la diversidad cultural del país. Además, los contenidos prescritos en el DCB a través del área de área de AEC sobre la diversificación curricular, no son trabajados con la amplitud necesaria, además de ser mínimos en relación con otros contenidos del tronco común.
- 7. Con relación al significado del currículo de las ramas diversificadas existe una confusión en docentes y estudiantes sobre cómo trabajarlas. La mayoría afirma que se debe trabajar los conocimientos locales como una adecuación, adaptación, añadidura, argumentación, contextualización y complementación de contenidos al currículo del tronco común. No se advierte un criterio que oriente la forma apropiada de trabajar los conocimientos y saberes propios de las comunidades. Además, es contrario a lo estipulado en las normas vigentes (Ley Reforma Educativa, Ley de Participación Popular y Constitución Política del Estado) y las experiencias existentes en otros países y la teoría sobre la diversificación curricular. Como resultado de ello, se dan conjeturas equivocadas en cuanto a conceptualización.
- 8. Con relación a la participación de los actores en el desarrollo de contenidos, es necesario e importante puntualizar la acción del docente en esta categoría. Se advirtieron dos formas de participación de los docentes. Primero, el docente concretiza las actividades académicas enmarcándose en los nuevos paradigmas constructivistas de la enseñanza aprendizaje y especialmente los que señala la Reforma Educativa y el DCB, donde el docente se constituye en "un agente de cambio social fomentador del no conformismo, orientador y controlador del aprendizaje y al mismo tiempo un consejero sin ser autoritario" (Hernández 1996:141). La otra forma es referida, a docentes que no cumplen con lo descrito anteriormente, porque se advirtió la improvisación, el desorden y la falta de cumplimiento de los contenidos programáticos. Éstos, según los datos, son los docentes que recién ingresaron al sistema de formación docente. Sin embargo, más allá de los resultados presentados, lo importante sería ¿cómo lograr un

- trabajo efectivo interdisciplinario y en equipo de los docentes en el INS? Mucho menos funcionan los equipos de área e interdisciplinario.
- 9. Con relación a la participación de los estudiantes, ésta varió de acuerdo a las estrategias de organización asumidas por los docentes con los estudiantes en el aula o socialización de contenidos. Una de las particularidades de participación fue la inducida por el docente a través de preguntas dirigidas a los estudiantes en forma de diálogos, recibiendo respuestas cortas y precisas para complementar palabras e ideas cortas solamente. Otra forma de participación se caracterizó por el dinamismo de los estudiantes, ahí no fue necesaria la exigencia del docente. En estas acciones los estudiantes se encontraban trabajando organizados en equipos, ahí se generaban ideas, complementan, se valieron de sus experiencias previas, de teorías e ideas de sus compañeros adquiriendo seguridad en sí mismos. Una tercera forma de participación fue la pasiva (silencio), aquí no participaba el estudiante cuando el docente lanzaba preguntas abiertas a los estudiantes sobre los contenidos en desarrollo. Tras lo descrito, la pregunta sería, ¿Cómo la participación a partir del diálogo entre estudiantes y docentes haría o no más proclive el desarrollo de los contenidos de las ramas diversificadas? Pienso que puede ser factible por el conocimiento diverso que poseen los estudiantes de las comunidades indígenas.
- 10. Por otro lado, a pesar de la necesidad e importancia que existe en lograr la participación compartida entre docente y estudiantes en todas las actividades, no hubo participación en la fase de planificación curricular quedando restringidos de esta experiencia los formándose. Pero, como plantea Freire, ¿será posible llevar adelante una gestión verdaderamente participativa de los procesos académicos? Aunque, de acuerdo a la globalidad de los datos algunos docentes antes de la socialización de los contenidos programáticos realizan una planificación apropiada del proceso educativo, además de existir consenso y amplia libertad para determinar las estrategias metodológicas, o sea en la socialización de los contenidos del área de AEC.
- 11. Para la socialización de contenidos se utilizan estrategias metodológicas innovadoras como las técnicas: la rejilla, la carta y el panel que en la educación tradicional no se tomaban en cuenta en el campo educativo. Estas técnicas despiertan el interés de los estudiantes aunque no son suficientes según afirmación de ellos mismos. De la misma manera las estrategias son acompañadas a través de los equipos de trabajo, donde no todos participan de

igual manera (unos se esfuerzan más que otros). Denotándose que todas las estrategias implementadas en las sesiones desembocan en exposiciones por los estudiantes y un cierre de síntesis de los docentes. Pero, no se observó estrategias metodológicas específicas para el trabajo de la diversificación curricular, a más de las NEBAs que pueden ser parte de las estrategias que viabilicen el trabajo curricular con pertinencia a las realidades socioculturales de las comunidades. En ese entendido, cabría preguntarse ¿existen métodos exclusivos para llevara adelante la DC, cuáles son esos métodos? Quizá lo pertinente sería realizar otro estudio al respecto.

12. Por último, el uso de la lengua originaria (indígena) en las sesiones académicas, a pesar de ser una institución intercultural y bilingüe, se restringe a espacios muy limitados (saludos e introducción de temas "en algunas ocasiones") contrariamente a lo estipulado por el DCB. La falta de uso de las lenguas originarias en la socialización de los contenidos puede tener muchas connotaciones. Una de ellas es la inadecuada organización que tienen los estudiantes en las especialidades, repercutiendo en el uso de la LO en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otra, es la mezcla de estudiantes de lenguas aimaras y quechuas en una especialidad; desde ya también dificulta en cierta medida comprender los mensajes que se transmiten en un aula.

Para concluir debo remarcar, la ausencia del desarrollo de contenidos que viabilicen la diversificación del currículo, no simplemente se debe a la falta de información sobre el tema como se ve en la tesis, sino también a la ausencia de motivación a los actores para trabajar sobre el tema, ya que los lineamientos normativos y los contenidos del DCB (al margen de las particularidades descritas) están orientados a realizar este trabajo específicamente. Además, el hecho de ser un tema nuevo poco explorado el de la diversificación curricular, no debe ser argumento válido para justificar el descuido del tema. Aunque la ausencia del trabajo de las DC repercute el criterio negativo que manifiestan todos los involucrados en el quehacer educativo, desde las autoridades nacionales hasta los estudiantes en formación. Entonces, este trabajo puede viabilizarse encontrando alternativas creativas por medio de un trabajo interdisciplinario más efectivo en torno al área de AEC con el área de PDI en los INS-EIB, ésto por la existencia de elementos que son parte de este proceso descuidado y que demuestran los resultados presentados. Por ello, en la propuesta planteo algunas sugerencias para lograr un trabajo más efectivo de los docentes.

CAPÍTULO VI

Propuesta

PAUTAS PARA EL ABORDAJE METODOLÓGICO DE LAS RAMAS DIVERSIFICADAS

Las conclusiones de la tesis respaldadas en los resultados, muestran claramente que no se trabaja apropiadamente la diversificación curricular en el área de AEC, por este hecho planteo la siguiente propuesta que en alguna medida viabilizará este hecho.

6.1. Antecedentes

En principio la Reforma Educativa plantea la concreción de cambios en la forma de trabajar el currículo. El INS-EIB busca encontrar una práctica que se enmarque en cambios al encontrarse dificultades en su concreción, por ello la propuesta busca apoyar los esfuerzos de los actores del área de AEC en la innovación del currículo. Para romper con la práctica tradicional hegemonizante es necesario tomar en cuenta la diversidad y no continuar dándole vueltas a la perdiz con excusas que no solucionan las dificultades.

Para cambiar, innovar la educación, es necesario trabajar el currículo porque éste debe estar sujeto a "discusión y crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Stenhouse 1987:29). Para este trabajo de innovación del currículo es conveniente la participación de los maestros como investigadores, para que según propuestas de Elliott (1990) y Gimeno (1983), se conviertan conjuntamente los estudiantes en "agentes que investigan y generan conocimiento de cara a solucionar los problemas que plantea una realidad escolar compleja singular y siempre cambiante" (González 2002:380-381). Esto significará ingresar en el campo de la incertidumbre¹⁰⁹, para que a través de ello surjan nuevos elementos que cambien las experiencias existentes y que darán lugar en definitiva al surgimiento de la diversificación del currículo en las unidades educativas.

La investigación de los conocimientos en las unidades educativas que aquí propongo abrirá la oportunidad a los "estudiantes de realizar sus actividades de planificación de forma participativa con otras personas en su desarrollo y sus resultados son más adecuados que las que no ofrecen esas posibilidades" (Jares 2002:246-247), para

¹⁰⁹ La incertidumbre es generadora de "actividades que obligan a aceptar un cierto riesgo de éxito, fracaso o crítica, que pueden suponer salirse de caminos muy transitados y probados socialmente, tienen mayor potencialidad que las que no entrañan riesgo" (Jares 2002:246-247)

contrastar con la vivencia y el contacto con la realidad. Porque el contacto directo genera "afectos, percepciones, sentimientos y sensaciones de las experiencias vitales del alumnado, lo que lleva consigo el análisis de las mismas para después compararlas con el mundo circundante" (ibid.) y éstas repercuten en el comportamiento cognitivo y afectivo de los actores de la educación. A partir de esta situación la práctica reflexiva del docente permitirá "diferenciar entre las competencias técnicas y humanas en el momento de las decisiones, por ello es importante tener "capacidad de reflexionar sobre qué sucede cuando un docente se enfrenta a dilemas reales" (González 2002:387) y no sea pensar en abstracto para intentar encontrar una solución también abstracta, sino "es reflexión durante y después de la práctica, y sobre todo para orientar" (ibid..) la acción curricular o pedagógica.

