

Valentín Arispe

# Mbaravikiyekua INSPOC pegua

Cómo irradia el trabajo del INSPOC

19



**Mbaravikiyekua INSPOC pegua  
Cómo irradia el trabajo del INSPOC**



Valentín Arispe Hinojosa

# Mbaravikiyekua INSPOC pegua

## Cómo irradia el trabajo del INSPOC



Cuidado de edición: PINSEIB

© Valentín Arispe Hinojosa

© PINSEIB/50 Andes/Plural editores 2006

Primera edición: octubre de 2005.

ISBN: 99905-869-1-8

D.L.: 4-1-410-06

Producción

Plural editores

C. Rosendo Gutiérrez N° 595 esquina Av. Ecuador

Tel. 2411018 / Casilla 5097 / La Paz-Bolivia

Email: plural@accelerate.com

*Impreso en Bolivia*

# Índice

Agradecimientos .....	7
Prefacio .....	9
Resumen (abstract) .....	11
Resumen en lengua guaraní .....	13
Resumen en lengua quechua .....	17
Abreviaturas y siglas .....	25
Introducción .....	27
<b>Capítulo I</b>	
<b>Definición del problema de la investigación .....</b>	<b>29</b>
1. Planteamiento de problema .....	29
2. Objetivos .....	31
3. Justificación de la investigación .....	31
<b>Capítulo II</b>	
<b>Diseño metodológico .....</b>	<b>35</b>
1. Tipo de investigación .....	35
2. Descripción de la metodología utilizada .....	36
3. Descripción de la muestra .....	37
4. Técnicas e instrumentos .....	38
5. Procedimientos de recolección de datos .....	40
6. Análisis de datos .....	42
7. Consideraciones éticas .....	43
<b>Capítulo III</b>	
<b>Fundamentación teórica .....</b>	<b>45</b>
1. Participación y gestión educativa .....	45

2. Gestión educativa y evaluación .....	56
3. Evaluación en procesos pedagógicos y la interculturalidad ....	67
<b>Capítulo IV</b>	
<b>Presentación de resultados</b> .....	81
1. Aproximación al contexto del INSPOC .....	81
2. Reconstruyendo las raíces del INSPOC .....	85
3. Características del PGFD .....	96
4. ¿Cómo irradia el trabajo del INSPOC? Una evaluación desde la mirada de sus actores y la organización del Pueblo Guaraní .....	117
5. Procesos de evaluación de la enseñanza y aprendizaje en el INSPOC .....	148
6. La evaluación del desarrollo personal y social .....	170
<b>Capítulo V</b>	
<b>Conclusiones</b> .....	175
<b>Capítulo VI</b>	
<b>Propuesta: evaluación intercultural participativa</b> .....	185
Bibliografía .....	195
Anexos .....	167

# Agradecimientos

A Dios por la vida y la fuerza que me da para culminar este trabajo.

A los compañeros del Consejo Educativo de la Nación Quechua por el aval otorgado para posibilitar mi formación profesional.

A los compañeros de la Asamblea del Pueblo Guaraní y del Mboarakua Guasu, por facilitar el permiso y permitirme realizar este estudio en su territorio.

A todo el personal, directivo, docente y estudiantes del INSPOC por aceptarme como a un amigo y abrir las puertas del INSPOC para realizar esta investigación. En especial a los estudiantes del tercer semestre con quienes tuve la oportunidad de compartir momentos de reflexión en su aula.

A todas las personas cercanas al INSPOC y al Ministerio de Educación que contribuyeron con su valiosa información y su tiempo en este estudio.

Al Dr. Luis Enrique López, Asesor Principal del Programa, el personal docente y administrativo del PROEIB Andes, por su paciencia y dedicación a nuestra formación profesional.

A mi asesora, Dra. Inge Sichra, por su paciencia y su aporte en el desarrollo de este estudio y por su confianza depositada en mi persona para el logro del objetivo final.

A mi lector interno, Dr. Gustavo Gottret, por su aporte en la realización de la tesis.

A mi lectora externa, Dra Anita J. Krainer, por su contribución en la culminación de este trabajo.

A Marcía Mandepora por colaborar conmigo con el resumen en lengua guaraní y sus orientaciones desde la cultura guaraní.

A mis compañeros de la Maestría (segunda y tercera promoción) con quienes he compartido experiencias gratas e intercambiado cono-

cimientos, en procura de la construcción de una comunidad de aprendizaje.

A todas las personas que de una u otra manera me apoyaron y motivaron para la culminación de esta investigación y la realización de la tesis.

## Prefacio

A los primeros 13 estudios con los que se inauguró esta serie, ahora se suman otros 8, siete de los cuales son producto de la Maestría en Educación Intercultural bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón y uno de un activo promotor y pionero de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.

Estas investigaciones buscan dar cuenta de los avances que tiene la educación intercultural bilingüe (EIB) en los países andinos y, por ello, abordan algún aspecto específico de este quehacer o algún tema directamente relacionado con ella. El mérito de estos trabajos consiste en abordar la EIB desde distintas miradas, cada una de las cuales contribuye a hacer de éste un campo interdisciplinario de acción y reflexión. Se añaden por ello a los 13 estudios publicados entre el 2004 y el 2005 y engrosan el bagaje de la EIB latinoamericana, ofreciéndonos información sobre lo que ocurre con los particulares contextos en los cuales se desarrolla, sobre su aplicación en terreno así como también respecto de las visiones que de la EIB tienen sus actores.

Desde esta perspectiva, Valentín Arispe nos coloca en Mbaravikiyeka INSPOC pegua “Cómo irradia el trabajo del INSPOC” ante los procesos históricos y sociales que marcaron la historia educativa reciente guaraní como en particular la gestación de su “propia” institución de formación docente. A través de la voz de sus principales actores, el autor se compenetra de la visión guaraní para dar cuenta del proceso y al hacerlo le toca enfrentarse también a un sinnúmero de contradicciones entre la gestión local y la gestión nacional.

Preocupado por la aparente pérdida de liderazgo del movimiento indígena guaraní por la educación, cuando las políticas que ellos plantearon fueron asumidas por el Estado, Valentín Arispe revisa los cam-

bios que paulatinamente sufrió el centro de formación docente guaraní. Al analizar lo que se ganó y lo que se perdió cuando de un centro de formación docente pensado desde lo local y desde un proyecto étnico-político específico, se pasó a la inscripción de este centro como un Instituto Normal Superior más de gestión gubernamental, el autor revisa también el o los roles que en tales proceso cumplió la Asamblea del Pueblo Guaraní. La investigación concluye en que se perdió en visión, alineamiento y compromiso, u se ganó en legalidad y en cobertura y financiamiento estatal. A partir de estos hallazgos, el estudio ofrece recomendaciones a la dirigencia guaraní y a los profesionales que trabajan en este centro de formación docentes respecto a cómo reguaranizar la institución, de manera que esta forme a los maestros y maestras que el proyecto político guaraní requiere.

Mbaravikiyekua INSPOC pega “Cómo irradia el trabajo del INSPOC” y la interesante información que nos brinda sobre la gestación de un proyecto educativo específico, esta vez el de una institución formadora de maestros, constituyen una evidencia más del necesario balance que es menester establecer entre educació y política.

La Paz, junio 2005

## Resumen

Mejorar la calidad de la educación pasa ineludiblemente por el fortalecimiento de la formación docente. Una gestión educativa de formación de recursos humanos que responda a las necesidades, expectativas y a las características socioculturales y lingüísticas del Pueblo Guaraní es un ingrediente importante para mejorar la formación docente en el Instituto Normal Superior Pluriétnico para el Oriente y el Chaco (INSPOC). En este sentido, la participación de las organizaciones indígenas en la gestión institucional y curricular, incluyendo los procesos de evaluación de aprendizajes constituye un pilar fundamental de la calidad de la formación docente en el INSPOC.

