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

LOS PROCESOS DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y PEDAGÓGICA DEL NÚCLEO "NATANIEL AGUIRRE" DE COLOMI, COCHABAMBA-BOLIVIA:

HACIA UNA PERSPECTIVA DE REDES DE EIB EN SUSCAL CAÑAR-ECUADOR

Melchor Duchi Zaruma
Bolívar Andrade Maldonado

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, con las menciones en Planificación y Gestión Educativa y Formación Docente.

Asesor de tesis: Mgr. Guido De la Zerda

Cochabamba - Bolivia

2001

A MIS PADRES: María Nicolasa y Manuel Jesús, Fuente inagotable de inspiración y sacrificio.

A mis hermanas y hermanos, por apoyarme incondicionalmente.

A toda mi familia, y de manera especial a mi esposa, LAURA MARISOL, compañera ideal y amiga incondicional durante esta etapa de mi formación.

Para ella, con todo el Amor del mundo.

Agradecimiento

Expresamos nuestro agradecimiento al personal administrativo y docente del núcleo Nataniel Aguirre, a los miembros de la Junta Escolar (JE) y a los padres de familia de las comunidades que conforman el núcleo.

Al personal docente y administrativo de la Red de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües Nº 2 de Suscal (R-CECIB), Cañar-Ecuador, al personal de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe del Cañar (DIPEIB-C), a la Unión de Organización Indígena de Suscal (UNOIS) y a la Unión Provincial de Comunas y Cooperativas del Cañar (UPCCC).

Al personal directivo, administrativo, docente y de servicio del PROEIB-Andes, de manera especial al magíster Guido De la Zerda, asesor de nuestra tesis. Y a todas las personas e instituciones que de una u otra manera han colaborado para culminar con el presente trabajo investigativo.

Resumen

La tesis refleja las prácticas administrativas y pedagógicas instauradas en el núcleo Nataniel Aguirre a raíz de la implementación de la Reforma Educativa Boliviana (REB), procesos desarrollados en el marco de la cogestión en función de la Red de ayuda y cooperación mutua entre las autoridades educativas (Director y Asesora Pedagógica), docentes, niños, padres de familia y JE.

Dentro de los procesos pedagógicos nos centramos en las prácticas de aula, concretamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, vistos éstos como resultado de la capacitación docente, acompañamiento pedagógico en el aula, experiencia docente y las redes de ayuda y cooperación gestadas en el interior del núcleo.

Esta nueva forma de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y fuera de ella se ve reflejado en la organización del aula en: rincones de aprendizaje, aulas textuadas, grupos de trabajo, uso de materiales y la articulación de los conocimientos propios del lugar con los conocimientos que traen los módulos.

En el ámbito administrativo, abordamos la participación de los actores en los procesos administrativos, los niveles de la gestión administrativa y los estilos de administración puestos en práctica en el interior del núcleo.

Estas prácticas escolares han marcado cambios significativos en los docentes, niños, padres de familia, JE y autoridades educativas en la forma de actuar, comportarse y trabajar en beneficio de la niñez y la sociedad en general, constituyéndose de esta manera en gestores de innovaciones en el ámbito educativo.

Las lecciones aprendidas de las prácticas escolares gestadas en el núcleo Nataniel Aguirre en los aspectos administrativos y pedagógicos, se constituyen en recomendaciones para el fortalecimiento de las redes de EIB en Cañar-Ecuador.

La tesis gira alrededor de los procesos administrativos y pedagógicos, la cogestión y participación de los actores en función de redes de ayuda y cooperación.

Índice

Agradecimiento **4**
RESUMEN **5**
ABREVIATURAS **9**

CAPÍTULO I **12**
INTRODUCCIÓN **12**

CAPÍTULO II **16**
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS **16**
2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 16
2.1.1. Objetivos generales *18*
2.1.2. Objetivos específicos *18*
2.1.3. Justificación *19*
2.2. DISEÑO METODOLÓGICO 21
2.2.1. Tipo de investigación *21*
2.2.2. Recolección de datos *23*
2.2.3. Área de estudio y muestra *25*
2.2.4. Métodos y técnicas *27*
2.2.4.1. Entrevistas estructuradas 27
2.2.4.2. La observación 27
2.2.4.3. Otras herramientas utilizadas en la investigación 27
2.2.5. Consideraciones éticas *27*
2.2.6. Procesamiento de datos *28*

CAPÍTULO III **30**
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA **30**
3.1. LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA 33
3.1.1. La gestión en la administración educativa *36*
3.1.2. Estilos de gestión administrativa *39*
3.1.3. La participación en la gestión administrativa-educativa en el contexto boliviano y ecuatoriano *41*
3.1.4. Discurso *45*
3.1.5. La cogestión educativa, una manera de participar en la educación *46*
3.1.5.1. La coordinación como elemento indispensable para la cogestión .. 49
3.2. LA GESTIÓN PEDAGÓGICA 50
3.2.1. Formación docente *53*
3.2.2. Capacitación docente *55*
3.2.3. El currículum *58*
3.3. CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS 64
3.3.1. El constructivismo sociocultural de Vigotsky *64*
3.3.2. La pedagogía crítica *69*
3.3.3. La interculturalidad *72*
3.3.4. El enfoque sistémico y la educación *74*

CAPÍTULO IV **78**
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS **78**
4.1. SURGIMIENTO DE LOS NÚCLEOS ESCOLARES EN BOLIVIA 78
4.2. SURGIMIENTO DE LAS REDES DE EIB EN ECUADOR. 81
4.3. ASPECTOS GENERALES DEL DISTRITO DE COLOMI 86
4.3.1. Creación *86*
4.3.2. Ubicación geográfica *87*
4.3.3. División político administrativa *87*

4.3.4. Instrucción máxima alcanzada en Colomi ... 88
4.3.6. Prácticas culturales y religiosas ... 89
4.3.7. Educación ... 89
4.4. LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y PEDAGÓGICOS EN LA RED DE AYUDA DEL NÚCLEO NATANIEL AGUIRRE ... 90
4.4.1. Gestión administrativa ... 90
4.4.1.1. Estilos de gestión administrativa ... 94
4.4.1.2. La administración del núcleo ... 108
4.4.1.2.1. La administración de la unidad educativa central ... 111
4.4.1.2.2. La Administración de las unidades educativas seccionales ... 112
4.4.1.3. Estrategias de gestión administrativa ... 116
4.4.1.3.1. Comunicación entre los actores ... 116
4.4.1.3.2. Planificación ... 117
4.4.1.3.3. Participación de los actores en la gestión ... 121
4.4.1.3.3.1. Niveles de participación ... 122
4.4.1.3.3.1.1. Participación desde adentro ... 123
4.4.1.3.3.1.1.1. Las autoridades ... 123
4.4.1.3.3.1.1.2. Los docentes ... 124
4.4.1.3.3.1.1.3. Los alumnos ... 128
4.4.1.3.3.1.2. Participación desde afuera ... 129
4.4.1.3.3.1.2.1. La junta escolar ... 129
4.4.1.3.3.1.2.2. Los padres de familia-comunidad ... 133
4.4.1.3.4. Estrategias de participación ... 137
4.4.1.3.4.1. Coordinación ... 138
4.4.1.3.4.1.1. Primer nivel de coordinación (núcleo escolar) ... 139
4.4.1.3.4.1.2. Segundo nivel de coordinación: (UEC y las UESs) ... 143
4.4.1.3.4.1.2.1. Unidad educativa central: ... 143
4.4.1.3.4.1.2.2. Unidad educativa seccional: ... 145
4.4.2. La Cogestión Educativa ... 145
4.4.3. Gestión Pedagógica ... 153
4.4.3.1. Primera parte: mismo objetivo, diferentes realidades ... 153
4.4.3.1.1. Caso Pucara ... 154
4.4.3.1.2. Caso Kayarani ... 169
4.4.3.1.3. Caso Central ... 178
4.4.3.2. Segunda parte: algunos elementos de la gestión pedagógica ... 187
4.4.3.2.1. Formación docente en el núcleo Nataniel Aguirre ... 187
4.4.3.2.1.1. Perfil docente del núcleo Nataniel Aguirre ... 188
4.4.3.2.1.2. Tiempo de servicio en el magisterio del personal docente del núcleo Nataniel Aguirre ... 194
4.4.3.2.1.3. Tiempo de servicio de los docentes en el núcleo ... 195
4.4.3.2.1.4. Maestros de vocación o de ocasión ... 196
4.4.3.2.1.5. Dificultades al emprender la docencia ... 198
4.4.3.2.1.6. Tratamiento del quechua durante la formación ... 199
4.4.3.2.2. Capacitación docente en el núcleo Nataniel Aguirre ... 199
4.4.3.2.2.1. La asesoría pedagógica en el núcleo ... 200
4.4.3.2.2.2. Estrategias de capacitación instauradas en el núcleo Nataniel Aguirre ... 203
4.4.3.2.3. El currículum escolar en el núcleo Nataniel Aguirre ... 207
4.4.3.2.3.1. Propósitos e indicadores del currículum ... 208
4.4.3.2.3.2 Contenidos del currículum ... 209
4.4.3.2.3.3 Planificación y práctica docente ... 212
4.4.3.2.3.4. Material didáctico ... 214
4.4.3.2 4. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula ... 217
4.4.3.2.4.1. La lengua que utiliza el profesor en el aula ... 219
4.4.3.2.4.2. Lengua que usan los alumnos cuando hablan y escuchan .. 221

4.4.3.2.4.3. Metodología de enseñanza y aprendizaje en el aula 223
4.4.3.2.4.4. Uso de materiales didácticos en el aula 228
4.4.3.2.4.5. La interculturalidad en el aula..... 231
4.4.3.2.4.6. Los módulos en el aula 234
4.4.3.2.5. Innovaciones Pedagógicas Instauradas en el Núcleo Nataniel Aguirre 236
4.4.3.2.6. Aprendizaje Cooperativo 239

CAPÍTULO V..... 242
5. CONCLUSIONES..... 242
5.1. ÁMBITO ADMINISTRATIVO: 242
5.2. ÁMBITO PEDAGÓGICO: 244

CAPÍTULO VI..... 249
6. RECOMENDACIONES 249
6.1. PARA EL NÚCLEO NATANIEL AGUIRRE 249
6.2. PARA LA R-CECIB N. 2 DE SUSCAL-CAÑAR-ECUADOR 252

RESUMEN EN KICHWA 256

BIBLIOGRAFÍA..... 262

ANEXOS 274

Abreviaturas

Las abreviaturas corresponden a las personas investigadas en los dos trabajos de campo realizados en el núcleo Nataniel Aguirre.

Código de las entrevistas:

a) Primer trabajo de campo (mayo-junio:99)

Autoridades:

Directora Distrital:	aM (entrevista Melchor), aB (entrevista Bolívar)
Director del núcleo:	bM (entrevista Melchor), bB(entrevista Bolívar)
Asesora Pedagógica:	cM (entrevista Melchor), cB (entrevista Bolívar)
Docentes:	d1M (entrevista Melchor), d1B (entrevista Bolívar)
Comunarios:	c1M (entrevista Melchor)

b) Segundo trabajo de Campo (mayo-junio:00)

Autoridades:

Directora Distrital:	AM (entrevista Melchor), AB (entrevista Bolívar)
Director del núcleo:	BM (entrevista Melchor), BB (entrevista Bolívar)
Asesora Pedagógica:	CM (entrevista Melchor), CB (entrevista Bolívar)
Docentes:	D1M (entrevista Melchor), D1B (entrevista Bolívar)
Comunarios:	C1M (entrevista Melchor)

c) Código de las clases observadas durante el trabajo de campo:

OD1B500 = Observación docente 1, Bolívar, mayo del 2000.

Siglas	**Descripción**
CEC	Centros Educativos Comunitarios

CECIB	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe
CEM	Centro Educativo Matriz
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CEPOs	Consejo Educativo de los Pueblos Originarios
CL2	Castellano como Segunda Lengua
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
DIPEIB	Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe
DIPEIB-C	Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe del Cañar
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ECUARUNARI	Ecuador Runacunapac Riccharimuy
JE	Junta Escolar
L1	Quechua
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MEC-UCP	Ministerio de Educación y Cultura-Unidad Coordinadora de Programas (Ecuador)
ML	Mención Ley
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
POA	Plan Operativo Anual
PREB	Programa de la Reforma Educativa Boliviana
REB	Reforma Educativa Boliviana
R-CECIB	Red de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües

UE	Unidades Educativas
UEC	Unidad Educativa Central
UES	Unidad Educativa Seccional
UNESCO	Organización de Naciones Unidas para la Ciencia Educación y Cultura
UNOIS	Unión de Organizaciones Indígenas de Suscal
UPCCC	Unión Provincial de Comunas y Cooperativas del Cañar

CAPÍTULO I

Introducción

La tesis, por su carácter dual, surge a partir de la búsqueda de la complementariedad entre las menciones de Planificación y Gestión Educativa y Formación Docente que ofrece el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes). Sumado a ello, están nuestras experiencias de trabajo en EIB y las proyecciones para el logro de la cogestión entre lo administrativo y lo pedagógico en las R-CECIBs de la provincia del Cañar-Ecuador, a partir de las lecciones aprendidas en el núcleo Nataniel Aguirre de Colomi, Cochabamba-Bolivia.

El aporte nuestro se da a partir de un trabajo de investigación cooperativo realizado en el núcleo, en los ámbitos administrativos y pedagógicos. El primero, abordado por Melchor Duchi; y el segundo, por Bolívar Andrade; resultados que finalmente se plasman en la práctica de la cogestión. Si bien se presentan especificidades en el desarrollo de la tesis, el contenido de la misma refleja el trabajo cooperativo y las reflexiones de los autores durante la investigación y el desarrollo de la misma.

El propósito de la presente investigación fue abordar la gestión educativa del núcleo Nataniel Aguirre, desde el ámbito de la cogestión entre lo administrativo y pedagógico, en función de redes de ayuda y cooperación entre los diferentes actores que dinamizan estos procesos. Para ello, recurrimos a las experiencias educativas desarrolladas en algunos países, por ejemplo, en Bolivia a través de los núcleos escolares, cuyo origen se remonta a los años 1930 con la creación de la Escuela Ayllu de Warisata. En Ecuador, se manifiesta a partir del año 1990 con la creación de los Centros Educativos Matrices[1] (CEM) y en Chile con las redes de apoyo a las escuelas desde 1992, propuestas que se fundamentan en la red de ayuda y cooperación mutua entre los actores sociales involucrados en el proceso educativo.

Con estos antecedentes, nos centramos en la experiencia educativa boliviana del núcleo Nataniel Aguirre, que desde 1996 forma parte de la REB con la aplicación del programa de transformación[2], concebido éste como global, total, gradual y

---

[1] CEM: son estructuras educativas descentralizadas pedagógica y administrativamente, destinadas a mejorar la calidad de la educación básica.

[2] El Programa de Transformación consiste en “construir e implantar un nuevo currículo que reconoce la prioridad del aprendizaje sobre el de la enseñanza y que enfatiza la necesidad de preparar a los estudiantes para aprender a aprender“ (Serrano 1996:515).

permanente. Global porque pretende un cambio en la transformación de los aspectos pedagógicos, curriculares e institucionales; total porque cubre todas las modalidades (formal, no formal y especial) y todos los niveles de educación (inicial, primario, secundario y superior); gradual porque el nuevo currículum se comienza a aplicar a partir del primer nivel de primaria; y permanente porque debe responder al proceso de transformación que vive el país, en cumplimiento de los objetivos propuestos respecto al mejoramiento de la calidad de educación y a la cobertura generalizada de la educación (cf. Serrano 1996:514-515). Esta investigación contribuirá al fortalecimiento de la propuesta educativa que se gesta en la R-CECIB Nº 2 de Suscal, Cañar.

La REB, al sustentarse en la Interculturalidad y la Participación Popular, incorpora al ámbito educativo a nuevos actores que dinamizan los procesos administrativos y pedagógicos, procesos que recaen en el Director y la Asesora Pedagógica principalmente y permite la intervención y cooperación de docentes, alumnos y la JE, esta última en representación de la comunidad.

En este contexto de interrelación, el núcleo se constituye en un espacio intercultural y de construcción de conocimientos donde intervienen diferentes actores, quienes tratan de aunar esfuerzos para alcanzar una educación de calidad acorde a la realidad y necesidades de las comunidades.

El presente trabajo se enmarca en la investigación cualitativa. Es a la vez descriptiva y exploratoria. La primera tipología corresponde al caso boliviano, ya que es el resultado de las reflexiones, observaciones de aula y fuera de ella, entrevistas formales y no formales a docentes, padres de familia, miembros de la JE y autoridades educativas y encuestas al personal docente. Además refleja dos trabajos de campo realizados, el primero en mayo y junio de 1999, el segundo en mayo y junio del 2000. El segundo aborda el caso ecuatoriano, porque la red en EIB es una propuesta que surge recientemente. En esta etapa de la investigación nos centramos en la R-CECIB Nº 2 de Suscal con la finalidad de conocer el avance y la consolidación de la propuesta de la red; y a partir de ello, considerar las lecciones aprendidas en el núcleo Nataniel Aguirre como recomendaciones que podrían contribuir al fortalecimiento de las redes en EIB. Los datos recabados en la R-CECIB Nº 2 de Suscal no son presentados en la tesis, porque no se pudo observar procesos de gestión administrativa y pedagógica en función de red, ya que la red mencionada comenzará a funcionar como tal a partir de mayo del 2001; razón por la cual se presentan solamente el conjunto de temas socializados y analizados en las reuniones llevadas acabo en el interior de la red.

La tesis consta de seis capítulos, los que a continuación detallamos:

El capítulo primero contiene la introducción donde se detalla la organización de la tesis. El capítulo segundo corresponde a los aspectos metodológicos que orientaron la investigación, el mismo consta de dos partes: la primera contiene el planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación y la justificación; la segunda contiene el diseño metodológico en el que se explicita el tipo de investigación, el proceso de recolección de datos, el área de estudio, la muestra, los métodos y técnicas utilizados en la investigación, además, consta las consideraciones éticas y el procesamiento de datos.

En el capítulo tercero se presenta la fundamentación teórica, la cual se constituye en el marco de referencia de la investigación y consta de tres partes: la primera, referida a la gestión administrativa en la que se perfilan los estilos de gestión, la participación de los actores y la cogestión; la segunda, la gestión pedagógica en la que se aborda la formación y capacitación docente y el *curriculum*; y la tercera, las concepciones pedagógicas y el enfoque sistémico en la educación.

El capítulo cuarto se constituye en la parte medular de la tesis; ahí se presentan los hallazgos de la investigación, analizados e interpretados a la luz de la fundamentación teórica. Se presentan, también, el surgimiento de los núcleos escolares en Bolivia y las redes de EIB en Ecuador, la contextualización del ámbito de estudio y los procesos administrativos y pedagógicos gestados en el núcleo. En la gestión administrativa se aborda los estilos y las estrategias de la gestión administrativa; la primera abarca la administración del núcleo, de la Unidad Educativa Central (UEC) y de las Unidades Educativas Seccionales (UESs); la segunda abarca la comunicación entre los actores, la planificación, la participación y los niveles de participación de los actores, la coordinación de los actores y sus niveles en el ámbito del núcleo, la UEC y las UESs, y la cogestión. La gestión pedagógica consta de dos partes, la primera hace referencia a los estudios de caso de las UESs de Pucara y Kayarani y la UEC, y la segunda parte desarrolla la formación docente: perfil docente, tiempo de servicio, maestros de vocación o de ocasión, dificultades al emprender la docencia y el tratamiento del quechua durante la formación. Además, incluye la capacitación docente con los subtemas: la asesoría pedagógica y las estrategias de capacitación. También incluye el currículum escolar del núcleo que contiene lo siguiente: propósitos e indicadores del currículum, contenidos del currículum, planificación y práctica docente y materiales didácticos. Así mismo, contiene los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula: la lengua que utilizan el docente y los alumnos en el aula, la metodología de

enseñanza y aprendizaje, uso de materiales didácticos, la interculturalidad y los módulos en el aula. También contiene las innovaciones pedagógicas y el aprendizaje cooperativo instaurados en el núcleo.

El capítulo quinto incluye las conclusiones de la investigación, divididas en administrativas y pedagógicas. En el capítulo sexto se desarrollan las recomendaciones para el núcleo Nataniel Aguirre y para la R-CECIB Nº 2 de Suscal-Cañar, como lecciones aprendidas en el núcleo, que permitirán fortalecer la red de EIB en Suscal. Se presenta también el resumen en lengua indígena, la bibliografía consultada y los anexos.

CAPÍTULO II

2. Aspectos Metodológicos

En este capítulo se describe: el planteamiento del problema, preguntas y objetivos de la investigación, la justificación del tema investigado, el tipo de investigación, la recolección y el procesamiento de los datos.

2.1. Planteamiento del problema

En el Ecuador, a mediados de la década de los ochenta, surgió la necesidad de implementar programas educativos que respondan a las necesidades de las comunidades indígenas. Esta propuesta educativa toma en cuenta dos ejes fundamentales: la interculturalidad y el bilingüismo, los mismos que proponen la participación social en el ámbito local, regional y nacional.

Para ejecutar esta propuesta, el Ministerio de Educación, en coordinación con la DINEIB[3], ha diseñado un Sistema de Redes de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües a nivel del país, con miras a alcanzar un manejo autónomo de sus recursos y la formulación de proyectos educativos institucionales que promuevan una educación de calidad acorde a las realidades locales. Para alcanzar aquello, se espera que los padres de familia, la comunidad, los maestros, los educandos, las ONGs y las organizaciones indígenas participen activamente en el desarrollo de los procesos educativos.

Esta propuesta educativa, gestada en el seno del Ministerio de Educación y la DINEIB, hasta el momento no ha sido entendida ni ejecutada conforme plantea el MOSEIB[4] y la propuesta de la R-CECIB[5]. En unos casos, los intentos de promover la participación de los actores han llevado a situaciones tales como: el divorcio entre docentes monolingües de habla castellana y bilingües (quichua-castellano); la no-apropiación del enfoque que plantea la EIB por parte de los docentes inmersos en esta modalidad educativa, sumado a ésta el tipo de formación y capacitación; la escasa participación de los padres de familia, líderes comunitarios, organizaciones y sabios de la

---

[3] Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
[4] Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.
[5] Red de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües.

comunidad (yachakkuna) en el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos educativos.

Por estas dificultades que la EIB atraviesa, es urgente pensar en un "modelo" de cogestión administrativa-pedagógica que supere la dicotomía entre estos aspectos, posibilitando una gestión cooperativa que resuelva los problemas pedagógicos y administrativos en el sistema de redes.

Para entender y fortalecer esta nueva propuesta educativa vemos necesario ubicarnos en el contexto latinoamericano y rescatar experiencias que se vienen gestando en diferentes países, concretamente en Bolivia, con las unidades educativas que vienen funcionando en forma descentralizada a través de los núcleos escolares, en función de redes de ayuda, situación que evidenciamos durante los trabajos de campo realizados en los núcleos escolares.

La educación boliviana, desde la década del 30, ha entrado en un proceso de transformación a través de la Escuela Ayllu de Warisata, la cual ha servido como germen para las actuales transformaciones educativas, en lo referente a los núcleos escolares, tomando una perspectiva de red. Esta experiencia educativa ha sido la base para el surgimiento de nuevas propuestas en Bolivia y fuera de ella, concretamente en Guatemala, Perú, Colombia y Ecuador (Cf. Salazar 1983).

Bolivia, al igual que algunos países latinoamericanos, entra en un proceso de descentralización a través de "la municipalización del país, implementada a partir de la Ley 1551 de participación popular promulgada el 20 de abril de 1994" (PDC. 1997:7). Como complemento a la Ley antes indicada emerge "la Ley 1654 de descentralización administrativa, que transfiere y delega atribuciones de carácter técnico administrativo no privativas del poder administrativo nacional al poder ejecutivo a nivel departamental" (ibid.).

Bajo estos antecedentes, la REB se inserta en las reformas del Estado, que contemplan la Participación Popular, la Descentralización Administrativa y la Modernización del Estado. En 1994, con la Ley 1565, la educación boliviana entra en la dinámica de la descentralización administrativa y pedagógica, esto implica una reestructuración del sistema educativo y la incursión en nuevas políticas y enfoques que sustentan a la REB vigente. Una de las principales acciones emprendidas ha sido la renuclearización educativa para conformar los núcleos escolares y las unidades educativas seccionales.

Bolivia, país con una trayectoria importante sobre núcleos escolares, desarrolla una red de apoyo pedagógico y administrativo interesante. Su estudio podría contribuir a fortalecer y ayudar a desarrollar las redes en EIB que están en proceso de constitución en el Ecuador, concretamente en Cañar en la R-CECIB Nº 2 de Suscal. Desde esta perspectiva, nos motiva tratar la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuáles son los logros y avances en el ámbito administrativo y pedagógico instaurados en el núcleo educativo Nataniel Aguirre de Colomi, Cochabamba-Bolivia, que podrían servir para fortalecer, superar y mejorar el sistema de redes en EIB en el Ecuador?**.

Las preguntas complementarias que debemos responder para aclarar nuestra pregunta principal son las siguientes:

- ¿Cuáles son los procesos administrativos y pedagógicos que funcionan como red en el núcleo Nataniel Aguirre?
- ¿Qué estrategias de relación administrativa y pedagógica se dan en la red del núcleo?
- ¿Qué forma de cooperación pedagógica se da entre los docentes del núcleo Nataniel Aguirre, para establecer la red de ayuda?
- ¿Cuáles de los procesos instaurados en la red nuclear podrían contribuir a la implementación y fortalecimiento del sistema de redes en Ecuador?

2.1.1. Objetivos generales

- Determinar los procesos pedagógicos y administrativos que contribuyen al funcionamiento de la red en el núcleo Nataniel Aguirre.
- Identificar los logros y avances de los procesos pedagógicos y administrativos del núcleo Nataniel Aguirre para incorporar a la propuesta de redes en EIB en Ecuador.

2.1.2. Objetivos específicos

- Describir los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula.
- Observar las formas de cooperación pedagógica que se dan entre los docentes del núcleo Nataniel Aguirre.

- Identificar las formas de coordinación y participación de los diferentes actores educativos del núcleo Nataniel Aguirre.
- Identificar quiénes participan en la gestión administrativa y pedagógica en la red del núcleo.
- Identificar las formas de cogestión administrativas y pedagógicas instauradas en el núcleo.
- Sistematizar los logros y avances de los procesos pedagógico y administrativo del núcleo "Nataniel Aguirre" para incorporarlos a la propuesta de redes en EIB en Ecuador, en la R-CECIB Nº.2, Suscal-Cañar.

2.1.3. Justificación

La educación intercultural bilingüe en Bolivia y en Ecuador no ha quedado al margen de los cambios e innovaciones que se han gestado en América Latina. En Bolivia, a partir de la década de los 30, surge la Escuela Ayllu de Warisata, en la cual nace la concepción de núcleo escolar. En la actualidad, este centro funciona como Unidad Educativa Central y sus Unidades Educativas Seccionales, propuesta educativa que está enmarcada en la REB, la cual tiene entre sus ejes fundamentales la interculturalidad y la participación popular.

Las reformas educativas actuales, a través de la EIB, buscan dar respuestas a las dificultades existentes en la educación de las comunidades indígenas y no indígenas, constituyéndose en una propuesta de fortalecimiento y reafirmación de la identidad cultural de las mismas. En tal sentido, la REB implementada a través de los núcleos escolares se constituye en una red de relaciones, intercambios y cooperación en los ámbitos administrativo y pedagógico.

De ahí, nuestro interés es observar la red de ayuda instaurada en el núcleo desde un enfoque crítico, constructivista y sistémico, que contrarreste, por un lado, los procesos de segregación y asimilación por el otro, generados en gran parte por la patología política, económica y social, que está llevando a una crisis de identidad local, la pérdida de la lengua y la ruptura de las redes sociales en los pueblos indígenas (vease: Godenzzi 1996, Riechmann & Fernández 1995, Babas 1993, Castells 1999).

Actualmente, es necesario reconceptualizar la mirada tradicional dicotómica de los procesos administrativos y pedagógicos en las instituciones educativas a fin de

fortalecer las prácticas pedagógicas y administrativas en el ámbito de los núcleos o redes educativas, situación que permite mirar la educación actual desde un enfoque diferente y generar cambios desde los actores administrativos y el personal docente, lo que hará posible el cambio de "la propia estructura de la escuela que requiere transformarse, puesto que muchos de los supuestos de la escuela que se han conocido ya no tienen mucho sentido en la sociedad actual y en la sociedad que está emergiendo" (Sepúlveda 1996:4).

En el Ecuador, con la creación de la DINEIB y las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (1988), y la puesta en vigencia del MOSEIB (1992), se da opción a que los pueblos indígenas diseñen propuestas que respondan a las necesidades de las comunidades. En tal sentido, la DIPEIB-C[6] viene encaminando el trabajo de los CECIBs[7] con el propósito de implementar la nueva propuesta educativa de la R-CECIB, la que se constituye en una organización de centros educativos comunitarios relacionados entre sí, cuyo fundamento es hacer partícipes en el proceso educativo a los padres de familia, profesores, estudiantes, sabios de la comunidad, dirigentes y ONGs, para elevar la calidad de educación y por ende mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas.

Para fortalecer la propuesta de la R-CECIB, es necesario mirar otras experiencias educativas gestadas como redes de ayuda de los procesos administrativos y pedagógicos, por ejemplo, el caso del núcleo Nataniel Aguirre de Colomi-Bolivia. Estos procesos serán considerados para el fortalecimiento de esta nueva oferta educativa que se está implementado en Ecuador, concretamente en la R-CECIB Nº 2 de Suscal-Cañar.

En el ámbito pedagógico es necesario ver la práctica docente en el aula, producto de la formación, capacitación y cooperación pedagógica instaurada en la red del núcleo. En tal sentido, la práctica docente debe estar vinculada con la toma de conciencia, un cambio de mentalidad y una actitud de respeto al papel mismo que juega el docente y su propia práctica en el aula. En el ámbito administrativo, se abordarán los procesos que se vienen desarrollando en el interior de la red del núcleo, considerando la participación y coordinación de los actores en la toma de decisiones.

---

[6] Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe del Cañar.
[7] Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe.

En el Ecuador ha habido una serie de intentos para entender dónde está el verdadero problema de la EIB. Con este propósito, los gestores de la EIB proponen integrar al proceso educativo a padres de familia, docentes, niños, autoridades educativas, organizaciones indígenas, sabios de la comunidad y ONGs, como propone el reglamento especial para la gestión de las redes escolares rurales:

> Ampliar la participación directa de los actores sociales locales involucrados en los procesos educativos, brindándole (sic) la oportunidad de generar, administrar y ejecutar sus propios proyectos, de acuerdo con las necesidades y prioridades que ellos mismos establecen y con las orientaciones nacionales sugeridas de las políticas educativas del país (MEC, 1998:5).

Sin embargo, hasta la actualidad no ha sido posible lograr este propósito en su real dimensión, situación que nos lleva a emprender este trabajo investigativo con el fin de dar una mirada a la cogestión administrativa y pedagógica, la misma que no ha sido entendida ni encaminada desde las instancias estatales que regentan la EIB.

En el presente trabajo, investigamos el núcleo Nataniel Aguirre de Colomi-Bolivia como un estudio de caso por tener un mayor acercamiento a su realidad en un trabajo de campo anterior (cf. Andrade y Duchi 1999). En dicho trabajo se observaron los procesos administrativos y pedagógicos instaurados en el núcleo. Tales observaciones ayudarán a reconocer las fortalezas y debilidades de la implementación de la REB.

2.2. Diseño Metodológico

2.2.1. Tipo de investigación

La presente tesis se enmarca en el ámbito de la investigación cualitativa, la misma que considera los siguientes aspectos:

- "Trata de entender los fenómenos tal como se dan en la sociedad o en la naturaleza,
- parte de la idea que la realidad es múltiple y socialmente construida, y
- procura captar las formas de ver el mundo de los sujetos de la investigación, esto es, preferenciar una perspectiva nativa o émica" (Castro & Rivarola 1998:12), ahí donde los fenómenos estudiados son tratados en y con relación a los contextos donde ocurren los hechos.

Por otro lado, el presente trabajo de investigación parte de un estudio exploratorio y descriptivo de los procesos administrativos y pedagógicos. Exploratorio porque nos permitió "familiarizarnos con el fenómeno relativamente desconocido" (Hernández et al. 1998:59). Para el caso del Ecuador, trabajar sobre el sistema de redes es desconocido, porque no existen estudios que den cuenta del funcionamiento de las mismas. Lo que sí conocemos es el funcionamiento del núcleo Nataniel Aguirre en Bolivia a través del trabajo de campo mencionado.

Descriptivo porque permitió "describir situaciones o eventos" (op.cit.:60) que se desarrollan en los procesos administrativos y pedagógicos del núcleo; además, "buscan especificar las prioridades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis"[8].

La investigación es el resultado de varias etapas de trabajo de campo realizados en Bolivia y Ecuador. Dos en Bolivia realizadas en el núcleo Nataniel Aguirre en los meses de mayo y junio de 1999 y en los mismos meses del año 2000; y en el Ecuador igualmente dos etapas realizadas en los meses de enero y febrero del año 2000 y en los meses de junio y julio del mismo año.

Los datos recogidos en el núcleo Nataniel Aguirre reflejan las opiniones de las personas investigadas (autoridades, docentes, padres de familia, comunarios, miembros de la JE, entre otros), sean éstas en forma oral o escrita y sobre la base de la aplicación de los instrumentos preparados para la investigación (ver anexo Nº 1).

Para observar los procesos de enseñanza y aprendizaje (procesos pedagógicos) y los procesos administrativos, se recurrió a la etnografía, lo que permitió obtener "datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos [...] tal como estos ocurren naturalmente" (Goetz y LeCompte 1984:41).

Para la parte pedagógica, el trabajo consistió en acceder al aula y permanecer en ella sin alterar las actividades áulicas, lo que permitió registrar cada una de las escenas desarrolladas en el contexto de la misma, además de los micro-talleres, reuniones informales de los docentes con la Asesora Pedagógica, reuniones con los asesores pedagógicos y la Directora Distrital y la ayuda que la Asesora Pedagógica brinda a los

---

[8] Danhke, G.L. (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández -Collado y G.L. Danhke (comps.) La comunicación humana: ciencia social. México: McGraw-Hill, 385-454. Citado en Hernández et al. 1998:60.

docentes en el bus durante el viaje de Cochabamba a las escuelas y viceversa. En tanto que, para la parte administrativa, los acontecimientos se registraron en espacios extra áulicos, como la dirección del núcleo, el patio, el bus y en los diferentes espacios de interacción de los actores educativos. Al igual que en el campo pedagógico, se aprovechó de las reuniones mensuales de los asesores pedagógicos y la Directora Distrital.

En la investigación realizada en la R-CECIB Nº 2 de Suscal, Cañar-Ecuador, se trabajó a través de talleres en los cuales participaron los funcionarios de la DIPEIB-C, docentes y administrativos de la red y representantes de las comunidades involucradas en la misma. Los talleres se realizaron por separado; es decir, un primer taller se realizó con los funcionarios de la Dirección Provincial (Director de Educación, Jefes Departamentales de currículum, planeamiento, administrativo y supervisión). Un segundo taller se realizó con los Directores-profesores de la red y un tercer taller con los miembros de la organización indígena UNOIS, en el que también participaron los presidentes de padres de familia de las comunidades involucradas en la red.

Estos talleres además de permitir una interacción y reflexión crítica entre los participantes mencionados y los investigadores, dieron cuenta de las actividades cumplidas emprendidas en la conformación de la red. En tal sentido, la dinámica de nuestro trabajo exigió reflexiones constantes sobre la labor cumplida por los miembros de la comunidad, docentes, autoridades educativas, ONGs, investigadores, etc., en pro de la construcción de una comunidad de aprendizaje en función de redes en Suscal.

2.2.2. Recolección de datos

Para emprender la investigación en el núcleo Nataniel Aguirre de Colomi-Bolivia, primero buscamos contactarnos con las autoridades educativas del distrito y del núcleo, a través de oficios dirigidos a la Directora Distrital, la Asesora Pedagógica, y el Director del núcleo, tanto en el primero como en el segundo trabajo de campo. Este primer acercamiento permitió construir un puente de relación con los demás actores (docentes, padres de familia, dirigentes de las juntas escolares y niños). Además, se optó por adaptarnos a las actividades que la Asesora Pedagógica y el Director tenían planificadas, lo cual permitió incorporarnos en los escenarios y procesos desarrollados en lo administrativo y lo pedagógico.

Las actividades realizadas durante la investigación de campo fueron las siguientes:

- contacto con las autoridades del núcleo,
- recolección de datos en las Unidades Educativas Seccionales (Pucara, Kayarani) y la Unidad Educativa Central,
- observación de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula correspondiente a las áreas matemáticas, quechua y castellano,
- entrevistas a docentes, autoridades educativas, padres de familia, presidentes de las Juntas Escolares y líderes comunales,
- encuesta al personal docente del núcleo para recabar información sobre la formación, capacitación docente y el tiempo de servicio.
- recolección de datos y documentos de las unidades educativas seccionales y la central,
- participación en las reuniones programadas en el núcleo y la dirección distrital,
- participación en los eventos socio-culturales y cívicos organizados por el núcleo y
- sistematización de los datos recopilados en la investigación.

En la R-CECIB Nº 2 de Suscal, Cañar-Ecuador, se trabajó con los actores involucrados en los procesos educativos (docentes, administrativos y dirigentes) que conforman la Red. Las actividades se desarrollaron de la siguiente manera:

- socialización del objeto de estudio a los funcionarios de la DIPEIB-C,
- taller con los docentes-directores de la R-CECIB Nº 2 y
- taller con los padres de familia y dirigentes del cantón Suscal que participan en la consolidación de la red.

Durante todo este proceso nos integramos a la institución, lo cual permitió seguir de cerca las actividades programadas por la DIPEIB-C (observación participante) y los responsables de la conformación de la R-CECIB Nº 2 de Suscal y entrevistar a docentes, autoridades educativas y directiva de la red.

2.2.3. Área de estudio y muestra

En la investigación realizada en el núcleo Nataniel Aguirre, con el fin de tener una representatividad del conjunto a ser estudiado recurrimos al muestreo[9]. Los casos estudiados fueron la UEC y dos UESs, cuyos criterios de selección fueron los siguientes:

- aplicación de la REB,
- distancia de las UESs respecto a la UEC, Pucara la más cercana (4,5 Km.) y Kayarani la más distante (19,5 Km.) y,
- docentes interinos y titulados.

Para determinar el ámbito de estudio se recurre a la muestra no probabilística, porque permite darnos una "cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema" (Hernández et al. 1998:226-227). Es decir; la muestra no probabilística permite ser aplicada en estudios exploratorios y en investigaciones de tipo cualitativo como es el caso de la presente tesis, ya que "el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización" (ibid.). En tal sentido, en el ámbito administrativo y pedagógico, se trabajó con:

- la Directora Distrital,
- la Asesora Pedagógica,
- el Director del núcleo,
- los docentes: en las UESs se entrevistó a todos los docentes, y en la UEC a docentes que trabajan con el programa de transformación (nivel primario: primero y segundo ciclo), y docentes que trabajan con el programa de mejoramiento[10]: tercer ciclo de primaria y secundaria),

Los criterios para la seleccionar a estas personas fueron:

---

[9] La muestra consiste en: “un procedimiento que permite tener un juicio sobre un total o conjunto, mediante la recopilación y examen de una parte denominada muestra” (Ander-Egg 1994:98-99),

[10] Programa con el que “se pretende sentar las bases para la transformación y contribuir a mejorar las condiciones de aprendizaje a través de acciones parciales como: equipamiento escolar, capacitación docente, materiales para docentes, fortalecimientos de proyectos educativos exitosos y todavía vigentes como el PEM y PEIB” (Serrano op. cit.:515).

- años de servicio en el núcleo (docentes con muchos años y otros que han iniciado recién su labor en la presente gestión),
- participación en el programa de transformación y mejoramiento,
- docentes que trabajan en el nivel primario y secundario, y
- docentes varones y mujeres,

También se trabajó con:

- las JEs de la UEC y de las UESs,
- padres de familia y
- dirigentes sindicales.

Para la observación de las sesiones de clase se consideró:

- los cursos: primero y cuarto, porque la REB alcanza su cobertura hasta el segundo ciclo de primaria con el programa de transformación; y
- las asignaturas: Lenguaje (L1, L2) y Matemáticas, porque son áreas en las que la REB ha puesto mayor énfasis. Además, la L1 y L2 reflejan los procesos educativos dentro de un programa bilingüe.

En la investigación realizada en Cañar-Ecuador se trabajó con:

- los funcionarios de la DIPEIB-C (Director, subdirector técnico, supervisor de la red, jefe de supervisión, jefes departamentales: currículum, formación docente, administrativo y planeamiento),
- directores-docentes de la R-CECIB Nº 2 de Suscal,
- directivos de la red (presidente, vicepresidente),
- la organización indígena cantonal UNOIS y los presidentes de las comunidades que conforman la red.

2.2.4. Métodos y técnicas

En Bolivia como en Ecuador, las técnicas e instrumentos aplicados durante la investigación de campo fueron:

2.2.4.1. Entrevistas estructuradas

- guía de entrevista a docentes,
- guía de entrevista a autoridades educativas,
- guía de entrevista al presidente de las JEs de las seccionales y de la UEC, padres de familia y comunarios (Bolivia) (ver anexo Nº 1)

2.2.4.2. La observación

- Caracterización del entorno del núcleo y/o unidades educativas (Nataniel Aguirre),
- observación de aula en el núcleo Nataniel Aguirre,
- observación de los procesos administrativos en el contexto del núcleo,
- caracterización de la R-CECIB y su entorno (Ecuador).

2.2.4.3. Otras herramientas utilizadas en la investigación

Cuaderno de campo, en el cual se registró las clases y escenas observadas durante la investigación y las experiencias vividas a diario en el campo; grabadora, cassettes y pilas; cámara fotográfica, película fotográfica.

2.2.5. Consideraciones éticas

En toda investigación, el investigador, al emprender su tarea debe tener muy en cuenta aspectos éticos con el fin de no perjudicar a los investigados. En tal sentido,

> los individuos estudiados [...] como sujetos centrales de la investigación deben estar lo mejor informados posibles acerca de los propósitos y las actividades de la investigación que se llevará a cabo, así como de cualquier exigencia (trabajo adicional) o riesgo que les pudiera acarrear el hecho de ser estudiados; lo más protegidos [en lo] posible de cualquier riesgo (Erickson 1997:250).

La ética también requiere la devolución de lo investigado a los actores involucrados en el proceso de investigación, en este caso, a los actores del núcleo Nataniel Aguirre, Cochabamba-Bolivia y a los de la R-CECIB Nº 2-Suscal, Cañar-Ecuador.

2.2.6. Procesamiento de datos

El propósito de la presente investigación se enmarca en la cogestión entre los aspectos administrativos y pedagógicos en el núcleo Nataniel Aguirre, pensada en función de redes de ayuda y cooperación entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo; en tal sentido, la sistematización de los datos se realizó conforme avanzaba la misma.

El primer paso fue transcribir los cassetts y sistematizar las notas de campo. Simultáneamente se asignó códigos a los actores investigados: docentes, autoridades educativas, comunarios y las observaciones de aula.

El segundo paso fue agrupar en categorías y subcategorías los datos de las entrevistas, encuestas y notas del primer y segundo trabajo de campo.

En el ámbito pedagógico, para la presentación de los datos de las UESs Pucara y Kayarani y la UEC, se tomó como base el esquema que presenta Vásquez & Martínez (1996:88), quienes consideran: "[la] escena etnográfica, [los] protagonistas principales, [los] docentes, [la] organización espacial [y la] lección".

El tercer paso fue describir los datos agrupados en categorías y subcategorías de acuerdo al proyecto de tesis: preguntas de investigación, objetivos y fundamentación teórica. Para ello recurrimos a la triangulación de datos: entrevistas, encuestas, notas de campo y documentos obtenidos en el trabajo de campo.

El cuarto paso fue analizar e interpretar los hallazgos de la investigación de los ámbitos administrativo y pedagógico, a la luz de la teoría en la que se sustenta la investigación.

Sobre la base de la investigación de campo y el análisis e interpretación de los datos, resaltan aspectos positivos y negativos en los procesos administrativos y pedagógicos dentro de la red de ayuda instaurada en el núcleo Nataniel Aguirre, los cuales se constituyen en hallazgos para contribuir al fortalecimiento del sistema de redes en EIB en el Ecuador, concretamente en la R-CECIB Nº 2 de Suscal-Cañar.

El estudio exploratorio llevado a cabo en la R-CECIB Nº 2, permitió sondear las actividades emprendidas en la conformación de la red, datos que son la base para plasmar las lecciones aprendidas en los procesos administrativos y pedagógicos en el núcleo Nataniel Aguirre y que sirve para el fortalecimiento en la conformación de redes en EIB en el Ecuador.

CAPÍTULO III

3. Fundamentación Teórica

América Latina ha entrado en un proceso de construcción, desconstrucción y reconstrucción (cf. Sander 1996:19) de procesos educativos tanto en el ámbito pedagógico como en el administrativo. Los movimientos reformistas de la educación no alcanzaron los resultados esperados debido a que los conocimientos y las tecnologías adoptadas no guardaban relación con las necesidades administrativas-pedagógicas y con la propia ecología del desarrollo latinoamericano (cf. op.cit.:34). Frente a estas dificultades, los Estados a través de los Ministerios de Educación y organismos internacionales como la ONU, el BID, la UNESCO y otros, han planteado nuevas propuestas educativas con el intento de dar solución a los álgidos problemas educativos actuales.

En el área pedagógica surgen nuevas corrientes que intentan abordar el problema de la escuela desde una óptica diferente, como son la pedagogía crítica y el constructivismo, enfoques que plantean una nueva forma de abordar y ver el aula como un espacio complejo, donde confluyen una serie de elementos que dan vida al hecho educativo. En el área administrativa se ha hecho énfasis en los procesos de transformación y reestructuración de los sistemas educativos vía la descentralización, cuyo fin es proponer estructuras acordes a los cambios actuales y a la demanda de la población.

En la búsqueda constante por mejorar la calidad de educación de los pueblos indígenas y no indígenas, surge la EIB como una nueva oferta educativa que apunta al fortalecimiento de los aspectos sociales, lingüísticos y culturales de los diferentes países latinoamericanos inmersos en esta propuesta, planteamiento que está enmarcado en las nuevas corrientes educativas antes señaladas.

Teniendo en cuenta los cambios y transformaciones que la educación latinoamericana ha vivido en las últimas décadas, vemos necesario mirar los cambios estructurales y pedagógicos del núcleo Nataniel Aguirre. Esta mirada podría contribuir al fortalecimiento del sistema de redes de EIB en Ecuador.

Las experiencias educativas de Bolivia, con los núcleos escolares; y de Ecuador, con las redes en EIB, apuntan al mejoramiento de la calidad de la educación y las condiciones de vida de los pueblos. Si bien estas dos experiencias educativas se dan

en contextos y situaciones diversas, con gestores y actores diferentes, ambas se enmarcan en los preceptos de la pedagogía intercultural y bilingüe.

La REB plantea cambios profundos en todo el sistema educativo, tales como: "la participación popular, la organización curricular, la administración curricular y los servicios técnicos-pedagógicos y administrativos de recursos" (Serrano 1996:48), aspectos que sumados a la interculturalidad reconceptualizan la formación y capacitación docente, el trabajo en el aula y la administración de las instancias educativas (distritales y el núcleo).

La conformación del núcleo como red de ayuda, posibilita el mejoramiento global de los proyectos escolares, los diseños administrativos-pedagógicos adaptados a la realidad y el intercambio de experiencias áulicas entre los diferentes centros que conforman la misma, constituyéndose de esta manera en una verdadera comunidad de aprendizaje, como:

> Una forma de organización y participación social en la que los diversos agentes (alumnado, profesorado, familias, instituciones, asociaciones [...]) deciden poner en común sus talentos, recursos, necesidades, y experiencias para idear e implementar un esquema de trabajo en el proceso compartido de enseñanza aprendizaje adecuado a las necesidades de los alumnos y alumnas y a los recursos de la escuela (Rodríguez 1999:s/p).

En este contexto de interacción de actores y diálogo intercultural, "el aprendizaje toma lugar en un espacio de participación que está mediado por las diferencias de experiencias y de información cultural disponible que poseen los participantes" (Sepúlveda 1996:24).

Por otro lado, es necesario mencionar algunas experiencias de trabajo en red que se han venido desarrollando en Latinoamérica. Por ejemplo, en el Ecuador, a partir del año 1990 se crean los CEMs, los mismos que brindan atención educativa a los sectores rurales y urbanos marginales, proponiendo estrategias que respondan a las particularidades, características y necesidades socioeconómicas y culturales de las zonas donde se ha instaurado una red de servicios entre el centro matriz y las escuelas satélites (cf. MENE 1994:133-134).

Propuestas similares se han ejecutado en Bolivia a través de los núcleos escolares, las mismas que a partir de 1931 surgen en Warisata con la Escuela Ayllu (cf. Pérez 1992:152-199). Actualmente, vienen funcionando los núcleos educativos, constituyéndose en una red de servicios complementarios, conformados por una

unidad educativa central (con servicios de Educación Preescolar, Primaria y Medio en el área rural) y sus Unidades Educativas Seccionales (cf. Serrano, op cit.: 64), lo que se constituye en nuestro ámbito de estudio.

Desde 1992, en Chile, los Proyectos de Mejoramiento Educativo para el desarrollo de la educación básica, reconocen que "uno de los propósitos del programa es promover en el sistema educacional una cultura de redes de apoyo, como una práctica habitual vinculada al proceso de desarrollo de la autonomía de las escuelas y los actores educativos" (Equipo de gestión PME 1996:134). Conciben también a la escuela como:

> Una comunidad donde interactúan profesores, alumnos, directivos y otros trabajadores con un propósito compartido, constituyen por definición una "red primaria" entre estos actores. Las redes primarias tienen que ver con los vínculos espontáneos, "naturales" o cotidianos de las personas y las instituciones (Equipo de gestión PME op.cit.:136).

Las experiencias antes mencionadas han servido de base para los diferentes programas educativos implementados en el contexto latinoamericano. Para la presente investigación, estas experiencias se constituyen en insumos teóricos que servirán para lograr un mayor entendimiento de la nueva propuesta educativa que está gestándose en el Ecuador, concretamente en la provincia del Cañar, R-CECIB N° 2 de Suscal.

Para fundamentar lo dicho anteriormente, es necesario conceptualizar la noción de red intercultural bilingüe como:

> Una organización de centros educativos comunitarios, relacionados entre sí, que permiten participar a los padres de familia, profesores, dirigentes y estudiantes en el proceso educativo para elevar la calidad de educación y ayuda a mejorar la vida de la población indígena (DINEIB-EBI-UNICEF 1999:6).

De ahí que, en la red del núcleo Nataniel Aguirre se pretende encontrar las características que a continuación detallamos:

- "estar integrada por centros educativos que tienen características similares: lengua, cultura y cercanía entre unos y otros,
- estar administrada por representantes de los padres de familia, miembros de la comunidad, educadores comunitarios, estudiantes, entre otros,
- contar con autonomía para atender las necesidades de la zona,
- realizar una evaluación con todos los actores sociales" (ibid.),

- aplicar la propuesta de la REB, etc.

Para entender los procesos administrativos y pedagógicos que se desarrollan en el interior del núcleo Nataniel Aguirre de Colomi-Bolivia es necesario dar una mirada exhaustiva a la gestión educativa, la misma que se plasma en dos grandes campos:

3.1. La Administración Educativa

La administración de la educación ha girado en torno a cambios y transformaciones que se han dado a lo largo de la historia en instituciones educativas, en los ministerios de educación y en otras instancias donde el administrador ha sido el encargado de dirigir, orientar y conducir la institución educativa, a través de un "conjunto de teorías, técnicas, principios y procedimientos aplicados al desarrollo del sistema educativo, a fin de lograr un óptimo rendimiento en beneficio de la comunidad que sirve" (Alvarado 1998:18).

La administración educativa abarca dos niveles, el nivel macro y el nivel micro; el primero comprende el sistema educativo nacional-departamental-municipal y el segundo tiene que ver con la administración en el ámbito institucional o escolar (cf. Alvarado op. cit.:19).

Bardisa (1997:18) señala dos niveles desde el punto de vista político: el interno o micropolítica educativa y el estructural; el primero estudia y analiza las escuelas como sistemas de actividad política[11], mientras que el segundo presenta a la escuela como un aparato del Estado, la misma que determina la producción y reproducción ideológica del sistema.

Así mismo, Mena et al. (1999:33) mencionan la necesidad de tener presentes cuatro niveles en los procesos educativos interdependientes y asimétricos para entender la educación en su real dimensión en contextos diversos como son los de los pueblos indígenas:

1. *Políticas educativas*.- Hace referencia a proyectos de los sectores sociales, debates internacionales, objetivos y categorías para definir la naturaleza social y el papel de la educación en el desarrollo de la sociedad indígena.

[11] "La imagen política de la escuela se centra en los intereses en conflictos entre los miembros de la organización" (Bardisa, 1997:18).

2. *Sistema educacional*.- Tiene que ver con la organización y estrategias del gobierno para ejecutar las doctrinas educativas oficiales.

3. *Modelos académicos*.- O de formación de la educación indígena. Diseños curriculares, propuestas metodológicas técnicas didácticas, constitución de la enseñanza y el aprendizaje conforme a las características sociolingüísticas y socioculturales del alumno indígena.

4. *Prácticas escolares*.- Acciones e ideologías educativas de maestros, padres y autoridades comunitarias que constituyen las diferentes realidades escolares.

Los dos primeros corresponden al sistema macro como señala Alvarado (op. cit.) y Bardisa (op. cit.), este último como aparato del Estado; el cuarto al nivel micro o institucional y el tercer nivel que involucra a ambos niveles. A partir de esta clasificación dual (macro –micro) nuestro abordaje se referirá al nivel micro, es decir, lo que Ball (1994:11) llama la micro-política de la escuela:

> El papel de la dirección y del propio Director es fundamental: como elemento impulsor del cambio, como enlace con la administración educativa y como conductor y árbitro para que las relaciones y negociaciones que se producen entre los diversos intereses de los centros se realicen en ambientes poco conflictivos.

Luego de explicitar la administración educativa en el nivel macro y en el nivel micro, es pertinente caracterizar la administración sobre la base de las definiciones presentadas por muchos estudiosos en el intento de comprender la administración aplicada a la educación:

> [la administración es un] proceso social destinado a la creación, mantenimiento, estímulo, control y unificación de las energías humanas y materiales, organizados formal e informalmente, dentro de un sistema unificado, concebido para cumplir los objetivos establecidos (Knezevich, citado Alvarado op. cit.:19)[12]. […] proceso de toma y ejecución de decisiones relacionadas a la adecuada combinación de los elementos humanos, materiales, económicos y técnico-pedagógicos o académicos requeridos para la efectiva organización y funcionamiento de un sistema educativo (OEA, citado en ibid.)[13]. Como […] crear las condiciones físicas, sociales, culturales y económicas que faciliten y ayuden en la tarea de investigar, enseñar y aprender que realizan investigaciones, maestros y alumnos (Pinilla, citado en: ibid.)[14].

---

[12] Knezevich, Stephen (1969:s.pág). **Administration of Public Education**. Harper and Row. s.r.

[13] OEA. (1974: s.pág). Seminario sobre administración de la educación en América Latina. Informe final. Centro de capacitación docente "El Mácar". Venezuela. s. ed.

[14] Pinilla S. C. Antonio (1982:s.pág.). **Administración de la educación.** Lima, Ediciones Iberoamericanas.

> Una ciencia compuesta de principios, técnicas y prácticas cuya aplicación a conjuntos humanos permite establecer sistemas racionales de esfuerzos cooperativos a través de los cuales se puede alcanzar propósitos comunes que individualmente no es posible lograr (Arenas, citado en Correa de Molina 1997:11)[15].

> Un sistema social que por medio de procesos de planeación, organización, ejecución y control coordina los recursos humanos, financieros y materiales de una entidad, en función de sus objetivos y fines siendo dinamizado por un sistema de comunicaciones y teniendo directrices condicionadas por los demás sistemas sociales (Correa de Molina op.cit.:12).

Como podemos apreciar, las definiciones anteriores dan una serie de categorías aplicables a la gestión administrativa. Entre estas categorías tenemos teorías, técnicas, principios, procedimientos y prácticas, que vienen a constituirse en categorías aplicables a cualquier institución, incluyendo la educación.

Así, la gestión administrativa es la administración en sí; es decir, el ejercicio administrativo que permite plantear estrategias y tomar decisiones que mejoren los procesos educativos y la calidad de la educación. Alcanzar la calidad educativa a través de la participación, muchas veces se convierte en sueño o utopía y pocas veces en realidad. Esto depende, en gran medida, de los niveles de participación activa, el trabajo en equipo y la interacción interna y externa del contexto donde se ejecuta la educación.

La educación, al estar inmersa en los procesos y ritmos que la sociedad ha vivido y sigue viviendo, ha ido redefiniendo algunos conceptos teóricos. Dentro de estos están la gestión educativa, la administración educativa, la gestión administrativa, la formación humana sostenible, la gerencia social, las falacias de la descentralización administrativa y la gestión democrática (cf. Sander op. cit.:123-139).

En estos procesos y transformaciones educativas, surge la concepción de gestión, que se remonta a la década de los 70 cuando se agota el periodo de reconstrucción económica de la posguerra y se observa una disminución del ritmo del crecimiento económico en todo el mundo y la consecuente reducción del gasto público social, con consecuencias catastróficas para los países pobres que, a finales de la llamada "década perdida" de los años 80, comienzan a ejecutar los planes económicos para enfrentar la crisis de la deuda externa y de la inflación interna. A partir de este período

---

[15] Arenas, Nidia E. **La Administración en la Empresa Educativa**. Univ. Pontificia Bolivariana. Medellín 1989:86. Cita a Wilburg Castro Jiménez, s.r. Citado en Correa de Molina (1997:11).

se observa una creciente utilización de prácticas neotaylorianistas en la administración del Estado y la gestión de las instituciones sociales en general (cf. ibid.).

En este contexto, la administración educativa es entendida como "una organización moderna, dinámica, democrática y estratégica que viabilice la consecución de la misión institucional contribuyendo así al logro de la misión regional y nacional" (Correa de Molina 1997:12) y que tiene en cuenta: la planificación, en la que se construyen los escenarios probables y deseables y se seleccionan las mejores estrategias para el logro de los objetivos planteados; la organización, referida a la "combinación óptima de un conjunto de actividades estratégicas, operativas y administrativas en correlación con las potencialidades de los actores de la comunidad educativa"; la ejecución, fase de la realización de los planes, teniendo en cuenta la estructura organizativa dispuesta para tal fin; y, el control, fase donde se evalúa y se mide los resultados obtenidos en el proceso (Correa de Molina op. cit.:12-15). A éstas tareas, vemos pertinente añadir otros elementos como la coordinación, que apunta a la horizontalidad de la función educativa de todos los sectores y entidades educativas; la innovación, que permite introducir nuevos métodos y procedimientos pedagógicos o administrativos; la participación, como interacción de autoridades, docentes, padres de familia, alumnos, y la sociedad en su conjunto y la interdisciplinariedad, entendida ésta como el esfuerzo, el apoyo y compromiso de diversos especialistas (cf. Alvarado op. cit.:21).

Vistos los procesos administrativos de la educación desde esta óptica, queda aún por desmenuzar la administración aplicable a la compleja situación de la educación, considerada ésta como un sistema en el cual participan actores y situaciones diversas que caminan a la par del desarrollo social, económico, político, cultural e ideológico, en un contexto local, que en sí viene a constituir la escuela.

3.1.1. La gestión en la administración educativa

Para entender el ámbito de la gestión es pertinente definir lo que implica la administración. Para ello abordaremos este campo entendido como la acción, propósito y cumplimiento de ciertos principios, reglas, normas y supuestos que devienen de la administración educativa.

De ahí que, gestión es dotar de:

- Una visión global del hecho y procesos educativos,
- experiencias, destrezas, agilidad y capacidad para tomar decisiones,

- la capacidad de plantear estrategias que permitan mirar la realidad educativa global y plantear soluciones a los problemas, es decir, actuar en el ámbito operativo; lo que para Tedesco (1992) implica que los directivos de las escuelas deben dejar de ser predominantemente ejecutores de instrucciones uniformes y deben pasar a ser gestores y creadores de alternativas apropiadas a cada uno de los contextos que caracterizan a los pueblos.

Es también "la aplicación de un conjunto de técnicas, instrumentos y procedimientos en el manejo de los recursos y desarrollo de las actividades institucionales" (Alvarado op. cit.:17).

Este conjunto de consideraciones, definiciones y caracterizaciones asignadas a la gestión y aplicada ésta a la administración, se constituye en un conjunto de saberes, conocimientos y prácticas aplicables a la administración de la educación, lo que en sí permitirá cumplir con la planificación, la organización y el seguimiento de los procesos educativos de una institución educativa (cf. Palladino 1998:11).

Bajo este principio, la gestión administrativa permitirá que la educación se desarrolle en el marco participativo-democrático, pertinente, eficiente[16], eficaz[17], efectivo[18] y relevante[19] (cf. Sander op. cit.:47) en las diferentes modalidades, niveles y servicios que implica el ámbito educativo.

Para lograr una administración como la caracterizada en líneas anteriores, es menester volcar la mirada hacia la comprensión de los problemas administrativos y pedagógicos en forma global, para que de luces para entender la magnitud del problema por el cual está atravesando la educación en los contextos rurales y las comunidades indígenas.

De lo antes mencionado, la gestión educativa no sólo se reduce a los aspectos administrativos, también integra los procesos pedagógicos, organizativos y socio-

---

[16] La eficiencia se sustenta en la productividad: “implica comprobada capacidad basada en la productividad operativa y acentúa primordialmente la habilidad de desempeñarse bien económicamente” (American Heritage Dictionary, Boston, Houghton Mifflin, 1975, p. 416. Citado en Sander 1996:48).

[17] La eficacia en la administración revela la capacidad administrativa para alcanzar las metas o resultados propuestos, se ocupa esencialmente del logro de los objetivos educativos (cf. op. cit.:1996:50).

[18] La efectividad administrativa mide la capacidad de producir las respuestas o soluciones para los problemas políticamente planteados por los participantes de la comunidad más amplia (op. cit.:52).

[19] Es el criterio cultural que mide el desempeño administrativo en términos de importancia, significación, pertinencia y valor.

comunitarios. Este último pone énfasis en la participación de los actores (cf. Pérez 1997:4).

En ese contexto surgen propuestas de "reformas de estados" con consecuentes reformas educativas, basadas en:

> La descentralización por razones de competitividad[20] principalmente mediante un proceso que aproxima las decisiones educacionales a las necesidades de los padres y atribuye más autonomía de decisión a las autoridades locales en materia educacional. Se supone que, al atribuir mayor control sobre el plan de estudios y los métodos pedagógicos a las comunidades locales y a los maestros y directores de las escuelas, el resultado será una mejor adecuación de los métodos educacionales y la población atendida, así como también una mayor rendición de cuentas por lo resultados educacionales (Carnoy & de Moura 1996:10).

En esa dinámica de construir una educación participativa y democrática, a partir de la década del 80, Chile, Argentina, Brasil, Bolivia, Perú y otros países entran en un proceso de descentralización educativa. Este proceso de descentralización, en el ámbito político y administrativo, obedece a estructuras que en cada Estado se manejan como políticas de Estado.

Las tendencias actuales de los Estados, en el marco de la modernización, han emprendido políticas de descentralización que implican compartir y transferir responsabilidades, cargos y poder de decisión a diferentes sectores de la sociedad, a fin de ampliar el radio de acción y de participación social intrasectorial e interinstitucional (cf. Bustos 1991:52).

Para que los cambios educativos se reflejen en el ámbito operativo y que los postulados de las reformas sean visibles en términos de calidad, participación y pertinencia, no son suficientes los cambios y dinámicas estructurales de los sistemas educativos; el cambio no radica tanto en la cuestión del carácter privado o estatal de los establecimientos, sino en los estilos de gestión que caracterizan uno u otro segmento de la oferta educativa (cf. Tedesco op. cit.:49). De ahí surge nuestra preocupación de referirnos a los estilos de gestión para poder entender los procesos administrativos y los cambios que marcan éstos.

---

[20] Una forma que eleva la productividad en la educación y por ende, contribuye de manera significativa a mejorar la calidad de los recursos humanos de un país.

3.1.2. Estilos de gestión administrativa

Para referirnos a los estilos de gestión y relacionarlos con el contexto del núcleo estudiado, vemos pertinente definir primero los enfoques de gestión administrativa que han caracterizado a Latinoamérica a lo largo de la historia de la administración educativa.

De ahí la pertinencia de conceptuar lo que en administración educativa vienen a ser el estilo de la gestión y el enfoque de la gestión, ambos relacionados, pero que merecen ser diferenciados.

Para hacer una primera delimitación de estilo y enfoque, recurrimos a lo que sostiene (cf. Alvarado op. cit.:18). Al primero lo asocia con la forma de aplicar las técnicas y ejercer la autoridad, mientras que al segundo a la forma de entender, analizar o estudiar algún fenómeno o hecho social.

Luego de esta distinción, caracterizamos primero los enfoques de la gestión educativa:

Alvarado (op. cit.:29) clasifica la gestión educativa en tres enfoques, burocrático, sistémico y gerencial. Mientras que Sander (op. cit.:19) hace un recorrido a la trayectoria histórica de la educación a lo largo de los últimos cinco siglos y hace una distinción de cinco enfoques analíticos desde los procesos de "construcción, desconstrución y reconstrucción" permanente a lo largo de la historia de las instituciones políticas y sociales de América Latina. Los enfoques planteados son: enfoque jurídico; enfoque tecnocrático; enfoque conductista; enfoque desarrollista y enfoque sociológico.

Brevemente nos referimos a la clasificación de la administración retomando a Sander y Alvarado:

Administración burocrática.- Enfatiza la dimensión institucional del sistema educativo, orientándose principalmente por las expectativas, normas y reglamentos. La institución educativa está concebida estructuralmente como un sistema cerrado de funciones que cada funcionario debe cumplir. Este estilo de administración se reduce a la institucionalización, a sus roles y a las expectativas institucionales; se trabaja en función del cumplimiento de las leyes, normas y reglamentos que emanan de instancias educativas. Su fin último es sostener el sistema educativo vigente (cf. Sander 1998:80-81). También se establecen los cargos según el principio de la

jerarquía, determinando atribuciones a cada uno de los miembros que lo integran (cf. Alvarado op. cit.:29).

Administración idiosincrásica.- Es la administración referida a un "estilo administrativo que enfatiza la dimensión individual del sistema educativo y se orienta […] hacia la satisfacción de las necesidades y disposiciones personales de sus participantes" (Sander 1996:83). Su prioridad no es la institución, sino las personas que participan en ella. Aquí prevalece la eficiencia, mientras que en la anterior la eficacia. A partir de la eficiencia administrativa individual se incidirá sobre la eficacia institucional.

La administración integradora.- "Se ocupa simultáneamente o alternativamente de los aspectos sociológicos y sicológicos del sistema educativo y de sus escuelas […] se ocupa de la interacción entre la institución y el individuo, entre papel y personalidad, entre expectativas burocráticas y aspiraciones idiosincrásicas" (Sander op. cit.:83-84). Otra de las cuestiones que caracterizan a este estilo de administración es la apertura a ámbitos sociales e individuales y la búsqueda de un nexo y contraste entre lo individual y lo colectivo, lo particular y lo general, lo institucional y el sistema; trata de equilibrar "entre la eficacia institucional y la eficiencia individual" (ibid.).

La administración sistémica.- Administración donde las autoridades, docentes, alumnos, padres de familia, currículum y materiales interactúan participativa y armónicamente en el logro de los objetivos educativos de la institución a través del cumplimiento de tareas específicas y determinadas que a cada actor se le ha encomendado (cf. Alvarado op. cit.:43-44).

La administración gerencial.- Pone énfasis en la planificación como un mecanismo para lograr el éxito y desarrollo armónico de los procesos educativos.

Al igual que los autores antes mencionados, Ball (op. cit.:97) plantea cuatro estilos de actuar del Director:

Interpersonal.- quienes apelan principalmente a las relaciones personales y al contacto cara a cara para desempeñar su rol.

Administrativa.- recurren más a los comités, los memorandums y los procedimientos formales.

Antagónico.- quienes tienden a disfrutar de la discusión y el enfrentamiento para mantener el control.

Autoritario.- estos evitan y sofocan las discusiones para favorecer el mando.

3.1.3. La participación en la gestión administrativa-educativa en el contexto boliviano y ecuatoriano

Las actuales reformas educativas vienen redefiniendo la participación de los actores en la educación. Así, la tarea educativa se ha ampliado no sólo a la escuela como institución y a los docentes, sino también hacia los actores como son los padres de familia, la comunidad, los niños y el colectivo social, a través de su participación activa, situación que tradicionalmente lo hacían de manera pasiva. Con este propósito los estados han ido modificando las propias estructuras de la administración gubernamental y de los sistemas educativos, de los Ministerios y las diferentes instancias descentralizadas como son las direcciones distritales y los núcleos en Bolivia y las DIPEIB, los CEM y las redes en el Ecuador.

En estas paradojas de encaminar la educación hacia nuevos rumbos, del inconformismo de la modernidad y el vuelco a la postmodernidad, se recurre a la descentralización (cf. Schvarstein 1998:38) y municipalización educativa. Esto implica crear instancias como las direcciones distritales, las direcciones de los núcleos y las JEs, que son las encargadas de encaminar los procesos educativos.

Este vuelco a lo postmoderno y la reconfiguración de la escuela ha permitido que se incorporen a nuevos actores en diferentes escenarios e instancias educativas, donde los padres de familia, los representantes de las JEs y otros actores tienen opción de participar y de decidir la educación que desean para sus hijos. Esto sólo será válido si la escuela incide en cambios sustanciales en la educación y desarrollo de la comunidad.

Para Schvarstein (ibid.) esto exige dinamismo; es decir, el paso del morfoestatismo al morfodinamismo que deviene de la interacción de la organización, el contexto escolar y sus actores. De esta manera, se abren nuevos espacios y escenarios de participación que la misma constitución ampara (cf. Serrano op. cit.:48-50).

En Bolivia, con el proyecto de modernización del Estado se da la descentralización administrativa que incide también en el sistema educativo. El control de los establecimientos educativos pasa a depender de los municipios a través de las direcciones distritales y los núcleos escolares. Así mismo, se crean instancias desde donde se busca la participación de los actores en el proceso educativo. Con la Ley Nº

1551 del 20 de abril de 1994, de la participación popular, se "reconoce, promueve y consolida el Proceso de Participación Popular articulando a las comunidades indígenas, campesinas y urbanas, en la vida jurídica, política y económica del país. Procura mejorar la calidad de vida de la mujer y el hombre boliviano" (UPRODE 1994:1). En el Capítulo II de la Ley de Participación Popular, de los sujetos de la participación popular, en su artículo 3,

> se define como sujetos de la Participación Popular a las Organizaciones Territoriales de Base, expresadas en las comunidades campesinas, pueblos indígenas y juntas vecinales, organizadas según sus usos, costumbres o disposiciones estatutarias. Se reconoce como representantes de las Organizaciones Territoriales de base a los hombres y mujeres, Capitanes, Jilacatas, Curacas, Mallcus, Secretarios(as) según sus usos, costumbres y disposiciones estatutarias" (UPRODE op. cit.:2).

Desde esta perspectiva "los nuevos pensadores enfrentan el desafío de concebir perspectivas de administración basada en los valores culturales y políticos de la sociedad latinoamericana y de sus instituciones sociales" (Sander op. cit.:35), como sucede en Bolivia con la participación de las Juntas Escolares, las OTB (Organizaciones Territoriales de Base) y los representantes de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios y en el Ecuador las Nacionalidades Indígenas, que reivindican lo propio y el reconocimiento como parte integrante de la sociedad.

En el Ecuador, desde que la EIB pasó a depender de la DINEIB, el reto de las organizaciones indígenas es el de planificar, organizar, dirigir y ejecutar la educación intercultural bilingüe en coordinación con la CONADE (Consejo Nacional de Desarrollo) en sus campos administrativo y pedagógico (cf. MOSEIB 1992:8). A partir de ello, la planificación, ejecución y evaluación pasa a ser responsabilidad de instancias gubernamentales que vienen cogestionando la educación con las organizaciones indígenas, la DINEIB y las DIPEIB, instancias que representan a los pueblos y nacionalidades indígenas del país.

En la provincia del Cañar, en el marco de la participación social en la educación, la DIPEIB desde su creación viene coordinando acciones tanto educativas como organizativas con las organizaciones indígenas y campesinas parroquiales, provinciales y nacionales; UNOIS; UPCCC; CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador); y ECUARUNARI (Ecuador Runacunapac Riccharimuy), respectivamente.

La DINEIB, a través de la DIPEIB-C, para poner en práctica una administración cooperativa y participativa que fortalezca la red, ha buscado vínculos organizativos entre los actores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta cogestión organizativo-educativa hace que las reuniones propiciadas por la DIPEIB-C se lleven a cabo con la participación de representantes de las organizaciones indígenas y demás sectores involucrados en el proceso educativo. De esta manera, las organizaciones indígenas inciden directamente en la designación de las autoridades en el ámbito provincial y nacional. También se ha venido trabajando directamente con las comunidades a través de talleres de "socialización" a los padres de familia, miembros de comunidad y autoridades locales, para garantizar que los actores adquieran liderazgo en las acciones educativas y se apropien de las propuestas e innovaciones educativas vigentes.

Con esta forma de administrar la educación, se quiere llegar al afianzamiento de sociedades cada vez más democráticas, en las que sus miembros sean considerados como iguales, con derecho a intervenir, a beneficiarse de los bienes materiales e inmateriales creados por la sociedad, a participar en el desarrollo de los mismos y a decidir la orientación del sistema social a través de los mecanismos políticos (Rama 1985:77), donde los individuos sean quienes intervengan desde la concepción, diseño, ejecución y la evaluación de los proyectos y programas educativos. Para que haya una real participación no sólo es necesario establecer canales multidireccionales de comunicación y consulta, es necesario considerar la intervención de individuos y grupos sociales en la discusión y la toma de decisiones que promuevan objetivos comunes y que sean las propias personas quienes pongan en acción la educación (cf. Gento 1996:9-11).

La gestión administrativa, por el hecho de tener que responder a contextos donde se conjugan diversos actores con diferencias culturales y étnicamente marcadas[21], tiene que ser encaminada hacia la superación de conflictos que se dan en el interior de la red y el núcleo y fuera de ellos.

Ha sido preocupación primordial de organismos y/u organizaciones locales, nacionales e internacionales volcar la gestión hacia los propios actores, creando instancias que

---

[21] Nos referimos a la coexistencia de maestros castellano hablantes y a maestros bilingües (quichua-castellano) con profundos rasgos y manifestación de racismo y diferenciación entre ellos, como también a la diversidad social que caracteriza a las comunidades en el Ecuador, donde se asientan juntos indígenas y campesinos; en Bolivia, la coexistencia de los docentes urbanos y rurales; interinos y titulados; docentes que trabajan con transformación y mejoramiento; docentes de secundaria y primaria.

incluyen la consulta, la ejecución, la organización y la evaluación. En el caso boliviano son las JE, en el Ecuador el Consejo de la red, los encargados de vigilar el funcionamiento de la escuela.

Sólo en la medida que se democratice la gestión de las políticas de la educación pública a través del control comunitario habrá cambios significativos en el nivel participativo y las prácticas escolares (cf. Mena et al. op. cit.:33). Para alcanzar esta situación hay que partir desde la devolución a los pueblos los cargos y la tarea de diseñar y encaminar su destino, a partir de sus necesidades y aspiraciones.

Lograr una participación efectiva de los actores implica cambiar la visión de los planificadores y reestructurar el sistema hasta ahora vigente. A partir de esta reflexión toca repensar la pertinencia de la Ley de Educación emitida por los Ministerios y su incidencia en el desarrollo de la EIB, la vida de las comunidades y pueblos indígenas en la satisfacción de sus necesidades básicas. Podemos ver claramente que muchos de estos postulados no favorecen, sino que restringen a los actores en ciertos parámetros establecidos, como horarios rígidos, y esquemas de planificación establecidos, de los cuales los docentes difícilmente han podido desprenderse una vez que han formado parte del sistema educativo.

Esta y otras situaciones nos traen a profundas reflexiones acerca de la forma como hasta la actualidad se viene conceptuando la escuela: "como una institución encapsulada o un sistema que simplemente entrega "conocimiento" (Sepúlveda 1996:24). De ahí la urgencia de redefinir la función de la institución escolar y la de los actores con relación a "la demanda y a los demandantes" (ibid.)

En el Ecuador, la propuesta de redes educativas surge como una respuesta al agotamiento del modelo educativo vigente, el cual se ha venido desarrollando bajo la pesada dependencia y organización institucional del Ministerio de Educación y Cultura (cf. MEC 1998:5), por lo que es urgente repensar la escuela y la educación desde una visión participativa y cooperativa por parte de todos los actores y poner en funcionamiento el círculo-red de padres de familia, maestros, y comunidad como una forma de hacerles partícipes en la educación de sus hijos.

La ardua tarea de los actores está en cómo operar-gestionar los supuestos de las REs de Ecuador y Bolivia (interculturalidad, la participación popular y el bilingüismo) y volcarlos a la práctica de aula, a la comunidad y a la sociedad en general. La propuesta parece ser tan factible y alentadora que ha llevado a muchos actores a intentar llevarla a la praxis, sueño que aun tiene que recorrer largas trasnochadas,

reflexiones y paradojas continuas e interminables para que los postulados de la REB se conviertan en realidad.

Para dinamizar la participación en la educación se requiere de una gran movilidad social[22] y entrenamiento de los actores[23] en la dinámica de la gestión y la cogestión de los procesos educativos.

3.1.4. Discurso

De los datos elicitados resalta la categoría discurso que se da entre los diferentes actores que forman parte de la comunidad educativa Nataniel Aguirre. A través de éste se generan constructos ideológicos en torno a la REB y de quienes ponen en práctica la misma. En tal sentido, es menester abordar el discurso como una serie de interacciones verbales que se entretejen a diario entre los actores educativos del núcleo, el mismo que permite reconocer y comprender "el rejuego en la mente y la personalidad, por un lado, y las situaciones sociales y la sociedad por el otro" (van Dijk 1998:166). El discurso no se aborda desde el punto de vista lingüístico ni textual, sino desde el contexto social, en la interacción entre los hablantes.

La lengua es usada para múltiples funciones, dentro del cual está el discurso; nos centraremos en la función descriptiva e interactiva. La primera es utilizada para expresar ‘un contenido’ y la segunda relacionada con la expresión de relaciones sociales y actitudes personales.

El lenguaje descriptivo es usado para expresar múltiples funciones comunicativas: "sentimientos, estados de ánimo y actitudes" destinadas a transmitir la información proposicional o factual (cf. Brown & Yule 1993:20.); mientras que el lenguaje interactivo es usado para "establecer las relaciones sociales, la solidaridad entre pares, los intercambios de turnos en las conversaciones y la preservación del territorio y de la imagen tanto del hablante como del oyente" (Brown & Yule op. cit.:21), perspectivas que nos permitirán realizar el análisis del discurso suscitado entre los docentes, las autoridades y otros actores en el interior del núcleo.

---

[22] Movilidad social entendida como la participación de los diferentes actores en los procesos educativos.
[23] Con ello nos referimos a la Directora distrital, Asesora Pedagógica, Director del núcleo, representantes de la JE, Padres de Familia y otros.

Ver el discurso desde estas dos perspectivas (descriptiva-interactiva) permite entender los constructos ideológicos y discursivos que manejan los docentes en torno a la REB. Lo que influye en los procesos administrativos y pedagógicos del mismo.

Los hechos discursivos[24] evidencian el comportamiento y estatus de los sujetos respecto al discurso enunciado por cada uno de ellos y la legitimidad que se les confiere. Esto lleva a determinar en qué contextos el discurso es legitimado y por lo tanto eficaz y cómo determina esto el estatus de los participantes o actores administrativos en el contexto del núcleo (cf. Maingueneau 1999:18).