La estrategia dialógica debe ser el marco de referencia para la construcción de currículos diversificados y más pertinente. Plasmado en el fomento de la complementariedad¹¹⁰ y reciprocidad entre los estudiantes y docentes, todo porque "las complementariedades y las reciprocidades también se dan en los saberes. Por tanto, más que trabajar con síntesis conclusivas, se trata de identificar las singularidades que se complementan, es una confluencia de diferentes, más que una homogeneización de los acuerdos" (Rodríguez 1997:189) en un dialogo intercultural de saberes, ya que cada cultura tiene una racionalidad y vivencia diferente. El dialogo intercultural generará la coherencia de los saberes y conocimientos cuando se establezca la construcción del currículo.

Además, "el aula debe dejar de ser el centro único del proceso educativo. El centro del proceso educativo debe pasar a ser la comunidad en su conjunto, incluyendo la escuela como un espacio más" (Condori 2002:183). Por lo descrito, la formación docente debe ser una constante reestructuración que viabilice en los estudiantes el desarrollo de un conocimiento básico y un conjunto de actitudes que les permita descubrir y través de la investigación nuevas formas de enseñanza aprendizaje, así resolver problemas educativos cotidianos en la diversidad. La formación de profesionales de la educación debe estar orientados a ser capaces de crear y recrear estrategias metodológicas pertinentes a la gran diversidad cultural. Esto maximizando y potenciando las posibilidades de llevar adelante procesos de aprendizaje y

¹¹⁰ Aunque la complementariedad no significa armonía eterna, sino procesos de conflicto y de fiesta, de amor y tensión. Para ello, es importante trabajar con el tinku y el kuti. Identificando en cada circunstancia la mejor vía de solución de los desequilibrios entre los complementarios.

programas institucionales innovadores que satisfagan las necesidades educativas básicas de la sociedad pluricultural boliviana.

6.2. Problema

No se evidenció la ausencia de aplicación de estrategias metodológicas apropiadas para el abordaje del currículo de las ramas diversificadas en el área de AEC. Según los criterios de los estudiantes y docentes las ramas diversificadas "no están dichos, no están hechos, no se están trabajando, estas deben trabajarse de acuerdo a la región en las comunidades". (CC WCHCL 2EC 08/07/02 Pág.16). A partir de ello, urge la necesidad de encontrar métodos para el abordaje metodológico de la diversificación curricular. Porque además, los contenidos sobre diversificación curricular en el DCB son trabajados de manera superficial, y no se va más allá de los simples enunciados. Asimismo, el factor tiempo es un elemento restrictivo para el abordaje adecuado de los contenidos y se dan estrategias generales de abordaje temático que no permiten viabilizar el trabajo del currículo diversificado.

6.3. Objetivo

Elaborar una propuesta metodológica para concretizar el trabajo de la diversificación curricular de forma coordinada entre las áreas de aprendizaje enseñanza y currículo y práctica docente e investigación durante un semestre académico en los INS-EIB de Caracollo.

6.4. Beneficiarios

La propuesta está dirigida a los docentes de las áreas de aprendizaje, enseñanza y currículo, práctica docente e investigación y estudiantes de los semestres cuarto y quinto. Se eligieron estas muestras porque los estudiantes en estos semestres ya cuentan con elementos básicos de investigación etnográfica y referencia teórica del currículo y su planificación en los INS del país.

6.5. Justificación

La investigación realizada sobre la "gestión del currículo de las ramas diversificadas en el área de AEC en formación docente", identifica una falta de enseñanza de estrategias metodológicas para trabajar el currículo de las ramas diversificadas en las unidades educativas por los futuros profesionales; porque los testimonios de estudiantes y docentes entrevistados indican que hay poca información disponible sobre las ramas diversificadas. Además, los resultados también evidencian que en los

espacios del aula es donde menos se trabaja la diversificación curricular. Por ello, es importante generar una visión más amplia del manejo de estrategias metodológicas diferentes y pertinentes orientadas a la diversidad cultural de Bolivia.

Por otro lado, no existe un trabajo articulado entre las áreas de AEC y PDI. El diálogo interactivo de estas dos áreas puede viabilizar experiencias de construcción de currículos diversificados en los futuros profesores, a través de la unión de la teoría y la práctica. Frente a esta situación surge la necesidad de llevar adelante este proceso, por ello se plantea la siguiente propuesta resumida:

6.6. Propuesta

El cuadro sinóptico de doble entrada, presenta un resumen de lo que significará la propuesta. Ésta se efectivizará durante las prácticas docentes de un semestre calendario. Pudiendo realizarse en las sesiones de aula regulares o talleres especiales, ésto dependiendo de la predisponibilidad de los actores involucrados en la propuesta.

Fases	ETAPAS	ACTORES	LUGAR	TIEMPO
o en el S)	Construcción conceptual colectiva de las ramas diversificadas	Docentes AEC - PDI, estudiantes y técnicos especialistas.	En el aula de AEC – PDI.	1 semana
Primera f (Trabajo e INS)	Definición y priorización de conocimientos locales	Docentes AEC - PDI, estudiantes y técnicos especialistas.	En el aula de AEC - PDI.	2 semanas
egunda fase n las unidades educativas)	Reuniones, director, profesores autoridades y comunidad.		l ⊨n ia	1 o 2 días
Segunda (En las unic educativ	Levantamiento de temas significativos locales: culturales, sociales y productivos (económicos)	de la comunidad educativa de la	En la comunidad**.	1 mes
Tercera fase (Trabajo en el INS)	Elaboración de un diseño curricular diversificado con conocimientos locales y articulado con las áreas del currículo prescrito		En el aula de	1 y 1/2 meses
Je (T	Presentación del diseño curricular diversificado	Estudiantes y docentes de AEC	En el aula de AEC – PDI.	1 semana
Мс	onitoreo y evaluación*	Dirección académica, docentes (AEC-PDI), y estudiantes.	En el INS la UE y la comunidad	3 veces en el semestre

^{*} El monitoreo y evaluación se encuentra en todas las fases descritas.

^{**} Las técnicas para lograr consenso y obtener información relevante en esos espacios, se sugiere sean las asambleas generales y visitas a domicilios.

6.7. Concretización propositiva.

La propuesta debe ejecutarse en un semestre académico, dividido en tres fases, las mismas se las propone sólo con el propósito de delinear claramente el momento y los lugares donde deben realizarse la propuesta. La primera fase, se realizará en las aulas del área de AEC y PDI antes de la salida de práctica docente de los estudiantes. La segunda en las unidades educativas donde van semestralmente los estudiantes a realizar el trabajo de campo. Por último, al retorno del trabajo de práctica docente e investigación nuevamente se trabajará en las aulas de las áreas mencionadas anteriormente hasta la culminación del diseño curricular diversificado (final del semestre). También es preciso aclarar, que todas las fases son la práctica docente que vivencia el estudiante durante su formación en el INS-EIB.

Por otro lado, antes de ingresar a trabajar con todos los estudiantes en las sesiones las diferentes sesiones o talleres, previamente debe generarse reuniones entre docentes de ambas áreas y separadamente (en lo posible con estudiantes) donde se planifique las actividades de sugerencia. Estas deben efectivizarse en las sesiones de planificación general, especialmente en las de áreas; pudiendo realizarse en las primeras semanas, durante y a la conclusión de un semestre, con el propósito de evitar contratiempos. La motivación de los docentes para el trabajo interdisciplinario y en equipo de las áreas debe ser llevada adelante por la Dirección Académica a través de incentivos, como: establecer en el INS un sistema de puntaje por unidades de enseñanza, donde la mayor acumulación de éste signifique un homenaje en un acto formal público a fin de año o semestre. Otra motivación puede ser proporcionar apoyo financiero a los docentes para la publicación en libros de los mejores currículos diversificados, o gestionar certificaciones del MECD para incentivar al trabajo referido a los docentes participantes.

6.7.1. Construcción conceptual colectiva de la DC

La confusión es evidente entre los actores discentes al proporcionar diferentes significados a las ramas diversificadas. Estos datos demuestran que existe confusión de conceptualización con las transversales, la lengua originaria y las áreas de conocimiento. A partir de ello, es importante que los docentes realicen lecturas previas en sesiones de aula o talleres, una retroalimentación sobre concepciones teóricas para la diversificación curricular, especialmente en el área de AEC. Esta tarea debe realizarse antes de la salida al trabajo de campo de práctica docente. En tanto que en el área de PDI también con lecturas previas, se buscará profundizar los

referentes teóricos relacionados con la metodología de investigación etnográfica, las técnicas apropiadas, el uso apropiado de los instrumentos y la recolección de información relevante y significativa para el trabajo posterior de la DC.