Por las características y antecedentes de conformación del INSPOC, la investigación está centrada en los antecedentes históricos de los procesos de participación de las organizaciones indígenas del Pueblo Guaraní en la creación y gestión de la institución, en los procesos de evaluación curricular desde la participación de las organizaciones indígenas y la práctica pedagógica en el programa. También refleja las acciones del Estado a través de los técnicos del Ministerio de Educación respecto a los procesos de transformación del INSPOC, además de ver si su intervención genera continuidades o rupturas en los procesos de participación de las organizaciones indígenas y de su proyecto político.

Las palabras clave son: Pueblo Guaraní, gestión educativa, formación docente, participación, evaluación curricular, valoración de aprendizajes comunitarios y evaluación participativa e intercultural.



## RESUMEN EN LENGUA GUARANÍ

# Mbaravikiyekua INSPOC pegua

### Mbae mbaravikipa tenonde oyeapo oiko vaerä INSPOC

Oñemboipí vaerä ñemboe ñemboerenda guasu INSPOCpe, mburuvicha reta APG peguako iñengeta oiko vaerä ñemboe tēta reta jeia jare jeko rupi. Tētaruvicha reta oiporuko ñemboe rupi oñembotípi vaerä mbaraviki jare maeti-reta tēta rupiguare, mbaapo reta, tekoroisare, ñemboe jare ivi-guasure.

Oñemboipí-yave ñemboe mokoi ñeepe jare teko retare (jaeko PEIB) mburuvicha jare tēta iya reta iporomborí jare iparaviki rupi omomirāta kuae ñemboe. Jokoraiñovi oñemomirataete vaerä kue ñemboe oyeapovi ñemboe okuakua vaereta peguarä jaeko okuakua vaereta omboipí oñemboe ombaekuatia ñeepe, oñemboipívi ñemboe tairusuvae reta peguarä, echako jeta tairusu reta mbaeti opa omboapi iñemboe jare oime vaerä oporomboevae guaraní oyepea ñemboerenda guasu INSPOC, jaeguire oimema tēta ñavo rupi guaraní reta mokoi ñeepe jare teko retare oporomboevae.

Oñemboipí yave ñemboe 1999pe, ñemboerenda guasu INSPOCpe yave oyeapoko mbaraviki yupavo ñemboe pegua. Erēi oipota yaikua jare yaparandu ñandeyeipe,

1. ¿Kuae mbaraviki yupavope oñemboguapí rako mburuvicha APG pegua reta oiporu ani iñengeta jese vae, jaeko: oñemomirāta vaerä ñee guaraní jare ñemboati guasu APG?
2. ¿Añave rupi jekuaño rako mburuvicha reta APG pegua iñengeta jare oiporu ñemboerenda guasu INSPOCpe oiko vaerä ñemboe guaraní reta jeko rupi?
3. ¿Mburuvuicha reta APG pegua oyapopa arakuamae oñemboevae retape?

## Ñee reta oëgue

1. Añave rupi mburuvicha reta mbaetima omae mbaraviki yupavo moromboe peguare. Jaeñoma oñangareko reta oyeporu kavi rako ñemboeri-reta ou ñemboerenda guasupevae.  
Yepetëi oime oporomboevae jare mburuvicha guaraní reta, erëi mbaeti kuae reta oyeporu kavi oyapo vaerä mbaraviki yupavo moromboe pegua jare mbaetivi oyeapo moromboe tëta reta jeko ani iyarakua rupi. Oyekua vae jaeko oñemboe vae reta oipi ñemboe metei teko rupiño, yepetei kuae reta jekoyoaviavi, echa oimeko karai, guaraní, chiquitano jare koya reta, erëi mbaetietei oñemae kuae oñemboevae reta jekoyoavire.
2. Mburuvicha reta mbaetima tenonde rami oñangareko jare omae moromboere INSPOCpe. Oyovake osiri oyougui reta. Echa INSPOC omboipi oikuauka mbaraviki regua Ministeriopeño, mbaetima oikuauka APGpe. Joköraiñovi APG jare Mboarakua guasu mbaetimavi oñemoambeko oikua vaerä moromboe ikuakua regua, jaeko oyerovia jare ipiakavi opita reta oyepea ramo ñemboerenda guasu guaraní reta peguarä jare oyerovia retavi oime ramo kuae ñemboerenda guasupe oporomboevae guaraní reta, jaeramo guiramo moromboe oeya jae reta ipope.  
Erëi añave oyecha vae jaeko tenonde rupi mbaraviki jare piañemongeta reta oyeapo teko guaraní regua vae, moromboe reta rupi mbaetietei oyeapo. Tenonde rupiko mburuvicha reta ojose imiari tekore jare ñemboati guasu guaraníre oñemboevae retape. Oporomboevae reta INSPOC peguako oparease mburuvicha retape.
3. Mburuvicha reta mbaetieteiko añave oyapo arakuamae oñemboevae retape. Oporomboevae reta iñemongeta jaeko jae retañoکو oyapota arakuamae vae. Akuamae jekuaeñoکو oyeapo tenonde rami, oporomboevae retako oyapo jeia rupi. Mbaetiviteriko oñemae ñemboekuakuare, echa oñemaetatëiko oñemboevae reta okuakua rako ani mbae ñemboavai rako guñoi iñemboepe vaere. Erëiko jaeñoma oñemae mbovi mbapaka rako guñoi oñemboevae omeë yave arakuamae.  
Arakuamae oyeapoviteriko karai reta jeko rupi, mbaeti oñemboete jare oñemae oñemboevae reta jekoyoaviavire. Ipueretëiko arakuamae oyeapo oñemboevae guaraní jeko rupi. Echa tëta ñavoko oime jeko rupi guñoi arakuamae, jaeramoko michia jare tairusuvae reta okuakua kavi teko kavi rupi.  
Kuae jeko pegua ore roiporu arakuamae moromboe regua oyeapo vaerä tëta reta ani oñemboevae reta jeko rupi. Echa tëta ñavoko oime

ndechi jare tĩaro reta arakua iyavae, jokorañovi oime mburuvicha  
reta, ikaviko kuae retape oyeparea oyapo vaerä arakuamae jae reta  
oikogue ani jeko rupi.



**RESUMEN EN LENGUA QUECHUA**  
**Imaynata inspocñisqa llamk'ayninpi**  
**riksichikun**

**1. Yuyaypap sasachay ch'ampaynin**

Yachay allinchay kamachiy paqarimusqanmanta pacha, yachaywasip llamk'ayninta allinyananpaq wakichiqkuna sinch'ita t'ukunku. Chaypitaq yachachiqkunap wakichikuyninta allinyachina kanman nispa yuyaychakunku. Chaypaqta yachay wakichiykunata ruwanku, chay jatuchik yachaywasi apaykachayninta tikranapaq kamachiykunatawan ruwallankutaq.

Kay jatuchik yachaywasi yuyay ukhupitaq chaninchay qunqarisqajina kachkan. Yachachiqaq wakichiy, wasip llamk'ayninta, nitaq yachaqaqwasipi yachachinakuy ukhupi chaninchanamanta rimanchu. Kaypi tarinchik juk ch'ampayta, imaqtinchus jatun yuyayllapi, kamachiykunallapi allinyachina, tikrana ninku, kikin yachaqaq wasi ukhup ruwayninpitaq mana chaninchaymanta kamachiykuna, nitaq yuyaykuna kanchu, chayrayku t'ukuni ¿imaynata allinyachiyman tukuy kay yachachiqkuna, chay yachaywasimanta wak yuyaywan llusqsimunankupaq?

Chantapis, qhawallanitaq, imaynata apaykachakuchkan chaninchayta kay yachachiqkunap wakichikunan wasi ukhupi, ichapis yachachik may atiywanraq apaykachachkan, yachakuqkunata mancharichispa, yachayninkuta, kawsayninkuta, qallunkuta, yuyayninkuta q'ñiqachispa, saruchaspa ima. Kay INSPOCñisqa jinallapuni kaqtinqa jayk'aqpis manami allinyachisunchu jatun yachay wasi kawsaypurayman jina llamk'anan kachkaptin.