3.1.5. La cogestión educativa, una manera de participar en la educación

Para encaminar una gestión administrativa en instituciones educativas complejas, en las que se conjugan múltiples factores y actores, es necesario considerar: 1) intereses de los actores, 2) mantenimiento del control de la institución y 3) conflictos alrededor de la política, aspectos que hacen considerar a las escuelas como campos de lucha (cf. Ball op. cit.:35), que en cierta medida imposibilitan una gestión que responda a las demandas de las comunidades.

De ahí la necesidad de abordar la gestión administrativa y los procesos educativos no sólo desde los postulados y lineamientos que proponen los estudiosos de la realidad educativa y las reformas, los Ministerios, las Reformas Educativas y leyes vigentes, sino desde la visión organizativa, cultural y lingüística de los pueblos indígenas para compatibilizar con la visión y misión que estos pueblos manejan con respecto a sus propias formas de organización. Lo que se ha visto es que los sistemas educativos imponen propuestas que no calzan en la dinámica y lógica organizativa de las comunidades indígenas y campesinas.

Estas situaciones en la educación, han llevado a pensar y repensar en una educación pertinente a los pueblos; de ahí que en el Ecuador surjan las Red CECIB, cuyos propósitos son:

- dar atención y cobertura a la Educación Intercultural Bilingüe en su jurisdicción,

[24] Nos referimos a la interacción discursiva suscitado en el núcleo entre los actores.

- consolidar las bases jurídicas que faciliten la implementación de estrategias para el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos, a través de propuestas que garanticen la continuidad en las acciones educativas que se vienen ejecutando en las comunidades indígenas y campesinas en busca de la calidad educativa y condiciones de vida dignas y añoradas por todos y,

- responder a la descentralización administrativa y pedagógica que procura la participación de los actores[25] y constituirlos en agentes potenciales y protagonistas del proceso educativo (cf. MEC 1998:3).

Al tomar en cuenta la participación de los actores locales:

> Una gestión autónoma de las unidades educativas, supone considerar sus funciones e incluir nuevos actores como reales participantes de las decisiones y en las prácticas cotidianas, para que concreten una nueva organización y cultura escolar, fijar los objetivos específicos de aprendizaje en conjunto con los docentes y la comunidad escolar, utilizar procedimientos confiables que garanticen logros superiores a los estándares (Schiefelbein 1995:41).

Una propuesta parecida se intenta plasmar en la autonomía escolar planteada por las organizaciones indígenas del Ecuador que proponen una educación administrada desde una visión comunitaria y según los principios de las mismas:

- "conservar y respetar sus instituciones tradicionales, culturales, sociales, políticas y en general su derecho consuetudinario, (Art. 8, 9 y 10)" (SAEGG. 1994:3),

- crear mecanismos de interrelación entre las Nacionalidades y Organizaciones Indígenas del país, mediante la recuperación de la historia, la cultura, las tradiciones y prácticas, como: el ayni, el randimpa, el minkay, etc.,

- defender, rescatar y desarrollar las culturas de las Nacionalidades Indígenas,

- fomentar las relaciones internacionales a través de una política de apoyo, cooperación, respeto y solidaridad entre todos los Pueblos.

---

[25] Participación corresponsable de niñas, niños, madres y padres de familia, maestros y, maestras, organizaciones comunitarias [...] con responsabilidad directa del Estado en el financiamiento de la educación. (MEC-UCP 1998:3).

Para entender la administración en contextos híbridos –indígenas y no indígenas–, se necesita un liderazgo a todo nivel (ministerios, instancias provinciales, el sector educativo que comprenden en este caso la Red y los actores comunarios). Para que esto sea posible es necesario crear un proceso de gestión adecuada, que contemple participación equitativa entre todos los actores.

En Bolivia, los núcleos escolares se constituyen en espacios de interacción de los diferentes actores que forman parte de la comunidad educativa, aseveración que hacemos sobre la base de la experiencia vivida en el trabajo de campo realizado en Colomi, donde el Director, la Asesora Pedagógica, los docentes y otros actores comparten espacios de interacción en la organización, ejecución y aplicación de la REB.

Bajo estos criterios, la gestión administrativa implica dar una mirada desde lo global, que involucre aspectos sociales, culturales, ideológicos, políticos, económicos, administrativos y pedagógicos que se entretejen en el interior de la sociedad (cf. Sánchez & Díaz, 1997:63-64). Esto nos llevará a entender, proponer y proyectar procesos cogestivos, administrativos y pedagógicos en el interior del sistema; así:

> Crece la necesidad de definir el papel político del administrador de la educación en la lucha por el control y el poder en la escuela y su administración. A la dimensión política de la administración de la educación se le suma la dimensión pedagógica, de tal forma que, la razón de ser de la gestión educativa es la propia educación como práctica política-pedagógica [...] definir la administración de la educación como un acto pedagógico o acto académico en vez de la tradicional concepción de la administración como acto empresarial o acto comercial (Sander op. cit.:126).

Al constituirse el núcleo en el ámbito de estudio, es preciso tomar como punto de partida la propuesta de la REB implementada desde el Ministerio y los procesos administrativos que se gestan en el interior del núcleo. Para entender este proceso complejo en el que gira la educación del núcleo, es importante referirnos a las concepciones, nociones, tensiones y percepciones que los actores tienen sobre la REB y las prácticas de gestión que se dan en el interior del núcleo.

Para entender los procesos de gestión administrativa y pedagógica, se puede tomar en cuenta la visión micropolítica[26] planteada por Ball (op. cit.) y Bardisa (op. cit.), el

---

[26] Que "reconoce el valor que tiene en el contexto organizativo en la redefinición de las dimensiones estructurales y normativas que se establecen sobre las escuelas, […] plantea que el orden en las escuelas está siendo siempre negociado políticamente, y que por debajo de esa negociación hay una lógica interna" (Bardisa, 1997:20).

mismo que se entiende como la interacción de los actores, el juego de intereses de cada uno de los actores, lo cual se refleja en las alianzas y coaliciones, el regateo y el compromiso para la acción (cf. Bardisa op. cit.:18); Ball (op. cit.:25) destaca también el poder, la diversidad de metas, la disputa ideológica, los conflictos, los intereses, la actividad política y el control.

Al constituir las instituciones escolares como "campos de lucha, […] los conflictos que se producen son vistos como algo natural y no patológicos, y que sirven para promover el cambio institucional" (Bardisa, op. cit.:20). Desde esa perspectiva nuestro estudio apunta a la interacción de los docentes (conflictos-resistencia) explicitada en el discurso en torno a la REB y las prácticas de aula.

3.1.5.1. La coordinación como elemento indispensable para la cogestión

Dentro de los procesos de gestión administrativa y la dirección de la institución educativa, la coordinación se constituye un componente fundamental, ya que ésta es la encargada de coadyuvar la relación entre los diferentes actores que intervienen en un proceso educativo. Una coordinación efectiva permitirá una participación real de los actores, posibilitando por tanto una articulación entre los procesos de programación, planificación, ejecución, monitoreo y evaluación educativa.

De ahí que, la coordinación se constituye en "una de las tantas técnicas inherentes a la función de dirección, con las cuales se gerencia entidades educativas" (Alvarado op. cit.:145).

Para emprender una coordinación efectiva se debe tener en cuenta los siguientes criterios:

- todos los actores educativos deben comulgar con las necesidades sentidas colectivamente,
- debe haber una participación colectiva de todos los actores,
- debe haber una cooperación libre y espontánea de todos los actores,

Esto permitirá:

- intercambiar información de manera efectiva, directa e inmediata,
- eliminar tendencias u opiniones contrarias,

- analizar situaciones o problemas en grupo y tomar las decisiones cooperativas y corporativamente,
- tener una visión global del funcionamiento institucional y de la eficacia de la labor del directivo (cf. Alvarado op. cit.:147).

La coordinación entendida así, nos llevará a promover los procesos administrativos integral y colectivamente, de manera que todos traten de armonizar las actividades y esfuerzos para el bienestar de todos. Para Bolívar (2000:18) las escuelas deben constituirse en organizaciones que aprenden. Para ello, deben promover la diversidad para que todos los empleados puedan realizar sus capacidades potenciales dentro de la organización. Cuando la escuela se convierta en una organización inteligente, con capacidad de gestionar de modo creativo su propio cambio, la coordinación será más eficiente.

En sentido general, la práctica de la coordinación en todos los actores permitirá un "proceso de construcción social del aprendizaje" (Nicolini, citado en Bolívar, 2000:25)[27]; para ello es necesario entablar redes de colaboración interpersonal e intersectorial. "Las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje institucional, […] pero no hay aprendizaje institucional sin aprendizaje individual" (Senge, citado en Bolívar, op.cit.:35)[28], motivo por el cual ponemos énfasis en la coordinación que debe existir en la institución educativa.

3.2. La Gestión Pedagógica

Para abordar la gestión pedagógica es necesario entender lo que es la gestión educativa, entendida ésta como: "la capacidad de análisis de la realidad, toma de decisiones y formulación de planes y proyectos educativos de corto y mediano plazo" (Palacios et al. 1993:121).

La gestión educativa es la encargada de agilizar, controlar y responder a los problemas que se presentan a diario en el aula y fuera de ella, con la participación de

---

[27] Nicolini, D. & Meznar, M.B. (1995): ”The social construction of organizational learning: Conceptual and practical issues in the field”, Human Relations, 48 (7), 727-746. Citado en: Bolívar, 2000:25.

[28] Senge, P. (1992): **La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje**. Barcelona: Granica. Citado en Bolívar, 2000:35.

los diferentes actores involucrados en el proceso educativo (padres de familia, líderes comunitarios, docentes, niños, autoridades educativas, ONGs, etc.).

La gestión educativa no sólo abarca el ámbito administrativo, sino también la dimensión pedagógica, puesto que a la hora de implementar una propuesta educativa, como la que se está implementando en Bolivia a través de la REB, con miras a lograr el mejoramiento de la calidad educativa, se conjugan los aspectos pedagógicos y administrativos. Esta misma consideración se debe tener en cuenta para implementar la propuesta de las redes en EIB a través de la R-CECIB en el Ecuador.

Así mismo, es necesario entender el ámbito de la gestión pedagógica, la cual "es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares; las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia" (Gimeno 1992:107). La gestión pedagógica cobra vida en el aula a través de la escuela, los docentes y administrativos. Los actores mencionados deben tener en cuenta:

> La responsabilidad de su propio plan de trabajo y de la gestión de su plantel desde la organización del año escolar, de la jornada de trabajo, del ordenamiento del contenido, de la selección de los materiales didácticos, de las formas de integración del currículum. (Namo De Mello & Da Silva 1992:59-60).

Frente al discurso de toda reforma educativa, es urgente "refundar" (Braslavsky y Cosse, 1996) formas de encarar los procesos educativos, a través de los cuales las sociedades satisfagan sus necesidades de enseñanza y aprendizaje:

> No se trata de proponer expansión a lo existente, o su mejoramiento a través de tal o cual política o estrategias (descentralización, municipalización, nuevo currículum, sistemas de evaluación) sino de repensar un conjunto de dispositivos discursivos normativos e institucionales que regulan y configuran la educación (Braslavsky y Cosse op. cit.:6) […] lo que permitirán construir los sentidos y las metodologías para mejorar la educación (Braslavsky y Cosse op.cit.:20).

Sólo el entendimiento y ejercicio de los dispositivos señalados por Braslavsky y Cosse harán que los sistemas educativos, las reformas y las propuestas educativas reflejen resultados positivos en el aula, lo que en sí permitirá entender la gestión pedagógica y administrativa en sentido estricto.

En Bolivia, a través de la RE se pretende:

> Organizar una pedagogía nacional en movimiento capaz de ayudar a todos los docentes del país en el reto de cambiar la escuela desde sus propios cimientos, para así contribuir al mejoramiento sustancial de las condiciones en los que sus educandos y ellos mismos aprenden en la interacción cotidiana y permanente con

> sus colegas, los padres de familia, las autoridades comunales o barrios y en fin, con todos los miembros de la comunidad educativa (Serrano op.cit.:405).

La propuesta de implementar una pedagogía acorde con las realidades locales está planteada en la REB como un precepto teórico; ahora, el reto está en mirar la escuela, concretamente el aula, donde los postulados teóricos cobran vida a través de las prácticas diarias de docentes, alumnos, autoridades educativas y demás actores involucrados en el proceso educativo.

En esta línea, Muñoz (1997:14) al referirse a Bolivia, manifiesta que:

> En la práctica, muchos cambios están ocurriendo en los procesos escolares, estimulados desde fuera o implementados por los propios educadores en respuestas a las apremiantes críticas y demandas externas. El currículo es modificado para permitir las elecciones individuales. Según muchos, estos ajustes de los maestros tienden más bien a reducir las exigencias, antes que especificarlas. La disciplina se ha flexibilizado. El énfasis sobre la enseñanza de segundas lenguas, la ciencia y la matemática ha sido remplazado por cursos sobre historia cultural y problemas sociales. En suma, las escuelas quieren renunciar a las funciones y tópicos de la escuela tradicional y han mostrado disposiciones para realizar ajustes ante los cambios sociales masivos.

Con estas consideraciones, en el ámbito de la gestión pedagógica se va a abordar los siguientes aspectos:

- la formación docente,
- la capacitación docente,
- el currículum.

Hemos delimitado nuestro trabajo a la formación y capacitación docente y el currículum porque consideramos que son los ejes fundamentales para llevar a cabo innovaciones en el aula, como también reflejan lo que está ocurriendo en la red del núcleo Nataniel Aguirre. La investigación permitirá identificar los procesos instaurados en el interior del núcleo con miras a entender la nueva propuesta educativa que se está gestando en la provincia del Cañar bajo el nuevo sistema educativo en redes.

Con esto no queremos decir que los otros elementos que forman la gestión pedagógica no sean importantes, sino que nuestro primer acercamiento al estudio en el sistema de redes partirá de los tres elementos antes citados.

3.2.1. Formación docente

Para entender el significado de formación docente, partimos de la siguiente consideración:

> El ideal docente hoy no es el maestro-instructor y el maestro-enciclopedia del pasado, sino el docente que percibe su rol como provocador y facilitador de aprendizajes y asume su misión no en términos de enseñar sino más bien de lograr que los alumnos aprendan; el profesional que está en capacidad no sólo de interpretar y aplicar un currículo, sino de recrearlo y construirlo él mismo; que está preparado para identificar la variedad de opiniones pedagógicas y de contenidos que se le presentan a fin de optar por la más adecuada a cada circunstancia, a las particularidades de su grupo de alumnos y del tema tratado (Contreras, citado en Torres, 1996:55.)[29].

En este sentido, el docente tiene que ser constructor, participativo, democrático e innovador de nuevos aprendizajes, dispuesto a encarar el cambio en las diferentes realidades del aula y la comunidad, y proponer innovaciones pedagógicas en la misma.

La pedagogía intercultural y bilingüe posibilita la recuperación de conocimientos, saberes y experiencias de los pueblos indígenas y campesinos con el propósito de incorporarlos al currículum y llevarlos a la práctica en el aula. Para ello, se requiere contar con recursos humanos capacitados y formados en EIB desde una perspectiva crítica, de manera que contribuyan al desarrollo de una educación de calidad y que responda a la diversidad étnica, cultural y lingüística de los pueblos.

Otra de las consideraciones fundamentales dentro de la formación docente es "que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan" (Torres 1996:20). Ello significa que:

> Para garantizar y mejorar los aprendizajes de los alumnos implica asegurar a los maestros las condiciones y oportunidades para un aprendizaje relevante, permanente y de calidad que les permita hacer frente a los nuevos roles y objetivos que les plantea, desempeñar profesionalmente su tarea y hacerse responsables por ella frente a los alumnos (ibid.).

En este contexto, habrá que aprender a mirar la realidad y encarar los logros y las dificultades que se presentan en el proceso educativo, desarrollando de esta manera

---

[29] Contreras Domingo, José. 1990. “El currículo como formación”, en: Cuadernos de pedagogía, Nº 184, Barcelona, s. ed. Citado en Torres, 1996:55.

una verdadera comunidad de aprendizaje en la que los actores principales son los alumnos.

En el contexto educativo, sea éste de núcleos o redes, es necesario contar con personal formado en EIB a fin de "satisfacer las múltiples y complejas demandas que plantea la tarea docente, que es la comprensión amplia de los problemas y el desarrollo de competencias teórico-práctico para identificarlos y resolverlos" (Torres op. cit.:70). Esto es, que el personal con que cuenta una red educativa debe tener la capacidad de resolver los problemas que emanan en una sala de clases y fuera de ella, en respuesta a las demandas de la sociedad en general en términos de una educación de calidad, equidad y pertinencia.

En la formación docente principalmente hay que tener presentes tres aspectos:

- la relación entre la teoría y la práctica. La teoría es imprescindible en la formación y en el desempeño efectivo de la docencia; a su vez, el manejo teórico es importante para ejercer la práctica pedagógica,

- la relación entre la gestión administrativa y pedagógica. En la formación docente se debe desarrollar competencias tanto en el ámbito administrativo como pedagógico, sin que haya divorcio entre los dos aspectos. Esto permitirá una cogestión y la construcción de una comunidad de aprendizaje,

- la relación escuela-comunidad. En la formación docente debe existir una visión amplia de lo educativo, que incluya tanto a la escuela como a la realidad de las comunidades para que el docente esté presto para ser partícipe de la vida comunitaria (ibid.).

Considerando los aspectos antes citados, hay que mirar las prácticas pedagógicas en función de la gestión educativa, entendida ésta como la relación entre lo administrativo y lo pedagógico, de manera que se pueda poner en práctica una cogestión educativa entre estos dos ámbitos. Pensar en la formación del maestro significa tener en cuenta la realidad socioeducativa, cultural y política del país, en este caso Bolivia y Ecuador.

Autores como Filp (1996:177-179), López (1996:187) y Muntaner (1999:125-128), también han estado preocupados por la formación docente. Así, Johanna Filp plantea demandas para la formación docente. Ella considera ocho aspectos en la formación docente, a saber: 1. cambio de mentalidad, 2. centralidad de las interacciones sociales, 3. concepción del conocimiento y la realidad, 4. análisis de prejuicios y

estereotipos, 5. importancia del estudio de la realidad nacional y de la historia, 6. colaboración entre la escuela y la familia, 7. conocimiento permanente de la realidad comunitaria, nacional e internacional y 8. didáctica de competencias básicas.

Por su parte, López (1996:187) plantea lo siguiente:

> Los maestros y maestras que no reciben una formación posibilitadora de su permanente crecimiento profesional y a quienes no ayudamos a desarrollar su creatividad y competencias para responder permanentemente a situaciones nuevas, no están preparados para situarse en contextos culturales y lingüísticos diferentes y complejos como el que caracteriza a un gran número de situaciones latinoamericanas. No saben actuar inteligentemente en una aula de alumnos que nunca fueron objeto de reflexión ni de proposición a través de su formación profesional.

En tanto que, Muntaner (1999:125-128) plantea que:

> La puesta en práctica de un proceso educativo con el objetivo de garantizar una enseñanza de calidad para todos los alumnos, requiere unos enseñantes de calidad, que sepan modificar los contextos educativos para posibilitar un aprendizaje más significativo en sus alumnos, incluyendo aquellos que presentan necesidades educativas especiales […] es un investigador en el aula, profesional reflexivo, sujeto que soluciona problemas […] los profesores reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención […] donde aprende al enseñar y enseña porque aprende.

Los autores antes mencionados están pensando en una educación de calidad, ello significa mirar la formación docente desde una óptica diferente, de manera que los docentes puedan enfrentarse a las múltiples realidades existentes en calidad de compañeros, amigos, guías, líderes, investigadores, críticos y reflexivos de todas sus acciones dentro y fuera del aula. Para alcanzar una EIB de calidad, los docentes deben llenar las expectativas y aspiraciones de los alumnos, padres de familia y sociedad en general; por eso, es importante mirar la práctica docente y por ende el desempeño no solo en el aula, sino en el contexto social en el que está inserta la EIB.

3.2.2. Capacitación docente

En el marco de la red intercultural y bilingüe, otro aspecto a ser estudiado es la capacitación docente, entendida como los diferentes cursos que los docentes de la red reciben para emprender una propuesta educativa. La REB, empeñada en velar por la calidad de educación para las comunidades indígenas y no indígenas del país, concibe la capacitación docente como "una red de ayuda" (cf. Serrano op. cit.:522). Esto significa que dentro de la red, deben establecerse acciones de colaboración entre los

diferentes actores que la conforman, para que las experiencias de formación docente, las capacitaciones y las mismas experiencias de aula fortalezcan los procesos áulicos.

Dentro de la red de ayuda que la REB ha concebido está "el acompañamiento pedagógico, los talleres pedagógicos y los seminarios" (ibid.). Estos elementos constituyen los ejes fundamentales para el logro efectivo de las capacitaciones emprendidas en el marco de la REB y su consecuente concreción en los núcleos, en el caso que nos atañe, en el núcleo Nataniel Aguirre.

Así, el acompañamiento en aula está a cargo de la Asesora Pedagógica y del Director del núcleo, quienes a través de las observaciones de aula y su interactuar con los actores (docentes, padres de familia y Juntas Escolares) establecen una red de reflexiones sobre los logros, dificultades y problemas que los docentes tienen durante el desarrollo de la clase.

En tal sentido, la Asesora Pedagógica y el Director del núcleo son los encargados de orientar las dificultades que se dan en el interior del núcleo. Ellos son también los encargados de difundir las innovaciones pedagógicas que se gestan en el núcleo.

Los gestores de la REB han visto por conveniente que los talleres pedagógicos se den en reuniones periódicas, espacios donde se reflexiona sobre la práctica docente en el aula, los conflictos, las soluciones y alternativas, para superar los problemas que se presentan. Por ejemplo, en el primer trabajo de campo (del 10 mayo al 11 de junio de 1999), en el núcleo Nataniel Aguirre, salieron a flote los problemas de lecto-escritura y matemáticas, y los talleres daban luces para solucionar las dificultades encontradas en los alumnos.

Otro de los aspectos considerados dentro del programa de capacitaciones de la REB son los seminarios, eventos que se realizan dos a tres veces al año, con la participación de los docentes de aula de los cinco núcleos del Distrito de Colomi, para trabajar aspectos que respondan a las necesidades educativas, por ejemplo, el uso de la L1 y la L2 en el aula, utilización de materiales didácticos, uso de módulos, planificaciones curriculares, y didácticas de las áreas básicas.

Las redes de apoyo también incluyen los "círculos de estudio", justamente para analizar, reflexionar y tratar de solucionar problemas inherentes a la práctica de aula. Además, la red de apoyo implica también "formar gente" que pueda transmitir a terceros los conocimientos adquiridos en el seno de la red, beneficiándose de esta manera la sociedad en su conjunto (ibid.).

La capacitación docente consiste en "el entrenamiento en habilidades y destrezas específicas para cumplir una tarea específica" (Torres op. cit.:70). En tal sentido, los gestores de la REB consideran que:

> El maestro constituye un motor fundamental del cambio pedagógico, que no se puede dejar aislado para que enfrente el desafío de mejorar la calidad de la educación sólo con su ánimo y espíritu de sacrificio. Se hace necesario entregarle los medios y técnicas para que pueda reconfigurar su práctica frente al alumno (SNE 1996:23).

En tal sentido, los docentes son considerados como:

> Los pilares que promoverán la formación de recursos humanos de excelencia en todo el sistema educativo. Para conseguir ese objetivo, la Reforma ha contemplado también la mayor capacitación de los educadores, que tendrán en su poder, cual alfareros, la formación de los niños, preadolescentes y adolescentes que acceden a las escuelas y colegios (Serrano op. cit.:495-496).

Esto significa que, al emprender la REB, las instancias del ministerio vieron la necesidad de capacitar a los docentes, a fin de convertirlos en gestores de la educación, y creadores de condiciones de aprendizaje para hacer que los alumnos logren aprendizajes significativos y puedan enfrentarse a situaciones concretas.

En un contexto bilingüe e intercultural, la capacitación es fundamental para emprender una propuesta de innovación en el aula. Esta capacitación debe ser llevada a cabo antes, y durante la implementación de la propuesta, y con proyecciones para encarar las demandas en el futuro. Para ello, se debería tener en cuenta la actualización, especialización y el perfeccionamiento del docente. En cuanto a las capacitaciones, éstas son las opiniones de las diferentes autoridades educativas, que forman parte del núcleo Nataniel Aguirre:

> Nuestra tarea ha sido capacitar al docente y también a los representantes de las juntas escolares. En este proceso de capacitación nosotros cumplimos con lo que está estipulado por el Ministerio de Educación en el reglamento, eso es hacer tres cursos de capacitación, con una duración de tres a cinco días al año. Y aparte de eso, los talleres mensuales al finalizar cada mes. Luego de la capacitación seguimos con el acompañamiento de aula, que realizamos constantemente […] primeramente hemos iniciado con la gramática de la lengua quechua, luego el área del lenguaje, el manejo de los módulos, las transversales, matemáticas y expresión y creatividad, donde participan todos los profesores de aula que son de las ramas técnicas porque ellos con el tiempo tienen que hacerse cargo de todo este trabajo de la expresión y creatividad. Y también hemos hablado, aunque no profundamente, de la participación popular (Andrade & Duchi, informe del trabajo de campo 1999).

En tanto que el Director del núcleo manifiesta que: "las capacitaciones programamos mensualmente, en cuanto a la planificación y a la cuestión pedagógica [...] y capacitamos de acuerdo a las necesidades que tienen los maestros" (ibid.)

Autoridades como la Directora Distrital, también están preocupadas por las capacitaciones a los docentes en el marco de la RE. Al respecto, ella manifiesta:

> En todo momento hemos recibido opiniones de los docentes y estas opiniones las hemos visto en la práctica, cuál es la debilidad que tienen los docentes en la aplicación del programa de transformación, en este sentido, los encargados de recoger esta información han sido los asesores pedagógicos y son ellos quienes ven la necesidad en determinados temas. Y lo que hemos percibido que la gran falla al implementar la Reforma Educativa está en el idioma materno, de qué manera aplican el idioma materno, tanto en la lectura y escritura en el programa de transformación, en las aulas y en la aplicación principalmente de los módulos […], principalmente en este aspecto tenemos dos tipos de capacitación. Uno es una especie de seminario taller, donde convocamos a los núcleos en transformación, los facilitadores son los mismos asesores pedagógicos. Luego el otro sistema es por micro regiones en la modalidad pasada, esto es organizado por la departamental donde nos han agrupado en micro regiones, en este caso está Sacaba y Colomi, donde se convocan a los representantes de cada unidad educativa, los cuales después de recibir la capacitación de técnicos departamentales van a convertirse en facilitadores para el resto de docentes en una próxima capacitación (ibid.).

Como resultado de las capacitaciones, en el aspecto pedagógico se obtendrán logros de aprendizajes en los niños y niñas, haciendo que ganen en contenidos, herramientas, destrezas y valores en áreas básicas como lecto-escritura, cálculo, bienestar, etc. Por ello, cada red debe tener un plan pedagógico como parte del plan estratégico. Para ello, es necesario contar con docentes capacitados en EIB que manejen metodologías de aula y gestión educativa.

Por lo antes expuesto, nuestra intención apunta al conocimiento de los diferentes tipos de capacitación que los docentes y administrativos reciben en el contexto de la red en EIB y cómo se entretejen las redes de ayuda y cooperación entre los docentes y directivos del núcleo, tanto en el aspecto administrativo y pedagógico.

3.2.3. El currículum

Otro elemento a ser abordado en el presente trabajo investigativo es el currículum. Para ello, tomamos como referencia la definición de Stenhouse (1991:29): "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". Hemos visto conveniente hacer uso de esta definición

porque no se limita a entender el currículum sólo como contenido, sino que abarca también el método:

> Un currículo es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo.
> Un currículo es casi como una receta en arte culinario. Puede ser criticada por motivos nutricionales o gastronómicos -¿alimenta a los estudiantes y le sabe bien?- y puede ser criticada por motivos prácticos -sería imposible preparar una comida a base de lenguas de alondra-. Un currículo, al igual que la receta para su guiso, es imaginado primeramente como posibilidad y luego como objeto de prueba. La receta presentada públicamente es, en cierto modo, un informe acerca del experimento. De forma similar, un currículo debe basarse en la práctica. Es una tentativa para describir el trabajo observado en las aulas, que es adecuadamente comunicado a los profesores y a otros interesados. Por último, y dentro de ciertos límites, una receta puede variarse de acuerdo con el gusto. Y así también sucede con un currículo (Stenhouse op.cit.:29-30).

Considerando esta definición, se descubre que el currículo no sólo se reduce a contenidos, sino que incluye también métodos de enseñanza y finalmente abre posibilidades para que el docente adecue aprendizajes y enseñanzas acorde a la realidad y contextos donde se desenvuelve la práctica pedagógica.

Lo que se afirma en el párrafo anterior es corroborado por Coll (1995:30):

> El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre […] las intenciones, los principios y las orientaciones generales y […] la práctica pedagógica. [Además] es función del currículum evitar que se produzca un hiato entre los dos extremos; de ello depende, en gran medida, su utilidad y su eficacia como instrumento para orientar la acción de los profesores. Sin embargo, el currículum tampoco debe suplantar la iniciativa y la responsabilidad de los profesores convirtiéndolos en unos instrumentos de ejecución de un plan previamente establecido hasta sus más mínimos detalles.

Tanto Stenhouse como Coll, comparten las mismas ideas respecto al currículum, al considerar que para la aplicación del currículum se debe tomar en cuenta las condiciones reales donde se va a implementar el mismo, esto es el contexto sociocultural y socioeducativo donde se desarrolla la práctica escolar. Esta mirada permite que no haya una ruptura entre los contenidos a ser enseñados y lo que se hace en la práctica escolar. Esto no significa que los docentes deban considerar al currículum explícito u oficial como una camisa de fuerza y aplicar todo lo que emana del mismo, sino que abre posibilidades a los docentes para que puedan diversificar y seleccionar los contenidos y adecuarlos a las realidades existentes en el país.

Según Coll (op. cit.:31), los elementos del currículum son: "qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, [y] qué, cómo y cuándo evaluar". En la presente investigación nos centramos en lo referente a ¿qué enseñar?; es decir, los contenidos y objetivos del currículum, sin perder de vista el cómo y cuándo enseñar, ya que los elementos antes enunciados forman una red en sí.

La relación entre los elementos del currículum se da en el sentido que el qué enseñar se mueve en el mundo de las intenciones (contenidos), en tanto que, el cómo y cuándo enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar se mueven en el mundo de las acciones; estos últimos elementos deben estar en íntima relación con los contenidos, de manera que no haya una ruptura entre los contenidos y la práctica escolar.

Además, en el currículum "se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa -ideológicos, pedagógicos, psicológicos- que, tomados en su conjunto muestran la orientación general del sistema educativo" (Coll op.cit.:21).

En el currículum entran en juego los elementos que son explicitados en los contenidos de los planes y programas de la REB, donde "aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos del centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula" (Torres op. cit.:198). Así, en el caso boliviano, los contenidos están explicitados por un lado, en el Tronco Común[30] de la REB a través de los módulos y por otro lado en el trabajo del maestro en el aula.

Además, el currículum hace referencia a: "todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y el resto de la enseñanza" (ibid.). Estos elementos, en la mayoría de las veces no son considerados por los docentes.

En el marco de la REB, el currículum está concebido como "un diseño mediante el cual se seleccionan y organizan los contenidos culturales que una sociedad estima adecuados para ser transmitidos a las nuevas generaciones" (Serrano op. cit.:268).

---

[30] En el capítulo II de la REB, referente al Currículo, en el artículo 9 dice: “el tronco común curricular de alcance nacional asume la perspectiva intercultural adoptada por la educación boliviana. Comprende las competencias básicas que adquieren y desarrollan todos los educandos y rige para todo el territorio de la República” (Serrano op. cit.:102).

Tomando en cuenta la realidad de Bolivia como un país pluricultural y multilingüe, los gestores de la REB han considerado "la heterogeneidad socio-cultural y socio-lingüística" en igualdad de condiciones; en tal sentido, el currículum se transforma en un espacio democrático y flexible, donde cada establecimiento educativo debe adecuar el currículum a su realidad local. Junto a la flexibilidad del currículum está la interculturalidad, que en la REB se constituye el aspecto central en el ámbito teórico, la misma que da cuenta de la complejidad social, cultural y lingüística de Bolivia, que en la práctica no refleja la flexibilidad del currículo y la interculturalidad. Lo mencionado anteriormente se resume en el Art. 8, capítulo IV, numeral 6 de la REB:

> Ofrecer un currículum flexible, abierto, sistemático, dialéctico e integrador, orientado por los siguientes objetivos presentes en todas las actividades educativas: la conciencia nacional, la interculturalidad, la educación para la democracia, el respeto a la persona humana, la conservación del medio ambiente, la preparación para la vida familiar y el desarrollo humano" (Serrano op. cit.:52).

Estas mismas consideraciones están presentes en el modelo de educación intercultural bilingüe del Ecuador, el cual, al ser la expresión filosófica, ideológica, política, científica y cultural de las nacionalidades indígenas, se constituye en la base curricular de las mismas (cf. MOSEIB op. cit.).

En el Ecuador, la R-CECIB cuenta con un instrumento curricular base que es el MOSEIB, el mismo que posibilita desarrollar un currículo flexible acorde a las realidades, situaciones y necesidades locales y regionales del país. En tal sentido, el MOSEIB no es una camisa de fuerza a ser puesto en práctica tal y como reza en el mismo, más bien, cada nacionalidad tratará de tomar como base el MOSEIB y adaptarlo a su propia realidad. De esta forma, en la provincia del Cañar en 1996, se consensuaron los planes y programas acordes a la realidad de la provincia, los cuales se vienen aplicando en los centros educativos comunitarios.

Por tal razón, el currículo debe encaminarse a buscar respuestas pedagógicas a los problemas y expectativas de los alumnos y de los pueblos indígenas en general. Así, en el proceso de innovación curricular debe considerarse aspectos relacionados con conocimientos y saberes de la cultura de los estudiantes y los conocimientos universales, que permitan a los sujetos del proceso educativo mejorar su educación.

Con todas estas consideraciones, las acciones concretas que los docentes tienen que realizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje incluyen la planeación, la implementación y la evaluación de los programas curriculares acordes a las realidades

locales donde se desenvuelven las prácticas pedagógicas. En tal sentido, a los docentes hay que considerarlos como los gestores y creadores de nuevas situaciones de aprendizaje en el aula. Además, deben ser críticos y reflexivos de su propia práctica docente.

En la red del núcleo Nataniel Aguirre a partir de la implementación de la REB, los docentes han generando innovaciones pedagógicas que merecen ser conceptualizadas para su mejor entendimiento. Para ello, se toma como referencia los conceptos que presentan los autores del texto "Materiales Educativos e Innovaciones" (Restrepo et al. 1994:22-24, 69), los mismos que toman como base los conceptos de innovación hechos por Barnett (1953), Miles (1964), Huberman (1973), en síntesis se dice:

> Cualquier pensamiento o cosa que es nuevo porque es cualitativamente diferente de formas existentes. Estrictamente hablando, toda innovación es una idea o una constelación de ideas; pero algunas innovaciones por su naturaleza tienen que permanecer al nivel de organizaciones mentales, mientras que a otras pueden dárseles expresión concreta y tangible (Barnett, citado en Restrepo et al. 1994:22)[31]. "Generalmente hablando, parece útil definir una innovación como un cambio específico, novedoso, deliberado, que se piensa más eficaz para lograr las metas de un sistema"(Miles, citado en Restrepo et al. op. cit.:23)[32]. "Mejoramiento que se puede medir, deliberado y con pocas probabilidades de suceder a menudo"(Huberman, citado en ibid.)[33].

En tanto que, los investigadores del proyecto de materiales educativos, conceptualizan a las innovaciones como:

> Provocación de procesos, conductas, cambios en objetos, que son nuevos porque son cualitativamente diferentes de formas existentes, han sido propuestos deliberadamente en campos específicos para mejorar la calidad de la educación, son diferentes de pequeños ajustes acumulativos y llevan un tiempo de aplicación y desarrollo suficiente para medir su eficacia y juzgar sus impactos y consiguiente poder de supervivencia relativa (Restrepo et al. op.cit.:24).

Considerando los conceptos antes señalados, hace pensar que toda reforma educativa, concretamente la REB, a raíz de la implementación de la misma en el caso estudiado (núcleo Nataniel Aguirre), ha instaurado un conjunto de innovaciones pedagógicas que van desde el cambio de actitud de algunos docentes, pasando por la

---

[31] Barnett, H. G. **Innovation. The Basis of Cultural Change**. McGraw- Hill Book Company, New York, 1953, s. pág. Citado en Restrepo et al. 1994:22.

[32] Miles, M. B. **Innovation in Education**. Teachers College, Columbia University, New York, 1964, s. pág. Citado en Restrepo et al. 1994:23.

[33] Huberman, A.M. **Cómo se realizan los cambios en educación**. UNESCO-OIE, París, 1973. Citado en Restrepo et al. 1994:23.

forma de organización pedagógica, triangulación de contenidos (conocimientos locales y universales), hasta el aprendizaje cooperativo entre los diferentes actores que forman la red de ayuda del núcleo.

Otra categoría que merece ser conceptualizada en la presente investigación es el aprendizaje cooperativo, como otra de las innovaciones pedagógicas que se ha instaurado en el núcleo Aguirre. Autores como Ferreiro (1999:30) sostienen al respecto que: "la esencia misma del aprendizaje cooperativo es la participación y la cooperación entre compañeros para aprender".

La definición que antecede invita a mirar los procesos educativos de manera diferente, entendiendo el concepto de aprendizaje cooperativo en función de redes de ayuda, donde los diferentes actores involucrados en el proceso educativo han generado nuevas formas de

> organizar la enseñanza y el aprendizaje presencial y a distancia […] los nuevos ambientes de aprendizaje consisten en la creación de una situación educativa centrada en el alumno y que fomenta su auto aprendizaje, el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo y el trabajo en equipo cooperativo" (Ferreiro op.cit.:31).

En tal sentido, el aprendizaje cooperativo es una "de las alternativas educativas más innovadoras de finales de siglo que tienen que ver con la introducción y empleo de tecnología pero sin reducirse a ello: los nuevos ambientes de aprendizaje" (ibid.).

El hecho de poner en práctica un proyecto de redes en EIB significa ayuda mutua y cooperación entre docentes y administrativos, potenciando entre ellos mayor grado de coordinación y por ende el aprovechamiento de sus conocimientos, habilidades y destrezas. Pensamos que el trabajo en red significa el aprovechamiento de las capacitaciones, aprendizajes cooperativos, innovaciones en el aula y demás componentes que se puedan dar en el contexto de núcleos en Bolivia y lo que se pretende implementar en el Ecuador a través de la R-CECIB.

El objetivo de una red intercultural bilingüe es también lograr un diálogo intercultural entre los docentes, aprovechar los aprendizajes cooperativos instaurados en el núcleo, e impulsar la participación de los diferentes actores y la cogestión entre lo administrativo y lo pedagógico.

3.3. Concepciones Pedagógicas

La REB tiene como sustento teórico el constructivismo y la interculturalidad, los cuales están explicitados en las Bases y Fines de la educación boliviana; pretende crear una educación democrática, participativa, revolucionaria, histórica, integral, coeducativa, activa, progresista, autónoma, soberana y con justicia social que propende fortalecer la identidad local y nacional (cf. Serrano op. cit.:42-43); propuesta que plantea cambios e innovaciones en el ámbito áulico, institucional y comunal. El primero viene a través del programa de transformación, el segundo con la renuclearización y la integración de nuevos actores (Direcciones distritales y las asesorías pedagógicas) al proceso educativo y el tercero con la participación popular a través de las JEs y por ende la comunidad, de manera que la REB pretende superar las prácticas dicotómicas entre la escuela y la comunidad.

En el núcleo Nataniel Aguirre, nos interesa observar las prácticas escolares: pedagógicas y administrativas, entendidas las primeras como aquellas relacionadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, producto de la formación y capacitación docente y cooperación pedagógica, cuyos resultados son traducidos en la cotidianidad de las aulas. Las segundas, entendidas como aquellas relaciones administrativas entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo, autoridades educativas (Directora Distrital, Director del núcleo, Asesora Pedagógica), Docentes, JEs, Padres de Familia y Organismos de Desarrollo, los cuales se constituyen en coadyuvadores y gestores de los procesos educativos en el contexto del núcleo, incluyendo la planificación, ejecución y evaluación de la propuesta educativa.

Para entender las prácticas escolares gestadas en el núcleo Nataniel Aguirre recurrimos a los enfoques teóricos del constructivismo, la interculturalidad, la pedagogía crítica y el enfoque sistémico, este último más centrado al aspecto administrativo.

3.3.1. El constructivismo sociocultural de Vigotsky

Es pertinente tomar como base teórica el constructivismo social vigotskiano porque sustenta las reformas educativas boliviana y ecuatoriana, el mismo sustenta el desarrollo del conocimiento respetando en el contexto sociocultural del educando.

La REB propone una pedagogía nacional en movimiento frente al sistema educativo obsoleto y mal distribuido, con prácticas pedagógicas no acordes a las realidades y

necesidades de los educandos, falta de materiales, divorcio entre el proceso de aprendizaje natural y las formas de aprendizajes impuestos a los niños en la escuela, memorización de los contenidos, alumnos limitados a responder lo que los docentes preguntan, falta de colaboración entre los niños, discriminación en el ámbito social, lingüístico, económico, político y cultural por parte del Estado a los pueblos indígenas (cf. Serrano op. cit.:404).

La educación tradicional se ilustra como "trasmisión por el docente del saber, recepción y memorización del mismo por el alumno, capacidad de repetir lo memorizado" (Juárez 1996:40).

La REB propone un cambio en la visión del aprendizaje[34] y por ende de la enseñanza, para ello toma como fundamento el constructivismo sociocultural de Vigotsky en que el aprendizaje es social, situado, cooperativo, activo y se da a partir de la zona de desarrollo próximo (cf. Serrano op. cit.:407-423; Vigotsky 1979; Capella 1999). Para una mejor compresión veamos en que consiste cada uno de ellos.

El aprendizaje es social, porque toma en cuenta el aprendizaje que el niño recibe en el seno familiar y comunal. Sobre la base del aprendizaje social, la escuela es la encargada de dar continuidad al conjunto de aprendizajes adquiridos por los alumnos en su entorno, de manera que los aprendizajes que los alumnos adquieran en la escuela sean contextualizados y formen parte de situaciones reales y a la vez puestos en práctica en la vida cotidiana. Esto significa que el nuevo modelo educativo "busca una relación entre la vida y la comunidad, entre el saber y el hacer, entre el aprendizaje y la experiencia, entre las necesidades y su satisfacción" (Juárez op. cit.:40).

Esto implica que el aprendizaje es contextualizado y por ende social, de manera que los alumnos aprenden en situaciones reales de interacción social: la familia, la comunidad y la escuela, donde la empatía entre los actores involucrados en el proceso educativo (docentes, alumnos y padres de familia) se constituye en el eje motivador de nuevos aprendizajes.

El conjunto de aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje permite al alumno desarrollar y comprender conocimientos partiendo de su medio,

---

[34] El aprendizaje entendido “como construcción de conocimientos, supone entender la dimensión de éste, como producto y como proceso; es decir, que, viene a ser el camino por el que las personas elaboran personalmente los conocimientos” (Capella, 1999:157).

necesidades y potencialidades y proyectarse a nuevos contextos y situaciones de aprendizaje.

El aprendizaje es situado, porque la construcción de conocimientos se da sobre la base de tareas concretas en situaciones reales; en tal sentido "el aprendizaje requiere de una situación cultural y social, pues el aprendizaje y la cognición[35] son fenómenos que se producen en situaciones reales" (Serrano op. cit.:410). Es muy importante la consideración de los conocimientos previos de los alumnos, ya que sobre la base de aquellos se fundamentan los nuevos aprendizajes.

El aprendizaje es cooperativo (Vigotsky, citado en Capella 1999:159-160)[36], propone aprender con otros. Es un aspecto esencial del proceso de aprender, implica cooperación y colaboración en la construcción de conocimientos. Por tanto, y como dice Capella (op. cit.:160), la visión del aprendizaje como proceso social es central en la concepción de muchos constructivistas que consideran la interacción social fundamental para el aprendizaje. Esto no se opone a la construcción individual del conocimiento que ocurre simultáneamente durante el proceso de interacción, negociación y cooperación; sugiere trabajar en grupos pequeños, donde lo fundamental es la cooperación y la interacción entre los alumnos.

El aprendizaje es activo, porque las actividades que se producen en el aula y fuera de ella son fuentes de aprendizaje, de descubrimiento, de construcción de nuevos conocimientos. Esto significa que el alumno día a día se enfrenta a nuevas situaciones de aprendizaje, a través de proyectos de aula, utilización de módulos, rincones de aprendizaje y la propia forma de organización del trabajo áulico, actividades que le permiten descubrir y construir nuevos aprendizajes. Como dice Juárez (op. cit.:48), "el aprendizaje entendido como construcción de conocimientos es el resultado de la realización de actividades auténticas, es decir, útiles y culturalmente adecuadas". A través del aprendizaje activo y constructivo, el niño conjuga su experiencia propia y los nuevos conocimientos para utilizarlos en nuevas actividades.

El aprendizaje se da a partir de la zona de desarrolla próximo, entendido ésta como:

> La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial a

---

[35] La cognición es el proceso a través del cual se llega al conocimiento de las cosas. Es la comprensión, el reconocimiento conceptual y la explicación de los objetos a partir de su percepción (cf. Serrano op. cit.:410)

[36] Vigotsky, 1978. **Mind in Society**. Cambridge. Harvard. Citado en Capella, 1999:159-160).

> través de resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky 1979:133).

Por tanto, el concepto de zona de desarrollo próximo define el espacio donde se desarrolla la práctica pedagógica; dicho en otros términos es el espacio “intercultural”, donde el docente aprovecha el conjunto de experiencias acumuladas por el niño para ir incorporando nuevos conocimientos, en colaboración mutua entre docente y alumno y entre alumnos (cf. Serrano op. cit.:419).

El enfoque constructivista de Vigotsky se basa en los procesos de construcción y elaboración del conocimiento en contextos educativos. El autor estudia los procesos de construcción del conocimiento en contextos heterogéneos como es la escuela, donde los educandos hacen uso de todos los elementos existentes en el contexto social, tales como: artefactos -docentes, estudiantes, sabios de la comunidad, la lengua, textos, material didáctico, etc.-, espacios donde confluyen las cosas del mundo (Object), el yo (Subject) y los otros (Community) (cf. Cole 1998:140), los que favorecen la construcción de significados en la comunidad educativa.

En esta misma perspectiva, es pertinente considerar los nueve conceptos básicos sobre el constructivismo planteados por Glatthorn (1997:1-2).

- el aprendizaje es un proceso activo de elaboración de significados,
- el aprendizaje es mejor cuando implica cambios conceptuales, modificando nuestra previa concepción de conceptos, haciéndolos más complicados y válidos,
- el aprendizaje es siempre subjetivo y personal,
- el aprendizaje también es situado o contextualizado.
- el aprendizaje es social,
- el aprendizaje es afectivo,
- el aprendizaje optimiza el desarrollo del alumno,
- el desarrollo del alumno influye en el aprendizaje,
- el mejor aprendizaje comprende conocimientos transformados que se reflejan durante todo el proceso de aprendizaje de un alumno.

La presente investigación, sobre la base de los postulados antes descritos, permite considerar las prácticas escolares[37], concretamente los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula, como "un sistema complejo de comunicación, investigación y construcción de conocimientos" (Porlán, 1995:98), donde los alumnos aprenden significativamente en un contexto de interrelación con sus compañeros, docentes, padres de familia y el contexto socio-cultural en general, lo que en sí implica mirar la construcción de conocimientos de los alumnos a través de un proceso activo de elaboración de significados.

Coll (1997) al referirse al aprendizaje en general y al aprendizaje en particular plantea tres aspectos esenciales: aprendizaje significativo, la memorización comprensiva y la funcionalidad de lo aprendido, todos estos constituyen la capacidad de "aprender a aprender", desde los conocimientos previos hasta los más complejos, permitiendo la comprensión más profunda del hecho aprendido. En este proceso se conjugan los aspectos subjetivos, personales y sociales pues el aprendizaje del individuo es "el resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente"(Carretero, citado en Chadwick s/f:1)[38].

Con todas estas consideraciones, las prácticas escolares en el núcleo Nataniel Aguirre son vistas como producto de las capacitaciones, la formación docente, la red de ayuda y el aprendizaje cooperativo gestado en el mismo, lo cual permite tener una visión global de lo que sucede en el aula y fuera de ella. Al respecto se toma en cuenta el planteamiento de Coll sobre las prácticas escolares, entendida éstas como:

> Los procesos de construcción de conocimiento que despliegan los alumnos a propósito de los contenidos de la secuencia didáctica y [...] las actuaciones del profesor, quien intenta promover y orientar este proceso de aprendizaje en una dirección determinada (Coll 1998:43).

De lo expuesto concluimos que las prácticas escolares deben ser pensadas como un todo articulado, en el cual haya participación de los alumnos, docentes, padres de familia, sabios de la comunidad y autoridades educativas en pro de formar una comunidad de aprendizaje, tarea que incumbe a todos los actores.

---

[37] Las prácticas escolares son "en esencia, procesos interactivos con tres vértices: el alumno que está llevando a cabo un aprendizaje; el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje; y el profesor que actúa, es decir, que enseña, con el fin de fortalecer el aprendizaje de los alumnos" (Coll, 1996:136).

[38] Carretero, M. (1994) **Constructivismo y Educación**. Buenos Aires, Edit. Aique. Citado en Chadwick s/f:1.

Además, el mérito de la REB está en que considera nuevas formas de aprendizaje basados en actividades situadas, cooperativas, interculturales y en la construcción de conocimientos (cf. Serrano op.cit.:409-416). Por otro lado, se tiene nuevas formas de enseñanza basadas en la pedagogía de ayuda, de la diferencia y centrada en el alumno (ibid.).

Si bien esta nueva forma de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, lleva al contexto educativo innovaciones como: considerar al alumno constructor de sus conocimientos, la nueva organización del aula (grupos de trabajo, rincones de aprendizajes, utilización de módulos, etc.) y la intervención de nuevos actores en el proceso escolar. Sin embargo, no se percibe en los actores (docentes, niños, autoridades educativas y padres de familia) del núcleo Nataniel Aguirre reflexiones críticas sobre sus actos y las prácticas escolares desarrolladas en el mismo; es ahí cuando entra en juego la pedagogía crítica.

3.3.2. La pedagogía crítica

"Cambiar es difícil pero es posible" (Freire 1997).

En la presente investigación, para efectos de análisis de las prácticas educativas instauradas en el núcleo, se toma la pedagogía crítica como herramienta de análisis ya que ésta permite reflexionar de manera crítica acerca de los procesos educativos y posibilita el entendimiento de la educación en el ámbito político, social, cultural y económico en que viven los pueblos.

Para entender lo antes afirmado recurrimos a conceptos trabajados por autores respecto a la Pedagogía Crítica; así, tenemos a Rodríguez (1999:14), quién considera que este enfoque

> trata del desarrollo de la racionalidad comunicativa mediante un proceso de análisis de la realidad educativa, usando la reflexión sociocrítica para liberar a la persona y a la sociedad de las distorsiones introducidas por las ideologías interesadas en la defensa dogmática del sistema.

Este concepto da pautas para desarrollar individuos con conciencia crítica y reflexiva sobre sus prácticas escolares y el sistema educativo imperante, con la finalidad de lograr cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en términos de pertinencia, calidad y eficiencia educativa.

De manera que la pedagogía crítica

> es postulada como fundamento para cualquier práctica política que trate las cuestiones de cómo aprenden [y enseñan] los individuos, como se produce el conocimiento y como se construyen las posiciones subjetivas. En este contexto, las prácticas pedagógicas se refieren a formas de producción cultural […] históricos y políticos (Giroux, citado en De la Zerda 1999:51-52)[39]

Esto permite que la escuela genere procesos políticos, culturales e históricos a partir de las prácticas escolares.

Lo anterior lleva a concebir a la escuela como la entidad que debe tomar en cuenta "[…] los espacios, las tensiones y las posibilidades de lucha dentro del funcionamiento cotidiano de las escuelas […]" (Giroux 1993:179).

Para los docentes, esto significa que hay que enfrentarse abierta y críticamente a las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje en las aulas, hay que lidiar con los esquemas y paradigmas tradicionales en los que la mayoría de docentes han tenido que instruirse y por ende utilizarlos en sus prácticas escolares. Por ello es importante que los maestros tomen conciencia sobre sus propias prácticas pedagógicas; esto permite enfrentarse a la reproducción de la desigualdad en la que han estado inmiscuidos. Y como dice McLaren (1998:41):

> Debemos esforzarnos por desarrollar una pedagogía equipada para proporcionar resistencia tanto intelectual como moral a la opresión, una que extienda el concepto de la pedagogía más allá de la mera trasmisión de conocimiento y habilidades y el concepto de moralidad más allá de las relaciones interpersonales.

Dicho en otras palabras, los teóricos críticos sostienen que "los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos" (McLaren op.cit.:197).

En tal sentido, "enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción" (Freire op. cit.:24). Esto significa que los docentes son creadores de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, donde los educandos se transforman en verdaderos sujetos de la construcción y reconstrucción de sus propios aprendizajes.

---

[39] Giroux, Henry (1997:106). Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas. Paidós educador, 1ª edición, Barcelona. Citado en De la Zerda, 1999:51-52.

Lo dicho lleva a reflexionar sobre "la capacidad de aprender, no sólo para adaptarnos sino sobre todo transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla" (Freire op.cit.:67).

Considerando lo anteriormente dicho, se recurre a las ideas fuerza de Freire (INODEP, citado en Palacios 1997:525-526)[40] respecto a la nueva forma de concebir a la educación:

- toda acción educativa debe ir precedida de una reflexión sobre el hombre,
- el hombre llega a ser sujeto mediante una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto,
- en la medida en que el hombre, integrado en su contexto, reflexiona sobre este contexto y se compromete, se construye a sí mismo y llega a ser sujeto,
- el hombre crea cultura en la medida en que, integrándose a las condiciones de su contexto de vida, reflexiona sobre ellas y aporta propuestas a los desafíos que le plantean,
- en la medida en el que el ser humano crea y decide, las épocas históricas se van formando y reformando,
- la educación debe permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar al mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia, etc.

Al mirar las prácticas escolares bajo los lineamientos de la Pedagogía Crítica, ésta recae principalmente en los docentes, ya que son ellos los creadores y recreadores de nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, se recurre a las reflexiones que presenta Giroux (1990:171-178) respecto a los docentes:

- los docentes no deben actuar como proletarios del sistema educativo imperante, deben desarrollar y asimilar críticamente el currículum, adaptándolo a la realidad,
- el trabajo de los docentes no debe ser puramente instrumental y técnico sino tiene que girar sobre una base crítica y reflexiva de las prácticas escolares,

---

[40] INODEP. El mensaje de Paulo Freire, Masiega. Madrid. 1972, citado en Palacios 1997:525-526.

- las prácticas pedagógicas deben tener una orientación intelectual, donde toda actividad llevada a cabo por el docente debe generar pensamiento crítico,
- el papel que desempeñan los docentes debe tener una orientación clara en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales.

Con todo ello, lo que se quiere es lograr una comunidad de aprendizaje en la que haya reflexión, crítica y autocrítica de las acciones emprendidas de los docentes, autoridades educativas, niños, padres de familia y demás actores involucrados en el proceso educativo respecto a las prácticas escolares, donde los beneficiarios sean los niños y la sociedad en general.

3.3.3. La interculturalidad

En el marco de la REB, la interculturalidad[41] es concebida como el eje fundamental de la misma; esto obedece al reconocimiento de una realidad diversa (diversidad étnica, cultural y lingüística de la sociedad boliviana) (cf. Medina 2000:21). Este enfoque permite entender los procesos educativos en contextos heterogéneos, donde la diversidad es considerada como recurso de desarrollo para la sociedad y no un obstáculo; lo cual hace necesario "replantear las relaciones educativas, creando condiciones para que la cultura y la lengua de los pueblos originarios tengan cabida en las prácticas pedagógicas, y democratizando así la convivencia y el trabajo institucional dentro de la escuela" (Medina op. cit.:22). De esta forma la interculturalidad entra en el contexto educativo como:

> La construcción de puentes comunicativos que se convierte en un nuevo principio pedagógico. Con estos puentes se trata de lograr la transferencia de conocimientos y habilidades para vivir en una sociedad multicultural y se espera [...] un buen rendimiento de los alumnos y el mejoramiento de la calidad de las relaciones humanas (Valiente 1996:296).

La interculturalidad entra en el ámbito educativo como un principio pedagógico que posibilita la enseñanza y aprendizaje a partir del diálogo intercultural del colectivo que forma la comunidad educativa Nataniel Aguirre.

---

[41] En la ley 1565, Artículo 3, literal 5 de la Reforma Educativa respecto a la interculturalidad dice: “Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna”(Serrano op.cit.:47).

Y como dice Medina (op. cit.:80),

> La educación intercultural, a nivel del aula, tiene las siguientes ventajas: (a) Reconoce todos los conocimientos y experiencias que los niños traen a la escuela y respeta sus identidades; (b) Propicia la contrastación, el análisis crítico, la complementariedad entre lo propio y lo ajeno; propicia el diálogo intercultural; […] (d) Permite que se extraigan los elementos potenciales más importantes que aportan las diversas culturas que participan en el proceso educativo.

En esta misma línea Godenzzi (1996:11), al referirse a la interculturalidad plantea a ésta como "múltiples y complejas redes sociales como fruto de las más variadas interacciones, pudiendo ser éstas instrumentales o comunicativas, cooperativas o conflictivas". Esto permite entender el conjunto de redes sociales que se tejen en el interior del núcleo Nataniel Aguirre, donde se dan formas diversas de relación entre los diferentes actores que en unos casos son relaciones cooperativas, pero en otros son conflictivas.

En el entramado de las redes sociales que se tejen en el interior del núcleo no entra en juego sólo la aplicación de los contenidos a ser enseñados en el aula, sino el enfoque mismo de la interculturalidad en los procesos administrativos y pedagógicos a partir de la realidad socioeducativa del núcleo (cf. Speiser 1996:109-110).

Al considerar la interculturalidad como eje central de la REB, se está replanteando la educación, dando paso a la creación de mejores condiciones para la práctica pedagógica. Esto es que los docentes y las autoridades educativas del núcleo, como creadores y recreadores de condiciones de aprendizajes en el aula, miren críticamente la realidad circundante del niño para mejorar las condiciones de vida de los mismos.

La REB trata de integrar los conocimientos ancestrales y de los conocimientos universales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que en la conjugación de los conocimientos locales y universales no haya una desigualdad al ser puesta en práctica en el aula, sino que el uso de estos elementos culturales debe darse “como producto de una negociación social” (Chuquimamani & Quishpe 1996:337). Esta negociación de contenidos locales y universales deben ser de manera horizontal, sin que ninguno se interponga. En la REB, se plantea además la revalorización de las diferentes lenguas existentes en el país; ello significa que generalmente se utiliza la lengua del niño como instrumento de enseñanza y aprendizaje y el castellano como segunda lengua.

3.3.4. El enfoque sistémico y la educación

Al igual que las transformaciones en el aspecto pedagógico, la administración educativa ha pasado por una serie de etapas identificadas con el ritmo y tendencia de las ciencias sociales y la transformación de la sociedad. A esta dinámica está ligada la situación de cambio y las transformaciones que cada país, época y gobierno desarrolla desde instancias que dinamizan la educación, la economía, la política y otros campos del saber.

En este proceso dinámico de transformación de la educación, la gestión educativa ha ido marcando cambios significativos en la ejecución de las políticas educativas y los procesos que en el interior de las instituciones educativas se han dado.

Vista la gestión desde la perspectiva integral que involucra lo administrativo y lo pedagógico, conviene definirla como "una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, las estrategias, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada [...] la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea" (UNESCO 1997:17).

Dada la amplitud del concepto de gestión, en nuestro trabajo nos centraremos en las relaciones de la gente, es decir, de los actores intervinientes en los procesos educativos (administrativos y pedagógicos) del núcleo. Esto nos permitirá entender la educación como un proceso social y de interrelación e intervención de las personas, donde,

> su objeto y sujeto de estudio es la persona, su realidad y su acción social [...] las interacciones profesor/a-alumno/a, las interacciones profesor/a-profesor/a, la pertinencia cultural de la práctica educativa, los modelos que construyen niños /niñas y los adultos, etc. (Parra s/f:11).

En este marco de relaciones, dependencias e interdependencias de actores es pertinente centrarnos en el conjunto de relaciones sociales que se dan en el interior de una comunidad educativa, en la que se refleja las relaciones de poder y resistencia.

El Director como responsable de la administración educativa tiene que tomar en cuenta la intervención, la relación-interrelación de los sujetos y los dispositivos puestos en práctica para encaminar la gestión administrativa.

El tener en cuenta el tipo de relación descrita anteriormente, nos permitirá entender el tipo de acción social y las relaciones sociales e institucional que se dan en el interior del núcleo educativo, perspectiva que se fundamenta en el enfoque sistémico de la educación.

Las reformas educativas actuales hacen un llamado a la participación de los padres de familia, a las instituciones de desarrollo social y a la sociedad en su conjunto (una amplia movilidad social), para que sean ellos los protagonistas del aprendizaje de los niños y que la escuela se convierta un espacio de interacción permanente con la comunidad.

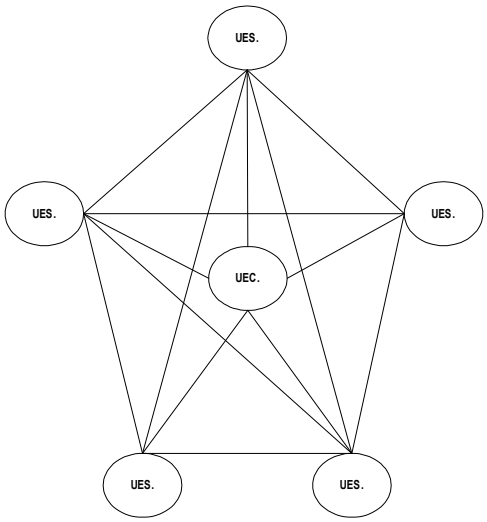
Para entender este proceso de interrelaciones que se dan en el núcleo (autoridad-autoridad, autoridades-docentes, docentes-docentes, docente-alumno, autoridad-docentes-comunidad y autoridades-docentes de la central-docentes de las seccionales) es necesario mirar la interrelación de los sujetos involucrados en el proceso educativo desde una perspectiva sistémica.

Por ser el núcleo un conjunto de unidades educativas, en el que se propone y pretende integrar a los actores a fin de potenciar el logro de los objetivos (educación de calidad), es imprescindible mirarlo como un todo, como una red de interrelaciones permanentes, donde se construya una especie de "mente colectiva" (Weick, citado en Bolívar op. cit.:39)[42]. Una relación sistémica, donde haya una coordinación real implica intercambio de tareas, opiniones, roles y compromiso en todos los niveles que comprende el núcleo. Con el presente gráfico pretendemos demostrar la red de relaciones y coordinación que se deben entretejer en el interior del núcleo:

[42] Weick, K.E. & Roberts, K.H. (1993) ”Collective mind in organizations: Heedfull interrelating on flight decks”, Administrative Science Quarterly, 38 (3), 357-381. Recogido en M.D. Cohen y L.S. Sproull (eds.) (1996), 330-358, s.r. Citado en: Bolívar 2000:39).

Gráfico Nº 1

Diagrama del enfoque sistémico de núcleo.



Las unidades educativas seccionales que conforman el núcleo forman una red de relaciones entre sí; esto permite la ayuda y cooperación mutua en los procesos administrativos y pedagógicos; a su vez éstas mantienen una relación directa con la unidad educativa central, donde se asienta el aparato administrativo del núcleo.

Esta estructura se entiende como el conjunto de elementos interrelacionados e interdependientes que permite alcanzar determinados propósitos en el ámbito educativo, de ahí que el enfoque sistémico englobe ideas, pensamientos y tareas adheridas entre sí para formar un todo colectivo, integral como es concebido el núcleo escolar, donde prime el principio de las relaciones e interrelaciones entre los actores.

Con la incorporación de los nuevos actores a los procesos educativos es necesario reorganizar, diseñar y rediseñar la práctica educativa y la gestión sobre la base de la relación y cooperación mutua entre los actores. Es ahí donde el enfoque sistémico aplicado a la gestión educativa fortalecerá las redes de apoyo en el interior del núcleo, donde todos se sientan bien por las decisiones que tomen y se comprometan con lo que planean, donde las prácticas escolares se conviertan en un escenario cooperativo, donde la comunicación fluya en todas las direcciones y el trabajo esté pensado más en el bienestar colectivo. Todo esto posibilitará el logro de los anhelados objetivos educativos y la transformación de la educación.

Esta estructura sistémica permitirá que las relaciones sean simétricas (armoniosas y horizontales) en contraposición a la asimetría que fue la causante de muchas falacias en la educación, como el centralismo y la burocracia.

A manera de ilustración es necesario distinguir, por un lado, los estudios realizados en el ámbito de los sistemas educativos nacionales (macrosistémico) y por otro lado, los estudios que reflejan el sistema escolar o institucional (microsistémico). Dentro de los primeros están los estudios realizados por Alvarado (op.cit.), quien hace un análisis del

Sistema Educativo peruano desde la perspectiva sistémica; con esta misma óptica Lentijo (1995) hace un análisis del Sistema Educativo argentino, y Poveda et al. (1994) hace un análisis de los Sistemas Educativos de Ecuador (educación hispana y bilingüe).

Dentro de los estudios desde la perspectiva microsistémica se puede citar los estudios de Bourdieu y Passeron (1995), los mismos que están dirigidos a mirar el funcionamiento del sistema escolar desde la perspectiva de la reproducción y las actitudes de las diferentes clases sociales con relación a la cultura; Iguiñiz & Dueñas (1998) realizan un estudio sobre la gestión de la escuela pública en Lima, donde se refleja la relación entre la política educativa y las prácticas cotidianas de la escuela; Delgado (1997:13) estudia el perfil organizativo del nuevo centro educativo, viendo a la escuela como una organización que aprende, en el interior de la cual se tejen aspectos como la historia, la política, la ideología, la sociedad, los destinatarios, la epistemología que en si reflejan las relaciones que se entretejen en ella dentro de la perspectiva sistémica.

Para concluir, queremos recalcar que a través de la descentralización educativa se quiere fortalecer los sistemas de educación locales como una alternativa para organizar la educación, de cara a lograr:

- una gestión descentralizada administrativa y pedagógica,
- una participación efectiva de la comunidad local,
- un desarrollo integral de la comunidad local,
- una distribución equitativa de los recursos y un consecuente mejoramiento de la educación.

CAPÍTULO IV

4. Presentación de Resultados

4.1. Surgimiento de los Núcleos Escolares en Bolivia

La educación boliviana "no puede ser estudiada sin considerar su íntima relación con las formas de desarrollo económico del país, de las cuales la escuela es resultado y reflejo, ya que, como instrumento de trasmisión de la herencia cultural de los pueblos, su estructura, finalidades e ideología no pueden ser sino las destinadas a la conservación de la sociedad en que actúa" (Salazar 1983:59).

En tal sentido, la educación boliviana ha sufrido transformaciones ideológicas y políticas a lo largo de la historia, transformaciones en las que la población indígena ha tenido que subordinarse a las demandas y exigencias estatales. Según Salazar "resulta lógico que la educación llegara a las clases campesinas sólo en forma esporádica y manteniendo todos los vicios del escolasticismo y la mera alfabetización, aspectos que en la práctica responden a la necesidad de conservación de un orden de cosas que está en el proceso de su liquidación y caducidad" (ibid.).

En Bolivia, al igual que en algunos países latinoamericanos, la educación indígena ha sido relegada a un segundo plano. Esto hace que en el interior de las comunidades indígenas exista la necesidad de una educación acorde a sus propias realidades.

En Bolivia, entre los años 1900 y 1921 "predominan las escuelas ambulantes y en ellas participan los propios indígenas como alfabetizadores. La iniciativa indígena en las tareas de alfabetización en cierta medida tenía su apoyo en el estado y su oposición en el gamonalismo rural" (Choque 1992:135).

A raíz del olvido estatal hacia la educación indígena, los pueblos organizan

> una escuela [...] verazmente al servicio de la clase campesina, había que comenzar por ubicarla en relación precisa y dinámica con las reales e inmediatas necesidades de la población indígena, lo que, dadas las relaciones feudales de producción imperantes, suponía situarla de hecho en un campo distinto, opuesto, al que hasta entonces se le había señalado, y no solamente en sus finalidades e ideologías, sino en su misma estructura y organización (Salazar op.cit.:60).

En tal sentido, surge la escuela ayllu de Warisata, en 1931, la misma que asume "una postura beligerante, hallando que la defensa de los derechos humanos del indio, la

conservación de su gran herencia cultural y su propio desarrollo como institución educativa, sólo eran posibles si se mantenían sus seculares instituciones sociales y económicas" (ibid.). A raíz de la creación de la escuela ayllu de Warisata, más tarde la experiencia y la propuesta pedagógica de la misma se extienden en el ámbito nacional e internacional como Guatemala, Ecuador, Colombia y Perú.

La escuela de Warisata, ha sido considerada como "un producto neto de la sociedad indígena, como fruto de las vivencias y como la razón de su subsistencia" (Salazar op.cit.:61). Este tipo de escuela, al ser una creación de la sociedad indígena se circunscribía dentro de sus propias normas y leyes. Los gestores de esta nueva forma de educación tomaron como base las instituciones sociales existentes en la sociedad, en este caso, el ayllu[43], como el comienzo o la base de la pirámide social que garantizó en cierta medida la participación de los actores en la educación.

Para que este tipo de educación funcione, fue necesario que haya ayuda y cooperación mutua entre los ayllus, de esta forma nace el ayni[44] como "la ayuda mutua a favor de personas o ayllus" (Salazar op.cit.:63), de manera que "el concepto de 'escuela' sobrepasa al del mero recinto escolar para integrarse al ayllu y hacer partícipe de sus actividades a hombres, mujeres y niños por medio de aynis aplicados a toda actividad o de minckas (sic) " (Salazar op.cit.:65).

Por lo tanto, la escuela indigenal naciente debía:

> Organizarse en "marca", ser la esencia misma del territorio, abarcar el antiguo ambiente geográfico, restaurarlo allá donde la invasión gamonal lo hubiere destruido, sostenerlo allá donde la vitalidad india lo hubiera mantenido. Por eso ha de ser la escuela indigenal, no el establecimiento unitario encerrado en cuatro paredes, sino la unidad económica y social de la zona, su "núcleo", que no es un mero término administrativo, sino que expresa una función matriz, y así como la marca devino en imperio, así el Núcleo Escolar devendrá en nación, en carácter, en patria, aspiración suprema de toda escuela que se levante en el país. (Salazar op.cit.:66).

Bajo estas condiciones, nace el concepto de núcleo educativo en Bolivia como:

> La escuela central, alrededor de la cual se dispersan multitud de escuelas filiales, forma genial de organización que da a todo el organismo educativo una gran coherencia y un gran sentido de trabajo, que permite un control eficiente y

---

[43] Ayllu "es la célula social mediante la cual la primitiva sociedad indígena establecía su unidad con la tierra; no es una instancia que se estratifica, sino que se organiza en la dinámica propia de la sociedad" (Salazar 1983:62).

[44] Ayni considerado como "la forma esencial del colectivismo aymara -quechua" (Salazar op.cit.:63).

> constante, muy superior al de la mera supervisión que hoy se practica sin propósito constructivo alguno y sin resultado positivo de ninguna clase (ibid.).

Dentro de esta nueva concepción de escuela se encontraba también la importante labor desplegada por el consejo de Amautas, que en la escuela de Warisata, fue denominado "el Parlamento de Amautas"[45].

Han pasado 70 años del surgimiento de la escuela ayllu de Warisata, pero las ideas aún perviven, las mismas que han sido retomadas y reconceptualizadas en la REB de 1994[46], para la conformación de los núcleos escolares con perspectivas de redes de ayuda y cooperación entre las UE que conforman el núcleo.

En la actualidad, la REB en el capítulo IV, artículo 28 concibe al núcleo educativo como:

> El conjunto de unidades educativas que constituyen entre sí una red de servicios educativos complementarios con el objetivo de optimizar el uso de los recursos humanos, materiales y financieros del Servicios Educación Pública y de lograr el mejoramiento interno de cada una de las unidades que componen el núcleo. Un Núcleo educativo debe corresponder a la unidad socioeconómico o sociocultural local [como ayllu o comunidad] en el área rural y al barrio en el área urbana. Está compuesto por una Unidad Educativa Central y por Unidades Educativas Seccionales cuyo número debe ser establecido según la densidad y dispersión demográfica para asegurar calidad pedagógica y eficiencia administrativa en el Servicio de Educación pública. Las normas de organización de los núcleos serán definidas por Resolución Ministerial (Salazar op.cit.:195-196).

La instancia del núcleo genera un conjunto de redes sociales donde participan los padres de familia, docentes, niños, autoridades educativas y organismos no gubernamentales en pro del mejoramiento de la calidad de educación de los niños. La experiencia educativa que ha vivido y viven las comunidades bolivianas proporcionan ciertos elementos para contribuir al fortalecimiento de las redes de EIB en Cañar-Ecuador.

---

[45] "El Parlamento Amauta, es la ulaka, el consejo, el cabildo, la representación popular por excelencia, está integrado por campesinos, maestros y alumnos, trae consigo la solución de todos los problemas, en todos los órdenes, tanto en el trabajo como en la administración de justicia, tanto en la educación como en el reparto de bienes" (Salazar op.cit.:67).

[46] La REB promulga lo siguiente: "educar es sembrar una nueva realidad, es prevenir y enfrentar, es potenciar nuestros recursos, es construir, crear, reflexionar, proponer, buscar respuestas a los problemas, es cambiar una realidad por otra con mejores condiciones de vida" (Serrano op.cit.:456).

4.2. Surgimiento de las Redes de EIB en Ecuador.

Para conceptuar las redes educativas de Ecuador, propuesta que está constituyéndose progresivamente como parte de las transformaciones educativas, es necesario referirnos a las experiencias educativas que han hecho historia en la educación ecuatoriana.

Para ello, es pertinente ubicarnos en el tiempo y en el espacio; el primero permitirá a partir del presente, mirar el pasado y proyectarnos al futuro de la educación ecuatoriana y, el segundo, nos remitirá al entendimiento de los subsistemas de educación ecuatoriana[47]: monolingüe (castellano) y bilingüe (lengua indígena-castellano)[48].

En las últimas décadas las organizaciones indígenas locales, regionales y nacionales han demandado a las instancias gubernamentales del Ecuador la creación de una instancia que regule, canalice y ejecute la educación intercultural bilingüe, con el propósito de otorgar una educación que esté acorde a las realidades de las comunidades indígenas y no indígenas.

En 1988, se crean la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (DIPEIB), a partir de éstas se gestan nuevas propuestas de educación. Entre ellas, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), propuesta que entra en vigencia a partir 1992, donde la educación intercultural bilingüe adquiere el carácter descentralizado en el ámbito técnico, administrativo y financiero.

El cinco de junio de 1998 la Asamblea Nacional Constituyente expide la Constitución Política de la República del Ecuador, cuyo Art. 68, dice:

> El sistema nacional de educación incluirá programas de enseñanza conformes a la diversidad del país. Incorporará en su gestión estrategias de descentralización y desconcentración administrativas, financieras y pedagógicas. Los padres de familia, la comunidad, los maestros y los educandos participarán en el desarrollo de los procesos educativos (CRE 1998:s/p)

---

[47] La educación ecuatoriana contempla dos subsistemas: la educación hispana y la educación intercultural bilingüe, modalidades que surgen a raíz de la creación de la DINEIB en el año 1988, que en 1992 se constituye en una entidad autónoma y descentralizada administrativa, financiera y técnica.

[48] cf. MOSEIB 1992:7.

A partir de ello, la educación intercultural bilingüe a nivel del país toma nuevos rumbos en los ámbitos administrativos y pedagógicos, al incorporar nuevos actores (la comunidad, los padres de familia y las organizaciones indígenas) en los procesos educativos, surgiendo así las redes de EIB.

Con la R-CECIB se quiere reconceptualizar la educación para los contextos multilingües y pluriculturales del país, frente a los programas educativos implementados hasta ahora; ya que éstos se caracterizan por la baja calidad y poca pertinencia, sumado a ello está el bajo costo estatal otorgado a la educación, la ausencia de políticas coherentes de formación y capacitación docente, organización institucional obsoleta en la que se sostiene el Ministerio de Educación y Cultura y una mínima participación social de los padres de familia, la comunidad y los demás actores de la educación (cf. MEC-UCP[49] 1998:5-6).

En el Ecuador, la educación hispana y la educación intercultural bilingüe vienen experimentando cambios en los procesos educativos sustentados en el Programa de las Redes Amigas[50], propuesta educativa emprendida por el Ministerio de Educación y Cultura que se sustenta en acuerdos nacionales:

> El consejo nacional de educación expresa en el marco de la II consulta nacional "Educación siglo XXI" (Quito, 1996), la necesidad de "crear las estrategias de descentralización y desconcentración administrativa y pedagógica y participación corresponsable de niñas, niños, madres y padres de familia, maestras y maestros, organizaciones comunitarias en el desarrollo de los procesos educativos con responsabilidad directa del Estado en el financiamiento de la educación. Respaldar la ampliación de la cobertura de redes escolares capaces de un manejo autónomo de sus recursos, de la formulación de proyectos educativos institucionales que promuevan una educación de calidad, más adecuada a las realidades locales (MEC-UCP op.cit.:8).

A raíz de estos acuerdos, en la jurisdicción hispana se vienen implementando las redes amigas con bases y experiencias desarrolladas en los Centro Educativos Matrices Rurales, programa en el cual se han desarrollado y adquirido experiencias en gestión escolar con la participación de la comunidad (cf. MEC op. cit.:9); mientras que en la jurisdicción bilingüe se viene implementando las R-CECIBs.

---

[49] UCP: Unidad Coordinadora de Proyectos.

[50] Redes amigas, un programa que cree:

- en los niños, su bienestar y su derecho fundamental a recibir una educación de calidad,
- en la gestión descentralizada y autónoma de las escuelas para asegurar y mantener una educación de calidad,
- en la participación de la familia y la comunidad a favor de la educación,
- en la capacidad del maestro para innovar y mejorar su desempeño, y
- en la voluntad del país para privilegiar a los niños como su máxima prioridad. (MEC-UCP 1998).

Entre los cambios suscitados en el marco de la EIB hay que resaltar la oficialización del MOSEIB en el año 1992 y su consecuente aplicación respetando la diversidad cultural y lingüística y adaptándose a la realidad local, regional en la cual se desarrolla la EIB. Esta oficialización permitió que en cada una de las provincias se desplieguen programas destinadas a mejorar la educación en las comunidades indígenas y campesinas. En la provincia del Cañar, la DIPEIB, en coordinación con organismos no gubernamentales a partir de 1992, ha puesto en marcha un programa denominado "escuelas demostrativas de calidad" con una escuela central denominado Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) que aglutina a los Centros Educativos Comunitarios (CEC) que están a su alrededor.

A esto se suma el trabajo del Mapa Comunitario[51] que se realizó a partir de 1997 a cargo de un equipo integrado por el Proyecto EBI-GTZ y la DINEIB, que posteriormente se extendió a todas las provincias de la jurisdicción bilingüe. Su objetivo fue "evaluar el sistema de educación intercultural bilingüe en relación con los requerimientos comunitarios de un área homogénea con similares características sociales y físicas" (Vallejo et al. 1997:8).

El trabajo fue amparado en los artículos 68 y 69 de la Constitución de la República del Ecuador, donde explicita que:

> Art. 68. El sistema Nacional de Educación incluirá programas de enseñanza conformes a la diversidad del país. Incorporará a su gestión estrategias de descentralización y desconcentración administrativa, financiera y pedagógica. Los padres de familia, la comunidad, los maestros y los educandos participarán en el desarrollo de los procesos educativos.
> Art. 69.- El Estado garantiza el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural.