6.7.2. Definición y priorización de contenidos locales

En esta etapa al existir nociones generales de la satisfacción de las NEBAs, es necesario identificar con mayor precisión el conocimiento y saberes que deben ser parte del currículo diversificado. Por tanto, es importante "recrear el conocimiento tradicional a partir del reconocimiento y la identificación de elementos endógenos, materiales y sociales que han dado continuidad a la sociedad andina" (Valiente 1988:77). Con algún respaldo teórico se deberán encontrar formas de priorizar conocimientos locales que recabarán los estudiantes en la PDI (trabajo de campo). Estas actividades se la realizarán en las sesiones del área de AEC. Paralelamente en el área de PDI se retroalimentará sobre formas de inserción y obtención de información relevante de la comunidad, además de desarrollar capacidades de indagación, cuestionamiento, exploración, análisis, síntesis de información comunal. Ya que "cada cultura genera unos estilos propios de saber y conocimiento donde se hacen evidentes, intencionalmente o no, sus visiones, formas de organizar la vida y sentidos" (Rodríguez 1997:111). Entonces convertir los conocimientos locales en contenidos, será una tarea necesaria para la práctica pedagógica del docente. Por esta razón es importante definir y priorizar algunos contenidos a utilizarse posteriormente para la diversificación curricular. La actividad puede ser realizada por ambas áreas de conocimiento AEC y PDI.

Los posibles contenidos en el área de AEC pueden ser: la producción agrícola, pecuaria, tradiciones, mitos, leyendas; costumbres, festividades, música, danzas, vestimenta, alimentación, artesanías (los tejidos, la cerámica, alfarería, cestería, etc.); el ayni, la mink'a, la pesca, la caza; la religiosidad, rituales a los apus, la pachamama, ch'allas, wilanchas, q'uwas, etc.; las toponimias de ríos, cerros, y otros lugares de la vida cotidiana: familiar, productiva y recreativa. Mientras que el área de PDI, se les debe proporcionar técnicas de investigación, especialmente instrumentos apropiados para realizar la recolección de la información más relevante, que a la postre servirá para la construcción del currículo diversificado: diagnósticos, mapeos, historias de vida individuales y colectivas, guías de entrevista y observación, cuestionarios y otros instrumentos pertinentes del etnógrafo. Paralelamente desarrollar con los actores capacidades de cuestionamiento e indagación para trabajar la DC a través de reflexiones en las sesiones o talleres.

6.7.3. Levantamiento de temas locales significativos

Con la información recibida en la anterior fase, los estudiantes podrán estar en condiciones de llevar adelante el trabajo de esta etapa, que consiste en la recolección de información sobre conocimientos y saberes de las comunidades. Para llevar adelante esta actividad los estudiantes deben realizar reuniones previas con autoridades, padres de familia y docentes de la comunidad educativa. Asimismo, deben prever contratiempos de rechazo y otras dificultades (por ejemplo, suspensión de clases en las aulas). Asimismo, la aplicación a informantes clave de los instrumentos de investigación a los estudiantes en todos los ámbitos previstos (ancianos, autoridades, líderes y comunarios) se debe dar con cierto margen de flexibilidad, fluidez, originalidad. Quizá recurriendo a unos cuantos conocimientos de las comunidades solamente para evitar dificultades de tiempo y cobertura.

6.7.4. Elaboración de un diseño curricular intercultural

El vacío de una forma específica de trabajar la diversificación curricular promueve la imperiosa necesidad de efectuar un apoyo en las observaciones y entrevistas a los estudiantes antes de entrar a la construcción misma del currículo diversificado, utilizando para el efecto ejemplos como el siguiente:

Ámbito	Sistema de producción
Qué	La siembra de la papa
Cómo	 Para el tratamiento curricular se debe seguir la siguiente sugerencia: Recurrir al ámbito comunitario, apoyado y orientado con la guía del docente (sólo con los niños y niñas) Apersonarse a un lugar de siembra (chacra) Organizar grupos, si se está con los estudiantes para que recoja determinada información. Recolección de información: cantidad de papa, variedades de papa, tipo abono, número de surcos, espacios entre semillas, extensión de la yapu, número de personas que participan en la siembra, quienes hacen qué: abrir surcos, aporcar, ubicar semilla, colocar el abono, uso de ganado vacuno, cantidad de animales que ayudan en la siembra. Eventos rituales antes de la siembra (agradecimiento a la pachamama con el acullico 'coca y alcohol' en caso de existir), el apthapi a media jornada, siembra y otras actividades más. Si se diese esa situación. Indagar también, qué aspectos subsisten, han cambiado, cuales se han regenerado de las ritualidades en las diferentes formas que se da la siembra: con animales, sin ellos, con maquinaria. Retorno a las escuelas, también con la guía del docente practicante. Análisis y reflexión sobre la información recabada. Con los niños se lo puede hacer al día siguiente. Organización de talleres basándose en la información recabada: Sobre contenidos que involucren temas matemáticos, lenguaje y temas transversales. Para llevar al diseño curricular e incluir como contenidos los datos recogidos, deben involucrase a las áreas del tronco común.

Cuándo	De acuerdo al calendario agrícola de la región donde se ejecute un currículo diversificado. Primera quincena del mes de octubre (tentativo)
Dónde	En un "yapu" (sembradío) para ver el proceso mismo por el comunario y su familia. Posteriormente socializar en grupos, luego individualmente.
Quiénes	Comunarios como informantes clave, profesor y estudiantes como investigadores.
Monitoreo y evaluación	Sobre la base de criterios de aprendizaje: Competencias e indicadores de las áreas de conocimiento. Participación del informante clave Procesos de retroalimentación
Para qué	Cada estudiante adquiera el conocimiento, la habilidad y destreza de llevar adelante la diversificación de un currículo en una unidad educativa en su práctica pedagógica y formación docente.

En el entendido, de ser la etapa más pesada y larga porque incluye el trabajo de organización, selección y clasificación de la información recabada en el trabajo de campo, que a la postre significaran contenidos que posibilitan la diversificación curricular, se requiere de un despliegue de voluntad de trabajo de los estudiantes y docentes. Los estudiantes deberán realizar el trabajo, en tanto que los docentes apoyarán permanentemente. Este mismo ejemplo puede servir también para la fase de recolección de información. Por otro lado, llevar al currículo todo este tipo de información y articular con el tronco común será la tarea más importante a desarrollarse entre los estudiantes y los docentes del área de AEC con colaboración de otras áreas de conocimiento.

6.7.5. Entrega del diseño curricular diversificado

Preparación de un evento cultural especial para la entrega de los currículos diversificados como una experiencia única en el INS y el trabajo conjunto de las áreas AEC y PDI. <No como un acto protocolar y propagandístico, sino como un taller para hacer conocer los detalles del trabajo realizado>. Para realizar la entrega de los currículos diversificados se deben plantear **metas y resultados**. Una de las metas debe ser, que todos los egresados del sexto semestre deben saber elaborar un currículo diversificado, pudiendo plantearse también éste como un requisito para la titulación de formación docente. Un resultado sería contar con currículos diversificados para el INS. Otro resultado será el trabajo con currículos locales diversificados en las unidades educativas donde trabajen los futuros profesionales de la educación.

6.9. Monitoreo y evaluación

En la propuesta, el monitoreo y evaluación se convierten en una transversal que permea todas las fases de su desarrollo: Visita de monitoreo por el director académico

a las sesiones de planificación y trabajo de las áreas de AEC y PDI en el INS para incentivar al trabajo en equipo, en las tres fases. Revisión de material teórico y documentos pedagógicos de los docentes y estudiantes para llevar adelante la diversificación curricular en las tres fases. Visita de apoyo a los estudiantes y socialización de los hallazgos en trabajo de investigación durante las prácticas docente en las unidades educativas. Recomendaciones pertinentes para continuar con la concretización del desarrollo de la aplicación del currículo diversificado. Trabajo crítico reflexivo en tres momentos durante el proceso de construcción del documento informe (diseño curricular) entre docentes y estudiantes del área de AEC, previo a la entrega del último documento.

6.10. Tiempo y recursos

El tiempo previsto para la propuesta es de un año académico (calendario escolar). En cuanto a los recursos económicos para concretizar la propuesta metodológica serán mínimos. El mayor recurso que requerirá la propuesta es entusiasmo, voluntad y dedicación de los miembros de la comunidad educativa. Pero no sería por demás buscar apoyo por ejemplo, a los CEPOs para el trabajo de campo de los estudiantes.

6.11. Factibilidad

Tomando en cuenta que los beneficiarios directos de la propuesta serán los estudiantes del INS, será necesario en principio encontrar los puntos de coincidencia de los contenidos del "currículo", "planificación", y "diversidad cultural" del DCB de formación docente. Éste será el eje generador de la puesta en práctica de la experiencia diversificadora del currículo.