Chantapis, jaqay guarani qutukunaqa sinchitami yuyaychakurqanku kay jatun yachaywasita paqarichinankupaq. Chay yachaywasi jatarichkaqtin guarani qutukunap yuyayninmanjina llamk'achkaq,

chantapis, kay juch'uy qutukunamanta kamachiqkuna rimariq, yuyaychariq ima kay yachaywasiman rik kanku. Guarani qutukunawan kay yachachiqpaq wakichina yachaywasi apaykachaqqunawan yanapanakuspa khuskamantajina llamk'aq kanku.

Kunantaq, jatun suyup kamachiynin ukhuman yaykusqanmanta pacha, INSPOC ñisqaman tukun. Kaymanta qhipaman guarani qutuchakuypaq yuyayninman jinallapunichu chay INSPOC llamk'achkanman? kikillantapunichu yanapanakuchkanku manañachu? Imataq karunchanman, astawanchus k'iskimanta purichinman? Pitaq karunchakun, Guarani qutuchakuychu, INSPOC ñisqa kamachiqqunachu.

## **Taripaykuna: – Jatun taripana**

INSPOC llamk'ayninmanta pacha, chanta guarani qutukunap yanapayninmanta pacha imaynata chaninchay wakichikusqanta riqsina.

- Juch'uy taripanakuna
- INSPOC jatun yachay wasipi chaninchay ruwaykunata chanta yuyaykunata riqsina.
- Llamk'ayninkuta, yuyayninkuta, wakichiyninkutawan juk ñanllatachus thatkisqankuta khuskisunchik
- Guarani qutukuna yanapayninkuta yachay wakichiypi, INSPOC thatkiyninpi chaninchay ruwaykunamanta qillqaypi willay.
- INSPOC llamk'ayninkupi imaptintaq guarani qutukuna karunchakunku yachay wakichiypi, INSPOC thatkiyninpi chaninchaymanta ruwaykunata khuskiy.

## **Imaptin kay yachayta taripayta munanchik**

Kay yuyay taripaywanqa imaynata apaykachakuchkan kay yachay allinyachiy, jatun yachay wasi t'ukuyta munanchik. T'ukullasuntaq chay yachachinakuy ukhupi imaynatataq chaninchayta apaykachachkanku, chaymanjinataq kay llamk'aykunata chiqancharinapaq. Astawanpis kawsaypurata qallunchikpi sumaq yachachinakuyta mask'aspa ichapis tarisunman.

Chantapis munallanchiktaq astawan sut'imanta, k'iskimanta chiqantajina apaykachanata kay yanapanakuy yuyayta, chaymanjinataq kallpachana kanman Guarani, Chiquitano, Guarayo, Weenhayek kawsayninta, qutuchaykuyniyta, paykuna yuyayninkumanjinataq

yanapakuspa llamk'anankupaq. Ichapis kay yuyay taripaywan munachkani kay yachaqwan yachakuqwan yachachinakuy ruwayta, sut'imanta chaninchayta, kawsayninchikta kallpachanapaq allinyachiyta, tikrayta atisunman.

Chanta t'ukullanchikta, kawsaypura yachay jatarichiypi chaninchay llamk'ayta yachaqaqkunap kawsayninta, yuyayninta kallpachayta atisunmanchu, chantapis chay yachaqay sunqunkuta uqharinapaq. Wakin kutiqa chaninchaykunawanqa mana yuyaspalla yachakuqkuna sunqunkuna q'iniqachinchik, sut'imanta yachaykunata kallpachana kachkaptin.

## Yachay taripaypaq ruwaynin

Kay yachay taripayqa runap kasqanta, ruwayninta ima ukhumanta pacha willaymunawanchik, chaypaqtaq sumaqta Kay INSPOCñisqapi, yachachiqkunaq llamk'ayninta, chaninchayta ima riqsina, guarani qutukunaq ruwaykunata yanapaynintawan sumaqta jap'iqana kachkan, tukuy yachachikkuna ruwayninta, rimasqankuta, yuyaychakusqankutawan qillqana.

Ninchik jina, willayninta, ruwayninta, panqakuna ñawisqamantapis yuyaykunata qillqanallataq, chaywanqa kay tukuy willaykunata sumaqta khuskiytawan tinkuchina, chay tinkuchispataq icha atisunman ruwaqkunaq sunqunkama yaykuyta, jinamantataq ima kawsaypis allin jap'iqakun, chay yachay tarisqanchiktaq allillan kanma, chayjinataq wak yachayta paqarichillasunmantaq.

Chay yachay taripayta astawan allinmanta mask'anaypaqqa, pikunaq llamk'aynintachus qhawana, pikunataq tapuykachana chayta akllana kachkan. Qhawasqaman jina yuyaychakuni, mayqin ñiqitaq astawan yachachikkunawan yachaqanku?, chanta mayqin ñiqipitaq wak laya juch'uy kawsayniyuq kanku? mayqin pitaq chaninchay yachaykunatajina yachachinku?. Kay tapuykunamanjina chikllani kimsa kaq ñiqita qhawanaypaq, paykunawan astawan khuskamanta parlarisq, tapuykacharisq ima, yachachikkuna yachakuqkunatapis. Kay kimsa kaq ñiqipiqa 15 guarani, 12 chiquitano, 1 Weenhayek, 1 guarayo ima qillqasqa kanku; 8 yachachikmanta 7 kay ñiqipi yachachinku, jinallataq kay ñiqipi chaninchaymanta yachaqaskurayku kay ñiqi chikllani.

Yachay taripay ruwanapaq wak ruwanakunawan yanapachikuna kachkan, chaypaqtaq akllanchik yachachinakuy purata yanapanakusta qhawana, tapunakuy wakichisqa chanta guarani qutuwan llamk'aq-

kunatawan kawsayninku ukhumantajina puraqmanta parlanari-kuspajina, qhipantataq kay INSPOCllamk'ayninmanta tukuy qillakunata ñawina. Kaypaqtaq chay ruwanakunata yuyaykunata wakichina kachkan, tapuynamantapis juch'uy yuyaykunata wakichinallataq.

Chay yuyaykuna taripasqataq willaykunatawan allintataq apaykachana kachkan, manamin ñuqanchik munasqanchikmanjina apaykacharquyta atinsunmanchu, nitaq yachaykunata yuyaynillanchikman kutisqallatachu jurqhusunchik. Tukuy willay kasqanta qillqana, riqsi-china, chaymanjinata t'ukuna. Astawanpis tapuykuna kutichimusqankuta allintapuni apaykachana, nisqankumanjina pikunachus ninku, chaytawan qillqana.

## **Taripaykuna riqsichispa**

Kunanqa juch'uy yuyaykunallapi ima yuyaykunataq taripani riqsichisqaykichi. Ñawpaqtaqa parlarichunchik kay guararni qutu imaynatataq umanchakusqa kay INSPOC jatun yachaywasiq llamk'ayninta, kunantaq imaynatataq INSPOCpa llamk'aynin, chay guararni qutu yuyayninmanjinachu manachu tukuy chaytawan qhawasunchik. Qhipantataq imaynatataq chaninchayta apaykachachkankuta ima qhawallasuntaq.

## **Guarani qutup yuyayninmanta INSPOCpi ruwayninmantawan**

Guarani qutuchakuqkunaqa yachaytaqa kawasayninkuman jina kananta munarqanku, chantapis kay yachayqa kawsayninku wak laya champ'aykuna tiyan, chayman khuskachasqata apaykachay munanqanku (PISETñisqa: Puquchinamanta, wasichaykunamanta, jampikunamanta, yachaykunamanta, jallp'a apaykachanmanta ima), chayjinamanta yachayta allinyachinapaq, qalluta, kawsayninkuta kallpachanapaq chantapis guarani qututa kallpachapanaq ima, chayjinaamanataq tukuy kawsayninkuta allinyachinankupaq. Jinamanta kay EIB ñisqawan llamk'ay qallarikurqa, chaymantataq pisimanta pisi kay jatun yachay wasi PGFDñisqata sayarichiya t'ukurqanku, chantapis qallarirqanku.

Jaqay 1995 watamanta pacha kay jatun yachaywasita sayarichirqanku, chay kutitay astawan guarani ayllujina sinchita mañasqanku kananta kay yachaywasi wawaman guarani qallupi kawsayninkuman jinataq yachachinankupaq, imaptinchus mana guararni qallupi yachachiqkuna karqankuchu.