Bajo este criterio, se pone en marcha el Programa de las R-CECIBs entendida la red como:

> Una organización de centros educativos comunitarios relacionados entre sí, que permiten participar a los padres de familia, profesores, dirigentes y estudiantes en el proceso educativo para elevar la calidad de la educación y ayuda a mejorar la vida de la población indígena (DINEIB/EBI-GTZ/UNICEF 1999:10).

También se conceptúa a la R-CECIB como:

---

[51] Mapa comunitario: es un instrumento técnico de investigación participativa, que permite hacer un diagnostico de los medios social y físico de una comunidad, evaluar el sistema de educación comunitario, y determinar sus requerimientos actuales y proyectados de inversión y gastos operativos adicionales en EIB (Vallejo et al. 1997:8).

> Una unidad técnica, administrativa y financiera que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe desarrolla en el marco de la descentralización y desconcentración educativa, para aplicar el modelo [MOSEIB] con la participación activa y decisoria de todos los actores sociales, y está conformada por un conjunto de centros educativos comunitarios interculturales bilingües de una micro-región (díptico de circulación informativa de las redes).

El sistema de redes en EIB es una propuesta estatal, que ha sido acogida por las comunidades campesinas de la provincia del Cañar. En tal virtud, las comunidades que conforman la R-CECIB Nº 2 han solicitado vía oficio a la DINEIB y al MEC la conformación de la Red.

Por ello, el Ministerio de Educación y Cultura en uso de las atribuciones legales de los Art. 4 y 5 del Acuerdo Nº 1168 del Reglamento Especial para la Gestión de las Redes Escolares Autónomas rurales acuerda crear en la provincia de Cañar cuatro Redes Escolares Autónomas de Centros Educativos Comunitarios Intercultural Bilingüe: R-CECIB Nº 1, Ingapirca; R-CECIB Nº 2, Suscal; R-CECIB Nº 3,Gualleturo y la R-CECIB Nº 4, General Morales, bajo los Acuerdos Ministeriales: Nº 2945, 2946, 2944 y 2947, respectivamente, expedido el 3 de noviembre de 1999.

En la R-CECIB Nº 2 de Suscal, se han dado talleres y reuniones de socialización sobre la propuesta de redes en EIB:

- la primera fue el siete de mayo de 1999 en la parroquia de Chonta Marca. En ella participaron los funcionarios de la DINEIB, como facilitadores de la propuesta de Red de EIB y del Mapa Comunitario a organizaciones indígenas; padres de familia, docentes y administrativos de la Red; y funcionarios de la DIPEIB-C,

- la segunda reunión se llevó a cabo en el cantón Suscal, el 30 de julio de 1999, bajo la conducción del responsable provincial de la conformación de las redes en EIB,

- la tercera reunión se realizó el 27 de agosto de 1999 en el cantón Cañar, con la participación de los representantes de UNICEF, DINEIB, funcionarios de la DIPEIB-C y docentes de la red,

- la cuarta reunión fue en el centro de capacitación "La Dolorosa" de la comunidad de Chocar Pamba, del cantón Suscal el 10 de septiembre de 1999. Participaron miembros de las comunidades y funcionarios de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe del Cañar y de la Dirección

Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

En las reuniones antes enunciadas los funcionarios de la DIPEIB-C y la DINEIB han socializado a los docentes y administrativos los temas que a continuación se detallan:

- elaboración del mapa comunitario,
- las redes de EIB,
- objetivos, fines y propósitos de la R-CECIB,
- elaboración del Plan Zonal: conformación de la directiva y sus comisiones pedagógica, sociocultural, deportiva y alimenticia,
- experiencia en gerencia educativa,
- escuelas saludables,
- la descentralización y desconcentración del sistema de EIB: autonomía curricular, organizativa, administrativa y financiera,

Una vez socializado los temas antes señalados, se establecieron los pasos a seguir en la organización de la R-CECIB Nº 2[52], así: el diagnóstico participativo[53] con los diferentes actores, la sistematización de la información, la validación del documento, la elaboración de la propuesta del Plan Estratégico[54], la conformación del Consejo Educativo Comunitario, la nominación del personal directivo, administrativo, financiera y de servicio y la ejecución y evaluación del Plan.

La red Nº 2 de Suscal, ubicada en la parroquia Suscal, cantón Suscal, es la pionera en iniciar con la conformación de la red. Está conformada por trece CECIBs (ver anexo Nº 9), ubicados en las comunidades indígenas del cantón Cañar con sus parroquias: Gualleturo, Chontamarca, Cañar y Juncal; y el cantón Suscal, con la parroquia Suscal.

Las parroquias antes mencionadas y las comunidades que conforman la red comparten:

---

[52] Las actividades que se presentan en este punto se constituyen en requisitos para el funcionamiento de la red.

[53] En el diagnóstico participativo los ejes a considerarse fueron: política organizativa, educativa, administrativa, económica, sociocultural, ecológico, salud, deporte y educación (Cf. Acta Nº 4, DIPÊIB-C, 1999).

[54] cf. Acta Nº 3, DIPEIB-C, 1999.

- una misma cultura y lengua (quichua),
- el mismo régimen escolar[55] y área geográfica,
- CECs y comunidades que pertenecen a la jurisdicción de la EIB,
- docentes normalistas en los 12 CECs de nivel primario y docentes normalistas y con título universitario en el colegio Intercultural Bilingüe Suscal,
- docentes bilingües y docentes monolingües (castellano)

En tal sentido, las redes en EIB no son sistemas cerrados que se limitan a las relaciones de centros educativos comunitarios, sino que abren un conjunto de posibilidades de relaciones intra e interinstitucional,

> a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y los de otros grupos sociales posibilitan la potenciación de los recursos que poseen. El efecto de red es la creación permanente de respuestas novedosas y creativas para satisfacer las necesidades e intereses de los miembros de una comunidad, de forma solidaria y autogestora (Dabas 1993:85).

Esto implica generar un proceso de construcción permanente tanto individual como colectivo, donde cada miembro de un grupo o de una institución se enriquezca a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla en el ámbito de la red (cf. Dabas op. cit.:21).

4.3. Aspectos Generales del Distrito de Colomi

4.3.1. Creación

La sección de Colomi pertenece a la Provincia de Chapare; fue creada como segunda sección según C.S.L.[56] del 13 de noviembre de 1945, en la presidencia del Teniente Coronel Gualberto Villarroel. Su jurisdicción comprende los cantones de San José, Tablas, Candelaria, Colomi y Aguirre. Colomi es su capital, según la Ley M.L.[57] del 8 de octubre de 1913. El poblado de Colomi fue fundado el 10 de septiembre de 1853.

---

[55] El sistema de educación ecuatoriana por su característica climática diversa establece dos regímenes: sierra y costa. La R-CECIB Nº 2 se encuentra en el régimen costa.
[56] CSL: Creación Según Ley.
[57] ML: Mención Ley.

La fundación de Colomi se atribuye a los ciudadanos Nicolás y Pablo Céspedes, apoyados por el reverendo padre José María Anzoleaga, en homenaje a San Nicolás (cf. MC. 1998).

4.3.2. Ubicación geográfica[58]

La sección municipal de Colomi está ubicada en la provincia de Chapare, departamento de Cochabamba. Está limitada por las siguientes coordenadas: 16º56'02"-17º23'34" de latitud sur y 65º33'15"-66º20'44" de longitud oeste. La capital de sección se encuentra a 3.400 msnm. Limita al Norte con la sección de Villa Tunari y Morochata, al Sur con la sección Sacaba, al Este con Villa Tunari y las provincias de Tiraque y al Oeste con las provincias de Ayopaya y Quillacollo (cf. op.cit.).

4.3.3. División político administrativa

El municipio de Colomi está dividido en cinco distritos: Tablas Monte, San José, Candelaria, Colomi y Aguirre. Este último conformado por las siguientes comunidades: Chullpani Grande, Chullpani Chico, Pucara, Aguirre, Aguirre II y el barrio 16 de Julio.

El distrito de Aguirre, comprende por una parte el cantón Colomi y el cantón Aguirre. Se encuentra a una distancia de 45 Km. de la ciudad de Cochabamba a una altura de 3.400 msnm, localizado en la parte sudoeste del municipio de Colomi. Limita al Norte con el distrito de Colomi, al Oeste con el distrito Colomi y Sacaba, al Este con Tiraque y al Sur con Sacaba y Tiraque.

Aguirre está rodeado por numerosas montañas que dan el matiz de un paisaje acogedor y lleno de encantos. Al Norte se encuentra el cerro de Wisk'achani y Q'asa urqu, al oeste la cordillera de Wirkhini y al este el Tuldu urqu (cf. op.cit.).

---

[58] Ver anexo Nº 2.

4.3.4. Instrucción máxima alcanzada en Colomi

Tabla Nº 1.

Instrucción	Nº Personas	Porcentaje
Ninguno	2.103	11,2%
Básico	12.340	65,8%
Intermedio	2.290	12,2%
Medio	1.063	5,7%
Otro[59]	953	5,1%
TOTAL	18.749	100%
Fuente: Plan de desarrollo municipal Colomi 98-02.		

La información censal de 1992 demuestra que más del 65% de la población de la II sección de Colomi de seis años o más de edad han alcanzado la instrucción en el nivel básico. Por otro lado, el 11,2% no han obtenido ninguna formación. Aquellos que han logrado cursar el ciclo medio, representan menos del 6% de la población.

El siguiente cuadro muestra a nivel distrital las diferencias en el nivel de instrucción de la población de 6 y más años de edad.

Nivel de instrucción alcanzada en Colomi, por distritos (población de 6 y más años)

Tabla Nº 2.

DISTRITOS	NINGUNO	BÁSICO	SECUNDARIO	TOTAL
Tablas Monte	7%	64%	29%	100%
San José	15%	67%	18%	100%
Candelaria	17%	69%	15%	100%
COLOMI: Rural Urbana	 13% 5%	 69% 43%	 18% 53%	 100% 100%
AGUIRRE	11%	82%	7%	100%
TOTAL	11%	66%	23%	100%
Fuente: Plan de desarrollo municipal Colomi 1998-2002.				

Los porcentajes del cuadro reflejan la oferta de la educación que existe en esas regiones, particularmente en el sector urbano, ya que allí se ofrece servicios educativos de nivel intermedio y medio. En cambio, la inaccesibilidad a la educación de estos niveles en los otros distritos dificulta la continuación de los estudios. En el caso estudiado vemos que el 11% de la población no tiene instrucción alguna, el 82% ha recibido algo de instrucción básica, y apenas el 7% tiene acceso a la educación secundaria. Estas cifras demuestran que el Distrito de Aguirre está en desventaja en la instrucción secundaria frente a los otros distritos. Actualmente Aguirre cuenta con servicio de

[59] Hace referencia a quienes no han concluido la instrucción básica.

educación secundaria, lo que ha permitido sacar la primera promoción de 9 bachilleres el año 1999.

4.3.6. Prácticas culturales y religiosas

Las manifestaciones culturales y religiosas del distrito reflejan el sincretismo religioso entre los pueblos nativos y el legado colonial que están vigente hasta la actualidad. Las comunidades conservan su patrimonio cultural, sus creencias, costumbres, tradiciones, la vestimenta y la lengua quechua que utilizan en la comunicación diaria.

Las principales fechas religiosas e históricas son el Año Nuevo, el Carnaval, Santa Vera Cruz, Corpus Cristi, Todos Santos, Semana Santa, San Isidro, Rosario, Día de la Madre, Día del Indio, la Virgen del Carmen y otras festividades religiosas que se celebran en diferentes comunidades, por ejemplo la fiesta de la Virgen de Guadalupe en Toncoli.

Estas celebraciones marcan la vigencia de las costumbres y tradiciones que caracterizan a la población indígena, como son la Ch'alla[60], la Q'uwa[61], el Ayni[62] y otros.

4.3.7. Educación

La educación del municipio de Colomi está estructurada sobre la base de la propuesta de la REB: la Dirección Distrital, Núcleos Escolares y Unidades Educativas Seccionales. El distrito cuenta con cinco Núcleos Escolares y 32 establecimientos educativos seccionales. El núcleo Nataniel Aguirre cuenta con cinco UE: Pucara, Aguirre II, Chullpani, Villa Rosario y Kayarani, ubicadas a 4,5; 5; 6; 9 y 19,5 Km. de la escuela central, respectivamente, y con facilidades de acceso a todas ellas (ver anexo Nº 3).

---

[60] Rito en señal de agradecimiento a la pachamama (madre tierra) por dar la vida y la fertilidad de los productos, los animales, los bienes materiales, utilizando elementos y símbolos como la sangre, agua, chicha, cerveza.

[61] Rito para la comunicación entre el hombre y la naturaleza que a través del cual entramos en comunicación para alejar o llamar los espíritus negativos o positivos y llegar a un equilibrio para una buena convivencia entre el hombre y los espíritus.

[62] Institución comunitaria de equilibrio social que se realiza en los trabajos dentro del Ayllu, que consiste en el intercambio de trabajo mutuo, "hoy por ti, mañana por mí".

En el núcleo Nataniel Aguirre trabajan 35 docentes, distribuidos en cinco UESs y la UEC. En la siguiente tabla se explicita el nivel académico de los docentes.

Tabla Nº 3.

Nivel Académico	Central		Aguirre II		Chullpani		Pucara		Rosario		Kayarani		Total	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Bachiller en Humanidades		3						1	1		1	2	2	6
Bachiller Pedagógico				1										1
Normalista Rural	7	8		1	1	1	1			2			9	12
Normalista Urbano	1	2											1	2
Título Universitario	2												2	
TOTAL	10	13		2	1	1	1	1	1	2	1	2	14	21

Fuente: Datos de la encuesta

4.4. Los Procesos Administrativos y Pedagógicos en la Red de Ayuda del Núcleo Nataniel Aguirre

En este acápite se presentan los datos elicitados durante los dos trabajos[63] de campo realizados en el núcleo Nataniel Aguirre sobre los procesos administrativos y pedagógicos instaurados en el mismo. El análisis y la interpretación de datos contemplan tres partes, la primera los procesos administrativos, la segunda los procesos pedagógicos y en la tercera se aborda la cogestión entre lo administrativo y lo pedagógico, cada uno con sus categorías y hallazgos respectivos.

4.4.1. Gestión administrativa

Para referirnos a los procesos administrativos del núcleo Nataniel Aguirre se parte de dos categorías que son los ejes alrededor de las cuales gira la administración del núcleo. Estos procesos comprenden el ámbito de la gestión y el ámbito de la administración, el primero intrínsecamente relacionado con el segundo, ya que la gestión permite el cumplimiento de los objetivos que una institución se plantea en el marco de su Plan Operativo Anual (POA).

[63] Trabajos de campo realizados en mayo y junio de 1999, y en mayo y junio del año 2000.

Méndez (1990:18) atribuye a la gestión el conjunto de elementos, acciones y actuaciones que encaminan el logro de los objetivos que se propone cumplir en el ámbito de la educación. La gestión determina los procesos administrativos que se reflejan en la institución educativa. Para medir el avance de los procesos administrativos, es necesario pensar la gestión desde el paradigma del aprendizaje institucional; esto implica reconocer y corregir errores, que a la vez faciliten nuevos procedimientos y nuevas respuestas frente a los nuevos desafíos que plantea la sociedad (cf. Tedesco 1996:166).

La gestión entendida así, recae en los actores, directivos y no directivos del núcleo, quienes deben dejar de ser predominante ejecutores de instrucciones uniformes y pasar a ser gestores y creadores de alternativas apropiadas a cada uno de los contextos escolares (cf. Tedesco 1992).

El ámbito de la administración, según la taxonomía establecida por Palladino (op. cit.:11) plantea entenderla en dos sentidos: como actividad y como ciencia. La primera se refiere al gobierno, régimen o cuidado de intereses, especialmente a intereses públicos, y la segunda es el conjunto de saberes, conocimientos y reglas necesarias para gestionar actividades.

A partir de estos conceptos cabe entender cómo se imbrican la gestión y la administración y cómo éstas responden a las demandas sociales del grupo que interviene o que presuntamente deben intervenir en el hecho educativo del núcleo escolar, a partir de la incorporación de prácticas sociales y organizativas de las comunidades en los procesos gestivos institucionales.

Para mirar la práctica administrativa del núcleo, es necesario enfocar el ámbito y la competencia de cada una de ellas (gestión y administración): la gestión, al ser una tarea colectiva, corresponde a todos los actores guiados por el Director, quien, sobre la base de una organización flexible y heterodirigida, es capaz de generar las transformaciones institucionales (cf. Tedesco 1996:166). La administración recae en el Director, quien está situado según Ball (op. cit.:91) en una posición única de autocracia admitida y como "responsable de planificar y mantener su escuela como organización formal" (King, citado en Ball op. cit.:91)[64]. Esto quiere decir que la

[64] King, R. (1968) “The head teacher and his authority” en Allen, B. (ed.) **Headship in the 1970s**, Oxford, Basil Blackwell. Citado en Ball 1994:91.

escuela está subordinada a un sistema que, a través de leyes y reglamentos, trata de "formalizar" los procesos a la participación de los actores.

La praxis de la gestión administrativa está reflejada principalmente en las acciones del Director y cómo éste canaliza la gestión a través de la intervención de las instancias que se han creado para potenciar la participación de los actores sociales en el ámbito del núcleo, es ahí donde el Director debe "lograr y mantener el control (dominio), mientras alienta y asegura el orden social y la adhesión (el problema de la integración)" (Ball op. cit.:93). Esta posición que se le atribuye al Director, hace de éste el principal actor y gestor de la administración del núcleo, ya que alrededor de él giran los procesos administrativos y pedagógicos instaurados en la institución. Esto de ninguna manera implica que la gestión corresponde solamente al Director, más bien éste se convierte en el dinamizador del colectivo humano que intervienen en educación.

La Ley 1565 de la REB establece que en los núcleos escolares debe haber dos directores; uno se encargará de la administración del núcleo y el otro de la unidad educativa central. Actualmente en el núcleo Nataniel Aguirre existe solamente el Director de la UEC, quien asume, además, las funciones de Director del núcleo.

El Director del núcleo, al explicar sobre esta situación manifiesta que al existir un sólo Director permite coordinar de mejor manera las actividades en las unidades educativas que conforman el núcleo, situación que difícilmente se lograría al haber dos directores, ya que se podrían dar situaciones de descoordinación porque "el mando no sería tan comprendido […] pasaríamos a ser subalternos del Director del núcleo y el personal docente aprovecharía esa oportunidad para desgastarle la autoridad, uno que ordena y otro que desordena"[65]. Según Ball (op. cit.:27) la institución se constituye en "campos de disputa ideológica" donde los límites de control se modifican continuamente como resultado de la lucha entre directores y su personal.

Como manifiesta el Director, la aglomeración del personal administrativo (dos directores) crearía conflictos (Jeres, citado en Bardisa op. cit.:54)[66] en la institución (núcleo) ya que se originarían susceptibilidades y división en el personal docente, además de las que ya existen. Una docente, al referirse a la división de los docentes,

---

[65] Entrevista: BM.194.

[66] Entendido como: “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” Jares, X. R.: Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Madrid. Popular, 1991:108. Citado en Bardisa 1998:54.

manifiesta que están divididos en tres grupos; un grupo de los más gruñones; otro de los menos gruñones y otros que no son ni el uno ni el otro[67].

Las autoridades educativas, para dinamizar y optimizar la gestión administrativa y pedagógica, hacen uso de ciertos dispositivos[68], los mismos que son puestos en práctica en el distrito, el núcleo y las UESs. El operar con estos dispositivos ha permitido mayor participación y coordinación de los actores en la ejecución de actividades que están encaminadas hacia el logro de una educación que signifique calidad y pertinencia para la población beneficiaria. Sin embargo, los dispositivos puestos en práctica en el núcleo no son suficientes, por lo que se presentan algunas dificultades, como:

- falta de coordinación entre los docentes y de éstos con las autoridades del núcleo,
- poca integración-relación del docente con la comunidad,
- poca integración-relación de la comunidad hacia la escuela (autoridades y docentes).

Para superar estas dificultades, las autoridades establecen vínculos de coordinación entre los actores educativos (Dirección Distrital y la Dirección del núcleo escolar); esto permite que la gestión gire en torno a los instructivos emanados de las instancias superiores. Luego éstos son socializados a los directores de núcleos, a los asesores pedagógicos y a la JE en las fechas establecidas[69]. El Director del núcleo al referirse a la coordinación, manifiesta que no puede "sobrepasar la autoridad de la distrital [...], toda información que emane del núcleo para autoridades superiores tiene que ser a la dirección distrital, de ahí recién deriva a las autoridades superiores, ya sea información estadística, informes, [...] todo lo que concierne al trabajo escolar"[70].

La práctica de la gestión desde las instancias superiores es un indicador de la jerarquía de las instancias educativas y el estatus en la que se manejan las autoridades del núcleo. Esta situación entre las autoridades administrativas y

---

[67] Cuaderno de campo.

[68] Nos referimos a la designación de un director encargado en cada una de las unidades educativas seccionales, el uso de los registros de asistencia de los docentes y la estadística de los alumnos, la elaboración del plan operativo anual, los turnos establecidos para el cumplimiento de ciertas actividades en el interior del núcleo, entre otros.

[69] Entrevista: aM.1.

[70] Entrevista: BM.197.

docentes se evidencia en las formas organizativas que las escuelas albergan como estrategias de control diversas y contradictorias (cf. Ball op. cit.:25) que vienen determinadas desde las instancias ministeriales.

Fernández (1998:32) al referirse a la interacción de las personas en el contexto institucional considera: el nivel formal-institucional que es el resultado de la interacción técnico social de los individuos y grupos en función de la tarea y los fines institucionales. La interacción informal configurada por los hechos y producto de las reacciones socio emocionales de los individuos y grupos (autoridades-docentes-comunidad). El nivel fantasmático como resultado de los hechos y los productos de la participación, de imágenes, de fantasías, temores, ansiedades relacionados con el clima y estados emocionales compartidos en el entramado humano que trabaja en el núcleo y el distrito (ibid.).

Estas consideraciones de lo formal, lo informal y lo fantasmático "no son ni ideológica(sic), ni políticamente neutros, […] responden a los intereses de determinados grupos de las clases dominantes, de grupos de presión, detentadores de poder que seleccionan el contenido, los medios y los fines educativos a transmitir y que determinan las estructuras organizativas más idóneas para ello" (Medina & Gento 1997:13); de igual manera los docentes, desde su formación, procedencia y concepciones sobre la REB, responden de diversa forma a los supuestos educativos que plantea la REB y acciones de las autoridades de los propios docentes.

La gestión administrativa se desarrolla en y desde los diferentes niveles, instancias y actores de esta "red educativa"[71], es decir, desde las instancias administrativas del distrito y del núcleo; estos últimos se constituyen en los actores que tratan de ejecutar el programa de la REB en un trabajo conjunto con todos los actores.

4.4.1.1. Estilos de gestión administrativa

Nos referimos al ejercicio de la autoridad en el interior de la institución educativa, considerado al Director como "el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela, pero que las posibilidades de la dirección se realizan dentro de las limitaciones específicas dentro de un marco, una historia, y un contexto particular" (Ball op. cit.:92), que en el caso estudiado nos referimos al Director del núcleo.

---

[71] Red: Ministerio, Viceministerio, dirección departamental, dirección distrital, núcleos escolares con sus UEC y UES.

La implementación del programa de la REB ha causado diversas tensiones en las autoridades, docentes, padres de familia y las comunidades. Estas tensiones surgen a partir de que las autoridades (Directora Distrital, Director del núcleo y Asesora Pedagógica) tratan de implementar la REB a través del programa de transformación, frente al programa de mejoramiento con el cual venían trabajando los docentes; programas que se ejecutan en las UESs y la UEC del núcleo. Estas situaciones dilemáticas hacen que las autoridades educativas definan el estilo de gestión en la institución educativa, por un lado, implementar la propuesta de la REB y por otro lado, satisfacer las necesidades y demandas de los docentes, padres de familia y alumnos.

Las tensiones surgen a partir de las dificultades de los docentes para la aplicación del programa de transformación conforme se establece en la REB. Los docentes prefieren trabajar con el programa de mejoramiento, según ellos dan mejores resultados en la enseñanza y aprendizaje, al respecto un docente manifiesta:

> Uno de los factores sería la lecto escritura, [...] anteriormente el niño podía leer y escribir hasta primer curso, no perfectamente, pero ya entendía todo. Ahora con la reforma hasta tercer grado o hasta cuarto grado no hay ese avance, no lee ni escribe a la perfección, tiene siempre errores, [...] En el grado que estoy existen cinco niños que no lo hacen todavía [leer y escribir] entonces yo trato de dar lo que yo aprendí primero[72].

Al referirse al programa de transformación manifiesta: "entonces, ahí ha habido choque, sencillamente no lo acepté"[73].

A partir de estas tensiones han comenzado a surgir concepciones sobre la REB, al respecto, algunos docentes manifiestan:

> Hay algunos que no la aceptamos, sencillamente por el hecho de que es un vuelco de plato como se dice vulgarmente, no lo queremos aceptar. Hay algunos docentes que aceptamos, tratamos de acomodarnos a lo que la Asesora Pedagógica nos dice[74] […] no a la moda de reforma educativa, sino a la moda antigua, cosa que ellos quisiera [los padres de familia] que lean y escriban y después recién acomodarse a la reforma educativa[75].

---

[72] Entrevista: D9M.273.
[73] ibid.
[74] Entrevista: D9M.272.
[75] Entrevista: D9M.273.

Los padres de familia y los miembros de la comunidad también tienen sus percepciones sobre la REB, los que dicen no estar de acuerdo manifiestan: “es que, cómo pues es posible, [los niños] saben hablar no más quechua, para que pues decían”[76]. Otro padre de familia dice: "nosotros hemos puesto en la escuela no para que aprendan quechua, [sino] para que aprendan castellano, porque en las oficinas, las autoridades rechazan [el] quechua [...][77]. Igualmente otro padre de familia manifiesta: "yo le he dicho que tienen que hacer practicar el castellano profe, en Colomi puro castellano dicen que están pasando, los alumnos de aquí casi no entienden en castellano[78].

Algunos padres de familia al referirse a las dificultades que atraviesa el docente en la enseñanza del quechua manifiestan: "ni los profesores no han podido escribir en quechua"[79]. Esta situación se evidencia en el trabajo del aula, cuando el docente tiene duda al escribir la palabra "wawa" (niño). Ante esta dificultad éste recurre a los propios alumnos para que orienten la forma correcta de escribir.

Los padres de familia a la REB asocian con la enseñanza en quechua. Para ellos, los niños reciben clases en quechua la mayoría de los años de escolaridad en el nivel primario. Al referirse a las niñas manifiestan: “algunos hasta quinto curso nomás ponen a las mujeres [...] ellos como van aprender en quechua, entonces lo mismo van a estar pues, maltratadas van a estar pues no ve”[80].

Algunos padres de familia llevados por la desesperación de que sus hijos aprendan castellano han ofrecido dar productos al docente para que a sus hijos les enseñen en castellano. Al respecto un docente manifiesta que en una ocasión un padre de familia se presentó diciendo: "profe, te voy ayudar, papita también te voy a traer, pero enseña en castellano"[81].

Los padres de familia que están de acuerdo con la Reforma Educativa manifiestan:

> Ahorita están enseñando hasta tercero no más con los módulos, cuarto y quinto parece que ya están enseñando en castellano, porque al año ya tienen que pasar al colegio[82]. [Los padres de familia] están de acuerdo, pero mayormente no se dan cuenta todavía, para el año ya van a salir un resultado bueno, por eso no

---

[76] Entrevista: C3M.93.
[77] Entrevista: C4M.263.
[78] Entrevista: C2M.50.
[79] Entrevista: C3M.94.
[80] Entrevista: C3M.76.
[81] Cuaderno de campo.
[82] Entrevista: C2M.50.

> hemos largado a los profesores[83], manifiesta al referirse a los docentes de la escuela de Kayarani.

Las autoridades también tienen sus percepciones sobre la REB. Estas percepciones están relacionadas a las apreciaciones que tienen los docentes y los padres de familia; al respecto, manifiestan:

> Vamos a ser sinceros en la apreciación [...] En principio no quieren aceptar la educación bilingüe, eso es una verdad no podemos ocultar, frente a esta situación tenemos que luchar asesores, directores, profesores para poder concienciar, hasta ahora hay un poco de disconformidad, [...] ellos no aceptan, siempre [quieren] que sea en castellano, [...] de todas maneras nosotros estamos en el deber de informar, de hacerles conocer y ver que la educación bilingüe tiene muchísima importancia [...] Mal que bien poco a poco están entendiendo que si tiene cosas más positivas[84].

Esta afirmación tiene relación con la evaluación realizada sobre el avance de la REB respecto a la implementación de la modalidad de EIB en los núcleos, donde se constata un rechazo de los padres de familia, "el cual parece estar sustentado en: i) desinformación de los padres sobre los objetivos y éxitos de la modalidad EIB; ii) dificultades de los maestros para un buen desempeño docente en la misma modalidad de la EIB" (BID-AIF 1999:13).

Las autoridades también manifiestan que:

> Hemos podido gestionar diferentes logros, eso ha hecho que una vez ingresado en el programa de transformación, a pesar del rechazo de los padres de familia, hemos podido consensuar para que los maestros y los alumnos a pesar de serias dificultades, paulatinamente hemos ido superando gracias a la participación, predisposición, interés que han demostrado los maestros […]. Ha sido dificultosos hacer que mis maestros acepten fácilmente, pero convenciéndoles poco a poco, demostrándole que si tiene sus bondades han aceptado aunque con ciertas dificultades en cuanto se refiere a la lengua materna, en cuanto a la lectura y escritura[85].

Sobre los logros alcanzados con la REB, ellos manifiestan:

> En los padres de familia hay conformidad que hablen sus hijos los dos idiomas, que sepan leer y escribir en dos idiomas, tanto en quechua y castellano. No falta alguien que no esté, personas que siempre están pinchando un poquito, que esto no es bueno [...] esto es lo que trae consecuencias e inconformidad. A esa gente habrá que separar, no sé ya no tomarles en cuenta porque es una parte negativa; también existe entre los maestros esta parte negativa, no quieren siempre asumir

---

[83] Entrevista: C3M.94.
[84] Entrevista: BM.214.
[85] Entrevista: bM.25.

> esa responsabilidad de implementar la Reforma Educativa, eso es lo que está ocurriendo[86].

Estas percepciones e ideologizaciones de la REB son evidentes en los docentes y los padres de familia; la mayoría dicen que no están de acuerdo, a pesar que hay una aceptación de algunos a raíz de la socialización realizada con los padres de familia y los docentes por las autoridades a través de reuniones en el marco de la REB.

Las tensiones han generado cambios en el comportamiento de los actores. Al respecto, el Director manifiesta que hay docentes que hacen campaña en contra de la REB, de lo cual hemos sido testigos, ya que en contextos informales como en el patio, en la dirección, en el bus y en conversaciones personales siempre hacen alusiones negativas sobre la REB.

En el discurso cotidiano de algunos docentes sobre la REB se manejan criterios como estos: "estoy con mis hermanos collas [...] hasta que no llegue la reforma hasta los cursos superiores estoy bien"[87]. Dicen también que los profesores que trabajan con la REB sólo pasan “wasi”, “llama”, y no pueden pronunciar las palabras del castellano, simulan la pronunciación de las palabras: arbol, puirta, entre otras.

Esto evidencia las contradicciones entre los docentes que trabajan con el programa de transformación y los que trabajan con el programa de mejoramiento; los primeros están dispuestos a trabajar con el nuevo enfoque que propone la REB y los otros prefieren mantener la forma tradicional de trabajo docente, dilema que en el fondo reflejan las discrepancias y conflictos entre los docentes del núcleo.

Las tensiones e ideologizaciones de los actores sobre la REB presentadas anteriormente, han ido configurando los estilos administrativos del Director[88].

A través de los estilos de gestión se pretende obtener:

> Un mayor o menor grado de apoyo mutuo entre el líder y los que dirige y a medida que avanza el proceso de acción conjunta, el ajuste mutuo, los acuerdos y las negociaciones desempeñan todos un papel importante en el desarrollo de la relación social. […] Los estilos no son de una sola pieza ni fijos e inmutables.

---

[86] Entrevista: BM.215.
[87] Cuaderno de campo.
[88] Estilos de gestión administrativa que tiene que ver con: la administración burocrática, idiosincrásica, integradora que plantea Sander (1994:80-83); burocrática, sistémica y gerencial propuesto por Alvarado (1998:29) y los estilos que plantea Ball (op. cit.:97-122) sobre la base de un estudio de casos y el análisis a las entrevistas realizadas a los directores, quien clasifica en: el interpersonal, el administrativo y el político, éste último que subdivide en: el antagonista y el autoritario.

> Pueden haber situaciones en las que los directores, voluntariamente o por necesidad, temporalmente abandonen su estilo normal (Ball op. cit.:95).

Los estilos de gestión dependen del liderazgo del Director, de los acuerdos y negociaciones que se dan en el conglomerado social y que pueden ser cambiables dependiendo de ciertas necesidades que se representa en el núcleo.

Para centrarnos al caso estudiado, cabe aclarar que la administración del núcleo en los años 1999 y 2000 ha transitado por la administración de dos directores. Esta transición de directores nos lleva a inferir la forma cómo los dos actores encaran los procesos administrativos del núcleo, que en sí constituyen estilos de gestión, si nos referimos a las acciones que cada uno desarrolla en las actividades administrativas.

Para determinar los estilos administrativos de los directores recurrimos a los datos empíricos: la observación de campo y las versiones de los docentes, comunarios, profesores y padres de familia, quienes al referirse a la administración del actual Director lo hacen comparativamente con la administración del Director anterior[89]. Al respecto dicen: "al Director anterior lo notaba algo desordenado, [ahora] todos tratamos de andar por un solo carril […] gracias a que manda una autoridad, que ponga cada cosa en su lugar"[90].

Los estilos de administración de un Director se constituyen en un "proceso activo, a diferencia de una teoría o filosofía de liderazgo, [así se constituye] en un modo de poner en práctica el liderazgo dentro de la realidad social cotidiana de la escuela" (ibid.). Esto significa que cada Director busca la forma cómo encarar un proceso administrativo dentro de una institución y frente a los actores que son parte de la misma; en tanto que cada actor ve de forma diversa cómo el Director ejerce su autoridad. "Los profesores no solo son los actores conjuntos de la realización social de un estilo; son asimismo un público de ella" (ibid.) y "raramente un estilo se desarrolla en un vacío social; son al mismo tiempo el vehículo de la acción conjunta en las escuelas y un producto de ella" (Ball op. cit.:97).

---

[89] Nuestra investigación se desarrolló durante la administración de dos directores del núcleo; del año 1999 al 2000 hubo cambio del director, de ahí, las opiniones vertidas se refieren al director anterior en unos casos y al director actual en otros.

[90] Entrevista: D9M.280.

La acción conjunta de los actores y el formar parte de la institución, hace que en los actores se presenten ciertos estereotipos y actitudes frente a la administración del Director, el trabajo de la Asesora Pedagógica y de los docentes. Esta situación ha llevado a construir ciertas imágenes respecto a la autoridad, que por supuesto giran sobre los quehaceres de todos los actores. Estos hechos hacen que la escuela se constituya en un espacio de

> contradicciones entre la racionalidad política y la racionalidad técnica, entre los proyectos y la resistencia, entre la austeridad y el despilfarro, entre el conocimiento y la ignorancia, entre la omnipotencia y la impotencia, entre la semejanza y la diferencia, entre la cooperación y la competencia, entre el orden y el desorden (Schvarstein op. cit.:16).

Estos dilemas se entretejen a diario en el núcleo. Al querer implementar la RE como resultado de una racionalidad política frente a un sinnúmero de reacciones y resistencia de los actores, autoridades que tratan de implementar la REB frente a docentes, padres de familia y comunidad que no están claros sobre el programa y lo que se quiere hacer con el mismo.

Se ve, además, que hay mayor cooperación entre los docentes de transformación, frente a la competencia de los docentes que trabajan con el programa de mejoramiento en el nivel secundario; que se creen mejores que aquellos. Las autoridades tratan de poner orden entre los actores y éstos se encuentran desconcertados ante una propuesta que no se consolida, ni es entendida por todos los actores sociales.

Las percepciones de los docentes sobre la administración del nuevo Director varían mucho. Unos valoran el comportamiento y la conducta personal y otros la forma de administrar:

> El cambio notorio sería la conducta personal del Director, un poco más de rectitud, un poco más tolerante y flexible [en] el aspecto personal. Después hablando en el orden técnico administrativo casi no tenemos referencia de tener un norte, puesto que nosotros nunca tuvimos una reunión de orden administrativo hasta la fecha. En las dos gestiones anteriores, en cada una de ella más de dos a cuatro reuniones máximamente[91].

[91] Entrevista: D3M.161.

Hasta aquí podemos apreciar dos estilos de gestión administrativa de los directores:

Al primero lo catalogan como desordenado y autoritario, que no consulta a los maestros para llevar la voz a la dirección distrital, estilo típico caracterizado como burocrático de administración, donde "el funcionamiento de la escuela queda formalizado mediante […] documentación" (Ball op. cit.:106) que viene de las instancias educativas superiores. Los docentes dicen que da cumplimiento estricto a unas disposiciones y a otros no. El Director, se considera como la máxima autoridad del núcleo al decir "aquí el director soy yo", sin dar opción a la intervención de los docente ni de otros actores en la toma de las decisiones.

Este estilo de dirigir la institución educativa se enfatiza en la dimensión institucional, donde se acata principalmente a las normas y reglamentos establecidos, cuyo trabajo es desarrollado en función del cumplimiento de las leyes. Su fin último es sostener el sistema educativo vigente (cf. Sander op. cit.:80-81), que comparte con la estructura determinada para el funcionamiento del núcleo escolar (ver anexo Nº 4).

El estilo de administración burocrático-jerárquico, como señala Weber[92], es una forma de dominio; siempre tiende a ser una administración de sesiones secretas, estilo que demuestra desde la forma de comportarse con los docentes, el uso exclusivo de un asiento cuando viaja en el bus, y el mantener cerrada las puertas de la dirección. Una docente al referirse al compartimiento del despacho de la dirección en la gestión anterior manifiesta: "como ve usted, la dirección siempre está cerrada y no podemos discutir y planificar"[93], agrega, además, que esta situación ha llevado a la separación y al trabajo individual de los docentes. Lo que manifiesta la docente se evidenció durante nuestra permanencia en la institución, donde no se tuvo acceso a la dirección del núcleo.

Estas situaciones evidencian al Director cómo el que se "aleja de la vista […] atado a su escritorio, que administra detrás de la puerta cerrada de su oficina" (Ball 1994:108), espacio al cual tiene acceso solamente él.

El aislamiento del Director ha llevado a que sea el foco de las críticas de algunos docentes que no están de acuerdo con la forma de administrar. No se generen espacios de interacción entre los docentes y de éstos con la autoridad, llevando a los

---

[92] Weber, M. (1948) From Max Weber: Essays in Sociology, ed. H.H. Gerth y C. Wright Mills, Londres, Routledge & Kegan Paul. Citado en Ball 1994:110.

[93] Entrevista: d13M.160.

docentes a actuar y sentirse ajenos a la institución y a lo que pasa en los procesos pedagógicos y administrativos. Esta situación se refleja a partir de las opiniones de los docentes, quienes al referirse a su trabajo en el núcleo dicen cumplir solamente con la tarea de enseñar a los grados encomendados y con el horario de clases. Esta forma de actuar de los actores como dice Ball (op. cit.:111), es muestra de sentirse excluidos de la toma de decisiones en el interior de la institución. Situaciones como éstas han causado la movilidad de algunos docentes del núcleo; anualmente un 50% salen del núcleo e ingresan nuevos, dificultando la concreción de los procesos administrativos y pedagógicos. Así recae en el Director y la Asesora Pedagógica la tarea de estabilizar cada año las actividades sobre la base de nuevos actores a partir de la capacitación.

Al Director actual lo consideran más ordenado en su conducta personal, más recto, tolerante, flexible y abierto al diálogo, pero que le falta conducción. La actuación de este Director se ubica en el estilo interpersonal de Ball, en la integradora de Sander y la sistémica de Alvarado, por enfatizar en la interacción personal cara a cara con los docentes, y la interacción entre la institución y el individuo y la interacción de todos los actores para el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Este estilo directivo se manifiesta en su forma dinámica y flexible de actuar con los docentes; esto se ve cuando viaja en el bus a diario, en el despacho de la dirección, donde llegan todos los docentes a interactuar con el Director al firmar la asistencia o llenar la estadística de los alumnos y otras actividades. Esta política de puertas abiertas estimula a los directores y docentes que estén al tanto de las preocupaciones de los actores y las actividades de la institución (Ball op.cit.:103).

Las designaciones de los cargos de Director en las UESs, se hace a través del diálogo y consenso con los docentes; como evidencia de ello tenemos el encargo del Director cuando tuvo que ausentarse del núcleo temporalmente: encargó al secretario general del sindicato con el fin de realizar la reunión de los docentes que estaba prevista[94].

Otro caso particular de este estilo de administración se refleja en las reuniones con los docentes; estas no se dan en el marco de las formalidades, como llevar actas de las reuniones, correr lista, establecer un orden del día; siguen el ritmo natural de las intervenciones y el tratamiento de los puntos que van emergiendo en el curso de la reunión[95].

---

[94] Cuaderno de campo.
[95] Cuaderno de campo.

De los dos estilos de gestión presentados se infiere que, para el logro de resultados reales en la administración de la educación no es necesario solamente el cambio de actitudes y comportamiento, sino que también entra en juego el rol que cumple el Director como administrador, guía y orientador de los procesos administrativos y pedagógicos. El Director debe tener la capacidad de conjugar la dualidad personal-institucional y no parcializarse solamente con uno de ellos; para Gallard (1990:203) es importante que el Director tenga una lectura sobre los factores que influyen permanentemente en los actores y a la luz de ello tener en cuenta lo humano-social, lo técnico-económico, lo étnico-cultural y lo político, sin que la escuela descuide las demandas actuales de la sociedad (culturales, políticas y económicas). Estos factores se plasman en el liderazgo del Director requiriendo que éste sea flexible, visionario y creativo, donde no prime el dominio ni la sumisión, sino que sepa equilibrar y confluir en un punto neutral que no afecte el trabajo ni las susceptibilidades de los actores (cf. Palladino op. cit.:81).

En el administrador de la educación debe primar la autoridad y el liderazgo como principios fundamentales, y no el autoritarismo; el primero posibilita el crecimiento de la persona y la institución, mientras el segundo aniquila la posibilidad de crecer y desarrollarse de manera integral (cf. Martínez s/f:3).

El considerar estos factores da lugar a la gestión participativa, pertinente y relevante, a través de una acción compartida y conjunta que cumpla los objetivos que se plantea la comunidad educativa.

Es evidente que el Director actual se muestra flexible al tratar de estar más cerca de los docentes (estilo interpersonal); en éste sentido, participa en el sorteo semanal de los asientos del bus. A veces le toca viajar de pie y otras veces comparte el asiento con los docentes, situación que no sucedía con el Director anterior; éste tenía un asiento en la parte anterior del bus designado exclusivamente para él, y los que se sometían al sorteo eran los docentes y la Asesora Pedagógica.

Estas situaciones llevan a diversas interpretaciones por parte de los docentes; unos dan crédito a la forma de actuar y proceder del actual Director y otros no están de acuerdo. Los que contradicen la actuación del actual Director manifiestan que éste debe ubicarse en su lugar y demostrar su autoridad. Aquí reluce la administración del Director anterior que, según algunos docentes, tenía más autoridad y exigía que lo planificado se cumpla. El Director actual es catalogado como muy flexible, y por ello se aprovechan algunos docentes para no cumplir con lo planificado, faltar a clases,

salir de la escuela durante la jornada de trabajo, no participar en los programas que los docentes organizan, entre otros.

Las acciones e interacciones de los actores reflejan que la "escuela sirve de escenario para el juego de las tensiones sociales e individuales" (Fernández op. cit.:219). Los docentes responden a ciertos constructos o paradigmas ideológicos y culturales, los cuales se reflejan en su práctica docente y en la interacción con sus colegas. A partir de ello se generan concepciones sobre el trabajo de las autoridades y sus compañeros.

Los docentes siempre esperan que el Director conduzca el cumplimiento de las responsabilidades como el registrar la asistencia de los alumnos, la entrega puntual de los formularios estadísticos que deben llenar los docentes, la designación del Director de la UES a través de un escrito, etc., no desean partir de una autorreflexión de su práctica para conducir y autoconducir su labor docente. ¿Qué pasaría si se suspenden a los directores y los asesores y se encomienda el trabajo autodirigido de los docentes?. ¿Hasta cuándo habría que estar pensando y repensando en alguien destinado a trazar el camino, dirigir y ordenar?. De lo que se ve, los docentes siguen encasillados en la concepción de estar conducidos por un jefe-autoridad, dando lugar a una situación antagónica a las aspiraciones actuales de los sistemas educativos sobre una nueva forma de concebir el principio organizador de una institución educativa que,

> legitima la coexistencia de múltiples racionalidades y la imposibilidad de determinar una racionalidad como dominante sobre otras. Surge el énfasis en la existencia de múltiples puntos de vista, en la consideración de lo situacional, en la necesidad de negociar y acomodarse a este contexto no hegemónico […] donde no puede pretenderse la dominación de una sola racionalidad por sobre las demás (Schvarstein op. cit.:30).

Un docente al referirse a la forma cómo el Director debe hacer prevalecer su autoridad manifestó que éste debe exigir estricto cumplimiento de todas las disposiciones que vienen de instancias superiores, todo lo que él dice debe hacer cumplir, por ejemplo, la participación de los docentes en eventos sociales que organiza el núcleo, las decisiones que el Director debe tomar en la reunión, la misma hora de iniciar la reunión, la formación de los alumnos y la asistencia de los alumnos. El docente recuerda el trabajo que cumplió en otro núcleo que para él era mejor, a diferencia de lo que sucede, en este núcleo, al no asistir todos los docentes a los eventos

socioculturales que se organiza en el núcleo y al no colaborar en la formación de los alumnos[96].

La dificultad está en cómo deshacerse de la racionalidad o racionalidades que vienen establecidas como "leyes". Al parecer todos están inmersos, sujetos y sumisos al sistema predominante, en el cual la escuela ha jugado un papel determinante en la sociedad y encierra un alto grado de complejidad a lo largo de la historia. "La conquista y colonización, independencia y vida republicana y más recientemente urbanización y seudo modernización han ido superponiendo estructuras sociales y valores y acumulando problemas no resueltos" (Latapi, citado en Bustos 1991:45)[97].

Es evidente que todos los actores obligan a la creación de instancias administrativas que ellos mismos catalogan como burocráticas, sin ser capaces de encaminar los procesos de manera autodirigida, ni contribuir hacia la labor del Director para construir una comunidad de aprendizaje.

Para los padres de familia del núcleo, el Director tiene la última palabra. Al respecto la Asesora Pedagógica manifiesta: “para ellos la verdad lo tiene el Director. [...] Ha sido importante que el Director vaya conmigo a las escuelas”[98], para dar algunos instructivos sobre la conformación de las JE, la participación popular y la misma socialización de la REB.

Los problemas de dependencia de una autoridad hacen que solamente el Director decida el destino de la escuela, sin que se dé una autorreflexión crítica y una toma de decisión del destino de la institución a partir de los propios actores. Esto refleja en los actores una dependencia absoluta de las estructuras jerárquicas del sistema educativo vigente; y se coartan las iniciativas y decisiones locales.

De ahí surge la necesidad de pensar en la recuperación de los derechos consuetudinarios[99] de los pueblos indígenas e incorporarlos a las prácticas escolares (administrativas y pedagógicas) para que adquieran fuerza de Ley en el ámbito estatal; esto permitirá, por un lado, que las leyes estén acordes a la vida y al cambio de la

---

96 Cuaderno de campo.

97 Latapi, P. 1990. La investigación educativa en América Latina: algunos retos. En la revista Perspectivas, Nº 73, s. pág. Paris. Citado en Bustos 1991:45.

98 Entrevista: cM.38.

99 Derecho Consuetudinario: usos y costumbres jurídicas de un país, una región, comarca o lugar (Larousse, 1997:279).

sociedad y, por otro, los principales protagonistas del cambio educativo sean los propios actores (cf. CODENPE[100], s/f:15)

La jerarquización de funciones y roles estratificados que el sistema educativo asigna a los actores generan burocracia. A partir de ello se asignan responsabilidades a cada uno de los actores, quienes al depender de sus superiores que son poco flexibles se vuelven rutinarios en el cumplimiento de las actividades; posteriormente se vuelven resistentes a la innovación y al cambio (cf. Palladino op. cit.:34-35). Esto ha llevado a que los sistemas educativos tradicionales han encasillado a todos los actores en la idea de un jefe y un subalterno, con estructuras jerárquicas y verticalistas. Y al proponer un cambio en la forma de actuar de los actores, la administración se vuelve caótica y los propósitos quedan solamente en "letra muerta" muy lejos de volcarlos a la práctica. Esto en sí, es el resultado de un “Estado Educador” que, si bien, con el postmodernismo se ha transformado en un “Estado Seductor”, donde prevalece el espectáculo[101], se produce un relativo debilitamiento de la escuela y el fortalecimiento de una noción fundamental que aparenta ser la imagen (Debray, citado en Schvarstein 1998:33)[102] ante la sociedad por la cual supuestamente todos debemos regirnos.

Los docentes que aparentan pregonar la participación y una gestión diferente en el núcleo, catalogan al Director anterior como autoritario porque cumplía estrictamente algunas cuestiones administrativas. Destaca aquí el caso de la programación de las vacaciones invernales, en el cual según los docentes la decisión no debió ser unilateral, sino el resultado de un consenso con los docentes y otros actores, ya que una decisión involucra a todos los docentes del núcleo y no sólo al Director. Al respecto la Asesora Pedagógica manifiesta: "acaso él solo trabaja acá, él es la representación de todos los maestros, en ningún momento consulta para llevar esa voz a la dirección distrital"[103].

En lo manifestado, se da el dilema entre acuerdos y desacuerdos frente al trabajo del Director; surge por un lado, la incertidumbre de los docentes ante las actuaciones del Director y, por otro, el no cumplimiento de las actividades encomendadas a cada uno de los actores (docentes, JE), por ejemplo, algunos docentes no llenan la estadística de los alumnos a diario, el aparentar estar de acuerdo con la aplicación de la RE y el

---

[100] Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador.
[101] “Se pone el acento en seducir, más que en transmitir la racionalidad de los programas” (Schvarstein 1998:34).
[102] Debray, R. **El Estado Seductor**, Buenos Aires, Manantial, 1995. Citado en Schvarstein 1998:33.
[103] Entrevista: cM.79.

uso de los módulos frente a la Asesora Pedagógica. En el caso de la JE no visitan las aulas para constatar los procesos de enseñanza y aprendizaje y no participan en la elaboración del POA.

A pesar que las autoridades del núcleo tratan por todos los medios de hacer cumplir los postulados de la REB y querer que la organización escolar "se [constituya] como un contexto formador de las conductas de sus personas, con un alcance que incluso puede exceder el de su propio ámbito de influencia" (Schvarstein op. cit.:376)., los hechos no reflejan tal propósito, en el núcleo prevalece la resistencia de los docentes al “cambio” que pregonan las autoridades educativas.

El estilo de actuar del Director, por un lado imponente y unilateral y, por otro, que trata de buscar consensos, lleva a cuestiones conflictivas. Para no caer en extremos como los que acaban de catalogar los docentes, el Director, además de cumplir el rol administrativo debe estimular a los docentes para conformar un equipo o colectivo con misión y visión de cambio, en el cual la innovación sea el fruto del esfuerzo cooperativo (Director-Asesora Pedagógica-docentes-padres de familia). Esta situación se logra con la motivación del Director hacia la participación de los docentes y padres de familia en los procesos administrativos (cf. Caillods & Postlethwaite 1989:201-202).

Respecto a las disposiciones que vienen de las autoridades educativas y su cumplimiento, los docentes manifiestan que no se debe priorizar unas y descartar otras según sus conveniencias personales. Estas situaciones disgustan a los docentes y a la Asesora Pedagógica. Al referirse a la actuación del Director anterior dicen, "hay documentos que llegan del Ministerio, unos dice que hay que dar cumplimiento a cabalidad, otros dice nooo..., […] él dice, no, aquí el Director soy yo"[104].

Los contextos socioculturales, políticos y económicos heterogéneos del cual provienen los diferentes actores que trabajan en el núcleo determinan en gran medida los procesos educativos. "Si la administración de la educación no es capaz de direccionar adecuadamente la poderosa relación de los elementos intrínsecos de la naturaleza humana y pedagógica con el medio ambiente, ella corre el riesgo de cerrar sobre sí misma el sistema educativo" (Sander op. cit.:63).

Para no incurrir en el error antes indicado, los sistemas educativos y la administración deben atender a las necesidades y demandas sociales de la comunidad, que se

[104] Entrevista: cM.79.

plasman en lo económico, lo político y lo cultural. La comprensión unilateral de la Educación Intercultural Bilingüe que enfatiza solamente lo lingüístico, y que se presenta desarticulada del conjunto de otras responsabilidades sociales, hace que autores como Donoso (1999:10) consideren ésta como una ingenuidad, y como un grave error; puesto que, ninguna política educativa puede obtener los resultados esperados si no está acompañada de otras medidas de orden social. La educación sólo será válida cuando sea pertinente[105], significativa y refleje los principios organizativos, filosóficos y políticos de los pueblos a los que sirve la escuela. A ello se refiere un docente cuando manifiesta que la escuela debe "tener un norte a donde ir"[106] y adonde todos procuremos llegar la ansiada "calidad de la educación".

"Esto quiere decir que el estilo de gestión [...] debería asumir que existe el problema de compatibilizar, articular o armonizar cuestiones que permanentemente parecen colisionar, [de ello dependerá] la viabilidad de las reformas y su impacto para direccionar y articular las transformaciones" (Braslavsky & Cosse op. cit.:119).

Como cierre de este acápite se resalta que la administración del actual Director para algunos docentes marca un cambio significativo en su gestión, otros manifiestan que la gestión del Director anterior fue mejor. En estas concepciones y versiones de los docentes se percibe claramente que unos están de acuerdo con una administración autoritaria, verticalista e impositiva; otros dan crédito a la administración participativa que busca el consenso y la armonía entre todos los docentes y los actores para fomentar así la cogestión participativa. La cogestión participativa sigue siendo un mito. Para hacerla realidad necesariamente habrá que cambiar desde nuestras prácticas cotidianas y estructuras mentales preestablecidas.

4.4.1.2. La administración del núcleo

El Director al ser el responsable de la administración, debe considerar al núcleo como una organización "flexible, innovadora, descentralizada, participativa, […] equitativa, transparente" (Schvarstein op. cit.:16); proceso que implica entre otras cosas entender y conjugar paradojas, tensiones y distensiones de los actores. Este principio plantea que no puede haber consenso sin el disenso; es decir, si bien hay criterios diversos en

---

[105] La educación es pertinente sólo si transmite conocimientos sociales y culturalmente válidos para la comunidad educativa.
[106] Entrevista: D3M.161.

los actores, se debe llegar a acuerdos para mejorar la educación en el núcleo; no hay negociaciones sin pérdidas; no hay cambio sin varianza (cf. Schvarstein op. cit.:18).

En el núcleo Nataniel Aguirre existe un Director designado a la UEC que, además, cumple la función de Director del núcleo, una Asesora Pedagógica y 35 docentes, de los cuales 23 docentes trabajan en la UEC y 12 en las UESs. Como se ve, el mayor porcentaje de docentes está concentrado en la UEC, ya que ésta abarca los niveles preescolar, primario y secundario.

La ley 1565 de la REB establece que en un núcleo debe haber dos directores: un Director del núcleo y otro de la UEC. En el núcleo Nataniel Aguirre existe solamente un Director, quien fue designado para la UEC. Dadas las circunstancias hace las veces de Director del núcleo, lo cual pone al Director al frente de todas las UEs del núcleo.

Así, su incidencia e intervención administrativa comprende el ámbito del núcleo: la UEC y las UESs. El Director al cumplir estas funciones acumula actividades que inciden en el cumplimiento cabal de lo establecido en los Art. 31 y 35 del Decreto Supremo Nº 23951, en lo que concierne a las funciones del Director del núcleo y la UEC respectivamente. Esta aglomeración de actividades lleva a no cumplir cabalmente lo establecido en las dos funciones encomendadas. Las actividades que cumple están más centradas a las funciones de Director del núcleo, descuidando un tanto las funciones que debe cumplir en la UEC y las UESs. Dentro de las tareas que no se ha visto cumplir están:

- dirigir y supervisar el desempeño de los maestros del núcleo,
- mantener constante vinculación con la JE, atender y procesar sus propuestas y requerimientos (cf. Serrano op. cit.:198),

A más de ello, si revisamos el Reglamento de Administración y Funcionamiento para Unidades Educativas a Nivel Inicial, Primario y Secundario, en su Art. 38, concerniente a las funciones del Director, se explicitan 44 funciones específicas que debe cumplir en la UEC; que parecen imposible cumplir con todo lo establecido en la Ley y su Reglamento, ya que las funciones indicadas son muy ampulosas.

Sumado a ello están las funciones que el Director debe cumplir en el núcleo y en las UESs. Para cumplir todas las funciones encomendadas, el Director requiere de sacrificio y compromiso para cumplirlas.

El Director, al comentar sobre las dificultades que esta situación trae y la necesidad de contar con un Director del núcleo, manifiesta:

> Los beneficios pudieran ser bastante buenos, pero me parece que no sería tan factible […] el mando sería no tan comprendido, pasaría a ser subalterno del Director del núcleo […] el personal docente se contradirían y aprovecharía esa oportunidad para desgastar la autoridad y demás situaciones. Uno que ordena y otro que desordena, estaría un poquito mal[107]

El Director manifestó que la forma cómo actualmente viene operando (Director de núcleo y de la UEC) es la adecuada. Si existieran dos directores, la administración no marcharía bien y no se cumplirían las actividades que los directores planean y el trabajo de los docentes sería aislado. De ahí que el Director asuma la responsabilidad administrativa de todas las unidades educativas del núcleo.

Ante esta situación y para dinamizar la participación de los actores se requiere poner en práctica los postulados de la descentralización y la delegación de funciones hacia los actores. Estas prácticas no se ven ni se ejecutan en el interior del núcleo. Aún se sigue manteniendo estructuras jerárquicas y roles impermeables, limitando así las dependencias múltiples, la autogestión, la polivalencia y el morfodinamismo (cf. Schvarstein op. cit.:35-36).

Si bien existe la intención de las autoridades de compartir funciones (administrativas y pedagógicas) y dinamizar los procesos educativos, sin embargo, persiste aun la intención de mantener las estructuras cerradas en la que hay un Director que dirige, una Asesora Pedagógica que se ocupa de la parte pedagógica y los docentes que cumplen con el mandato de ambos. En tal sentido, los docentes del núcleo Nataniel Aguirre se constituyen, en términos de Giroux (1990), en proletarios del sistema educativo, ya que cumplen las órdenes que emanan de las autoridades sin ninguna reflexión crítica sobre su práctica educativa. Por ejemplo, algunos docentes manifiestan no estar de acuerdo con la forma de trabajar del Director y la Asesora Pedagógica, pero en las reuniones aceptan sin ninguna objeción las disposiciones de las autoridades, tales como el horario de entrada y salida de clases durante la época invernal, las vacaciones invernales, los talleres de capacitación que son impuestos a realizarse durante las vacaciones y la elaboración del POA sólo por el Director.

---

[107] Entrevista: BM. 194.

4.4.1.2.1. La administración de la unidad educativa central

La administración del núcleo está concentrada en la UEC. La gestión administrativa del Director se divide entre la UEC y las UESs. El Director para optimizar su gestión distribuye el tiempo entre las cinco UESs que conforman el núcleo.

La integración de los docentes se da en la organización y realización de actividades socioculturales. Para ello se reúnen los docentes de la UEC y de las UESs. Esta integración se evidenció en la celebración del día de la madre, el día del maestro y en las jornadas deportivas organizadas por la dirección distrital.

También se evidencia la integración de la UEC y las UESs a través de sus representantes para la conformación del Equipo de Gestión del núcleo, quienes se encargan de la elaboración del Proyecto Educativo del núcleo (PEN).

Uno de los logros que hay que destacar, durante la gestión del año 2000, es que la dependencia de la dirección está al servicio de todos los docentes, espacio al que tienen libre acceso durante toda la jornada de trabajo escolar, ya que permite incorporar e interrelacionar a los actores en las actividades académicas y otras que se dan en el interior del núcleo.

Las responsabilidades que el Director debe cumplir en la UEC son:

- dirigir y supervisar el desempeño de los maestros,
- mantener una constante vinculación con la Junta Escolar, atender y procesar sus respuestas y requerimientos (cf. Serrano op. cit.:198), entre otros.

El hecho de haber un cambio de actitud y apertura por parte del Director y el compartir espacios institucionales ha permitido una mayor relación entre los docentes y el Director, situación que ha llevado a una mayor coordinación e interacción entre ellos, ya que comparten espacios de diálogo permanente, situación que no sucedía con el Director anterior.

Sobre la coordinación del Director con los docentes los comunarios manifiestan que "se llevan bien, no es como el anterior, con él había choquecitos, con [éste] según lo

que veo no hay"[108]; "siempre están entendiéndose entre los docentes y la comunidad, los profesores también tienen intenciones de trabajar "[109].

La relación de los docentes con el Director actual es mejor que en la gestión anterior; eso hace que en los docentes haya intenciones de trabajar mejor y tener más familiaridad. Sin embargo, existe dificultades como la división entre los docentes que trabajan con el programa de transformación y docentes que trabajan con el programa de mejoramiento, esta separación se dio cuando se realizó el paseo a Inka Chaka, en el cual no se integraron los docentes a la hora de servirse los alimentos[110].

4.4.1.2.2. La Administración de las unidades educativas seccionales

La administración de las UESs está a cargo del Director de la UEC, quien está a cargo de la coordinación de las actividades administrativas y técnico pedagógicas conjuntamente con los directores designados en cada UES. Comparte con ellos las funciones a fin de hacer efectiva la parte administrativa que compete a ellas.

Las UESs forman parte del núcleo, y el Director para dar cobertura administrativa a éstas ha designado un docente por escuela como Director encargado. Éste es el responsable de pasar la información de y hacia las autoridades del núcleo, controlar la asistencia de los maestros y los alumnos, y del buen funcionamiento de la UES[111], funciones que son restringidas si se compara con lo que dispone en el Art. 35 del capítulo V del título II de la Ley de la Reforma Educativa, Decreto Supremo Nº 2395, en el cual se establece las siguientes funciones:

- proponer al Director del núcleo, la designación de maestros para la Unidad,
- dirigir y supervisar el desempeño de los maestros,
- elevar anualmente al Director del núcleo el proyecto educativo de la Unidad Educativa,
- mantener una constante vinculación con las Juntas Escolares, atender y procesar sus propuestas y requerimientos (cf. Serrano op. cit.:198).

---

[108] Entrevista: C5M.318.
[109] Entrevista: C4M.244.
[110] Cuaderno de campo.
[111] Entrevista: BM.192.

Esta asignación es de incumbencia del Director del núcleo, quien debe encargar a un docente la dirección de la UES. Para esta designación se considera los años de servicio o previo acuerdo entre los docentes que trabajan en la UES. En algunas unidades educativas hay inconformidad de los docentes respecto a la forma cómo se asigna, en unos casos, y a la falta de asignación, en otros casos. Esto indica que no en todas las UESs funciona el Director encargado y en otros casos no se ha designado al Director. Al referirse a la designación del Director un docente manifiesta que "en los años anteriores se nominaba por boca, nunca vi un memorando y entonces yo nunca he optado por ser un encargado, nunca he tomado interés. Previo memorando de rigor, [...] uno tiene que cumplir como es designado, [...] de verbo, de boca es [...] utópico e incoherente"[112]. Esta situación tiene que ver con el estilo de administración interpersonal del Director que enfatiza el diálogo más que la burocracia. De las informaciones recabadas se constata que en ninguna UES se le designa al Director a través de un escrito, se opta por una decisión en conjunto previa charla del Director con los docentes.

La versión del docente citado refleja que la designación del Director encargado en la UES Kayarani hasta la fecha no se ha dado. Al referirse a los años anteriores manifiesta que se procedía a través de la designación verbal con la cual dice no estar de acuerdo, ya que para él es utópico. Esta concepción, por una parte, tiene que ver con la sujeción a lo formal, a lo escrito, típico de la administración burocrática y elitista. Por otro lado, considera que si no se recurre a estos formalismos (circulares, oficios y memorandos) no hay ninguna intención de asumir una función con responsabilidad, por la falta de un documento que acredite la designación de Director de la UES.

En el caso de la UES de Kayarani, en el ámbito administrativo se nota que no hay una coordinación de actividades. Esta situación se atribuye a que no hay un docente que asuma la dirección de la escuela y al desacuerdo de los docentes en la distribución de los cursos, ya que ningún docente de la seccional quiere trabajar con los alumnos de kinder y primer curso. Dándose el caso que la docente tuvo que asumir los cursos kinder y primero obligada.

A pesar que los docentes están conscientes del mal que les causa el no contar con un Director encargado, se restringen a lo legal, a una disposición del Director que, por cierto, también está obligado a cumplir. Los docentes valoran la función que el Director encargado debe cumplir y añoran tener un Director para que coordine

---

[112] Entrevista: D3M.164.

acciones en la UES y el núcleo, ya que es de gran ayuda en "el aspecto curricular, en el trabajo [...] porque la incomprensibilidad nace de esa irresponsabilidad, porque nadie se hace responsable, es individual el trabajo"[113]. Otro docente manifiesta que: "siempre ha funcionado todo bien cuando hay alguien encargado, cuando hay alguien quien nos dirija"[114], al señalar que este año no hay un Director encargado como en los años anteriores. Estas lecciones hacen que en las UESs sea necesario que exista una persona que coordine actividades con los docentes, esto permitirá evitar conflictos entre docentes. En la UES de Kayarani, al no haber un Director encargado la coordinación se da directamente con el Director del núcleo. Los docentes de esta UES no coordinan actividades en el interior de la escuela, cada docente cumple con las actividades rutinarias de la escuela, como los turnos para la formación y llevar los registros de asistencia de los docentes; situación que ha llevado a un distanciamiento entre los docentes durante la presente gestión, en comparación del trabajo cooperativo que se vio en la gestión anterior.

Los docentes de las UEs del núcleo siguen encasillados en formalismos y requieren de vigilancia permanente de las autoridades para cumplir las actividades encomendadas a éstos, en tal sentido, no se puede esperar cambios e iniciativas que surjan de los docentes. Esta aseveración se evidenció en la escena que se dio en el patio de la UEC entre el Director y un docente. El Director luego de recorrer las aulas pidiendo a los docentes la entrega de la ficha de control de asistencia de los alumnos, se acercó al docente para pedir que entregue la ficha de asistencia de los alumnos, ya que pasaron tres días que el docente no entregó la ficha. El docente aparentemente aceptó el pedido del Director, pero una vez que el Director se retiró el docente sigilosamente y en un tono irónico dijo “qué va hacer con ello, para qué quiere, eso es función de él. Acaso yo voy a cumplir esa función, él es el Director y él tiene que hacer eso”[115].

La falta del Director en las UESs, y las funciones que éste debe cumplir han conducido al trabajo individual, poca cooperación y poco optimismo de los docentes. Al respecto dicen:

> Ahora estamos trabajando de manera individual y muchas veces no hay ese optimismo y dinamismo de los años anteriores, cada uno responde de su aula y muchas veces no coincidimos y supongo que está un poco variando lo que era en

---

[113] Entrevista: D3M.163.
[114] Entrevista: D5M.107.
[115] Cuaderno de campo.

> los años anteriores. Esto no depende de nosotros, depende del Director [del núcleo], si al Director se le ocurre nombrar a alguien encargado estaría bien[116].

Esta aseveración fue emitida por una docente de la UES Kayarani en la cual se presentan ciertas dificultades entre los docentes. Por ejemplo, en una ocasión un docente no asistió un día viernes a su lugar de trabajo. La siguiente semana cuando la Asesora Pedagógica visitó la escuela, su colega denunció la falta incurrida por el docente. La Asesora Pedagógica no quiso intervenir en tal asunto aduciendo que corresponde al Director solucionar el problema en el que ha incurrido el docente. Ante tal situación, la docente se trasladó a la UEC para poner en conocimiento del Director la inasistencia de su colega. Esta situación causó indignación al docente, al respecto él manifestó que "la compañera no debía ir a denunciar al Director, quien es ella para denunciar, acepto las críticas constructivas que para mí son bien venidas siempre que lo hagan con razón lo acepto humildemente, ya que trabajo a conciencia y puedo recuperar las horas perdidas"[117]. Estos impases han llevado a la ruptura de las relaciones personales, consecuencia de ello hay poca comunicación y cooperación entre los docentes. Este hecho, además, de afectar a la escuela, afecta a la comunidad y que por supuesto ha incidido notablemente en el trabajo de los docentes. Al respecto la Asesora Pedagógica manifiesta que los conflictos "perjudican a los niños, ya que los docentes no trabajan debidamente coordinados, y el trabajo de los docentes a disminuido notablemente en comparación al año anterior"[118].

Entonces, se ve cuánto influye en los docentes una disposición o un escrito que emane de instancias superiores. Esto obliga a las autoridades a seguir utilizando disposiciones escritas para el cumplimiento de las tareas escolares. Queda muy lejos de alcanzar un cambio de actitud y un trabajo decidido en los actores a partir de las iniciativas locales de las escuelas y de la comunidad.

A las dificultades antes descritas se suma la no entrega oportuna de las comunicaciones, especialmente a las escuelas que están alejadas de la UEC. Al respecto, los docentes manifiestan que la comunicación para una reunión llega tarde, situación que para ellos se torna en dificultad[119].

---

[116] Entrevista: D5M.108.
[117] Cuaderno de campo.
[118] Cuaderno de campo.
[119] Entrevista: D5M.120.

Se ve entonces dos factores que influyen en el trabajo de los docentes: uno, la falta de una comunicación formal a través de escritos y, dos, la comunicación fuera de tiempo oportuno. Esto lleva a una relación y coordinación deficiente entre los docentes de la escuela y el núcleo y éstos con las autoridades y la comunidad; por tanto, no se ve reflejada en su real dimensión la "red de ayuda" entre las UEs que conforman el núcleo.

Esta situación y el dilema entre los estilos interpersonal y burocrático que se maneja entre autoridades y docentes hacen que se den incompatibilidades en las percepciones sobre la administración del Director. Unos docentes están de acuerdo con el estilo interpersonal y otros con el burocrático; lo que dificulta llegar a consensos entre los docentes del núcleo.

Para un trabajo en red hay que romper esquemas jerárquicos-burocráticos de la administración, lo que para Schvarstein (op. cit.:38) poner en práctica el trabajo en red implica destruir el orden jerárquico configurado por un concepto de autoridad basado en el poder vigente en las organizaciones de la "modernidad".

4.4.1.3. Estrategias de gestión administrativa

Para ejecutar los programas educativos que la REB plantea, se ha reinventado mecanismos que posibiliten operar la propuesta educativa. Las instituciones y actores que proponen las reformas han planteado actividades en busca de consensos y diálogos con el fin de integrar a los actores. Esta nueva visión de hacer partícipes a los actores en el proceso educativo tiene la finalidad de hacer realidad la propuesta educativa enmarcada en la participación popular.

4.4.1.3.1. Comunicación entre los actores

El diálogo se constituye en una de las estrategias comunicativas optadas por el Director y la Asesora Pedagógica entre los docentes, educandos, padres de familia y comunidad. Sumado a éste está la participación de las autoridades educativas en las reuniones de la comunidad con los docentes y los representantes de las JEs.

A nivel del distrito se realizan reuniones con los asesores pedagógicos, directores de núcleo y la Directora Distrital. En estas reuniones se discuten las dificultades y los logros sobre el avance de la RE, actividades que han permitido desarrollar los procesos pedagógicos y administrativos del núcleo.

Cuando el Director y la Asesora Pedagógica realizan reuniones en las comunidades hacen uso de la lengua quechua, en la cual la comunicación se da cara a cara (cf. van Dijk op. cit.:106), situación que genera mayor confianza y mayor relación entre las autoridades, la comunidad y los padres de familia, al permitir la comprensión pragmática de la lengua. Aquí, entran en juego los fines de la REB que ponen énfasis en el uso y desarrollo del quechua y del castellano, para lo cual, los actores deben usar el quechua y exigir que se practique en el ámbito de toda la comunidad de aprendizaje.

El uso de la lengua quechua se da solamente en las reuniones que se realizan en la comunidad, no así en el contexto extraescolar. Ni las autoridades, ni los docentes hacen uso del quechua en su interacción diaria con los actores, pero sí el Director anterior hizo uso del quechua en el programa del día de las madres cuando se dirigía al público.

El uso de la lengua por las autoridades y los docentes tiene que ver con la autoridad que ostenta el Director y la Asesora Pedagógica en el núcleo, lo que confiere legitimidad y estatus a los mismos (cf. Maingueneau op. cit.:18). La Asesora Pedagógica al referirse al Director manifiesta que en las comunidades él tiene la última palabra: lo que él dice es acatado. En las dos ocasiones que el Director visitó la UES Kayarani, éste entabló la comunicación en quechua con los padres de familia.

Estas estrategias comunicativas no son suficientes, pero sí importantes para difundir y socializar la REB. De lo observado, las reuniones no son muy frecuentes, siendo necesario realizarlas con mayor frecuencia y con la participación de todos los actores.

4.4.1.3.2. Planificación

La planificación es un instrumento técnico que permite ver la realidad, visualizar sus posibilidades y establecer las acciones para reducir la brecha entre la situación real y lo que se desea (cf. Guedez s/f:10). A través de ésta se establecen premisas, se fijan objetivos, se consideran y desarrollan alternativas y se toman decisiones frente a una situación dada. Ella constituye un componente importante de la gestión administrativa del núcleo porque orienta las actividades educativas del mismo.

En el núcleo, el POA se realiza en diferentes niveles y con diferentes actores. La planificación se realiza en el ámbito administrativo y pedagógico, plan en el cual están plasmados estos aspectos. Los actores intervienen en la elaboración del POA que

realizan al inicio de cada año. Según el Director, para realizar este plan participan los docentes y la Asesora Pedagógica.

El POA del núcleo Nataniel Aguirre correspondiente al año 2000 contempla actividades administrativas, técnicas y sociales. Cada una de ellas establecen acciones competentes a su campo de acción, como se describe en el plan elaborado por el Director del núcleo:

Las actividades administrativas, comprenden las etapas de:

a) *La organización*.- Etapa en la cual se establecen parámetros para la iniciación de la gestión educativa con la intervención y participación de todos los actores. En esta etapa se cumplen actividades como la organización de la matrícula, socialización-integración entre el personal del núcleo, la designación de maestros para los cursos, la distribución de aulas-mobiliario-materiales, la organización del horario, la determinación del calendario escolar, la elaboración del registro escolar, el establecimiento de turnos de los docentes, entre otros.

b) *La realización*.- Corresponde a la concreción de las actividades previstas anteriormente. En esta etapa se organiza funcionamiento del consejo general de profesores, la toma de precauciones respecto de rutina escolar, la planificación de clases, las visitas a los cursos por parte del Director, medios y formas de ayuda pedagógica, los procesos de evaluación formativa y reforzamiento, las formas y medios de supervisión, entre otros.

c) *La finalización*.- Se prevé la culminación de las actividades escolares como la entrega de documentos, la determinación de la situación de los alumnos, los informes de fin de módulos, la reunión del consejo de profesores para realizar la evaluación, la planificación de actividades para el próximo año, el levantamiento del inventario, la preparación de documentos exigidos por la dirección distrital, entre otros.

Las actividades técnicas, se establecen actividades relacionadas con la parte técnica y pedagógica; comprenden las etapas de:

a) *Organización*.- Se establece el consejo técnico de los profesores y se determinan las áreas del conocimiento a ser abordadas durante el año lectivo.

b) *Realización*.- Diversificación del currículum, módulos de aprendizaje, reconfiguración y textualización del aula, técnicas y medios de evaluación,

materiales didácticos a emplearse, asistencia técnica al personal docente (competencia de la Asesora Pedagógica), reuniones-seminarios-charlas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

c) *Finalización*.- Este período tiene que ver con el logro del rendimiento académico de los alumnos, como también del desempeño de los docentes y autoridades durante el período escolar.

Las actividades sociales, son actividades relacionadas a la integración de todos los actores: autoridades, padres de familia, docentes, JE, alumnos y otros, desde el primer día de encuentro de los actores, durante el año y la finalización del mismo para el logro de los propósitos deseados.

Al preguntar al Director sobre el POA, éste manifiesta que deberían participar los padres de familia, los sindicatos, la comunidad y la JE. Y deben ser ellos quienes delineen lo que se debe enseñar a sus hijos; es decir, ellos deberán participar en la diversificación del currículum, conforme se explicita en el Art. 14, capítulo II y el título I de las disposiciones generales de la REB. Este nivel de participación en el núcleo no se ha alcanzado aún con todos los actores. Al respecto el Director manifiesta:

> Deben planificar la dirección, personal docente, JE y padres de familia, [ellos] tienen que hacer conocer sus necesidades, [...] a este nivel todavía no hemos alcanzado, hasta hoy estamos planificando la dirección, personal docente, me parece que la JE y padres de familia no están enmarcados dentro de esta actividad […]. No nos dan mucha importancia, se llama a reuniones y no nos hacen caso [...]. Ellos deben participar en la planificación, deben conocer e incluso proponer qué es lo que quieren que aprendan sus hijos, deben buscar un currículo muy aparte, tal vez por núcleos o distritos, […] no están bien acostumbrados al trabajo de cómo se debe planificar[120].

La planificación desarrollada de esta manera deja de lado la planificación participativa. Se entiende como planear desde el pueblo, planear con el pueblo y planear para el pueblo (cf. Martínez op. cit.:3); es decir, donde participen los diferentes sectores que conforman la comunidad educativa.

La planificación tiene que ver con las actividades particulares que el Director, la Asesora Pedagógica, los docentes y la JE tienen previsto cumplir durante el año escolar. El Director para cumplir con las visitas a las UESs y la UEC y para las gestiones en la dirección distrital cuenta con un cronograma de actividades a cumplir.

---

[120] Entrevista: BM.209.

Estas actividades planifica sobre la base de las situaciones que a diario se presentan en el núcleo. La Asesora Pedagógica también posee un cronograma de visitas para las UESs y la UEC. Los docentes planifican las actividades desarrolladas en el aula, sobre la base de los módulos, pudiendo tener ésta una duración de una o dos semanas. Plan que es presentado a la Asesora Pedagógica[121].

De lo expuesto, surge una interrogante ¿hasta dónde lo planificado en el POA se cumple en el núcleo?. Para ello nos basamos en comentarios de los padres de familia, docentes y en nuestra observación. Una de las discrepancias se da cuando el Director manifiesta que para la elaboración del POA participan autoridades, docentes y escasamente la JE. En tanto que los docentes manifiestan que ellos no conocen el POA, seguramente el Director lo hizo solo y le entregó a la dirección distrital. Esto es una evidencia de la unilateralidad del trabajo del Director en la realización del POA del núcleo que aparentan ser realizados con la participación de todos.

De las actividades administrativas, técnicas y sociales que contiene el POA, las más descuidadas son las administrativas y técnicas; en la primera en la que respecta a las formas de ayuda pedagógica, al proceso de evaluación y al reforzamiento y a las formas y medios de supervisión. Estas escasamente se ven reflejadas en las actividades que el Director cumple. Esto surge a partir de las opiniones de los padres de familia quienes al referirse al Director anterior dicen: “salía, caminaba por aquí, por allá, a veces llegaba, a veces no llegaba, ahora continuamente llega, cuando hay alguna urgencia se va al otro lado, todo está un poquito más mejorado del año pasado”[122]. El Director al visitar las aulas se dedica a cumplir actividades administrativas, así como la entrega y/o recepción de fichas estadísticas, algunas indicaciones a docentes sobre comunicados que vienen desde la dirección distrital y otros. Pocas veces incide en lo pedagógico. Al respecto, un docente manifiesta que "entra, saluda a los niños, trata de mirar un poco a excepción que una vez entró porque yo tenía que entregar un documento, ahí aprovechó para explicar cómo se debe leer, qué tanto se debe leer"[123]. Esto demuestra que una planificación unilateral difícilmente puede ser ejecutada en consenso. Esto son los errores que se cometen en la planificación y son realidades que viven las UEs del núcleo.