Aprovechamiento de las horas (ocho) de planificación existente en el horario académico curricular del INS por equipos: de área, de investigación, de semestre y las reuniones académicas generales. Éstas viabilizarán la planificación en principio de la propuesta de trabajo. Posteriormente, el trabajo coordinado de los docentes de práctica docente e investigación posibilitará el recojo de información de la práctica docente de las unidades educativas por los estudiantes. Una vez que los estudiantes retornen de sus prácticas se dará inicio a la fase de elaboración de un diseño curricular diversificado.

Otro aspecto que refuerza la factibilidad de la propuesta se refiere al aprovechamiento de los tres espacios que poseen en el semestre académico las áreas de AEC y PDI. Primero, las sesiones presenciales en ambas áreas antes de la salida a las prácticas

docente. Segundo, el tiempo de práctica docente e investigación con estadía de los estudiantes practicantes en las unidades educativas. Tercero, las sesiones presenciales después del trabajo de campo que es un periodo de tiempo más prolongado.

La propuesta en cuestión es un intento de encontrar una de las muchas soluciones que se puede plantear al problema de llevar adelante la diversificación del currículo. Una, brindándole a los estudiantes de tener una experiencia in situ a través de la aplicación de la propuesta para DC, y segundo planteándoles a los docentes del área de AEC un referente que pueda posibilitar brindar estrategias pertinentes para la diversificación curricular. Sin que desde ya signifique una receta.

Palabras finales

El trabajo de tesis fue todo un reto que me permitió deslindar criterios propios y de los actores en un tema no trabajado en el campo de la investigación, como es la diversificación curricular. Esta afirmación la realizo a partir de los resultados encontrados y la teoría existente al respecto. Por lo mismo, los deslindes conceptuales a los que pude arribar en cierta forma fueron la construcción de los datos empíricos y la teoría. Además pienso que la tesis es todo un logro, (sin dejar de lado otros estudios que puedan existir al respecto), en el sentido de ser uno de los primeros estudios sobre la diversificación curricular que se lleva adelante en la Reforma Educativa en Bolivia. Con la investigación aprendí que es necesario ampliar la información que reciben los estudiantes relacionada a los nuevos paradigmas del currículo en formación docente.

La diversificación curricular desde esa perspectiva, de ser un tema poco trabajado en el sistema educativo boliviano se encuentra olvidado o relegado en su desarrollo. En la tesis planteo mi posición de que una diversificación curricular debe arrancar de las necesidades básicas de los sujetos de aprendizaje, o sea de los conocimientos y saberes de las comunidades indígenas. Porque ésto posibilitará generar procesos de aprendizaje y enseñanza con una alta significatividad para ellos. Asimismo, pienso que debe darse un tratamiento abierto a referentes teóricos que involucra la diversificación del currículo, además tomando en cuenta las experiencias propias y de otros contextos.

Por otro lado, en la tesis trabajé las dificultades que tienen los módulos del área de aprendizaje, enseñanza y currículo en su concretización en el aula, además de la movilidad docente y la falta de estrategias apropiadas para la diversificación curricular.

Asimismo, confirmé el reconocimiento de los actores de la educación boliviana en el sentido de no estar trabajando la diversificación curricular por ser un tema nuevo. Quedando en profundizar la forma ¿Cómo reconocer un conocimiento local propio relevante para el currículo, y qué conocimientos deberían de ingresar a la escuela como contenidos? Otro tema poco profundizado es ¿Qué conocimientos son los básicos que deberían de conformar el "tronco común", los saberes del currículo oficial o los saberes propios que poseen los niños y niñas producto de la socialización primaria y la vivencia que ellos poseen? Son interrogantes que pueden contribuir a debatir y tener una idea más cabal de la diversificación curricular en las unidades educativas.

En ese entendido, sumergirse en la búsqueda de respuestas a los temas poco trabajados se convierte en todo un reto, que necesariamente debe merecer la atención de todos los que se encuentran involucrados en el ámbito educativo y especialmente en la EIB. En la práctica pareciera que a través de la Reforma Educativa se viene fortaleciendo plenamente la formación de los niños y niñas indígenas, que en cierta forma puede ser evidente, pero como se ve en la tesis continúan existiendo aspectos que no se están trabajando debidamente en formación docente. Por ello el estudio puede contribuir a dilucidar dudas relacionada a la diversificación curricular. Además de viabilizar la diversificación curricular a través de la propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre Baztán, Ángel

1995 Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación

sociocultural. Nº 17. Barcelona: Marcombo.

Albó, Xavier

1995 Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores

Volumen 2. La Paz: UNICEF – CIPCA.

Almendra, Agustín

2003 Hacia un estado comunitario. Ministerio de Educación Nacional.

Colombia. Módulo PROEIB Andes Reformas educativas y educación intercultural bilingüe en Latino América 27 al 30 de enero.

Cochabamba: s/e.

Alvarez de, Sara y Héctor Ospina (Comps.)

1999 Educar el desafió de hoy. Construyendo posibilidades alternativas.

Santa Fé de Bogotá: CINDE.

Álvarez de Zayas, Carlos M.

1998 El diseño curricular. PROMEC - UMSS. La Paz: Ed. EDOBOL.

Ander-Egg, Ezequiel

1999 Diccionario de pedagogía. Edición ampliada. Argentina: Gráfico

LIBRIS SRL.

Apaza, David, Germán Sánchez v Edgar Mamani

1999 Revista Pedagógica. Instituto normal superior intercultural bilingüe

Gral. "René Barrientos Ortuño". Cochabamba: Ed. Cultura v

Educación.

Apple, Michael W.

1996 El Conocimiento Oficial. La educación democrática en una era

conservadora. Barcelona: Paidós.

Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP)

1998 Programa curricular diversificado. De educación primaria

intercultural bilingüe para los pueblos indígenas amazónicos.

Lima: ACSUR.

Atkinson, Paul y Martyn Hammersley

1994 **Etnografía. Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós.

Ávalos, Beatrice

2002 "IX. Un proyecto para mejorar la formación inicial de docentes. El programa de fortalecimiento de la formación inicial docente chileno". En

Perspectivas de formación docente. Serie: Formación docente y modernización de la educación Nº 6. Lima: MEP-GTZ, Cooperación

Técnica Alemana. 219-264

Barrantes E., Rodrigo

2002 Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo y

cuantitativo. Santa Fé - Costa Rica: EUNED.

Bautista García-Vera, Antonio

1994 Las nuevas tecnologías en la capacitación docente. Madrid: Visor distribuidores, S. A.

Braslavsky, Cecilia

1999 Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Convenio Andrés Bello. Buenos Aires: Santillana

Cadima G., Edgar

Diagnóstico educativo, planificación y diseño curricular. FEJAD Módulo 10. Curso de especialización universitaria en educación de jóvenes y adultos. La Paz: UNED.

Cajiao R., Francisco

1995 **Sistemas locales de educación**. Proyecto institucional, calidad de la educación y gestión participativa en la localidad. Colombia: Ed. FES.

Carvajal, Juan, Félix López y Francisco Laura

1993 **Vocabulario pedagógico aimara.** Proyecto de educación intercultural bilingüe. Chukiawu (La Paz): MEC - UNICEF.

Centro Investigaciones Servicios Educativos

1997 **Módulo Nº 1: Marco conceptual y metodológico para la innovación curricular**. Primera unidad didáctica. Lima: Impresos & Diseños.

Cerda G., Hugo

Los elementos de la investigación, cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Quito: Abya-Yala.

Cipolloni, Osvaldo

1998 **Argentina. Ministerio de Educación de la nación**. Módulo PROEIB Andes. Reformas educativas y educación intercultural bilingüe en Latino América 27 al 30 de enero. Cochabamba: s/e.

Comunidad Foral de Navarra

1998 Boletín Oficial de Navarra Número 95 - Fecha 10/08/1998 (http://www.cfnavarra.es/bon/988/98810002.htm).

Condori, Froilán

2002 "El currículo diversificado a partir de la cosmovisión territorial en educación primaria". En Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB. Memorias del III Seminario internacional de los pueblos indígenas de los países Andinos (2001). Cochabamba: PROEIB Andes - P.INSEIB. 175-184

Confederación Única de Trabajares Campesinos de Bolivia (CESUTCB)

1990 **Hacia una educación intercultural bilingüe**. Revista RAYMI 15. La Paz: Centro Cultural Jayma.

Connell, R. W.

1999 **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Consejería de Educación y Universidades - Murcia.

2000 Los programas de diversificación curricular. File:///HI/tesis/diversi.htm. (18/12/02 09:55 a.m.)

Cox A., Ricardo

1996 **El saber local. Metodologías y técnicas participativas.** La Paz: NOGUB-COSUDE/CAF.

Cuba, Sebero y Lilian Hidalgo

2000 **Quereres y saberes para una docencia reflexiva**. Serie: Métodos y técnicas. Lima: PLANCAD-GTZ-KfW.

Denis, Lourdes v Lidia Gutiérrez

2001 **La investigación etnográfica**: Experiencias de su aplicación en el ámbito educativo. http://cidipmar.fundacite.arg.bov.ve/parxiv-x/art-

2.htm.