Tukuy APGmanta, MbGmanta kaqkuna ninku: “kay yachaywasiaqa ñuqaykuptajina karqa, ñuqayku mañarqayku kananta. APGnisqa INSPOCNisqa sayarisapin sinchita kallpacharqa”. Chaypachataq PGFDpi kamachikkuna, yachachiqkuna ima kay APGwan khuskamanta yuyaychanakuq kanku, khuskamantajina llamk’aq kanku, jinamantaq puraqaq kallpachanakuq kanku.

Kunanqa kay APG, MbGñisqamanta qhawanku kay INSPOC llamk’aynin karunchakusqanta, imaraykuchus paykunaqa manaña sinchimanta qutucharikunkuchu, chaywanpis manaña t’ukunkuchu imaynataq kay jatun yachay wasip llamk’ayninmanta. Astawanpis paykuna ninku, Kay INSPOCNisqaqa manaña ñuqaykup yuyayninkuman jinachu llamk’achkan, Chay curriiculo nisqa patamanta pacha jamun manataq kawsayninkumanjina qhawarisqañachu. “Ñawpata astawan k’iskimanta yuyaychanakuq kayku, wakin ruwaykunapipis yanapanakuq kayku, kunan pisita, IINSPOC nisqa karunchakapuchkan” (Valerio Mena 28.07.02).

Kikillantataq Tata Cirilo Yeremapis niwanchis, (jatun kamachik MbGmanta) “Ari ñuqapis tumpata karunchakusqanta qhawani yuyayninkumanta qutuchakuyininkumanta ima, astawan k’askasqa Ministerioman kanku, pay ñisqallantaña ruway munanku”

Chaywanpis kay INSPOC kamachiqkunaqa nillankutaq kay “kamachiqkunaqa wak yuyaypi llamk’anku, ñuqaykuqa kayku juk institución yachachiqkunata wakichisqayku, paykuna imapi yanapankumanri” “Paykunawanqa sapa kimsa killa qutuchakuyku, chaypitaq parlayku imaynatachus llamk’anaykuta (Oscar Aramayo 8.08.02).

Kay kamachiqqa rimayninpi may pisita willan APG yanapayninmanta. Chantapis kay INSPOC kamachiqkuna, yachachiqkuna ima guaranies kanku, chay llaqtayuq, chay qalluyuq, sunqutaq wak yanta thatkipuchkan.

Jinamanta ñuqaqa niyman juk ayllupi kjuk yuyaywan jatarisqa iskay yanniyuq, wak waktataq thatkichkanku. Ñaqha nini jina INSPOC kamachiqkuna yachachiqkuna ima kay APGpi kamachiqkunawan juk juch’uy suyullamanta kanku, juk qalluta rimanku, wak yantataq thatkinku wak yuyayniyuq kasqankurayku.

Rikuchinapaq kay juk willayta qillqapusaykichik, jaqaypi kachkaptiy APGmanta qutuchakuqkuna sinchi kuyuyipi, chantapis chaki thatkiypi kachkarqanku Asamblea Constituyenteñisqata mañaspa, INSPOC ukhupitaq imachus chay mana yachakuq yacharqachu, imapaqtaq chayta mask’achkankuman, chantapis pikunataq chay champ’aykunapi purichkanku chaytapis manami ni mayqin yachachiq yuyaycharinkuchu. Chayrayku nisunchik juk ayllu mana qutucha-

kuyninmanta yachankuchu, manallataq khuskamanta yanapanakunkuchu juk yuyayta kallpachanapaq, astawanpis kay guaranies profesionales nisqa may pisita qutunkuta kallpachanku.

### **Imaynataq chaninchay kachkan INSPOC yachaywasipi**

INSPOC yachaywasipiqa chaninchayta allinyachiyta munaspa juk jinamantataq apaykachanku. Paykunaqa t'aqasqanku yupaykuna chaninchayta kay sunquyuq runayaymanta. Kay sunquyuq runayayta chaninchanakupaqqa tukuy yachachiqkuna qutuchakunku pikunachus yachakuqkunamanta ch'ampaykunawan kanku chaymanta umanchanakunankupaq.

Sutí parlaspaga, puraqpis kikinkamalla yupaykamallataq chayan, nitaq ch'uwatachu apaykachanku kay t'aqaykunata. Kay sunquyuq runayaypiqa yachachiqkunaqa mana allintachu t'ukunku, imaptintaq ajinata yachakuqkuna purinku chayta, astawanpis mana lluqsinchu wak laya juch'uy kawsayniyuq wak laya yuyayniyuq kasqankumanta. Tukuypaqpis kikillanta ninkuqa, nisumanchus mana kawsayninkupi runayaymanta parlankuchu nitaq chaymanjinachu yachakukkunata chaninchanku, manachayqa imaynatachus patamanta kamachimunku chaymanjinallapuni apaykachanku.

Chantapis yachachiqkunapis manaraq yuyayninkuta tikrankurankuraqchu kay chaninchay apaykachanamanta, imaptinchus parlayninpi kukuy laya yuyaykunata riqsichinku kayjinata:

mana nisqata ruwanchu; sapallan kakun, manataq yanapanchu; yachay wasiman yaykusqanmanta pacha mana allintachu yuyaychakun; pisi yuyayniyuq; umanta wikch'una, wak umata churana (INSPOC yachachiqkuna)

Ajina yuyaychakunku, chaywanpis mana ni pi ni imata kawsayninkumanta, chay wak laya t'ukuyninmanta, thatkiyninmanta, runayayninkumanta ima parlankuchu. Tapuptypis ninku kay chaninchayqa ministerio nisqa kamachimusqanmanjina ruwayku. Manaraq sut'imantachu chaninyta apaykachachkanku. Icha wakin yachachiqkuna may atiywanraq, yachakuqkuna yachay sunqunkuta q'iñiqachispa chaninchayta apaykachachkanku.

Kay chaninchay tantakuypiqa mana guarani kamachiqkuna jamunkuchu, imaptinchus juk kamachik INSPOCmanta nin: "Kay tantakuyqa yachachiqkunallapaq, paykuna yachanku, riqsinku yachakuqkunata, guarani kamachiqkuna imata ninkuman, ima yachaspa

parlankumanri” nispa tapurquwan. Chaywanpis nillantaq: “ichapis waliq kanman kay chaninchay qutuchakuyma uyarinankupaq jamunanku” (Moises Galvez 26.07.02)

Chaywanpis kay yachaywasipi sumaq sunquwan llamk’anku, yuyaychakuspa llamk’ayninkuta allinyachiy munayku. Achkhataraq yuyaychakuna chantapis tikrana kay chaninchaymanta kachkan.

### ***Tukuychanapaq***

- Guarani qutuchakuqkunawan, kamachiqkuna yachachiqkunawan ima mana juk yuyayllachu apaykachanku, nitaq juk yanllatachu purinku, karunchasqa kanku. Jinapitaq kay INSPOCñisqa manaña guararní qutuchakuqkunap yuyayninman jinachu llamk’achkan, karunchakuchkan chay yuyaymanta, astawantaq ministerio de educación nisqallanmanaña k’askaykun, chaytaqa ch’imantajina kasun.
- INSPOCpi chaninchaymanta aschkhataraq yuyaychakuna, niraq ch’uwachu kachkan, chayraykutaq yachachiqkunaqa may atiywanraq yachayta apaykachanku, yachakuqkunata k’umuykachachispa. Chaninchayqa paykunaq makillankupiraqpuni, pisitataq yachakuq yachayninmanta qhawaykachanku.

### ***Yuyay allinyachinapaq***

Kay yuyaywanqa munanchik guararní qutumanta, suyukunamanta, kamachiqkuna ima, yanapanakuta kay sunquyuq runayay chaninchaypi, imaraykuchus paykuna astawan sumaqta riqsunku imaynachus kay waynuchukuna, chanta sipaskuna runayayninkuta ayllunkupi, llamk’ayninkupi, khuyapayanakuyninkupi ima, chay yuyaywantaq, chay sunquwantaq chaninchananku kachkan kay wak laya kawsayniyuq yachakuqkunata.