---

[121] Entrevista: D5M.130.
[122] Entrevista: C4M.256.
[123] Entrevista: D9M.293.

El Director y la Asesora Pedagógica trabajan sobre la base de un plan de visitas que ha elaborado cada uno. Este si bien es socializado y dado a conocer para efectos de coordinación carece de una visión de conjunto. La vigencia de este plan ha dejado el POA del 2000, quedando éste sólo para ser presentado como un justificativo en la dirección distrital y no como el que orienta las actividades institucionales.

Estas se pueden considerar como las falacias de la planificación pues no se considera la planificación como:

- "un proceso de aclaración y de entendimiento entre personas que se proponen modificar conjuntamente una situación,
- la aplicación de un proceso de toma de decisiones racional y sistemático, a la asignación de recursos futuros, que contribuye a lograr fines establecidos,
- un proceso eminentemente participativo" (Martínez 2000:3).

Otra situación que es necesario recalcar es la elaboración de instructivos y designaciones. Responsabilidades que se les atribuye a cada uno de los docentes para que ejecuten, durante el año lectivo. Estos instrumentos están fijados en las paredes de la dirección para que sean acatados por los involucrados. Así, tenemos: el calendario escolar, las actividades del POA 2000, los derechos y obligaciones de los alumnos, las funciones y obligaciones de los maestros, los estímulos y sanciones, las prohibiciones del personal docente, el turno de profesores, entre otros. Según mencionan los docentes, el Director trajo los instructivos y designaciones y pegó en la dirección. Solamente los turnos se establecieron por sorteo entre todos los docentes.

4.4.1.3.3. Participación de los actores en la gestión

La participación es el componente clave de la REB. Es evidente que el núcleo Nataniel Aguirre intenta implementar este componente en la UEC y las UESs. La participación trata de dinamizar los procesos administrativos y pedagógicos. A partir de ello, las instituciones cobran vida y la comunidad se inserta en la escuela.

La participación de los actores hasta la actualidad se ha venido manejando en el discurso; llevarla a la práctica como la provocadora de la acción, del dinamismo institucional, como resultado del trabajo conjunto y cooperativo de los actores, se ha vuelto problemático.

Los docentes y padres de familia participan de alguna forma en las actividades y situaciones que se suscitan en el núcleo. Lo cual no implica generalizar la dinámica de la participación. La participación es diferente y cambiante en los docentes y padres de familia de la UEC y las UESs. Esto ocurre porque la UEC cuenta con mayor población estudiantil y docente, y las UESs con menos, lo que permite mayor vinculación a la comunidad y a los padres de familia.

4.4.1.3.3.1. Niveles de participación

Con la puesta en marcha de la REB se han establecido niveles de participación. Estos niveles de participación se dan desde el Ministerio, el Viceministerio, las Direcciones Departamentales, las Direcciones Distritales, las Subdistritales y los Núcleos Escolares. Además, se han creado los órganos de participación como los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs)[124] y las JE permiten la participación de los actores desde la planificación, la ejecución y la evaluación de las actividades educativas. Los padres de familia representan la base de la comunidad y son representados por las autoridades de la JE de las UESs, del núcleo y del distrito.

La participación e intervención de la JE está "reglamentada" en el Decreto Supremo Nº 23949, en los Decretos Reglamentarios de la Ley de la Reforma Educativa. Las disposiciones vigentes regulan la participación desde la vigilancia o el control de los docentes, hasta la elaboración del POA y la diversificación del currículum para llevar la voz y las propuestas educativas de los pueblos hacia el Ministerio y la planeación a ese nivel en caso de los CEPOs.

Otro de los actores involucrados en el proceso educativo son los docentes, según establece la REB son los llamados a intervenir en la toma de decisiones y en la ejecución de la propuesta educativa en el interior del núcleo.

En lo que concierne a las autoridades del núcleo (Director y la Asesora Pedagógica), el Director está al frente de la administración del núcleo, coordina algunas actividades con la Asesora Pedagógica, con el presidente de la JE y con los directores encargados de las UESs, cuando se trata de realizar actividades en el núcleo y la dirección distrital; mientras que la Asesora Pedagógica se encarga del asesoramiento a los

[124] Los CEPOs representan a los pueblos originarios que viven en las regiones amazónica multiétnica, aymará, quechua y guaraní, a partir de la afiliación de los núcleos que están comprendidos en esas áreas (Serrano op. cit.:510).

docentes en el aula. Además, coordina actividades con el Director y a través de éste con los docentes y las JEs.

Además, la participación del Director y de la Asesora Pedagógica a nivel del distrito se da en las reuniones mensuales convocados por la Directora Distrital. En estas reuniones dialogan sobre la marcha de la educación, los logros y dificultades que se presentan en cada uno de los núcleos escolares, con los asesores y los directores de los núcleos.

Los representantes de las JEs de los núcleos y del distrito también se reúnen mensualmente. Según manifiesta un miembro de la JE, en las reuniones tratan sobre los problemas que se suelen dar en los núcleos con los docentes y los niños (de estos últimos sobre la alimentación). A menudo, se hace referencia a la infraestructura escolar ya que hay algunos núcleos y UESs que no cuentan con la infraestructura suficiente para desarrollar la educación en las condiciones deseadas.

4.4.1.3.3.1.1. Participación desde adentro

4.4.1.3.3.1.1.1. Las autoridades

Como se ha señalado, el Director está a cargo de la parte administrativa y la Asesora de la parte técnico-pedagógica. Ellos de cierta manera se complementan en las actividades que vienen cumpliendo, pero guardando los límites establecidos para cada uno de estos campos conforme se explicita en la Ley y su Reglamento y lo que típicamente se viene actuando a través de estructuras jerárquicas, donde "la responsabilidad y autoridad de cada uno [quedan] perfectamente delimitadas y especificadas, y el objeto de ello no es otro que conseguir la demarcación precisa del terreno donde actúan cada integrante […] para no desviar el trabajo del camino trazado" (Chiroque 1997:54). Esta forma de actuar ha llevado a que se mantenga la dicotomía entre la escuela y la comunidad, porque cada una se desenvuelve en su contexto y no se da una interacción entre comunidad y escuela y viceversa.

El Director, al ser el responsable “absoluto” de la parte administrativa, según lo establece la Ley 1565 de la REB y lo que la misma autoridad manifiesta, es la persona encargada de encaminar los procesos administrativos del núcleo. Las decisiones administrativas son de su competencia.

Según la opinión del Director, la administración del núcleo no se desarrolla unilateral o independientemente de otros campos como el pedagógico y sin la intervención de los demás actores, sino que son compartidas con otros actores, especialmente con la Asesora Pedagógica. Sin embargo, la cogestión no es practicada en forma horizontal[125], sino vertical[126].

Aquí entra en juego la cogestión entre lo administrativo y lo pedagógico. La Asesora Pedagógica y los docentes solamente pueden sugerir al Director sobre la distribución de los docentes, las capacitaciones, ingreso de docentes, entre otras, pero no pueden decidir sobre lo acordado en colectivo, ésta es atribución solamente del Director. Esto demuestra que la gestión no es exclusividad del Director, en ella intervienen muchos actores que al final se concretizan en la decisión de la autoridad que es acatada por todos. Lo enunciado sucede con las actividades que necesariamente tienen que emanar del núcleo ya sea del Director o de otros actores.

En lo administrativo la mayoría de las actividades vienen establecidas en la Ley y Reglamento o a través de las disposiciones emanadas de las autoridades educativas superiores, que como el mismo Director manifiesta que es deber de él acatar y cumplir.

Algunas decisiones que solamente toma el Director constituye una evidencia de la estructura administrativa jerárquica y asimétrica en la que funciona el núcleo. Esta situación es la causante o el foco de los problemas que suelen ocurrir en el núcleo entre administrativos y docentes.

4.4.1.3.3.1.1.2. Los docentes

Los docentes al ser los actores operativos de las propuestas educativas son quienes se constituyen en el foco de atención de todos, ya que, en las buenas o en las malas son quienes dirigen y desarrollan los procesos educativos y las innovaciones pedagógicas en el aula. A los docentes les toca enfrentar a dos situaciones: por un lado, frente a sus alumnos durante la enseñanza y aprendizaje y la construcción de conocimientos y, por otro lado, ante las autoridades educativas y las propuestas de cambio que están implementándose en el núcleo.

---

[125] Horizontal: lo consideramos cuando tanto el director como la asesora tienen poder de decisión e ingerencia en las decisiones administrativas y pedagógicas del núcleo.

[126] Vertical: cuando las decisiones o el compartimiento de criterios se da a diferentes niveles, ya sea como sugerencias o recomendaciones que hace en este caso la asesora pedagógica y la decisión lo toma el director como autoridad administrativa.

En estas dos situaciones les queda la gran tarea de encaminar la gestión administrativa con la pedagógica, pues éstos van a incidir e influir notablemente en el logro de los estándares educativos de calidad. Esta situación no solamente incide en el ámbito escolar, sino en el ámbito de la comunidad y de los padres de familia y la sociedad misma.

Los docentes participan en las reuniones que se suelen dar en el interior del núcleo. Estas reuniones son convocadas por el Director, la Asesora Pedagógica o el sindicato. Estos son los espacios que se abren para que ellos puedan opinar, decir y poner de manifiesto lo que sienten y lo que piensan respecto a la educación y a la forma de trabajar de las autoridades. Algunos docentes se cuestionan sobre las percepciones de los padres de familia, la comunidad y de todo lo que sucede en el interior del núcleo. Estas situaciones, que a veces pasan desapercibidas, tienen un profundo significado para su desenvolvimiento profesional y para el desarrollo de la educación en general.

En las UESs son los docentes y los padres de familia que ponen en juego su imaginación y emprenden actividades hasta ver cumplir sus sueños, como ocurrió la construcción del parque infantil en la UES Pucara. Esto es muestra de la participación entre actores, a partir de visitas realizadas a diferentes lugares por los docentes y los padres de familia, por ejemplo al parque infantil Mariscal Santa Cruz en Cochabamba e Inka Chaka en Chapare[127].

Según el Director, las reuniones que se llevan a cabo en el núcleo con los docentes se realizan

> mensualmente, a veces al mes dos veces, [dicen] que es necesario llamar a una reunión. Hay cosas que deben ser solucionadas, comunicadas o consensuadas, algunas instrucciones o alguna situación de trabajo, cada mes. Es una reunión de carácter técnico pedagógico, que no tenemos que hablar de otras cosas que simplemente de nuestro trabajo, impartir instrucciones, llamar a la reflexión que algún profesor está fallando algo o está descuidando un tanto en su trabajo para que mejore[128].

[127] Cuaderno de campo.
[128] Entrevista: BM.213.

De ser así, las cosas marcharían bien, pues en esas reuniones se generarían cambios en la práctica pedagógica y administrativa, en las relaciones personales y los procesos administrativos y pedagógicos tomarían rumbos alentadores. Pero lo afirmado en realidad no sucede como lo manifiesta el Director. Lo insinuado en realidad no sucede como lo manifiestan. Esto lo podemos afirmar desde nuestra experiencia vivida en el núcleo y a partir de lo que manifiestan otros actores como los docentes y los padres de familia. Las reuniones son restringidas en cuanto al tiempo y a los temas que abordan, solamente se reúnen unos cuantos minutos durante la mañana o la tarde para conocer sobre algunas disposiciones de la dirección distrital, discutir situaciones económicas y sobre las vacaciones. En las reuniones donde hemos participado no se trataron cuestiones técnico-pedagógicas, como lo afirma la autoridad. Los aspectos que trataron en las reuniones fueron lo económico, información sobre los formularios estadísticos y la programación de eventos sociales y culturales como los del 27 de mayo y el 06 de junio (Día de la Madre y Día del Maestro, respectivamente)[129].

Un factor que restringe las reuniones es el tiempo, lo que obliga a realizar "reuniones instantáneas", como afirma la Asesora Pedagógica:

> Generalmente cuando hay alguna circular y cuando es necesario, pide reunirse un rato en la mañana. No es una reunión mensual. También aprovecha cuando tiene cursos de capacitación. Es que no se puede quitar mucho tiempo también, incluso el sindicato aprovecha este espacio[130].

Al referirse a la participación de los docentes en la comunidad, sólo podemos hablar de una real participación si ésta es interactiva; es decir, de ida y vuelta o de doble vía[131]; sólo si se da a ese nivel habrá participación y ésta incidirá en la comunidad educativa.

La participación docente vista así (interactiva) será significativa en la vida social, educativa y organizativa de la comunidad y la escuela. Esta situación, en la realidad, parece ser un mito, porque no hay una real participación de los actores en la comunidad educativa.

---

[129] Cuaderno de campo.
[130] Entrevista: cM.81.
[131] Participación de doble vía, donde haya una coparticipación entre docentes y padres de familia, los primeros que a través de la participación se integren a la comunidad e igualmente la comunidad se inserte en la vida de la escuela.

Entre los factores que limitan la participación de los docentes y de las autoridades en la comunidad, entre otras, son los siguientes:

- la mayoría de los docentes del núcleo viaja todos los días a Cochabamba; el tiempo que permanecen en la escuela es solamente la jornada de clases; esto es, desde las 08:00hrs hasta las 13:00hrs.

- si bien en las escuelas de Kayarani y Aguirre II los docentes radican en la comunidad, no hay una tradición participativa en la vida cotidiana y colectiva de la comunidad. Los docentes no están vinculados a los procesos socio-organizativos y culturales de la comunidad, más allá de situaciones más de amistad y de familiaridad que cada docente ha establecido durante su permanencia en la zona.

A estas situaciones se suma la vieja tradición de la escuela encasillada en "las cuatro paredes", donde los maestros y alumnos permanecen sólo en el ámbito escolar y se cierran en una isla en medio del paisaje comunal.

Sobre la participación del docente en la comunidad, un docente manifiesta, "honesta e hidalgamente casi no somos partícipes del orden, por ejemplo, sindical de ellos, del orden comunal que puedan tomarse, porque creo que no tratan y eso es la costumbre, como norma que tengan, acá no tocamos pito"[132]. Pero los docentes sí dicen participar en algunos eventos, como los programas festivos y en algunas reuniones mientras permanecen en la escuela durante la jornada de sus labores, situación que para ellos paradójicamente significa participación. Por ello consideramos que lo que se da es una seudoparticipación (Ball op. cit.:130) como una ilusión de control y participación a la vez, en la cual se cuestiona la participación pero se mantiene las jerarquías, como una negación de la participación de los subordinados.

La seudoparticipación se da cuando,

> las escuelas son dirigidas como si en ellas todos participasen y fuesen democráticas: hay reuniones del personal, comités y días de discusión en los que se invita a los profesores a tomar decisiones sobre las políticas a seguir (aunque la realización de tales reuniones no es en modo alguno un indicador claro de que haya una participación democrática; […]. En otros momentos son burocráticas y oligárquicas, y las decisiones las toman -con poca o ninguna participación de, o consulta a los profesores-(Ball op. cit.:26).

---

[132] Entrevista: D3M.187.

Las reuniones y actividades que los docentes realizan en el núcleo no son suficientes para hablar de una real participación que genere el cambio. Lo observado nos lleva a pensar en lo que Lewin[133] puso de relieve sobre los efectos de la intervención en la producción del cambio, donde la aceptación de las decisiones innovadoras estaban estrechamente relacionadas con el grado de participación de los actores (cf. Ball op. cit.:47). Para alcanzar aquello se requiere que las escuelas sean vistas como "organizaciones sociales [y] se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y de liberación social, interdependencia, solidaridad […] en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional" (Escudero, citado en Jeres 1998:62)[134]; donde haya una práctica democrática en la toma de decisiones y la participación de los agentes educativos en el "qué", "cómo" y "cuándo" del proceso educativo.

4.4.1.3.3.1.1.3. Los alumnos

Los alumnos son actores principales de la construcción de sus propios conocimientos, en tal sentido, se considera su participación en las actividades escolares como coadyuvadores de las innovaciones pedagógicas que se gestan en el interior de la escuela. A esto se suma "el discurso sobre la importancia de la participación de los diferentes sectores en la comunidad educativa en el funcionamiento de las instituciones escolares ha ido ganando fuerza, tanto desde el punto de vista normativo como desde la perspectiva del análisis teórico y axiológico" (Velásquez 1997:75).

Los alumnos en algunas UEs se constituyen en principales protagonistas del contexto escolar. En las UESs participan durante la formación, intervención que permiten la reafirmación de su identidad frente a sus compañeros y a los docentes. En estos espacios se desarrolla las actitudes y prácticas democráticas que serán desarrolladas en su posterior inserción en el mundo laboral, social y la democracia misma (cf. Velásquez op. cit.:77). En la UEC, los alumnos de secundaria participan en las horas cívicas que realizan el primer lunes de cada mes en Colomi. Además, se encargan de cuidar el orden de los alumnos de los grados inferiores en algunos eventos que se

---

[133] Lewin, K. (1943) “Forces behind food habits and methods of change”, Bulletin of the National Resource Council, 8,35-65. Citado en Ball 1994:47.

[134] Escudero Muñoz, J.M. "Innovación y Desarrollo Organizativo de los Centros Escolares". Ponencia presentada en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla 1992. Citado en Jeres 1998:62.

realizan en la escuela. El control se realiza con palo en mano para amedrentar a los alumnos.

En las UESs, a través de las formaciones diarias hay mayor participación de los alumnos, constituyéndose así en ayudantes de los docentes. Esto permite mayor dinamismo e interacción con los docentes y los alumnos, como también el respeto que los niños muestran hacia sus compañeros durante la formación y fuera de ella.

4.4.1.3.3.1.2. Participación desde afuera

4.4.1.3.3.1.2.1. La junta escolar

La JE se constituye en una instancia representativa de los padres de familia en los quehaceres educativos de la UEC y las UESs, debe participar en los diferentes eventos, instancias y escenarios educativos. Con este objetivo se crean los organismos de participación popular[135] y a través de éstos las JEs de las UESs, el núcleo y del distrito. La preocupación nuestra es ver como estas instancias participan en la escuela y en la gestión educativa.

De las entrevistas con los docentes resaltan que la JE no participa en las actividades educativas o no cumple las funciones para las cuales fue creada. Al respecto, un docente manifiesta:

> En la presente gestión no se ha visto una orden que diga "Señor profesor tenemos nosotros la necesidad de evidenciar, de diagnosticar el proceso de cada uno de nuestros hijos, de cómo están yendo los maestros, cómo es el desarrollo propio de cada uno de ellos", nunca lo han hecho[136].

---

[135] Son organizaciones que permiten la participación de la sociedad en la educación, cuyos objetivos son: a) responder a las demandas de los ciudadanos y de sus organizaciones comunales para lograr la eficiencia de los servicios educativos, ampliando la cobertura con igualdad de oportunidades b) elevar la calidad de la educación, desarrollando objetivos pertinentes a las características y requerimientos de la comunidad, c) optimizar el funcionamiento del sistema educativo, mejorando la eficiencia administrativa y eliminando la corrupción mediante el control social, d) aceptar las opiniones de la comunidad, promoviendo la concertación y e) tomar en cuenta las necesidades de aprendizaje de los sujetos de la educación. Hay dos tipos: 1) Las Juntas Educativas son organizaciones de base donde participan directamente todos los interesados en la educación, para tomar decisiones sobre la gestión educativa en los niveles correspondientes (la Unidad Educativa, el Núcleo Educativo y el Distrito de Educación) y 2) los Consejos Educativos son organizaciones de carácter consultivo que están conformados por representantes de los distintos sectores de la sociedad boliviana en su ámbito correspondiente (la Nación, el Departamento y las regiones culturales Aymará, Quechua, Guaraní y Amazónico Multiétnico) (cf. Serrano op. cit.:504-512).

[136] Entrevista: D3M.176.

Esto demuestra que la participación de los miembros de la JE se limita solamente a visitar la escuela cuando el Director o la Asesora Pedagógica los convoca y no por iniciativa propia. De ahí que los miembros de la JE no participen en la elaboración del POA, en la planificación y ejecución del currículo, pese a la insistencia de las autoridades.

Al referirse a la participación de la JE el Director dice:

> De acuerdo a las reglas especificadas, deben planificar la dirección, personal docente, JE y padres de familia; [la JE] tiene que hacer conocer sus necesidades, pero a este nivel todavía no hemos alcanzado. Hasta hoy estamos planificando la dirección, personal docente. Me parece que la JE y padres de familia no están enmarcados dentro de esta actividad. A veces no nos dan mucha importancia, se llama a reuniones y no nos hacen caso. Yo creo que con el transcurso del tiempo se va a dar, porque ellos deben participar en la planificación. Ellos deben conocer e incluso proponer qué es lo que quieren que aprendan sus hijos, deben buscar un currículo muy aparte, tal vez por núcleos o distritos. Pero esto no estamos dando cobertura porque aún están bien acostumbrados al trabajo, de cómo se debe planificar[137].

Como manifiesta el Director, la participación de la JE en los quehaceres educativos se espera alcanzar próximamente. Al respecto surgen interrogantes, ¿qué implica la participación de la JE en la educación?, ¿será que al ritmo como va se logrará tal propósito o habrá que pensar en otras formas de activar la presencia y participación de los actores en los escenarios escolares?. Interrogantes que deben ser repensados para lograr una real participación de la JE en las actividades educativas del núcleo, donde los sueños y desafíos de la democratización de la educación estén a la luz de todos.

Los miembros de la JE no tienen bien claro las funciones que deben cumplir en el interior del núcleo. Al preguntar sobre las actividades que deben cumplir, manifiestan que su principal actividad es controlar la asistencia de los docentes y el cumplimiento del horario. Otra de las funciones que dicen cumplir es coordinar y controlar a los padres de familia y la asistencia de los niños; "primeramente de controlar a los profesores, después a los alumnos, las cosas que falta"[138]. Por otro lado, no se han apropiado del protagonismo participativo en la educación y en la vida de la escuela. La comunidad es "un mundo aparte de la escuela", las reuniones de la escuela y del sindicato se realicen por separado. En la primera tratan asuntos escolares y en la segunda asuntos que tienen que ver con la comunidad, sin que haya un tratamiento

---

[137] Entrevista: BM.209.
[138] Entrevista: C3M.86.

conjunto de la situación comunal y escolar, a pesar que son los mismos actores que participan de las dos reuniones. ¿Será que la tradición dicotomizante escuela y comunidad se ha enraizado tanto en las concepciones de los actores?. Aquí cabe la pregunta, ¿hasta donde la escuela ha trabajado para romper esta separación? y ¿qué vienen haciendo los actores para mejorar la participación?.

Durante la permanencia en el campo no se observó a ningún miembro de la JE visitar las aulas escolares; lo que se ha observado es que cuando llega el presidente de la JE a la UEC conversa con el Director y no con los profesores. En las UESs el presidente de la JE participó en la reunión de los padres de familia, pero no mantuvo diálogo alguno con los profesores. Lo que sí, se puede afirmar que durante el trabajo de campo anterior se constató que la relación de los miembros de la JE, era más fluida en las UESs con los docentes. Esta situación puede atribuirse a que en estas últimas el número de docentes y alumnos es reducido, lo cual permite que la relación se dé directamente con los docentes incluido el Director encargado[139].

De todo lo manifestado se deduce que la restricción de la participación a ciertos ámbitos no obedece a que se haya quitado este derecho, más bien se debe a que no se ha desarrollado una tradición participativa en los actores.

Esto podría deberse a que los programas educativos implementados en América Latina y los modelos de desarrollo impuestos no compatibilizan con la ecología del desarrollo social de los pueblos, o será que "los modelos importados de ultramar sólo cumplían parcialmente, lo cual se debe precisamente al hecho de que no fueron concebidos a partir de la realidad [económica, cultural y política de los países de Latinoamérica" (Sander op. cit.:26). Si bien, la participación de los actores se constituye en el eje principal de la REB al propender la participación de la comunidad desde la planificación hasta la evaluación de los procesos educativos. Sin embargo, la participación no es asumida por los padres de familia ni por la comunidad tal como es la aspiración de la REB. Los padres de familia no descartan la educación de sus hijos, pero, tampoco pueden dedicar mucho tiempo a intervenir en la escuela, porque la necesidad de sobrevivir obliga a dedicar su tiempo a la búsqueda de ingresos económicos para su familia, esto último se ha convertido en la prioridad de la gente.

Sumado a ello está la institucionalidad de la escuela que se ha mantenido aislada de la comunidad por siglos y recién se quiere incorporar como un actor real a la

---

[139] Cuaderno de campo.

comunidad, lo cual se hace difícil ya que la sociedad y las comunidades han sufrido una colonización de la escuela, por otro lado, es una realidad palpable que los "acuerdos" internacionales sobre el tema de la educación, como el de Jomtiem y otros "han quedado circunscritos al conocimiento y discusión de los círculos académicos especializados, es decir, su difusión es mínima, el trabajo de la CEPAL-UNESCO ha pasado a ser el texto de la cabecera de toda la reforma educativa alentada en nuestra región" (Donoso op. cit.:98).

Al preguntar a los miembros de la JE sobre ¿qué conocían de la REB? manifiestan que recién al entrar a la dirigencia de la JE se enteraron de la REB; responden que "había sido una Ley". Si el dirigente de la JE desconoce el programa de la RE, el desconocimiento es aún más en los comuneros; una evidencia de ello se dio cuando se le preguntó a un comunero sobre la educación que está desarrollando la escuela, éste no estaba al tanto del programa de la RE que se está implementando. En Pucara, al preguntar a unos padres de familia y jóvenes de la comunidad sobre la fecha de creación de la escuela, la EIB, y cómo está marchando la escuela, ninguno de ellos supieron decir nada. Esto se debió a que no tenían relación con la escuela, la una porque migraba a las ciudades, el otro porque pertenecía a otro sindicato; este último a pesar de vivir muy cerca de la escuela, dijo no tener nada que ver con Pucara, sino con Chullpani, ya que allí hay un control estricto por parte del sindicato.

Al preguntar a los comuneros sobre la falta de participación en la escuela de Pucara manifestaron que pertenecen al sindicato de Chullpani; si no participan al sindicato y no ponen a los hijos en la escuela de Chullpani están sujetos a una sanción. De esa manera los comunarios están condicionados a participar solamente en la escuela del sindicato al cual pertenecen, a pesar de vivir tan cerca de Pucara escuela[140]. Esto demuestra que el sindicato obliga a los comunarios a que pongan a sus hijos en la escuela del sindicato al que pertenecen.

Otro de los factores que limitan la participación de los miembros de la JE en la escuela se debe a que los miembros que la integran son obligados a ejercer la dirigencia de la JE; ninguno quiere formar parte de la misma. Un docente al referirse al presidente de la JE del núcleo manifestó "nadie quiere tomar esa responsabilidad por el hecho de que no tiene tiempo, es elegido a la fuerza, si fuera elegido de gusto yo creo que las cosas pudiesen cambiar"[141]. Esta versión es afirmada por el mismo presidente de la

---

[140] Cuaderno de campo.
[141] Entrevista: D9M.289.

JE, quien manifestó que fue elegido casualmente, ya que nadie quería hacerse cargo, pero él está consciente de que debe servir durante un año y contribuir a la educación. Esta realidad está vigente en la mayoría de los núcleos y unidades educativas. Sobre las dificultades que viene atravesando manifiesta:

> Perdiendo tiempo entramos aquí. Hacemos servicio al núcleo. Lamentablemente yo estoy presionado del trabajo. No tengo tiempo ni para ir a trabajar en otros lados. Mi familia a veces me riñe, "a ti no están pagando ni un centavo, tú no puedes estar aquí todo el tiempo, tienes que ir a trabajar", me dice mi esposa. Entonces he dicho "no, disculpe mi hija yo voy a estar un año. Después veremos cómo trabajarán"[142].

En otro trabajo de campo realizado en Charazani en octubre de 1999, un dirigente manifestó en la reunión con los asesores pedagógicos, los directores de los núcleos y presidentes de las JEs del distrito que, por un lado, al elegir a la dirigencia de la JE la comunidad los sometía a un castigo y, por otro lado, la persona elegida lo asumía como tal. Esto hace pensar hasta dónde el representante de la comunidad va a decidir e intervenir en las decisiones educativas y, cómo hacer que la mirada y concepción de participación cambien desde el antagonismo al dinamismo integrador y democrático.

4.4.1.3.3.1.2.2. Los padres de familia-comunidad

En los procesos de transformación educativa, la participación de la comunidad es decisoria, ya que a través de ella se despliegan los esfuerzos sociales que antes estaban centralizados en la escuela; esto permitirá enriquecer la educación en el contexto en el que se desarrolla, desburocratizar la escuela y compartir funciones entre todos los actores del proceso educativo. Ambas situaciones conllevarán a establecer comunicación directa y fluida entre autoridades, docentes, alumnos y la comunidad. Cuando se menciona comunidad, nos referiremos a los padres de familia, en tanto estos son parte integrante de la misma.

Para referirnos a la participación de los padres de familia es necesario comenzar preguntándonos ¿cuándo participan los padres de familia en la escuela?.

Los padres de familia dicen participar en los siguientes casos:

- cuando se trata de resolver conflictos que se suscitan en la escuela entre los

---

[142] Entrevista: C5M.296.

mismos padres de familia, ya sea porque los niños llevan a conflictos o cuando no se cumple alguna decisión acordada entre los padres de familia en las reuniones establecidas en la escuela,

- proporcionando la mano de obra, cuando hay que realizar trabajos de infraestructura, ya sea de la alcaldía o de otra instancia,
- delegando a un representante de los padres de familia de cada curso para que coordine las actividades que se realizan en la escuela y en el curso, tales como las excursiones[143]. Es aquí donde los representantes de los cursos tienen que acompañar a los alumnos y docentes,
- obsequiando productos agrícolas a los docentes,
- aportando 8 Bs por padre de familia para el pasaje de los docentes, ya que ellos viajan todos los días hacia Cochabamba, a excepción de los docentes de Kayarani y Aguirre II, que radican en la comunidad[144],
- participación en las fiestas que la escuela organiza (el 27 de mayo, el 02 de agosto).

Según los propios comunarios la participación es escasa debido a la incomprensión de la gente y al poco valor que dan a la educación de sus hijos. Más están dedicados al trabajo en el campo y la tierra. A esto agregan los docentes: que los padres de familia "son despreocupados", que llegan del trabajo solamente a dormir y no ayudan en el desarrollo del aprendizaje de sus hijos.

Al referirse a la participación de la comunidad en la fiesta que organiza la escuela, caso concreto del 02 de agosto, un docente manifiesta que en este tipo de eventos la participación se da al 100%, ya que es la fecha donde se celebra el Día del Campesino, fecha muy significativa para todos.

Si bien se aprecia la participación en eventos como el señalado, esto no es suficiente frente a lo que plantea la REB a través de la participación popular. Una de las principales causas a las que se atribuye esta insuficiencia es la falta de preparación e interés a la educación de sus hijos de parte de los comunarios. Al respecto el Director manifiesta que,

---

[143] Entrevista: C3M.87.
[144] Entrevista: C2M.39.

> cuando pedimos alguna sugerencia de necesidades que podían tener hacen conocer muy poco [...] los padres de familia y la JE están muy preocupados en la infraestructura y el equipamiento […] la planificación curricular ellos no lo toman con mucho interés, pero insistimos que es lo que quiere aprender su hijo, pero por falta de conocimiento, no está tan adecuada la situación[145].

Otra de las causas a la que atribuye el Director es el desinterés y la poca escolaridad de los padres, a diferencia de lo que sucede en la ciudad.

> En el campo nuestra gente carece de conocimientos, en muchos casos ni siquiera han pisado un establecimiento educativo, no tienen la suficiente capacidad de formación y es por esa razón quizá tal vez [no] se sienten [...] entusiasmados en tener que sugerir el currículum[146].

Esta situación no es del todo negativa; en algunas escuelas sucede lo contrario de lo afirmado por el Director. En estas comunidades algunos padres de familia sí se preocupan por ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Al respecto, un docente de una comunidad manifiesta:

> Podemos decir que de diez padres de familia por lo menos cuatro o cinco tienen esa voluntad de decir, "profesor, tengo ese interés de ayudar a mi hijo". Entonces, esa labor hace después del trabajo agrícola, lo cual es beneficioso y bien preponderante ahora que exigimos la colaboración. Es decir, la educación no solamente fundamenta el docente y los alumnos. La educación tiene que nacer también del hogar. Tiene que estar en el hogar. Tienen que colaborar el padre y la madre, los hermanos, prácticamente de todos[147].

En algunas UESs, la participación del padre o la madre de familia depende en gran medida de la iniciativa y liderazgo de los docentes, situación que es rescatable como uno de los logros y cambios que se dan en estas escuelas. Una muestra de ello es lo que ocurrió en la escuela de Aguirre II durante la gestión anterior, donde una madre de familia fue la encargada de transmitir los aprendizajes, constituyéndose así en la principal protagonista de la enseñanza-aprendizaje y la trasmisión de los conocimientos. Fue ella quien hizo las veces de maestra y explicó sobre el aseo y el cuidado de las cosas del hogar[148]. Esta escena se desarrolló en la casa de la madre de familia, donde los hechos y las circunstancias favorecen aún más la trasmisión de los conocimientos.

Una docente, al referirse a la participación de los padres de familia, manifiesta:

---

[145] Entrevista: BM.210.
[146] Entrevista: BM.211.
[147] Entrevista: D3M.179.
[148] Cuaderno de campo.

> [Los padres de familia] nos cooperan mucho, porque en el modulo está el tarpuy, cosa típicas de su trabajo. Entonces, él nos colabora con lo que sabe y nosotros también con lo que sabemos. A los niños esto les agrada porque no solo está con los maestros, está con una persona de su comunidad. Entonces no es nada extraño, ellos se sienten como en familia[149].

En contraste, la participación en la UEC se da en menor grado. Si los padres de familia llegan a la escuela, ello se debe a otros problemas y no a cuestiones educativas. Al respecto, manifiestan los docentes:

> Hay poca participación [...] vienen no por problemas de estudio, ni por averiguar cómo está el niño, sino por problemas muy aparte que no viene al caso; por ejemplo, por nivel económico, rencillas entre alumnos entre sus hijos, [...]. En cambio, en la seccional venían y decían "cómo está mi hijo, como está adelantando o no está adelantando". Me gustaba de la seccional, en cambio en la central no hay eso[150].

Los padres de familia llegan a la escuela para obsequiar productos a los docentes, para dar el aporte económico, o acuden a la escuela cuando los docentes solicitan su presencia o cuando el Director convoca a reunión general[151].

La participación debería ser continua y no solamente en casos como los que manifiestan los docentes. Si se quiere desarrollar un trabajo integral con los padres de familia, no debe darse sólo en casos donde los chicos tengan problemas, sino en todo momento. Al dinamizar la participación en ese sentido se puede hablar de logros significativos.

La frecuencia de la participación y los eventos en los que actúan los padres de familia difieren mucho si comparamos entre la UEC y las UESs; los mismos docentes afirman que en la escuela seccional los padres son más organizados: "los niños son más cumplidos, en cambio en la UEC hay desventaja de dar el aprendizaje de lo que uno quiere"[152]. Manifiestan además que, en la escuela seccional hay más trabajo grupal, cosa que no se puede hacer en la UEC. "De lo que he visto en la central no se puede porque, uno es el factor de la familia, sus papás no les controlan tanto. En cambio, en la seccional regularmente vienen […] a ver como está avanzando su hijo"[153].

---

149 Entrevista: D5M.132,133.
150 Entrevista: D9M.286.
151 Cuaderno de campo.
152 Entrevista: D9M.266.
153 Entrevista: D9M.267.

Al exigir al docente mayor compromiso y trabajo se está motivando a un mayor compromiso con el trabajo escolar y con la integración a la comunidad y a los padres de familia. De darse una participación activa permitirá revitalizar lo local, lo comunal, el barrio y hacer interactuar a la gente, donde niños y adultos puedan hacer cosas interesantes a favor de la institución educativa (cf. Lerner 1996:15). Ahí donde la articulación entre escuela y comunidad convierte a ésta en protagonista de los procesos educativos y la escuela se convierte en el núcleo donde se desarrolla la vida comunitaria y los procesos educativos dejan de ser patrimonio de los docentes (cf. UNESCO 1997:34), la educación adquiere mayor calidad. Esta situación no se dan en la actualidad en la mayoría de los establecimientos.

Lo ideal sería entender a la escuela como una instancia donde no haya "empleados", sino asociados; donde haya complementariedad entre los objetivos de la escuela y los de sus miembros, donde cada miembro sea un agente de cambio, donde se considere los errores como fuente de aprendizaje; donde las decisiones se tomen por consenso, donde la credibilidad se de en una relación, donde haya una integración y no una cohabitación[154] (cf. Schvarstein op. cit.:366,371, 372).

4.4.1.3.4. Estrategias de participación

Las autoridades se muestran preocupados al no cumplir con los postulados de la REB respecto a la participación de los actores y a la democratización de la educación. Dada esta situación, a nivel del núcleo se han establecido estrategias y acciones que provocan una mayor y decidida participación de todos los actores en los procesos educativos.

Lo que se establece en las leyes y reglamentos, no se refleja necesariamente en los hechos. Tal situación ha quedado solamente en el discurso. La participación a través de las JE no es todavía una realidad. Así lo dicen los docentes, las autoridades y los mismos miembros de la JE. La carencia de participación se da, por un lado, desde los padres de familia y, por otro , desde las autoridades y docentes. Hasta ahora el trabajo se desarrolla unilateralmente; no hay una interactividad en los procesos educativos, donde participen y decidan todos los actores.

---

[154] Sucede cuando las personas en las organizaciones no tienen confianza entre los integrantes, pero están en la organización, en la cual no hay el deseo de estar juntos, dando lugar a contradicciones, aparentando estar de acuerdo, de coordinar actividades y convergir en puntos comunes, es decir, una institución sin credibilidad (cf. Schvarstein 1998:372).

Sobre las acciones emprendidas en el núcleo para socializar la propuesta de la REB, el Director manifiesta que se ha propiciado

> talleres a nivel de juntas escolares en el distrito, […] a nivel de padres de familia extracurriculares en momento oportuno, pues solamente capacitándoles a ellos vamos a conseguir participación y justamente para eso está la Asesora, la dirección. […] a los padres de familia primero hay que informar, [...] para que puedan ellos participar en forma directa […] desinteresada en la educación de sus hijos. La educación es tarea de todos, de ahí nadie se salva, todos tenemos que estar inmersos en la educación[155].

A esta socialización se suman los talleres que las autoridades mantienen con los dirigentes de las JE y el diálogo que mantienen los padres de familia, y los comunarios cuando visitan las autoridades del núcleo o del distrito.

4.4.1.3.4.1. Coordinación

Los procesos sociales han ido marcando pasos importantes y cambios visibles en toda la sociedad. La escuela como parte de ella no puede quedarse al margen de aquello si se concibe como una organización moderna, dinámica, democrática y participativa (Correa de Molina op. cit.:12). En esa relación e interacción de actores, situaciones y contextos surge la necesidad imperiosa de establecer una coordinación efectiva entre los actores. La coordinación es la base para llevar adelante los procesos administrativos y pedagógicos, y permite mejorar los procesos educativos a partir del esfuerzo de los actores y la aplicación de sus conocimientos hacia el logro de resultados deseados por la comunidad educativa (cf. Limachi 1990:161), en la medida en que se logre construir una red cooperativa entre los actores.

La coordinación en las instituciones educativas ofrece "la oportunidad de participar en discusiones para la elaboración de estructuras normativas sectoriales y la formulación de programas […] que de otro modo no tendrían voz" (McMeekin 1996:43). A pesar de ello, la coordinación en el ámbito educativo ha llevado a múltiples apreciaciones a raíz del surgimiento de instancias como la Dirección Distrital, la Asesoría Pedagógica y las JEs en la educación. El entendimiento o establecimiento de la coordinación a este nivel de ninguna manera garantiza lo que pasa en el aula, en un establecimiento o en una institución, ya que en ésta confluyen actores diversos desde su concepción política-ideológica, formativa de las personas que participan en ella.

---

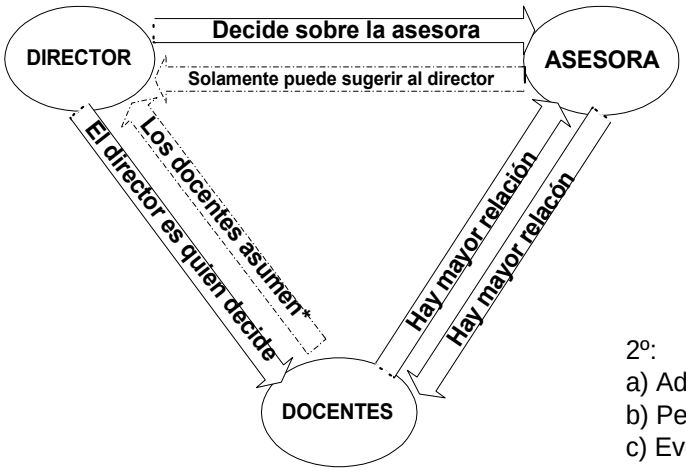
[155] Entrevista: BM.212.

La escuela sólo al establecer una política de coordinación entre los actores garantizará su direccionalidad y las interacciones de los actores, convirtiéndoles a éstos en protagonistas del desarrollo de la comunidad en el contexto de la red. Con esta visión, en el núcleo Nataniel Aguirre, las autoridades, los docentes y los comunarios han puesto énfasis en mejorar la coordinación y participación de los actores en la gestión administrativa y pedagógica. La coordinación entre los actores en unos casos es buena y en otros no, situación que es criticada por los propios actores.

4.4.1.3.4.1.1. Primer nivel de coordinación (núcleo escolar)

Los datos empíricos recogidos a través de las entrevistas y las notas de campo, reflejan diferentes niveles de coordinación que se entretejen en el interior del núcleo.

Gráfico Nº 2



1º:
Ámbito administrativo-pedagógico (institucional-núcleo)

2º:
a) Administrativo: (reuniones)
b) Pedagógico: (asesoría-reuniones)
c) Eventos: (socioculturales, capacitaciones)

*.- lo que el Director y las leyes disponen.

Este esquema presenta los niveles de coordinación que se dan entre los actores. En el primer nivel se presenta la relación-coordinación que se da en el interior del núcleo entre autoridades (Director y Asesora Pedagógica) y docentes. Este es considerado como primer nivel porque involucra solamente lo institucional, sin que ello implique a la comunidad.

En lo que tiene que ver con las autoridades, nos referiremos también a cómo el alcalde y la Directora Distrital coadyuvan a la gestión educativa. Al respecto, las autoridades educativas del núcleo manifiestan que la coordinación con el alcalde no es del todo alentadora, ya que no existe el apoyo necesario para la educación del distrito y del núcleo. Según la Asesora Pedagógica, esta situación se da porque el alcalde no está convencido sobre la REB. Pero, a raíz de algunas reuniones de socialización sobre la REB se nota que la coordinación y el apoyo viene mejorando.

Esta situación ha sido determinante en la capacitación de los docentes, ya que no hay reconocimiento para la alimentación, la movilización y los materiales utilizados en los talleres, ayuda de los cuales se beneficiaban antes los docentes. Según las autoridades y los propios docentes, esta situación ha causado desmotivación.

El Municipio no cumple con dar apoyo a la educación del distrito, como lo establece el Art. 56, Decreto Supremo Nº 23949, de las responsabilidades de las autoridades, quienes deberán mantener informados a los órganos de participación popular sobre el funcionamiento del sistema educativo.

De la situación expuesta deducimos cuán importante es la coordinación de las instituciones; de ella también depende el éxito escolar y los procesos administrativo y pedagógico. Ahí donde "la Reforma Educativa es Tarea y Propiedad de Todo el Pueblo"[156].

En la coordinación institucional participan diversos actores (autoridades, docentes y JE). Al preguntar respecto a la coordinación, el Director manifiesta que "planifico y coordino con la Asesora Pedagógica porque es con quien más yo converso, qué aulas tiene mayor dificultad, para poder hacer el seguimiento y poder orientar y absolver dudas que tienen los maestros"[157]. Lo que menciona el Director contradice la opinión de la Asesora Pedagógica. La Asesora Pedagógica desdice al Director en estos términos:

> A principio pensé que había entendido bien pero me he dado cuenta que no es así. Él había entendido que la Reforma Educativa era sólo hasta el tercer año y que de cuarto para arriba era sólo en castellano, [...]. No sé si no quiere leer o no quiere entender, [...] dice “la Reforma Educativa no sirve”[158].

---

[156] Cárdenas, Víctor Hugo, "La Paz.- La Razón", 31 de enero de 1995, La Paz. En Serrano op. cit.:7.
[157] Entrevista: bM.29.
[158] Entrevista: cM.69.

Esto demuestra que el enfoque de la RE aún no ha sido apropiado por todas las autoridades. Se ve claramente que cada uno de ellas da diferentes connotaciones a la reforma, que van juntas con susceptibilidades, ya sea a partir de su experiencia laboral, la formación o la ideologización de la misma. A esto también se suma la repartición de funciones asignadas a cada uno de ellos. Así el Director está encargado exclusivamente de lo administrativo y la Asesora de lo pedagógico. Esta actuación está completamente dicotomizada, ya que al parecer no hay complementariedad entre el uno y el otro. La Asesora Pedagógica al referirse al Director anterior manifiesta:

> Cuando me hice cargo de este núcleo he recibido rechazo. Me dijo "usted se hace responsable de la lectura y escritura de estos niños", […]. Pasó el tiempo y pudimos coordinar bien para las reuniones y capacitaciones, [pero] a veces cambia la actitud del Director. Dice "esto no sirve" y que depende de mí, me hace sentir sola[159].

De lo mencionado se puede deducir que las relaciones y la coordinación de la Asesora Pedagógica con el Director anterior, a inicios, no ha sido tan buena. Con el pasar del tiempo la coordinación ha mejorado, a pesar que, de vez en cuando, se han dado pequeñas dificultades respecto a consensuar algunas actividades en el núcleo. La situación con el Director actual es diferente, ya que la coordinación ha mejorado. Esto demuestra que en el núcleo se han establecido ciertos avances a partir de un compromiso y cambio de actitud de los actores, que, en algunos casos, se ven reflejados en sus actividades cotidianas y en la gestión. De entre los comentarios respecto a la coordinación, la Asesora Pedagógica manifestó: "con el Director coordinamos muy bien. Él siempre está al tanto de los informes de cada escuela, y coordinamos talleres, generalmente así problemas pequeños, hacemos nuestro taller mensual. Él apoya por ese lado"[160].

La coordinación con el Director actual en comparación a su antecesor parece haber mejorado, pero siempre se dan situaciones que ponen en entredicho algunas cuestiones. El Director manifiesta que la coordinación,

> existe a todo nivel, [...] está en función de eso. Nosotros coordinamos muy bien. En principio, el núcleo tiene que coordinar con la dirección distrital. Tenemos muy buenas relaciones, muy buena coordinación dentro del trabajo mismo y el cumplimiento mismo de la dirección de núcleo hacia la dirección distrital. Sobre

---

[159] Entrevista: cM.67.
[160] Entrevista: cM.38.

> este aspecto no hemos tenido ninguna observación. La coordinación existe de trabajo, planificación, de asistencia a clases y a todo nivel[161].

Lo manifestado por el director, se evidencia en parte en las reuniones que se realizan mensualmente con los asesores pedagógicos, directores de los núcleos y la directora distrital. Mientras que la coordinación de las autoridades con los padres de familia y la JE, se limita solamente a establecer fechas de las reuniones, visita del Director y la Asesora Pedagógica, fechas para las vacaciones, realización de programas socioculturales, excursiones y otras, en la reunión mantenida con la Directora Distrital ella se refiere a que no se cumplen a cabalidad ciertos acuerdos y compromisos establecidos con los asesores, directores, JE y docentes. Esta misma situación resalta sobre la coordinación de la comunidad y de ésta con la escuela, ya que el trabajo es aislado.

La coordinación de las autoridades (Director y Asesora Pedagógica) del núcleo con la Directora Distrital se da de buena manera. La Asesora Pedagógica al respecto dice que la coordinación es muy buena:

> Si no fuera por la Directora Distrital estas cosas [REB] no marcharan. Yo la veo muy bien, a veces se gana enemistades por apoyar a nosotros. Un Director anterior dijo, "la reforma no sirve y después de un año los asesores irán a la cárcel porque por ustedes no está funcionando", en lugar de motivarlos decía "el quechua no sirve, los padres no quieren"[162].

La Directora Distrital cumple un rol de catalizadora y resuelve situaciones conflictivas que se presentan en el núcleo. Su relación es más frecuente con la Asesora Pedagógica y el Director, relación desde donde entabla situaciones de coordinación y búsqueda de armonía entre los actores[163].

De lo mencionado podemos resaltar que, si bien la coordinación se da horizontalmente entre las autoridades, ésta varía en la toma de decisiones. El Director toma las decisiones y la Asesora Pedagógica puede sugerir solamente.

Los docentes coordinan poco con el Director, esto se debe a que en las mismas normas se establecen las funciones del Director con mayor ingerencia en la parte administrativa. Mientras que la coordinación de los docentes con la Asesora Pedagógica es diferente a la del Director. Las relaciones de la Asesora Pedagógica

---

[161] Entrevista: BM.225.
[162] Entrevista: cM.72.
[163] Cuaderno de campo.

con los docentes que trabajan con el programa de transformación se dan de igual a igual; mientras que con los docentes que trabaja con el programa de mejoramiento la Asesora Pedagógica no tiene ninguna ingerencia, ni coordinación ni asesoramiento. Los docentes que trabajan con el programa de mejoramiento y de secundaria coordinan las actividades con el Director[164].

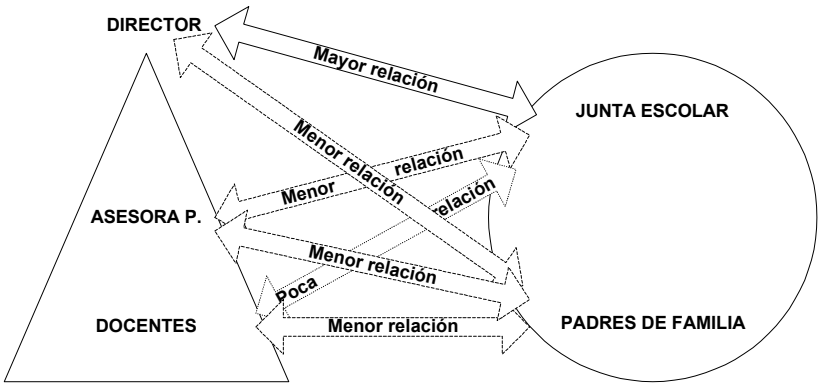
Las relaciones se ven limitadas por el grupo heterogéneo que trabajan en el núcleo, quienes tienen diferentes trayectorias, ideologías y formación. A esto se suma, la implementación de los programas (mejoramiento y transformación) y los niveles (pre-primario, primario y secundario) ha hecho que se construyan diferentes niveles de relaciones e interrelaciones entre los docentes, situación que influye negativamente en la vida institucional y social de la escuela y de los actores. A pesar que la diversidad de actores debería constituirse en fortaleza para mejorar el trabajo institucional en el núcleo, sin embargo, la diversidad obstaculiza las relaciones armónicas y de cooperación en el núcleo.

4.4.1.3.4.1.2. Segundo nivel de coordinación: (UEC y las UESs)

En este segundo nivel de coordinación se hace mención a lo que ocurre en la UEC y lo que sucede en las UESs. Además, en este segundo nivel se hace mención a las relaciones de la JE y los padres de familia con autoridades y docentes.

4.4.1.3.4.1.2.1. Unidad educativa central:

Gráfico Nº 3



[164] Cuaderno de campo.

El Director al ser responsable de la parte administrativa, se ha constituido como el foco de las relaciones especialmente con la JE. La mayoría de las veces que un miembro de la JE llega a la UEC, la relación es con el Director y viceversa. Dada esta situación hay que ver hasta dónde cada uno de estos actores (Director y JE) se convierte en intermediario de los que representa y socializa los acuerdos establecidos (el Director a los profesores y los miembros de la JE[165] a los padres de familia). Hecho que pudo ser observado durante nuestro trabajo de campo.

La relación que establece la JE con la Asesora Pedagógica es menor que con el Director. Ésta se da en casos cuando la Asesora Pedagógica tiene que socializar algún acuerdo institucional o alguna gestión que debe cumplir en la dirección distrital u otra instancia. La relación de la JE con los docentes es mínima. Al respecto algunos docentes ni conocen a los miembros que conforman la JE de la UEC.

La poca coordinación que se da entre el Director, la Asesora Pedagógica y los docentes con la JE se debe a que la UEC cuenta con gran número de docentes y alumnos, situación que limita establecer una coordinación estrecha entre los actores indicados. El representante de la junta opta por relacionarse más con el Director, con menor frecuencia con la Asesora Pedagógica y escasamente con los docentes.

La relación de los docentes de la UEC con los padres de familia es escasa, a no ser que algunos docentes sí trabajan con los padres de familia. Tal es el caso de la docente de preescolar, quien manifestó que los padres de familia sí apoyan al trabajo de la docente cuando tiene que realizar algunas actividades con los alumnos. Ella coordina con los padres de familia especialmente cuando tiene que elaborar materiales didácticos para los alumnos.

La escasa relación de los docentes con los padres de familia en la UEC depende en gran parte de los factores como los siguientes:

- docentes que no radican en la comunidad,
- número considerable de docentes,
- entrada y salida sujetas a horarios rígidos de clase, ya que hay una movilidad que deja y recoge a los docentes de las puertas del establecimiento.

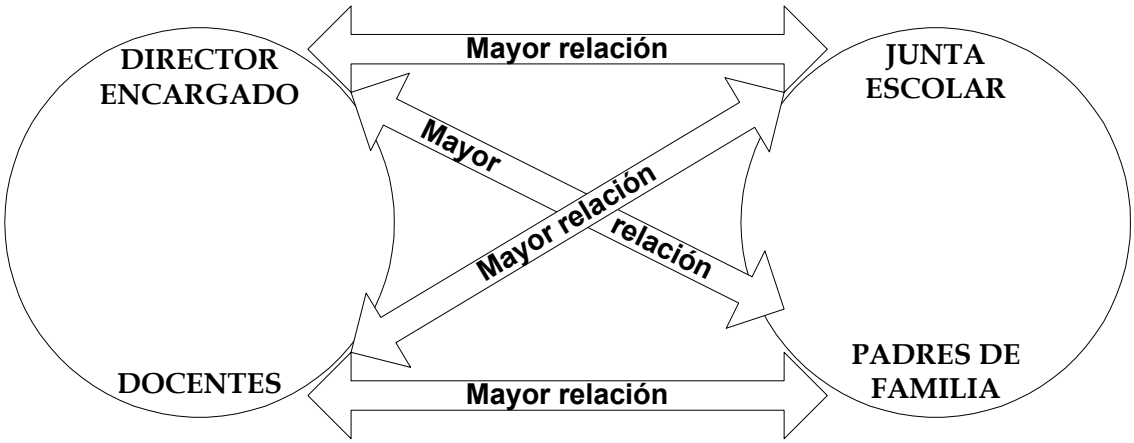
---

[165] JE, como organismo de base con directa participación de los interesados en la toma de decisiones sobre la gestión educativa.

Estos factores hacen que los docentes permanezcan solamente en el aula y entablen poca relación con la comunidad y los padres de familia. Cuando los padres de familia llegan a la escuela lo hacen para programas socioculturales solamente. Esta situación a más de incidir en la relación con los padres de familia, tampoco permite trabajar con la Asesora Pedagógica en jornadas extra-clases.

4.4.1.3.4.1.2.2. Unidad educativa seccional:

Gráfico Nº 4



Las relaciones que se dan entre los actores que trabajan en las UESs son dinámicas, estables y más frecuentes. Tales relaciones no son jerárquicas sino que se dan de igual a igual entre los actores.

Esta relación simétrica se da a partir de la interacción directa que se establece entre los docentes y los miembros de la comunidad, cuando los miembros de la comunidad y la JE llegan a la escuela. En el caso de Kayarani, los docentes radican en la comunidad, lo cual permite relacionarse mejor con la comunidad. Sin embargo, tampoco se puede decir que las relaciones son óptimas, ya que el mismo docente manifiesta que en la comunidad "no tocan ningún pito". La coordinación se manifiesta con mayor énfasis con ciertas personas y no hay mayor ingerencia en la comunidad y viceversa.

4.4.2. La Cogestión Educativa

El núcleo, al constituirse en un espacio donde participan diferentes actores de contextos diversos (autoridades educativas, docentes, sindicato de docentes, JE, padres de familia, y otros), se convierte en el centro de las interacciones sociales,

educativas y culturales, y de intervención múltiple. Solamente este aspecto hace de la escuela una institución social al servicio de la sociedad. Esta interacción constituye un requisito previo para el surgimiento y la práctica cogestiva, entendida ésta como un elemento regulador y catalizador de los procesos administrativos cuyo fin es superar "las limitaciones tradicionales de la administración técnoburocrática" (Sander op. cit.:126), y la dicotomización de lo administrativo y lo pedagógico hasta ahora no desarraigada de la práctica cotidiana de los administradores y las personas que participan de la educación y los sistemas educativos vigentes.

Los trabajadores de las instituciones educativas, a partir de la creación de ministerios y los espacios escolares, se constituyen en actores potenciales de los procesos educativos, de ahí que la marcha de la educación no es responsabilidad sólo de uno de ellos sino del colectivo que representa el núcleo. Son diversos los espacios donde se tejen y entretejen las redes de ayuda en lo administrativo y lo pedagógico, así como los actores. Estas situaciones harán que las decisiones en el núcleo se tomen colectivamente y para el conjunto de actores educativos, rompiendo de esta manera la administración burocrática, centralista, jerárquica y segmentada que ha sido tan cuestionada por la sociedad y los propulsores de las reformas educativas. Con estas perspectivas, las múltiples propuestas han volcado la mirada hacia la participación social de los actores, la cual implica un debate y tratamiento profundo sobre la educación.

Así, la cogestión implica la participación del Director, la Asesora Pedagógica, los docentes, los representantes de la JE, los padres de familia y el resto de actores. Quienes deben actuar integradamente respecto a lo que la educación involucra, y someterse a una nueva configuración de las estructuras de las instituciones educativas. Esta nueva configuración implica estructuras menos formalizadas y la ruptura de esquemas establecidos. Para llegar a esta concepción de gestión es necesario redefinir las propias concepciones de los docentes, los padres de familia, y las autoridades. Esto se puede lograr haciendo que las relaciones entre autoridades e institución, y otros actores sean de complementariedad, para que los logros sean el resultado del esfuerzo de todos.

Todo esto, y mucho más, involucra la cogestión administrativa y pedagógica, y los niveles de intervención que se entretejen en cada uno de ellos. El propósito es compartir roles, funciones, decisiones y acciones entre la mayor parte de los actores para el desarrollo de la educación.

Así, la cogestión se origina a partir de las actividades técnico-pedagógicas y administrativas que el Director ejecuta en las unidades educativas del núcleo. Esta implica la compartición de funciones y roles con la Asesora Pedagógica, los docentes, las juntas escolares y otros actores. Dentro de estos mismos parámetros cogestivos está la delegación de las funciones encaminadas a desarrollar procesos para articular la lógica institucional y las demandas de la sociedad.

Sobre la función que cumple el Director, él manifiesta:

> Es ver cómo está trabajando el profesor en lo administrativo y lo pedagógico, está cumpliendo [...] lo que la profesora Cristina como Asesora ha podido planificar; [...] en lo administrativo, los posibles problemas que pueden surgir, a veces entre ellos tienen enemistades, no entienden, todo aquello hay que orientarles, que haya convivencia, y que haya trabajo de equipo y cooperación entre ellos, porque aisladamente ninguna empresa va rendir, también con las juntas escolares y los padres de familia debo reunirme en cada salida, ellos hacen conocer si está fallando algo o está faltando algún profesor o algo no está funcionando bien[166].

Según esta versión el trabajo pedagógico y administrativo es asumido por el Director del núcleo y por la Asesora Pedagógica. Sin embargo, esta apertura, es solo verbal y discursiva, porque la Asesora Pedagógica, en el ámbito administrativo, sólo puede sugerir al Director, el que toma las decisiones es él.

De las actividades cogestivas que se dan en el núcleo se le puede rescatar las siguientes:

Tanto el Director como la Asesora Pedagógica tienen la opción de visitar las aulas, hacer sugerencias sobre el trabajo del docente y ayudar a proponer soluciones a problemas existentes en la escuela. Durante nuestra investigación de campo, sólo hemos visto trabajar en el aula a la Asesora Pedagógica. El Director sólo ha participado en algunas reuniones con los padres de familia. Sin embargo, el Director manifiesta en las entrevistas:

> En lo pedagógico me toca a mi también el control, [...] eso no voy a descuidar tampoco, sé el plan de la Asesora, que es lo que tiene que hacer, según a eso la dirección exige al personal docente que debe cumplir de acuerdo a lo planificado [...]. También la dirección tiene que visar las secuencias didácticas que ellos están utilizando, porque si la dirección no cumple esta función, posiblemente pueda ser que el profesor se ponga un poco desentendido, la dirección es la clave, [...] la coordinación es muy estrecha en lo pedagógico y lo administrativo[167].

---

[166] Entrevista: BM.222.
[167] Entrevista: BM.202.

El Director pone énfasis en decir que no interviene en el trabajo pedagógico del aula; es decir, que orienta en lo que corresponde a la secuencia didáctica, el enfoque y la misma práctica escolar de aula. Su papel más bien es el de supervisar el cumplimiento de ciertas actividades pedagógicas, como visar las planificaciones y los planes de clase, y administrativas, que desde la dirección y la asesoría se han establecido. Refiriéndose a una de las actividades que el Director cumple en el aula, un docente manifiesta lo siguiente: "entra, saluda a los niños, trata de mirar un poco; a excepción que una vez entró porque yo tenía que entregar un documento, ahí aprovechó para explicar cómo se debe leer, que tanto se debe leer"[168].

De lo observado y lo manifestado por las propias autoridades, esto implicará una real participación en función de la cogestión; es decir, el solamente regirse a hacer cumplir con las disposiciones y los reglamentos de las funciones que a cada uno le compete. Esto, en términos de participación real, aun sigue los cánones tradicionales de roles establecidos. En el Ministerio no hay mucha participación ni cogestión.

Pese que en la práctica la cogestión no se refleja en su real dimensión, en las autoridades (Director-Asesora Pedagógica) está presente esta noción en lo correspondiente a lo administrativo y pedagógico. Así, tanto el Director como la Asesora Pedagógica intervienen de una u otra manera en los procesos administrativos y pedagógicos, pero superficialmente; situación que se afirma con la siguiente versión:

> En el aspecto administrativo la Asesora Pedagógica [...] puede sugerir pero no tomar decisiones, [...] ella es la que controla en los cursos que pertenecen a transformación, [...] lo administrativo y pedagógico recae a la dirección de los cursos de mejoramiento, mientras que en transformación directamente la responsable es la Asesora[169].

A la versión del Director, la Asesora Pedagógica agrega lo siguiente:

> Sugerencias puedo dar por ejemplo, tal profesora, profesor no da en tal curso entonces podríamos llevar a otra escuela, ahí con el apoyo de los otros maestros va a mejorar, [...] de ninguna manera decido las cosas, [...] también se hacen los seminarios, talleres, las capacitaciones, yo llevo una propuesta entonces él ve si está bien acepta o sino también él me sugiere[170].

---

[168] Entrevista: D9M.293.
[169] Entrevista: BM.201.
[170] Entrevista: CB:49.

De lo expuesto, la cogestión entendida como el tomar parte en las tareas administrativas y pedagógicas es, en cierto modo, de gran utilidad, pues la Asesora interviene desde lo pedagógico y el Director desde lo administrativo. Estas funciones, además deben ser complementarias, inciden en la toma de decisiones conjuntas. Por una parte, la Asesora Pedagógica desde las aulas de las unidades educativas está al tanto de lo administrativo[171] y pedagógico, y por otro lado, el Director, al visitar las aulas, y dialogar con la Asesora Pedagógica, también sabe cómo está marchando la labor educativa en el núcleo. Al compartir espacios conjuntos ambos están al tanto de lo que pasa en un campo y otro. Esto, por su puesto, no es suficiente, pues la jerarquización tiene que ver con la centralización del poder, el mismo que recae en el Director a través de la formalización e imposición de normas y reglas definidas (cf. Palladino, op. cit.:41).

Otra de las formas de compartir "funciones" entre estos dos actores se refleja en los diarios que la Asesora Pedagógica deja como constancia en las UESs y la UEC. En este documento constan las actividades que la Asesora Pedagógica realiza en la escuela durante sus visitas y está al alcance de todos los que visitan la escuela; lo que permite que todos los actores estén al tanto de las actividades pedagógicas que la Asesora Pedagógica cumple en los establecimientos educativos.

Las actividades que realizan los docentes, además de las que se llevan acabo en el aula, no son en términos de cogestión, sino de "participación" restringida, según lo que el Director o la Asesora Pedagógica les encomienden. La cogestión es la participación igualitaria en el cumplimiento de ciertas tareas y toma de decisiones conjuntas.

Los docentes, al referirse a la apertura del Director hacia la participación en la toma de decisiones, manifiestan que es más flexible para consensuar las decisiones que tiene que tomar en el interior del núcleo. Se pudo ver que hay bastante relación entre el Director y los docentes, hay espacios en los cuales se produce el diálogo e intercambio de ideas, lo cual hace que las relaciones mejoren. Esto evidencia que la participación social haya mejorado y que, a partir de la familiaridad docente, se establezca una comunidad de aprendizaje, lo cual es un paso importante para que los actores se identifiquen con los propósitos que persigue la institución educativa.

Al referirse a la apertura del Director, un docente manifiesta estar de acuerdo con él. Al respecto dice: "eso es lo que me gusta del Director actual, que lo hace en forma

---

[171] Entrevista: BM.203.

consensuada, en cambio con el Director anterior solo a titulo personal era, es el tipo de cambio que habido"[172].

La cogestión en el ámbito de la comunidad, que incluye a la JE, padres de familia y otros actores, es aún más restringida que la de los docentes, y autoridades pues el único personaje que dialoga con el Director del núcleo es el presidente de la JE. Esto demuestra que la relación entre los actores educativos es un tanto estratificada, el presidente de la JE se relaciona principalmente con el Director, y los padres de familia lo hacen escasamente, con los docentes. Las relaciones del presidente de la JE con el Director tienen como fin dar instrucciones, convocar a una reunión o decidir algunos aspectos como la realización de eventos socioculturales, la celebración de fechas cívicas, etc. Los padres de familia deciden con los docentes básicamente cuestiones económicas, y muy poco aspectos relacionados a los avances de los aprendizajes de sus hijos.

En el ámbito de las UESs, la situación difiere un tanto. En éstas hay mayor participación de los padres de familia y mayor relación de éstos con los docentes. Esta situación participativa es el germen de la cogestión en el ámbito pedagógico, pero no en lo administrativo.

La designación de funciones que el Director del núcleo hace al Director a las escuelas, por ejemplo, la administración de las UESs, es un indicio de la cogestión administrativa, pues el Director se constituye en el portavoz de la autoridad del núcleo, y a veces de la dirección distrital.

De lo expuesto, podemos deducir que la cogestión en el núcleo Nataniel Aguirre se realiza en la siguiente escala:

1. Director-Asesora Pedagógica,
2. Director-directores encargados de las unidades educativas seccionales,
3. Director-presidente de la JE del núcleo,
4. Director-docentes de la escuela central,
5. Director-docentes de las escuelas seccionales, y

[172] Entrevista: D9M.291.

6. Director-presidentes de las juntas escolares de las escuelas seccionales.

La coordinación, como un componente de la cogestión y la planificación, invoca la participación de todos los actores. Si bien la administración está a cargo del Director, este también recurre a otros actores. Al respecto el director dice:

> Hay cosas que debemos coordinar con los profesores, la JE, los padres de familia y las autoridades de la comunidad en cada una de las escuelas, porque ellos son parte integrante de la escuela [...] existen cosas que deben ser consensuadas y cosas que deben ser decisión de autoridades superiores que deben cumplirse y no deben discutirse"[173].

Las autoridades educativas tienen una importante función en coordinación; por un lado, procuran el consenso en el disenso, por otro, propician el cumplimiento de las disposiciones y reglamentos, los cuales en la mayoría de los casos no son compartidos por los docentes, alguno de los cuales por estar en "contra" de la RE, buscan mínimos pretextos para resistir a disposiciones que vienen de instancias superiores.

En el marco de los procesos de cogestión y participación de los actores, para realizar el POA se busca integrar a los profesores, JE, padres de familia y autoridades, situación que hasta el momento no se ha logrado. En la elaboración de este plan sólo participan las autoridades del núcleo, los docentes y la JE, ésta última solamente para sugerir sobre la infraestructura de la escuela.

La mayoría de los representantes de las JE dice aceptado el cargo por exigencia, en la mayoría de los casos son nuevos y no conocen la propuesta de la reforma educativa. Así lo afirmó un miembro de la JE del núcleo. Esta designación para algunos es como un castigo. A los miembros de las juntas escolares les corresponde comenzar a informarse sobre la reforma educativa y socializar. Esta situación los lleva, en muchos casos, a no tener clara su función en los núcleos o UESs.

Pese a que la participación y cogestión es muy escasa, en la mentalidad de las autoridades como la Directora Distrital, el Director y la Asesora Pedagógica está latente la idea de la cogestión y el cómo lograrla. Al respecto, el Director manifiesta: "si yo hago solo, el plan sería mío"[174]. A pesar de estas insinuaciones, el POA del núcleo es elaborado por el Director, la Asesora Pedagógica y los docentes, solamente.

---

[173] Entrevista: BM.195.
[174] Entrevista: BM.196.

EL problema radica en cómo el discurso, las propuestas y las innovaciones educativas son puestas en práctica y operadas desde el contexto del consenso y la participación social. Al parecer, en las comunidades no hay la tradición participativa al estilo que proponen las propuestas educativas. El mismo hecho de encasillarse en las disposiciones, en los reglamentos y en la misma Ley puede hacer que los comunarios no participen más activamente. Por estas dificultades, se han cuestionado mucho las leyes y reglamentos que emanan desde las instancias del Ministerio. Por ellas también surge la idea que mientras estemos regidos por una Ley impuesta desde el Estado, no se puede poner en práctica una educación en la cual participen los padres de familia y la comunidad.

Los padres de familia y las autoridades de la JE manifiestan que la RE fue aceptada por la comunidad porque ha venido como Ley. Ellos dicen: "había sido ley pues" y tuvieron que aceptar, mientras si no hubiera sido así, hubiera habido problemas, manifiestan. A esto agregan que las autoridades llegaban con la Ley en mano para explicar y hacer entender a los padres de familia sobre la REB. Esta percepción alcanza, incluso, a los profesores. Si los padres de familia reclaman a los profesores porque enseñan en quechua, éstos dicen que es orden de la Asesora Pedagógica, la Directora Distrital y también que es una Ley. Finalmente, parece que nadie explica claramente a los padres de familia el por qué se enseña en quechua a los niños.

Esto hace pensar en la necesidad de lograr una participación de todos los actores. El problema es como hasta el momento, la situación no ha sido entendida todavía por la mayoría de quienes trabajan en educación.

En el núcleo, como principios fundamentales de la cogestión se establecen el diálogo, la coordinación y la participación de los actores. Según las autoridades, cumplir con estas actividades facilita mejorar los procesos educativos del núcleo. Al respecto, una de las autoridades manifiesta que, las sugerencias las pone por escrito, “con la finalidad de coordinar con el Director para que éste ayude en el control del cumplimiento de las tareas [...] del docente”[175]. El Director le puede decir: “esta profesora no está trabajando, no está planificando y está trabajando a la deriva. Entonces él va recorriendo las escuelas, viendo cómo están trabajando y si efectivamente hay o no planificaciones"[176].

---

[175] Entrevista: CB:48.
[176] Entrevista: CB:48.

4.4.3. Gestión Pedagógica

Teniendo en cuenta que la gestión educativa involucra el ámbito administrativo y pedagógico, es menester analizar la gestión educativa del núcleo Nataniel Aguirre desde los dos ámbitos que la componen. La gestión pedagógica[177], toma vida en el aula a través del cuerpo docente y administrativo de la institución, niños, padres de familia y demás actores involucrados en el proceso educativo.

La gestión pedagógica se presenta en dos partes: la primera contiene los casos de las UESs (Pucara y Kayarani) y la UEC y la segunda desarrolla la formación y capacitación docente, el currículum, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, el trabajo cooperativo y las innovaciones pedagógicas.

4.4.3.1. Primera parte: mismo objetivo, diferentes realidades

Los casos estudiados, a pesar de tener características similares (lengua, cultura, área geográfica a la que pertenecen, aplicación de la REB) y ser dirigidas por las mismas autoridades educativas (Directora Distrital, Director del núcleo, Asesora Pedagógica), difieren en cuanto a la forma interna de organizarse cada una de ellas. Así, la aplicación de horarios de entrada y salida, uso de los módulos y materiales didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y las formas de relacionarse de los docentes con el entorno inmediato de la escuela. En otras palabras, lo que se pone de manifiesto es que las cinco UESs (Pucara, Kayarani, Villa Rosario, Chullpani y Aguirre II) y la UEC tienen sus propias particularidades porque "cada lugar tiene su modo de ser típico y original, y aunque su rostro y actividades cambian con el paso del tiempo, conservan el mismo espíritu en los actos que realizan" (Gallo 1999:12). No obstante, a su vez, ellos forman parte de una red de relaciones en el interior del núcleo Nataniel Aguirre.

---

[177] Gestión Pedagógica entendida como el conjunto de elementos que cobran vida en el aula. En términos de Gimeno (1992:107), la gestión pedagógica “es un concepto pertinente a la escala de la Unidades Escolares […] son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia”.

4.4.3.1.1. Caso Pucara

La UES Pucara, de la comunidad de Pucara, cuenta con los siguientes cursos kinder, primero, segundo, tercero y cuarto de primaria. La UES en mención cuenta con dos docentes, uno titular[178] y la otra interina[179].

La UES de Pucara, al igual que las demás UE, a partir de 1996 forma parte del programa de transformación; lo cual significa emprender un cambio en la visión del aprendizaje y por ende de la enseñanza. En tal sentido, se toma muy en cuenta el aprendizaje que el niño recibe en el seno familiar y comunal; sobre la base del aprendizaje social, la escuela es la encargada de dar continuidad al conjunto de aprendizajes adquiridos por los alumnos en su entorno, de manera que los aprendizajes adquiridos en la escuela sean contextualizados y formen parte de situaciones reales y que puedan ser puestos en práctica en la vida cotidiana.

Así mismo, hay que aprender a mirar las múltiples posibilidades y realidades de aprendizajes que se gestan en el interior de una comunidad educativa, con miras a mejorar la calidad de educación y no centrarse simplemente en las cuatro paredes que forma el aula escolar. Es decir hay que:

> Abrir el aula a la construcción de conocimientos; romper las viejas estructuras cerradas entre cuatro paredes y generar un espacio simbólico donde lo central sea el cambio actitudinal del docente que posibilite en los niños, constantemente, la pérdida momentánea de equilibrio y las sucesivas reequilibraciones que garanticen lograr aprendizajes significativos (Boggino 1997:57).

Implica no ver a los alumnos como tabla rasa, ni a los docentes como los únicos portadores de conocimientos[180], sino que el aprendizaje debe ser entendido en términos de interacción social, por ende compartido e intercultural (cf. Serrano op. cit.:409-423).

---

[178] Docente Titular posee título académico (normalista urbano-rural y universitario), lo que acredita el reconocimiento en el escalafón del magisterio nacional.

[179] Docente Interino/a se considera docente interino/a, a los bachilleres (humanidades y técnicos) que ejercen la docencia pero que no poseen título académico, que acredite el reconocimiento en el magisterio nacional.

[180] El paradigma tradicional de la educación concebía a los alumnos como tabla rasa, es decir que los alumnos eran carentes de conocimiento alguno; los únicos portadores de conocimientos eran los docentes y que el lugar ideal para el aprendizaje de los alumnos era sólo el aula (cf. Pessoa de Carvalho 1997:8).

En el Patio

Los docentes de la seccional en mención llegan a la escuela a las 8:40 de la mañana y trabajan hasta las 12:30 del día, con un receso de 30 minutos a las 10 de la mañana. El horario descrito no es para todo el año lectivo, sino que varía de acuerdo a las épocas climáticas[181]; según opinión de los docentes, las clases generalmente se inician a las 8 de la mañana.

Según Resolución Ministerial Nº 001 (2000:s/p), respecto al horario de clases, se establece que:

> Los directores distritales de educación, recogiendo la opinión de las juntas escolares de núcleo y distritales, aprobarán el calendario escolar más apropiado para su distrito con un mínimo de 200 días hábiles de clases, tomando en cuenta las características socioeconómicas y culturales, los períodos de siembra y cosecha, las condiciones ecológicas y climáticas locales.

Así mismo, "en el área rural de población dispersa el horario de inicio deberá acomodarse según las necesidades de la comunidad a fin de no perjudicar el aprovechamiento del mismo" (MECD 2000:8), y "el horario de funcionamiento de cada unidad educativa comprenderá un mínimo de 30 períodos semanales de 45 minutos cada uno, que podrán ser distribuidos en cinco días (lunes a viernes)" (ibid.), horario que evidentemente no es cumplido en la UES Pucara.

Todo lo antes expuesto se traduce en un horario de clases flexible donde cada unidad educativa tiene el derecho y la obligación de adecuarse a la realidad y necesidad de las comunidades, más no a las necesidades y conveniencia de los docentes.

En el núcleo Nataniel Aguirre (a excepción de las UESs Kayarani y Aguirre II), los docentes han acomodado el horario de clases a su conveniencia, debido a la facilidad de acceso a las UE, lo que permite a los docentes viajar a diario a sus hogares en Cochabamba. También hay que tomar en cuenta que algunos docentes de secundaria prestan sus servicios en otras instituciones educativas en Cochabamba, además, no hay vivienda para los docentes en las comunidades. En tal sentido, se ha entendido mal la flexibilidad del horario, ya que lo planteado por los gestores de la REB permite

[181] El horario de clases tanto en las UES como de la UEC del núcleo Nataniel Aguirre y de los cuatro núcleos que pertenecen al Distrito de Colomi cambia en la época invernal, cuando las temperaturas climáticas llegan a bajo cero, de 8 a 8:40 de la mañana.

negociar el horario de manera que no afecte a las partes, esto es, a los aprendices y a los enseñantes.

Otro aspecto que llama la atención en esta UES es que la mayoría de los alumnos esperan a los docentes en la escuela todos los días, aunque hay muy pocos que en ese momento están por llegar a la escuela. Esto demuestra el compromiso de los alumnos respecto al cumplimiento del horario de llegada a clases. Esto se atribuye principalmente a la existencia de los juegos infantiles (resbaladera, escalera, columpios, sube y baja, etc.) en la escuela y al juego favorito de los alumnos, el fútbol. Se constató que los niños al llegar a la escuela hacen uso de los juegos infantiles antes de iniciar las clases y durante el recreo. Para ello, los alumnos hacen turnos para participar de los juegos infantiles; niño que llega aguarda su turno para ocupar los juegos, no se percibe un acaparamiento de los niños por los juegos. En todo caso, los alumnos de los cursos superiores colaboran con los niños de los cursos inferiores para que éstos puedan disfrutar de los mismos, haciendo uso de los elementos ancestrales de las comunidades como son la ayuda y la cooperación entre sus compañeros. Esto hace pensar cuán importante es crear las condiciones favorables para que los niños gusten de la escuela, aspectos que están presentes en la mayoría de escuelas del núcleo.

Los niños por su parte diferencian entre el juego y las responsabilidades que ellos asumen al ingresar a la escuela; es decir, los límites que hay entre el juego y su aprendizaje, pues al escuchar la campana dejan de jugar y se dirigen al lugar de la formación.

Hay que considerar al juego como herramienta de enseñanza y aprendizaje porque los niños aprenden jugando e imitando a los adultos. Esto es hacer del juego una herramienta pedagógica que ayuda a mejorar el aprendizaje en los niños y no considerarla como relleno de tiempo frente al agotamiento de lo planificado.