Echavarría, Rodrigo

2002 **Investigación. Un cambio al conocimiento**. Un enfoque cuantitativo y cualitativo. San José, Costa Rica: EUNED.

Echeverri, Juan Álvaro

"De changrera a secretaria". Etnoeducación y cultura en las amazonas (1 al 4). http://antena.nl/smallworld/cam/doc/etnoed1.html.

Equipo Técnico de la Reforma Educativa (ETARE)

1993 **Dinamización curricular**. Lineamientos para una política curricular. La Paz: SPC Impresores S.A.

Espinoza M., Plácida

"Arte, ciencia y tecnología andina en el sistema curricular de la educación intercultural bilingüe". En Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB. Memorias del III Seminario internacional de los pueblos indígenas de los países andinos.

Cochabamba: PROEIB Andes - P.INSEIB. 185-191

Escaño, José y María Gil de la Serna

1997 **Cómo se aprende y cómo se enseña**. Barcelona: Editorial Horsori

Feldman, Daniel

1994 Currículum, maestros y especialistas. Buenos Aires: Libros del

Quirquincho.

Fierro, Cecilia, Berta Fortoul y Lesvia Rosas

1999 Transformando la práctica docente. México: Paidós.

Freire, Paulo

1996 **Pedagogía de la autonomía**. Editores, México: Siglo XXI

1985 **Pedagogía del oprimido**. Argentina: Siglo Veintiuno Argentina

Editores, S.A.

Frisancho Hidalgo, Susana

1996 "El aula: un espacio de construcción de conocimientos". En **Un nuevo** maestro para el milenio. Lima: Tarea.

Fullan, Michael y Andy Hargreaves

La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena

luchar. Argentina: Editores Amorrortu.

Gaceta oficial de Bolivia

1994 Ley No. 1565 – Ley de Reforma Educativa

1995 a D. S. No. 23949 – Órganos de Participación Popular

D. S. No. 23950 - Organización Curricular

D. S. No. 23951 – Estructura Administrativa Curricular

D. S. No. 23952 - Estructura de Servicios Técnico - Pedagógicos.

1995 b **Ley No. 1615 – Constitución Política del Estado**

Ley No. 1704 – Aplicación del artículo 60 de la CPE. La Paz: Gaceta

oficial de Bolivia

Gajardo, Marcela:

1999 **Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década.**Programa de Promoción de la Reforma Educativa. Santiago: PREAL.

García, Eduardo, Javier Gil y Gregorio Rodríguez

1996 **Metodología de la investigación cualitativa**. Maracena (Granada):

Ediciones ALJIBE.

Gigante, Elba, Pedro Lewin, Stefano Varese

1986 Seminario taller: Elaboración de currículum intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza en y de la lengua materna. Santiago: UNESCO, CL

Gimeno, Sacristán José

2001 "Cambios culturales y profesorado". En **Libro de ponencias I Congreso internacional de formación de formadores. III Congreso nacional de institutos superiores pedagógicos**. Urubamaba:

Industrial Gráfica S.A. 116-179

Gimeno, Sacristán José y Angel Perez

1992 **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.

Giroux, Henrry

Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica

del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Godenzzi, Juan Carlos

"Conclusiones de los grupos de trabajo" Relator del A. Grupo 1. En **Educación bilingüe intercultural: Reflexiones y desafíos.** Lima:

FOMCIENCIAS. 265-288

González M., Valentín

La formación continua del profesorado. En **Didáctica general**. **Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información**. Madrid: Biblioteca

Nueva, S. L. 369-406

González, Miguel Ángel

2001 Investigación sobre la realidad de la docencia.

http://www.eafit.edu.co/case/documento_completo.htm.

González, Otmara

1996a "El sistema de instrucción personalizado". En **Tendencias**

pedagógicas contemporáneas. Universidad de la Habana. Ibague -

Colombia: Ediciones El Poira e Impresores S.A. 39-50

1996b

"El enfoque histórico - cultural como fundamento de una concepción pedagógica". En **Tendencias pedagógicas contemporáneas**. Universidad de la Habana Ibagué – Colombia: Ediciones El Poira e Impresores S.A. 145-177

Gottret, Gustavo

1998 **Diseño Curricular.** La Paz: Universidad Americana.

Gutiérrez L., Feliciano

1998 Glosario pedagógico. La Paz: Publicaciones Yachay.

Hernández D., Adela

1998

"Teoría crítica de la enseñanza". En **Tendencias pedagógicas contemporáneas**. Universidad de la Habana. Ibagué – Colombia: Ediciones El Poira e Impresores S.A. 131-144

Instituto Nacional de Estadística (INE)

2002 **Oruro: Resultados departamentales**. Censo nacional de población y vivienda 2001. La Paz: INE.

VIVIENUA 2001. La Paz. IIV

Ipia, Rosalba y Graciela Bolaños

1998

"Los retos y desafíos de un currículo propio de los pueblos indígenas de Colombia dentro del contexto de la etnoeducación". En **Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB**. Memorias del III Seminario internacional de los pueblos indígenas de los países Andinos (2001). Cochabamba: PROEIB Andes - P.INSEIB. 97-114

Jares, Xesús R.

2002

"Métodos y actividades didácticas". En **Didáctica general**. **Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información**. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.

Jiménez, Luz, Juan José Quiroz, Roberto Huarachi, Clemente Siñani y Efrén Capuma. **Yatichirina pankapa**. Documento trabajado en el área de lengua indígena por estudiantes de la segunda Maestría PROEIB Andes.

Cochabamba: s/e.

Juncosa, José E. (Comp.)

1990

Educación indígena. Transmisión de valores, bilingüismo e interculturalismo hoy. Colección 500 años 13. Cayambe (Ecuador): Abya-Yala MLAL.

Krainer Anita y Bertha Barreta.

2002

"V. La formación docente en educación intercultural bilingüe en Bolivia". En **Perspectivas de formación docente**. Serie Formación docente y modernización de la educación Nº 6. Lima: MEP-GTZ, Cooperación Técnica Alemana. 153-168

Küper, Wolfgang (Comp.)

1993 **Currículo y didáctica general**. Serie pedagogía y didáctica 2. Ediciones Abya-Yala: Quito.

2000 "La educación en el mundo. Diez años después de Jomtien" En Libro de ponencias. I Congreso internacional de formación de formadores. III Congreso nacional de institutos superiores pedagógicos. Urubamba Cusco: GTZ. 71-96

Laime Pairumani, Félix

2002 a **Gramática aimara**. Para maestros de educación intercultural bilingüe

(EIB) La Paz: EDOBOL.

2002 b **Aymara aru pirwa. Aymara arunaka thaqañataki**. Para maestros de

educación intercultural bilingüe (EIB) La Paz: EDOBOL

1997 Diccionario Bilingüe Aimara - castellano, castellano - aimara. La

Paz: Reforma Educativa "Nuestra biblioteca" SNE.

Larousse

1996 **Diccionario enciclopédico**. Barcelona: Agrupación Editorial, S. A.

Lockhart, Charles y Richards Jack C.

1998 Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Colección

Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.

F1699

López, Luis Enrique

1991 "Educación bilingüe en Puno-Perú: hacia un ajuste de cuentas". En

Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos. Lima:

FOMCIENCIAS. 173-218

1997 "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los

recursos humanos que la educación requiere". En: Revista

Iberoamericana de educación N° 13. Madrid: Fotojae S.A.

2000 "La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la

multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos?" En Libro de ponencias. I Congreso internacional de formación de formadores. III Congreso nacional de institutos superiores

pedagógicos. Urubamaba: Industrial Gráfica S.A. 357-378

López, Luis Enrique y Küper Wolfgang

2000 La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y

perspectivas. Lima: ME.

López, Luis Enrique, Inés Pozzi-Escot y Madeleine Zúñiga

1991 "V Epílogo: Balance, reflexiones y desafíos de la educación bilingüe en

el Perú. En Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y

desafíos. Lima: FOMCIENCIAS. 289-320

MacLaren. Peter

1998 **Pedagogía, identidad y poder**. Los educadores frente al

multiculturalismo. Santa Fé de Bogotá: Ed. HomoSapiens.

Malinowski, B.

1973 Los argonautas del pacífico occidental. Barcelona: Península.

Mariategui, José Carlos

1998 **7 ensayos de interpretación de la realidad peruana**. Lima: Amauta.

Mejía J., Marco Raúl

2000 El currículo como selección cultural. Apuntes para deconstruirlo

en tiempos de globalización. CEBIAE. La Paz: Ed. Garza Azul.

Mello, Guiomar

1993

"Modelo de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". En: **Necesidades básicas de aprendizaje**. Seminario regional. Santiago: OREALC – IDRC, UNESCO.

Ministerio de Desarrollo Humano

Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa. Versión preliminar. La Paz: Matutino Presencia.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD)

1998 Planes y programas de estudio para los niveles inicial y primario. La Paz: MECD.

Diseño curricular base formación docente para maestros del nivel primario. La Paz: MECD.

Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas. La Paz: BOLIVIA DOS MIL S.R.L.

Ministerio de Educación Colombia (ME)

1990 **Etnoeducación. Conceptualización y ensayos**. Bogotá: PRODIC "El Griot".

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (España)

1999

"Apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje. Diversificaciones curriculares". En **Orientación educativa. Centro nacional de información y comunicación educativa.** http://www.cnice.mecd.es/recursos2/orientacion/01apoyo/op02.htm (12/09/02 01:43 p.m.)

Ministerio de Educación (Perú)

1997 Currículo de formación docente. Especialidad de educación primaria. Dirección nacional de formación y capacitación docente. Unidad de formación docente. Lima: s/e.

2000 a **Libro de ponencias.** I Congreso internacional de formación de formadores. III Congreso nacional de institutos superiores pedagógicos. Urubamba Cusco: GTZ.

2000 b La práctica de la educación bilingüe intercultural y sus retos. Materiales de referencia para docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos EBI. Lima: Serie bibliografía EBI Nº 2.

Montaluisa Ch., Luís

1993 **Comunidad, escuela y currículo**. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe. La Paz: UNICEF.

La educación intercultural bilingüe y la Reforma Educativa en el Ecuador. Módulo PROEIB Andes: Reformas educativas y educación intercultural bilingüe en Latino América 27 al 30 de enero. Cochabamba: s/e.

Morin, Edgar

1999 Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: ONU - ECC, UNESCO.

Muñoz Cruz, Héctor

2002 Rumbo a la interculturalidad en educación. México. UPN, UAMIM DF. UABJO.

Nisbet, John y Janet Schucksmith

1987 **Estrategias de aprendizaje**. Madrid: Santillana.

OREALC - IDRC

1993

"La puesta en marcha de un enfoque curricular orientado por las necesidades básicas de aprendizaje". En: **Necesidades básicas de aprendizaje**. Seminario regional, UNESCO, Santiago. 101–122.

Palacios, María Amelia

1999

"Del poder para cambiar nuestra práctica docente". En Libro de ponencias. I Congreso internacional de formación de formadores. III Congreso nacional de institutos superiores pedagógicos. Urubamaba: Industrial Gráfica S.A. 23-33

Palomar F., Josefa

s/f

"Los temas transversales en el aula: La educación para la paz". En: **Experiencias en el aula.** Madrid: http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/632/experi.html

Paredes J., Javier

1999

Educación popular de jóvenes y adultos FEJAD Módulo 5. Curso de especialización universitaria en educación de jóvenes y adultos. La Paz: UNED.

Posner, George J.

1998 Análisis de currículo. Bogotá: Mc Graw Hill.

Pozzi-Escot, Inés

1991

"Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la Educación Bilingüe en el país". En **Educación bilingüe intercultural: Reflexiones y desafíos.** Lima: FOMCIENCIAS. 121-147

Puente C., Rafael

1999 **Innovación educativa.** FEJAD módulo 8. Tercera edición. La Paz: UNED.

Rengifo V., Grimaldo

2001 Niños y aprendizaje en los andes. Urpichallay. Lima: Los Cipreses

Rodríguez Ibáñez, Mario Luis

1997

La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular: Desafíos actuales en contextos culturales andinobolivianos. La Paz: Editorial "Garza Azul".

Rodríguez Rojo, Martín

Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información. Madrid: Biblioteca nueva, S. L.

Roldán V., Ofelia

1999

"El currículum y su contribución al desarrollo humano y social". En **Educar. El desafío de hoy. Construyendo posibilidades y alternativas**. Santa Fé de Bogotá. Coop. Ed. Magisterio.

Roser Boix, Tomás

1995 Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Barcelona:

Editorial GRAÓ de Servies Pedagogics.

Sanz, Teresa y Roberto Corral

"Jean Piaget y la pedagogía operatoria". En **Tendencias pedagógicas contemporáneas**. Universidad de la Habana. Ibagué – Colombia:

Ediciones El Poira e Impresores S.A. 113-120

Santos Guerra, Miguel Ángel

2001 La escuela que aprende. Colección Pedagogía: Razones y propuestas

educativas. Madrid: Morata

Sánchez, Guillermo y Hugo Díaz

1997 **Gestión educativa**. Lima: Foro Educativo.

Sardinas Delgado, Luis

1999 Administración y proyectos educativos, FEJAD Módulo 11. Curso

de especialización universitaria en educación de jóvenes y adultos. La Paz: UNED.

Serrano Torríco. Servando

1994 Ley de Reforma Educativa. Ley Nº 1565, 7 de julio de 1994.

Cochabamba: Ed. Serrano Ltda.

Stenhouse, Lawrence

1987 **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Ed. Morata.

1991 Investigación y desarrollo del currículo. Tercera edición. Madrid:

Ed. Morata, S. A.

Taba, Hilda

1991 Elaboración del currículo Teoría y práctica. Buenos Aires: Troquel.

Tamayo, Franz

1994 Creación de la pedagogía nacional. La Paz: Ed. América S.R.L.

Tapia F., Yanet

Tesis: Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de las

lenguas en docentes de las escuelas EBI en el distrito de Mañazo –

Puno. Cochabamba: UMSS PROEIB Andes

Trapnell, Lucy

1991 "Una alternativa en marcha: La propuesta de formación magisterial de

AIDESEP. En Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y

desafíos. Lima: FOMCIENCIAS. 219-240

UNESCO/OREALC

2000 Informe regional de las Américas. Evaluación de educación para

todos en el año 2000. UNESCO, PNUD Y FNUAP.

UNICEF

1990 Declaración Mundial sobre educación para todos Conferencia

mundial sobre educación para todos. Jomtien: s/e.

Unidad Nacional de Servicios Técnicos Pedagógicos (UNST-P)

2001 **Organización pedagógica**. Reforma Educativa. Cuarta edición. La Paz: SPC Impresores S.A.

Valiente Catter, Teresa

1988 Las ciencias histórico sociales en la educación bilingüe: El caso de

Puno. Puno: ED. GRAF Scrl.

1999 "VI. Formación docente en educación bilingüe intercultural". En

Perspectivas de formación docente. Serie Formación docente y modernización de la educación N° 6. Lima: MEP-GTZ, Cooperación

técnica Alemana. 169-182

Varese, Stefano

1996 **Pueblos indios, soberanía y globalismo**. Colección "Biblioteca Abya-

Yala" 32. Quito: Abya – Yala.

Vargas S, Juan (Comp.)

1995 Nueva Legislación escolar boliviana. La Paz: s/e.

Vygotski, Lev Semionovitch

1979 "Interacción entre aprendizaje y desarrollo: la zona de desarrollo

próximo". En Desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Barcelona: Grijalbo.

Walker, Rob

1997 **Métodos de investigación para el profesorado**. Madrid: Ediciones

Morata, S.L.

Weinberg, Gregorio

s/f Modelos educativos en la historia de América Latina. UNESCO,

CEPAL. PNUD. Buenos. Aires: Azeditora.

Williamson, C. Guillermo

2003 Reforma educacional y educación intercultural bilingüe: el caso de

Chile. Módulo PROEIB Andes Reformas educativas y educación intercultural bilingüe en Latino América 27 al 30 de enero.

Cochabamba: s/e.

Yapu, Mario

2002 "Evolución y prácticas de formación docente en Bolivia". En: **T'inkazos**

Revista boliviana de ciencias sociales Nº 11. La Paz: EDOBOL Ltda.

71-99

Zúñiga Castillo, Madeleine

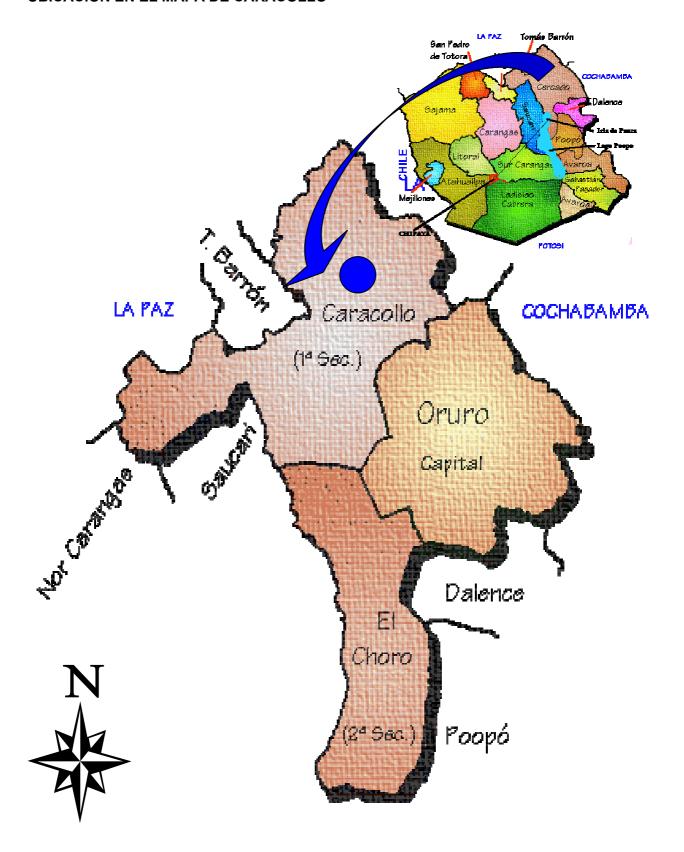
2003 El panorama de la EBI en el Perú. Módulo PROEIB Andes Reformas

educativas y educación intercultural bilingüe en Latino América 27 al 30

de enero. Cochabamba: s/e.