Chaypaqtaq, INSPOC nisqaman jukpis, is kay runapis, achachikuna, kawsaymanta, qallutawan yachaysapa, chantapis juk kamachiq, sapa ayllumanta rinanku kachkan. Paykunawan, INSPOCpi yachachiqkunawan khuskataq sapa yachakuq kawsayninmanjina t’ukurispa, ch’aqwarispa yuyaychakunanku kachkan, chayjinamantataq chakra patapi kaysayta kallpachanqanku, nisunmanchus guarani, chiquitano, guarayo, chanta weenhayek kawsayta, qallutawan kallpachanqanku.

Chaninchay ukhupipis kanallantaq tiyan kawsayninchikmanta yuyay, sunqunchikmanta runayaynin, jinamanta astawan kay interculturalidad nisqata kallpachallasuntaq.



# Abreviaturas

APG	Asamblea del Pueblo Guaraní
CEMA	Centro de Educación Media de Adultos
CEPO	Consejo Educativo de Pueblo Originario
CEAM	Consejo Educativo Amazónico Multiétnico
CIDOB	Confederación Indígena del Oriente Boliviano
CIPCA	Centro de Investigación y Promoción del Campesinado
CODA	Consejo Directivo Académico
DCB	Diseño Curricular Base
DPS	Desarrollo Personal Social
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
INS	Instituto Normal Superior
INSPOC	Instituto Normal Superior Pluriétnico para el Oriente y el Chaco
MbG	Mboarakua Guasu (Gran Consejo Educativo del Pueblo Guaraní)
MECyD	Ministerio de Educación Cultura y Deportes que luego cambió a Ministerio de Educación.
PDCC	Programa de Desarrollo Campesino de Cordillera
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PGFD	Programa Guaraní de Formación Docente
RE	Reforma Educativa
PISET	Producción, Infraestructura, Salud, Educación y Tierra-Territorio.
SNE	Secretaría Nacional de Educación.
SIMECAL	Subsistema Nacional de Medición de la

	Calidad de la Educación Pre-escolar, Primaria y Secundaria.
TEKO-Guaraní	Taller de Educación y Comunicación Guaraní
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UDC	Unidad de Desarrollo Curricular
VAIPO	Vice Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios
VEIPS	Vice Ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, posteriormente VEEA Vice Ministerio
de Educación	Escolarizada y Alternativa

# Introducción

A partir de la Ley de Reforma Educativa y la Ley de Participación Popular, la palabra “participación” adquiere un significado distinto para las estructuras del Estado en relación a los pueblos indígenas e implica definir políticas que generen la democratización de espacios de poder ejercidos por un grupo minoritario en el país.

Entre tanto, la formación docente constituye una instancia importante en el proceso de análisis y reflexión para generar procesos de transformación pedagógica, desde su concepción y su práctica en la gestión institucional, curricular y de procesos de enseñanza y aprendizaje.

La formación docente en Bolivia tiene larga data y adquiere características diferentes de acuerdo a los procesos de cambio histórico y, ante todo, de gobierno. Una gran parte de las Escuelas Normales, hoy transformadas en Institutos Normales Superiores, han sido creadas desde instancias gubernamentales como una forma de congraciarse políticamente con las poblaciones de las diferentes regiones del país. Sin embargo, el proceso de conformación y creación del Instituto Normal Superior Pluriétnico para el Oriente y el Chaco (INSPOC) es diferente a las otras instituciones formadoras de maestros. El INSPOC nace con la demanda y el planteamiento de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) que propone una educación culturalmente pertinente y socialmente relevante a la realidad del Pueblo Guaraní. La demanda de formación de recursos humanos del Programa Guaraní de Formación Docente (PGFD) considera que las personas deben tener las siguientes características: ser bilingüe, comprometido con la cultura y con la organización indígena.

Es usual escuchar que la participación de las organizaciones indígenas está limitada a lo institucional y administrativo y que no abarca el

aspecto curricular del quehacer educativo, donde se definen los objetivos, los contenidos, las metodologías y los procesos de valoración de aprendizajes. En este sentido, este estudio pretende profundizar la reflexión sobre la participación en los procesos de evaluación curricular desde una mirada de las organizaciones indígenas, que además, se torna en una necesidad del INSPOC y del Consejo Consultivo del Pueblo Guaraní o Mboarakua Guasu para realizar ajustes al desarrollo del programa de formación de maestros.

El trabajo está organizado en seis capítulos. El primer capítulo contiene el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación, donde además de identificar el problema, se busca las razones sobre la necesidad del estudio y su factibilidad.

El segundo capítulo presenta el diseño metodológico que ha guiado este estudio. La metodología ha permitido al investigador lograr los resultados esperados y encontrar vías adecuadas para conseguir la información requerida en el estudio. Este capítulo también presenta una descripción breve de los instrumentos utilizados y el procedimiento empleado en el recojo de la información y su posterior procesamiento y análisis de los datos. Además, contiene las consideraciones éticas que debe tomar en cuenta todo investigador, y mucho más como agente externo al Pueblo Guaraní.

En el tercer capítulo se presenta la fundamentación teórica, que muestra de manera articulada y sintética los conceptos principales que sostienen el trabajo de investigación. Este abordaje teórico nos lleva a detenernos en conceptos como la gestión educativa, la participación de las organizaciones indígenas y los procesos de evaluación que se desarrollan en la enseñanza y aprendizaje del INSPOC.

El capítulo cuarto se considera el centro de la pesquisa, en el cual se presenta los resultados de la investigación. En este capítulo se muestra la participación de las organizaciones indígenas en el proceso de conformación del PGFD y cómo esta participación se restringe en sus espacios a medida que el Estado oficializa los programas planteados y demandados por el Pueblo Guaraní, entre ellos el PGFD. También se presenta las concepciones y prácticas de evaluación desarrolladas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del INSPOC.

El quinto capítulo contiene las conclusiones de la investigación, donde se abrevia puntos centrales de los resultados de la investigación. También se presenta el capítulo sexto denominado Propuesta de una Evaluación Intercultural Participativa, que pretende incorporar, a partir de la participación de ancianos y autoridades comunales, valores y criterios de valoración del desarrollo personal y social que se vive en las comunidades indígenas.

# CAPÍTULO I

## Definición del problema de la investigación

### 1. Planteamiento de problema

Se ha reconocido que la calidad de la educación en el aspecto pedagógico e institucional depende mucho de la formación de los maestros, por lo que, en Bolivia, la formación docente ha cobrado gran importancia en los últimos años.

Desde el año 1995 se han realizado estudios para apoyar los procesos de transformación institucional y curricular en formación docente. Como resultado de este proceso, en 1997 se concluye con un Diseño Curricular Base de Formación de Maestros del nivel primario, el cual viene acompañado con lineamientos de evaluación para la formación docente. En 1999 se reestructura el Diseño Curricular Base y su nueva versión es aplicada desde la gestión 2000. Este nuevo Diseño Curricular Base carece de lineamientos de evaluación, razón por la cual los Institutos Normales Superiores (INS) actualmente se basan en los lineamientos de evaluación elaborados para el anterior Diseño Curricular Base. Este hecho genera conflictos y contradicciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje entre docentes y estudiantes de los INS.

Cuando los procesos de enseñanza y las formas de evaluación son incoherentes entre sí, los efectos pueden generar problemas respecto a elevar y afianzar el poder del docente, cuyas manifestaciones podrían ser la discriminación, el bajo rendimiento, la baja autoestima, o el abandono de los estudiantes. Es decir, se generan situaciones que no armonizan con el enfoque intercultural de la educación boliviana.

Finalmente, cuando este estudiante egrese como maestro, su práctica en el aula tenderá a reproducir estas situaciones en el contexto de su trabajo con niños/as.

El Diseño Curricular Base de Formación de Maestros caracteriza a todos los INS como interculturales y a algunos INS como bilingües y a otros como monolingües. En este sentido, otro aspecto a considerar en el trabajo es la coherencia de los lineamientos de evaluación con los principios pedagógicos de interculturalidad planteados en dicho Diseño Curricular Base.