Dicho así, el juego es el motor móvil que hace gustar la escuela a los niños, aparte de las tareas académicas que estos deben cumplir. Al respecto, anotan Goodman & Goodman (1993:268), citando a Vigotsky "el juego en sí mismo, media en el aprendizaje de los niños […]. En el juego social, los niños transaccionan entre sí, mediando cada uno en el aprendizaje del otro. Aprenden a comprender los significados del mundo mientras juegan con sus representaciones del mundo".

Los docentes de la UES de Pucara comparten las actividades durante la formación; uno de los maestros toca la campana, mientras su colega llama a los niños a formarse.

El rol que les toca asumir en este espacio de tiempo depende de quién esté de turno[182]. La difícil tarea de los docentes es llegar a consensos para compartir responsabilidades que no perjudiquen ni a los estudiantes, ni a los docentes. Los segundos no hegemonizan la responsabilidad de autoridad entre ellos, más bien ésta es compartida; esto se evidencia en la designación de turnos para toda la semana y en el llenado del registro de asistencia de los docentes. Lo que en términos girouxianos "la autoridad emancipadora sugiere que los maestros son portadores de conocimientos, reglas y valores críticos, mediante los cuales articulan y problematizan conscientemente su relación entre sí, con los estudiantes, con la materia que enseñan y con la comunidad en general" (Giroux 1993:145).

Durante la semana que estuvimos en Pucara, el docente de tercero y cuarto cursos fue el anfitrión, y como él dice: "llego, toco la campana, hago que un alumno cada día llegue a dirigir"[183], expresiones que no sólo quedan en discurso sino que se aplican en la vida escolar.

Como en esta seccional uno de los docentes trabaja desde 1997, eso ha permitido que el docente se acople y se familiarice con los niños. A esto se suma la experiencia acumulada del docente durante su vida magisteril y, como dice Rockwell (1995:14),

> toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana. El conjunto de prácticas escolares cotidianas resultantes de ese proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos. A partir de esas prácticas los alumnos se apropian […] diversos conocimientos, valores, formas de vivir y de sobrevivir. La experiencia en la escuela es también formativa para los maestros.

Este interactuar entre docentes y alumnos y demás actores educativos ha permitido que se den cambios en la visión de la labor docente, en la cual el maestro percibe su rol como provocador y facilitador de nuevas situaciones de aprendizaje[184].

Los docentes como gestores de nuevas situaciones de aprendizaje provocan cambios significativos en la vida escolar; esta aseveración es corroborada con la siguiente descripción:

---

[182] La característica de las UES y la UEC es que los docentes comparten responsabilidades en la formación, fechas cívicas y programas socio-culturales. Para el caso de la formación los docentes tienen turnos, significa que cada docente durante una semana tiene la obligación de dirigir las actividades en la formación.

[183] Entrevista: D1B:3.

[184] Contreras Domingo, José. 1990. “El currículo como formación”. En Cuadernos de pedagogía, Nº 184, s.ed. Barcelona. Citado en Torres 1996:55).

> El docente después de tocar la campana y dirigirse a los niños se sirve de su ayudante para que dirija la formación y dice: "César, pasa al frente y dirige la formación, tú ya sabes que tienen que hacer". Esta vez es César, alumno del cuarto curso, quien toma "el lugar del docente". Al escuchar el pedido o la orden de su maestro, César pasa al frente y dice: "manos arriba, abajo, horizontal, atrás", mientras los docentes ayudan a que se cumplan las órdenes emanadas por su ayudante. En vista que los alumnos conversan, se halan de sus prendas, otros juegan y uno que otro termina de llegar a la formación (Andrade, cuaderno de campo 2000:1)

Al respecto, se nota un cambio de actitud de los docentes. El hecho de servirse de un ayudante hace que las actividades escolares sean compartidas con los alumnos. En cierta medida, los docentes están compartiendo el poder de autoridad que años atrás era de exclusividad absoluta de los maestros.

Asimismo, cuando los alumnos hacen uso de los espacios otorgados por los docentes es interesante ver que los maestros siempre ayudan a los alumnos a que cumplan ciertas actividades estrictamente en la formación, así:

> El docente interrumpe y dice "¿qué hacemos antes de realizar los ejercicios?". Los alumnos responden en coro "saludamos". El profesor dice "continua César". César retoma la palabra y dice “saludemos al profesor”. Los niños al escuchar las palabras de César, todos dicen “buenos días, profesor”. Los profesores responden “buenos días, niños”. César dice "ahora a la profesora". Todos “buenos días, profesora”. Ahora a la Asesora. Todos “buenos días, señora Asesora”. Ahora a los señores. Todos “buenos días, señores profesores” (Andrade, cuaderno de campo 2000:1).

Esta forma de actuar de los docentes hace que cada vez vayan dando autonomía a los alumnos para que se desenvuelvan de mejor manera en la vida escolar y por ende en la vida cotidiana, ya que los niños de esta seccional estarán en mejores condiciones que los niños de antaño. En la educación tradicional, el docente era el único dueño y señor de las actividades que se realizaban en el patio y en el aula. Era él quien hacía uso de la palabra en todos los actos dentro y fuera de la misma, en tanto que el alumno era receptor pasivo. Actualmente, se nota en los docentes una actitud diferente frente a la concepción del alumno. Con esta actitud los docentes están alimentando la autoestima de los niños y los están preparando para un mejor desenvolvimiento en la vida futura, al dar la oportunidad para que dirija la formación, que entonen canciones, cuenten cuentos y adivinazas, entre otras. Lo afirmado en párrafos anteriores se sintetiza en la siguiente cita, en la cual se considera al niño como: "un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significaciones a los estímulos y configuración de estímulos" (Coll 1996:133).

Dentro de esta nueva visión de la enseñanza y aprendizaje es importante considerar las canciones como recurso de enseñanza y aprendizaje. A través de ellas, los niños aprenden nuevo vocabulario ya sea en L1 o en L2, desarrollan la expresión oral y alimenta su autoestima. En tal sentido, una actividad que también realizan durante la formación es entonar canciones. Las preferidas de los alumnos son: Melodías de América y Escuelitas del Altiplano. Esto se evidencia cuando el docente dice: "César haz cantar una canción". César pregunta a los alumnos: "¿qué canción quieren cantar?". Los niños responden: "Melodías de América", entonando esta canción, los niños se dirigen a las aulas ordenados uno tras de otro" (Andrade, cuaderno de campo 2000:1).

En medio del cambio que se ve en la UES, todavía se evidencia viejos esquemas tradicionales. Por ejemplo, el tipo de formación de los alumnos. Al respecto surge una interrogante ¿qué sentido tiene marchar, saltar, brincar y correr durante la formación?. Al reflexionar sobre estas prácticas nos damos cuenta que muchos niños todas las mañanas realizan todos estos ejercicios desde que se despiertan hasta cuando llegan a la escuela, cuando tienen que ayudar a sus padres en los quehaceres del hogar, traer agua, dejar a los animales en el pasto y cortar el forraje para los animales. En todo caso, la formación debe servir para socializar las experiencias vividas (problemas, alegrías y otras actividades) por los alumnos fuera de clases (en la casa o en el camino). Además, debe ser el momento propicio para platicar sobre los aprendizajes en el aula siempre que estas actividades sean significativas para los alumnos y sirvan también para reflexionar sobre la problemática que vive la comunidad, el distrito y lo que ocurren en el ámbito nacional, de manera que los alumnos puedan discernir entre lo local, regional y nacional.

En medio de todo ello hay que ver lo positivo de las actividades iniciales que se hacen durante la formación, por ejemplo, cantar canciones, contar cuentos, recitar y hacer que los niños dirijan la formación. Con esto se está logrando que los niños sean extrovertidos, no como los niños de antaño que eran callados y tenían miedo de participar en las actividades áulicas. Encontrar en las comunidades a niños que se acerquen a saludar y pregunten quiénes somos, qué tiempo permaneceremos en la comunidad, si vamos a trabajar con ellos o no, realmente sorprende. Esto lleva a reflexionar que la empatía que los docentes han logrado entablar con los alumnos lleva a valorar su yo y por ende a la afirmación de su identidad. Además, no se perfila castigos físicos. Finalmente, se dan oportunidades de participar a niños y niñas en la formación. Durante nuestra permanencia en la UES Pucara se observó que la

formación estaba a cargo de los niños, por ejemplo, César inició el día lunes, Silvia el martes y Romel el miércoles.

En el Aula

Si se quiere cambios significativos en el aprendizaje y enseñanza de los alumnos, las autoridades educativas al nivel de núcleo, distrital, departamental y nacional deben empeñarse en dotar a los docentes de todos los recursos necesarios[185] para la aplicación de la REB. La UE Pucara tiene amplios salones pero el mobiliario que posee no permite cumplir con el mandato de la REB, que es el trabajo en grupo. Los docentes han entendido el mensaje y quieren poner en práctica la nueva organización del aula pero se les dificulta el trabajo porque carecen del mobiliario adecuado para este fin, dificultando a los alumnos moverse con facilidad para desarrollar las tareas emprendidas en el aula.

Sumado a esta deficiencia está el escaso número de docentes que tiene la UES, quienes tienen que distribuirse entre los cursos para brindar un mejor servicio a la población beneficiaria. Así, hay una docente que trabaja con los cursos kinder, primero y segundo (primer ciclo) y un docente que trabaja con tercero y cuarto cursos (segundo ciclo).

En suma, si queremos que los alumnos sean constructores de sus conocimientos hay que hacer del aula un escenario dinámico, comunicativo, investigativo y un espacio de construcción de conocimientos (cf. Porlán op. cit.:98); en tal sentido, hay que crear condiciones favorables que permitan a los alumnos desenvolverse con facilidad en el aula: ambientes de aprendizaje con materiales del medio, materiales elaborados por los alumnos y profesores y materiales fabricados, los cuales tienen un orden espacial determinado donde los alumnos manipulen con facilidad los mismos; organización espacial (grupos de trabajo y mobiliario: bancas, mesas, pizarrón y estantes); predisposiciones del docente y de los alumnos. Y el contenido a ser enseñado, de manera que el escenario áulico se convierte en artefacto o dispositivo en el aprendizaje de los alumnos (cf. Cole op. cit.:140).

---

[185] Hacemos referencia al mobiliario, textos de lectura, módulos, guías, estantes, material didáctico, etc.

Escena etnográfica No. 1

a) Primer curso

La sala de clase no tiene límites, incluye el patio...

Mayo. Un primer curso de primaria en la UES de Pucara. El aula en la que reciben clases los alumnos del primer curso es compartida con los alumnos de preescolar y segundo cursos. Se trata de una aula multigrado; esto significa que la docente tiene que distribuir el horario de clases entre los tres cursos.

Protagonistas principales:

La Ley de la REB en el artículo 3, de los objetivos del sistema educativo boliviano, en los numerales 3 y 5 respectivamente dicen:

> Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación, haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliándola en su cobertura y en la permanencia de los educandos en el sistema educativo y garantizando la igualdad de los derechos de hombres y mujeres (Serrano op. cit.:46).
> Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna (Serrano op.cit.:47).

En tal sentido, los beneficiarios directos de todo el cambio pedagógico que promueve la REB son los educandos de todas las comunidades en las que se está implementando esta nueva oferta educativa. Tomando en consideración estos lineamientos se presentan a los protagonistas principales de los casos estudiados.

Los protagonistas principales comparten características similares: son niños de edad escolar (6-12 años), hablan una misma lengua (quechua), comparten la misma cultura, viven en comunidades que comparten características similares (comunidades agrícolas, emparentadas por la misma lengua y cultura). Ellos se benefician del programa de transformación. Sin embargo, en el contexto escolar se debe "entender que todos los niños son diferentes y tienen distintos ritmos de aprendizaje y potencialidades que deben ser incentivadas por los educadores" (Serrano op.cit.:499).

Con el sistema de educación tradicional el docente era el único poseedor de conocimientos e impartía todo lo que sabía y lo que los programas oficiales determinaban, en tanto que los educandos tenían que aprender de memoria y repetir en los exámenes todo lo que los docentes habían dictado y copiado en sus cuadernos,

dándose de ésta forma un desequilibrio entre lo que el niño aprendía en la escuela y su realidad. Con la REB hay un cambio en la visión de las formas de enseñanza y aprendizaje donde "el centro de trabajo en el aula es el alumno que debe construir sus aprendizajes con la ayuda del profesor y la colaboración de los alumnos" (Serrano op.cit.:490).

En el primer curso de la UES Pucara hay 13 alumnos (cinco mujeres y ocho varones), de 6 a 7 años de edad aproximadamente. Todos los alumnos son quechua hablantes, con un escaso entendimiento del castellano; esta aseveración se confirma a través de las frases simples que ellos emiten, así: "si projesorita, no projesorita, en casa, uno, dos, premiso projesorita" (Andrade, cuaderno de campo 2000). Los alumnos del primer curso están en un proceso de apropiación del castellano como segunda lengua.

La docente:

La docente de kinder, primero y segundo curso es hispano hablante. Según su versión tiene poco manejo del quechua, lo cual se confirma en el desarrollo de clases. Tiene 8 años de experiencia, cuarenta años de edad y actualmente está profesionalizándose[186], y tiene que distribuir su tiempo entre los 13 alumnos de preescolar, 13 de primer y 11 de segundo curso.

Para la docente de kinder, primero y segundo curso el aula no se limita a las cuatro paredes sino que transciende al patio y a la comunidad. Esto parece ser el resultado de los seminarios y talleres de capacitación que reciben en el núcleo.

Organización espacial:

La implementación de la REB "supone un cambio profundo en la práctica pedagógica en el aula y, al mismo tiempo crear las condiciones materiales, técnicas y profesionales necesarias para ayudar al maestro a desarrollar una práctica más efectiva" (Serrano op. cit.:405). Nos centraremos a desarrollar la organización espacial del aula, entendida ésta como: "las características físicas y organizativas del contexto: material didáctico, mobiliario, espacio, horario, etc." (Porlán op. cit.:100).

[186] Profesionalización, son cursos a distancia que siguen los docente para obtener el título de docente.

Además, "es la tarea de disponer los muebles para crear espacios para el movimiento y las actividades de aprendizaje" (Loughlin & Suina 1995:25).

En el primer curso de la UES de Pucara, la clase está organizada por grupo: preescolar, primero y segundo. Cada curso forma un sólo grupo; Esta organización funciona sólo dentro del aula, ya que en el patio donde se desarrolló la clase observada, cada niño trabaja independientemente, no importa estar de pie, sentado, de rodillas, en fin como mejor se acomodan los alumnos. Lo importante es que los niños disfruten de las actividades que la docente realiza. Esto para Filp (op. cit.:177-179) sería un cambio de actitud y mentalidad de los docentes frente a la práctica pedagógica.

En cambio en el aula, los niños no tienen mucha libertad para disfrutar de la clase; siempre están sentados en los mismos asientos, porque las bancas son bipersonales, de madera y muy grandes para los niños del primer ciclo. Cada curso tiene seis bancas bipersonales, en las cuales tienen que acomodarse los 13 niños de primer curso y los 11 niños de segundo curso. Las bancas están acomodadas en dos hileras, de manera que los niños quedan sentados frente a frente. Sumado a esto está que en el aula hay un sólo pizarrón, el cual es compartido entre los tres cursos. Al respecto, la docente no tiene alternativa, porque lastimosamente ése es el mobiliario disponible en la seccional.

Lección:

La lección corresponde al área de matemáticas. El tema es “Escribo de 2 en 2”. La docente pide a los alumnos que salgan al patio y recojan piedras. En la cancha de fútbol los alumnos trabajan independientemente. Realizan la tarea: formar grupos de piedras de 2 en 2 hasta el 10. Cada alumno representa los grupos de piedras con el número correspondiente. Los niños llevan las piedras al aula y colocan en el rincón de matemáticas. Buscan en el aula los números aprendidos en el patio. La docente prepara tarjetas con los números pares e impares. Entrega las tarjetas con los números a cada grupo. Los alumnos reconocen los números y los pegan en el rincón de matemáticas y finalmente escriben en sus archivadores. La lección duró toda la jornada. Mientras los niños trabajan en algunas actividades independientes, la docente se ocupa de los otros cursos para entregarles tareas.

La docente, a pesar de la dificultad que tiene al trabajar con tres cursos y por su poco manejo de la lengua quechua, busca estrategias de trabajo para satisfacer las necesidades de los alumnos y sobre todo lograr una clase dinámica, significativa e interesante. La docente no se encierra sólo en el aula sino que "la sala de clase también incluye el patio y a la comunidad" (Schiefelbein 1993:19).

Materiales didácticos:

En el éxito o fracaso del aprendizaje escolar tienen mucho que ver la disposición de los materiales didácticos, ya que éstos

> poseen una intensa influencia en el nivel de compromiso de los alumnos en las actividades de aprendizaje […] es causa de muy diferentes acontecimientos en el aula, algunas relacionadas con la gestión y la conducta y otros con la amplitud y la profundidad del aprendizaje en el entorno (Loughlin & Suina op. cit.:28).

El aula de la UES Pucara posee varios materiales didácticos que han sido elaborados por la docente y los niños. Estos materiales están escritos en quechua y castellano y son elaborados en cartulina y papel bond. Los materiales didácticos contienen poemas, canciones, frases, el alfabeto, números y recetas. Hay también materiales como etiquetas de jabón y detergente como: Omo, Ace, ABC y Ariel, etiquetas de Atún, Manteca, Mantequilla, Cigarrillos (Marlboro, Derby, L&M, Camel, More, etc.) y leche Anchor; al igual que botellas de Coca Cola, Pepsi y Simba.

Los materiales antes citados no tienen una organización adecuada, ya que están mezclados. Se observa materiales en las paredes, en el techo, en la puerta e incluso en las ventanas.

La docente hace uso de los materiales del medio, como las piedras, palos y hojas, y el aula se convierte en el laboratorio del aprendizaje, donde los alumnos tienen que encontrar lo aprendido. Esto demuestra cuán importante es tener una aula textuada, su mera disponibilidad ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje.; a pesar que los materiales didácticos del aula de esta docente no tienen una organización espacial específica.

En términos generales, ésta se puede concebir como una aula textuada pero se encuentran dificultades como la falta de una organización espacial específica de rincones de aprendizaje como sugiere la REB. Sin embargo, estos materiales sirven como instrumento de aprendizaje, en el caso concreto cuando los alumnos buscan los números pares en el aula, objetivo de aprendizaje de la clase observada.

Escena etnográfica No. 2

b) Cuarto curso

Aula exclusiva para el área de quechua

Mayo. Un cuarto curso de primaria en la comunidad de Pucara. El aula en el que reciben clases los alumnos del cuarto curso es compartida con los alumnos de tercer curso.

Protagonistas principales:

Los alumnos del cuarto curso son 16: 8 mujeres y 8 varones, de 9 a 10 años de edad aproximadamente. Todos son quechua hablantes; utilizan el castellano sólo para responder a los docentes cuando trabajan el castellano como segunda lengua (CL2), sobre todo cuando se encuentran en el aula donde pasan matemáticas, CL2 y ciencias de la vida. Tienen una aula exclusiva para el área de quechua, en la que está prohibido hablar castellano. Así, el maestro nos señala: "en esta aula trabajamos puro quechua. Al entrar en el aula no hablamos ni una palabra en castellano, ya verá usted mismo va a comprobar" (Andrade, cuaderno de campo 2000).

El docente:

El docente del cuarto curso al igual que su colega ha creado ambientes de aprendizaje favorables para la enseñanza y aprendizaje con los niños. Esto permite compartir roles entre docentes y alumnos, característica ya mencionada en lo referente al trabajo en el patio. El docente de cuarto está en ventaja frente a su colega de kinder, primer y segundo cursos porque es bilingüe quechua-castellano, con 14 años de experiencia; tiene 48 años de edad y es normalista[187]. Aunque tiene que distribuir su trabajo entre los alumnos de tercero y cuarto cursos, el docente apoya a los dos cursos, de manera que los alumnos de cada curso reciben su asesoría.

Organización espacial:

El docente de la UES Pucara, busca la forma de trabajar con los alumnos sin perjudicar a ningún curso, para ello trabaja con grupos. Forma seis grupos entre alumnos de tercero y cuarto, dos grupos sólo de mujeres, dos grupos de varones y mujeres y dos grupos sólo de varones.

---

[187] Datos tomados de la encuesta aplicada a todo el personal docente del núcleo Nataniel Aguirre.

El inconveniente que presenta este curso es el mobiliario; a pesar que están trabajando con el programa de transformación, no poseen el mobiliario adecuado que facilite trabajar en grupos. Cada grupo tiene dos bancas bipersonales de madera, grandes e incómodas para el trabajo en grupo, que están acomodadas en dos hileras, de manera que los niños quedan sentados frente a frente. En el aula hay un sólo pizarrón, que es compartido entre los dos cursos.

A pesar de la dificultad descrita, el docente busca estrategias para trabajar de mejor manera con los niños: organización en grupos, uso de los rincones de aprendizaje y su disposición por mejorar su práctica pedagógica. Pero lo que le facilita trabajar eficientemente son los módulos, porque éstos permiten a los alumnos trabajar independientemente, en parejas y en grupos, esto agiliza la labor del docente y le da tiempo para apoyar al otro curso a su cargo. Además, cabe mencionar la estrategia de unificar a los cursos para ciertas tareas; en este caso, cuando trabajan las recetas y temas relacionados con la comunidad.

Para el trabajo de la lengua quechua tienen una aula exclusiva. Esto nos hace pensar que los docentes consideran a la lengua indígena como elemento importante en la enseñanza y aprendizaje del estudiante. Sin embargo, también nos hace pensar que se está considerando la lengua indígena sólo como una asignatura; que el área de quechua tiene su respectivo horario y que no se ve la lengua indígena como instrumento de enseñanza y aprendizaje como considera la REB. Es decir, se estaría ante un caso de enseñanza sólo de quechua y no de enseñanza en quechua.

Al preguntar al docente ¿de quién fue la idea de tener una aula exclusiva para el área de quechua?, él responde: "bueno, fue idea de nosotros los profesores, en virtud que hay aulas disponibles dijimos porqué no tener una aula exclusiva para el quechua, idea que fue corroborada por la Asesora Pedagógica y el Director del núcleo" (ibid.).

Lección*:*

Se trata de una lección en L1. El tema abordado es “Escribamos una receta con comidas del lugar”. Para trabajar este tema los alumnos se trasladan al aula exclusiva del quechua. Para esta lección hacen uso del módulo Qillqakamana Nº 7 y de la lectura del tema: “wakllaqtamanta mikhuykuna” (comidas de otros lugares).

El docente borra la pizarra y pega un papelógrafo en blanco en la misma. Los alumnos terminan de leer la página del módulo, el docente hace uso de preguntas para averiguar la comprensión de lo leído. Así: ¿qué leyeron?, ¿será una canción?,

¿será un cuento?. Los alumnos responden: “es una receta”. Luego acuerdan escribir una receta del lugar (Liza saqta). Trabajan los ingredientes y luego el preparado. El docente escribe en el papelógrafo la receta. Colocan el título y finalmente escriben la receta en sus cuadernos.

La importancia de esta lección radica en la relación que se establece entre la experiencia de los niños sobre los conocimientos locales (comidas de la comunidad) y el conocimiento que traen los módulos como propuesta del Ministerio (comidas de otros lugares). El docente se sirve del módulo para que los alumnos lean y comprendan el contenido del mismo y trasladan ese contenido adquirido a través de la lectura a la experiencia propia (comidas del lugar). Además, el docente utiliza el formato que trae el módulo: título, ingredientes y la preparación; y escribe la receta de la comunidad en compañía de los alumnos. De esta manera los módulos y el maestro sirven de andamios para el aprendizaje de los alumnos. La actitud y el desempeño docente llevan a dar confianza al alumno, contextualizar el aprendizaje y a crear conciencia en el alumno que los conocimientos de las comunidades, sean estas recetas, canciones, leyendas, son tan importantes como los conocimientos de otros lugares.

Materiales didácticos:

A diferencia de los cursos anteriores, los materiales didácticos del aula del cuarto curso están distribuidos por rincones de aprendizaje, de manera que los alumnos diferencian los materiales de matemáticas, ciencias de la vida y lenguaje. Al respecto es importante considerar que en este caso, "el enseñante realiza la tarea de disposición de los materiales a través de una cuidadosa organización y exhibición de los elementos de aprendizaje y de la colocación de éstos para que accedan a ellos los que aprenden" (Loughlin & Suina op. cit.:28). Además, la ubicación de los materiales didácticos ordenados por rincones de aprendizaje permite a los alumnos aprovechar lo que tienen a su alcance, y sirven como artefactos para alcanzar aprendizajes significativos.

En el aula uno, donde pasan clases de castellano, matemáticas y ciencias de la vida, existen los siguientes materiales didácticos: carteles de canciones, poemas, recetas, himno nacional, alfabetos, tablas de las cuatro operaciones (la suma, la resta, la multiplicación y la división), así como figuras geométricas y medidas de longitud. En el

aula también se aprecia materiales como etiquetas de detergentes: Omo, ABC, Ace y Ariel; etiquetas de Manteca y Mantequilla[188].

En el aula dos, que es exclusivamente destinada al área de quechua, hay materiales como: cometas, tejidos, instrumentos musicales, el himno nacional en quechua, canciones, recetas y poemas en quechua; y semillas rotuladas con los nombres propios del lugar, así: papa liza, habas y sara (maíz)[189].

Los materiales antes descritos han sido elaborados por el docente y los niños, ya que día a día producen nuevos carteles y papelógrafos, los cuales son ubicados en sus respectivos rincones de aprendizaje. Dicho en otras palabras, docentes y alumnos dan permanentemente vida al aula.

Actualmente, los ambientes escolares han cambiado porque a más de los materiales elaborados por los docentes y alumnos se encuentran productos del medio que están colocados en unos pequeños cartones; papas, maíz, habas y arvejas. También tienen piedras, palos, paletas de helado, así como objetos de barro con figuras de animales, aves, ollas, platos y cucharas. Esto hace pensar que los docentes están considerando los materiales del medio como verdaderos artefactos de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad, vemos que hay logros significativos en la organización del aula; el hecho de tener materiales del medio y otros es un paso a transformar el aula en un lugar de diversión, donde alumnos y maestros disfrutan y no se encasillan en las cuatro paredes frías de antaño. Otro logro significativo en la organización de los materiales didácticos y la multiplicidad de los mismos es utilizar etiquetas de diferentes productos en la organización del aula; estas etiquetas en su mayoría son conocidas por los alumnos, lo cual ayuda a los niños en el proceso de la lecto-escritura, porque, a pesar de no conocer las letras, ellos leen con mucha facilidad las etiquetas de los productos sin importar que estén en otro idioma que no sea el del niño. Así mismo, el ambiente áulico mantiene un equilibrio entre materiales en quechua y en castellano. Al respecto Clay y Cazden (1993:246) señalan que: "para todos los niños, cuanto mayores sean los fragmentos de lenguaje impreso con los que pueden trabajar, más ricas serán las cadenas de información que puedan emplear y más rápido aprenderán". El ambiente textuado permite a los niños entrar en el mundo de la lecto-

---

188 Cuaderno de campo.
189 Cuaderno de campo.

escritura. Como dicen Goodman y Goodman (op. cit.:263) "el lenguaje escrito se desarrolla, al igual que el discurso, en el contexto de su utilización".

4.4.3.1.2. Caso Kayarani

Esta UES presta los servicios de kinder, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto cursos de primaria. Están trabajando con el programa de transformación desde kinder hasta el cuarto curso, en tanto que el quinto curso está bajo el programa de mejoramiento. En la escuela de Kayarani trabajan tres docentes bilingües; todos son interinos y radican en la comunidad. Como ellos dicen: "salimos de la comunidad según la necesidad que tengamos, podemos salir cada semana, cada mes"[190].

A diferencia de la seccional de Pucara, donde los docentes viajan a la ciudad todos los días, los docentes de la comunidad de Kayarani radican en la misma comunidad. Esto trae ventajas frente a los docentes que viajan todos los días a la ciudad, porque los docentes llegan a considerarse miembros de la comunidad. Esta situación coincide con lo que dice Filp (op. cit.:177-179) permitir el conocimiento de la realidad comunitaria y la colaboración entre la escuela y la familia. No ocurre lo mismo cuando los docentes entran y salen todos los días de la comunidad porque ellos están a la expectativa de la hora de salida del bus, para no perderlo, mientras que los docentes que radican en la comunidad en muchos casos se olvidan del horario salida.

Estos docentes de Kayarani se conviertan en secretarios, médicos, alfabetizadores, negociadores (mediadores) de problemas, a más de cumplir su labor docente. Esto hace que los docentes sean en muchos casos el motor o piedra angular de la comunidad. Pero, muchas veces, los docentes al convertirse en la pieza principal de la comunidad hacen que ésta se vuelva dependiente, pensando que el docente soluciona todo.

En el caso que nos atañe vemos que, a pesar que los docentes radiquen en la comunidad y convivan con los niños ya tres años, persiste un distanciamiento entre ellos y una cierta ruptura entre la escuela y la comunidad. Todavía persiste la ruptura dicotómica entre la escuela y la comunidad, no se ve aún la integración en una sola comunidad de aprendizaje.

---

[190] Entrevista: D4B:20.

El hecho de radicarse en la comunidad ha permitido a los docentes trabajar en jornada completa de 9 de la mañana hasta las 12:30 del día (con un receso o recreo de 30 minutos a las 10:30 de la mañana) y de 1:30 a 4 de la tarde, de lunes a viernes. Según los docentes, vienen trabajando con esta modalidad desde hace tres años, previo consenso con los padres de familia, pues ellos están gustosos de que sus hijos estén ocupados en la escuela todo el día.

Esto demuestra que en parte están cumpliendo con lo que indica la Ley 1565 de la REB en lo referente a la participación popular, al posibilitar "que las propias comunidades organizadas tengan derecho a participar en las decisiones en procura de un mejoramiento del nivel de formación de las nuevas generaciones" (Serrano op. cit.:503). Pero, en el caso que nos involucra no hay una real participación en los términos que propugna la REB; la participación de los padres de familia se limita a enviar puntualmente a clases a los niños, asistencia a actividades cívicas, trabajos en la escuela (construcción), a reuniones que suelen tener en la escuela y dar sugerencias esporádicas en las temáticas a ser abordadas en el aula, por ejemplo, sugerir a los docentes trabajar sobre la ubicación geográfica de los lugares utilizando los mapas, que según algunos padres de familia los módulos no contenía aquel tema. Esta sugerencia fue considerada por la Asesora Pedagógica para trabajar a nivel del núcleo.

En el Patio

Entre las actividades que realizan durante la formación en las UESs de Kayarani y Pucara se encuentran diferencias y similitudes. Entre las similitudes está el tipo de formación tradicional donde marchan, saltan y corren. Además, entonan canciones como: Melodías de América, Chiwankitu (perdiz) y Escuelitas del Altiplano. También hacen que los alumnos dirijan la formación. Los docentes se convierten en guías y animadores de la formación.

Entre las diferencias que podemos anotar están diferentes: horarios de entrada y salida de clases, pues en la escuela de Pucara ingresan a clases a las 8:45 de la mañana en época invernal y normalmente a las 8 de la mañana, en tanto que en la seccional de Kayarani el horario de entrada es a las 9 de la mañana durante todo el año escolar por consenso de los padres de familia. Otra diferencia que encontramos es el hecho de trabajar en jornada completa (Kayarani) y en media jornada (Pucara).

Finalmente, los docentes de la UES Kayarani radican en la comunidad, mientras los docentes de la comunidad de Pucara salen todos los días a sus casas[191].

Escena etnográfica No.3

En el Aula

a) Cuarto curso

La Carta Viajera

Mayo. Un cuarto curso de primaria en la UES de Kayarani. El aula en el que reciben clases los alumnos del cuarto curso se comparte con los alumnos de quinto curso.; este último trabaja con el programa de mejoramiento, en tanto que los alumnos del cuarto curso trabajan con el programa de transformación.

Protagonistas principales:

Los niños del cuarto curso de la escuela de Kayarani no son disímiles del conjunto de niños de la misma, ya que comparten un mismo contexto sociocultural, político, educativo y religioso; lo que les diferencia del resto de niños son las edades. Los niños del cuarto curso son 25: 6 mujeres y 19 varones, de 10 a 11 años de edad aproximadamente. Todos los alumnos son quechua hablantes, con un buen entendimiento del castellano. Se dice esto porque vimos cómo se desenvolvían en las clases de CL2 y matemáticas frente a las preguntas del docente, también porque hablamos con ellos y la comunicación la hicimos en castellano. Muestra de todo ello es también la carta que escribieron a sus "amigos desconocidos".

El docente:

El docente del cuarto curso de la UES Kayarani al igual que sus otros dos colegas de la escuela ha creado un ambiente propicio para desarrollar los aspectos cognitivos y afectivos en los niños. Esto se debe principalmente a que el docente es bilingüe quechua-castellano. A esto se suman sus 12 años de experiencia docente; estas características han permitido que el docente se identifique con los alumnos a través de la lengua. Cabe, no obstante, destacar que este es interino[192] y tiene que distribuir su

---

[191] Cuaderno de campo.
[192] Datos tomados de la encuesta aplicada a todo el personal del núcleo Aguirre.

trabajo entre los alumnos del cuarto curso (de transformación) y los del quinto curso (de mejoramiento).

Ser interino podría ser considerado desventajoso pero, por al contrario el docente ha creado mecanismos para enfrentarse con éxito en la práctica de aula. Desde otro contexto por ejemplo Rockwell (op. cit.:26) dice "las relaciones y prácticas escolares dentro de las cuales se inician los maestros contribuyen de manera fundamental a su formación como docentes […]. Él aprende lo que en determinada escuela se acostumbra".

Entonces cuenta mucho el contexto socioeducativo donde se desarrolla la práctica pedagógica; a esto se suman los talleres de capacitación y la asesoría pedagógica instaurada en el núcleo.

Organización espacial:

En la UES Kayarani la propia estructura del aula es diferente; está diseñada para aplicar la REB, lo que permite que los docentes trabajen con grupos de nivel como norma la REB.

Vemos que el docente forma grupos de trabajo, aunque no se aprecia grupos mixtos (varones y mujeres). La clase está organizada en cinco grupos, cuatro de varones y un sólo grupo de mujeres. El hecho de optar por la conformación de grupos de trabajo segregados por sexo permite que tanto las niñas como los niños tengan igualdad en sus responsabilidades asignadas. Por un lado, vemos positivo la conformación de grupos de trabajo sólo de varones y sólo de mujeres, porque se da igualdad de oportunidades para que se organicen tanto varones como mujeres, por otro lado, se descarta la conformación de grupos heterogéneos, donde haya mayor interacción entre varones y mujeres.

Además, ayuda mucho a la buena organización del curso y desarrollo de la clase, el tipo de mobiliario que dispone el aula; las bancas son hexagonales, de madera y cómodas, fáciles para trabajar en grupo. Sumado a esto, el aula cuenta con buena iluminación, tiene dos pizarrones y estantes. En los estantes se encuentran los módulos de aprendizaje, algunos textos de lectura y cuentos.

En algunos caso, la puesta en marcha de la REB ha permitido, a más de la construcción de los locales escolares apropiados, la dotación de mobiliario que permite el trabajo en grupos. La característica hexagonal del mobiliario tiene su razón de ser;

"aún cuando parezca que las mesas son menos importantes que otros insumos, el trabajo de grupo depende (en cierta medida) de la disponibilidad de las mesas […] que puedan juntarse para permitir el trabajo de un grupo de cuatro o cinco alumnos" (Schiefelbein op. cit.:24). Las bancas con las que se trabajaban antes y las que aún siguen teniendo vigencia en algunas UESs (Pucara) son pensadas para la ubicación en fila una tras de otra, lo que no permite moverse a los alumnos y trabajar en grupo. En cambio este nuevo mobiliario permite el trabajo en grupo y que el docente recorra con facilidad los grupos y cumpla con la labor encomendada de guiar y ayudar en los aprendizajes de los niños. Además, permite a los alumnos ayuda y cooperación mutua en ellos.

Lección*:*

Se trata de un tema del área del CL2: “Redacción de una carta”. El docente, para abordar este tema, pide el formato de una carta que había elaborado su colega de tercer curso. Con este cartel, el docente indica las partes de la carta: encabezamiento (lugar y fecha, destinatario), desarrollo o cuerpo de la carta (contenido de la misma) y la despedida, el siguiente ejemplo ilustra el formato de la carta presentado por el docente.

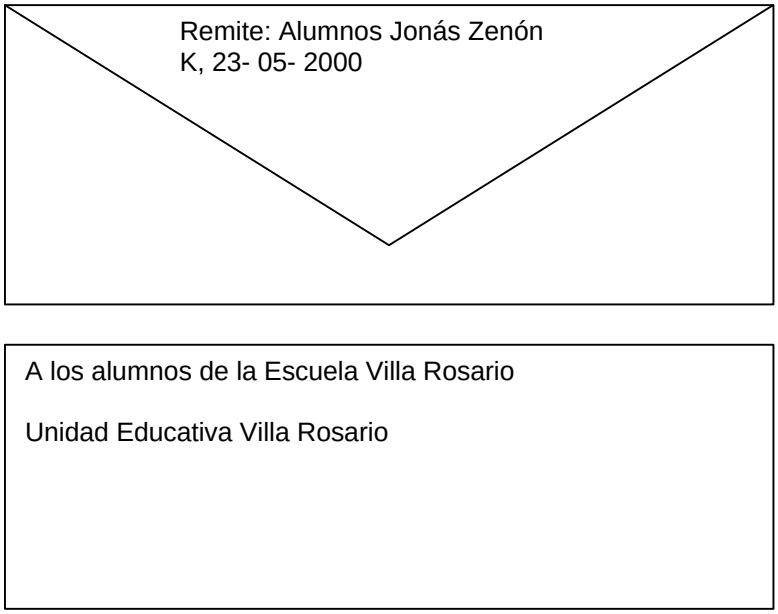
Kayarani, mayo 23 del 2000

Queridos niños de Villa Rosario

Yo me llamo....., estoy en el cuarto curso de la escuela de Kayarani, mi profesor es Oscar Sandy, en esta escuela hay 89 alumnos, es un lugar bonito, produce papas, habas, ocas y cebolla. Le invito a que conozcan mi comunidad. Tu amigo.

Atentamente,

Además, indica lo que consta en el sobre:



Da un concepto de carta: "la carta es un medio de comunicación entre dos personas en la distancia"[193].

Redacción de la carta. Después de la indicación del docente, cada alumno escribió una carta. El contenido de las cartas escritas por los alumnos era diferente, unos contaban sobre los productos existentes en la comunidad, otros sobre el número de alumnos de la escuela y otros sobre las reuniones que se realizan en la escuela y la comunidad. Terminan de redactar la carta y elaboran el sobre.

Finalmente, entregan la carta a la Asesora Pedagógica en sobre cerrado para que la lleve a la escuela de Villa Rosario.

En la escena antes descrita, es fundamental el papel del docente y los niños en la creación de un ambiente propicio para la construcción de los conocimientos respecto al nuevo tema. Es decir, como diría Coll (op. cit.:135):

> las funciones del profesor, se le acaba concediendo una importancia decisiva como orientador, guía o facilitador del aprendizaje, ya que a él le compete crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto de conocimiento.

[193] Clase observada: OD3B500:31.

El docente no se limita a definir lo que es la carta sino que el aprendizaje trasciende de un nivel teórico a un nivel práctico, en la redacción de la carta misma. Para que esto ocurra, el docente se sirve de los materiales didácticos que dispone la escuela, en este caso recurriendo a la empatía, la ayuda y colaboración entre docentes. Los préstamos de los materiales didácticos dependen del grado de empatía que los docentes guardan entre ellos, del trabajo compartido que llevan en el aula y el tiempo de permanencia de los docentes en la escuela.

Materiales didácticos:

En el aula del cuarto curso de la UES Kayarani se aprecia un mosaico de materiales didácticos que han sido elaborados por el docente y alumnos; por ejemplo, relojes de cartón rotulados en quechua "inti watana", radios de cartón y madera rotulados como "wayra simi", mapas, carteles en quechua y castellano, tablas de la multiplicación y división, módulos y diccionarios. También hay etiquetas de jabón, de Manteca y Mantequilla. Estos materiales están colocados en determinados rincones de aprendizajes, así: matemáticas, quechua, castellano y ciencias de la vida; es decir, se trata de una aula textuada. Los materiales didácticos de este curso no distan mucho de los demás cursos de esta UES.

Escena etnográfica No.4

b) Primer curso:

Usos del material didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Mayo. Un primer curso de primaria en la comunidad de Kayarani. El aula en el que reciben clases los alumnos del primer curso es compartida con los alumnos de kinder; los dos cursos están inmersos en el programa de transformación.

Protagonistas principales:

Las características de los niños del primer curso de la UES Kayarani no distan mucho del resto de los niños de esta seccional, son 24 alumnos, 10 mujeres y 14 varones, de 5 a 6 años de edad aproximadamente. Todos los alumnos son quechua hablantes. Utilizan el castellano sólo cuando trabajan esta área. El resto de tiempo, sea en el patio, en el aula o con sus compañeros, la comunicación se realiza en quechua. Eso no quiere decir que no entiendan el castellano. Los niños de kinder y primer curso entienden el castellano porque al hacerles preguntas en castellano los niños responden en esta lengua, aunque las respuestas sean simples.

Lo que hay que dar crédito a los docentes y a la opinión de la Asesora Pedagógica es que: "en los niños, [han] visto el cambio porque han desarrollado bastante lo que es la expresión oral, lo que es el compartir en grupo, lo que es la integración de niñas y niños" (Andrade & Duchi informe de trabajo de campo 1999). También manifiestan que el cambio en los niños "está dependiendo mucho del trabajo que está haciendo el docente, en algunos casos tenemos niños muy extrovertidos"[194]. Los docentes trabajan con los niños sobre el respeto, la solidaridad y el compañerismo; esto se evidencia a través del intercambio de fiambres, reparto de materiales en el aula, en las formaciones, etc.

La docente*:*

La docente del primer curso está en la misma situación que su colega del cuarto curso de la seccional de Kayarani, pues maneja las dos lenguas (quechua y castellano). Tiene 8 años de experiencia docente y es interina[195]. Ella distribuye su tiempo entre los alumnos del primer curso y los del kinder. Sumado a todas estas características la docente se encuentra embarazada y no puede jugar, saltar, corre y hacer la clase más dinámica porque su estado no lo permite.

Organización espacial:

La clase está organizada en 5 grupos, cuatro grupos mixtos y un grupo sólo de mujeres. Las bancas hexagonales, de madera, cómodas facilitan el trabajo en grupo. El aula cuenta con buena iluminación, posee dos pizarrones (uno para cada curso), tiene estantes y poco material didáctico elaborado por la docente. Para cada alumno está habilitado una caja de cartón con su respectivo nombre, en el cartón tienen todos los útiles escolares que van desde un lápiz hasta los archivadores.

Lección*:*

Se trata del área de quechua. El tema es “Uywakunata yachapayana munanchik” (necesitamos aprender sobre los animales). La docente primeramente toma lista. Hace un repaso de la clase anterior (partes del cuerpo). Utiliza la pizarra para indicar las partes del cuerpo (la cara, la nariz, la oreja, la lengua, las manos y las piernas) que están dibujadas en la misma. Los niños pasan a la pizarra e indican cada parte nombrada por la docente. La docente pregunta con qué letra se inicia la palabra

---

[194] Entrevista: CB:47.
[195] Datos tomados de la encuesta aplicada a los docentes del núcleo Aguirre.

nombrada. Los alumnos se dirigen al rincón de lenguaje e indican la letra; por ejemplo, “sinqa” (nariz), los niños indican la letra /s/. Luego entrega el módulo Qillqakamana “1Niqui”. Trabajan con las páginas 34 y 35 con el tema “Uywakunata yachapayana munanchik”. A través de preguntas y respuestas reconocen las figuras de las páginas. Los niños dibujan en la pizarra los animales reconocidos en el módulo. La docente dibuja los animales que nombran los niños. Luego pregunta a cada grupo por el animal que desean ser (pili = pato, waka = vaca, chiwlli = pollo, y misi = gato). Trabajan sobre los sonidos emitidos por los animales. Grafican los sonidos de los animales (car, miau, mu, chik) en tarjetas. Pegan en el rincón de lenguaje las tarjetas. Finalmente escriben en los archivadores los sonidos graficados en las tarjetas.

A pesar que el aula no tiene una ambientación adecuada acorde a las necesidades y edades de los niños del primer curso, ésta se convierta en el laboratorio para la construcción y elaboración de nuevos conocimientos de los alumnos. La docente utiliza el poco material didáctico con que cuenta el aula para dar ayuda y apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños. Además, es importante ver cómo la docente trabaja las sílabas (car, miau, mu, y chik) a raíz de los sonidos de los animales; sonidos que son familiares para los alumnos. La docente lleva al aula una escena vivida por los alumnos y la representa con ellos en el aula, de esta manera la clase es contextualizada y tiene relevancia para los alumnos. Lo que para Bärbel & Cellérier (1997:49) los aprendizajes son significativos porque son trabajados sobre la base de esquemas familiares de los alumnos.

Materiales didácticos:

En el curso de primero y kinder hay materiales como el alfabeto y unos pocos carteles de canciones y poemas en quechua y la nómina de alumnos con sus respectivos números.

Haciendo un análisis comparativo con los cursos antes presentados vemos que éste tiene muchas falencias, sobre todo tratándose de un curso inicial donde los niños deben estar en un ambiente agradable. El aula no se encuentre en condiciones óptimas para la enseñanza y aprendizaje. Esta situación se atribuye a que la docente asumió este curso obligada, ya que por ser el primer curso ningún docente quiere asumir, esto ha causado la ruptura en las relaciones entre los docentes y no se ve el trabajo en equipo, a diferencia del año anterior.

Con esto se demuestra cuán importante es el trabajo en equipo, la predisposición del docente en el desarrollo de la clase, y en la preocupación que éste o ésta ponga para

mejorar el ambiente escolar. Dentro de la enseñanza y aprendizaje es muy importante aprovechar bien el espacio áulico, de manera que los materiales estén al alcance de los niños.

4.4.3.1.3. Caso Central

El Director tiene su oficina en la UEC, allí reposa toda la documentación de las UESs. La UEC presta los servicios en los nivele de primaria (incluye kinder) y medio. En la UEC trabajan con dos programas, desde kinder hasta el cuarto curso de primaria trabajan con el programa de transformación y de quinto curso de primaria hasta tercer curso de secundaria con el programa de mejoramiento. En la UEC los cursos de primero, segundo, tercero y cuarto tienen paralelos.

Los docentes de la UEC tienen ventajas frente a sus colegas de las UESs porque el bus en el que viajan todos los días los deja en la puerta del local educativo. Eso permite que las clases se inicien 15 a 20 minutos antes que las seccionales y salgan igualmente un poco mas tarde que en las seccionales, en cambio los docentes de las seccionales tienen que caminar para llegar a la escuela y salir de ella para abordar el bus. Cuando los docentes llegan a la escuela el conserje se encarga de tocar la campana para que los alumnos se dispongan a formar.

La UEC cuenta con todos los beneficios y tiene al Director y a la Asesora Pedagógica a diario, hay un docente para cada curso, cosa que no sucede con las UESs donde los docentes tienen que distribuir su tiempo entre varios cursos. Además, tiene un conserje que cuida del ornato de las aulas, a diferencia de las seccionales donde tienen que hacerlo los niños y los docentes. A pesar de las diferencias encontradas entre las UESs y la UEC, mantienen una ambientación del aula similar, pues en las aulas hay materiales del medio, otros elaborados por los niños y los docentes y otros dotados por la REB.

En el Patio

Los docentes de la UEC, al igual que los de las UESs, comparten responsabilidades durante la formación y cada docente cumple turnos por semanas. A diferencia de las UESs, la UEC no se sirve de alumnos ayudantes para que dirijan la formación porque ésta tiene mucho alumnado. Cada docente de curso colabora con el profesor de turno durante la formación.

La actividad que se repite tanto en la UEC como en las UESs es la realización del acto cívico los días lunes, siendo la única diferencia que, en la escuela central, la docente de kinder es la encargada de acompañar con el acordeón mientras entonan el himno patrio, en tanto que en las seccionales no hay este acompañamiento.

Los docentes de la UEC son también partidarios de que los alumnos marchen, salten, corran y entonen algunas canciones, como Melodías de América y Escuelitas del Altiplano, canciones preferidas por los alumnos de los cursos inferiores, de primaria básicamente. Los alumnos de los cursos superiores (intermedio y medio) sólo los días lunes participan en la formación con ciertos números programados por ellos. Entre las actividades que ellos realizan son fonomímicas de canciones, generalmente de una cantante colombiana de música pop (Shakira), poemas dedicados a la madre, sainetes cómicos con temas relacionados a la vida conyugal y efectos de la migración. Los demás días son los profesores de curso y los profesores de turno quienes dirigen todo el acto de la formación.

Lo antes descrito demuestra la preferencia de los alumnos respecto a las canciones a ser entonadas y la influencia de los medios de comunicación social en la vida de los estudiantes. La gran atmósfera que envuelve el entorno escolar hace que los estudiantes compartan otros elementos que no son precisamente abordados en las aulas escolares.

Vemos cómo los alumnos están identificados con los artistas del momento; esto nos parece bien pero dentro de ello también habría que rescatar lo propio y trabajar más con los niños, cosa que en el núcleo Nataniel Aguirre no se ha visto. Nos referimos específicamente a la música porque en cuanto a otros aspectos culturales (cuentos, recetas) están siendo recuperados de alguna manera en el aula.

En el aula

Escena etnográfica No.5

a) Cuarto curso "A" y "B"

Clase Compartida

Mayo. Los alumnos del cuarto curso "A" y "B", de la UEC, trabajan con el programa de transformación.

Protagonistas principales:

Se trata de 31 alumnos, 11 mujeres y 20 varones del cuarto "A" y 31 alumnos, 10 mujeres y 21 varones del cuarto "B", de 9 a 10 años de edad aproximadamente. Todos ellos son quechua hablantes, con un buen manejo y entendimiento del castellano. Esto se debe a que en la gestión anterior las docentes encargadas de estos cursos no hablaban el quechua y las clases eran impartidas en castellano. Actualmente, a pesar que las docentes son quechua hablantes, la mayoría de las clases son abordadas en castellano y la lengua quechua es utilizada solamente para la asignatura de quechua.

Las docentes:

Las docentes son bilingües (quechua-castellano) y naturales del Departamento de Cochabamba. Viven en la provincia de Sacaba. La docente del cuarto “A” tiene 2 años de experiencia docente y la del cuarto “B” 3 años y son bachilleres en Humanidades, además, de ser interinas[196].

Organización espacial:

El aula donde pasaron clases los cursos "A" y "B" está organizada para trabajar en grupos. El aula está organizada en 6 grupos de trabajo, cinco grupos mixtos y un sólo grupo de varones. Las bancas son de madera, hexagonales, cómodas y diseñadas para el trabajo en grupo. El aula cuenta con buena iluminación, hay dos pizarrones, estantes y un considerable número de materiales didácticos. En los estantes se encuentran los módulos de quechua y castellano, guías para los módulos, algunos cuentos, revistas y un diccionario.

Lección*:*

La lección es del área de Creatividad. El tema es "Nuestra vestimenta". La clase se inicia con un saludo para luego pasar a la revisión de tareas (manteles y pañuelos). La docente del cuarto "A" controla el orden de la clase mientras que la de cuarto "B" se encarga de explicar los pasos a seguir en la elaboración de los manteles. Los niños que no han traído los materiales para trabajar realizan actividades de lenguaje. Mientras elaboran los manteles, las docentes refuerzan los conocimientos de

[196] Datos tomados de la encuesta aplicada a todo el personal docente del núcleo Aguirre.

matemática (medidas de longitud: metro, centímetros, decímetros y milímetros), así como de lenguaje.

Ya en líneas anteriores se dijo que los docentes son los gestores de nuevas estrategias de aprendizajes. Este es el caso de las dos docentes de los cuartos cursos de la UEC, quienes transforman los dos cursos en uno sólo para aprovechar los conocimientos que una de las docentes posee sobre costura. De esta manera, tanto de los alumnos como de las docentes aprovechan los conocimientos impartidos en el aula, los primeros porque reciben nociones de costura y las segundas porque se ayudan mutuamente.

El trabajo de las docentes posibilita la ayuda y colaboración entre ellas al buscar estrategias de trabajo conjunto para mejorar su práctica docente. Además, el trabajo compartido lleva a enfrentarse a nuevos retos como es el manejo de un grupo numeroso de niños, llegar a acuerdos entre docentes y lograr resultados positivos en la enseñanza y aprendizaje de los niños.

Materiales didácticos:

La ambientación del aula de los cuartos cursos no son diferentes del resto de los cursos de la UEC, ni de los cursos de las UESs. Éstas tienen una organización específica, lo que da vida al aula. Entre los materiales didácticos que se pueden apreciar en las aulas son: el abecedario, carteles (cuadro de género: masculino Luis, gato, perro; femenino Karina, gallina, vaca), canciones en quechua y castellano, tejidos, cuadro de números, rincones de religión, de matemáticas, de lenguaje, de ciencias de la vida, adivinanzas, cuadros de costura. También existen etiquetas de Omo, Manteca, Mantequilla, Coca Cola, Simba, Pepsi Cola, etc. Además, materiales del medio, principalmente semillas de papas, maíz, fríjol y habas y objetos de barro como vacas, toros, ovejas, chivos, burros, palomas, gallinas y pollitos. También hay piedras y palos. Finalmente se puede ver un rincón de aseo en el que tienen cepillos, jabones, toallas, pasta dental y peinillas.

Escena etnográfica No.6

b) Cuarto curso "A"

El juego como construcción de conocimientos.

Mayo. Un cuarto curso "A" de primaria en la UEC. Los alumnos del cuarto curso "A", objeto de nuestra observación, trabaja con el programa de transformación.

Protagonistas principales:

Los alumnos del cuarto curso "A" son 31, 11 mujeres y 20 varones, de 9 a 10 años de edad aproximadamente. Todos son quechua hablantes, con un buen manejo y entendimiento del castellano. Los niños se desenvuelven con mucha facilidad durante el desarrollo de clase de CL2. Esto se atribuye al trabajo docente, a los materiales didácticos, a la distribución del espacio áulico y a la confianza que la docente ha generado en el curso.

La docente:

La docente es bilingüe, quechua castellano y natural del Departamento de Cochabamba. Vive en la provincia de Sacaba. Tiene 2 años de experiencia docente, es bachiller en Humanidades y es docente interina[197].

Organización espacial:

A diferencia de los docentes de la UEC y las seccionales, la docente del cuarto curso "A", tiene una manera singular de trabajar con los alumnos. Su clase está organizada en semicírculo, de manera que la docente recorre fácilmente por los asientos de cada uno de los alumnos.

Los docentes por lo general son los encargados de innovar la práctica pedagógica; para ello buscan las mejores estrategias con la finalidad de tener éxito en su práctica. También tienen su manera de organizar el aula en semicírculo, lo que permite a la docente mayor flexibilidad y manejo del aula y sobre todo control. Es importante también destacar la experiencia docente en este aspecto porque muchas veces son experiencias vividas o contadas en los talleres de capacitación, lo que permite organizarse y trabajar de mejor manera la hora clase.

---

[197] Datos tomados de la encuesta aplicada a todo el personal docente del núcleo Aguirre.

Lección*:*

La lección es del área de CL2. El tema que aborda la docente es "La escritura de palabras con diferentes letras". La docente saluda y recuerda a los alumnos que hay que mantener limpio el curso porque ha habido una queja del conserje. La docente prepara la pizarra. Utiliza la dinámica del barco para trabajar palabras que empiezan con diferentes letras. Contextualiza y dice "nos encontramos en el lago Corani y necesitamos pasar cosas de la una orilla a la otra; en la canoa pueden ir sólo cosas que contengan la letra /p/". Los alumnos nombran cosas con la letra indicada por la docente. Luego dicta palabras para que los alumnos escriban en la pizarra. Después dibujan la canoa y los productos nombrados en los archivadores. Finalmente hacen un concurso de escritura en la pizarra, para ello se forma un grupo de varones y otro de mujeres, la regla es quien escribe la palabra correcta acumula un punto. Los alumnos de su grupo se ayudan entre ellos. A las mujeres al parecer, no les gusta la idea del concurso. Por la insistencia de sus compañeros y de la docente acceden a concursar.

La característica principal de esta lección radica en que la docente, a través de la dinámica del barco, hace gustar a los alumnos del tema en cuestión. También el hecho de tomar como referentes principales los lugares y situaciones (el lago Corani y la canoa que los alumnos utilizan para la pesca o el traslado de productos de una orilla a la otra del lago) que los alumnos viven a diario, hace que los niños se desenvuelvan con mucha facilidad en la hora de clase.

Además, la dinámica que la docente utiliza hace que la hora de clase se convierta en "una fiesta". Esto demuestra que a los alumnos hay que hacerles gustar los temas para que ellos no se aburran, sobre todo tratándose de una clase de CL2, de una lengua que los alumnos están en proceso de aprendizaje.

Ayuda mucho al proceso de enseñanza y aprendizaje el clima sociopedagógico[198] que se gesta en el interior del curso. Además, la ubicación de los alumnos, en este caso en semicírculo, permite a la docente y alumnos entrar en un clima de confianza.

Finalmente, la utilización del concurso hace más divertido la hora clase, ya que durante el concurso las niñas y los niños escribieron en pizarrones separados las palabras: perro, pescado, pato, chancho, ellos, polo, mapa, animal, carbón, cartón,

---

[198] Mena et al. (1999) acuñan el término entorno "socio pedagógico" para entender el conjunto de relaciones que fluyen en el aula a través de docentes y alumnos.

pomada, tiza, lápiz, hilo, pergamino, manga, goma, cama, cajón, ganso, papa, Beni, chompa, vida y plátano. En el concurso ganaron los varones. Lo que se pudo observar es que tanto las niñas como los niños se ayudaron en la escritura de las palabras.

Aunque este tipo de concurso puede dañar la autoestima de algunos alumnos porque aparecen como ganadores y perdedores, sin embargo, este tipo de actividades puede inducir a la participación equitativa de niñas y niños en igualdad de condiciones. También habría que pensar en otras estrategias de trabajo como la conformación de grupos mixtos.

Materiales didácticos:

El aula del cuarto curso "A" está organizada de la siguiente manera:

- Rincón de lenguaje
- Rincón de matemáticas
- Rincón de ciencias de la vida
- Rincón de aseo

En cada uno de los rincones de aprendizaje hay diferentes carteles. Así, en el caso del rincón de lenguaje hay el alfabeto en quechua y en el rincón de CL2 hay el alfabeto en castellano. Además se puede observar adivinanzas, recetas, poemas, igualmente en los dos idiomas.

Escena etnográfica No.7

c) Primer curso

Los niños crean su plan de trabajo para todo el año.

Junio. Un primer curso "A" de primaria en la UEC. Los alumnos del primer curso "A", objeto de nuestra observación, trabajan con el programa de transformación.

Protagonistas principales:

Los protagonistas son 26 alumnos, 15 mujeres y 11 varones, de 6 años de edad aproximadamente. Todos ellos son quechua hablantes, con un manejo y entendimiento regular del castellano.

La docente*:*

La docente es bilingüe (quechua-castellano), natural del Departamento de Cochabamba. Vive en Cochabamba. Cuenta con 15 años de experiencia docente. Es normalista[199] y profesora titular.

Organización espacial:

En este curso la clase está organizada en 6 grupos. En todos los grupos hay hombres y mujeres. Las bancas son hexagonales, de madera, cómodas y fáciles para el trabajo en grupo. El aula cuenta con buena iluminación, hay un pizarrón y estantes y una considerable cantidad de materiales didácticos que han sido elaborados por la docente y los alumnos. Finalmente se encuentra una biblioteca de aula.

Lección*:*

La lección es del área de L1. El tema es "Phawaq uywakuna, puriq uywakuna" (Animales que vuelan y animales que caminan). La clase inicia con el saludo. La docente pregunta por el tema del día, los alumnos responden "sobre los animales". Utiliza la dinámica: vuelan, vuelan, vuelan. La docente pregunta "¿qué animales vuelan?". Los alumnos responden: "águila, pisku (pájaro), mallku (cóndor), pilpintu (mariposa), urpila (paloma)". La docente pregunta "¿qué animales que caminan?", respuesta: "conejo, waka (vaca), uvija (oveja), burro, caballo, alqu (perro)". Se sirve de un alumno para que entregue las hojas a los niños, en las que dibujan los animales que vuelan y los animales que caminan. Los niños, con la ayuda de la docente, escriben el encabezamiento en la hoja: fecha, lugar, tema. Luego dibujan a los animales que vuelan y caminan y debajo de cada dibujo ponen el nombre del animal que corresponde. Finalmente, guardan los trabajos en los archivadores.

El tema abordado en esta clase es tomado de Plan de trabajo elaborado por los niños y la docente. Muchas veces se dicen que las ideas de los alumnos no sirven para ser

---

[199] Datos tomados de la encuesta aplicada a todo el personala docente del núcleo Aguirre.

trabajadas en el aula, pero la docente del primer curso de la escuela central demuestra que sí es posible considerar las ideas de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así el título que se pone al inicio de la escena etnográfica Nº 7: "Los niños crean su plan de trabajo para todo el año", se debe a que en el paisaje didáctico que se aprecia en aula de primer curso de la escuela central, llamó la atención un cartel que contenía lo siguiente:

- Imakunataq yachaywasipi tiyan (¿Qué cosas hay en la escuela?)
- Ruwayta munasunman (¿que vamos a hacer?)
- Yachayta (aprender)
- Siq'iyta (sacar, arrancar algo)
- Takiy (cantar)
- Ñawirinapaq (para observar)
- Tusuy (bailar)
- Qillqay (escribir)
- P'awaq uywakuna (animales que vuelan)
- Pelota jayt'ay (patear la pelota)
- Yuyay (pensar)
- K'uchunchasun (ordenar las cosas)
- Rimay (hablar)
- Uyariy[200] (escuchar).

Estos temas han sido sugeridos por los alumnos. Además, la docente a través de la dinámica "vuelan, vuelan, vuelan" entabla relación entre la realidad del niño y el tema abordado, permitiendo a los alumnos no permanecer sentados en sus asientos sino dejándoles que recorran el aula. Esto hace más dinámico y significativo el aprendizaje de los niños.

Materiales didácticos:

En la sala de clases del primer curso "A" hay etiquetas de, Omo, Manteca, Mantequilla, Coca Cola; instrumentos musicales como: bombo, flauta, guitarra, violín; muñecos rotulados con: uma=cabeza, chukcha=pelo, wiksa=barriga, maki=mano, chaki=pies, entre otros. Al respecto, la docente enfatiza que los materiales antes descritos le ayudan al reconocimiento de las letras y permite entrar al mundo de la lecto-escritura y las matemáticas.

[200] Según la docente, estos temas serán abordados durante todo el año.

4.4.3.2. Segunda parte: algunos elementos de la gestión pedagógica

En este acápite se presenta los siguientes temas:

- Formación docente: perfil docente, tiempo de servicio en el magisterio, tiempo de servicio de los docentes en el núcleo, maestros de ocasión o de vocación, dificultades al emprender la docencia, tratamiento del quechua durante la docencia,
- Capacitación docente: asesoría pedagógica, estrategias de capacitación,
- Currículum escolar: propósitos e indicadores del currículum, contenidos del currículum, material didáctico, planificación y práctica docente y material didáctico,
- Procesos de enseñanza aprendizaje en el aula: uso de lenguas, uso de materiales didácticos, la interculturalidad, los módulos de aprendizaje,
- Innovaciones pedagógicas y,
- Aprendizaje cooperativo.

4.4.3.2.1. Formación docente en el núcleo Nataniel Aguirre

Hay que tener presente que para mejorar la calidad de educación es importante contar con docentes de calidad (cf. Torres op. cit.:20). Esto implica docentes que transformen el aula pensando en la niñez a su cargo. Esto se traduce en la práctica áulica donde los docentes ponen de manifiesto todo su conocimiento, experiencia, actitudes y habilidades.

Al respecto, Torres (1999) aborda el "nuevo rol del docente" y el nuevo modelo de formación docente, elementos que ocupan un lugar importante en la educación actual, y en la construcción de una "nueva educación". En tal sentido, el perfil y el rol prefigurado de este nuevo docente incluye una larga lista de competencias deseadas. Así, el docente eficaz es caracterizado como un sujeto polivalente, profesionalmente competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador que domina los saberes propios de su ámbito de enseñanza, provoca y facilita aprendizajes, interpreta y aplica un currículum, comprende la cultura y la realidad locales, desarrolla una pedagogía activa, participa en la elaboración de un proyecto educativo para el

establecimiento educativo, trabaja y aprende en equipo, investiga, toma iniciativas en la puesta en marcha y desarrollo de ideas y proyectos innovadores, reflexiona críticamente sobre su papel y práctica pedagógica, asume un compromiso ético entre lo que predica y hace, detecta oportunamente problemas entre sus alumnos, desarrolla y ayuda a desarrollar los conocimientos en sus alumnos, impulsa actividades educativas más allá del ámbito escolar, se acepta como aprendiz permanente, se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías para la enseñanza en el aula y fuera de ella, prepara a sus alumnos para seleccionar y utilizar críticamente la información proporcionada por los medios de comunicación, propicia nuevas y más significativas formas de participación de los padres de familia y la comunidad en general, es sensible a los problemas de la comunidad y de la sociedad, responde a los deseos de los padres de familia y es amigo de los alumnos (cf. Torres op. cit.:39-42).

Con este conjunto de características que debe tener el docente deseado, realmente debe darse un cambio total en las instituciones formadores de maestros. Además hay que pensar como bien dice Torres (op. cit.) en el tipo de sociedad en el que trabajaría el docente ideal, al trasladarnos a la comunidad educativa Nataniel Aguirre observamos que la mayoría de docentes cumplen con algunas de las características arriba anotadas.

Para que ellos continúen en su desarrollo profesional es importante que las autoridades educativas del núcleo den todas las facilidades a los docentes: capacitaciones, materiales didácticos y seguimiento. La confianza que las autoridades educativas depositan en los docentes es fundamental, al respecto McLaren (op. cit.:51) describe cuán importante es que la persona que está a la cabeza de la institución trasmita confianza al personal docente y sirva de ayuda en las labores diarias.

4.4.3.2.1.1. Perfil docente del núcleo Nataniel Aguirre

Al respecto se toma como referencia a Valiente & Küper (1998:92-95), quienes definen el perfil docente como el conjunto de características que todo profesor de EIB debe poseer a la hora de emprender su labor docente: conoce el carácter multilingüe y pluricultural de la sociedad, conoce la importancia de los valores culturales de los pueblos indígenas, participa en la comunidad en coordinación con las organizaciones indígenas, hace partícipe a la misma en el ámbito escolar, escoge con sentido crítico los contenidos a ser enseñados en el aula, comparte experiencias educativas con sus

colegas, aplica nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje en el aula, se convierte en investigador en el aula y crea innovaciones pedagógicas. Bajo ésta óptica se mira a los docentes del núcleo Nataniel Aguirre.

En el núcleo Nataniel Aguirre trabajan profesionales egresados de diferentes instituciones educativas. Los docentes vienen de diferentes experiencias educativas que van desde bachilleres hasta universitarios. Esta diversidad de experiencias genera conflictos y resistencias entre los docentes en el interior del núcleo a la hora de poner en práctica una nueva propuesta educativa. A continuación en la tabla Nº 3 se presenta el perfil docente de los maestros que laboran en la comunidad educativa Nataniel Aguirre:

Tabla Nº 4.

Nivel de formación de los docentes del Núcleo Nataniel Aguirre

Nivel Académico	Central		Aguirre II		Chullpani		Pucara		Rosario		Kayarani		Total	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Bachiller en Humanidades		3						1	1		1	2	2	6
Bachiller Pedagógico				1										1
Normalista Rural	7	8		1	1	1	1			2			9	12
Normalista Urbano	1	2											1	2
Título Universitario	2												2	
TOTAL	10	13		2	1	1	1	1	1	2	1	2	14	21

Fuente: Datos de la encuesta

Durante los dos trabajos de campos realizados en el núcleo Aguirre se encontró dos tipos de profesionales que están ejerciendo la docencia. Por un lado, están los docentes con título académico (normalista rural, normalista urbano y título universitario), quienes pertenecen al escalafón del magisterio nacional; por otro lado, están los docentes que no poseen título académico, quienes no están considerados dentro del escalafón nacional. Dentro de esta clasificación están los llamados titulares; es decir, los que poseen título académico (normalista rural, normalista urbano y título universitario), y los llamados interinos; es decir, los que no poseen título académico (bachilleres en humanidades y bachiller pedagógico).

Como se puede apreciar, en la tabla 3, tanto en la escuela central como en las seccionales trabajan docentes interinos. Los docentes interinos son los más

comprometidos con el trabajo de la REB; ellos están abiertos al diálogo, a las nuevas experiencias y conocimientos que reciben de parte de la Asesora Pedagógica, del Director del núcleo, de los colegas y de las personas que visitan las escuelas. Lo afirmado se evidenció en las UESs de Aguirre II (gestión 1999), donde las docentes siempre están preguntando a la Asesora Pedagógica la forma de utilizar los materiales didácticos y el manejo de los módulos, y están a la expectativa de los cursos de capacitación. En Kayarani de igual forma, cuando la Asesora Pedagógica visita esta seccional, los docentes piden que explique sobre la escritura del quechua y el manejo de los módulos.

Los docentes interinos están más comprometidos con la REB porque desean mejorar su práctica pedagógica y asegurar su puesto de trabajo, ya que pueden ser fácilmente desplazados por los docentes con título si no demuestran responsabilidad y cumplimiento en su trabajo.

Además, los docentes interinos tejen redes de relaciones, entendidas éstas como:

> Andamios sobre los que circulan saberes docentes y con los que cada docente constituye sus propios saberes. Los maestros necesitan establecer estas relaciones para realizar su trabajo. Cada maestro que se inicia en el gremio necesita construir los andamios por los cuales se accede a la experiencia de los colegas que ya han transitado ese camino. Por ello es que se afirma que dichas relaciones son sobre todo relaciones de trabajo con las que los maestros cuentan para solucionar problemas (Talavera 1992:40).

Los docentes de la UES Kayarani y Aguirre II en diferentes tareas académicas emprendidas en la escuela tejen redes de ayuda y cooperación. Al preguntar a qué se dedican en las tardes, ellos responden: "todas las tardes, nosotros nos reunimos para conversar sobre algunas cosas que nos han ocurrido durante el día y sobre todo en la clase" (Andrade & Duchi informe del trabajo de campo 1999). Esta actividad que era realizada frecuentemente el año 1999, se nota ahora limitada por problemas personales entre los docentes de la seccional Kayarani.

Lo dicho en el párrafo anterior se confirma con la opinión de los padres de familia, de los docentes y de la Asesora Pedagógica sobre el trabajo que los docentes interinos han emprendido para mejorar la educación de los niños y niñas a su cargo. Por ejemplo, al preguntar a los padres de familia por el trabajo de los docentes en las aulas, ellos manifiestan que: "estamos contentos y orgullosos de tenerlos, porque los niños cada día aprenden cosas nuevas, sobre todo en mi propia lengua" (ibid.).

Como se dijo en párrafos anteriores, el hecho de no tener un título que los acredite hace que los docentes interinos adoptan ciertas estrategias para el mantenimiento de su puesto de trabajo; una de ellas es la red de ayuda que han instaurado para las tareas académicas, por ejemplo, realizar planificaciones conjuntas (docentes interinos de la UEC y de la UES de Villa Rosario), realizar reuniones por las tardes para tratar sobre las dificultades durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el establecer compromisos con los padres de familia para lograr que en tres años los alumnos estén leyendo y escribiendo en las dos lenguas (UES Kayarani).

El compromiso establece que deben cumplir de parte a parte; los docentes alfabetizar a los niños en las dos lenguas y los padres de familia enviar puntualmente a los niños a la escuela, colaborar en las tareas escolares en la casa. Responsabilidades que deben cumplir si se quiere lograr una educación de calidad. En tal sentido, vienen bien las reflexiones que presenta Woods (1997:69-101) cuando habla sobre la participación de la comunidad en un proyecto educativo emprendido por la escuela, donde la propia comunidad ha sido un factor de ayuda en el éxito del proyecto porque formó parte del mismo. En tal sentido, todos los miembros de la comunidad se benefician del cambio.

En pro de mejorar la calidad de educación de las comunidades donde se implementa la REB, los docentes interinos han desarrollado también estrategias de trabajo cooperativo; esto se palpó en los dos trabajos de campo realizados en la zona de estudio. Es el caso de las docentes interinas que el año pasado trabajaban en la UES de Aguirre II y actualmente prestan los servicios en la UEC. Estas docentes hacían planificaciones conjuntas; como producto de ello había días que salían juntas a la comunidad en compañía de los niños, con el objetivo de entrevistar a los padres de familia o para pedir que los padres de familia sean los gestores de nuevos conocimientos de los alumnos. Esta idea de trabajo cooperativo está latente en los docentes interinos quienes tienen que acomodarse con lo que tienen para mejorar su práctica en el aula.

Actualmente, a pesar del cambio del lugar de trabajo de las docentes, tienen que enfrentarse a las críticas de los docentes de la UEC por ser docentes interinas. A pesar de ello, las docentes se ayudan en su labor docente, inclusive trabajan en clases compartidas (los cuartos cursos "A” y B" de la escuela central). Las estrategias cooperativas que los docentes interinos han desarrollado son muestra de que se puede cambiar la labor docente en pro de una comunidad de aprendizaje, donde no sólo son beneficiarios los niños sino también los docentes porque esta forma de

trabajo compartido significa para ellos también una forma de aprender (cf. Freire, op. cit.:25). El trabajo que las docentes han emprendido les permite también desarrollar su labor de forma más eficiente pues, como ellas manifiestan "planificamos las dos, bueno más que todo son beneficiados los alumnos [...] compartimos ideas las profesoras, materiales, compartimos todo lo que se utiliza en este proyecto (clase compartida)"[201]

En cuanto al trabajo cooperativo es importante que las autoridades educativas tomen conciencia para que las id.eas innovadoras, como la de la clase compartida, sean puestas en práctica y ayuden a mejorar la calidad de la educación de las comunidades indígenas y campesinas. En tal sentido, las docentes gestoras de la clase compartida, antes de hacer realidad su idea, han dialogado con la Asesora Pedagógica y el Director del núcleo[202], quienes sin objeción alguna han apoyado tal proyecto.

Dichas docentes están conscientes que trabajar en una clase compartida no sólo implica reunir a los niños y trabajar, sino también analizar los errores, dificultades y ventajas que implica un trabajo de esta naturaleza, con la finalidad de mejorar y luego socializar los resultados con sus colegas durante los talleres pedagógicos que realizan con la Asesora Pedagógica. Al respecto, una de las docentes opina: "después vamos a reunirnos para analizar y ver qué errores y dificultades hay y poder ir solucionando esos problemas"[203]: En este sentido, la práctica docente implica reflexión de manera crítica; como dice Freire (op. cit.:39-40) "encierra el movimiento dinámico, dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer […] el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica".

Además, es interesante ver cómo los docentes forman una red de ayuda respecto al trabajo en equipo que se ha gestado en el núcleo Nataniel Aguirre; por ejemplo, cuando se trata de presentar las planificaciones curriculares anuales al Director del núcleo y a la Asesora Pedagógica, los docentes interinos presentan planificaciones conjuntas (Caso UEC y UES Villa Rosario).

Así mismo, al preguntar a los docentes interinos sobre cómo superan las dificultades en el aula (lecto-escritura en quechua, utilización de módulos, conducción de trabajos grupales) y quiénes les ayudan, ellos responden:

---

[201] Entrevista: D5B:30.
[202] Entrevista: D5B:30.
[203] Entrevista: D6B:36.

> Nadie nos ayuda, nosotros mismos nos ayudamos. Cuando un niño no aprende algo, le cuento a la compañera. Ella me dice "yo hice así, aplica tú también a ver si da algún resultado". Y, así trabajamos ayudándonos los unos a los otros. Pero, cuando viene la Asesora Pedagógica preguntamos todo lo que no entendemos y no podemos escribir [quechua]. Ella es buena con nosotros. Nos ayuda para mejorar nuestra tarea en el aula (Andrade & Duchi informe del trabajo de campo 1999).

Los docentes de la seccional Kayarani están, en desventaja frente a los docentes de la UEC y las otras seccionales porque no viajan a diario desde Cochabamba con la Asesora Pedagógica para que puedan preguntar sobre ciertas dificultades que tienen en el desarrollo de las clases, ya que la Asesora Pedagógica durante los viajes se convierte en la pieza clave para la ayuda y apoyo que necesitan los docentes. En cambio, los docentes de Kayarani esperan la visita de la Asesora Pedagógica para beneficiarse de su ayuda. También tienen ventajas porque entre los docentes de la seccional se ayudan mutuamente y solucionan los problemas que enfrentan a diario en el aula. Hay que fomentar este tipo de acciones educativas si se quiere una educación de calidad porque como ya lo hemos destacado siguiendo a Rockwell (op. cit.:26) el maestro se hace maestro en la práctica.

La Asesora Pedagógica tiene su propia opinión respecto a los docentes interinos: "ciertamente, los docentes interinos son quienes más están preocupados por implementar la RE y a uno da gusto trabajar con ellos, mientras que con los docentes titulados, aunque no en su mayoría, se resisten al cambio y a la aplicación de la Reforma Educativa" (Andrade & Duchi informe del trabajo de campo 1999). La opinión que antecede demuestra el compromiso e interés de los docentes interinos frente a esta nueva propuesta educativa que está implementándose en el núcleo Nataniel Aguirre.

Así como se ha encontrado docentes con interés de trabajar y mejorar la calidad de educación, se encontró a docentes titulares que se resistían a la aplicación de la REB. En las reuniones, en los talleres y micro-talleres que tenían con la Asesora Pedagógica, ellos decían estar de acuerdo con la aplicación de la RE; pero, ya en el aula y fuera de ella, manifestaban no estar de acuerdo con la aplicación de la misma. Tal vez esto se deba a que “el maestro tradicional no necesita mucho saber del tema que se supone debe enseñar -el libro de texto y el libro de maestro le dicen todo lo que desea saber-” (Kohl 1986, traducido por Juárez 2000:39). El cambio que busca la REB va desde la misma organización de los ambientes de trabajo hasta la creación de nuevos ambientes de aprendizaje.

En la actualidad, la situación, aunque poco, ha cambiado. Por ejemplo, cierto día estuvieron reunidos los docentes de primaria de la escuela central y una de ellas dijo: "el año anterior, tú no eras de nuestro grupo". La docente aludida dijo "sí porque no estaba de acuerdo con el programa de la reforma, porque no sabía cómo trabajar con los niños en quechua". Ahora en cambio reconoce que está intentando trabajar como explica la Asesora Pedagógica. Opiniones como éstas demuestran que se está ganando terreno para que la REB se enraíce y dé los frutos deseados.

En las UESs se observa un ambiente de trabajo más sólido por parte de los docentes que trabajan en equipo. Los docentes de la UEC, en cambio, se han constituido en dos grupos bien definidos. El primero compuesto por quienes trabajan con el programa de transformación, y coordinan y forman redes de aprendizaje y ayuda mutua, igual que en las seccionales. Esto se evidencia en los micro-tallares, en los recreos, en los trabajos de aula y fuera de ella y en la movilidad que les lleva y trae de Cochabamba a las escuelas y viceversa.

El segundo grupo compuesto por quienes trabajan con el programa de mejoramiento, está siempre a la expectativa y tras los pasos que dan los docentes que trabajan con el programa de transformación y son ellos los que tienen prejuicios frente a la REB. Ellos están mirando las dificultades que tienen los niños en la utilización del castellano, del quechua, sobre la escritura del quechua, la falta de módulos, la misma utilización del quechua en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, cierto día un docente refiriéndose a la docente de transformación dijo: "¿tú que haces aquí con tu reforma?, mejor está que te jubiles". Al escuchar la docente tales palabras dijo: "ahora si se pasó, cómo me va a decir eso, no lo voy a perdonar"[204].