ANEXOS

UBICACIÓN EN EL MAPA DE CARACOLLO



FORMACION DE MAESTROS DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

EJEMPLO DE PLAN DE ESTUDIOS

ÁMBITOS DE	2			ESPECIAL	È	AD: POLIVALE	E	ESPECIALIDAD: POLIVALENTE DEL PRIMER Y SEGUNDO CICLOS	7	SEGUNDO CICL	ő	6		
FORMACION		1 semestre		2 semestre	П	3 semestre	П	4 semestre	П	5 semestre		6 semestre	П	Mód
		Educación y Sociedad	-	Educación y Sociedad										7
lera				Aprendizaje, enseñanza y cumiculo		Aprendizaje, enseranza y curriculo	Ψ.	Aprendizaje, enseñanza y curficulo	**	Aprendizaje, enseñanza y cumiculo	1	Aprendizaje, enseñanza y cumiculo	-	io
ge de	=					Psicología evolutiva	-							+
isemi												Gestión Educativa	+	1
) 1					П			Integración educativa	-					-
		Tecnología de la información y comunicación												-
Práctica docente e investigación	4	Práctica docente e investigación	+	Práctica docente e investigación	5,0	Práctica docente e investigación	5'0	Práctica docente e envestigación	0,5	Práctica docente e investigación	0,5	Practica docente e investigación		*
е	L	Lenguaje	-	Lenguaje	-			Lenguaje	-	Lenguaje	1	Lenguaje	٠	5
paz						2° lengus	-	2° Jengua	**					2
tilio		Matemática	-	Matemática	•	Matemática	1	1 Matematics	*	Matematica	+			'n
eds	Ì		Г			Ciencias de la Vida	1	Ciencias de la Vida	+	Ciencias de la Vida	1			e
68 L	8				Γ					Tecnología y C P	1			÷
iòipa				Expressión y Creatividad						Expresion y Creatividad	1			2
סנייי												Ètica y moral	÷	,
11						Transversales	1							÷
1		Lengua originaria	-	eugua ouginaria	-	Lengua originaria	+			Lengua originaria	-			*
Formacion	10		Γ	Liderazgo	0,5									6,0
personal			П		П							Ética y resp social	6,5	0,5
Total módulos	40		9		1		7,5		6,5		7.5		5.5	9
Libre disponibădad (Talleres optativos)	6 t													

Fuente: Fotocopia del DCB.

OFERTA ACADÉMICA I SEMESTRE 2002 INS

"René Barrientos Ortuño"

FUENTE: Basado en información obtenida de Dirección Académica INS Caracollo

No.	Especialidad	Ciclos	Semestres	Paralelos
1.	Nivelación			7
2.	Polivalente	Primero y	Primero	1
		segundo ciclo.	Segundo	3
			Tercero	2
			Cuarto	1
3.	Lenguaje	Tercer ciclo	Primero	1
			Segundo	1
			Cuarto	2
4.	Matemática	Tercer ciclo	Primero	1
			Segundo	2
			Cuarto	2
			Quinto	1
5.	Expresión y	Segundo y	Segundo	2
	Creatividad	Tercer ciclo	Cuarto	1
			Quinto	1
	Total			27

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE AULA

TEMA

Desarrollo curricular del área de Enseñanza Aprendizaje y currículo

CONCEPTO BÁSICO

Actividades que se desarrollan en el "ámbito de formación general" referida al manejo teórico y metodológico de los procesos educativos.

OBJETIVO

Identificar en las sesiones académicas la adquisición de estrategias metodológicas que adquieren y construyen los estudiantes del segundo y cuarto semestre INS Caracollo relacionados a las ramas diversificadas.

DISEÑO OPERATIVO

Tipo de informante	Docentes y estudiantes del 2do. y 4to. semestre INS Caracollo.
Modalidad de aplicación	Grupal
Frecuencia	10 sesiones académicas de aula
Cronograma	1 al 12 de julio
Tipo de registro	Cuaderno de notas y cuaderno de campo.

Preguntas de la guía de observación

- ¿Cómo inicia sus actividades de trabajo áulico?
- ¿Qué recursos utiliza para el abordaje de los contenidos?
- ¿En qué momentos del desarrollo curricular aborda las ramas diversificadas el docente?
- ¿Cómo desarrolla las actividades de las ramas diversificadas el docente?
- ¿Los estudiantes identifican las actividades de las ramas diversificadas, y cómo se percibe esto?
- ¿Cómo participan en estas actividades los estudiantes?
- ¿Contextualiza el tema a desarrollar y qué ejemplos utiliza para ello?
- ¿Las estrategias que utiliza el profesor son adecuadas a los currículos locales, por qué?
- ¿Los estudiantes aportan sus experiencias para este trabajo y cómo lo hacen?
- ¿Cómo son construidos los ejes temáticos por los estudiantes y el profesor?
- ¿El docente sugiere los temas del currículo diversificado?
- ¿Se abordan criterios preliminares para abordar los nuevos temas de la siguiente sesión, y de que manera?

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES

TEMA

Desarrollo curricular del área de Enseñanza Aprendizaje y currículo

CONCEPTO BÁSICO

Actividades que se desarrollan en el "ámbito de formación general" referida al manejo teórico y metodológico de los procesos educativos.

OBJETIVO

Identificar en las sesiones académicas la adquisición de estrategias metodológicas que adquieren y construyen los estudiantes del segundo y cuarto semestre INS Caracollo relacionados a las ramas diversificadas.

Nombre del entrevistado:		
Dpto:	Provincia:	Distrito:
INS:	Semestre:	Paralelo:
Entrevistador/a:		Fecha:
Procedencia:		Lenguas:
DISEÑO OPERATIVO		
Gestión		
¿Participación en las reuniones de pla	nificación curricular e institucional?	
¿Es participativa la toma de decisione	s en el aula?	
¿Participación en la elaboración de la	planificación curricular?	
¿Tienen opción a conocimiento los a	alumnos de la planificación que re	ealiza el docente para las
sesiones? ¿Por qué?		
¿Cuándo participan, cómo valora	(respeto) la participación de l	os estudiantes en las
planificaciones?		
¿En la práctica se cumple lo plan	ificado? ¿Cómo es verificado aq	uello? ¿Quién efectúa e
seguimiento a estas actividades?		

CONTENIDO ¿Qué percepciones tiene sobre el DCBFDMEP? ¿Por qué? ¿Los contenidos responden a las expectativas de los futuros docentes? ¿Qué criterios cree que le falte o estén por demás en el DCBFDMEP? ¿Existe coherencia en los enunciados de DCBFDMEP?¿Qué sugieres que se realice? ¿Qué criterios tiene acerca del currículo? ¿Se trabajan ambos currículos que propone la RE? ¿Puedes mencionar diferencias entre los currículos del tronco común y ramas diversificadas? ¿Qué apreciaciones tienes sobre el currículo del tronco común? ¿Crees que sólo debiera desarrollarse el currículo del tronco común en la escuela?¿Por qué? ¿Qué conocimientos se encuentran en el tronco común? ¿Qué apreciaciones tiene con relación al currículo de las ramas diversificadas? ¿Desarrolló el contenido de "la elaboración de las RD" en el segundo semestre?

¿En su planificación qué elementos culturales locales introduces?¿Qué elementos teóricos?

- ¿Desarrolló usted los contenidos referidos a la adecuación y complementación curricular en 4to. semestre?
- ¿Desarrollaste la diversificación curricular?, ¿Cómo lo hiciste? ¿Esta tarea la hiciste para complementar el currículo del TC?, ¿Para adecuar al TC?, ¿Para complementar las actividades de los módulos?
- ¿Cómo desarrollas las actividades para la DC con los estudiantes?
- ¿Cómo se identifican las NE?¿Estas estrategias conocen los estudiantes?
- ¿Cómo deberían abordarse los temas relacionados con CD?.
- ¿Es suficiente lo que contempla el DCBFDMEP?¿Por qué?
- ¿Qué estrategias metodológicas adquiere el estudiante para la elaboración de las RD?
- ¿Las estrategias que adquieres crees que son suficientes?¿Cómo debiera mejorarse?
- ¿Recibieron capacitación para trabajar las RD?¿Cómo fueron esos cursos?
- ¿Cuál es tu punto de vista sobre los currículos locales?
- ¿Qué opinión tienen los estudiantes acerca de los currículos locales?
- ¿Crees que sería conveniente la incorporación de conocimientos comunales o locales en el aprendizaje?¿Por qué?
- ¿Cómo se puede volver el contenido curricular en un saber de una comunidad?
- ¿Efectuaron algunas modificaciones al DCBFDMEP?¿Cuales?