La política educativa expresada en la Ley de Reforma Educativa tiene el propósito de consolidar la transformación de los procesos curriculares, institucionales y al mismo tiempo generar la participación comunitaria en procesos educativos. Los procesos de transformación institucional y curricular en los INS deberían coincidir con los dos ejes de la Reforma Educativa que son la Participación Popular en Educación y la Interculturalidad. Esto significa que dichos procesos de transformación tendrían que estar en estrecha relación con la participación de las organizaciones indígenas y de sus autoridades, de modo que la institución educativa responda a los propósitos que persiguen los pueblos indígenas.

Tal es el caso del Pueblo Guaraní, donde las movilizaciones de carácter político-organizativo intervinieron en el proceso de creación y consolidación del Programa Guaraní de Formación Docente (PGFD) hasta constituirse en Instituto Normal Superior Pluriétnico que trabaja con enfoque intercultural y la modalidad bilingüe.

El PGFD fue una necesidad y un pedido del Pueblo Guaraní, donde organizaciones como la APG y el Mboarakua Guasu participaron activamente en su gestación, en las discusiones de implementación orientadas hacia el fortalecimiento de la lengua, la cultura y la organización guaraní. Posteriormente participaron en la demanda de institucionalización y transformación en Instituto Normal Superior. Ahora que el Ministerio lo ha reconocido e institucionalizado como Instituto Normal Superior Pluriétnico para el Oriente y el Chaco (INSPOC), ¿será que se mantiene esa participación activa de las organizaciones indígenas en la formación de maestros?

La presente investigación se circunscribe a identificar y analizar los procesos de evaluación curricular que se desarrollan en el INSPOC de Camiri. Este proceso se abordará desde la participación de las organizaciones indígenas del Pueblo Guaraní y desde la práctica pedagógica. Respecto a la participación de las organizaciones, será importante identificar y analizar las relaciones de proximidad o de distanciamiento que éstas mantienen con el programa de Formación de Maestros, específicamente los procesos de evaluación curricular. Con referencia a la práctica pedagógica se considerará las concepciones y formas de evaluación que sustentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, cómo éstas

responden al enfoque intercultural planteado por la Reforma Educativa, a las características pluriculturales de los estudiantes del INSPOC.

## 2. Objetivos

### Objetivo general

Identificar los procesos de evaluación curricular e institucional desde la participación de las organizaciones indígenas y la práctica pedagógica que se desarrolla en el Instituto Normal Superior Pluriétnico para el Oriente y Chaco de Camiri.

### Objetivos específicos

- Analizar la coherencia entre la planificación y las prácticas pedagógicas en la evaluación de la formación docente.
- Describir las prácticas de evaluación pedagógica que se desarrollan en el INSPOC desde la participación de la organización indígena.
  - Describir los procesos de participación de las organizaciones indígenas en la evaluación curricular e institucional del INSPOC.
  - Analizar las causas de las continuidades y/o las rupturas que se generan en la participación de las organizaciones del Pueblo Guaraní respecto a la gestión curricular e institucional del INSPOC.

## 3. Justificación de la investigación

Las movilizaciones por el fortalecimiento étnico, cultural y lingüístico del Pueblo Guaraní son parte del proceso de consolidación del INSPOC. En este sentido, es importante conocer y analizar los grados de influencia de la APG en la formación docente, y de qué manera la consolidación del INSPOC contribuye a los propósitos de fortalecimiento del Pueblo Guaraní.

Por esta relación de carácter político y educativo que se ha generado con el Pueblo Guaraní, aspecto que no se percibe en otros INS a pesar de la tradición histórica, se considera importante realizar una aproximación al INSPOC de Camiri.

Por otro lado, la calidad de la educación expresada en la pertinencia sociocultural y lingüística, que apunte a aumentar los índices de cobertura, el rendimiento escolar y ante todo responder a las necesidades socioeducativas de la población, está íntimamente relacionada con los procesos de evaluación curricular e institucional. La evaluación es un proceso que puede contribuir a generar cambios o al contrario puede seguir perpetuando el poder del docente, en contradicción con los principios del enfoque de educación intercultural y bilingüe, causando efectos no deseados en los estudiantes del INS.

Una evaluación coherente con los propósitos de la Reforma Educativa y los principios de la educación intercultural bilingüe contribuirá a elevar la autoestima de los alumnos y a reafirmar su identidad, minimizando los efectos de la discriminación y con las amplias posibilidades de transformar los procesos de enseñanza de los maestros en su práctica profesional de aula.

Por estas razones, considero que es importante realizar este estudio, a fin de contribuir al fortalecimiento y la reflexión teórico-práctica sobre los procesos de evaluación, considerando aspectos del poder y la interculturalidad en la formación de nuevos docentes, además de retomar aspectos político-organizativos por la reivindicación y el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe del Pueblo Guaraní.

Respecto a la participación comunitaria en los procesos de evaluación curricular e institucional del INSPOC, será importante analizar los niveles de participación, coordinación y toma de decisiones en el fortalecimiento institucional y académico por parte de las organizaciones indígenas, cómo los procesos de institucionalización de los INSs generan continuidades o rupturas en la participación de las organizaciones indígenas en acciones educativas de formación de maestros, y al mismo tiempo, analizar de qué forma estos procesos contribuyen al fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe y las aspiraciones del Pueblo Guaraní.

La manera de abordar este estudio está basada en una comprensión amplia del desarrollo curricular que nos permitió acceder a las organizaciones indígenas y a la misma institución formadora de maestros. Porque pretendemos ver “las condiciones del ambiente de aprendizaje gracias a las que se producen esos efectos: relaciones sociales en el aula, en el centro y *su entorno*, [...], efectos derivados de las tácticas de evaluación, etc.” (Gimeno y Pérez 1995:230).

Por esta razón se considera importante retomar los procesos de gestión educativa desde la participación de las organizaciones indígenas en diferentes ámbitos del desarrollo institucional y curricular del INSPOC

considerando aspectos de la práctica pedagógica y los procesos de evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.

Por la situación histórica de su creación, por ser un INS relativamente nuevo y por la pertenencia sociocultural y lingüística que caracteriza al INSPOC, además, dado que el Ministerio de Educación no cuenta con una reglamentación específica sobre el sistema de evaluación en formación docente, este estudio pretende reflexionar sobre los escenarios de participación de las organizaciones indígenas en aspectos curriculares e institucionales y cómo dicha participación ayuda a generar procesos de evaluación intercultural en la formación de los futuros maestros.

Esta investigación puede contribuir a reflexionar sobre los procesos de evaluación intercultural en los INS-EIB, abriendo la posibilidad de armonizar la valoración académica y las formas de valoración comunitaria, ayudando así a mantener cierta continuidad sociocultural en la formación de los estudiantes, además de ayudar a mantener la continuidad de la participación comunitaria en la gestión educativa del INSPOC y ante todo de abrir espacios para la participación de las comunidad y las organización en proceso de evaluación pedagógica.

En el plano institucional del INSPOC, directivos, docentes y estudiantes, en momentos de presentación del ante proyecto, manifestaron su conformidad y comprometieron su apoyo brindando información documental del INSPOC y colaborando desinteresadamente en el proceso de desarrollo de esta, afirmando que la evaluación es una debilidad del sistema de formación docente y que el estudio, recuperando esfuerzos emprendidos por la institución, podría contribuir a la innovación de los procesos de evaluación intercultural en formación docente.



## CAPÍTULO II

# Diseño metodológico

Para llegar al punto que no conoces,  
debes tomar un camino que tampoco conoces.  
(San Juan de la Cruz)

### 1. Tipo de investigación

La investigación realizada tiene un carácter cualitativo-etnográfico. Es cualitativo en la medida que busca adquirir un conocimiento profundo basado en descripciones contextualizadas sobre el trabajo de evaluación de los docentes del INS y sobre la participación de la organización del Pueblo Guaraní en los procesos de evaluación del INSPOC (Castro y Rivarola 1998:2).