4.4.3.2.1.2. Tiempo de servicio en el magisterio del personal docente del núcleo Nataniel Aguirre

El aspecto que llamó la atención en los trabajos de campo realizados en el núcleo, fue el tiempo de servicio acumulado por los docentes en su vida magisteril. Esto permite entender los esquemas ideológicos de los docentes del antiguo modelo de educación (modelo tradicional) en el que tuvieron que instruirse y que hasta la actualidad siguen practicando en el aula. Bien sabemos que es difícil desprenderse de ciertos

[204] Cuaderno de campo.

esquemas que han pervivido por años en sus vidas al tratar de enfrentarse al nuevo paradigma educativo que se está implementado desde hace cuatro años en el núcleo.

En la tabla Nº 4 se presenta el tiempo de servicio que los docentes del núcleo Nataniel Aguirre han acumulado durante su vida magisterial:

Tabla Nº 5.

Años de servicio	0 – 3	4 – 6	7 – 9	10 –12	13 –15	16 –18	19 –21	22– 24	TOTAL
Nº de maestros	13	05	02	06	02	03	03	01	35
Fuente: Datos de la encuesta aplicada.									

Si analizamos la tabla, vemos que la mayor parte de docentes que trabajan en el núcleo Nataniel Aguirre es gente joven con uno o seis años de experiencia. Creemos que el factor edad y la poca experiencia que los docentes tienen son elementos importantes que van a ayudar para cimentar la propuesta de la REB.

4.4.3.2.1.3. Tiempo de servicio de los docentes en el núcleo

Otro aspecto importante que resalta es el tiempo de servicio de los docentes en el núcleo. Los datos demuestran el cambio frecuente del personal docente que labora en el núcleo, aspecto que según las autoridades educativas (Asesora Pedagógica, Directora Distrital y Director del núcleo) es una desventaja para la implementación de la REB, porque cada año los docentes se cambian de lugar de trabajo y muchas veces los docentes que se capacitan en el núcleo se van a otros lugares de trabajo. De esta manera, las autoridades educativas del núcleo tienen que iniciar de nuevo todo el trabajo de capacitación en torno a la REB año tras año. En la tabla Nº 5 se presenta el tiempo de servicio que los docentes prestan en el núcleo Nataniel Aguirre, así:

Tabla Nº 6.

Tiempo	Meses	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años	6 años	7 años	8 años	TOTAL
Nº Docentes	03	14	06	09	01		01		01	35
Fuente: Datos tomados de la encuesta										

La tabla demuestra la movilidad docente que se da en el núcleo año tras año; son muy pocos los que llevan más de tres años trabajando en el mismo, lo que hace pensar que la movilidad docente es muy alta. Si queremos una EIB de calidad, hay que llegar a consensos y acuerdos con los docentes y autoridades del núcleo, de manera que no se interrumpan los procesos escolares gestados en el núcleo.

4.4.3.2.1.4. Maestros de vocación o de ocasión

Partamos del hecho que "el papel fundamental del maestro es apoyar a cada alumno para que progrese desde su nivel de aprendizaje a otro más complejo y elaborado, tomando en cuenta […] sus características particularidades, experiencias y necesidades" (Frisancho 1996:8). Para que esto se cumpla es necesario que el personal docente que está al frente de la niñez tenga conciencia que ser maestro es "proporcionar un contexto significativo para la ejecución de las tareas escolares en el que el alumno pueda 'insertar' sus actuaciones y construir interpretaciones coherentes" (Coll op. cit.:145).

Los docentes del núcleo Nataniel Aguirre llegaron a trabajar en educación por varias razones; a continuación se presentan las opiniones de los mismos:

> Por vocación
> Nadie me obligó, por mi propia cuenta.
> El interés de los jóvenes.
> Para tener un país con desarrollo.
> Para formar y enseñar a mis semejantes
> Por los niños
> Estar al servicio de la clase más necesitada
> El deseo de tener en un futuro una Bolivia mejor
> Tener más conocimiento de nuestro pueblo
> Conocer y aprender el desarrollo de la niñez rural
> El querer formar adolescentes con conocimientos exactos para desenvolverse a nivel académico superior
> Tener una profesión
> Necesidad económica (Encuesta, 2000).

Las respuestas que anteceden en varios casos se confirman en la práctica, en el aula con los niños. En los dos trabajos de campo llevados a cabo en el núcleo se encontró con docentes que a diario aparecen con cosas nuevas en la escuela: carteles, láminas, rompecabezas, revistas, periódicos, y envases plásticos de gaseosas. Por ejemplo, cierto día mientras viajábamos en la movilidad que lleva a los docentes del núcleo Aguirre a las escuelas, sucedió lo siguiente:

> Las docentes que ocupaban los primeros asientos, de pronto dijeron al chofer "pare por favor"; éste respondió "¿qué, se quedó algún docente?". Las docentes manifestaron que sí. El chofer cumplió el pedido de las docentes y detuvo a la movilidad. Inmediatamente tres docentes (dos de las UESs y una de la UEC) se bajaron y se dirigieron a un árbol que había en la mitad de la avenida Guillermo Urquidi y rápidamente recogieron los envases de gaseosas que había en ese sitio y regresaron a la movilidad y dijeron ahora sí puede continuar con el viaje. Muchos maestros se reían y decían "¿para qué sirve eso?". Nosotros nos encontrábamos conversando con la Asesora Pedagógica; ella al ver eso dijo "esas docentes siempre son así, toda cosa que ven por ahí llevan a las escuelas y lo utilizan de cualquier forma, eso a mí me da gusto" (Andrade & Duchi informe del trabajo de campo 1999).

Ya en el aula, los docentes transforman los envases "inservibles" en maceteros, porta semillas, figuras humanas y material para enseñar sobre la deshidratación[205]. La actitud de los docentes demuestra que realmente están comprometidos con la educación de los niños y que frente a la escasez de módulos y materiales de lectura, tratan de utilizar de mejor forma todos los materiales que están a su alcance.

Frente a estos docentes comprometidos, innovadores, investigadores y reflexivos de su práctica pedagógica, los hay también docentes que están preocupados del trabajo que tienen en otras instituciones educativas. Estos docentes no quieren permanecer ni un minuto más del tiempo que se ha asignado para trabajar en el núcleo Aguirre, porque tienen que llegar a tiempo al trabajo que tienen en la ciudad. Esta situación se da con algunos docentes que laboran en el nivel secundario con el programa de mejoramiento. Este aspecto se torna negativo para la comunidad educativa de Aguirre, porque no pueden enrolarse en las actividades de la comunidad, ni conocer a profundidad sus problemas sociales, económicos, políticos y religiosos.

Al dialogar con algunos docentes y al preguntar cuál fue el motivo por el que eligió trabajar en educación, muchos de ellos contestaron que se trataba de: "tener una profesión"; "porque éramos muchos hermanos"; "por falta de dinero"; o "porque es una carrera corta" (Encuesta 2000). De todas formas, sean maestros de vocación u ocasión, ellos tienen una ardua tarea, la de inculcar en los alumnos normas, creencias,

---

[205] En el primer curso de la escuela central, se encontró un material didáctico elaborado por la docente que consiste en un en envase plástico de gaseosa, transparente con dos agujeros; el agujero de la parte superior era más grande que el agujero de la parte inferior de manera que no pudiera caer la arena que contiene el envase. En el envase estaba dibujado una figura humana. Al preguntar a la docente la finalidad del mismo, ella dice que utiliza para enseñar en qué consiste la deshidratación, e hizo una demostración: puso agua en el envase y como contenía arena inmediatamente filtró el agua. Dice de esta manera indico a los chicos cuando uno pierde líquido se deshidrata y hay que consumir más líquido.

valores y conocimientos y como ellos mismos mencionan: "el deseo de tener en un futuro una Bolivia mejor" (ibid.).

4.4.3.2.1.5. Dificultades al emprender la docencia

Todo docente al iniciar su práctica pedagógica de una u otra forma encuentra dificultades. En el caso de los docentes del núcleo Nataniel Aguirre, las dificultades que ellos tuvieron que enfrentar han sido muchas, según ellos mismo lo manifiestan:

> No tenía formación
> De no saber escribir el quechua
> Desconocimiento del Idioma de los niños
> Otro idioma que no era el quechua (aymará)
> La no-relación con los docentes titulares
> Falta de relación entre comunidad-docente
> Creencia que sólo los docentes deben enseñar a los alumnos y no así la comunidad
> La falta de comunicación de los niños porque son muy tímidos
> Falta de material para el trabajo en aula
> Mobiliario
> La desnutrición de los niños (ibid.).

Las afirmaciones arriba anotadas demuestran las dificultades que los docentes han tenido al iniciar su práctica en el aula, dificultades que todavía no han sido superadas por algunos maestros. Nos referimos al hecho de no saber escribir el quechua, la rivalidad entre docentes titulares e interinos, y la falta de relación entre docentes y comunidad (básicamente en la UEC). Es cierto que las instituciones formadoras de docentes los encasillan de manera tal que no lo preparan para desenvolverse con facilidad. Muchas veces educan sobre la base de estereotipos; la vida práctica nada tiene que ver con lo que aprendieron en las instituciones en las que se formaron.

Así mismo, muchos profesionales de la educación tienen una concepción que sale a flote en está investigación: que sólo los docentes deben enseñar a los alumnos y no así la comunidad, aun cuando bien sabemos que los primeros educadores son los padres, la familia y la comunidad. De ahí la importancia de considerar en la educación de los niños la gran atmósfera que los rodea. Dicho en términos Vygotskianos, el niño aprende en interrelación con su entorno social. En tal sentido, en la educación de los niños no sólo influye el docente, como se pensaba tradicionalmente, sino también el conjunto de aspectos que rodean al niño.

4.4.3.2.1.6. Tratamiento del quechua durante la formación

Otra temática importante que hay que considerar dentro de la formación docente es el tratamiento de la lengua indígena; en el caso estudiado, el quechua; sobre todo tratándose de comunidades indígenas con personas que tienen un limitado o casi nulo manejo del castellano. Tomando esto en consideración, nos interesaba conocer qué decían los maestros sobre el tratamiento de la lengua quechua en su formación profesional.

Ellos afirman que, durante su formación "no hubo formación en quechua; no tratamos en ningún momento la lengua quechua" (Encuesta 2000). Un número reducido de docentes opinan que no le dieron mucha importancia a la lengua quechua y que además “no pensaron trabajar con niños quechuas” (ibid.). Finalmente, hay quienes manifiestan que el tratamiento de la lengua quechua fue "algo novedoso que dio la sensación de aprender" (ibid.).

El cuerpo docente con el que cuenta el núcleo Nataniel Aguirre casi en su totalidad es bilingüe (quechua-castellano). Esto es una ventaja para la aplicación de la REB, pues permite que los docentes a la hora de pasar clases con los alumnos, sobre todo del primer ciclo, se sirvan de la lengua quechua para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, también hay desventajas en el sentido que los docentes, si bien saben hablar, tienen problemas con la escritura y la gramática. Por eso es muy importante que las autoridades educativas tomen muy en cuenta los problemas con la lengua que tienen los docentes del núcleo.

4.4.3.2.2. Capacitación docente en el núcleo Nataniel Aguirre

La REB considera la capacitación docente como una de las prioridades, de manera que el docente pueda enfrentarse a la realidad áulica con mayores herramientas.

En el ámbito pedagógico, el motor principal del núcleo es la Asesora Pedagógica, alrededor de ella giran las capacitaciones. Estas capacitaciones están concebidas como un proceso continuo durante el cual se usan diferentes estrategias, ya sea en el aula o fuera de ella; como ella misma manifiesta "desde el primer momento que nos hicimos cargo del núcleo nuestra principal función ha sido la de capacitar al maestro"[206]. La principal tarea de la asesoría pedagógica es la de capacitar a los

[206] Entrevista: CB:44.

docentes, a más de las otras tareas que debe cumplir (apoyo a los directores de la UE, apoyo a la Directora Distrital, apoyo a los directores de la UES, apoyo a la unidad de servicio técnico y pedagógico de la dirección distrital). Visto así, la capacitación docente en el núcleo se convierte en una red de apoyo y ayuda. Esto implica establecer acciones de coordinación y cooperación de instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

La asesoría pedagógica contempla tres aspectos importantes dentro de la capacitación docente que ofrecen los asesores, y que son: seminarios, acompañamiento pedagógico y talleres pedagógicos, definidos de la siguiente manera:

> El seminario es un evento que se realiza dos o tres veces al año; concurren al mismo maestros de varios núcleos para tratar temas de carácter teórico e informativo y para responder a las demandas de capacitación de la Reforma Educativa.
> El acompañamiento consiste en la observación de la clase de los maestros por parte del asesor con el apoyo del Director de la escuela o núcleo. En torno a las observaciones se establece un diálogo sobre los logros, dificultades y obstáculos. La información recogida en esta instancia es motivo de intercambio en los diferentes talleres pedagógicos como un insumo más de la reflexión sobre las formas de enseñar y escribir.
> El taller pedagógico es la reunión periódica de maestros en grupos pequeños, pertenecientes a un núcleo o un ciclo. El propósito del taller es que los maestros reflexionen sobre su práctica docente (Serrano op. cit.:522-523).

4.4.3.2.2.1. La asesoría pedagógica en el núcleo

Partamos de la siguiente consideración: "la asesoría pedagógica ayuda a innovar y transformar la práctica docente" (SNE op. cit.:5). Esto significa que la Asesora Pedagógica es la persona encargada de brindar el apoyo necesario a todo el personal docente y administrativo que trabaja en un núcleo. Esto hace que se convierta en la dinamizadora de las innovaciones pedagógicas que se gestan en el interior de la institución educativa a su cargo. En tal sentido, la Asesora Pedagógica se convierte en un miembro más del núcleo, explicando, analizando, cuestionando, reflexionando y alterando los esquemas y tradiciones desde los cuales actúan (cf. SNE op. cit.:5-6). Es decir, en las manos de la asesoría pedagógica descansa la difícil y ardua tarea de encaminar todo el proceso pedagógico dentro del núcleo. En este caso, la Asesora Pedagógica al igual que los docentes trabaja todos los días en el núcleo.

Entre las funciones que debe desempeñar la Asesora Pedagógica están:

- "Capacitar permanente y continuamente a maestros y directores para el desarrollo y conducción de los procesos educativos.
- Asesorar a los profesores, directores distritales, de núcleo y UES, en el desarrollo y construcción de una práctica pedagógica innovadora.
- Retroalimentar, informar y elevar las demandas a todos los niveles de la

gestión pedagógica sobre la construcción curricular para su mejoramiento permanente.

- Propiciar e impulsar nuevos estilos de gestión escolar que incluya a la comunidad y la escuela.
- Impulsar la participación comunal en la gestión escolar a través de la conformación de las juntas escolares.
- Promover la investigación, evaluación y sistematización de procesos educativos innovadores en el aula y diversificar el currículo de acuerdo a las necesidades de las comunidades" (SNE op.cit.:8).

La Asesora Pedagógica, acogiéndose a las funciones y objetivos que demanda la asesoría pedagógica dentro del marco de la REB, distribuye sus actividades basándose en un cronograma de trabajo en el que constan visitas a las diferentes unidades educativas que conforman el núcleo Aguirre; seminarios-talleres en la sede del núcleo y del distrito; reuniones mensuales con los directores de los núcleos del Distrito de Colomi, asesores pedagógicos y Directora Distrital; y una reunión mensual sólo de asesores. Según la Asesora Pedagógica, esta reunión de asesores tiene como objetivo intercambiar información sobre los problemas y dificultades encontradas durante el acompañamiento pedagógico dentro y fuera del aula, en talleres, micro-talleres o reuniones en el núcleo.

Según los gestores de la REB, la asesoría pedagógica consiste en una

> relación de ayuda permanente en su trabajo de aula, así como el asesoramiento constante en el apoyo a la instalación de las innovaciones educativas. Cumple un papel privilegiado en la profesionalización de la docencia al colaborar en su actualización constante y en sus procesos de mejoramiento a través de la reflexión sobre su práctica (SNE op.cit.:9).

En tal sentido, la Asesora Pedagógica del núcleo Nataniel Aguirre durante la visita entabla una red de ayuda con los docentes que se concreta en las siguientes tareas:

- Apoyo al docente. La principal labor de la Asesora Pedagógica es apoyar al docente en el aula. Esta función se cumple cuando visita los establecimientos educativos que tiene a su cargo. Así: entra al aula, observa y anota los "errores" y dificultades que los docentes cometen en el desarrollo de la hora clase, para luego reflexionar sobre ellos durante el recreo o a la salida de la escuela o durante el viaje de retorno a Cochabamba. Y si no puede reflexionar con los docentes sobre las dificultades observadas, deja las sugerencias y recomendaciones por escrito, de manera que él las tome en cuenta en sus próximas clases. Según la Asesora Pedagógica, las sugerencias y recomendaciones que deja por escrito a los docentes de las escuelas visitadas, son conocidas también por el Director del núcleo; esto con la finalidad que el

Director tome en cuenta dichas sugerencias y recomendaciones cuando visite las escuelas y pueda ayudar a los docentes a superar las dificultades que la Asesora Pedagógica ha encontrado.

- Modelaje didáctico. También se encarga de dirigir una hora clase para que los docentes observen la metodología y el enfoque que ella utiliza, al trabajar con los niños. En algunos cursos, cuando los docentes tienen dificultades para abordar un tema, la Asesora Pedagógica los reemplaza y trabaja con los niños durante todo un período. Mientras la Asesora Pedagógica desarrolla la clase, los docentes están de ayudantes y atentos a captar todas las actividades que la Asesora Pedagógica realiza en la hora clase. Después de trabajar con los niños, la Asesora Pedagógica y los docentes se sientan a reflexionar sobre la propuesta de la REB y el enfoque cooperativo que debe seguir un docente en el aula, haciendo que las clases sean dinámicas, divertidas y significativas. Sobre todo que la formación de grupos de trabajo con los niños sea de ayuda, cooperación y trabajo conjunto, y que no se formen grupos sin sentido de cooperación, porque al final terminan haciendo el trabajo individualmente.

- Micro-talleres de capacitación. Según opinión de la Asesora Pedagógica se realizan en los espacios que el Director del núcleo y la Directora Distrital les conceden. Se tuvo la oportunidad de asistir a uno de ellos, en el que se analizó la temática de la metacognición. Este micro-taller se desarrolló desde las 11 de la mañana hasta la 1 de la tarde.

- Talleres de capacitación programados por la Dirección Distrital. Estos se realizan durante dos o tres días, y a ellos asisten todos los docentes que están bajo el programa de transformación de los cinco núcleos del distrito de Colomi. Los asesores pedagógicos son los facilitadores de estos talleres.

- Otra actividad que cumple la Asesora Pedagógica es llevar y traer mensajes de las diferentes escuelas que forman el núcleo, con el objetivo de entablar amistad entre los niños de las diferentes comunidades donde el núcleo Aguirre tiene su radio de acción, aprovechando las visitas que hace a cada UE. Esta actividad, además de ejercitar la escritura, permite que los niños descubran el valor social de la carta.

- Ayudar a los docentes cuando éstos requieren asesoría en cualquier tema de los módulos (Andrade, cuaderno de campo 2000).

Así mismo, la Asesora Pedagógica lleva un libro de actas en el que da cuenta de todas las reuniones, talleres, micro-talleres, seminarios y demás actividades desarrolladas durante el año lectivo. La Asesora Pedagógica señala que el objetivo de este libro es dejar “constancia” de las cosas que se está haciendo en el núcleo, además sirve como referencia para posteriores capacitaciones que el o la nueva asesora o nuevo asesor se haga cargo del núcleo" (ibid). En la introducción al libro de actas dice lo siguiente:

> La apertura del presente libro de actas es con el propósito de registrar todos los seminarios, talleres o reuniones mensuales, semanales y quincenales que se realizará en la presente gestión escolar con los docentes del núcleo escolar Nataniel Aguirre, así mismo se registrará y se controlará la asistencia a cada evento tanto de los docentes como de las juntas escolares y en caso necesario de los padres de familia" (Prado 2000:1).

En el mismo texto se dice también "este será un documento que justifique y demuestre a cualquiera que desee controlar la realización de capacitaciones dentro del marco de la REB hacia los docentes y la comunidad educativa" (ibid.).

4.4.3.2.2.2. Estrategias de capacitación instauradas en el núcleo Nataniel Aguirre

A través de las capacitaciones, los diferentes actores involucrados en el proceso educativo tejen redes de ayuda. La primera red de ayuda instaurada en el núcleo se da entre docentes, Asesora Pedagógica y Director del núcleo. La segunda red de ayuda se da entre docentes, por un lado, entre los docentes del núcleo (entre seccionales) y, por otro lado, entre los docentes en el interior de cada UES. Esto les permite mejorar su práctica pedagógica en el aula, adquirir más experiencia y formar una comunidad de aprendizaje.

Entre las estrategias de capacitación que la Asesora Pedagógica ha emprendido en el interior del núcleo están:

- Banco de preguntas. La Asesora Pedagógica ha optado por esta modalidad de capacitación porque los docentes no leían los materiales entregados por la REB. Así como manifiesta un docente "los libros servían de alimento de ratones y no de docentes"[207]. Para ello, la Asesora Pedagógica ha entregado a

[207] Entrevista: D3B:18-19.

- los docentes un cuestionario de preguntas sobre las áreas de matemáticas y lenguaje. Para desarrollar el cuestionario, los docentes deben hacer uso de los textos y guías entregados por la REB. Al preguntar a los docentes sobre esta modalidad de capacitación manifiestan: "es una manera de […] estar a diario y no de estar con la mente vacía, nos ayuda a estar siempre refrescándonos, siempre estar preparados en buscar, en fin investigar"[208].

- Lectura de textos. También entrega documentos como "Las estrategias de aprendizaje para la lecto escritura". Este documento consta de 45 ejercicios, los cuales se distribuyen entre los docentes de las UESs y la UEC. Para que la lectura sea aprovechada de manera eficiente los docentes trabajan en equipo. El producto de la lectura será socializado en los talleres pedagógicos. Al inducir al docente al mundo de la lectura la Asesora Pedagógica cumple con la tarea de encaminar al docente a que investigue, comparta, pregunte y disfrute de la lectura.

Esto ha permitido, a los docentes mejorar su práctica pedagógica. Muchos de ellos reflexionan y dicen que "parece factible porque hay cierto grupo de maestros que han tenido ese desinterés de leer los libros [...] que jamás hemos leído [...] y lo que nos ha entregado la profesora Cristina es para que de una vez leamos todo el material y que no esté pudriéndose"[209]. Además, según la Asesora Pedagógica, los docentes: "están muy de acuerdo con las capacitaciones, han pedido en muchos casos que las capacitaciones sean siempre permanentes"[210]. Esto demuestra que muchos docentes están dispuestos al cambio y a la reflexión sobre su práctica pedagógica. Muchas veces lo que falta es ayudar al docente a que se habitúe a la lectura, hábito que generalmente en los maestros no se ha conseguido. Por eso, es bien importante que los docentes tomen conciencia de la importancia que tiene la lectura y hagan que sus alumnos le tomen gusto. Los cursos de capacitación no son dados sólo en reuniones y talleres, sino también en el aula y con los niños.

Pese a estos avances, la Asesora Pedagógica se nota un tanto desilusionada al no poder lograr lo que realmente quiere con la REB y con los docentes que están a su cargo. Al no contar con el apoyo de algunos docentes piensa que el esfuerzo que hace no es suficiente. Lo que fortalece a su trabajo es el apoyo brindado por la

---

[208] Entrevista: D2B:10.
[209] Entrevista: D3B:18-19.
[210] Entrevista: CB:46.

Directora Distrital, en parte del Director y algunos docentes. Aunque, en la presente gestión el Alcalde de Colomi no está dando el apoyo necesario a la educación y a las capacitaciones, a diferencia del anterior Alcalde que daba todo el apoyo para las capacitaciones y el seguimiento en aula. Al respecto vemos cuán importante es la colaboración de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales para alcanzar una educación de calidad.

Los cursos de capacitación también han servido para enfrentarse a las dificultades de la lectura y escritura del quechua; así confirman los docentes: "ha servido de mucho, ya en la escritura como también en la lectura porque más nos han enfatizado en el quechua que es lo que más tenemos que aprender y enseñar a los chicos, en la escritura más que todo, porque hablarlo ya lo saben ellos"[211].

Los docentes rescatan de los cursos de capacitación el trabajo con los módulos que son plasmados a través de los proyectos de aula. Hacer un proyecto de aula significa, por un lado, recurrir a los módulos, y por otro, romper los esquemas tradicionales donde los únicos conocimientos válidos eran los recibidos dentro de las cuatro paredes. Actualmente hay tendencias a romper este mito y a salir a la comunidad, entrevistar a los padres de familia y que estos sean gestores de nuevos conocimientos de sus hijos[212].

Sin embargo, los docentes de secundaria, respecto a las capacitaciones que se ofrecen en el núcleo, manifiestan que no son suficientes y sobre todo que no son impartidas a todo el personal docente del núcleo. A ello se suma la falta de predisposición a capacitarse por parte de los docentes de secundaria, también recalcan que no hay ninguna voluntad para auto educarse y que los materiales de la reforma que se han entregado no leen[213].

Hay una gran brecha entre los docentes que trabajan con el programa de transformación y quienes trabajan con el programa de mejoramiento; al decir de los primeros, realmente son los beneficiados porque tienen apoyo y ayuda de parte de la Asesora Pedagógica, en tanto que los segundos (programa de mejoramiento) están

---

[211] Entrevista: D6B:33.

[212] Un ejemplo es el caso de una madre de familia de la comunidad de Aguirre II. Doña Patricia, frente al pedido de las docentes, dejó a un lado las actividades que realizaba para dedicarse a explicar a los niños de la escuela sobre las normas de aseo que se debe guardar en un hogar y el sitio en que deben guardar las cosas. La señora en mención no se hizo ningún problema al respecto, mas bien gustosa indicó todos los cuartos y el orden que tenía la ropa de los niños, de ella y de su esposo.

[213] Cuaderno de campo.

aislados y no son considerados para las capacitaciones. Creemos que tanto los unos como los otros deben tener las mismas consideraciones y no esperar que la REB alcance en forma gradual y se sumen los docentes que están con el programa de mejoramiento. Hay que capacitar a todo el personal docente en el enfoque, objetivos y fines de la REB y no sectorizar la educación, ya que tanto los docentes de transformación como los docentes de mejoramiento necesitan ser capacitados. Al respecto el Director manifiesta:

> Porque tarde o temprano [docentes que trabajan con mejoramiento] también van a tener que llegar a transformación, si este año tienen la suerte no sé si será suerte de trabajar en mejoramiento, al año ya les va a tocar un curso que esté con transformación, de eso no dudamos nadie, entonces para no tener problemas posteriores es necesario que se vayan capacitando, vayan conociendo, ellos no van a negar[214].

Según los docentes y autoridades educativas del núcleo, los temas que se han abordado durante las capacitaciones a raíz de la implementación de la REB son:

> La lectura y escritura de la lengua quechua, plan de Desarrollo Curricular para el programa de transformación, orientar la elaboración del plan anual de desarrollo curricular, enfoque de la EIB, planificaciones, secuencia didáctica, lenguaje y creatividad, manejo de módulos, gramática de la lengua quechua y psicogénesis (lectura y escritura), lineamientos de la RE, participación popular, funciones de las JE, estructura de la organización curricular, modalidades de la educación, artículo primer nivel preescolar, artículo 11 nivel de la educación primaria, artículo 12 el nivel secundario y la nueva estructura administrativa y la metacognición.

Como se puede apreciar, la mayoría de talleres son referentes a la implementación de la RE; dentro de esto surge una interrogante: ¿serán suficientes los cursos de capacitación respecto a la lengua quechua para que se solucionen los problemas de lectura y escritura tanto en los docentes como en los niños?. O ¿mejor habrá que pensar en una formación permanente de los docentes del núcleo?. Pero ¿cómo garantizar esto, si hay movilidad frecuente de los docentes?.

A más de los temas técnico-pedagógicos en los que han sido capacitados los docentes, se destacan también los temas en el campo administrativo. Entre ellos están la interpretación de los reglamentos y la aplicación de los instrumentos que facilitarán la administración del núcleo:

> [Los docentes que trabajan con el programa de mejoramiento] también tienen que conocer la forma de trabajo e inclusive en algunos casos están aplicando no al

---

[214] Entrevista: BM.202.

> 100% pero algo de lo que es la RE [...] también hay seminarios talleres específicos para ellos por ejemplo la interpretación del reglamento de evaluación, la revisión de contenidos programáticos aún funciona a nivel de mejoramiento [...][215].

Los talleres de capacitación a nivel distrital duran entre dos y tres días, de 8A.M. hasta 5P.M. Pero los talleres que realiza la Asesora Pedagógica van desde 15 minutos hasta tres horas, dependiendo del tiempo que asignen, el Director y la Directora Distrital[216]. De acuerdo a las afirmaciones de los beneficiarios de los cursos de capacitación, estos son de poco tiempo, sean en el ámbito del aula, en talleres o micro tallares.

4.4.3.2.3. El currículum escolar en el núcleo Nataniel Aguirre

Los gestores de la REB conciben al currículum como flexible, abierto, sistemático, dialéctico e integrador; esta flexibilidad permite a los docentes diversificar y adecuar los contenidos curriculares de acuerdo a las realidades y a las particularidades de cada zona o región. La diversificación del currículum debe considerar el tronco común, este concebido como: "de alcance nacional [porque] asume la perspectiva intercultural adoptada por la educación boliviana. Comprende las competencias básicas que adquieren y desarrollan todos los educandos y rigen para todo el territorio de la República" (Serrano op. cit.:102).

Detrás del conjunto de elementos que están explicitados en el tronco común de la REB y que son puestos en práctica en el aula circulan otros elementos que no son considerados dentro del currículum explícito. Estos aspectos nos son visibles pero están presentes a cada momento dentro de los procesos áulicos y fuera de ellos, nos estamos refiriéndonos al currículum oculto que para MacLaren (op. cit.:204) significa:

> El currículum oculto se refiere a *los resultados explícitos del proceso escolar*. Los educadores críticos reconocen que las escuelas moldean a los estudiantes tanto por medio de las situaciones de aprendizaje estandarizadas, como por otros recursos que incluyen reglas de conducta, organización del salón de clase y procedimientos pedagógicos informales usados por los maestros con grupos específicos de […]. El currículum oculto también incluye los estilos de enseñanza y aprendizaje que son enfatizados en el salón de clase, los mensajes que transmiten al estudiante el ambiente físico e instruccional total, las estructuras de gobierno, las expectativas del maestro y los procedimientos de calificación.

---

[215] Entrevista: BM.206.
[216] Entrevista: CB:45.

4.4.3.2.3.1. Propósitos e indicadores del currículum

Al respecto se parte de la idea que todo modelo educativo tiene un tronco común del cual se diversifica los contenidos a ser enseñados en las aulas escolares, de acuerdo a cada realidad y contexto. La premisa anterior se confirma con la opinión de la Asesora Pedagógica:

> El tronco común es para todo el país, siendo inclusive por lenguas, el guaraní llega a todos los guaraníes del país [...] el quechua lo propio y eso es lo que llamamos el tronco común que puede ser adecuado a nuestra realidad, muchas cosas se pueden adecuar, en algunos casos habla mucho del contexto de Potosí y nuestra realidad no se presenta para eso es muy diferente entonces nosotros tenemos que adecuar y a eso nosotros llamamos la diversificación, inclusive aumentamos algunas cosas y sacamos otras, eso por el momento estamos haciendo[217].

Los docentes como gestores de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje tienen la tarea de diversificar los contenidos del tronco común de la REB, de acuerdo a las realidades de las comunidades y las condiciones de los niños. En tal sentido, los docentes de los cuartos y primeros cursos del núcleo Nataniel Aguirre elaboran un plan de desarrollo curricular, el mismo que es presentado a la Asesora Pedagógica y al Director del núcleo. Este sirve como herramienta guía del docente para el trabajo pedagógico en el aula.

Dentro del plan curricular están considerados los propósitos e indicadores que rigen durante el año lectivo. Para el estudio de caso hemos tratado de analizar sólo los propósitos e indicadores que fueron materia de las clases observadas.

Los propósitos y los indicadores del área de lenguaje (Qillqakamana) del cuarto curso son:

> **Propósito**:
> Desarrollar ampliamente en los niños y niñas, las competencias lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) que permitan desenvolverse en la sociedad.
>
> **Indicadores**:
> Lee para ubicar información específica sobre varios puntos (ingredientes, modos de preparación en una receta, artículos en textos normativos, etc.).
> Pide y ofrece ayuda en sus actividades de lectura y de producción de textos.
> Completa cuadros a partir de la lectura o una indicación oral.
> Identifica el comienzo y el final de la oración en los textos que lee y escribe[218].

En tanto que, en el Área de Matemáticas (Khipukamana) se presenta los siguientes propósitos e indicadores:

---

[217] Entrevista: CB:54.
[218] Plan Anual de Desarrollo Curricular, Docentes Interinos de la central y una seccional 2000.

Propósito:
Enseñar la matemática como herramienta de uso diario (compra, venta).
Aprender la matemática por placer de la vida (aprender jugando).

Indicadores:
Lee y escribe números de por lo menos cuatro cifras.
Reconoce los números pares e impares de números mayores a cien.
Realiza conteos de cantidades de 100 en 100, 200 en 200.
Utiliza la unidad de medida adecuada para medir longitud largas y pequeñas (centímetros, metros, kilómetros).
Reconoce que el metro tiene cien centímetros y 10 decímetros[219].

Así mismo, se presenta los propósitos e indicadores que rigen el destino del primer curso en las áreas de matemáticas (1) y lenguaje (2), así:

1. **Propósito**:
Afianzar los números del 6 al 20, aprovechando algunas de las partes de la planta.

Indicadores:
Manipulando cuenta y ordena colecciones de par por lo menos hasta 20 objetos.
Empieza a formar colecciones de objetos a partir de un número dado.
Ordena objetos de grandes a pequeños y viceversa[220].

2. **Propósito**:
Que los alumnos reconozcan, imiten y dramaticen la vida de los animales, produciendo la escritura de sus nombres.

Indicadores:
Identifica y reproduce con claridad los sonidos propios de su lengua.
Dictando el maestro escribe su nombre, los nombres de las personas, lista de actividades, de responsabilidades, instituciones, de juego[221], etc.

4.4.3.2.3.2 Contenidos del currículum

La EIB propone desarrollar los contenidos programáticos a partir de las propias experiencias que desarrollan los docentes, los padres de familia, los niños y la comunidad en general. Para constatar hasta qué punto tiene vigencia la propuesta de la EIB, además de observar las horas clases, dialogamos con los docentes sobre cómo se transmiten los valores comunales, locales, nacionales y otros hacia los niños. Frente a estas interrogantes, los docentes están conscientes que los propios niños y los miembros de la comunidad manejan aspectos culturales, sociales y productivos de la comunidad más que los mismos docentes. Esta afirmación se constata con el siguiente ejemplo, cuando salimos de visita a la casa de doña Patricia (madre de familia), fuimos testigos cómo ella sin ser docente jugó un rol protagónico, al ser la encargada de explicar a los niños hasta los mínimos detalles sobre el "aseo en el hogar",

---

[219] ibid, 2000.
[220] Cuaderno de trabajo docente, primer curso, Unidad Educativa Central 2000.
[221] ibid.

esto permitió que haya un mayor entendimiento de los alumnos sobre el tema (Andrade & Duchi informe del trabajo de campo 1999).

El ejemplo presentado en el párrafo anterior demuestra cómo se puede aprovechar los conocimientos de los padres de familia para enriquecer y fortalecer los aprendizajes de los alumnos, en tal sentido, los docentes se convierten en mediadores entre los niños y los padres de familia y todos juntos forman un "equipo de trabajo" en beneficio de los aprendizajes de la niñez. Así, los padres de familia van poco a poco apropiándose del proceso educativo. Se espera lograr esta forma de trabajo en la mayoría de los establecimientos educativos. Por otra parte, los niños y la comunidad se sienten motivados y asumen con responsabilidad y respeto la actividad encomendada. Los alumnos se apropian del conocimiento de una manera, activa y entusiasta porque la madre de familia se convierte en su foco de atención. En términos de Vygotski, el contexto social sirve de base para el aprendizaje de los niños, el cual se produce en la interrelación entre ellos y su contexto.

Es muy importante compartir este tipo de actividades en un sistema de redes, haciendo partícipes a los niños y padres de familia no sólo de la comunidad donde está el centro educativo, sino también realizando pasantías[222] para que los niños adquieran otras experiencias diferentes a las suyas.

Las autoridades educativas del núcleo afirman que los padres de familia, en muchos casos, son los portadores de sugerencias para el trabajo docente. Al respecto, la Asesora Pedagógica manifiesta:

> Los padres de familia de la escuela Villa Rosario se dieron cuenta que sus hijos no estaban aprendiendo nada de ubicaciones, porque los módulos no traen mucho de esto, es decir, el trabajo con mapas y, en una reunión mantenida entre docentes y padres de familia han manifestado su deseo; deseo que los docentes han cumplido. Y que esta sugerencia ha servido no sólo para la seccional Villa Rosario sino más bien ha servido para todo el núcleo" (Andrade, cuaderno de campo 2000).

En el trabajo áulico es positivo que se consideren las sugerencias y recomendaciones de los padres de familia y miembros de la comunidad. Esto hace entender que los gestores de la educación no sólo son los docentes, sino que esta responsabilidad se extiende a la familia y comunidad y, por ende, se asegura que los contenidos trabajados en el aula son convenientes para los niños. Es necesario que, los

---

[222] Visitas que se realizan a otros establecimientos educativos para compartir experiencias educativas.

profesores, padres de familia y autoridades educativas se sienten a reflexionar sobre lo que los niños deben y pueden aprender.

Los padres de familia son muy observadores de las cosas que son muy provechosas para sus hijos. Un ejemplo, de esto es el relato del docente de la seccional Pucara sobre la experiencia realizada el año anterior al parque Mariscal Santa Cruz (Cochabamba),en la cual participaron docentes, niños, padres de familia y dirigentes de la JE. El docente manifiesta:

> Los padres de familia vieron a sus hijos disfrutar tanto de los juegos que presenta el parque, de inmediato me pidieron que dibujara todos los juegos que están en el parque, porque ellos lo necesitaban [...]. Luego me pidieron que redactara un oficio para las autoridades de Colomi, y meses después lo han invitado a las autoridades a Pucara. Y en una asamblea general lo han hecho comprometer a que donen materiales para la elaboración de los diferentes juegos en la comunidad. En este caso la escuela es la beneficiaria (ibid.).

Experiencias como éstas hay muchas. Esto demuestra que los padres de familia están tratando de preocuparse por la educación de sus hijos. Sin embargo, todavía persiste una ruptura entre las comunidades y la escuela, las primeras todavía ven a la segunda como un lugar que sirve para que sus hijos se "eduquen".

En los temas que se presentan en los párrafos siguientes, se plasman los propósitos e indicadores que dan cuerpo al plan curricular presentado a las autoridades del núcleo. Así, en los primeros cursos de las escuelas estudiadas se abordaron los siguientes temas: escribo de dos en dos (Pucara); la canción de la granja, vocabulario: pato, caballo, chancho, vaca, oveja, uywakunata yachapayana munanchik (necesitamos aprender sobre los animales) (Kayarani); pawaq uywakuna, puriq uywakuna (animales que caminan y animales que vuelan) (Central).

Así mismo, en los cuartos cursos, los docentes trabajaron con los siguientes temas: escribamos la tabla de la multiplicación del dos, tres, cuatro y cinco en los cuadernos de transformación (Pucara), recordemos la suma y aprendamos la sustracción (Central), redacción de una carta (Kayarani), nuestra vestimenta (Central), escritura de palabras con diferentes letras (Central), escribamos una receta con comidas del lugar (Pucara) y producción de textos para la radio, invitaciones, pésames y noticias (Kayarani).

Esto demuestra que hay una relación entre lo que se planifica y lo que se ejecuta en el aula. Como producto del trabajo en el aula, los docentes dejan constancia de los temas abordados, por ejemplo en el área de matemáticas:

Números naturales,
La numeración,
Escritura del 1 al 100,
Números de cinco en cinco hasta el 1000,
Lectura y escritura de cantidades del 1000 hasta el 5000 mil,
Medidas de longitud: el metro,
Relaciones de mayor que y menor que,
Lectura y escritura de valores posesionales:
Adición de números naturales[223].

Esto demuestra que los docentes están cumpliendo con el Plan que presentan a la Asesora Pedagógica.

4.4.3.2.3.3 Planificación y práctica docente

En los cursos primero y cuarto de las tres escuelas estudiadas, simultáneamente a las observaciones de clases, se tuvo acceso a las planificaciones de los mismos: planes anuales de desarrollo curricular y módulos de aprendizaje. Se revisaron estas planificaciones para observar el grado en que eran aplicadas durante el desarrollo de las clases.

Las planificaciones y demás documentos que los docentes preparan para sus tareas escolares son revisados por las autoridades del núcleo (Asesora Pedagógica y Director), quienes dan el visto bueno para que sean ejecutados.

Esto permite que los docentes hagan sus planificaciones diarias, consulten entre compañeros y se ayuden mutuamente. Producto de esta ayuda mutua son las planificaciones conjuntas y trabajos de clases compartidos que hacen los docentes en las asignaturas de arte y creatividad. Sumada a esta actividad está la elaboración conjunta del plan anual de desarrollo curricular. A este trabajo también se han sumado otros docentes de otras escuelas como la de Villa Rosario. El plan anual de desarrollo curricular se convierte además, en guía de las labores pedagógicas en el aula.

Por lo general, los docentes siguen un mismo formato en el diseño de las planificaciones y las secuencias didácticas. La secuencia didáctica es definida como un proceso de enseñanza organizada en torno a un conjunto de contenidos tratados por el profesor como un todo. En las palabras de Coll (1998:42):

> La secuencia didáctica es una unidad planificada y de trabajo de los contenidos escolares: responde a unos objetivos definidos con mayor o menor precisión

[223] Cuaderno de trabajo de matemáticas, cuarto curso “B”, Unidad Educativa Central 2000.

según los casos, entre una parte del programa, está formada por una serie de actividades que se suceden en un orden a menudo preestablecido, su inicio está claramente marcado y finaliza casi siempre con varias actividades más o menos formales de evaluación.

Entendida así la secuencia didáctica, todos (o casi todos) los docentes observados, elaboran detallando las actividades que realizan durante los períodos de clases, las que, generalmente, se cumplen en el lapso de una semana o más según el tema. Una muestra de lo afirmado en líneas anteriores, es la tabla número seis de la secuencia didáctica[224] que se presenta a continuación. Este ejemplo corresponde a lo desarrollado en el primer curso:

Tabla Nº 7.

Situación Didáctica	Material
Observar el módulo 1 de lenguaje, página 33. Conversamos sobre los animales que conocemos. Dibujamos a los animales Imitando a los animales escribamos su pronunciación. Escribamos en el papelógrafo, reconociendo sus personajes, al mismo tiempo el punto y la coma. Dibujamos a los animales que conocemos y escribimos los nombres en los cuadernos. Dibujamos a los animales que vuelan y hacemos una comparación escribiendo sus nombres. Verificamos la página 38, 39. Leemos el cuento, reconociendo sus personajes Escribimos los nombres de los personajes y de los productos que existe en la comunidad. Dramatizamos el cuento. Evaluamos con la página 41.	Módulo Hojas de papel boon Papelógrafo Marcadores Papelógrafos Marcadores Cartulina, tijeras.

Algunos docentes cumplen en sentido estricto con lo planificado, es decir, plasman el plan en acciones prácticas con los alumnos. Otros docentes, en cambio, en el momento de desarrollar las clases, sean éstas de matemáticas, L1 o CL2, se olvidan de la planificación y realizan otras actividades no contempladas en ella, por ejemplo, salir al patio, cantar canciones como arroz con leche, dinámica de la mosca, etc. Estas actividades duran aproximadamente 30 minutos. Luego todos regresan al aula y el profesor envía tareas para la casa. En algunos casos, los docentes cumplen con lo planificado en parte, porque no distribuyen equitativamente el uso del tiempo para cada actividad. En algunos casos dedican mucho tiempo a dibujar las escenas que traen los módulos y a copiar en los archivadores los contenidos de los mismos. En tal

[224] El cuadro que se presenta dentro de la secuencia didáctica ha sido elaborado por la docente de cuarto curso, Central 2000.

sentido, muchas veces la clase queda inconclusa, es decir, no se hace un cierre del tema abordado, y muchos docentes no lo retoman al día siguiente. Esto sucede a pesar que en un día de clase se desarrolla una sola área.

Este corte en el desarrollo de los temas realmente preocupa porque no hay una relación entre lo que el niño aprendió y lo que debe aprender. A los docentes sólo les interesa avanzar los contenidos y cumplir con lo estipulado en el plan de desarrollo curricular. Sobre esto, la Asesora Pedagógica ha hecho algunas reflexiones en los micro-talleres de capacitación, sin embargo, aún persiste esa ruptura entre lo aprendido y lo que está por aprender. Las reflexiones de los docentes deben girar en torno a estos aspectos; con la cooperación entre ellos y la ayuda de la Asesora Pedagógica se deben resolver este tipo de problemas, los cuales aparentemente no tienen consecuencias graves, pero las pueden tener.

4.4.3.2.3.4. Material didáctico

Para una educación de calidad es pertinente pensar en la descentralización de los materiales didácticos (cf. Loughin & Suina op. cit.:165-171). Esto significa que hay que ordenarlos de manera que tengan un sitio específico y estén al alcance de los niños para que los puedan manipular, comparar y utilizar adecuadamente.

Los materiales didácticos destinados a las redes en EIB, los cuales deben responder a las características sociales, culturales, lingüísticas y pedagógicas de la población beneficiaria. En tal sentido, en el núcleo Nataniel Aguirre, los materiales de cada UES, cada curso y cada paralelo poseen un paisaje diferente, son elaborados en madera, cartón, cartulina y papel bond, pero todos tienen el mismo contenido, que los hace semejantes.

El paisaje didáctico que se encuentra en el núcleo educativo ha sido elaborado por los docentes y los niños. Los materiales están escritos en los dos idiomas: quechua y castellano y contienen: poemas, canciones, frases, alfabeto, números y recetas. Hay otros materiales como etiquetas de jabón, detergente, como: Omo, ABC, Ace y Ariel; etiquetas de Manteca, Mantequilla, leche Anchor y Avena, al igual que botellas de Coca Cola, Pepsi y Simba. Otros materiales son los productos del medio, como semillas de maíz, arvejas, habas, papas; también piedras, palos y objetos de barro

como animales y aves. También hay instrumentos musicales como radios de madera y cartón, guitarras, bombos y, finalmente, se puede apreciar una gama de tejidos[225].

En la mayoría de los casos, estos materiales están ordenados por rincones:

- rincón de lenguaje,
- rincón de matemáticas,
- rincón de ciencias de la vida,
- rincón de aseo.

En algunas escuelas se observó un lugar específico para los materiales antes descritos. Pero, también se encontró algunos cursos con materiales didácticos que no tienen una organización espacial específica; los materiales están en las paredes, en el techo, en la puerta e incluso en las ventanas, creando una especie de desorden. La ambientación del salón de clase y su respectiva organización depende de "[…] la personalidad del maestro y la autoridad que él o ella tengan dentro de la escuela" (Kohl 1986, traducido por Juárez op. cit.:39).

Dentro de este gran paisaje didáctico se puede apreciar también una pequeña biblioteca de aula, la cual es considerada por la REB como:

> El rincón de aprendizaje más importante del niño. Lo que fundamentalmente propone […] es que los niños se apropien de la palabra escrita y participen de una cultura letrada […] acceden a la información que necesitan para sus aprendizajes […] complementan con información adicional las actividades de aprendizajes desarrolladas en los módulos (Serrano op. cit.:436-437)

Esto permite a los alumnos "generar una cultura lectora supone no sólo estimular la adquisición del hábito de la lectura, sino también la toma de conciencia sobre la importancia de la búsqueda continua de conocimientos a través de los libros" (ibid.).

Bajo esta consideración, presentamos los materiales que cada uno de los cursos posee en la biblioteca, éstos no varían de curso a curso: "El Dibujo de Mario", "El Principito", "Aguas Negras", "Huevos de Oro", "Construyendo un Imán", "ICARO", "El Hombre Pájaro", "Salta, Brinca", "Pesos y Tamaño", "Cantidades", "Capitán de Chocolate", "Estofado de Lobo", "Número", "Arrugas", "Soy grande, Soy pequeño";

---

[225] Cuaderno de campo.

durante el desarrollo de las clases observadas ningún docente usó estos materiales. También encontramos los módulos de quechua y castellano, y sus respectivas guías didácticas; al igual que diccionarios, revistas y periódicos (Andrade, cuaderno de campo 2000).

De lo expuesto se deduce que hay muchos cuentos en castellano. En cambio, no se encuentran documentos escritos en quechua, aparte de los módulos de aprendizaje. Es urgente, entonces, que las autoridades educativas elaboren proyectos para la producción de textos escritos en quechua desde los niños y para los niños. La Asesora Pedagógica está haciendo algo al respecto. Durante sus visitas a las UESs ya ha construido una red de información a través de los mensajes escritos que lleva y trae de las escuelas. Este tipo de trabajo es muy importante y significativo porque hace que los niños se interesen en tener amigos a distancia y tengan deseos de escribir y leer las cartas que circulan entre ellos a nivel del núcleo Nataniel Aguirre.

Es importante ver que en los talleres y micro-talleres de capacitación circulan saberes que son aprovechados por los docentes en las aulas. Hay docentes que cuentan sus experiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje y los materiales didácticos que utilizan. Así, los docentes que ingresan al magisterio, y otros, aprovechan estas experiencias. Ellos manifiestan:

> El material didáctico se debe a las capacitaciones luego a los diálogos de los compañeros en los cursillos y también son producto de los módulos, yo los he sacado del módulo para que los alumnos lo visualicen, para que tengan un apoyo y puedan ellos también tener ese apoyo visual[226].

Respecto a los materiales didácticos también hay que dar crédito a la creación de los propios maestros. Ellos afirman: "es mi creación o sacamos de libros, fotocopias, y lo que tenemos es de la Reforma Educativa"[227]. Entonces, se puede decir que los docentes son los creadores y recreadores de todo el conjunto de innovaciones que surgen en el interior del aula.

Para tener el conjunto de materiales didácticos en las aulas es importante también la colaboración de los padres de familia, porque son los que "dan el papel"[228]. Los padres de familia deben participar en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos no sólo como colaboradores de materia prima para la elaboración de materiales,

---

[226] Entrevista: D4B:23.
[227] Entrevista: D3B:18.
[228] Entrevista: D2B:9.

sino también como constructores de los conocimientos de los alumnos. Por eso, en esta red de ayuda, también deben tener responsabilidades definidas.

Los gestores de la REB, pensando en mejorar la calidad de educación de las comunidades, han concebido una nueva manera de organizar el aula, para ello han considerado los rincones de aprendizaje. Estos son "espacios abiertos donde los niños pueden encontrar materiales que preparan, recolectan o recogen, y que juntan y ordenan, todo bajo la orientación de los maestros" (Serrano op. cit.:435). Sirven como artefactos o andamios para el aprendizaje de los niños, esto es, sirven para reforzar, investigar y completar el conocimiento construido por los alumnos. Esta fue la utilidad que los alumnos dieron a los rincones de aprendizaje en las escuelas observadas. Cuando los docentes preguntan a los alumnos con qué letra se escribe tal o cual palabra, los niños recurren al rincón de lenguaje para identificar la palabra o la letra. Lo mismo sucede con los rincones de las otras áreas.

4.4.3.2 4. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula

> Uno podría describir lo que se enseña a los estudiantes con suma claridad y todavía erraría en cuanto a los efectos de esta enseñanza encubierta, si las normas o valores que organizan la vida cotidiana de los trabajadores no son los mismos que aquellos por los que se rigen las escuelas (Apple 1994:83).

Al hablar de los procesos de enseñanza y aprendizaje se está pensando en las prácticas educativas escolares (cf. Coll op. cit.:38-41), esto es, el conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje que se gestan en las escuelas, concretamente en el aula. El aula es concebida como "un sistema complejo formado por elementos humanos y materiales que mantienen entre sí, y con los sistemas adyacentes, un continuo intercambio de materia, energía y muy particularmente de información" (Porlán op. cit.:98). En ella fluye permanentemente información proveniente de los docentes, alumnos, padres de familia, autoridades educativas y materiales didácticos del entorno local, regional y nacional.

Además, el aula "constituye un sistema de comunicación formada por una red de emisores, receptores y canales por los que fluye todo tipo de información a través de mensajes y ruidos, utilizando diferentes códigos y programas de expresión" (Porlan op.cit. 1995, 99). Este sistema varía según el contexto donde se desenvuelve la

práctica educativa, puede ser dentro de un espacio cerrado, “aula” o fuera de él. En el núcleo Aguirre, algunas escuelas han roto la concepción tradicional de aula como espacio de cuatro paredes donde se producen "los aprendizajes". Actualmente, el aula no tiene límites, lo constituyen también el patio, la casa de los padres de familia y la comunidad en general.

Dicho en otras palabras, los docentes no están concibiendo el aula como el lugar, cerrado, de construcción de conocimientos; ellos consideran también como aula la gran atmósfera que envuelve a este espacio. Al referirnos a la gran atmósfera hacemos referencia a todos los elementos extra áulicos como: la radio, la televisión, la prensa oral, los padres de familia, docentes y demás actores educativos involucrados en la enseñaza y aprendizaje de los alumnos.

Por tal razón, el:

> Aprendizaje escolar no puede entenderse ni explicarse únicamente como el resultado de una serie de "encuentros" felices entre el alumno y el contenido del aprendizaje; es necesario, además tener en cuenta las actuaciones del profesor que, es el encargado de planificar sistemáticamente estos "encuentros", aparece como un verdadero mediador y determina con sus intervenciones que las tareas de aprendizaje ofrezcan un mayor o menor margen a la actividad auto estructurante del alumno (Coll 1996:136-137).

Como dice Freire "los educadores que ignoran el capital cultural, el lenguaje y el estilo de vida del oprimido practican una forma de invasión cultural" (McLaren 1998:240), por eso es necesario tener presente el contexto en el que se desenvuelve el alumno, los elementos que influyen directa o indirectamente en el compartimiento escolar. O como dice Frisancho (op. cit.:8) "el papel fundamental del maestro es apoyar a cada alumno para que progrese desde su nivel de aprendizaje a otro más complejo y elaborado, tomando en cuenta para esto sus características particularidades, experiencias y necesidades". Los docentes son los encargados de "proporcionar un contexto significativo para la ejecución de las tareas escolares en el que el alumno pueda ‘insertar’ sus actuaciones y construir interpretaciones coherentes" (Coll op. cit.:145). Al proporcionar contextos significativos para que se desarrollen las prácticas escolares, los docentes están preparando el ambiente para provocar aprendizajes en los alumnos. En tal sentido, la REB concibe al docente como mediador, iniciador, modelador, organizador, observador y comunicador intercultural (cf. Serrano op. cit.:424-426). Esto se concreta en el aula a través de la metodología, materiales didácticos y la lengua que utiliza el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con todo este conjunto de elementos, el docente debe mirar al aula como un “espacio”

que permite la investigación, y que puede ser utilizado como herramienta didáctica (cf. Porlán op. cit.:98-101). Es decir, a raíz de la investigación, los docentes reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas e intercambian experiencias para mejorarlas. Además, la investigación permite a los alumnos ser constructores y recreadores de sus propios conocimientos. Este es el caso de los alumnos de la escuela de Kayarani, los que han acudido a la alcaldía para entrevistar al Alcalde sobre el funcionamiento de la misma.

4.4.3.2.4.1. La lengua que utiliza el profesor en el aula

En los procesos de enseñanza y aprendizaje es muy importante tener en cuenta:

> La actividad discursiva, es decir, el habla producida por los profesores y alumnos mientras llevan a cabo las tareas, como un instrumento privilegiado para el estudio de la construcción del conocimiento en el aula. […] entendida [ésta] como parte esencial de la misma, es uno de los instrumentos privilegiados que utilizan profesores y alumnos para regular y orientar la actividad conjunta, es decir para establecer las reglas del juego de la actividad escolar, y al mismo tiempo, para presentarse, representarse, confrontar y negociar los significados respectivos sobre los contenidos escolares (Coll 1998:47).

Bajo esta óptica, analizaremos la lengua que el profesor usa en el aula. Al respecto, hay que distinguir dos aspectos: por un lado, la opinión de los docentes que dicen utilizar el quechua durante todo el proceso de clases, es decir, como instrumento de enseñanza y aprendizaje, tal como lo concibe la REB; y por otro lado, la posición de los docentes que dicen utilizar el quechua como una asignatura, esto se evidencia en la siguiente opinión: "sólo lo utilizo cuando me toca la hora de quechua"[229]. En este caso, los docentes no están considerando al quechua como un instrumento de enseñanza y aprendizaje, sino como una asignatura más al igual que matemáticas o ciencias de la vida.

Lo que antecede tiene que ver con el curso o ciclo en el que se encuentran los alumnos. Generalmente, los docentes del primer ciclo, el cual incluye kinder, primero, segundo y tercer cursos, utilizan el castellano una o dos horas cada dos días, y el quechua durante todo el proceso de desarrollo de la hora clase, a pesar que tienen limitaciones en el uso escrito de ésta, porque ninguno de ellos tiene formación en EIB, y no han llevado el área de quechua en su formación. Así se expresan los docentes respecto al conocimiento de la lengua de los niños: "ellos conocen las cosas en su

---

[229] Entrevista: D5B:29.

lengua y nosotros debemos ayudar a que avancen"[230]. En tal sentido, los docentes están considerando a la lengua del alumno, los conocimientos y experiencias propias en los procesos de enseñanza y aprendizajes para que los niños fortalezcan y desarrollen su lengua, entran en juego las capacitaciones recibidas por los docentes en el núcleo, sus experiencias acumuladas antes y durante la formación y el aprendizaje cooperativo que se gesta en los talleres pedagógicos, sobre todo, respecto a cómo trabajar la lengua con los alumnos.

En cambio, todos los docentes del segundo ciclo, que incluye cuarto, quinto y sexto cursos, desarrollan las clases en castellano. El quechua sólo es utilizado como asignatura. En este sentido, no están usando el quechua como lengua de enseñanza y aprendizaje. Se confirma lo aseverado con la siguiente opinión: "bueno se hace un horario, por ejemplo, para mi curso, el jueves y viernes es quechua, puro quechua, y lunes, martes y miércoles es castellano"[231], que generalmente trabajan las asignaturas de matemáticas, CL2, ciencias de la vida y arte y creatividad.

Además, los docentes, a la hora de pasar clases, independientemente del área o tema que estén disertando, tienden al uso alternado del quechua y del castellano. Por ejemplo, una docente dice:

> Atiendan niños, vamos a leer los números que está en la pizarra, juk (uno), iskay (dos), kimsa (tres), tawa (cuatro). Llega hasta el diez y cambia al castellano y dice: “once, doce“ y lo hace hasta el cien […] termina de contar y dice: “sapan día, saquen su cuaderno, juk hojata alistankichis (preparen una hoja). Kunanka killkanchis titulota pukawa” (ahora escriban el título con rojo)[232].

Otro ejemplo es la escena que se desarrolla en un cuarto curso de la UEC. La clase es de matemáticas, y la lengua que utiliza la docente es el castellano:

> Una niña no puede escribir la cantidad que dicta la docente. Esta cantidad es la siguiente: 860. La niña escribe 82.060. La docente se acerca y dice: “vamos a ver que has escrito, veamos unidad, decena, centena y mil. Atiendan niños ¿cómo se lee los dos números?”. Los niños: “ochenta y dos”. Luego la profesora se dirige a la niña y dice “¿cómo se lee?”. La niña no responde. En ese momento, la docente hace uso del quechua para hacerse entender. Frente a esto la niña responde: “ochenta y dos”. La docente vuelve a preguntar “¿y el otro número?”. La niña dice “sesenta”. La docente dirigiéndose al curso dice: “y si juntamos todo ¿cómo se lee?”, los niños responden “ochenta y dos mil sesenta”. Entonces, la profesora dirigiéndose a la niña dice, “ahora lee tú”. La niña lee y luego escribe en la pizarra la cantidad que dictó la docente, 860. La docente, indicando la cantidad de 82.060

---

[230] Entrevista: D7B:39.
[231] Entrevista: D6B:34.
[232] Clase observada: OD1B500:3.

> que escribió la niña, le pregunta "¿será igual?" a 860, la niña dice "no". La docente le dice "maska kaska (¿cuánto es), kayta kaywan kikinllanchu (¿esto es igual a esto?)". La niña dice "mana". Entonces "¿cómo se lee waway (¡hija¡)". La niña no responde. Finalmente, la docente dice "siéntate". "Quiero que veas cómo se realiza, pero para mañana quiero que escribas ukmanta patsakcama (desde el uno hasta el cien)"[233].

Este ejemplo demuestra que los docentes tienden a mezclar las lenguas en el desarrollo de la clase. Esto sucede porque no tienen una formación en EIB y la poca capacitación que reciben sobre el enfoque de la EIB no es suficiente. Entonces, tratan de aplicar el bilingüismo que la REB pregona, pero no usan continuamente el quechua en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sólo lo hacen por compromiso, cuando la Asesora Pedagógica los visita.

La Asesora Pedagógica manifiesta preocupación al referirse a la mezcla de códigos por los docentes, éstos no manejan el quechua perfectamente y siempre recurren al castellano para referirse a algunas palabras, como cuaderno, hoja, banca, mapa, título, etc. Hay que entender esta mezcla de códigos, porque así lo aprendieron en su hogar o el barrio. En tal sentido, para los problemas del uso del quechua tiene mucho que ver el contexto donde los maestros adquirieron la lengua, sumado a este aspecto está la no-utilización del quechua en su formación.

Finalmente, la dificultad con la que los docentes de preescolar y primer curso se enfrentan es que los niños tienen un habla diferente a la que ellos desarrollan en el aula, los cuales han sido capacitados con la REB. Según los docentes, los niños traen a la escuela un quechua más común y casero, lo cual dificulta a los docentes en su interacción comunicativa con los alumnos. Además, algunos docentes manifiestan que en los módulos vienen palabras muy largas. Ellos dicen: "un kilómetro mide una sola palabra". Un ejemplo de ello, es la palabra **tarpurikamusunñapunichasina**[234], cuyo significado literal es: vamos ir a seguir sembrando.

4.4.3.2.4.2. Lengua que usan los alumnos cuando hablan y escuchan

Ya se dijo anteriormente que los niños y niñas del núcleo Nataniel Aguirre son quechua hablantes. En tal sentido, todo el alumnado del núcleo educativo usan el quechua en el recreo, en sus diálogos, conversaciones, pedidos, compras, juegos, y demás.

---

[233] Clase observada: OD5B500:44-45.
[234] Cuaderno de campo: D5.

El castellano sólo lo utilizan como lengua de comunicación intercultural. Esto quiere decir que cuando una persona extraña llega a la comunidad educativa y les pregunta en castellano, los niños responden en esta lengua.

Durante la formación escolar; es decir, en el tiempo destinado para realizar las actividades iniciales antes del ingreso a las aulas, las órdenes y demás ejercicios se realizan en lengua castellana. Estas actividades pueden ser dirigidas por los docentes de turno o por los alumnos que toman "el lugar del docente". Así, César[235] pasa al frente y dice: “manos arriba, abajo, horizontal, atrás" (Andrade, cuaderno de campo:2000). En otro momento, la docente dice: “buenos días alumnos”. Los alumnos responden: “buenos días, profesores”. La maestra retoma la palabra y dice: “bueno vamos a entonar el himno nacional” y todos entonan el himno en voz alta (ibid.).

Vemos, una vez más, cómo el castellano continúa teniendo poder en las escuelas. Si bien es cierto que la REB considera a la educación como: "intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres" (Serrano, op. cit.:42), en los actos formales se está dando más valor al castellano que al quechua. Se dice esto, porque el quechua no se usa para dirigir, dar mensajes o conferencias alusivas a fechas cívicas, a excepción del uso de alguna canción, por ejemplo, chiwankitu.

Sin embargo, en el aula, los alumnos dialogan entre ellos en su propia lengua, ya sea para pedir cuadernos, lápices o textos. También usan su lengua al intercambiar comidas durante el recreo. A los niños no les preocupa el lugar donde estén, el patio o el aula, para intercambiar los fiambres que han llevado. Este uso del quechua demuestra que los alumnos se resisten al castellano y se sienten más seguros y cómodos comunicándose en su lengua. Por ejemplo, cuando están pasando clases de CL2, el docente pregunta algo a los niños en castellano y, éstos, al no entender el mensaje se preguntan entre ellos en quechua. Luego responden al profesor en castellano.

Un caso particular es el de una de las escuelas seccionales del núcleo. En ella, una docente que trabajaba una clase de matemáticas, cuyo tema era “Escribo de dos en dos”, explicaba en quechua pero los alumnos respondían en castellano:

---

[235] César alumno del cuarto curso de la Unidad Educativa Seccional Pucara.

> La docente dice: “vamos a contar los números de dos en dos hasta el cien”. Mientras la docente decía: “iskay”, los niños decían: “dos, cuatro” (castellano). Ella continuaba: “tawa, suqta, pusaq, chunka”. Al darse cuenta que los alumnos no deseaban contar los números en quechua se acercó a la pizarra, en la cual tiene escrito los números del uno hasta el cien y utilizando un palillo dijo: “atiendan niños, vamos a leer los números que está en la pizarra, juk, iskay, kimsa, tawa”. Los niños continuaron diciendo “uno, dos, ...”. Después de mucha insistencia de la docente, los niños repitieron los números en quechua[236].

Como se dijo en líneas anteriores, algunos docentes no están utilizando el quechua en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se dice esto, por la reacción de los alumnos de responder en castellano a las preguntas de la docente; se deduce que la docente trabaja sólo en castellano y que el quechua lo utilizó en ese momento por compromiso.

4.4.3.2.4.3. Metodología de enseñanza y aprendizaje en el aula

En este acápite se aborda la pregunta ¿cómo enseñan los docentes en las aulas escolares?, la cual hace referencia a la forma y procedimientos que se emplean en los procesos de enseñanza y aprendizajes. La pregunta que antecede tiene íntima relación con la siguiente ¿qué se enseñan en las aulas escolares?. La última pregunta hace referencia a los contenidos que son disgregados del tronco común a través de los módulos. Visto así, en el campo metodológico, cada uno de los docentes, de cada UE, curso o paralelo tienen sus propias características particulares.

Como ya se dijo en apartados anteriores, el aula no tiene límites e incluye otros espacios. Por tal razón, es menester abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de una metodología. Así, en la red de ayuda del núcleo Nataniel Aguirre, en el ámbito metodológico, se encuentran actividades comunes que día a día son ejecutadas por los docentes. Por ejemplo, los docentes llegan a las escuelas entre las 8:00 y 8:30 de la mañana, tocan la campana y los niños se forman. Esta actividad no dista mucho de la formación tradicional de antaño, esto es, que los niños se agrupen en columnas y realicen ejercicios como: manos arriba, manos abajo, manos atrás. Además, se revisa el aseo y entonan algunas canciones como: Melodías de América, Escuelitas del Altiplano, Urpilitay (palomita).

En el caso de las seccionales, los docentes toman a algunos niños como ayudantes. Estos "toman el lugar del docente" y dirigen la formación, mientras los maestros controlan el desorden y la bulla de los otros. Este cambio de actitud, que se evidencia

---

[236] Clase observada: OD1B500:3.

en los docentes y en los niños, demuestra el cambio de mentalidad del docente. En este caso, éste transfiere el poder hacia los alumnos y se convierte en guía, moderador y observador de las actuaciones de los mismos; en tanto que los alumnos disfrutan del cargo y responsabilidad que les otorga el docente. De esta manera, los alumnos están preparándose para desenvolverse en los diferentes contextos que les corresponda interactuar.

En la UEC entran a clases media hora antes que en las UESs y las actividades de la formación son dirigidas por los docentes de turno. En la UEC no se ha visto que los alumnos lleguen a dirigir la formación. Esto puede ser porque en esta escuela hay mayor cantidad de alumnado, y es difícil aún para los docentes mantener el orden en la formación. Es necesario aclarar que el día 6 de junio sí hubo participación total del estudiantado porque ese día se conmemora el día del maestro boliviano. Para ello, jugó un papel importante el clima de confianza que dan los docentes a los alumnos, la autoestima que han desarrollado en los mismos, y el cariño y aprecio de los alumnos hacia los maestros.

En el aula, "enseñar bien implica la habilidad y el ingenio para reconstruir el currículum, rediseñar el medio ambiente y cambiar el comportamiento propio, de modo que los alumnos tengan las experiencias, recursos y apoyo necesario para desarrollar su sensibilidad, compasión e inteligencia" (Kohl 1986, traducido por: Juárez op. cit.:39). En tal sentido, tanto en las UESs como en la UEC no hay mucha diferencia en las actividades que los docentes realizan durante el período preparatorio, esto es, antes de iniciar la clase misma. Estas son: sentarse, pararse; manos arriba, manos horizontales, manos abajo; cantar canciones en castellano o en quechua; en algunos casos, rezar el Ave María y el Padre Nuestro; duran alrededor de cinco a diez minutos.

Las actividades señaladas no tienen ninguna relación con el nuevo tema a tratarse en la clase. Lo ideal sería que los docentes hagan un enlace de las actividades preparatorias con el tema que se va abordar; es decir, que los docentes tengan la habilidad y el ingenio para construir el currículum. Esto significa que, a la hora de pasar clases, haya una relación entre las actividades iniciales, el desarrollo de la clase y el cierre de la misma. Se puede presentar como una excepción las clases que la Asesora Pedagógica dictó en algunos cursos ante la falta de "uso del enfoque", en palabras de la Asesora Pedagógica. Un ejemplo es el desarrollo del tema de la granja. En esta clase se puede observar la relación entre las actividades iniciales, el cuerpo de la clase, y el final de la misma.

En la UEC, la docente de primero pasa clases durante todos los días en quechua, pero dedica veinte minutos diarios para hablar el castellano. Durante este tiempo, la docente entona canciones, lee cuentos, pregunta a los niños cómo les ha ido el día anterior, qué comidas comieron, en qué día se encuentran, etc. Según la docente, hace esto con la finalidad de familiarizar a los niños y niñas en el uso del castellano, para que puedan desarrollarse mejor posteriormente. Esto nos parece positivo, porque los alumnos día a día están familiarizándose con los elementos de una segunda lengua, en este caso, el castellano. La docente ha optado por una metodología acertada, pues, según expertos en la enseñanza de segundas lenguas (Noel, clases de lenguaje 1999), es muy importante que los alumnos escuchen por lo menos de 20 a 30 minutos la lengua que están aprendiendo en tono normal, tal cual se habla (Andrade, notas de clase de lenguaje 1999). Sumado a estos 30 minutos se encuentra la negociación de significados a través de "los discursos del maestro (a) con la utilización de estrategias no verbales (gestos, mimos, expresiones), contextuales (apoyos visuales, tales como dibujos, fotos, dibujos de la maestra, etc.), paraverbales (vocalización, volumen-entonación, formas de presentación: claridad, ritmo, pausa) y discursiva (repetición, reciclaje, decir con otras palabras, enmarcar)" (Enright & McCloskey, 1988:133 -150, traducido por Bárbara Noel).

Una de las ventajas que se perfila en el seno del núcleo es que los docentes han optado por trabajar con un área diaria; es decir, desde que entran al aula hasta el final. Esto es ventajoso porque, así, tienen los profesores más tiempo para desarrollar el tema, aunque, a pesar de eso, todavía les falta tiempo; las clases, muchas veces, quedan inconclusas porque los docentes no distribuyen equitativamente el tiempo para trabajar las actividades de lectura, escritura, dibujo, y las dinámicas. Y, muchas veces, los temas no son retomados los días en que vuelven a desarrollar la misma asignatura.

Durante el desarrollo de las clases, se observó que los docentes realizan algunos ejercicios con la finalidad de despertar el interés de los niños. Esto se confirma con la opinión de algunos docentes: "despertamos el interés de los niños con breves ejercicios, que levanten las manos, que aplaudan, sentarse, levantarse entonces eso crea un poco de interés"[237]. En este caso, se cae en lo mismo otra vez, las dinámicas durante el desarrollo de la clase no tienen relación con lo que se está trabajando. Otros docentes, en cambio, hacen uso de otras técnicas para levantar el ánimo. Estas

[237] Entrevista: D3B:16-17.

son: lavarse la cara, trotar y marchar alrededor de la cancha. Esto es irse al extremo, claro que logra que los alumnos no se duerman, pero ¿qué tienen que ver estas actividades con la suma o la resta?. No tienen ninguna relación, pero eso es lo que algunos docentes están haciendo en las clases.

En algunos casos desarrollan sus clases de acuerdo a las planificaciones diarias y a los contenidos que ellos tienen programado para el día o lo que trae el módulo. Sobre esto los docentes expresan:

> Por otra parte, si llegamos al proceso didáctico hay que desglosarlo acorde a las circunstancias, acorde al tema elegido del día. Aquí podemos ver de acuerdo a los cuadros didácticos, tenemos el campo sólo para ver, para visualizar como se dice, posteriormente analizaremos lo que van a estar identificando las sílabas, palabras glotalizadas [...], de acuerdo a la reforma en quechua[238] (sic).

Pero, no todos los docentes cumplen a cabalidad lo planificado. Opiniones como las siguientes están presentes en los docentes que conforman el núcleo: "es una satisfacción para mí que todo el día mis alumnos aprendan, sepan responder, no será al cien por cien pero será […] para mi una satisfacción muy grande"[239]. Esto demuestra que los docentes están pensando seriamente en los aprendizajes de los alumnos, en que el objetivo de la clase es que los niños aprendan cada día cosas nuevas. Para esto, los docentes crean:

> Nuevos ambientes de aprendizaje [que] responden en sentido general a la necesidad y exigencia de diversificar y flexibilizar las oportunidades de aprender cualquier cosa, en cualquier lugar y tiempo y de distinto modo, atendiendo a las diferencias individuales, muy personales y de grupo y hacerlo en la mejor forma y con mejores resultados (Ferreiro op. cit.:31).

Finalmente, todos los docentes coinciden en que después de desarrollar el contenido científico en el aula y cumplir con el programa del día, se debe enviar tareas para las casas:

> En cierto modo está bien porque en la tarde se le tiene activo al niño una hora o dos horas para que pueda estudiar y hay que enseñarle a que se le haga costumbre. Esto también le va a servir cuando esté en el colegio, en la universidad, tiene que ir aprendiendo que tiene que tomar parte de la tarde para el estudio[240].

---

[238] Entrevista: D3B:16-17.
[239] Entrevista: D4B:22.
[240] Entrevista: D2B:9.

Los docentes están pensando en el futuro de los niños, y su ilusión es que éstos puedan continuar con los estudios hasta el nivel universitario. Para las tareas escolares tiene mucho que ver la presión de los padres de familia, quienes quieren ver a sus hijos trabajar en los cuadernos las tareas enviadas por los docentes.

Otro aspecto importante presente en todas las escuelas es que todos los alumnos se encargan de controlar la asistencia, pues cada aula tiene un cartel de asistencia en el cual están los nombres de los alumnos con sus respectivas fotos o dibujos. Cada alumno que entra al aula se dirige al cartel y coloca en él su foto o dibujo. Lo mismo sucede en la tarde para regresar a sus casas, el alumno que ha terminado su tarea se acerca al cartel, toma su foto o dibujo y lo coloca al otro lado, de manera que todas las fotos o dibujos quedan ocultos. Este ritual se realiza todos los días de clase. El control de la asistencia por parte de los mismos alumnos permite al docente ahorrar tiempo y hacer que aquel tome conciencia y sea responsable de algunas tareas dentro de la escuela. El tomar lista a los alumnos llevaba de 15 a veinte minutos, ahora el docente controla la asistencia a través del cartel y lo hace en cualquier momento de la clase mientras los alumnos trabajan en actividades grupales o individuales. Esto, a más de ser una estrategia de trabajo, da vida y colorido al aula.

Hay que destacar también que en la comunidad educativa Nataniel Aguirre se forman grupos de trabajo, a excepción de un curso de la escuela central que trabaja en semicírculo. Los grupos de trabajo están formados por seis niños, en unos casos son mixtos, en otros, son sólo de varones y otros sólo de mujeres. Los docentes del núcleo han entendido lo que propone la REB respecto a los grupos de niveles:

> La organización en grupos de nivel responde a la necesidad de juntar a los niños de acuerdo a sus capacidades y competencias e incluso, a sus necesidades particulares. […] comparten disposiciones de aprendizaje similares y trabajan cooperativamente con módulos […] con relativa autonomía del maestro […] el maestro circula entre estos grupos proporcionándolos el apoyo pedagógico que necesitan (Serrano op. cit.:432).

La formación de grupos de trabajo es otra innovación dentro de la organización del curso, permite aprovechar espacios y hacer trabajos compartidos. Los alumnos se ayudan entre sí, se prestan materiales, comparten experiencias y, lo que es más importante, se organizan y comparten responsabilidades, en este caso, el docente es el guía en el trabajo pedagógico.

Los grupos de trabajo tienen, cada uno, sus respectivos nombres, los que corresponde a nombres de animales, lugares, frutas, y a nombres propios, como es el caso de la UES Villa Rosario:

> No lo pongo nombres de animales, aunque los niños sugirieron pero eso es común, yo mas bien he optado por nombres de los propios alumnos, sobre todo de aquellos que se destacan durante la semana, así que cada lunes cambio el nombre del grupo, así trato de que mis alumnos se esfuercen y cada uno quiere ser mejor cada día (Andrade & Duchi informe del trabajo de campo 1999).

En algunos casos, los grupos llevan el mismo nombre desde el inicio del año lectivo, inclusive tienen sus respectivos rótulos en las mesas, éstos han cambiado según el tema que se desarrolla. Hay otros casos en los que cada lunes se opta por dar nombres a los grupos. Esto hace que los alumnos recuerden con facilidad el tema que abordaron en el día. En muchos casos, los grupos se forman por temáticas abordadas. Como se ve, una de las características de los docentes del núcleo es trabajar formando grupos, aunque a veces terminan haciendo trabajos individuales dentro de ellos. Lo que hay que trabajar más con los docentes es la funcionalidad de los grupos, pues no sirve de mucho formar grupos, si finalmente trabajan individualmente, lo único que se compartiría es el nombre del grupo y el espacio.

4.4.3.2.4.4. Uso de materiales didácticos en el aula

En la red de ayuda instaurada en el núcleo Aguirre, es muy importante considerar el uso de los materiales didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes de cada curso, en cada seccional y en la central, han logrado ambientar cada espacio del aula para que ésta se convierta en un laboratorio que desde la perspectiva de algunos autores puede ser descrito de este modo:

> Los materiales se hallan accesibles para apoyar el trabajo que se suscita espontáneamente, dentro del marco de las tareas de aprendizaje que se desarrollen. La dotación mediante la oferta de materiales impone exigencias a los profesores. Los útiles para los aprendizajes tienen que ser considerados en términos de las cualidades que crean un potencial para actividades múltiples y apoyan una variedad de aprendizajes (Loughlin & Suina 1995; Valiente 1998; Schiefelbein 1993).

En tal sentido, los materiales didácticos son el "hilo conductor en la elaboración y sistematización de los contenidos en la dimensión tiempo - espacio de las experiencias cotidianas de los niños" (Valiente op. cit.:83). Así, vemos cómo los módulos han

servido de guía para la reproducción de carteles, los cuales son aprovechados durante el trabajo en aula con los niños.

El paisaje y colorido que muestra cada curso hace que los niños sientan y vivan el mundo de la lecto escritura; es decir, el mundo letrado. En todas las escuelas se ven los rincones de aprendizaje, los cuales constituyen verdaderos centros de aprendizaje. Los materiales didácticos más usados en la lecto escritura son las etiquetas de diferentes productos[241], los cuales, en unos casos, son llevados desde la ciudad por los docentes y, en otros casos, son los propios alumnos los que los llevan a la escuela. Al preguntar a los profesores sobre la finalidad de utilizar ciertas marcas de productos en el aula, ellos respondieron:

> Es para el trabajo del castellano como segunda lengua. Muchas veces, los niños ya conocen estas marcas de productos, porque han visto en la televisión, en las tiendas, han escuchado en la radio, han comprado, e inclusive algunos productos son consumidos por los alumnos, esto nos facilita en el aprendizaje del castellano (Andrade, cuaderno de campo:2000).