Percepción

- ¿Cuál es tu opinión sobre el avance de los contenidos del área AEyC?.
- ¿Se conversa con relación al tema con los demás docentes en las reuniones de planificación? ¿Y con los estudiantes?
- ¿Efectúan análisis de lo que se desarrolla en el área?
- ¿Realizaron un estudio crítico del DCBFDMEP entes de ser aplicado? ¿Con las autoridades de la institución? ¿Y otros miembros de la población?

Lengua y cultura

- ¿Qué elementos culturales locales crees que deberían ser incorporados en el currículo?
- ¿Qué criterios tienes con relación a la incorporación de la lengua en los procesos de aprendizaje de los niños?
- ¿Qué otros elementos más sería necesario incluir en el DCB?
- ¿Tienes algún otro criterio con relación a los contenidos locales?

Caracollo, 2002

Anexo 5

CUADRO DEMOSTRATIVO DE GRABACIONES

CUADRO DEMOSTRATIVO DE GRABACIONES						
ACTIVIDAD	ACTORES	NOMBRES Y APELLIDOS	FECHA	CASSETTE	SEMESTRE	ESPECIALIDAD
Sesión	AEC	AC	09/07/02	Lado B	Segundo	Polivalente
Sesión	AEC	AC	09/07/02	Lado B	Segundo	Polivalente
Sesión	AEC	WCHCL	10/07/02	Lado A	Segundo	E. y creatividad
Entrevista	Docente	Edgar Mamani		Lado B		AEC
Entrevista	Docente	Ignacio Choque				Matemática
Entrevista	Directivo	Raúl Campos				Dir. Académica
Sesión	AEC		15/07/02	Lado B	Segundo	E. y creatividad
Entrevista	Directivo	Elizardo Veliz				Jefe Adm. Fin.
Entrevista	Estudiante	Felicidad Cahuana	15/07/02	Lado A	Segundo	Polivalente C
Entrevista	Estudiante	Antonia	15/07/02	Lado A	Segundo	Polivalente C
Entrevista	Estudiante	Samuel	15/07/02	Lado A	Segundo	Polivalente C
Entrevista	Estudiante		15/07/02	Lado A	Segundo	Polivalente C
Sesión	AEC		15/07/02	Lado B	Segundo	Polivalente B
Entrevista	Docente	Adela Catorceno	16/07/02	Lado B		AEC
Entrevista	Estudiante	WCHP	16/07/02	Lado A	Quinto	E. y creatividad
Entrevista	Docente	Teresa Nina	17/07/02	Lado A		AEC
Entrevista	Docente	Walter Choque	22/07/02	Lado B		AEC
Sesión	AEC	WCHCL	21/07/02	Lado B	Cuarto V	Polivalente
Sesión	AEC	WCHCL	22/07/02	Lado B	Quinto	E. y creatividad
Sesión	AEC	WCHCL	21/07/02	Lado A	Tercero	Polivalente B
Sesión	AEC	WCHCL	21/07/02	Lado A	Cuarto	Polivalente B
Sesión	AEC	WCHCL	23/10/02		Segundo	Lenguaje
Sesión	AEC	WCHCL	23/10/02		Quinto	Lenguaje
Reunión	Docentes	PDI	23/07/02	Lado A		PDI
Sesión	AEC	TN	25/10/02	Lado A	Tercero	Polivalente
R. General	Docentes		28/10/02	Lado A		
Sesión	AEC		28/10/02		Segundo	Lenguaje
Reunión	INS		28/10/02			
Sesión	AEC	EMR	28/10/02	Lado A	Segundo	Segundo
Sesión	AEC	EMR	28/10/02	Lado A	Segundo	Segundo
Sesión	AEC	WCHCL	30/10/02	Lado A	Cuarto	Polivalente Verde
Sesión	AEC	WCHCL	31/10/02	Lado B	Cuarto	Polivalente verde
Sesión	AEC	WCHCL	23/10/02		Cuarto	Polivalente
Sesión	AEC	T. N.	24/10/02		Tercero	E. y creatividad
Sesión	AEC	WCHCL	24/10/02	Lado A	Cuarto V	Polivalente
Sesión	AEC	WCHCL	25/10/02	Lado B	Quinto	E. y creatividad
Sesión	AEC	TN	25/10/02	Lado B	Tercero	Polivalente C
Sesión	AEC	WCHCL	29/10/02	Lado A	Quinto	E. y creatividad

Fuente: Elaboración propia (Es un ejemplo del registro de las grabaciones magnetofónicas)

SESIONES DE AULA

Lugar y fecha: Caracollo, 28 –10 – 02
Especialidad: Matemática 2do. semestre.
Docente: Lic. Edgar Mamani R. (SA. AEC.28/10/02, 2M EMR)

2 / 11	,	Interpretación de la
Códigos	Descripción de actividades	información
Doc.	Ya pero ¿qué tipo de líderes, participativos o líderes ocultos?	Durante la sesión el
	Ocultos? Muy bien hoy realizamos a la inversa. Aplicamos la	docente, aplica una
	organización de grupos en base a líderes participativos activos y	dinámica para
	que nadie se sienta mal, porque sé que todos tienen la opción. De	organizar los equipos
	todas maneras yo voy a dirigir. Compañero	de trabajo. Esta
Est.	El número 1.	dinámica según el
Doc.	¿Quién es?, ¿El compañero? Tu nombre.	mismo docente es la
Est.	Erasmo Mamani.	elección de "líderes".
Doc.	En tu criterio, un compañero que siempre es activo colabotarivo,	Valiéndose de la
	participativo, en tu concepción.	dinámica nombra a los
Est1.	El compañero Benjamín.	responsables de los
Doc.	El compañero, Benjamín, dónde está Benjamín, ah ya,	equipos de trabajo,
	muy bien, seguro son compadres. Ya muy bien, el	para la socialización de
F .4.	compañero organiza el equipo número 1. En tu	los contenidos.
Esta. Doc.	concepción, dame un número entonces.	
Doc.	15	
Est3.	Número quince, ¿tú eres?, en tu concepto una compañera que	
Doc.	muestra siempre estas características.	
Est3.	Ana	
Doc.	¿Quién?	
	Ana	
	Ana, dónde está Ana, ustedes son los que practican el	
Esta1.	compañerismo o que. Muy bien Ana, corresponde y organiza al	
Doc.	equipo # 2, el equipo número dos. Un número Ana.	
	30	
	30 el treinta de la lista, tu concepto de un compañero que reúna	
Esta.	estas características de practicar el liderazgo activo, participativo.	
Ests.	Nombre, un nombre.	
Est.	Gumercindo	
Doc.	Huuuuuuy, huuuuuuy	
	Falta poco ya, falta poco	
Est.	Muy bien Gumercindo, Gumercindo organiza el equipo número 3, un	

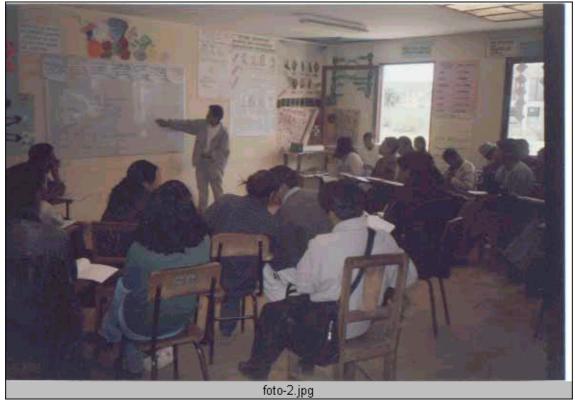
Doc.	número Gumersindo.	
	¿El número 10?	
	Número 10 ¿quién es?, el diez, tú eres, número diez el compañero,	
	organiza el equipo ¿número?	

(SA. EMR 2M.28/10/02. Es un ejemplo de la transcripción de las sesiones de aula)

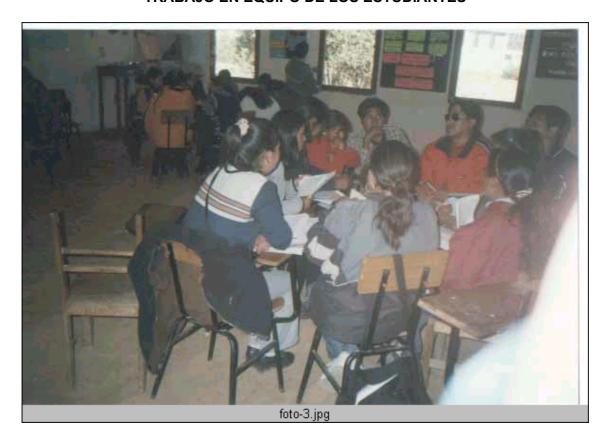
ENTRADA PRINCIPAL AL INS-EIB DE CARACOLLO



SESIÓN DE AULA DEL ÁREA DE AEC



TRABAJO EN EQUIPO DE LOS ESTUDIANTES



FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DEL INS-EIB DE CARACOLLO