Es etnográfico porque en esa descripción se busca ahondar en las perspectivas personales (émicas) de los sujetos en estudio, en este caso, respecto a las concepciones y actitudes acerca de los procesos de evaluación que se practica en el INSPOC, de modo que la interpretación de lo observado refleje el resultado de la triangulación crítica entre los datos empíricos recogidos, las categorías de los investigadores y las de los actores sociales observados (*Ibid*; Bertely 2000).

Stake (1995)<sup>1</sup> nos ayuda a profundizar sobre las virtudes de la investigación cualitativa con relación a la investigación cuantitativa y señala tres aspectos fundamentales:

1) la distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación; 2) la distinción entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador, y 3) la distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido. (...) La primera característica diferenciadora se sitúa en el terreno epistemológico. Desde la investiga-

---

1 Stake, R.E (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Citado en Rodríguez, Gil y García (1999:34-35).

ción cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. La segunda característica (...) es el papel personal que adopta el investigador desde los inicios de la investigación, buscando “una descripción densa”, una “comprensión experimental” y “múltiples realidades”. La tercera característica argumenta que en la investigación cualitativa el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento. (Rodríguez, Gil y García 1999:34)

A manera de síntesis, Stake (*op. cit.*) considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.

HOLÍSTICO	EMPÍRICO	INTERPRETATIVO	EMPÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizado.</li> <li>• Orientado al caso (entendiendo el caso como un sistema limitado).</li> <li>• Resistente al reduccionismo y al elementalismo.</li> <li>• Relativamente no comparativo, lo que pretende (...) es la comprensión más que las diferencias con otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientado al campo.</li> <li>• Énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los informantes.</li> <li>• Se afana por ser naturalista, no intervencionista.</li> <li>• Preferencia por las descripciones en lenguaje natural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los investigadores se basan más en la intuición.</li> <li>• Los observadores ponen atención en el reconocimiento de sucesos relevantes.</li> <li>• Se entiende que el investigador está sujeto a la interacción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atiende a actores intencionalmente.</li> <li>• Busca el marco de referencia de los actores.</li> <li>• Aunque planificado el diseño es emergente y sensible.</li> <li>• Sus temas son émicos, focalizados progresivamente.</li> <li>• Sus informes aportan a una experiencia vicaria.</li> </ul>

Cuadro: Características de los estudios cualitativos (elaborado a partir de Stake, 1995: 47). Citado en Rodríguez, Gil y García (1999: 35).

De acuerdo a estas características, el enfoque del tipo de estudio elegido en esta investigación es flexible y nos permite ver las características de los procesos de evaluación curricular de manera holística e integradora, desde la participación de las organizaciones indígenas en sus diferentes facetas y desde la práctica pedagógica de los docentes en el INSPOC.

## 2. Descripción de la metodología utilizada

Este estudio se realizó utilizando la descripción etnográfica de los procesos de evaluación que los docentes aplican a los estudiantes en los procesos de enseñanza que se desarrollan dentro y fuera del aula del INSPOC. La etnografía según Woods (1998:18) “se interesa por lo que los

*docentes y estudiantes* hacen, cómo se comportan, cómo interactúan” en este caso con respecto a los procesos de evaluación, y sobre cómo participan las organizaciones indígenas en los procesos de evaluación curricular e institucional. “Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones” (*Ibid*) y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra.

La descripción etnográfica también nos permitió, en una primera etapa, aproximarnos a la dinámica de participación de las organizaciones indígenas en los procesos de evaluación del INSPOC, la misma que ha sido discurrida con las entrevistas en profundidad, que forma parte de este tipo de investigación. También es un trabajo interpretativo de la información recogida, a la luz del marco teórico y los conocimientos previos del investigador.

La codificación en categorías de análisis, el análisis y la interpretación de datos fue realizada de dos maneras: en la primera, se realizó la triangulación de la información recogida a través de los instrumentos y técnicas empleados, y en la segunda, se realizó la interpretación de datos cruzando la información recogida, las concepciones teóricas y la percepción del investigador, proceso que posibilita la construcción de conocimientos respecto al tema de investigación (Bertely, *op. cit.*).

### 3. Descripción de la muestra

Por las características de este tipo de investigación, la selección de la muestra requiere especificar con precisión la población relevante o el fenómeno de investigación, usando criterios que pueden basarse en consideraciones conceptuales, objetivos personales, circunstancias, situaciones, etc. (Martínez 1995).

La investigación etnográfica utiliza usualmente muestras intencionales en las cuales “se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para fines de investigación” (Martínez 1995:56).

En tanto se trabaja con grupos de actores del hecho educativo, con personas o informantes claves respecto al proceso histórico y la participación de las organizaciones indígenas en el quehacer educativo del INSPOC, se consideró algunos criterios que permitan seleccionar la unidad de análisis de esta investigación.

En referencia a la práctica pedagógica y los procesos de evaluación aplicados en el INSPOC se seleccionó dos unidades de análisis. Por un lado tenemos al tercer semestre por los siguientes criterios:

- Es un semestre de transición de módulos teóricos hacia módulos con énfasis en la didáctica y la práctica docente (como auxiliar de docencia) en aula.
- En este semestre, se cuenta con alumnos de cuatro pueblos indígenas: guaraní, chiquitano, guarayo y weenhayek y dos estudiantes monolingües castellanos, de los cuales uno es guaraní y otra es inmigrante.
- Cuenta con un número aproximadamente equitativo de guaraní es (12) y chiquitanos (14), aunque de cada uno de los otros dos pueblos hay solamente un alumno. Esta situación permite analizar el respeto a la diversidad y el trabajo de la interculturalidad en aula.
- Siete de los ocho docentes pasan clases con este curso, lo cual permitió, a partir de este semestre, observar los procesos pedagógicos interculturales y de evaluación aplicados por casi todo el plantel docente del INSPOC.
- Finalmente, en este semestre, de acuerdo al Diseño Curricular Base de formación docente, la evaluación se trabaja como contenido de aprendizaje.

Por otro lado, referente a la participación de las organizaciones indígenas en los procesos de gestión educativa del INSPOC, se trabajó básicamente con entrevistas a personas claves. Esta unidad de análisis está conformada por: el presidente de la APG, del Mboarakua Guasu, personas relacionadas con el proceso de institucionalización del INSPOC desde sus primeras etapas de fundación y el personal directivo y docentes del INSPOC. También contamos con personas que cumplieron funciones de directivos en el PGFD, en la APG y el MbG. Por último, por el énfasis en el tema de evaluación, se entrevistó a la técnica de evaluación del Ministerio de Educación.

#### **4. Técnicas e instrumentos**

Las técnicas que guiaron la investigación son la observación participante y la entrevista en profundidad a los informantes claves y la revisión de fuentes documentales.

Los instrumentos utilizados en el recojo de información son acordes a la investigación cualitativa etnográfica. Estos son: guías de observación participante, entrevistas semi-estructuradas grupales e individuales (Ver instrumentos en anexo) y cuadernos de campo y de reflexión.

## Observación participante

La observación participante es una de las técnicas más características de la investigación etnográfica, para lo cual se elaboró una guía de observación. La guía está dirigida a recuperar y detectar, sobre todo, prácticas, comportamientos y actitudes de los docentes y de los estudiantes respecto a la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta observación se realizó en contextos de aula y fuera de ella, o sea donde se desarrollaron actividades de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo la planificación del INSPOC, las observaciones de aula se realizaron en el transcurso de tres semanas, durante las cuales las actividades de trabajo en aula eran más o menos regulares, con algunas interrupciones de algunas clases por viaje de los docentes a talleres convocados por el Ministerio de Educación.

La observación participante nos permitió relacionarnos con facilidad con las personas, además de otorgarnos la posibilidad de compartir situaciones de vivencia en ámbitos del INSPOC. También nos permitió un acercamiento real a la comunidad del INSPOC y a las personas o grupos con los que deseamos trabajar.

Para la sistematización de la información, las anotaciones de campo constituyeron un material de mucha utilidad en el momento de contextualizar los datos, anotando las situaciones y circunstancias en el momento en que se manifiestan, procurando dejar a un lado los prejuicios o juicios de valor propios.