Otros de los materiales más usados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en todas las UEs son las recetas y las canciones, a los cuales la Asesora Pedagógica los llama "textos auténticos"[242]. En casi todos los cursos observados trabajan la forma del texto[243], pero también reconocen el título, trabajan aspectos como: las mayúsculas, las rimas, las palabras iguales, el número de letras, los espacios, las letras iniciales de las palabras, las letras finales, los verbos, los nombres, etc. Con esto se demuestra cómo se explota el texto y, sobre todo, como trabajan la parte gramatical. En todo caso, se puede apreciar un trabajo dinámico que gusta a los niños porque les da la sensación de estar jugando. En tal sentido, se pone en práctica el dicho "aprender jugando".

Los docentes hacen que los niños reconozcan el tipo de texto, cuento, receta o canción a través de preguntas-respuestas. Por ejemplo: el docente entrega el módulo 7 (qillqakamana) y, después de dar cierto tiempo para que los niños lean, pregunta: "¿qué leyeron? ¿será una canción? ¿será un cuento? ¿qué será?. Casi todos los niños responden: una receta"[244]. Esto demuestra que los aprendizajes de los niños

---

[241] Etiquetas de diferentes productos, al respecto se describen ampliamente cuando se presentan los casos de Pucara, Kayarani y la UEC, dentro del presente trabajo investigativo.
[242] Entrevista: CB:52.
[243] Forma del texto entendido el reconocimiento del título, conteo de estrofas, autor, o si se trata de una canción, poema o recta.
[244] Clase observada: OD2B500:10.

están siendo significativos y, como es un trabajo que hacen a diario, reconocen con mucha facilidad los textos que leen.

En el caso de las recetas, los docentes trabajan una receta de la comunidad pero siguen los procedimientos de los que propone el módulo. Al preguntar al docente por qué no realizó la receta que proponía el módulo, éste respondió:

> Porque para nosotros es más fácil trabajar con cosas que los niños conocen y después de ello hay que trabajar lo propio pero no es que dejamos de lado lo que trae el módulo, sino que es necesario que el alumno vea y compare que en otras comunidades del país también hay recetas iguales o diferentes a las del lugar (ibid.).

Con el uso de los módulos se conjugan los conocimientos y las experiencias de los niños y los que traen los módulos. Los docentes dicen que este tipo de actividad permite a los alumnos comparar los conocimientos de la comunidad con los conocimientos de otros lugares y del país en general.

Además, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, es frecuente el uso de materiales del medio, como: semillas, piedras, palos, plantas, etc., los cuales son generalmente usados en el desarrollo de las clases de matemáticas. Para ello, los docentes se sirven de una serie de artefactos o andamios (cf. Cole op. cit.:140) que permitan a los alumnos lograr aprendizajes significativos. El uso de materiales del medio depende del curso en el que se encuentren los niños. Generalmente, los cursos de kinder, primero, segundo y tercero son los que más utilizan los materiales del medio, mientras que los niños de cuarto curso en adelante, usan con menos frecuencias estos materiales, pues están en otro nivel de abstracción.

El conjunto de materiales didácticos que hay en cada curso es utilizado tanto por los niños como por los docentes; ya sea para recordar lo aprendido, para ayudarse en la lectura y escritura, para verificar respuestas, para buscar respuestas a las preguntas de los docentes, es decir para una infinidad de usos, por ejemplo:

> Después de realizar la actividad de las manos, la docente pide a los niños que busquen en el aula los números que representaron en la cancha. Para esta actividad pide que se levanten y recorran toda el aula de rincón a rincón, mientras que los niños de los dos cursos que comparte el aula con los niños de primero disfrutaban del trabajo de los niños de primero. Muchos niños reconocieron los números 2, 4, 6, 8, 10 en la pizarra, tarjetas y calendario[245].

---

[245] Clase observada: OD1B500:5.

Finalmente, se puede observar que los docentes se prestan los materiales didácticos de sus colegas para avanzar temas que el módulo sugiere. Este es el caso de la escuela de Kayarani, en la que la docente de tercero había hecho un modelo de carta en una cartulina para trabajar este tema, entonces el docente del cuarto curso, conocedor de este material, le pidió prestado para trabajar el mismo tema.

4.4.3.2.4.5. La interculturalidad en el aula

La REB considera a la interculturalidad como un eje vertebrador. Este enfoque permite desarrollar productivamente los procesos educativos en contextos heterogéneos, en los cuales la diversidad cultural es vista como un recurso,[246] y no como un obstáculo a encarar en la educación en las comunidades indígenas y no indígenas. Dicho en otras palabras, la REB pretende que la interculturalidad se ponga en práctica en el aula y desde ella que se proyecte al ámbito comunal y social en general.

Bajo este criterio, la interculturalidad es entendida en el campo educativo como "la construcción de puentes comunicativos que se convierten en un nuevo principio pedagógico" (Valiente 1996:296). Esto permite "replantear las relaciones educativas creando condiciones para que en la práctica pedagógica tengan cabida la cultura y la lengua de los pueblos indígenas como también abrir posibilidades para relaciones más simétricas y democráticas en la institución escolar y desde allí proyectarse a la sociedad en su conjunto" (Serrano op. cit.:271)

En las observaciones de las clases realizadas en las escuelas se pudo ver que, de alguna forma, este concepto está siendo aplicado en las prácticas escolares, esto es, en el trato de los docentes con los niños, entre los niños y entre docentes. Entre estos últimos hay algunas discrepancias, pero son superadas por relaciones de respeto y tolerancia entre ellos.

Lo dicho anteriormente permite la participación de los niños en diferentes ámbitos del quehacer escolar: en la formación a través de las ayudantías, en el aula a través de la

[246] En la Ley 1565 de la REB boliviana manifiesta que “en estas condiciones el currículum de la Reforma Educativa enfrenta el reto de recoger y proyectar la diversidad como recurso para el desarrollo de la sociedad boliviana. En este sentido, la diversidad deja de ser considerada como obstáculo para el desarrollo social y educativo y, más bien, se la estima como una potencialidad que fortalece y ensancha su futuro” (Serrano op. cit.:271).

entrega de materiales y liderazgo de grupo, en las entrevistas a padres de familia, docentes y autoridades educativas, así como en las ayudantías en la escritura del quechua. Este último aspecto ocurre, específicamente, en la escuela de Kayarani. La siguiente observación es una prueba de lo mencionado:

> Durante los días que estuvimos en la UES de Kayarani, un grupo de niños y niñas nos preguntaban de dónde somos, cómo se llaman nuestros padres, nuestros hermanos, etc. Las niñas y los niños eran mucho más extrovertidos que los de las otras seccionales. Lo que sí se notó en todas las escuelas visitadas es que los niños y niñas son sociables, incluso conversan cuando se les pregunta algo, por ejemplo cuando se quiso saber sobre las aspiraciones futuras de los niños, se preguntó a un grupo de niñas y niños qué querían ser de grandes. Las respuestas fueron sorprendentes. Unos dijeron: "como la señorita", otro, "volar en los aviones", otros, "como mi papá", otro, dijo "ingeniero", etc. (Andrade & Duchi informe del trabajo de campo 1999).

El trato entre niños es de solidaridad y compañerismo. Muchos de ellos se prestan materiales como lápices, hojas, borradores, cuadernos, textos; se intercambian los fiambres sin importar el lugar ni la hora en la que se encuentran, etc. Lo importante entre ellos es compartir sus cosas. Los alumnos de todos los cursos conversan, pintan, juegan, ríen y comparten, por ejemplo, una alumna sacó de su bolsa un pedazo de pan y lo compartió con sus compañeros, seguramente con sus compañeros favoritos. Algunos niños también comparten los fiambres con los docentes.

En la práctica, se observa que las relaciones de respeto y comunicación fluida se dan más entre los docentes de las UESs que entre los docentes de la UEC. En esta última, como ya se manifestó antes, existen dos grupos marcados de docentes: los que están trabajando con el programa de transformación los cuales si se relacionan en un clima de respeto, consideración y ayuda mutua, y los que están trabajando con el programa de mejoramiento, quienes forman un grupo aparte en el recreo, en el bus y en las reuniones que suelen tener en el núcleo. Pocos son los docentes que utilizan los espacios que se presentan para trabajar la parte cultural de la comunidad, sólo lo hacen cuando el tema que están abordando lo permite, por ejemplo: "escribamos una receta con comidas del lugar"[247].

A partir de los proyectos de aula se van incorporando elementos culturales de otros pueblos no conocidos por los niños. Por ejemplo, cuando leen los módulos, cantan

[247] Clase observada: OD2B500:9.

canciones de otras regiones, escriben recetas de comidas y herbarios con plantas medicinales (manzanilla, toronjil, canela, anís), cuando pasan clases de CL2 escriben nombres de animales, etc. De esta manera se está enriqueciendo el conocimiento de los niños.

Otra de las actividades que con frecuencia se están llevando a cabo en el núcleo es el de las visitas a lugares históricos, sitios recreacionales, municipios, radio, la feria y comunidades aledañas, donde los niños tienen oportunidad de conocer e intercambiar cosas de su mundo y el otro. Un claro ejemplo de eso fue la visita al Parque Mariscal Santa Cruz, del cual fuimos también partícipes. Hay docentes que están conscientes de que los aprendizajes no sólo se pueden realizar en el aula, sino que se pueden aprovechar otros contextos como el hogar, la comunidad, etc., para construirlos, es en estos espacios donde los padres de familia pueden participar y colaborar en la tarea educativa.

Estar enmarcados en la EIB significa trabajar y aceptar opiniones de los diferentes actores que conforman este gran proyecto educativo, en este caso, de los padres, ellos tienen la obligación y el derecho de exigir, a los docentes y autoridades, que se desarrollen contenidos que amplíen los saberes de sus hijos. Por eso, en el núcleo Aguirre, muchas veces los profesores han escuchando las opiniones de los padres de familia sobre lo que sus hijos deberían aprender y lo que es beneficioso para ellos, por ejemplo, los juegos de recreación que hay en la escuela de Pucara.

Algunos docentes se molestan porque los padres de familia siempre se han preocupado por controlar sus horarios, vacaciones, etc., y por tener siempre un profesor en la comunidad. Ellos dicen que así, los padres de familia desvalorizan su verdadera tarea: colaborar con la educación de sus hijos a través de la ley de participación popular.

En el contexto del núcleo hay padres de familia que reclaman cuando los profesores no envían tareas a los niños. Esto se puede entender de dos maneras: los padres de familia todavía están acostumbrados a ver a sus hijos hacer planas llenas de deberes día tras día o que, realmente, están preocupados por la educación de sus hijos.

Para que exista una práctica de interculturalidad en el aula y en la comunidad, queda pendiente reflexionar sobre algunas interrogantes: ¿será suficiente que los niños conozcan en el aula elementos culturales de otros pueblos?, ¿Será suficiente que los niños dominen la lengua castellana para poder relacionarse en igualdad de condiciones con los otros pueblos?.

4.4.3.2.4.6. Los módulos en el aula

Una nueva manera de organizar el aula es a través de los módulos que "son las nuevas unidades del aprendizaje y de la enseñanza" (Serrano op. cit.:433). A través de éstos, los alumnos aprovechan el conocimiento ancestral de las comunidades. Así, como en el módulo se contempla el desarrollo del tarpuy, entonces, los niños consultan en sus casas con sus papás, sobre la siembra, el preparado del terreno, etc. Luego intercambian en el aula lo que han averiguado en la casa[248].

Esta nueva forma de trabajar y organizar las prácticas escolares hace que los alumnos se conviertan en pequeños investigadores: preguntan, indagan y recogen información sobre temas que se viven a diario en las comunidades, como es el caso de la siembra. Esto hace también que los alumnos aprovechen los conocimientos de la comunidad, para proyectarse a nuevos conocimientos. Así:

> Los módulos constituyen los verdaderos guiones que, a través de las actividades que proponen y de la información que contienen, propician una ampliación del horizonte más allá de las cuatro paredes del aula; significan una salida hacia la comunidad, hacia el medio ambiente natural más inmediato y hacia el mundo en general (Serrano op. cit.:434).

Los docentes utilizan los módulos como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje. Generalmente, el docente entrega tres módulos a cada grupo, y les dice: “abrir en la página [...] y lean. Los módulos son utilizados para leer, describir cuadros y comparar los conocimientos propios de la comunidad con los conocimientos nacionales. Un ejemplo del uso de los módulos es el siguiente:

> Tema: Wak llaqtamanta mikhuykuna (comida de otros lugares) [...]. El docente, después de varios minutos, pregunta: “ña tukuchirkanchik” (¿ya terminaron de leer?). Los niños responden: “ya”.
> El docente pregunta: “¿qué leyeron? ¿será una canción? ¿será un cuento? ¿qué será?”, casi todos los niños responden: “una receta” (Silvia a la cabeza). El docente, al escuchar la respuesta de los niños, dice: “muy bien, lo que leyeron se trata de una receta. Ahora ¿qué comidas cocinan en sus casas?”. Los niños

[248] Entrevista: D4B:24.

> responden: “liza putik, liza saqta, leche, arroz.[…]”. Finalmente, todos acuerdan escribir la receta de la comida Liza saqta[249].

El uso de los módulos en el proceso de enseñanza y aprendizaje permite a los alumnos ser constructores de sus conocimientos, porque les abre un abanico de posibilidades en la realización de actividades: pueden leer, escribir, salir a la comunidad, formar parejas de trabajo, entrevistar, aprovechar los conocimientos de la comunidad, etc. Así, los docentes se convierten en guías, controladores del orden, en los que dan sugerencias y están siempre a la expectativa para ayudar en las dificultades que el alumno puede encontrar al trabajar con los módulos.

Además, los módulos permiten a los docentes escoger los temas que pueden ser tratados en la clase, según la realidad y necesidad de los niños. Al respecto, un docente opina: "yo no doy página por página, escojo de una unidad. Yo puedo trabajar dos, tres o una sola lección"[250]. Dosificar los temas en el aula significa que los docentes se pongan en los zapatos de los alumnos, que vean, sobre todo, qué utilidad y provecho pueden obtener en el futuro de los conocimientos que ahora están aprendiendo.

Sumado a lo anterior está el concebir a los módulos como guía, y no como una camisa de fuerza, en el trabajo pedagógico, el siguiente es un ejemplo del uso de los módulos como guía:

> Abran el texto en las páginas 36 y 37, ¿qué dice el título del texto?, la profesora escribe el inicio de la palabra en el pizarrón y dice: “me olvidé, ¿quién quiere escribir?”. Todos los niños alzan las manos, uno de ellos pasa al pizarrón y escribe el nombre de la actividad del módulo: “Lanchata ruray”. Luego del reconocimiento del título, sigue el reconocimiento del subtítulo y las partes que conforman el texto. Después, leyeron y analizaron el texto, elaboraron el instrumento, un barco de papel. Terminada la actividad, los niños con sus barcos de papel en las manos, fueron hasta un riyachuelo, donde jugaron con sus barcos. Durante el juego, la docente dio la orden para que cojan piedras y las lancen al agua. Las respuestas de los niños fueron diversas. Unos decían “yo escuché chiltin, chumblin, etc.”. Luego de esta actividad, la docente regresó al aula e hizo que escribieran oraciones utilizando los sonidos escuchados (Andrade & Duchi informe del trabajo de campo 1999).

Lo anterior se sintetiza en la siguiente cita: "el texto de autoaprendizaje dirige a los alumnos para que observen y manejen objetos concretos (informes, dibujar objetos) estimulando así su desarrollo cognitivo" (Schiefelbein op. cit.:23).

---

[249] Clase observada: OD2B500:10.
[250] Entrevista: D2B:10.

Decimos que no se debe concebir a los módulos como una camisa de fuerza, porque éstos proponen, sugieren una actividad y una forma de trabajo que no tiene que hacerse exactamente igual. Por ejemplo, cuando la profesora invita a construir el barco utilizando ciertos materiales del lugar, sin que en el módulo conste las actividades de salir a la comunidad, ni de jugar en el riachuelo, tampoco acerca de trabajar oraciones. La docente explota el contenido que trae el módulo y hace de la clase una diversión porque los niños juegan, ríen, escriben, conversan y se ayudan mutuamente.

Un aspecto que llama la atención en el núcleo es la poca cantidad y variedad de módulos para el segundo ciclo. Al respecto, la Asesora Pedagógica manifiesta: "se tiene el tronco común de donde se puede extractar, por decir, saben el ciclo vital, entonces, para eso tiene que crear una serie de actividades"[251], para ser trabajadas con los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además, es muy importante recalcar que los módulos del primer ciclo no son dejados de lado en el segundo ciclo sino que son aprovechados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sobre esto, la Asesora Pedagógica dice: "de los contenidos que éstos traen, hay que [...] extractar lo más interesante"[252]. Esto sería una solución para el déficit de módulos que tienen en el núcleo. De esta manera, se refuerzan los conocimientos de los alumnos. Pero, también hay que pensar que los niños necesitan seguir avanzando y no pueden estancarse en los conocimientos ya adquiridos.

4.4.3.2.5. Innovaciones Pedagógicas Instauradas en el Núcleo Nataniel Aguirre

Con la implementación de la REB en el núcleo Nataniel Aguirre, se ha gestado un conjunto de innovaciones pedagógicas que merecen ser analizadas y consideradas dentro del marco de una red. En tal sentido, viene bien conceptualizar a las innovaciones pedagógicas como:

> Provocación de procesos, conductas, cambios en objetos, que son nuevos porque son cualitativamente diferentes de formas existentes, han sido propuestos deliberadamente en campos específicos para mejorar la calidad de la educación, son diferentes de pequeños ajustes acumulativos y llevan un tiempo de aplicación y desarrollo suficiente para medir su eficacia y juzgar sus impactos y consiguiente poder de supervivencia relativa" (Restrepo et al. op. cit.:24).

---

[251] Entrevista: CB:53.
[252] Entrevista: CB:53.

En este acápite se retoma el concepto de innovación citado en la fundamentación teórica de la presente tesis. Sobre la base de esta definición se analiza el conjunto de innovaciones que se han gestado en el núcleo.

Las innovaciones pedagógicas gestadas en el seno del núcleo dependen del conjunto de actividades que los diferentes actores involucrados en el proceso educativo (docentes, autoridades educativas, padres de familia, niños) han emprendido en pro del mejoramiento de la calidad de educación, contemplada en la propuesta de la REB. Los actores educativos, como creadores y recreadores de las prácticas escolares, han formado una red de ayuda a nivel de capacitaciones, visitas a diferentes lugares, asesorías pedagógicas y cogestión entre lo administrativo y pedagógico, instaurado en el núcleo.

Los cursos o micro-talleres de capacitación que están acostumbrados a tener en el núcleo son aprovechados por los docentes para adquirir nuevos conocimientos, contar experiencias, problemas y dificultades a nivel áulico y proponer soluciones. Aquí radica la ayuda mutua y cooperación entre docentes, Asesora Pedagógica y Director del núcleo.

La Asesora Pedagógica, como parte central del aspecto pedagógico, ha recurrido a varias estrategias para ayudar y apoyar a los docentes en mejorar las prácticas en el aula, esto es, para que tengan mejor organización de los materiales, mejor aprovechamiento de los seminarios, talleres, experiencias educativas, visitas a diferentes lugares, y mejor utilización de los documentos de lectura. Así como corregir las dificultades en el aula. Para ello, la Asesora Pedagógica utiliza un banco de preguntas, que está distribuido por áreas de estudio. Dicho en otras palabras, la Asesora Pedagógica se convierte en el eje vertebrador del aspecto pedagógico. A través de ella, giran las capacitaciones y las asesorías en aula. A través de ésta estrategia, los docentes se actualizan y, por ende, mejoran su práctica pedagógica.

Otro aspecto que llamó la atención durante la investigación de campo, que la Asesora Pedagógica aprovecha todos los espacios posibles para ayudar a los docentes, en el carro, en el aula, en el recreo. Al respecto, la Asesora Pedagógica dice:

> Aprovechar el viaje que hacemos a diario de la casa al trabajo y esa es una hora que muy bien se aprovecha con una maestra o con otra cada día, no, se va aprovechando algunas veces me pasan en forma escrita algunas dudas que tienen, otras veces se sientan conmigo entonces venimos conversando sobre eso,

> luego eso de los cuadernos tiene un buen resultado, ellos mismos se han dado cuenta que así están leyendo la guía, lo que no pudimos leer por mucho tiempo intentamos y no pudimos acabar[253].

El domicilio de la Asesora Pedagógica sirve de espacio para planificar y ayudar a los docentes. Los docentes piden que las capacitaciones se realicen fuera del horario de clases, de esa manera los niños no pierden clases y los docentes no tienen problemas con los padres de familia. La Asesora Pedagógica dice: "el planificar las capacitaciones en horas fuera de clase, eso depende del interés que tenga cada docente, inclusive van hasta mi casa hacer el plan, el domingo siempre estamos con una o dos profesoras trabajando sobre el plan"[254].

El buscar estrategias para la integración no sólo de los docentes, sino también de los niños merece ser utilizado en todas las escuelas del país. En este caso, la Asesora Pedagógica se convierte en la mensajera de cartas, como en una cajita de sorpresas que de manera directa está logrando entablar una red de amistades entre docentes y niños que tienen diferentes realidades, pero que buscan los mismos fines.

También se puede considerar, como una innovación pedagógica, el libro de actas que lleva la Asesora Pedagógica, en el que tiene anotado todos los cursos y reuniones que ha tenido con los docentes. De esta manera, quedan registradas algunas tareas emprendidas en el seno del núcleo, que luego pueden ser tomadas en cuenta o consideradas por el sucesor de la Asesora Pedagógica.

Cada docente del núcleo Nataniel Aguirre, tiene un registro pedagógico, en el cual se registran todos los avances, retrocesos y dificultades que los niños tienen durante el año lectivo. De esta manera, el registro pedagógico está encaminado a inventariar el desarrollo de cada niño, es el documento base que tienen los docentes para mostrar a los padres de familia en el caso que éstos quisieran ver el avance de los niños. Como dice la Asesora Pedagógica, el registro es la herramienta del docente. Según ella, sólo lo usan en el núcleo Nataniel Aguirre, aunque ella había pedido que sea utilizado por el distrito.

---

[253] Entrevista: CB:55.
[254] Entrevista: CB:55.

4.4.3.2.6. Aprendizaje Cooperativo

La esencia de la red de ayuda y apoyo instaurada en el núcleo Nataniel Aguirre se basa en el aprendizaje cooperativo, entendido éste como "la participación y la cooperación entre compañeros para aprender" (Ferreiro op. cit.:30). Los docentes aprovechan entre ellos ciertas estrategias para mejorar la práctica en el aula. Entre las estrategias gestadas en el interior del núcleo se encuentra el trabajo en equipo.

El trabajo en equipo da como fruto el aprendizaje cooperativo. A través de éste se han generado nuevas formas de trabajo en el aula que conllevan a la creación de "nuevos ambientes de aprendizaje" (Ferreiro op.cit.:31), proyectándose a la "creación de una situación educativa centrada en el alumno y que fomenta su auto aprendizaje" (ibid.).

En tal sentido, el emprender un nuevo modelo educativo hace que se generen nuevas estrategias de trabajo al perseguir el éxito de aquel. Es necesario que las partes integrantes, en este caso los docentes, sean los propios gestores de los aprendizajes de los niños. Por eso, es bien importante que los docentes de las seccionales y del núcleo en general trabajen como un sólo equipo; es decir, que haya interdependencia positiva. Esto es posible "cuando un miembro percibe que está vinculado a los demás de modo que no puede lograr el éxito hasta que éstos no alcancen también y, por tanto, deben coordinar sus esfuerzos con los de ellos para la consecución de la tarea" (Johnson, D.W. y Johnson, R. T., citado en Lobato, s/f:3)[255]. Ésta es la ardua tarea que han emprendido los docentes de la escuela de Kayarani, pues ellos a pesar de sus diferencias ideológicas, personales o de otra índole, están concientes de que el trabajo en equipo es la única forma de mejorar la práctica pedagógica.

El trabajo en equipo permite la "colaboración recíproca para conseguir los objetivos comunes" (Lobato s/f:4) y realizar planificaciones conjuntas, como lo hacen, por ejemplo, las docentes del cuarto curso de la UEC y el docente de la seccional Villa Rosario. Permite además, compartir e intercambiar experiencias, opiniones y estar siempre hablando el mismo lenguaje, ya sea en el ámbito áulico o fuera de ella.

Para mejorar la calidad de educación, los profesores han ideado una serie de estrategias que permiten lograr un cambio pedagógico. Y, como se dijo en capítulos anteriores, una de esas estrategias es la clase compartida[256]. Esta es un logro a partir

---

[255] Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1989), Cooperation and competition: Theory and research. Edina, Mn: Interactionn Book Company. Citado en Lobato, s/f:3.

[256] Clase observada: OD5-6B500:49-50.

del cambio de actitud de los docentes que la practican. Trabajar en una clase compartida implica, por un lado, lograr consensos e intentar hablar el mismo lenguaje[257] y, por el otro, llevar a la práctica el proyecto de la clase compartida, ya que al asumir cierta responsabilidad se tiene más compromiso y más trabajo. El trabajo de una clase compartida, observada en la UEC, no se realiza en todas las materias ni todos los días, sólo se usó para trabajar ciertos temas. Durante la hora de clase compartida, las docentes, además de hacer trabajos manuales, practicaban las matemáticas con los niños y ponían en juego las habilidades lingüísticas adquiridas por ellos en las clases del CL2 (Andrade, cuaderno de campo 2000).

Después de observar la clase compartida y entrar en diálogo con sus protagonistas principales, podemos decir que esta es un desafío que implica un fuerte compromiso. Las docentes están conscientes que después de trabajar una clase compartida, deben analizar los errores y dificultades que se han presentado durante su desarrollo, para así mejorar su práctica docente y después contar a sus colegas esta experiencia. Además, trabajar en una clase compartida significa también el aprovechamiento de ideas, materiales y experiencias de los niños, porque cada uno tiene su propia experiencia y realidad; los docentes pueden aprovechar las ideas de los niños en distintas formas.

Asimismo, el espacio destinado a los micro-talleres de capacitación, o el responder al banco de preguntas es otra forma de trabajo en equipo. Esto hace que los docentes, y la propia Asesora Pedagógica, se sientan comprometidos con la capacitación en el núcleo.

En el caso de los docentes que están trabajando con el programa de transformación, se tejen redes de ayuda a través de las planificaciones que realizan; de los materiales didácticos que elaboran, o que consiguen a través de los niños, padres de familia o de los mismos maestros; de los planes anuales curriculares que elaboran para presentar a la Asesora Pedagógica y al Director del núcleo; de las lecturas de textos entregados por la Asesora Pedagógica, de los programas cívicos y del mismo viaje de Cochabamba a las escuelas y viceversa.

Para la Asesora Pedagógica, trabajar en equipo significa compartir tareas con los docentes de todo el núcleo durante las visitas programadas a las escuelas, así como,

---

[257] Hablar el mismo lenguaje entendido como: planificaciones conjuntas, elaboración de material, asumir ciertos roles, poner reglas de juego, aceptar la crítica de su colega de equipo y sentarse a dialogar en un clima de confianza y cordialidad.

programar talleres, micro-talleres de capacitación y encuentros pedagógicos. En los espacios programados por la Asesora Pedagógica, los docentes cuentan los problemas y dificultades que se les presentan durante las clases y buscan soluciones posibles.

La Asesora Pedagógica integra un segundo equipo de trabajo con los asesores pedagógicos del Distrito de Colomi, con los que se reúne una vez cada mes para compartir problemas surgidos durante las visitas, compartir lecturas y preparar estrategias de trabajo con los docentes. Estas reflexiones luego son puestas en práctica con los docentes y posteriormente con los niños. Los encuentros de asesores empezaron un año atrás y continua en la actualidad. La Asesora Pedagógica dice:

> En el ámbito de asesores formamos una red de apoyo, siempre hemos hecho eso, por ejemplo el año pasado tuvimos un compañero que conocía bastante sobre bibliotecas de aula, su organización entonces a él muchas veces he llevado a mi núcleo para que el diera capacitaciones, inclusive a secundaria más, él le hablaba cómo usa, cómo codificar, organizar y cómo usar que es lo más importante[258].

La red de apoyo o ayuda, que los asesores pedagógicos del Distrito de Colomi han formado, no sólo se limita a las reuniones mensuales para compartir materiales y reflexionar sobre las prácticas de los docentes, y las propias prácticas, sino que se extiende al aprovechamiento de los conocimientos, posibilidades, habilidades y aptitudes de cada asesor:

> A mí me sugieren muchos que vaya a los núcleos a trabajar en lo que es el quechua en el ámbito escrito. Como domino esa área entonces también los apoyo. También en las capacitaciones nos distribuimos de acuerdo a nuestras posibilidades, ahora esta compañera nueva que ha venido domina bastante el enfoque de la lectura y escritura en L1, valoro mucho a ella por eso, porque tiene una facilidad de hacerse entender con los compañeros y dar ejemplos interesantes que los maestros son capaz de quedarse todo el día escuchando a ella, entonces hay que captar esos recursos[259].

---

[258] Entrevista: CB:50.
[259] Entrevista: CB:51.

CAPÍTULO V

5. Conclusiones

De acuerdo a lo investigado, podemos concluir lo siguiente:

5.1. Ámbito administrativo:

1. El núcleo Nataniel Aguirre se encuentra ubicado en el área rural del distrito de Colomi. Las unidades educativas seccionales que lo conforman comparten características similares en el ámbito lingüístico, cultural, organizativo y educativo. En el ámbito lingüístico, predomina el uso de la lengua Quechua en todas las comunidades. En el ámbito cultural, se mantienen características religiosas, costumbres ancestrales, como la solidaridad y la minga, vestimentas, alimentación y vivienda. En el campo organizativo, los comunarios están agrupados en sindicato y, en el aspecto educativo, se está trabajando con el programa de transformación, el mismo que se está implementando gradualmente desde 1996.

2. La gestión educativa del núcleo Nataniel Aguirre se desarrolla en torno a un acuerdo y por disposiciones emanadas desde las instancias superiores (Ministerio, la Dirección Departamental y Distrital). La gestión administrativa gira en torno a los marcos legales establecidos para el efecto. Esto significa que se mantiene la jerarquía existente: Director del núcleo, Asesora Pedagógica, Docentes y JEs. Los dos primeros se convierten en los principales dinamizadores de las actividades educativas y de lo que pasa en el interior del núcleo.

3. A partir de la implementación de la REB (1996), surge entre los actores educativos una serie de tensiones y dilemas, que llevan a las autoridades educativas a reorientar su estilo de administración en función de prevalecer su autoridad y lo que la Ley y Reglamento de la REB establecen. Los estilos de administración tienen que ver con el rejuego entre lo que los actores perciben sobre la REB, y lo que con ésta se quiere lograr en el interior del núcleo. Entre los estilos administrativos observados están, por un lado, el de la administración autoritaria en el caso del Director anterior y, por otro, el de la administración interaccional en el caso del Director actual. Estos dos estilos de administración

han llevado a que los docentes se identifiquen con cada uno de estos estilos administrativos; unos se identifican con el estilo de administración autoritaria, burocrática, y otros con la administración participativa e interaccional.

4. La estructura administrativa del núcleo es jerárquica. A la cabeza está el Director, la Asesora Pedagógica y los docentes, cada uno con su ámbito de intervención y decisión. La cogestión entre las autoridades se da en el ámbito de sugerencias; es decir, la Asesora Pedagógica puede sugerir sobre la distribución de los docentes entre los cursos, especialmente de transformación, pero el que toma finalmente las decisiones es el Director. Igualmente, el Director tiene la opción de sugerir a la Asesora Pedagógica los temas que deben ser abordados en las capacitaciones, en función de las dificultades encontradas en el aula durante las visitas y de la revisión de las actividades registradas por ella en el libro de actas de cada establecimiento educativo. A nivel pedagógico, quien decide es la Asesora Pedagógica en coordinación con el Director del núcleo y la Directora Distrital.

5. La cogestión de lo administrativo y pedagógico se da solamente a nivel de sugerencias; el Director del núcleo es quien decide, no así la Asesora Pedagógica. Situación similar sucede con los otros actores. Las relaciones entre la JE y el Director son polarizadas. Esta situación no permite dinamizar las acciones en el interior del núcleo tal como propone la REB.

6. Con la REB se trata de incorporar nuevos actores a los procesos educativos. Esto es solamente a nivel teórico; plasmar en la práctica implica una profunda reflexión y voluntad de todos los actores; para que la participación sea el resultado de una decisión voluntaria, activa y significativa.

7. La relación, cooperación y participación entre la institución educativa y la comunidad son diferentes en la UEC y las UESs. En la primera, las relaciones ocurren más a nivel del Director, Asesora Pedagógica y representantes de la JE, quedando relegada a un segundo plano la relación entre docentes y comunidad. En las UESs, los vínculos de relación entre los docentes y comunidad se dan en forma directa. En la UEC está ubicado el aparato administrativo del núcleo y hay mayor concentración de docentes y alumnos, situación que lleva a que la coordinación se polarice entre el Director y los representantes de la JE, lo que imposibilita el diálogo del representante de la JE con los docentes. Tanto en las UESs, como en la UEC, la relación, cooperación

y participación de los padres de familia es a nivel de aportes económicos o de reuniones convocadas por las autoridades educativas cuando surgen problemas con los niños, o para participar en los actos socioculturales programados en la escuela.

8. La doble función del Director le ha impedido cumplir acertadamente su labor administrativa. Esto se refleja en las reuniones esporádicas y poco frecuentes con los docentes, la no-designación de algunos directores encargados en las UESs y el descuido en su tarea pedagógica, ciñéndose solamente a las tareas administrativas rutinarias (revisar planificaciones, revisar la asistencia de los docentes y controlar los libros de actas).

9. Como estrategias de gestión administrativa desarrolladas por las autoridades, se han establecido mecanismos de diálogo entre los actores. Una muestra de ello es el uso de la lengua quechua en los procesos de interacción con la comunidad y socialización de la REB, situación que permite mayor inteligibilidad entre los actores. El plan operativo anual es elaborado sólo por el Director, sin la participación de todos los actores; aunque todos asumen lo planificado por la autoridad. Si bien se ve una participación de los actores, ésta solamente ocurre en actividades emergentes (establecer horarios, turnos para la formación de los alumnos y las fechas cívicas). Esta no refleja el fin último ni los resultados que se quieren lograr con la educación.

10. La participación de los actores desde afuera (JE y padres de familia) y desde adentro (autoridades y docentes) se da unilateralmente. Si bien se exige una mutua participación, ésta no se produce porque solamente se busca la participación de los padres de familia en la vida de la escuela y no la participación de los docentes y autoridades en la vida comunitaria. La forma como, hasta el momento, vienen participando los padres de familia (fiestas, reuniones, aportes económicos y colaboración con productos agrícolas) parece ser suficiente para los docentes y las autoridades, pero no así para mejorar la cogestión educativa.

5.2. Ámbito pedagógico:

1. El cuerpo docente que forma parte del núcleo Nataniel Aguirre está conformado por profesores con formación y trayectoria diversas. En el núcleo se encuentran docentes interinos y titulados, y dentro de éstos últimos están los normalistas

urbanos y rurales, algunos con título universitario, mientras que los primeros no poseen título académico. Los docentes interinos son los que están más comprometidos con el trabajo de la REB. Se nota en ellos mayor apertura hacia el cambio, hay mayor diálogo entre los docentes y la Asesora Pedagógica. Esta situación permite mejorar las prácticas pedagógicas en el aula. Estos docentes, al no tener el título que acredite su permanencia en el magisterio, han creado estrategias de trabajo cooperativo a través de redes de ayuda donde se reunen para preparar materiales, planificar y compartir clases que les ayuden a permanecer en su fuente de trabajo. En cambio, algunos docentes con título académico se resisten a las innovaciones que propone el programa de transformación; y por el contrario, prefieren trabajar con el enfoque tradicional, pues trabajar con el programa de transformación requiere más dedicación, más tiempo para la elaboración de materiales didácticos, actualización permanente en los diversos cambios que proponen la REB y la transformación del aula en un verdadero laboratorio para la enseñanza y aprendizaje, a través de nuevas formas de organización pedagógica, esto es, rincones de aprendizaje, trabajo en grupos, visitas y entrevistas a los padres de familia y autoridades comunales, etc. Parece que, trabajar con el enfoque tradicional, los exime de todo el conjunto de responsabilidades que promulga el programa de transformación.

2. La movilidad de los docentes del núcleo es frecuente, casi el 50% de ellos se cambian anualmente. Esta situación dificulta la educación de los niños y la continuidad de los procesos pedagógicos emprendidos en el núcleo. Esto hace que cada año las autoridades educativas emprendan de nuevo el proceso de capacitación en torno al enfoque de la REB. Así, esta situación se constituye en un factor determinante para que los procesos educativos (REB) no se desarrollen con éxito.

3. La asesoría pedagógica juega un rol fundamental en las prácticas escolares y de aula. A través de las capacitaciones como seminarios, talleres y micro-talleres y del acompañamiento en aula la asesoría pedagógica se constituye en la generadora de vínculos y relaciones inter e intra institucional entre los docentes y niños, básicamente con los docentes que trabajan con el programa de transformación. A través de la asesoría pedagógica se gestan redes de ayuda y trabajo cooperativo entre los docentes. Un ejemplo de ello es la entrega de un banco de preguntas en las diferentes áreas por la Asesora Pedagógica a los docentes del núcleo. Esto permite trabajar individualmente o

en equipo y aprovechar el conjunto de materiales que hay en el núcleo, y otros que se prestan y consiguen para cumplir con el trabajo asignado por la Asesora Pedagógica. Otra red de ayuda se da entre los asesores pedagógicos del distrito de Colomi, quienes comparten materiales bibliográficos y se reunen mensualmente para discutir y analizar problemas que se originan en el ámbito áulico en cada núcleo.

4. La REB considera a la capacitación docente como una de las prioridades dentro de la aplicación de la nueva propuesta educativa y la encargada de ésta es la Asesora Pedagógica, quien genera diversas formas de capacitación en el interior del núcleo. Las capacitaciones se realizan tres veces al año, en forma de talleres pedagógicos que se realizan cuando el Director del núcleo y la Directora Distrital lo permiten, y de acompañamiento en el aula. Esta última forma permite a la Asesora Pedagógica conocer de cerca todo lo que pasa en el aula. A partir de esto, ella retoma las dificultades y las lleva a espacios de reflexión conjunta con los docentes. Dada la permanencia restringida de la Asesora Pedagógica y los docentes en el núcleo, ésta aprovecha todos los espacios extra-áulicos para orientar a los docentes en su tarea pedagógica.

5. El paisaje didáctico de las aulas del núcleo Nataniel Aguirre es diverso en la forma de organización, pero tienen características similares en sus contenidos, ya que los materiales son elaborados sobre la base de los módulos, de los talleres de capacitación, de las experiencias de cada docente, etc. En cuanto a la organización, se observan rincones de aprendizaje con materiales exclusivos para cada área, hay aulas con mayor organización y aulas que no tienen una organización espacial adecuada. En la mayoría de los casos los materiales son utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, hay un equilibrio entre los materiales didácticos que se encuentran en las aulas escolares, pues hay materiales en las dos lenguas (quechua y castellano). Esta nueva forma de ambientar el aula da vida y colorido al ambiente áulico.

6. Los procesos de enseñanza y aprendizaje no se limitan solamente al contexto áulico, sino que trascienden a espacios extra-áulicos como el patio, la casa de los padres de familia y la comunidad en general. Esto se logra a partir de las consignas que traen los módulos y las propias iniciativas de los docentes. En la red de ayuda del núcleo Nataniel Aguirre, en el campo metodológico, se cumplen actividades similares que día a día son ejecutadas por los docentes. Por ejemplo, en la formación se entonan canciones (Melodías de América,

Escuelitas del Altiplano, etc.), y se permite la participación de alumnos ayudantes (es el caso de las UESs). En el ámbito del aula se observa una buena organización pedagógica, y buena disposición y ubicación de los materiales didácticos. Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel del núcleo, se nota el uso de los materiales didácticos, ya sean del medio, elaborados por los docentes y niños, o los entregados por la REB; también se nota el aprovechamiento de las experiencias previas de los niños para trabajar algunos temas; y el salir a la comunidad para entrevistar a los padres de familia, los cuales se convierten en gestores de los conocimientos de sus hijos.

7. En el primero y segundo año de escolaridad, la lengua quechua es utilizada como instrumento de enseñanza y aprendizaje, mientras que en los grados superiores, el quechua es usado solamente como asignatura. El uso oral del quechua en los docentes se da de manera interferida, pues mezclan los códigos, castellano quechua. Una de las dificultades, es el uso de la lengua quechua en el ámbito escrito. Esto se debe a la falta de formación en EIB y el manejo estructural de la lengua de los docentes. Sumado a esto, está el hecho que en los contextos extra áulicos (formación, actos cívicos) los docentes no usan la lengua quechua, la usan solamente en las reuniones con los padres de familia llevadas a cabo en las comunidades.

8. En el ámbito curricular, los docentes toman como base los módulos de auto aprendizaje editados por la REB para la transmitir los conocimientos. Para la elaboración del plan curricular anual, los contenidos son desglosados de los módulos y del tronco común de la REB; luego, son plasmados en el aula a través de las secuencias didácticas, las mismas que son abordadas, dependiendo de la amplitud de su contenido, en una, dos o tres semanas. En el proceso de enseñanza y aprendizaje se conjugan los conocimientos locales y nacionales, aquellos básicamente cuando se trata de recetas, canciones y herbarios.

9. Las áreas básicas son abordadas una por día, a pesar de ello, no se cumple con todo el proceso didáctico: actividades previas, desarrollo del contenido y cierre de la temática. En la mayoría de los casos, las clases quedan inconclusas. Esto se debe a que los docentes no distribuyen adecuadamente el tiempo para las actividades previstas en el día; al día siguiente los temas no se retoman.

10. En el núcleo Nataniel Aguirre, a excepción de las UESs Kayarani y Aguirre II, el horario de entrada y salida de clases obedece a la facilidad de acceso a la UE, lo que les permite viajar a diario a sus hogares (el tiempo de viaje de Cochabamba a las UEs es de 45 minutos). Otra de las razones es la falta de vivienda para los docentes en las comunidades; sumado a esto, hay docentes de secundaria que prestan sus servicios en otras instituciones educativas en Cochabamba.

11. En medio del cambio que se ve en la UES, todavía se evidencian viejos esquemas tradicionales, por ejemplo, el tipo de formación matinal de los alumnos. Al respecto surge una interrogante: ¿qué sentido tiene para los niños marchar, saltar, brincar y correr durante la formación?. Al reflexionar sobre estas prácticas nos damos cuenta que todas las mañanas muchos niños realizan todos esos ejercicios, desde que se despiertan hasta cuando llegan a la escuela, cuando tienen que ayudar a sus padres en los quehaceres del hogar, traer agua, dejar a los animales en el pasto y cortar el forraje para los cuyes, los conejos y el ganado bovino. La formación debe servir para reflexionar sobre los problemas y alegrías de los niños y la comunidad; hablar sobre la problemática que vive el Distrito, el Departamento, el país, etc.

12. En términos generales, si bien la REB ha emprendido un cambio educativo a nivel teórico, esto es desde la concepción misma de la educación y la participación de los actores; sin embargo, en la práctica los cambios son mínimos, esto se debe a que los actores no han sido socializados sobre REB ni capacitados en el enfoque que plantea la misma. A partir de ello, la mayoría de los docentes y los padres de familia conciben a la REB solamente como el enseñar en quechua y no como una propuesta que genera cambios significativos la sociedad.

CAPÍTULO VI

6. Recomendaciones

Para el Núcleo Nataniel Aguirre

Para superar los problemas y dificultades que se presentan en la implementación de la REB, y mejorar los procesos educativos, se propone:

1. Crear espacios de diálogo e intervención entre docentes, autoridades educativas, la comunidad y las organizaciones, a través de capacitaciones permanentes sobre temas relacionados con la educación y organización, y la intervención en reuniones que organiza la comunidad. La escuela se debe constituir en un espacio abierto y dinámico, donde la comunidad, a través de la participación de sus miembros, incorpore conocimientos locales al currículum escolar.

2. La participación conjunta de la escuela y la comunidad en la elaboración del POA del núcleo, a fin de dinamizar la intervención de los actores a través de la asignación de roles. Esto permitirá fortalecer y mejorar los procesos administrativos y pedagógicos gestados en el interior del núcleo. El POA no debe ser elaborado por el Director del núcleo exclusivamente, ya que el éxito o fracaso del mismo depende del colectivo que forma la comunidad educativa. Hay que poner en práctica "la minga educativa", donde todos y cada uno de los intervinientes en el proceso educativo sean responsables del éxito o fracaso de la educación en la comunidad educativa.

3. Crear espacios para reflexionar, criticar y autocriticar las prácticas pedagógicas y administrativas en el núcleo. Estos espacios pueden ser las reuniones periódicas, donde intervengan docentes, autoridades y la JE. Las que no se deben centralizar solamente en la UEC, sino que deben extenderse a las UESs de manera rotativa. De esta manera, los padres de familia serán partícipes directos de los quehaceres educativos. Esto permitirá cumplir con los preceptos de la REB: incorporar a los padres de familia en la vida escolar para que puedan encarar de mejor manera la educación de sus hijos.

4. Compartir las experiencias desarrolladas en el marco de la implementación de los proyectos educativos y otras experiencias (clase compartida, planificación

curricular conjunta, la ayudantía de los estudiantes en la formación, comunicación entre los niños a través de cartas) a nivel del núcleo y fuera de él. Esto permitirá aprovechar el conjunto de innovaciones pedagógicas en pro del mejoramiento de la calidad de la educación, y formar una verdadera comunidad de aprendizaje, en la cual haya reflexión, crítica y autocrítica sobre los quehaceres educativos por parte de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

5. Mayor capacitación sobre temas de la REB (manejo de módulos, didácticas de las áreas básicas, enfoque de la REB, interculturalidad y bilingüismo, etc.), y en la lengua quechua, a fin de dinamizar la práctica pedagógica y el uso de esta lengua en el ámbito escrito y oral. Se puede hacer esto a través de convenios con instituciones de formación y capacitación en áreas de educación. Si bien es cierto que en el interior del núcleo Nataniel Aguirre se ha gestado un conjunto de estrategias de capacitación (entregar un banco de preguntas en todas las áreas; aprovechamiento de los recreos, el bus o la casa de la Asesora Pedagógica para abordar problemas y dificultades en el aula; entrega de guías de los módulos y otros materiales de lectura; pequeños talleres de capacitación referidos al manejo de la lengua quechua, etc.), éstos no son suficientes para mejorar la práctica en el aula. Las capacitaciones tienen que ser permanentes y con los niños, porque lo verdaderamente significativo ocurre a través de la práctica y la observación, no así solamente en el plano teórico.

6. Buscar estrategias para que los docentes permanezcan mayor tiempo en el núcleo y las unidades educativas. Se dice esto porque ésta es una de las mayores dificultades a nivel del núcleo, ya que el docente que se capacita y que logra adquirir experiencia en el manejo y enfoque de la REB deja el núcleo para ir a trabajar en otro lugar. Esto no permite cimentar la propuesta de mejor manera. Quizá se debe llegar a acuerdos y consensos entre las autoridades, los docentes y la comunidad, para que los docentes permanezcan por lo menos tres años en el núcleo, y luego puedan acceder a otro lugar de trabajo. Esto ya se ha logrado con los docentes de Kayarani.

7. Crear canales de comunicación entre autoridades y docentes, y entre estos con la comunidad, a través de reuniones comunales y escolares conjuntos, socialización de la propuesta educativa a la comunidad, elaboración de proyectos educativos que vincule a la comunidad, etc., para que no siga existiendo una ruptura dicotómica entre escuela y comunidad.

8. La formación de los alumnos en el patio debería servir para socializar las experiencias vividas (problemas, alegrías y otras actividades) por los alumnos fuera de clases (en la casa o en el camino). Además, debe ser un momento propicio para platicar sobre los aprendizajes en el aula, siempre y cuando estas actividades sean significativas para los alumnos. También debería servir para reflexionar sobre la problemática que vive la comunidad, el cantón o el distrito y sobre lo que ocurre en el contexto nacional, de manera que los alumnos puedan discernir entre lo local, lo regional y lo nacional.

9. Si se quiere cambios significativos en el aprendizaje y enseñanza de los alumnos, las autoridades educativas del núcleo, del distrito, del departamento y a nivel nacional deben empeñarse en dotar de todos los recursos necesarios (mobiliario, textos de lectura, módulos, guías, estantes, material didáctico, etc.) a los docentes para la aplicación de la REB. Por ejemplo, la UE Pucara tiene amplios salones, pero el mobiliario que posee no permite cumplir con el mandato de la REB, que es el trabajo en grupo. Los docentes han entendido la propuesta de la EIB y quieren poner en práctica las sugerencias sobre la organización del aula, pero el trabajo se les dificulta porque carecen del mobiliario adecuado para este fin; los alumnos no pueden moverse con facilidad para desarrollar las tareas emprendidas en el aula. Así mismo, hay que dotar también de textos de lectura, cuentos, revistas, folletos y mejorar la biblioteca de aula para que cumpla con su objetivo: servir al alumno en la apropiación de la palabra escrita y participación de una cultura letrada. Las bibliotecas de aula con las que cuenta el núcleo tienen pocos materiales y no se ha visto que los docentes y los niños le den funcionalidad. Por lo tanto, hay que convertir la biblioteca de aula en el centro de complementación de información, generador de nuevas actividades y fuente de investigación para el docente y el alumno.

10. Hay que fortalecer la cogestión en los aspectos administrativos y pedagógicos del núcleo Nataniel Aguirre, si se quiere que la propuesta educativa tenga éxito. Esto significa, hablar el mismo lenguaje entre autoridades educativas (Director del núcleo, Directora Distrital, Asesora Pedagógica), docentes, padres de familia y demás actores involucrados en el proceso educativo. Además, se debe llegar a consensos sobre las responsabilidades que debe cumplir cada persona dentro del núcleo y, básicamente, hay que dialogar y planificar las actividades que se van a emprender a nivel del núcleo, de manera que las decisiones no se tomen unilateralmente, sino más bien éstas sean producto de una discusión colectiva.

6.2. Para la R-CECIB N. 2 de Suscal-Cañar-Ecuador

Sobre la base de los procesos administrativos y pedagógicos instaurados en el núcleo Nataniel Aguirre presentamos las lecciones aprendidas en el mismo para fortalecer la R-CECIB Nº 2 de Suscal-Cañar.

1. El Director de la R-CECIB debe promover la gestión participativa, integracional, dialógica y sistémica de los diferentes actores involucrados en la educación, a fin de incorporarlos en los procesos administrativos.

2. Para formar una comunidad de aprendizaje, es necesario potenciar una participación, cooperación y coordinación entre los diferentes actores e instancias que intervienen en la red, de manera que éstas se den en forma equitativa entre comunidad y la R-CECIB. Todos los actores deben inmiscuirse en la programación, planificación, ejecución, monitoreo y evaluación de los planes estratégicos a ser implementados en la R-CECIB, prácticas escolares (administrativas, pedagógicas y organizacionales) que promoverán la cogestión en el interior de la red.

3. Los responsables del consejo de red deben asumir los roles y funciones que se les ha asignado a cada uno, teniendo en cuenta la cogestión y la red de ayuda a instaurarse en la R-CECIB. Esto permitirá que haya mejoras en la enseñanza y aprendizaje de los niños, docentes y padres de familia de la red. Para esto, es necesario crear espacios de diálogo a fin de reflexionar sobre las prácticas escolares y proponer ajustes en los aspectos administrativos, técnico pedagógicos y organizacionales, teniendo en mente la cogestión y la red de ayuda.

4. El cuerpo docente, técnico y administrativo que conforma la red debe actualizarse permanentenemente en los cambios e innovaciones pedagógicas actuales a través de capacitaciones llevadas a cabo en el interior de la misma, y, sobre todo, en la práctica pedagógica en el aula. Las capacitaciones pueden estar a cargo del equipo interdisciplinario de la DIPEIB-C en coordinación con el Consejo Técnico Pedagógico de la R-CECIB, el Instituto Pedagógico Quilloac y las ONGs involucradas.

5. El acompañamiento pedagógico deberá estar a cargo del responsable del seguimiento y evaluación de la DIPEIB-C, quien coordinará acciones con el consejo técnico pedagógico y el Director de la R-CECIB. El responsable de seguimiento y evaluación deberá permanecer en los CECs de la red para dar mayor apoyo y seguimiento a los docentes en el aula. Así, se familiarizará con los problemas pedagógicos y administrativos de la misma y podrá participar en la solución de las dificultades encontradas en los procesos pedagógicos y administrativos de la red.

6. El consejo técnico pedagógico debe dinamizar el trabajo en equipo de los docentes, permitiendo mayor aprovechamiento de las experiencias e innovaciones pedagógicas[260] gestadas en la red, fortaleciendo de esta manera las prácticas escolares en el aula.

7. El aula debe dejar de ser el único lugar donde se produzcan las enseñanzas y aprendizajes, estos deben realizarse en el contexto de la red. Para ello, el docente deja de ser el instructor a la manera de la educación tradicional y se convierte en el provocador de nuevas situaciones de aprendizaje en el aula, el patio, la comunidad y el contexto de la red.

8. El docente, al convertirse en el provocador de nuevas situaciones de aprendizaje, debe mantener vinculos con la comunidad, con los padres de familia, las autoridades educativas y las organizaciones indígenas de la red.

9. Para que la nueva propuesta de buenos resultados, es importante contar con docentes formados en EIB, que estén comprometidos con las comunidades donde se desarrolla la propuesta, y que sean gestores de nuevas situaciones de aprendizajes. Para ello, hay que establecer acuerdos y compromisos[261] entre los docentes, administrativos, padres de familia y organizaciones indígenas que están inmersos en la educación. Esto permitirá disminuir la movilidad docente y

---

[260] Trabajo en equipo, registros pedagógicos, clases compartidas, visitas a la comunidad para que sean los padres de familia gestores de ciertos aprendizajes de los niños, establecer una red de comunicación entre los niños de la red, para esto el responsable del seguimiento y evaluación será el encargado de promover tal comunicación.

[261] Acuerdos y compromisos tales como: Realizar planificaciones conjuntas entre los actores, mayor acompañamiento pedagógico por parte del encargado de la red, evaluación anual sobre el avance de la educación, registrar las innovaciones pedagógicas por parte de los docentes para que éstas sean socializadas en talleres pedagógicos, entre otros.

mejorar la calidad educativa de las comunidades.

10. En el marco de la R-CECIB, es necesario contar con un currículum adaptado a la realidad y necesidad de las comunidades en los cuales se implementa la propuesta en red. Esto significa que en el currículum se conjuguen los conocimientos locales, nacionales y universales. Para la elaboración de este currículum, los padres de familia deben participar con voz y voto, sugiriendo la inclusión de los contenidos locales.

11. La R-CECIB debe contar con un taller para la elaboración de materiales didácticos que reflejen las características lingüísticas y socioculturales de la zonas, donde el paisaje didáctico refleje un equilibrio entre materiales en la primera lengua y la segunda lengua.

12. Es importante contar con materiales didácticos de acuerdo a la situación sociocultural y sociolingüística de la zona. Estos materiales deben tener una organización espacial específica (aulas áreas o aulas ambientes)[262]. De manera que puedan ser utilizados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, el contexto áulico se convierte en un laboratorio de aprendizajes múltiples (encontrar respuestas, investigar temas nuevos, reforzar temas tratados, etc.).

13. El equipo técnico pedagógico de la R-CECIB, en base al currículum de la red, promoverá la elaboración de los módulos de autoaprendizaje que servirán como guía para los docentes y de herramienta de aprendizaje para los niños.

14. En el contexto de la R-CECIB es menester pensar en proyectos educativos de investigación para la consecusión y recopilación de los conocimientos locales; incorporar estos conocimientos al currículum; y difundirlos a los otros contextos a través de publicaciones, la prensa, la radio, boletines y la televisión.

---

[262] De acuerdo a la propuesta del MOSEIB, trabajar en **aulas áreas** significa tener un aula exclusiva para cada área de estudio, la misma que estará ambientada con materiales del medio, elaborado por los niños, docentes y padres de familia, y materiales donados por la dirección y otras instancia. Las aulas ambiente son espacios en las cuales se encuentran los rincones de aprendizaje de las áreas.

15. El éxito de la propuesta en red y de los procesos administrativos y pedagógicos, con una real participación, coordinación y compromiso de las autoridades educativas, docentes, padres de familia, niños, dirigentes de las organizaciones indígenas y personeros de ONGs, etc., se logrará a través de una distribución equitativa de los recursos, humanos (docentes), materiales (infraestructura, mobiliario, estantes, materiales didácticos y textos) y financieros disponibles en la red.

Resumen en Kichwa

IMASHINA YACHAYWASIPI PUSHAKUNA, YACHACHIKKUNA, TAYTAMAMAKUNA, SHUKKUNAPASH LLAMKANKUNA

Shimikuna		**Glosario**
Ishkay shimi, ishkay kawsay yachakuy	=	Educación Intercultural Bilingüe
Hatun yachaywasi	=	Núcleo
Hatun yachaywasi pushak	=	Director del núcleo
Kaway	=	Investigación
Katiy	=	Evaluación
Linchi	=	Red
Ruray	=	Ejecución
Tantanakuyllamkay	=	Participación
Taripay	=	Tesis
Tawka yachaykuna	=	Experiencias educativas
Yachachik pushak	=	Asesora pedagógica
Yachay pushay	=	Procesos administrativos
Yachay rikuy	=	Procesos pedagógicos
Yachay-wasi	=	Unidades educativas seccionales
Yachakuna hillaykuna	=	Materiales didácticos

Kay taripayka mashkanmi imashina yachakuy chikan llaktakunapi wiñarishpa shamushkamanta. Yachakuyta hamutankapakmi tawka yachaykuna imashina wiñarishkata rikuna kanchik, chaypakmi chay yachay pushayta, yachay rikuytapash ñukanchik kawaywanka mashkanchik. Chaypakmi ishkaypura yachakukkuna tantanakushpa rikuytukunchik imashinami chay yachay pushay llamkay, yachay rikuy

llamkaypash Nataniel Aguirre hatun yachana wasipi wiñarin, imashinami kay yachay wasita pushakkuna, yachachikkunawan llankashpa shamunkuna yachakuyta ñawpaman apankapak. Shinallatak rinkunchikmi imashinatak kay ishkay llamkaykuna -administrativo y pedagógico- pakta, pakta llamkashpa shamunkuna. Ñukanchik kawaywanpash munanchikmi imashina yachakuyta, yachay-wasita wiñachinkapak tukuylla pura tantanakushpa, llamkashpapash yanaparinkuna.

Yachakuyta allichinkapakmi ñukanchikkpa munay kashka, yachakuypi punta llankaykunata rikushpa, ñukanchik yuyaykunata, yachaykunata sinchiyachina; chayraykumi Nataniel Aguirre hatun yachaywasipi imashina yachaykuna, llamkaykuna wiñarishkata rikunkapa munanchik. Kay yuyaykunawan Cañar llakta, ishkayniki linchita Suscal llaktapi yachaykunata sinchiyachinkapak.

Kay kawayka, ishkay llamkayta Nataniel Aguirre yachaywasipi rurashka washami llukshishka, puntaka, hawkaykusky[263] waranka iskun patsak iskun chunka iskun watapimi kawayta rurarkanchik, kipaka aymuray[264]-hawkaykusky killapi ishkay waranka watapimi rurarkanchik. Shinami, ñukanchik llankayka hatun yachaywasipi imashina pushakkuna, yachachikkuna, yachakuyta, yachachiytapashmi rikurkanchik. Chay taripaykunapipash rikunchikmi imashina tayta mamakuna, ayllu llakta pushakkuna yachaywasipi yanapankuna, imashinami -participación popular- nishka ayllu llaktakunapi, yachaywasipipash wiñarishka.

Kay taripayka ishkay hatun yachaykunapimi rakirishka kan:

1) imashinami pushakkuna llamkan yachakuyta hatunyachinkapak (gestión administrativa),

2) imashinami yachachikkuna yachakuytak apankuna (gestión pedagógica).

Shuknikipika rikunchikmi imashina yachaywasita pushakkunapak llamkay kan, taytamamakuna, -junta escolar-, shuktakkunapash; shinallatak ima yuyaykunami wiñarin kay llankakkunapi -Reforma Educativa- yachakuyhawan; shinallatak imatami yuyankuna ishkay shimi, ishkay kawsaypash yachakuymanta.

---

[263] Mes de año: Junio (Montalvo & Ramírez 1996:52).
[264] Mes del año: mayo (ibid.).

Nataniel Aguirre yachay wasipika shuk pushak, shuk yachachikkunata pushak, kimsa chunka pichka yachachik llamkan. Kay hatun yachay wasika pichka yachaywasitami charin.

Hatun yachana wasika waranka iskun patsak iskun chunka sukta watamantami kay -Reforma Educativa- nishkawan llankashpa shamun, kay llamkaypimi chay -mejoramiento y transformación- yachakuyta wiñachin.

-Reforma Educativa- yachakuy kallarishkamanta pachami yachakuy pushanapi, yachakuy ukupipash shuktak llamkakkuna yaykushka. Shinami tiyan shuk yachachik pushak, -junta escolar-, kutin taytamamakunapash wawakunata yachachichun munankunami.

Ishkay shimi, ishkay kawsay yachakuytami maykan taytamamakuna, yachachikkuna, shukkunapash mana munan; paykunaka yachakuy wakllirishkatami yuyankuna. Kay llakichik yuyaykuna wiñarishkamanta pachami pushakkunaka tawka llamkaykunawan yachakuyta wiñachinata yuyan. Shinami, taytamamakunawan, yachachikkunawan, shuktak pushakkunawanpash rimanakushpa llamkankuna; shinallatak tantanakuykunata rurashpa, chay -Ministerio- hatun wasimanta willashkakunata karashpa, tukuyllapura yachakuyta wiñachina yuyaywan llamkankuna.

Kay yuyaykunaka maykan pushakkunapi, taytamamakunapi, yachachikkunapipash mana paktachishkachu kashka.

Yachay-wasita pushakpa llamkayka maykan yachachikkunaman, taytamamakunamanpash mana allichu rikurin, kutin shukkunaka alli ñawiwanmi rikun. Shinami maykankunaka yachachikkuna pushakmanta rimashpaka sinchi apuk shina pushakmi kana kan ninkunami, kutin shukkunaka apanakuyta, rimanakuyta, tantanakuyta, yuyayhapiytapashmi allikachinkuna, munankunapash, chaymantami mana shuklla yuyayshina rikurin hatun yachaywasi ukupika.

Pushakpa llamkaymanta rikushpaka maykan pachaka sapallami yuyaykunata, llamkaykunata kamachikkunatapash paktachin, tukuypura tantanakushpa llamkayka pishillami rikurin, chayraykumi maykan yachachikkuna, taytamamakunapash mana munanchu sapalla llamkayta, chayshina llamkaytami maykankunaka sinchita rimankuna. Kutin pushakka tayta mamakunata kayakpipash mana shamunkunachu ninmi.

Yachaywasipi llamkakkunapash (pushakkuna, yachachikkuna) mana ayllu llaktawan pakta pakta yachakuyta wiñachinkunachu; tantanakuyta rurankapakka taytamamakunallatami kayankuna, mana ayllu llaktapi ima llamkaytapash rurankunachu. Ña llukshina pacha chayakpika antawapi tiyarishpa wasiman rinkunallami, shina, mana yachankunachu imami ayllu llakta ukupi tukushkataka, maykan yachachikkunakarin mana riksinkunachu pikunallami -junta escolar- pushakkuna kan.

Ishkayntinpura llamkayka (ayllu llakta/yachay-wasi) mana tiyanchu, kay apanakuymanta rimak sumak yuyaykunaka killkallapi, shimillapimi sakirishka, ruraypika mana yapa rikurinchu.

Tantanakuyllamkayka hawallami rikurin, taytamamakuna yachana wasiman rishpaka mana wawakunapa yachakuypi yanapankapakchu, kullkita kunkapak, mikunata kunkapak, raymikuna tiyakllapimi rinkuna. Kay llamkayka yachachikkunapak, pushakkunapak, taytamamakunamanpashmi sumak llamkayshina rikurin, paykunaka sumaktami tantanakuspa llamkanchik yuyankuna.

Ishkayniki taripaypika, yachachikkuna imashina yachakuyta apakkunakashkamantami rimanchik. Puntapi tarinchikmi mana tukuy yachachikkunachu yachachik kan. Kaytami paykunaka -interinos- ninkuna; shinallatak tiyanmi chay normalta tukuchishka yachachikkuna, sumak yachaywasipi yachakushkakunapash.

Tukuy kay sami yachachikkunami chikanyashka kan, chaymantami yachachikkunapura rakiriy tiyashka, chay universidadpi yachakushkakunaka paykunallami alli yachachikkuna kanchik nishpami yuyankuna, kayshuk yachachikkunataka mana alli yachachikkunachu kan nishpami kaminkuna. Shinami yachachikkunapika waklli yuyaykuna wiñarishpa, wiñarishpa shamushka, yachachikkuna rakirishpa ashtawan karuyashkakunapashmi.

Pushakkunaka, yachakuyta allichinkapakmi tawka tantanakuyta yachachikkunawan rurashkakuna. Kay tantanakuypimi imashina yachachikkuna yachakuyta apanamanta, wawakunawan llamkanamantapash rimanakunkuna.

Kay yachaykunataka yachachik pushakmi yachaywasipushakwan pakta rurankuna. Shinami yachachik pushakpa llamkayka yachachikkunawan ashtawan kan, payka yachakuy wasi ukupi imashina yachachikkuna yachachikta rikushpami, wawakunapa yachakuyta rikushpa, imalla mana alli kakta allichishpa llamkan. Mana allikakkunata

allichinkapakka yachachikkunawan, pushakkunawanpash rimanakushpami llamkan chay -Reforma Educativa- nishkata paktachina yuyaywan.

Yachachik pushakpa llamkayka yachachikkunapak yuyayta achikyachinkapakmi kan, kay yuyayta paktachinkapakka tantanakushpa llamkaytami ashtawan wiñachishka, shinallatak ima yachaykunata yachachinata, imashina kikin ayllu llakta yachaykunata shuktak llakta yachaykunawan chinpapurashpa yachachinatapashmi rimanakunkuna.

Kay llamkayta, yuyaytapash paktachinkapakka kikin llaktallapita tiyak murukunawan, pankakunawan shukkunawanpash yachachinamantami rimanakunkuna. Chay yachaywasi ukupi wawakuna kushikuywan yachakuchunmi sumakta chay yachakuna hillaykunata allichishpa, imashina yachaywasita allichinatapashmi yachachikkunawan punchanta rimanakunkuna.

Ñukanchik taripayka, kay llamkayta tukuchishka washa imalla chay Nataniel Aguirre hatun yachay wasipi sumak kashkata taripashpa Cañar-Suscal, chay ishkayniki linchita ashtawan sinchiyachinapakmi yuyayka kan.

Kay taripaykunatami llukchishkanchik:

- linchi-llamkayta pushakka tukuyllapura tantanakushpa llamkaytami mashkana kan, chashna llankashpallami yachachikkunawan, ayllu llaktata pushakkunawan, -junta escolarwanpash- yachakuyta alli wiñachinka,
- yachakuyta allichinkapak: Wakaychiyta, rurayta, katiytapash alli paktachinkapakka tukuyllapura (yachachikkuna, taytamamakuna, tantanakuyta pushakkuna, shukkunatapash) tantarishpa, kayashpa, rimanakushpa, yuyayta hapinakushpa, imalla llamkayta wiñachishpa yachakuyta ñawpaman apana kan,
- pushakka mana payllachu yuyaytaka hapitukunka, shukkunawan rimanakushpami paykunapak alli kashkallatak paktachinka,
- pushakkuna, yachachikkuna, taytamamakunapashmi yachakuyta wiñachinkakuna, tantanakuykunapi, shuktak pachakunapipash kikin llakta yachakuymanta rimanakushpa,
- imashina yachakuy wiñarikta yachankapakka tawka purami rikuryana kan, shina ama wawakunapa yachakuyka yachachikpalla kachun,
- tukuy kay linchiypi llamkakkunami tantanakushpa, shuklla yuyaywan, shuklla

makiwan, shuklla shunkuwan llamkana kan. Shina llamkashpallami yachakuyka runakawsaypak, ayllu llaktapak alli kanka,

- wawakuna kushilla yachakuchunka kamukunata, killkana pankakunata, shukkunatapashmi ñukanchik kikin shimipi rurana kan. Shinami yachakuyka hawalla wiñarinka, ñukanchik shimi, kawsay, yuyaypash shinchiyanka.

Kay yuyaykunata paktachinkapakka tukuypura tantarishpami llamkana kanchik, ñukanchik kikin llaktamanta yuyaykunata surkushpa, ñukanchik kawsayta allichinkapakka.

Bibliografía

Alvarado, Otoniel
1998 **Gestión Educativa**. Enfoques y Procesos. Lima-Perú. Editorial Fondo de Desarrollo Editorial.

Andrade, B. & M. Duchi
1999 Los Procesos de Gestión Administrativa y Pedagógica en el "Núcleo Nataniel Aguirre" de Colomi. Cochabamba-Bolivia (Informe del trabajo de campo), PROEIB-Andes.

Ander-Egg, Ezequiel
1994 **El Taller**, Una Alternativa para la Renovación Pedagógica. Buenos Aires-Argentina, Segunda edición. Magisterio Río de la Plata.

Apple, Michael W.
1994 **Educación y Poder**. Barcelona, Buenos Aires-México. Segunda edición, Ediciones Paidós.

Ball, Stephen
1994 **La Micropolítica de la Escuela** hacia una Teoría de la Organización Escolar. Barcelona-Buenos Aires-México, Editorial Paidós.

Bärbel, Inhelder & Denys de Coprona
1997 “Hacia el constructivismo Psicológico: ¿estrructuras?, ¿procedimientos? Los dos indisociables. En **Los Senderos de los Descubrimientos del Niño**. Investigaciones sobre la Microgénesis Cognitivas. Bärbel, Inhelder & Guy Cellérier (Compiladores). México: Gedisa, Editorial Paidós.

Bardisa Ruiz, Teresa
1997 "Teoría y Práctica de la Micropolítica en las Organizaciones Escolares". En **Micropolítica de la escuela**, Revista Iberoamericana de Educación Nº 15. Madrid-España, Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

BID-AIF
1996 Misión de Revisión Anual. Programa de Reforma Educativa, Ayuda Memoria. La Paz-Bolivia. Ministerio de Desarrollo Humano.

Boggino A, Norberto
1997 **Globalización, Redes y Transversalidad en el Aula, Educación Inicial y Enseñanza General Básica** (Primer y segundo Ciclo). Rosario-Argentina, Homo Sapiens Ediciones.

Bolívar, Antonio
2000 **Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden**, Promesas y Realidades. Madrid-España, Editorial LA MURALLA, S.A.

Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron
1995 **La Reproducción**. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza, México, Editorial Laia, Segunda edición.

Braslavsky, Cecilia & Gustavo Cosse
1996 Las Actuales Reformas en América Latina: Cuatro Actores, 3 Lógicas y 8 Tensiones. Buenos Aires-Argentina, Editorial PREAL.

Brown, Gillian & George Yule
1993 **Análisis del Discurso**. Madrid-España, Editorial Visor libros, S. L.

Busquets, María Dolors, Manuel Cainzos, Teresa Fernández, Aurora Leal, Montserrat Moreno, Genoveva Sastre
1993 **Los Temas Transversales**. Claves de la Formación Integral. Madrid-España, Aula XXI, Santillana.

Bustos, Fabo
1991 "El Planeamiento y la Administración de la Educación en América Latina: del Optimismo a la Incertidumbre". En **Perspectivas**, Vol. XXI, Nº 1. Revista Trimestral de Educación Nº 77. Santiago-Chile, Editorial de la UNESCO.

Caillods, Fraçoise & T. Neville Postlehthwaite
1989 "Las Condiciones de Enseñanza y Aprendizaje en los Países en Desarrollo". En **Perspectivas**, volumen XIX Nº 2, Revista Trimestral de Educación Nº 70. París-Francia, Editorial de la UNESCO.

Cándido, Dorado
2000 Plan Operativo Anual del Núcleo Nataniel Aguirre, Aguirre-Colomi-Cochabamba-Bolivia.

Capella, Jorge & Guillermo Sánchez M.
1999 **Aprendizaje Constructivismo**. Perú, Ediciones Massey and Vanier.

Carnoy, Martín & Claudio De Moura Castro
1996 **El Escenario de las Políticas Educativas de los 90**, ¿Qué Rumbo debe tomar el Mejoramiento de la Educación en América Latina?. Buenos Aires-Argentina, Editorial.

Castells, Manuel
1999 **La Era de la Información Economía, Sociedad y Cultura**. Madrid, Alianza Editorial.

Castorina, J. Antonio
1998 "Los Problemas Conceptuales del Constructivismo y sus Relaciones con la Educación". En **Debates Constructivistas**. Baquero, R., A. Camilloni, M. Carretero, J. A. Castorina, A. Lenzi y E. Litwin. Buenos Aires-Argentina, Editorial AIQUE.

Castro, Vanessa & Magdalena Rivarola
1998 Manual de Capacitación para Talleres de Trabajo sobre el Uso de la Metodología de la Investigación Cualitativa. s.l. Convenio MEC-HIID.

Chadwick, Clifton
s/f La Psicología de Aprendizaje del Enfoque Constructivista. Santiago, The Chadwick Group. Artículos en Educación.

Chiroque Chunga, Sigfredo
1997 "Gestión y Organización Educativa". En **Revista Pedagógica Nº 8, Perspectivas de la Organización Escolar.** Lima-Perú, Editorial Maestros.

Choque Canqui, Roberto
1992 "Una Experiencia Histórica de la Educación Indígena en Bolivia". En **Educación Indígena Trasmisión de Valores, Bilingüismo e Interculturalidad hoy**. Compilador José E. Juncosa, Quito-Ecuador, No.13, Colección 500 años, ABYA-YALA.

Clay, Marie M. & Coutrey B Cazden
1993 "Una Interpretación Vygotskiana de Recuperación de la Lectura". En **Vygotsky y la Educación**, Moll, Luis (compilador). Buenos Aires: Aiquile.

Cole, Michael
1998 **Cultural Psychology**: A Once and Future Discipline. Cambridge, First Harvard University Press paperback edition.

Coll, César
1995 "Fundamentos de Currículo". En **Psicología y Curriculum**. México, Barcelona y Buenos Aires, Editorial Paidós.

1996 **Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento**. Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós Educador, cuarta impresión.

1998 "La Teoría Genética y los Procesos de Construcción del Conocimiento en el Aula". En **Piaget en la Educación. Debate en torna a sus Aportaciones**. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Primera edición, Paidós Educador.

Consejo de Desarrollo de la Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE)
s/f. Nuestros Derechos en la Constitución, Quito-Ecuador, Génesis Ediciones.

Constitución de la República del Ecuador (CRE)
1998 Asamblea Nacional Constituyente Expide la Presente Constitución Política de la República del Ecuador. Riobamba-Ecuador, http://207.234.159.10/constitucion/indice.html.

Correa de Molina, Cecilia
1997 **Administración Estratégica y Calidad Integral en las Instituciones Educativas**. Bogotá-Colombia. Aula Abierta, Editorial Magisterio.

Dabas, Elina Nora
1993 **Red de Redes**: Las Prácticas de la Intervención en Redes Sociales. Buenos Aires, Barcelona, México. Paidós grupos e Instituciones.

De la Zerda, Guido
1999 Pedagogía Radical. Cochabamba-Bolivia, Colección Ardilla 11, Serie polémica, ediciones runa.

Delgado, Manuel Lorenzo
1997 "Perfil Organizativo del Nuevo Centro Educativo". En **Organización Pedagógica del Nuevo Centro Educativo**, Medina, Antonio. y Gento, Samuel (compiladores.). Madrid-España, Universidad Nacional a Distancia.

Delors, Jacques
1996 **La Educación Encierra un Tesoro**. Madrid-España, Santillana, ediciones UNESCO.

DINEIB-EBI-UNICEF
1999 Redes de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües, Manual de Organizaciones. Quito-Ecuador, DINEIB-EBI-GTZ-UNICEF.

Donoso T. Roberto
1999 **Mito y Educación**: El Impacto de la Globalización en la Educación en Latinoamérica. Buenos Aires-Argentina, Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT), Universidad de los Andes, Editorial Espacio.

Enright & McCloskey
1988 "Real input for the large group," In **Integrating English: Developing English Language and Literacy in the Multilingual Classroom**. pp. 113-150. Reading, MA: Addison-Wesley. Traducido por Noel, Bárbara.

Equipo de Gestión PME
1996 "Los Proyectos de Mejoramiento Educativo en el Desarrollo de la Educación Básica Chilena". En **Nuevas Formas de Aprender y Enseñar.** Santiago de Chile, UNESCO.

Erickson, Frederick
1997 "Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza, Capítulo IV". En **Investigación de la Enseñanza, II, Métodos Cualitativos y de Observación**. Wittrock, Barcelona, Buenos Aires-Argentina, México, Ediciones Paidós.

Fernández, Lidia M.
1998 **Instituciones Educativas, Dinámicas Institucionales en Situaciones Críticas**. Buenos Aires- Argentina, Paidós.

Ferriére, A.
1995 "La Escuela Nueva, el Nuevo Espíritu". En **La Cuestión Escolar, Críticas y Alternativas**. Palacios, Jesús (comp.), México, Editorial Fontana.

Ferreiro, Ramón
1999 "El ABC del Aprendizaje Cooperativo". En **Revista Mexicana de Pedagogía**, Año X, Nº 45, México, D.F., Director Humberto Jerez Talavera, Editorial JERTALHUM, S.A.

Filp, Johanna
1996 "III. Demandas que surgen de la Diversidad Cultural y la Heterogeneidad. Diversidad y Educación. Demandas a la Formación Inicial de Docentes para la Educación Básica". En **Nuevas Formas de Aprender y Enseñar**. Santiago de Chile, UNESCO.

Foucault, Michel
1981 "Curso del 14 de enero de 1976". En **Microfísica del Poder**. Madrid-España, Editorial La Piqueta, Segunda edición.

Freire, Paulo
1997 **Pedagogía de la Autonomía**. México, España, siglo veintiuno editores.

Frisancho Hidalgo, Susana
1996 **El Aula**: un Espacio de Construcción de Conocimientos. Lima, Tarea.

Gallard, Patrick
1990 "El Factor Humano en la Gestión Personal". En **Revista de Desarrollo Rural Alternativo** Nº 7, CICDA. Lima-Perú, Talleres industrial gráfica S.A., Chavín 45.

Gallo Torres, Luz
2000 **La Cultura Ancestral en el Aula**. Lima-Perú, Instituto de Pedagogía Popular, serie innovaciones Educativas 2.

García V, Antonio Bautista
1994 **Las Nuevas Tecnologías en Capacitación Docente**. Madrid-España, Visor.

Gento Palacios, Samuel
1996 **Participación en la Gestión Educativa**, La Participación como Estrategia de Intervención en la Gestión y Organización Participativa en el Ámbito Educativo. Madrid-España, Editorial Santillana, Aula XXI.

Gimeno Sacristán, J.
1992 "Investigación e Innovación sobre la Gestión Pedagógica de los Equipos de Profesores". En **La gestión pedagógica de la escuela**, Ezpeleta, Justa y Alfredo, Furlán (comps.). Santiago de Chile, UNESCO/ OREALC.

Giroux, Henry
1990 **Los Profesores como Intelectuales**. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. Barcelona - Buenos Aires - México , Ediciones Paidós.

1993 **La escuela y la Lucha por la Ciudadanía**. La Enseñanza Escolar y Política de la Voz Estudiantil. México, Editores siglo XXI.

Glatthorn, Allan A
1997 "Constructivismo: Principios Básicos". En: http://www.unam.mx/2001/1997/may97/43.gif.

Godenzzi, Juan
1996 "Construyendo la Convivencia y el Entendimiento: Educación e Interculturalidad en América Latina". En **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía**, J C Godenzzi (Comp.). Cusco-Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

Goetz, J.P.& M.D, LeCompte
1984 **Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa.** Madrid-España, Ediciones Morata.

Goodman, Yetta M. & Kenneth S Goodman
1993 "Vygotsky desde la Perspectiva del Lenguaje Total". En **Vygotsky y la Educación.** Moll, Luis (comp.). Buenos Aires: Aique grupos Editor.

Guedez, Victor
s/f. La Planificación Estratégica de la Cultura y la Educación, SECAB.

Hargreaves, Andy
1997 Cuatro Edades del Profesionalismo y el Aprendizaje Profesional, seminario internacional de formación de profesores. Santiago de Chile, UNESCO/ OREALC.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio
1998 **Metodología de la Investigación**. México, D.F, McGRAW- HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C.V, Segunda edición.

Iguiñiz, Manuel & Claudia Dueñas
1998 "Repensando la Gestión de la Escuela Pública (a modo de conclusiones)". En **Dos Miradas a la Gestión de la Escuela Pública**. Lima, TAREA.

Jara, Oscar
1989 **Aprender desde la Práctica**, Reflexiones sobre la Educación Popular en Centroamérica. Lima, Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas.

Jeres, Xesús R
1997 "El Lugar del Conflicto en la Organización Escolar". En **Micropolítica en la Escuela**, Revista Iberoamericana de Educación Nº 15. Madrid-España, Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Juárez, José María
1995 "Aspectos Psicológicos y Pedagógicos de la Actual Reforma Educativa". En **Fundamentos Psicológicos y Pedagógicos en la Reforma Educativa**. La Paz- Bolivia. Rolando Barral Zegarra (Editor), Impresión: EL CARMEN A&A.

Kohl, Herbert
1986 “El Oficio de Enseñar”. En **Revista: Educación 2001, Educación Moderna para una Sociedad Democrática** Nº 57, febrero 2000. Traducción: Delia Juárez G:. México, D.F., Publicada por Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas S.C., Editoriales de México, S.A. de C.V. "De su Libro on Teaching Schocken Books", New York, pp:29-30 y 82.84.

Laurosse
1997 El pequeño Laurosse Ilustrado. México, Ediciones Laurosse, S.A. de CV.

Lentijo, Perpetuo, Cristina Cancela, Eduardo Martínez
1998 **Conducción Escolar y Transformación Educativa**. El directivo Escolar Frente a la Transformación del Sistema Nacional de Educación. Buenos Aires, 3ª edición, Editorial Aique.

Lerner, Roberto
1996 "Participación, Acciones y Movimiento". En **Agenda Educativa: Violencia y Educación Secundaria**, Mesa redonda realizada el 3 de marzo, Lima Perú, Foro Educativo

Limachi, Luis
1990 "Supervisión y Control Administrativo; Metodología de Trabajo (Chuquisaca)". En **Revista de Desarrollo Rural Alternativo** Nº 7, CICDA. Lima-Perú, Talleres industrial gráfica S.A., Chavín 45.

Lobato Fraile, Clemente
s/f Hacia una Comprensión del Aprendizaje Cooperativo. País Vasco-España, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco, http://www.vc.chu.es/campus/centros/c.g.b./deptos-e/depp/relectron/n4/eln4a3.htm

López, Luis Enrique
1996 "La Formación de Recursos Humanos desde y para un Contexto de Diversidad Étnica, Lingüística y Cultural". En **Nuevas Formas de Aprender y Enseñar**. Santiago de Chile. UNESCO.

Loughlin, C.E & J.H. Suina
1995 **El Ambiente de Aprendizaje**: Diseño y Organización. Madrid-España, Tercera edición, Ediciones Morata, S.L.

Maingueneau, Dominique
1999 **Términos Claves del Análisis del Discurso**. Buenos Aires-Argentina, Ediciones Nueva visión SAIC.

Mariátegui, J.C.
1982 (1970) Los Maestros y las Nuevas Corrientes en Temas de la Educación. Lima, Editora Amauta.

Martínez, Diego
2000 Gestión de Proyectos Sociales, Maestría del PROEIB-Andes, mención de Gestión y Planificación, Memoria del curso taller, Cochabamba-Bolivia.

Martínez, Rodrigo
s/f. La Planeación Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe. Quito-Ecuador, PEBI-GTZ/DINEIB.

McLaren, Peter.
1984- 1998 **La Vida en las Escuelas**, Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación. Madrid-España, XXI siglo veintiuno editores, segunda edición.

McMeekin, Robert
1996 Coordinación para la Asistencia Externa para la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago-Chile, UNESCO-UNICEF.

Medina, Javier.
2000 **Dialogo de Sordos**: Occidente e Identidad, Una Aproximación Conceptual a la Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia. La Paz-Bolivia, Ediciones CEBIAE.

Medina Rivilla, Antonio & Samuel Gento Palacios
1997 **Organización Pedagógica del Nuevo Centro Educativo**. Madrid-España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Mena Patricia, Héctor Muñoz, Arturo Ruiz
1999 **Identidad Lenguaje y Enseñanza en Escuelas Bilingües Indígenas de Oaxaca**. Oaxaca-México, Editorial SIBEJ.

Méndez, María Julia
1990 "La Gestión en Unidades Económica Productivas y de Gobierno Local", En **Revista de Desarrollo Rural Alternativo: Temas de Gestión en Proyectos de Desarrollo Rural**. Lima-Perú, CICDA.

Ministerio de Educación Nacional del Ecuador (MENE)
1994 Informe de los Sistemas Educativos Nacionales del Ecuador. Colombia, OEI.

Ministerio de Educación y Cultura, Unidad Coordinadora de Programas (MEC-UCP)
1998 Programa Redes Amigas. Calidad en la Educación Rural. Quito-Ecuador.

Ministerio de Educación y Cultura, Unidad Coordinadora de Programas (MEC-UCP)
1998 Reglamento Especial para la Gestión de la Redes Escolares Rurales, Redes Amigas. Quito-Ecuador. Unidad Coordinadora de Programas.

Ministerio de Educación y Cultura-Dirección Nacional de Educación Bilingüe-EBI-GTZ-UNICEF
1998 Red de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües, por una Red de Calidad 1999-203. Quito-Ecuador.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD)
2000 Reglamento de Administración y Funcionamiento para Unidades Educativas de Nivel Inicial, Primario y Secundario. La Paz-Bolivia.

Montalvo Adrián y David Ramírez R.
1996 Vocabulario Pedagógico Quechua. La Paz-Bolivia, Secretaría Nacional de Educación.

Municipio de Colomi (MC.)
1998 Plan de Desarrollo Municipal de Colomi 1998-2002. Colomi-Cochabamba, Municipio de Colomi.

Muntaner Guasp, Joan Jordi
1999 "Bases para la Formación del Profesorado en la Escuela Abierta a la Diversidad". En **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza-España, Número 36, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) y la Universidad de Zaragoza.

Muñoz, Héctor
1997 **De Proyecto a Política de Estado**: la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, 1993. México, D.F., Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 20º Oaxaca, Programas de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos-Cooperación Técnica Alemana GTZ, y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF-Bolivia.

1998 Política Pública y Educación Indígena Escolarizado en América Latina. Seminario Internacional sobre Formación y Capacitación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Santa Cruz-Bolivia.

Namo De Mello & Teresa Roserley N. Da Silva
1992 "La Gestión en la Escuela en las Nuevas Perspectivas de las Políticas Educativas". En **La Gestión Pedagógica de la Escuela,** J, Ezpeleta & A, Furlán (comps.). Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

Palacios Jesús
1997 **La Cuestión Escolar, Críticas y Alternativas**. México, Editorial Laia, S.A.

Palacios, María Amelia y Carlos Gallardo
1993 **Descentralización y Gestión Educativa**. Lima-Perú, PROGRAMA TINKUY. TAREA.

Palladino, Leandro Enrique
1998 **Administración Organizacional, Capacitación, Evaluación, Calidad**. Buenos Aires-Argentina, Editorial Espacio.

Parra Sabaj, María Eugenia
s/a "La etnografía de la educación", En: http://rehue.csociales.uchille.cl/publicaciones.moebio/03/frames49.htm. Universidad Central de Chile.

Pérez Beatriz
1997 **Proyecto de Gestión Educativa**: Módulo de Formación Docente. La Paz-Bolivia. CEBIAE-PIE.

Pérez, Elizardo
1992 **Warisata**: La Escuela Ayllu. La Paz-Bolivia, CERES-Hisbol.

Pessoa de Carvalho, A.M.
1996 "Cambios Didácticos como Consecuencia de las Innovaciones Curriculares". En **Boletín proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Nº 44. Chile, publicado por la Oficina Regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Porlán, Rafael
1995 **Constructivismo y Escuela**, Hacia un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Basado en la Investigación. Sevilla-España, Segunda edición, DIADA, EDITORA.S.L.

Poveda, Carlos, Gonzalo Díaz, Augusto Abendaño, Augusto Benalcazar, Susana Araujo de Solís y Rafael Arboleda
1994 Sistemas Educativos Nacionales. Quito-Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador / organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Prado, Cristina
2000 Libro de Actas, Colomi-Cochabamba.

Prefectura del Departamento de Cochabamba (PDC), Secretaría Privada.
1997 Memoria de la Descentralización Administrativa, Cochabamba-Bolivia.

PROEIB Andes
1997 Propuesta Curricular, Documento de Trabajo, Cochabamba-Bolivia.

PROEIB-Andes
1998 Reglamento de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Cochabamba-Bolivia.

Profesora Representante de los Movimientos de Renovación Pedagógica
1989 Renovación Pedagógica y Reformas para el cambio Democrático". En **Las Reformas Educativas en las Transiciones Democráticas**, Chile, Instituto de Corporación Iberoamericana.

Quintanar Olguin, Fernando & Fausto Merlín Pichardo
1999 "Impacto de los Escenarios en la Educación". En **Revista Mexicana de Pedagogía**, Año X , Nº 47. México, D.F., Director Humberto Jerez Talavera, Editorial JERTALHUM, S.A.

Rama, Germán W.
1985 **Educación, Participación y Estilos de Desarrollo en América Latina**. Buenos Aires-Argentina. Serie/educación y sociedad, CEPAL- KAPELUSZ.

Resolución Ministerial (RM) Nº 001
2000 La Paz - Bolivia.

Restrepo, Bernardo, Martha Vargas de Avella, Lucila Cardona de Jiménez, Rodolfo Manuel Vega, Miguel de Zubiría, Julián de Zubiría, Miguel Angel González, Movimiento Fe y Alegría
1994 **Materiales Educativos e Innovaciones**, Programa Materiales Educativos y Calidad de la Educación Básica. Santafé de Bogotá-Colombia, SECAB, Editorial Gente Nueva.

Riechmann, Jorge & Francisco Fernández Buey
1995 **Redes que dan Libertad.** Introducción a los Nuevos Movimientos sociales. Barcelona, Ediciones Paidós.

Rockwell, Elsie
1995 **La Escuela Cotidiana**. México, Fonda de Cultura Económica.

Rodríguez R., Martín
1999 Documentos de Curso: Hacia una Didáctica Crítica-Comunicativa. Transparencias. España, Universidad Valladolid, Universidad de Los Lagos.

Salazar Mostajo, Carlos,
1983 **Warisata Mía y otros Artículos Polémicos**. La Paz, Editorial Juventud.

Sánchez, Guillermo & Hugo Díaz
1997 **Gestión Educativa.** Lima-Perú, Foro Educativo.

Sander, Benno
1996 **Gestión Educativa en América Latina.** Construcción y Reconstrucción del Conocimiento. Buenos Aires-Argentina, Editorial Troquel.

Sander, Benno
s/f "Nuevas Tendencias en la Gestión Educativa. Democracia y Calidad"(Resumen). En **http://www.cadi.oas.org/educ40anivSand.htm**

Schiefelbein, Ernesto
1993 En Busca de la Escuela del Siglo XXI ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?. Chile, UNESCO- UNICEF.

Schiefelbein, Ernesto, A. M. Corvalán, S. Peruzzi, S. Heikkinen, I. Hausmann
1995 "Calidad de la Educación, Desarrollo, Equidad y Pobreza en la Región, 1980-1994". En **Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe** N° 38. Santiago de Chile, UNESCO.

Schvarstein, Leonardo
1998 **Diseño de Organizaciones**. Tensiones y Paradojas. Buenos Aires-Barcelona-México, Editorial Paidós.

Secretaría Nacional de Educación (SNE)
1995 Organización Pedagógica. La Paz-Bolivia, Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos.

Secretaría Nacional de Educación (SNE)
1996 Manual de Operaciones de la Asesoría Pedagógica. La Paz-Bolivia, UNESCO, UNICEF.

Secretaría de Asuntos Étnicos, de Género y Generaciones (SAEGG)
1994 Ley de Necesidades de Reforma Constitucional en Relación con los Derechos de los Pueblos Indígenas. La Paz-Bolivia.

Sepúlveda, E. Gastón
1996 Diseño Participativo en Microcentros. s.l., s.ed.

Serrano Torrico, Servando
1996 **Reforma Educativa Boliviana**, Ley Nº 1565, 7 de julio de 1994. Cochabamba-Bolivia, Editorial Serrano Ltda.

Speiser, Sabine
1996 "Interculturalidad en la Educación: Algunas Reflexiones sobre un Contexto Necesario". En **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía**, Godenzzi (comp.). Cusco-Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

Stenhouse, L.
1991 **Investigación y Desarrollo del Currículum**. Madrid-España, Tercera edición, Morata.

Talavera, María Luisa.
1992 **Construcción y Circulación Social de Recursos Docentes en Primer Grado**. Estudio Etnográfico, México, Editorial DIE.

Tedesco, Juan Carlos
1992 Algunos Aspectos de la Privatización Educativa en América Latina. Lima, Tarea.

1993 "Nuevas Estrategias de Cambio Educativo en América Latina". En **Necesidades Básicas de Aprendizaje. Estrategias de Acción**. Chile, Editorial UNESCO, IDRC.

Torres, Rosa María
1996 "Formación docente: Clave de la Reforma Educativa". En **Nuevas Formas de Aprender y Enseñar**. Santiago-Chile, UNESCO.

Torres, Rosa María
1999 “Nuevo Rol Docente ¿Qué Modelo de Formación, para que Modelo Educativo?”. En **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago-Chile, Boletín Nº 49, publicado por la Oficina Regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Torres, Jurjo
1996 **Currículum Oculto**. Madrid-España, Editorial Morata, Quinta edición.

Tyler, W.
1996 **Organización Escolar**. Segunda parte: La Escuela como Organización Compleja. Madrid-España, Segunda edición, Editorial Morata.

UNESCO-SANTIAGO
1997 La Gestión en Busca del Sujeto, Seminario Internacional "Reformas de la Gestión de los Sistemas Educativos de la Década de los Noventa". Santiago-Chile, 13-14, noviembre.

UPRODE
1994 Ley de Participación Popular. La Paz-Bolivia, Editorial UPRODE.

Valiente, Teresa
1996 "Interculturalidad y Elaboración de Textos Escolares". En **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía**. Godenzzi (comp.). Cusco–Perú Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

1998 **Las Ciencias Histórico Sociales en la Educación Bilingüe: El caso de Puno**. Lima-Perú, Editorial Proyecto Experimental de Educación Bilingüe.

Valiente, T. & W. Küper
1998 **Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador**. Un Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador (1990-1993), número monográfico 43-44. Quito-Ecuador, ABYA-YALA.

Vallejo, Edison, Tránsito Bautista, María Paca
1997 Metodología de Mapa Comunitario. Quito-Ecuador, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), Proyecto EBI-GTZ.

van Dijk, Teun
1998 **Estructuras y Funciones del Discurso**. Madrid-España, Editorial, Siglo Veintiuno editores, S. A, 12ª edición.

Vásquez Bronfman, Ana & Isabel Martínez
1994 **La Socialización en la Escuela.** Una Perspectiva Etnográfica. Barcelona-Buenos Aires-México, Ediciones Paidós.

Velásquez Buendía, Roberto
1997 "La Participación del Alumnado en los Institutos de Educación Secundaria: Una Aproximación a su Realidad". En **Micropolítica en la Escuela**. Revista Iberoamericana de Educación Nº 15. Madrid-España, Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Vygotsky, Lev.
1979 **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores**. Barcelona-España, Editorial Crítica.

1995 **Pensamiento y Lenguaje**. Barcelona, Paidós.

Woods, Peter
1996 **Experiencias Críticas en la Enseñanza y el Aprendizaje**, Temas de Educación. España, Piados Ibérica, S.A.

ANEXOS

ANEXO Nº 1.

Instrumentos utilizados en la investigación

Ficha Nº 1

CARACTERIZACIÓN DEL ENTORNO DEL NÚCLEO Y O UNIDADES EDUCATIVAS

DATOS GENERALES:

Nombre:.....Tipo: .....
Ubicación geográfica:
Límites:.....
Extensión:.....
División política administrativa: .....
Situación organizativa: :.....
Situación socioeconómica: .....
Medios de comunicación: .....
Comunidades que atiende: .....

ASPECTO PEDAGÓGICO:

Ficha Nº 2

FICHA DE OBSERVACIÓN DE AULA

I. DATOS INFORMATIVOS

Nombre del núcleo educativo: .....
Área: .....
Semestre: .....
Fecha: .....
Observador: .....
Alumnos asistentes: .....
Alumnas asistentes: .....
Nombre del docente: .....

Objetivo: Observar y registrar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en una sesión de clases, en función de la capacitación, formación y cooperación pedagógica recibida en el contexto del núcleo.

USO DE LENGUAS

LENGUA COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN:

- Lengua que usa el docente en las siguientes situaciones:
    - En el recreo
    - En el aula:
        - Al entrar / saludos
        - En el desarrollo de la clase
        - Al salir del salón / despedidas
- Lengua que usan los alumnos entre ellos en las siguientes situaciones:
    - En el recreo
    - En el aula:
        - Saludos entre alumnos
        - Saludos al docente
        - Durante el desarrollo de la clase
        - Al despedirse del profesor
        - Al despedirse entre los alumnos

LENGUA COMO INSTRUMENTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

- Lengua utilizada en la hora clase:
    - Motivación
    - Desarrollo del contenido en forma oral
    - Desarrollo del contenido en forma escrita
    - Sistematizaciones
    - Respuesta de los alumnos / participación de los alumnos, en qué lengua y qué fase de la clase

I. METODOLOGÍA

- Anotar las fases / etapas de la clase, señalando el uso de la lengua en cada fase

- Configuración de la sala de clases durante las fases de la clase

- Anotar las estrategias metodológicas usadas por el profesor:

- exposición del profesor	- exposición de los alumnos
- trabajo de grupos	- lluvia de ideas
- preguntas a los alumnos	- debates
- participación de agentes educativos- comunitarios	- excursiones
- uso de módulos	- usos de otros textos

Uso de materiales didácticos en el aula:

Materiales concretos o del entorno
Materiales semi-elaborados que los alumnos deben completar
Materiales elaborados por el profesor
Materiales producidos por los alumnos
Otros materiales

Participación de los alumnos en el aula

- Participación de los alumnos según sexo (en la fase de la clase)

- Los alumnos son tomados en cuenta por el docente a todos por igual:

Hay preferencia
Forma de ubicación de los niños en el aula
Revisión de tareas asignadas a los alumnos a la casa
Toma lecciones en la clase
Trabajo fuera del aula

II. Contenidos

- En el desarrollo del tema o clase que contenidos son tomados en cuenta, tema concreto:

Contenidos del entorno local

Contenidos del entorno regional

Contenidos del entorno nacional

Contenidos del entorno internacional

Contenidos universales

Ficha Nº 3

GUÍA DE ENTREVISTA AL DOCENTE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

Nombre ..... Sexo: M. ( ) F. ( )
Edad.....años.....
Años de trabajo en el núcleo:.....En la Unidad:.....
Título que posee.....
Lugar donde vive:.....
Comunidad:.....Pueblo:.....
Radica en la comunidad:.....
Lenguas que habla:.....

Objetivo: Conocer el desempeño profesional del docente en el aula, respecto a la organización, transmisión y evaluación (recuperación pedagógica, uso de tareas en el aula, etc.) del conocimiento impartido durante las horas de clase.

II. TEMAS DE CONVERSACIÓN

1. HISTORIA PROFESIONAL

¿Tiempo que trabaja en el núcleo y o unidad educativa?

¿Qué le motivó a usted a trabajar en la educación?
¿Cómo llegó a trabajar en este núcleo / unidad educativa?

2. CAPACITACIÓN

¿Ha realizado cursos de especialidad y o capacitación, luego de obtener su título de docente? ¿Cuál?
¿En que áreas de estudio ha recibido las capacitaciones?
¿Qué de relevante ha sido para usted estos cursos y cómo le ayuda en su labor docente?
¿Con qué frecuencia asiste a estos cursos?

3. DIFICULTADES EN EL TRABAJO DE AULA

¿De acuerdo a su experiencia, cuáles han sido las ventajas y dificultades que ha tenido al implementar el nuevo modelo educativo propuesto por la reforma?
¿Cómo se presentan estas dificultades y ventajas según usted?
¿A qué atribuye estas dificultades?
¿Qué hace usted para superar estas dificultades?

4. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE AULA

¿Cuáles son las actividades comunes que realiza en el aula?
¿Cómo ha cambiado su labor docente a partir de la nueva propuesta de la reforma educativa?
¿Qué logros ha obtenido en su labor docente a raíz del programa de transformación?
¿Qué métodos utiliza en el proceso de enseñanza aprendizaje?
¿Cuáles le gusta más y cuál le ha dado mejores resultados?

5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

¿Utiliza usted la lengua como instrumento de enseñanza aprendizaje?
¿Combina usted el trabajo de aula con otros contextos de aprendizaje (proyectos educativos)?, ¿Cuál?
¿Ud. a recurrido alguna vez a una persona de la comunidad para que colabore en el desarrollo de algún tema o aspecto de su labor docente?, ¿En qué tema?, ¿A quién?
¿Cómo utiliza usted las tareas de los alumnos en los procesos de enseñanza - aprendizaje?
¿Cómo consiguió los materiales didácticos?
¿Cómo ayuda a los alumnos que necesitan recuperación pedagógica?
¿Cómo utiliza los módulos en el proceso de enseñanza - aprendizaje?
¿Cómo aprovecha en su labor docente las innovaciones pedagógicas que sus colegas de los otros núcleos y unidades educativas han contado en los cursos de capacitaciones?.

Ficha Nº 4

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS RESPONSABLES DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS

Nombre..... Sexo: M..... F.....
Edad..... años.....
Años de experiencias en su labor docentes:.....años.....
Tiempo de trabajo en el núcleo /Unidad educativa, como director.....
Lugar donde vive:.....
Comunidad:.....Pueblo:.....
Radica en la comunidad:.....
Título:.....
Lenguas que habla:.....

Objetivo: Conocer las opiniones del Director del Núcleo y de los docentes encargados de la coordinación de las unidades educativas sobre la capacitación docente, cooperación pedagógica y coordinación interinstitucional y comunal respecto a la aplicación de la Reforma Educativa en el núcleo.

1. ¿Tiene grados a su cargo?, Si..... No..... ¿cuántos?
2. ¿Para emprender en la reforma educativa han sido capacitados los docentes del núcleo y unidades educativas? Si..... No..... ¿por qué?
3. ¿Frecuencia con que recibe los talleres de capacitación?
4. ¿Temas o aspectos en los que son capacitados los docentes?
5. ¿Cómo colabora en la capacitación a los docentes de la unidad?
6. ¿Cómo transfiere a sus colegas las capacitaciones que usted recibe?
7. ¿Cómo ven los docentes este tipo de capacitación?
8. ¿Con la implementación de la reforma educativa que cambios ha notado en los docentes, en los niños, en los padres de familia?
9. ¿Cómo participan los padres de familia en esta nueva propuesta educativa en EIB?
10. ¿Cómo realiza el acompañamiento pedagógico en el aula?
11. ¿Cómo realizan las planificaciones didácticas?
12. ¿Documentos que usted revisa a los docentes?
13. ¿Coordina acciones con los otros directores de unidades educativas para realizar cursos de capacitación, elaboración de materiales, concursos, exposiciones, etc.?
14. ¿Cómo son aprovechados los intercambios de experiencias en la unidad educativa?

Ficha Nº 5

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LA ASESORA PEDAGÓGICA

Nombre .....Sexo.....
Edad.....años.....
Años de experiencia como asesor:.....años:.....
Título:.....
Tiempo de trabajo en el núcleo y unidades educativas:.....
Lenguas que habla:.....

Objetivo: Conocer la labor que cumple la asesora pedagógica en el núcleo respecto a: capacitación docente, acompañamiento pedagógico y coordinación interinstitucional y comunal en aras de la aplicación de la Reforma Educativa.

1. ¿Cuántos núcleos y unidades educativas tiene a su cargo?
2. ¿Para emprender la reforma educativa han sido capacitado los docentes del núcleo y unidades educativas? Si..... No..... ¿Por qué?
3. ¿Forma de capacitación a los docentes del núcleo y unidades?
4. ¿Tiempo que dura los talleres o cursos de capacitación?
5. ¿Frecuencia con que reciben los talleres de capacitación?
6. ¿Cómo ven los docentes este tipo de capacitación?
7. ¿Tema o aspectos en los que son capacitados los docentes?
8. ¿Con la implementación de la reforma educativa que cambios ha notado en los docentes, en los niños, en los padres de familia?
9. ¿Cómo participan los padres de familia en ésta nueva propuesta educativa en EIB?
10. ¿Durante sus visitas, cuál es su labor cómo asesor pedagógica?
11. ¿Documentos que revisa durante las visitas?
12. ¿Coordina acciones con los otros asesores pedagógicos para realizar cursos de capacitación elaboración de materiales, concursos, exposiciones, etc.?
13. ¿Cómo son aprovechados los intercambios de experiencia en los núcleos y unidades educativas?

Ficha Nº 6

CUESTIONARIO DE ENCUESTA PARA EL DOCENTE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

Nombre .....Sexo: M.....F.....
Edad.....años.....
Años de trabajo en el núcleo:.....En la Unidad Educativa:.....
Título:.....
Lugar donde vive:.....
Comunidad:.....Pueblo:.....
Radica en la comunidad:.....
Lenguas que habla:.....

Objetivo: Conocer la formación y capacitación de los docentes del núcleo.

II. FORMACIÓN:

¿Qué le motivó a usted, a trabajar en educación?
.....
Dónde obtuvo el título de docente o Bachiller:

Colegio	(...).....
Instituto Normal Superior	(...).....
Instituto Técnico	(...).....
Instituto Politécnico	(...).....
Universidad Pública	(...).....
Universidad Privada	(...).....
Otros	(...).....

¿En qué año se graduó como docente o bachiller?
.....
¿Qué dificultades tuvo cuando emprendió su labor docente?
.....
¿Ha realizado cursos de especialidad, luego de obtener el título de Docente o Bachiller? Si (...)¿Cuál?:.
.....
No (...).
¿Cree que en la institución donde usted se formó como docente o bachiller, le sirvió para la práctica en el aula y su desenvolvimiento en el contexto?. Si (...) No (...)
¿Por qué?
.....
¿Las clases que usted recibió durante su formación eran dinámicas y significativas? Si (...) No (...)
¿Por qué?
.....
¿Cuáles fueron las áreas de especialización abordadas durante su formación?
.....
¿Qué dinámicas de trabajo pusieron en práctica durante su formación docente o bachiller? (talleres, trabajos grupales, etc.)
.....
¿Cómo fue el tratamiento de la lengua quechua durante su formación?
.....
¿En su formación qué textos utilizaron en k'echwa y castellano?

Ficha Nº 7

ASPECTO ADMINISTRATIVO

POBLACIÓN ESTUDIANTIL

NÚCLEO y/o UNIDAD: .....
Lugar: .....
Fecha: .....

CURSOS	INICIAL		PRIMARIA		SECUNDARIA		LENGUA		
	H	M	H	M	H	M	Mol.	Bil.	Tril.
PREESCOLAR									
PRIMERO									
SEGUNDO									
TERCERO									
CUARTO									
QUINTO									
SEXTO									
SÉPTIMO									
OCTAVO									
NOVENO									
TOTAL GENERAL:									

A. = años (edad)
H = hombre
M = mujer

Mol. = monolingüe
Bil. = bilingüe
Tril. = trilingüe

Ficha Nº 8

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL/LA DIRECTOR (A) DEL NÚCLEO

DATOS INFORMATIVOS:

Nombre: ..... Sexo: ..... Edad: .....
Años de experiencia como docente: ....
Años de experiencia como Director: .....
Años que trabaja el núcleo: ....
Título (s) que posee: .....
Lugar donde radica: .....
Comunidad: .....
Pueblo:.....

Ciudad más cercana: .....

Lenguas que habla: .....

Objetivo de la entrevista:

Conocer la práctica de la gestión administrativa del núcleo y los niveles de coordinación que existe con las unidades educativas y los actores del proceso educativo.

1. ¿Qué entiende usted por núcleo?
2. ¿Cómo está estructurado el núcleo?
3. ¿Cómo viene funcionando el núcleo?
4. ¿Cuáles son los niveles de participación, compromiso y coordinación que existe en los actores sociales del núcleo, en el contexto de la red?
5. ¿En su gestión administrativa, quiénes participan para la toma de decisiones y qué estrategias utiliza para la misma (aspecto financiero, ingreso de docentes y otros)
6. ¿En los diferentes momentos del proceso de la gestión administrativa cómo se garantiza el cumplimiento de las responsabilidades asignadas a cada actor?
7. ¿Qué estrategias utilizan los docentes para transmitir los conocimientos en el contexto del aula?
8. ¿Qué dificultades ha logrado detectar en la implementación de las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje al interior del núcleo?
9. ¿Cuán importante es el proceso de autoaprendizaje de los docentes y a qué nivel se da este proceso en la red del núcleo?
10. ¿Cómo se dan las relaciones interpersonales entre los docentes, las autoridades y los otros actores?
11. ¿Qué nivel de participación tienen los líderes en los procesos de la gestión administrativa?
12. ¿Cómo participan en el diseño de las políticas educativas de la red del núcleo?
13. ¿Qué impacto y expectativas ha creado en la comunidad la implementación de la Reforma Educativa?
14. ¿Qué apoyo brindan los padres de familia para llevar adelante los procesos educativos y la Reforma Educativa?
15. ¿Cómo distribuye el tiempo para optimizar la gestión administrativa en el Núcleo?

(matrícula, horarios reuniones, capacitación, investigación, comisiones...)

16. ¿El trabajar en la red del núcleo, cuáles son los cambios significativos que se han dado desde que la reforma educativa se instauró en el núcleo?

Ficha Nº 9

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS DOCENTES

DATOS INFORMATIVOS:

Nombre: ..... Sexo: ..... Edad: .....
Años de experiencia como docente: .....En el núcleo: ..... En la Unidad...
Título (s) que posee: .....
Lugar donde vive el docente: .....
Comunidad:.....
.
Pueblo:.....
Ciudad más cercana: .....
Lenguas que habla: .....

Objetivo de la entrevista:

Recabar información sobre aspectos relacionados con la gestión administrativa del núcleo y su nivel de participación que se da al interior del mismo.

1. ¿Qué entiende usted por núcleo?
2. ¿Cómo viene funcionando el núcleo?
3. ¿Cómo está estructurado el núcleo?
4. ¿Además de cumplir con su labor docente, que actividades complementarias realizan para el beneficio del núcleo y cómo coopera para que el mismo alcance sus objetivos?
5. ¿Qué nivel cooperación existe con los docentes y a las autoridades del núcleo en la gestión administrativa?
6. ¿Cumple a satisfacción las tareas asignadas en la gestión administrativa y pedagógica?
7. ¿Cómo transmite los valores y saberes locales, nacionales a sus alumnos y sus compañeros?
8. ¿En qué ha servido el proceso de autoaprendizaje y qué importancia tiene para su desenvolvimiento académico?
9. ¿Cómo es su relación con los padres de familia y los demás miembros de la comunidad?
10. ¿Qué dificultades tiene con la aplicación del enfoque de la Reforma Educativa?
11. ¿Cómo distribuye el tiempo para optimizar el cumplimiento de sus actividades de aula y fuera de ella? (matrícula, horarios reuniones, capacitación, investigación, comisiones, visitas a la comunidad, etc.)
12. ¿Con la propuesta del núcleo, cuáles son los cambios significativos que se han dado?
13. ¿Qué nivel de apropiación de la propuesta de la Reforma Educativa existe en los docentes del núcleo?
14. ¿Cómo se da la capacitación docente al interior del núcleo, y en qué modalidad?
15. ¿Quién revisa las planificaciones y cada que tiempo presenta?
16. ¿Con qué frecuencia el Director visita el aula y qué actividades cumple en las visitas?
17. ¿Qué actividades significativas ha realizado para el beneficio del núcleo, los docentes y la comunidad?
18. ¿Cada qué tiempo visita la asesora pedagógica, y cuál es la actividad que cumple?

19. ¿Qué tipo de asesoramiento le brinda la asesora y el director?
20. ¿A mas de las autoridades del núcleo, reciben otras visitas?
21. En la reunión de los docentes ¿cuáles son los puntos relevantes de la discusión?
22. ¿Los padres de familia participan en las actividades educativas del núcleo?
23. ¿El núcleo y los docentes participan en las actividades que realiza la comunidad?

Ficha Nº 10

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL PRESIDENTE DE LA JUNTA ESCOLAR DEL NÚCLEO Y LAS UNIDADES SECCIONALES

DATOS INFORMATIVOS:

Nombre: ..... Sexo: ..... Edad: .....
Años de experiencia en la Junta: .....
Título (s) que posee: .....
Lugar donde vive: .....
Comunidad: .....
Pueblo:.....
Ciudad más cercana: .....
Lenguas que habla: .....

Objetivo de la entrevista:

Conocer el grado de participación en aspectos relacionados con la gestión administrativa del núcleo y la relación que mantiene con los docentes y los demás actores.

1. ¿Qué entiende usted por núcleo?
2. ¿Cómo viene funcionando el núcleo?
3. ¿Cómo está estructurado el núcleo?
4. ¿Qué le motivó a usted para conformar la directiva de la Junta Escolar y quienes lo eligieron?
5. ¿Cómo ha incidido su participación en la marcha del núcleo educativo?
6. ¿Cómo participa usted en la toma de decisiones, al interior de la unidad y/o núcleo escolar?
7. ¿Qué apoyo recibe de otras autoridades para el buen funcionamiento de la Junta y de la unidad educativa?
8. ¿Qué estrategias utilizan para cumplir con las normas establecidas al interior del núcleo?
9. ¿ La comunidad cómo apoya para el normal funcionamiento de la junta escolar?
10. ¿La junta del núcleo, cómo coopera al mejoramiento de la educación?
11. ¿El director del núcleo, cada que tiempo se reúne con la junta escolar?
12. ¿Cuáles son los aspectos que tratan en estas reuniones?
13. ¿ El director cada qué tiempo visita la escuela y qué actividades cumple con la Junta escolar, los docentes y la comunidad?
14. ¿Cada qué tiempo visita el asesor pedagógico y qué actividades cumple?
15. ¿Cómo coordinan actividades con los otros miembros de la Junta del núcleo?

Ficha Nº 11

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL REPRESENTANTE DE ONGs.

DATOS INFORMATIVOS:

Institución: ....
Apoyo que brinda la institución: .....
Nombre: ..... Sexo: ..... Edad: .....
Años que trabaja en la institución: .....
Cargo que desempeña en la institución: .....
Años que viene apoyando: .....
Título (s) que posee: .....
Lugar donde vive: .....
Comunidad: .....
Pueblo:.....
Lenguas que habla: .....

Objetivo de la entrevista:
Conocer el/los campo(s) de apoyo que viene prestando, y la vinculación de la ONG con el Núcleo, sus unidades educativas, los actores sociales y las comunidades.

1. ¿Desde cuando esta institución viene apoyando al programa de transformación?
2. ¿Cuáles son los campos de apoyo al núcleo y la comunidad?
3. ¿ El apoyo de la institución cómo es aceptado por el núcleo y las comunidades?
4. ¿Por qué y cómo inicio el apoyo a este núcleo?
5. ¿Cuáles son los campos de apoyo y cuánto se ha invertido hasta el momento?
6. ¿Cómo se da la coordinación con las autoridades, docentes del núcleo y la comunidad para el cumplimiento de sus actividades?
7. ¿Qué nivel de cooperación existe de los involucrados desde la planificación, hasta el cumplimiento de las actividades?
8. ¿Cuáles son las actividades del plan operativo y qué proyecciones tiene para el futuro?
9. ¿La institución ha participado en la conformación del núcleo?
10. ¿Cómo ha participado?

Ficha Nº 12

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL COMUNARIO

DATOS INFORMATIVOS:

Nombre: ..... Sexo: ..... Edad: .....
Ocupación: .....
Años que viene colaborando con del núcleo: .....
Lugar donde vive: .....
Comunidad: .....
Pueblo:.....
Lenguas que habla: .....

Objetivo de la entrevista:
Conocer la forma de vincularse con el Núcleo y su cooperación en el cumplimiento de actividades planeadas por el núcleo.

1. ¿Qué entiende usted por núcleo?
2. ¿Cómo viene funcionando el núcleo?
3. ¿Cómo está estructurado el núcleo?
4. ¿Qué organizaciones existen en esta comunidad? (puede ser para todos los actores)
5. ¿Cuáles son las principales atribuciones de la organización comunal?
6. Para la conformación del núcleo, ¿cómo ha participado la comunidad?
7. Durante el proceso de transformación del núcleo, ¿qué cambios se han dado?
8. ¿Qué dificultades se han presentado en la aplicación de la reforma educativa?
9. ¿Cómo es su participación en las sesiones que realiza el núcleo?
10. ¿Ud. participa en el cumplimiento de algunas actividades al interior del núcleo? ¿Cuál?
11. ¿Cómo participa usted y la comunidad en la toma de decisiones al interior del núcleo?
12. ¿Cuándo participa?
13. ¿Conoce usted el monto invertido para el funcionamiento del núcleo?
14. ¿Cómo es el trabajo de los docentes y las autoridades del núcleo?
15. ¿Los representantes del ministerio han realizado cursos para informar a la comunidad sobre la implementación de la Reforma Educativa?
16. ¿La comunidad conoce sobre la propuesta de la Reforma Educativa?
17. ¿Qué conoce sobre la Reforma Educativa y el funcionamiento del Núcleo?
18. ¿La comunidad coordina con el núcleo?
19. ¿Cuándo hay algún problema en el núcleo, los profesores llegan a ustedes para buscar solución?
20. ¿La asesora pedagógica cada qué tiempo visita el núcleo y/o la escuela?
21. ¿El director del núcleo cada qué tiempo visita la escuela?
22. ¿Cuándo el director y la asesora pedagógica visita la escuela, se reúne con ustedes?
23. ¿Qué cosas conversan cuando se reúnen?

Ficha Nº 13

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LA ASESORA PEDAGÓGICA

DATOS INFORMATIVOS:

Nombre: ..... Sexo: ..... Edad: .....
Años de experiencia como docente: .....
Años de experiencia como asesora: .....
Años que trabaja en el núcleo: .....
Título (s) que posee: .....
Lugar donde vive: .....
Lenguas que habla: .....

Objetivo de la entrevista:

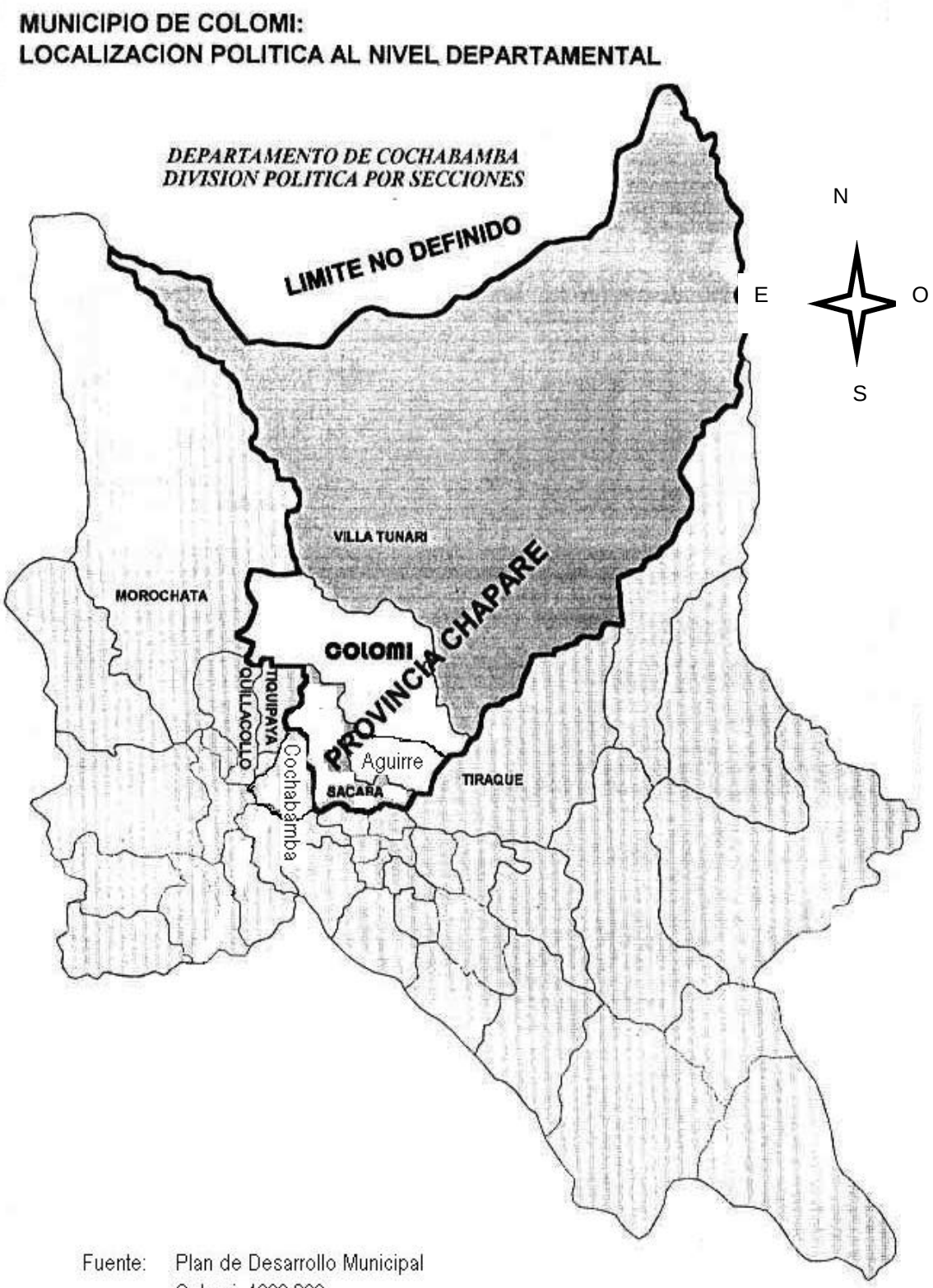
Conocer el grado de coordinación y la participación en la gestión educativa del núcleo y la vinculación con los actores sociales involucrados en el proceso educativo.

1. ¿Qué entiende usted por núcleo?
2. ¿Cómo viene funcionando el núcleo?
3. ¿Cómo está estructurado el núcleo?
4. ¿Cómo es su participación, compromiso y coordinación al interior del núcleo y con los demás actores sociales?
5. ¿Cómo es su participación en las diferentes actividades que desarrolla el núcleo?
6. ¿Cuál es su acción concreta para lograr el vínculo entre la comunidad y el núcleo?
7. ¿Qué dificultades han detectado en la implementación de las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje?
8. ¿Qué opinión le merece el autoaprendizaje de los docentes y a qué nivel se da este proceso al interior del núcleo?
9. ¿Cómo se dan las relaciones interpersonales entre los docentes, las autoridades y los otros actores al interior del núcleo?
10. ¿Cómo participan los líderes de la comunidad y la Junta escolar en las actividades de diseño y planificación de los programas educativos?
11. ¿Qué impacto tiene en las comunidades la propuesta de la Reforma educativa?
12. ¿En los docentes del núcleo, qué nivel de apropiación existe sobre la propuesta de la Reforma educativa?
13. ¿Qué apoyo brinda el director del núcleo para su trabajo en las unidades educativas seccionales?
14. ¿Cómo distribuye el tiempo para optimizar las actividades de asesoría y otras actividades previstas en su plan de trabajo?
15. ¿Con la propuesta de la Reforma Educativa, cuáles son los cambios significativos que se han dado en este núcleo educativo y las unidades educativas?
16. ¿Qué mecanismo utiliza para los procesos de coordinación del núcleo, las Juntas Escolares, la comunidad y otras organizaciones existentes?
17. ¿Cuándo visita las escuelas, se reúne con la Junta Escolar, la comunidad u otras organizaciones existentes?

18. ¿Cuándo se reúne con la comunidad y la junta escolar, cuáles son los temas a tratarse?
19. ¿Cómo es su vinculación con instituciones que apoyan los procesos educativos del núcleo?
20. ¿En las capacitaciones, quiénes participan?: (la comunidad, la Junta Escolar y otros)
21. ¿Qué acciones ha emprendido para socializar la propuesta del núcleo a los padres de familia y a la comunidad?

ANEXO Nº 2

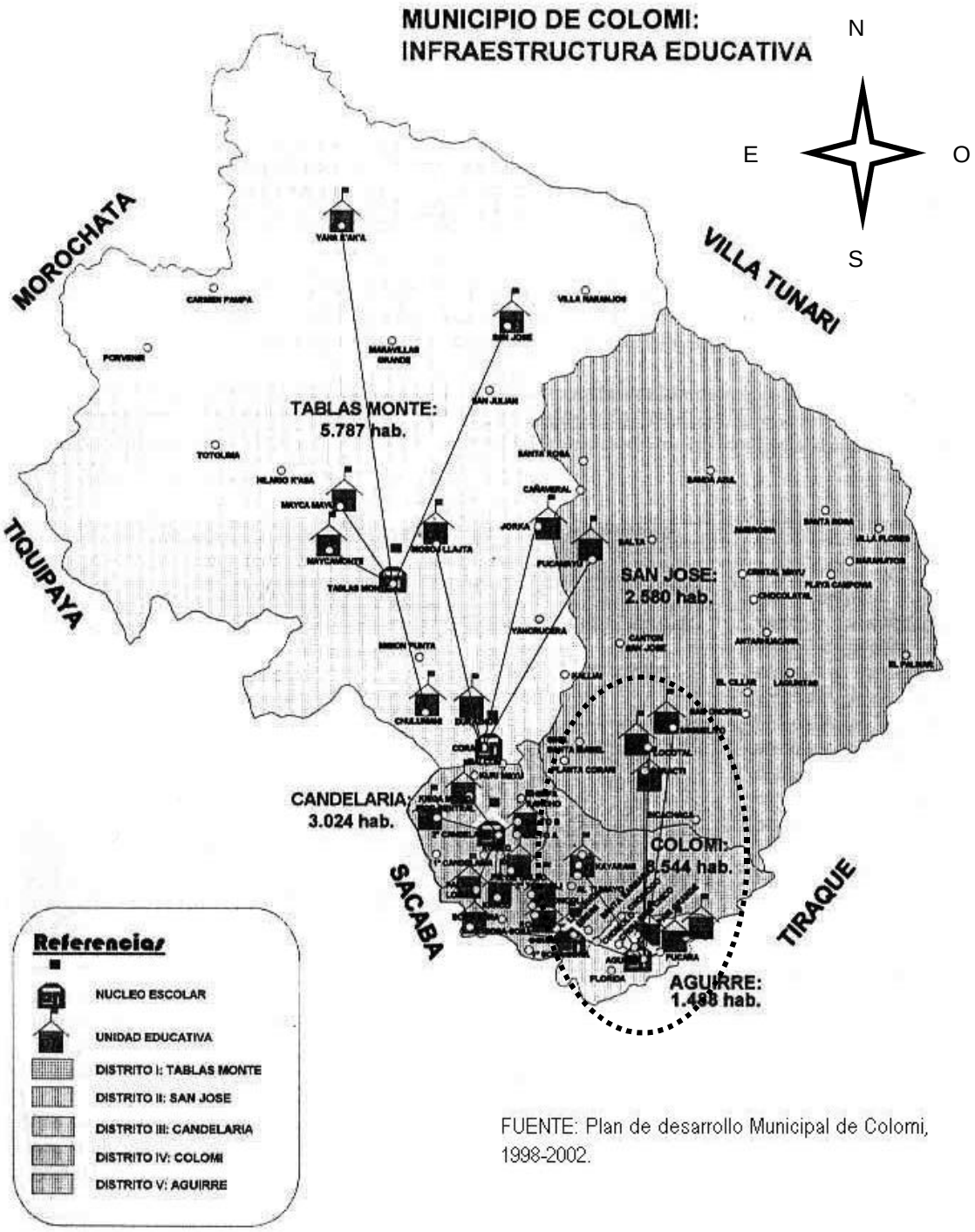
Mapa de Colomi



Fuente: Plan de Desarrollo Municipal Colomi, 1998-200.

ANEXO Nº 3

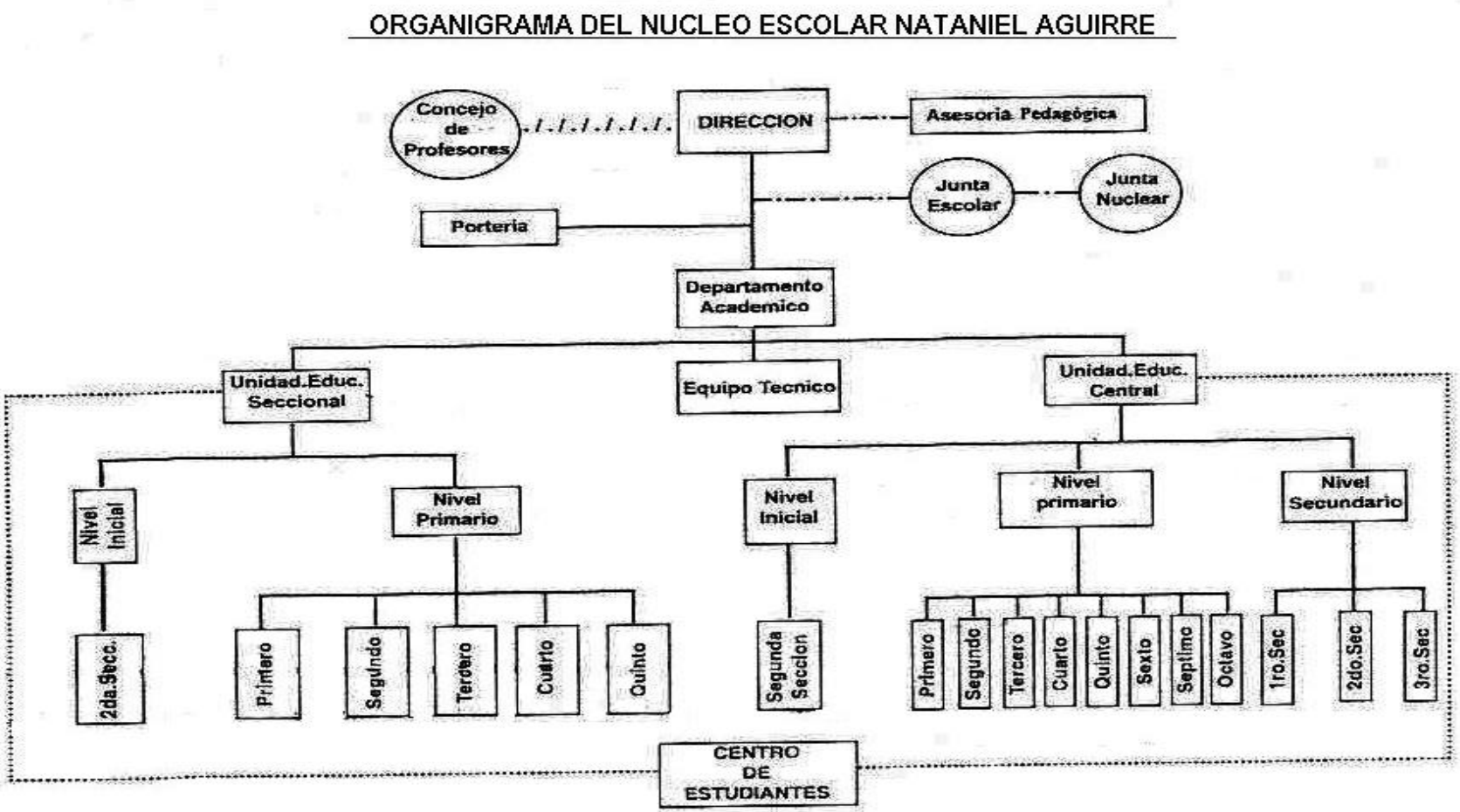
Unidades educativas del Núcleo



FUENTE: Plan de desarrollo Municipal de Colomi, 1998-2002.

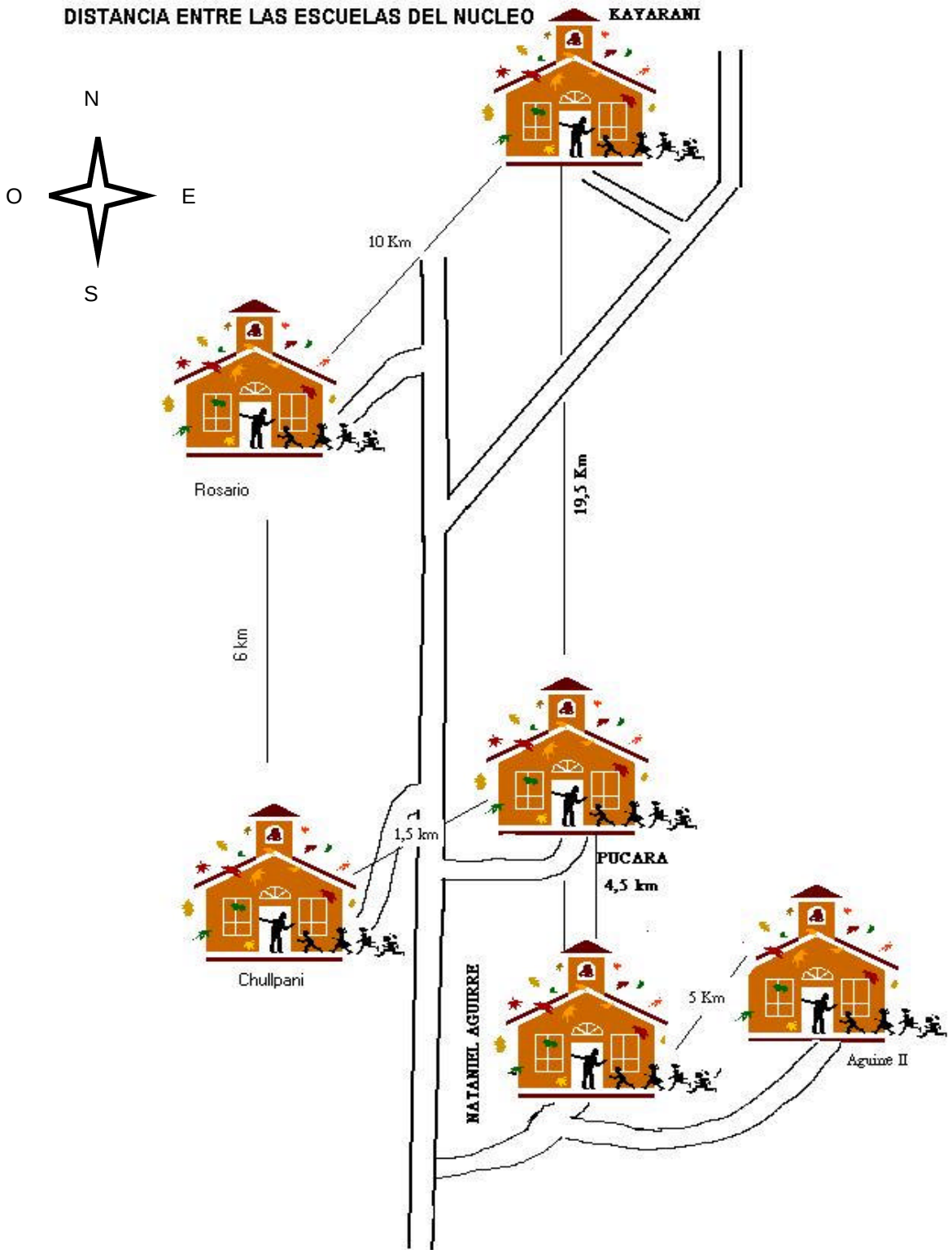
ANEXO Nº 4

Organigrama del núcleo



ANEXO Nº 5

Distancia de las unidades educativas seccionales respecto de la unidad educativa central



ANEXO Nº 6

Transcripción de una entrevista

Entrevistador: Melchor Duchi
Entrevistado: **C3.**
Lenguas que habla: Quechua y castellano.
Cargo: Padre de familia-Dirigente de sindicato 1º Kayarani
Fecha: mayo del 2000

P: ¿Cuantos sindicatos existen en Kayarani?
Dos: primero y segundo Kayarani. **C3.63**

P: ¿Cuál es el trabajo que usted desempeña como presidente del sindicato?
Nosotros presentamos a la central de Colomi, cada sindicato tiene un representante-dirigente. **C3.64**

P: ¿Cómo coordina con los dirigentes para cumplir con las actividades?
Sólo para trabajos, **C3.65**

P: ¿Qué tipo de trabajos realizan?
Casi dentro del sindicato, casi no hay nada pues, la escuela un poquito trabajamos mancomunadamente. **C3.66**

P: ¿Qué tipo de trabajos realizan en la escuela?
Así cuando hay obras destinadas desde la alcaldía, nosotros ayudamos con la mano de obra. **C3.67**

P: ¿A cuál núcleo pertenece esta escuelita?
Al núcleo de Aguirre pertenece, **C3.68**

P: ¿Cómo viene funcionando el núcleo?
Núcleo más o menos pertenece a rural también pues no el núcleo Aguirre, hay veces viene hay veces no viene el director también. **C3.69**

P: Cuando el director viene al núcleo ¿qué trabajo realiza?
Controla a los alumnos, a veces no también, cuando hay fiestitas ahí no más viene. **C3.70**

P: Cuando viene el director ¿se reúnen con usted?
Este año no hemos reunido también, ni conozco, en los años anteriores se reunía, pero, algunos errores tenía el director. Tenía que traer material para cada curso, un televisor, una grabadora, hasta ahora no habido eso también. **C3.71**

P: ¿Cuáles son los errores que cometió el director?
Así de noche había venido una vez y a molestar a las profesoritas que están en su casa, entonces el como dueño entra y a su lado había dormido pues, sobre ese caso las profesoritas habían salido, en eso borracho quería mandar al profesor a la chicha, el profesor no había hecho caso pues, las profesoras han presentado la denuncia hasta la central, de eso ya no pues se ha cambiado. **C3.72**

P: ¿Cómo ve usted la reforma educativa y el programa de transformación?
Para nosotros bien parece no, pero poco se ha atrasado. **C3.73**

P: ¿En qué sentido se ha atrasado?
No han podido avanzar libros que han traído en quechua, eso no han podido, algunos se han molestado. **C3.74**

P: El aprendizaje ¿cómo ha avanzado?
Más o menos ha mejorado en comparación del año anterior, ahora el 50% en castellano y el 50% en quechua ya están mejorando ahora. **C3.75**

P: ¿Ustedes están de acuerdo que se enseñe en quechua y castellano?
No así mita mita, cuando van a salir bachilleres y va a ir a la ciudad en neto idioma no van a poder contestar, entonces precisamente para hablar en castellano siempre, algunos hasta quinto curso nomás ponen a las mujeres también y ellos como van a prender en quechua, entonces lo mismo van a estar

pues, maltratados van a estar pues nové. **C3.76**

P: Nos puede contar de lo que trataron en el congreso sobre la reforma educativa
La reforma han rechazado. **C3.77**

P: ¿Por qué hay rechazo?
Con eso el gobierno nos quiere aplastar dice, la resolución ha sido rechazar siempre. **C3.78**

P: ¿Qué cambios ha notado antes y después de la reforma educativa?
Se ha notado, más o menos antes hacían en sus cuadernos, daban muestritas, ahora hacen dictado no más pues. Ahora están aprendiendo más, hay resultados, para el año más se va notar. Las profesoras mismo se han pataleado. **C3.79**

P: ¿La comunidad cómo participa en la escuela?
Mensualmente tienen un fijo reunión pues. **C3.80**

P: ¿De qué hablan en esas reuniones?
Sobre los hijos, siempre hay problemitas, algunos hay malcriaditos, algunos se quedan en el cerro, algunos los papás no mandan, cuando hay fiestitas se hacen faltar, para las fiestas patrias, hay veces los profesores también faltan dos, tres días, para eso es. **C3.81**

P: En caso de haber esos problemas, ¿cómo resuelven?
Llaman atención no más pues, a veces sancionan con multita si hay trabajo con trabajo. Para pagar también algunos no quieren, algunos se ponen tercos, hay veces con la policía, con eso no más hacemos cumplir. **C3.82**

P: Cuando los profesores cometen alguna falta, ¿cómo tratan de resolver.
Ellos ya tienen en la central Aguirre su director y la distrital. **C3.83**

P: ¿La asesora pedagógica viene siempre a la escuelita?.
Viene siempre, más antes ella se comprometía venir dos veces al mes, parece que no cumple, parece que no tiene tiempo allá. **C3.84**

P: ¿Cómo es el trabajo de la Junta Escolar?
Ahora el nuevo parece que no está pudiendo un poco. **C3.**

P: ¿Cómo ha trabajado el anterior presidente?
Tenían una organización de todas las escuelas que pertenecen a Aguirre, ellos se reunían y sacaban a un principal. El anterior bien nomás trabajaba, algunas faltitas tenía pero a veces dos, tres veces tenía llamada a Aguirre y algunas veces no se ha presentado. **C3.85**

P: ¿Cuál es la función que tiene que cumplir en la escuela el representante de la Junta escolar?
El tiene la función de primeramente de controlar a los profesores, después a los alumnos, las cosas que falta. **C3.86**

P: ¿Cómo controla a los alumnos?
De cada curso tenían un presidente de padres de familia y él encargaba para que vayan a las excursiones, ahora eso también no se ha armado todavía. **C3.87**

P: ¿Cómo lo hace para controlar a los profesores?
Los días de ausencia anota pues. **C3.88**

P: ¿Adónde acude para denunciar la falta?
El año pasado teníamos una acta para quitar la ayuda de los 70 bolivianos, a cada profesor ayudamos como su pasaje al mes. **C3.89**

P: ¿Hay otras ayudas a más de eso?
Damos papitas, lo que produce aquí, media arroba de para o su consideración. **C3.90**

P: ¿Cómo ve el trabajo de los profesores?
Se ha mejorado de los años pasados, algunos venían como turistas no más dos horas, tres horas nomás después iban, llegaban tarde nueve, nueve y media, después a las dos ya se iban ahora estos profesores duermen aquí pasan también en la tarde. **C3.91**

P: ¿Desde cuando comenzaron a enseñar en Quechua?

Hace dos años no más. **C3.92**

P: ¿Ustedes desde el inicio apoyaron la enseñanza en la lengua quechua?

Algunos estaban de acuerdo y otros no. Es que cómo pues es posible, saben hablar no más quechua, para que pues, decían. C3.93

P: ¿Ahora que ven resultados, están de acuerdo?

Están de acuerdo, pero mayormente no se dan cuenta todavía, para el año ya va salir un resultado bueno, por eso no hemos largado a los profesores, algunos no han podido, ni los profesores no han podido escribir en quechua. **C3.94**

P: ¿Cuál es el principal problema que imposibilita mejorar la educación?

El año pasado había exceso de alumnos, ahora cabalito están, faltaban items, era 130 alumnos, cuatro eran y nos han quitado. **C3.95**

P: ¿Qué pasó con esos alumnos?

Algunos han llevado a Colomi, el profesor hay veces no trabaja bien, quería hacer festejos, pedían plata y no trabajaba bien. **C3.96**

P: ¿Toda la comunidad participa cuando la escuelita realiza algún programa?

Dos de agosto. **C3.97**

P: ¿Cómo participa?

Por sindicatos, por filiados, algunos voluntarios vienen. **C3.98**

P: ¿Cómo hacen presencia?

Para el desfile no más, en otros programas solo los padres de familia vienen. **C3.99**

P: ¿Cuándo la comunidad organiza alguna fiesta los profesores participan?

Casi no hay fiestas, ahora recién quieren traer un santo de la iglesia. Señor de Cayetano parece que había sido. **C3.100**

P: En el congreso, ¿quienes fueron los que se opusieron a la reforma?

Los de Colomi, los de las otras comunidades apoyaron. **C3.101**

ANEXO Nº 7

Observación de una hora clase

OD1B500 = observación Docente 1, Bolívar, mayo del 2000.
En la comunidad de Pucara trabajan dos docentes: Alfredo Gámes Meneses responsable de los grados tercer y cuarto y, Gloria responsable de preescolar, primero y segundo grados.
Escena etnográfica No. 1: Mayo. Un primer curso de primaria en la comunidad de Pukara perteneciente al núcleo Nataniel Aguirre del distrito de Aguirre. El aula en el que reciben clases los alumnos del primer curso, objeto de nuestra observación, comparten con los alumnos de preescolar y segundo grados.

Protagonistas principales:
13 alumnos, cinco mujeres y ocho varones, de 7 a 8 años de edad aproximadamente. Todos los alumnos son quechua hablantes, con un escaso entendimiento del castellano.
La maestra: Docente hispano hablante, según su versión tiene poco manejo del quechua, lo cual se confirma en el desarrollo de clases. Con 8 años de experiencia, cuarenta años de edad, actualmente está profesionalizándose, y que tienen que distribuir su tiempo para los alumnos de preescolar que son 13 alumnos y segundo grado que son 11 alumnos.

Organización espacial: La clase está organizada por grupos, preescolar, primero y segundo. Las bancas son bipersonales, de madera y muy grande para los niños del primer ciclo (kinder, primero y segundo). Cada grado tiene seis bancas bipersonales, en las cuales tienen que acomodarse los 13 niños de primer grado, 13 niños de kinder y los 11 niños de segundo grados. Las bancas están acomodadas en dos hileras, de manera que los niños quedan sentados de frente. El aula posee un solo pizarrón, el cual tienen que compartir entre los tres grados. Asimismo posee varios materiales didácticos que ha sido elaborado por la docente y por los niños, al igual que hay materiales como logotipos de jabón, supan, omo, manteca, mantequilla. Los materiales no tienen una organización específica, ya que los materiales están todo mezclado.

Lección: Durante nuestra visita la docente abordó, los números naturales del 0 al 10. (Clase de Matemáticas)
Los docentes de la seccional en mención llegan a la comunidad a las 8:40 de la mañana, casi todos los alumnos están esperando a los docente, hay unos pocos que corren al ver llegar a los docentes. Una vez que llegan a la escuela, uno de los maestros toca la campana mientras su colega llama a los niños a formarse. Al escuchar la campaña los alumnos dejan de jugar y de disfrutar los juegos infantiles que hay en el patio de la escuela y se aprestan al lugar de la formación haciendo caso omiso al llamado de los docentes.

Cada docente está al frente de sus pupilos. Inmediatamente, el docente de tercero y cuarto grados dice: *César pasa al frente y dirige la formación, tú ya sabes que tienen que hacer*. Al escuchar el pedido o la orden de su maestro, César pasa al frente y dice: *Manos arriba, abajo, horizontal, atrás*, mientras los docentes ayudan a que se cumpla las órdenes emanadas por su ayudante, ya que los alumnos conversan, se halan de sus prendas, otros juegan y uno que otro termina de llegar a la formación. Interrumpe el docente y dice: *Que hacemos antes de realizar los ejercicios.* Los alumnos responden en Coro: *saludamos,* entonces continua César, retoma la palabra Cesar y dice: *saludemos al profesor,* todos: *Buenos días profesor*, al que responde el profesor: *Buenos días niños. C. Ahora a la profesora:* todos*: buenos días profesora. C. Ahora a*

la asesora. Todos: Buenos días señora asesora. C. Ahora a los señores: Todos: buenos días señores profesores. Hecho esta actividad el docente dice: *César has cantar una canción.* El niño pregunta a todo el alumnado: *¿Qué canción quieren cantar?*. Los niños responden: *Melodía de América.* Entonando esta canción, los niños se dirigen cada uno, ordenados uno tras de otro a sus aulas. Actividad que duró 10 minutos

Ya en el aula, la docente dice: *a ver niños vamos a recordar las partes del cuerpo,* empiezan, la docente da la orden y con sus manos va tocando las partes del cuerpo, así: *cabeza,* los niños tocan su cabeza y pronuncian: *cabeza,* esta actividad hacen con: *cejas, boca, dientes, nariz, brazos, piernas, espalda y nalgas* (toda esta actividad hace en castellano), (actividad que duró 5 minutos). Terminado esta actividad la docente pregunta: *¿qué quieren cantar?,* Los niños responden: *urpilitay,* esta canción la entonan en quechua y dice así:

Urpilitay mayllatataq purichkanki
mana chay purishkayki
suq'ituywan tinkurkanki
Naqataqa saqiwanki
Ama qunqasunchu,
Intikancha muchkan,
¡jallalla, jallalla!
Q'llqaq: José Flores Orozco
Oruro, junio 1978.

Entonada la canción(que duró alrededor de cinco minutos), la docente utiliza el quechua para trabajar la clase de matemáticas, la docente utiliza algunas palabras en castellano y en quechua al inicio pero a medida que la clase avanza domina mejor el quechua.

La docente dice: *vamos a contar los números de dos en dos hasta el 100,* mientras la docente dice: *iskay,* los niños dicen: *dos, cuatro* (Castellano), ella continua: *tawa, suqta, pusaq chunka,* al darse cuenta que los alumnos no desean contar los números en quechua se aceca a la pizarra, en la cual tienen escrito los números del 1 hasta el 100, utilizando un palillo, dice: *atiendan niños, vamos a leer los números que está en la pizarra, uk, iskay, quinsa, tawa.* Llega hasta el diez y cambia al castellano y dice: once, doce y lo hace hasta el cien. Bueno, algunos niños le siguen, otros conversan con sus compañeritos, otros dibujan en sus cuadernos, otros sacan punta a sus lápices.

Como la docente que estoy observando tiene a su cargo kinder y segundo, los niños juegan, ríen y conversan. Cada cierto tiempo y escuchando que la bulla es demasiado fuerte, la docente dice: *hagan silencio, ya voy a revisar sus trabajo*s, con el grito de la docente a todos los niños, los manda a callar.

Los niños en las conversaciones entre ellos hacen en quechua cuando responden a las preguntas planteadas por la docente hacen en castellano, así la pregunta sea ejecutada en quechua (parece que la docente siempre trabaja en castellano, intenta trabajar en quechua sólo cuando tiene visitas, sea esta de la asesora pedagógica u otras.

Después de hacer este pequeño comentario continuo con la clase, termina de contar y dice*: sapan día, saquen su cuaderno, uk hojata alistankichis. Kunanka killkanchis titulota pukawa.* Escribe en la pizarra en la parte superior donde hay un espacio en "limpio": *"**escribo de 2 en 2",*** luego borra la pizarra y escribe de dos en dos hasta el 100. Una vez que termina de escribir los números en la pizarra dice: *apurankichis, escribo de 2 en 2 es el título, verán bien no (*veinticinco minutos).

La clase es interrumpida por la asesora pedagógica, quien se acerca a la profesora, no logro escuchar el diálogo que se produce entre la asesora y la docente, en tanto que los niños continúan en su mundo, unos sacan punta a sus lápices, otros conversan, juegan, dibujan, cantan, se levantan y se pasean por el aula.

Después del breve diálogo que mantuvieron la asesora y la docente. La docente da la orden a los niños (en quechua), pide que salgan al patio y que recojan piedras, orden que es cumplido por los niños del primer grado. Mientras los niños recogen piedras en el patio y se trasladan a la cancha de la escuela, la docente deja tarea a los niños de segundo y kinder.

Ya en la cancha, los niños tenían en sus manos varias piedras de diversos tamaños. La asesora pedagógica pide que las piedras sean colocadas en la cancha (órdenes que son dadas en quechua). Cada niño tiene varios montoncitos de piedras. La asesora pide a cada niño que utilizando las piedras que ellos recogieron hagan varios grupos piedritas de dos cada uno, al escuchar las palabras de la asesora cada niño cumplió con el mandato de la asesora, mientras la docente de grado observa el trabajo que realiza la asesora pedagógica y de vez en cuando se acerca a los niños y dice que trabajen. Los niños ocupan toda la cancha de fútbol, unos están parados, otros sentados, otros acostados, es decir, en diversas formas pero todos trabajando y atentos a las órdenes de la asesora.

Los niños al inicio tienen dificultades para integrarse al proceso que la asesora va a desarrollar pero con la ayuda de las dos (asesora y docente), los niños entienden el trabajo e inmediatamente empiezan a trabajar por su cuenta, el objetivo es contar de dos en dos hasta el diez, todo este proceso es desarrollado en L1, insisto, los niños se resisten a contar en L1 y siguen haciendo en L2, a tanta insistencia de la asesora pedagógica los niños utilizan la L1 para contar las piedras de dos en dos hasta el diez, así: *iskay, tawa, suqta, pusaq, chunka.*

Luego toma una tiza y representa al lado de cada pareja de piedras el número dos, así:

00	2
00	4
00	6
00	8
00	10

Cada vez que representa el número dice:

00	2	*iskay*
00	4	tawa
00	6	suqta
00	8	pusaq
00	10	chunka

La asesora al término de esta actividad pide a los niños que lleven al curso las piedras que utilizaron en la cancha para el aprendizaje de los pares (duplo) para que coloquen en el rincón de matemáticas. (10:5 minutos de la mañana)

Después de lavarse cada uno las manos, en el aula, todos los niños sentados en sus asientos, utilizando las manos y dando pequeñas palmadas recuerdan lo aprendido en la cancha, esto es repetir los números del dos hasta el diez.

Después de realizar la actividad de las manos, la asesora pide a los niños que busquen en el aula los números que representaron en la cancha. Para esta actividad pidió que se levantaran y recorrieran toda el aula de rincón a rincón, mientras que los niños de los dos grados que comparte el aula con los niños de primero disfrutaban del trabajo de los niños de primero, muchos niños reconocieron los números 2, 4, 6, 8, 10

en la pizarra, tarjetas y calendario.

Mientras los niños buscan y reconocen los números aprendidos en la cancha, la asesora con la ayuda de la docente prepara tarjetas, en las que están escritos los números del 0 al 10. Una vez que termina esta actividad, la asesora dice: *vamos a aplaudirnos porque hemos hecho muy bien,* todos los niños desde el lugar que se encuentran aplauden y se sonríen, a este festejo se suman también los niños de los otros grados.

Nuevamente la asesora dice: *a sus puestos y todos sentados, ahora voy a entregar unas tarjetas a cada uno, ya.* Pasa a entregar las tarjetas a los niños, unos niños tenían más de dos tarjetas pero con diferentes números. La asesora pregunta a los niños, *los números que tienen en sus manos son pares o impares,* hasta tres niños no hubo problema porque le tocó el número 4, 6 y 2 pero el problema y la confusión de los niños surge cuando a algunos niños le tocó el 3, 0, 7, 9, estos niños responden par, la asesora pregunta *¿por qué?*, el niño responde porque *en la pizarra está el 70, 72, 74, 30, 32, 34.* Inmediatamente la asesora dice que efectivamente ellos tienen razón porque hay dos números, el siete con el cero, etc., pero el siete solito no es par, al igual que el cero y el tres solos no son par, son par porque están en pareja. Para explicar el cero, la asesora utiliza una tina y pregunta: *¿qué hay en la tiza?,* los niños responden nada, de pronto un niño dice: *ch'usaq,* la asesora utiliza el término ch'usaq para indicar que el cero se representa cuando no hay nada y cuando no hay nada está ch'usaq.

Inmediatamente la asesora pedagógica utiliza otra actividad y pide que pasen al frente a todos los niños que tienen el número dos, salen tres niños y se paran frente a la pizarra, luego pide que salgan a los niños que tienen el número tres, salen dos niños y se colocan al lado de los niños que tienen el número dos, y continua y dice *munani tawa*, salen dos niños y dice cosa pacha y pide un aplauso para los niños, *kunan munani pichqa*, salen tres niños, cosa pacha, un aplauso, esta actividad hace con todos los números. Pero antes de finalizar la actividad pide a un niño que dirija la actividad, el niño dice: *munani iskun*, pasan dos niños, aplausos, *munani uk,* pasan 3 niños, *munai canchis* pasan 2 niñas. Ya todos los niños al frente los hace ordenar, de manera que queda del 0 al 9, siendo las 10:30 de la mañana termina la clase.

A las 11:00 de la mañana, la docente toca la campana es momento de ingresar a la aulas, después del recreo, hace un repaso de lo aprendido en la mañana (2 al 10), seguidamente pide que devuelvan las tarjetas, pero antes de entregar las tarjetas a la docente cada niño lee el número y entrega a la docente, ésta coloca las tarjetas en el escritorio y pide que busquen los números pares primero, luego los números impares, utiliza las tarjetas para hacer esa diferencia. Hecho esto las tarjetas las coloca en la pared donde se encuentra ubicado el rincón de matemáticas.

Una vez que coloca las tarjetas en la pared, nuevamente hace contar, luego utiliza la pizarra y hace leer hasta el treinta (quimsa chunqayuk).

Después de todo este proceso hace escribir en los archivadores del 1 hasta el cien y pide que cada vez que lleguen a la decena encierren en un círculo.

Finalmente, utiliza el calendario para fijar la fecha que la asesora regresará a la escuela y dice que es un día que lleva un número par. Los últimos treinta minutos utiliza para dar tareas a los tres cursos.

ANEXO Nº 8

Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües que conforman la R-CECIB Nº 2 de Suscal.

CÓDIGO	PLANTEL	COMUNIDAD	PARROQUIA	CANTÓN
03-RD-006-E01	Col. Intercultural bilingüe Suscal	Suscal	Suscal	Suscal
03-RD-006-E02	David Antonio Lema	Quillu loma	Suscal	Suscal
03-RD-006-E03	Sin Nombre	Culla Ucu	Suscal	Suscal
03-RD-006-E04	Sin Nombre	Cerca Pata	Suscal	Suscal
03-RD-006-E05	Sin Nombre	Achupillas	Suscal	Suscal
03-RD-006-E06	Sin Nombre	Shayac Rumi	Cañar	Cañar
03-RD-006-E07	Sin Nombre	Surupungu	Chontamarca	Cañar
03-RD-006-E08	Sin Nombre	Gallu Rumi	Chonta Marca	Cañar
03-RD-006-E09	Fernando Daquilema	Tiopamba	Chontamarca	Cañar
03-RD-006-E10	Mons. Leonidas Proaño	Rosario	Chonta Marca	Cañar
03-RD-006-E11	Eloy Alfaro	Potrerillo	General Morales	Cañar
03-RD-006-E12	P. Ángel María Iglesias Nº 3	Ger	Gualleturo	Cañar
03-RD-006-E13	Sin Nombre	Warawin	Juncal	Cañar
Fuente: acuerdo Ministerial, 1999.				

ANEXO Nº 9

Nómina de las personas involucradas en la investigación:

1. Abasto Flor Nelly (docente)
2. Acosta Emilio (comunario)
3. Ballesteros Magda (docente)
4. Barrios Emiliana (docente)
5. Benitez Celia (docente)
6. Castillo Bertha (docente)
7. Ceballos Erminia (directora distrital)
8. Cruz Isabel (docente)
9. De la Fuente Héctor (docente)
10. Delgadillo Virgilio (docente)
11. Dorado Cándido (director, gestión 2000)
12. Games Alfredo (docente)
13. Gutiérrez Bertha (docente)
14. Guevara Elizabeth (docente)
15. Libera Fausto (comunario)
16. López Nicanor (comunario)
17. Machado Natividad (docente)
18. Olivera Vilma (comunario)
19. Orellana Ana (docente)
20. Paredes Emilio (comunario)
21. Prado Cristina (asesora)
22. Quishpe Juan (comunario)
23. Rebollo Simón (comunario)
24. Rodriguez Sergio (docente)
25. Rodriguez Erasmo (comunario)
26. Sandy Oscar (docente)

27. Sejas Marina (docente)

28. Terán Félix (comunario)

29. Veizaga Pedro (comunario)

30. Veizaga Germán (comunario)

31. Vera Gloria (docente)

32. Villarroel Ruth (docente)

33. Vía Rufino (comunario)

34. Zaavedra Emilio (director, gestión 1999)

35. Zenzano Carmen (docente)