## Entrevista semi-estructurada

La entrevista semi-estructurada es de mucha utilidad en una investigación etnográfica, pues ésta “adopta la forma de un diálogo coloquial; complementada, posiblemente, con algunas otras técnicas, esto de acuerdo con la naturaleza específica y peculiar de la investigación a realizar” (Martínez s/r: 68).

En este sentido, el diálogo de la entrevista se da a través de “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes” (Taylor y Bogdan 1990:101), en este caso respecto de los procesos, experiencias o situaciones de evaluación y se recogió la información tal como lo expresaron en sus propias palabras.

Respecto a los procesos de evaluación de aprendizajes, la entrevista semi-estructurada de manera individual se aplicó a los docentes del

INSPOC y con los estudiantes realizamos entrevistas colectivas por cada pueblo étnico. Por otro lado, respecto a la participación de las organizaciones indígenas en el INS, también aplicamos las entrevistas individuales a las autoridades de la APG, del MbG y algunas personas relacionadas con los procesos de conformación del Instituto, incluyendo a los docentes y autoridades educativas del INSPOC.

Finalmente, sobre la participación de las organizaciones indígenas y de la comunidad en la gestión educativa del INSPOC, en los procesos de evaluación y, sobre la concepción comunitaria de la evaluación, se aplicaron entrevistas colectivas a los comunarios de tres comunidades de la región guaraní. Se aprovecharon reuniones comunales y encuentros de capacitación realizadas por el MbG. Estas comunidades son: La Brecha del Isoso, Iguazurenda y Carandaití. Además, debo aclarar que la guía de entrevistas para los comunarios fue traducida por un docente del INSPOC y fue aplicada en lengua guaraní, para lo cual, recurriendo a los docentes, estudiantes hablantes del guaraní y los miembros del MbG, se validó la guía traducida del castellano al guaraní.

### **Revisión de fuentes documentales**

La información de fuentes documentales de los docentes y del quehacer del INSPOC sobre el tema de evaluación y la participación de las organizaciones indígenas constituye otra fuente de datos en nuestro trabajo de investigación. Estos datos nos permitieron contrastar la información obtenida en las observaciones y las entrevistas haciendo los hallazgos más fiables. Para aprovechar de la mejor forma posible los datos que se tiene en la documentación, muchos de los documentos fueron revisados en el mismo instituto y otros fueron fotocopiados.

## **5. Procedimientos de recolección de datos**

### **Inserción al trabajo de campo**

Coherentes con el tipo de investigación, la inserción en terreno se la realizó en la primera etapa del trabajo de campo en la que se tomaron contactos y coordinación con los representantes de las organizaciones de la APG, del Mboarakua Guasu, los directivos, docentes y alumnos del INSPOC y la responsable de la Universidad NUR.

## Procedimientos de recolección de datos

Una primera tarea fue identificar a los sujetos con quienes se procedería a recoger la información necesaria. Posteriormente intentamos crear las condiciones y situaciones favorables al logro de objetivos. En este sentido, tratándose de una entrevista, se procuró buscar espacios con condiciones propicias para generar situaciones de diálogo abierto y sincero.

En cambio, tratándose de la observación participante, en lo posible se cuidó que esta actividad no deformara la realidad observada, ni alterara la dinámica de trabajo cotidiano; para lo cual, como investigador intenté no despertar desconfianza tanto en los docentes como en los alumnos hasta ganarme la confianza. En este sentido, el trabajo de campo y el proceso de recolección de la información estuvieron organizados de la siguiente manera: respecto a la práctica pedagógica, se realizó la observación participante a los procesos de evaluación en el aula, como ya dijimos, por el lapso de tres semanas; una vez obtenida suficiente información como para analizar estos hechos, se procedió a aplicar la entrevista a los docentes. De esta manera, se evitó un posible condicionamiento previo al comportamiento del docente.

La práctica docente de los estudiantes también fue aprovechada para realizar entrevistas a dirigentes, ancianos y ancianas de la comunidad sobre los procesos de valoración de aprendizajes comunitarios, las formas y criterios de valoración de los niños, niñas y jóvenes de su comunidad. Para profundizar este punto, también se aprovechó las reuniones comunales y de capacitación de juntas escolares realizadas por el Mboarakua Guasu en diferentes comunidades. Este paso nos permitió identificar y describir los procesos de evaluación practicados en el INSPOC y los criterios de valoración vigentes en las comunidades y documentarlos a través de registros escritos grabaciones y fotografías.

En cambio, en el punto referido a la participación de la organización indígena se seleccionó a los informantes claves y se organizaron entrevistas en coordinación y de acuerdo a la predisposición de estos personajes. Este paso nos permitió, por un lado, describir las situaciones de participación, y por otro, recoger información sobre los procesos históricos y actuales de los acercamientos y las distancias de la organización en la participación de los procesos de evaluación curricular e institucional del INSPOC.

Durante el proceso de recojo de datos se realizaron la revisión y ajustes permanentes del diseño de observación, de la organización de los datos en los cuadernos de campo y de la preparación de las siguientes jornadas.

## 6. Análisis de datos

El procesamiento y análisis de la información siguen ciertos criterios establecidos por el tipo de estudio (etnográfico). En este sentido, se propuso los siguientes pasos: ordenamiento y clasificación en categorías de análisis (en función de las notas que más se repiten, o aquellas que marcan diferencias en relación a una cotidianidad), proceso que nos permitió realizar la primera triangulación de la información recogida de diferentes fuentes (observación, entrevista y revisión documental).

Posteriormente, se procedió a la interpretación de estas categorías de análisis. Este análisis se realizó siguiendo el procedimiento de la triangulación teórica basada en la información recogida, la fundamentación teórica y las percepciones del investigador, proceso que da lugar a la descripción e interpretación respecto al tema investigado en un contexto concreto.

Respecto a la participación de las organizaciones del Pueblo Guaraní en la evaluación curricular e institucional y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el INSPOC, una vez obtenidos los datos documentales de las organizaciones, memorias de reuniones del INS y realizados las entrevistas a los dirigentes de las organizaciones y al director y profesores del INSPOC, se procedió a analizar las formas y las causas de la participación o la ausencia de participación de las organizaciones del Pueblo Guaraní respecto a la evaluación institucional y curricular del INSPOC.

Luego se procedió a triangular, en primera instancia, las fuentes de información; es decir, las observaciones, las entrevistas y los datos documentales, lo cual permitió analizar lo que se dice y se piensa, lo que se hace y lo que está dicho en las fuentes documentales. Este proceso implicó organizar las categorías de análisis de los datos encontrados y realizar el análisis propiamente dicho, lo cual nos permitió aproximarnos a una construcción teórica sobre el tema de investigación. Todo este proceso se realizó de manera ordenada, sistemática y reflexiva en procura de lograr el objetivo propuesto.

Además de identificar los procesos de evaluación curricular practicados en el INSPOC, analizar la participación de las organizaciones indígenas del Pueblo Guaraní y recoger elementos comunitarios de valoración de aprendizajes, se procuró generar una reflexión teórica respecto a las posibilidades de desarrollar una evaluación intercultural incorporando las formas y criterios de valoración de aprendizajes comunitarios en la formación de maestros, aspecto que podría 1) contribuir al fortalecimiento de la identidad étnica de los estudiantes y 2) viabilizar procesos de evaluación intercultural y constructivista en la práctica pedagógica.

gica de estos estudiantes cuando sean maestros. Es decir, si se quiere reproducir y transformar los procesos de evaluación intercultural y constructivista, los estudiantes tendrían que haberlos aprendido y vivenciado durante el periodo de formación: ser enseñados con el ejemplo durante el proceso de formación y no sólo con la retórica.

## 7. Consideraciones éticas

En un proceso de investigación etnográfica, como investigadores es aún más delicado manejarnos dentro de algunas normas éticas establecidas por este tipo de investigación respecto a la privacidad o confidencialidad de la información, a los grados de proximidad y distancia de ciertos procesos y relaciones sociales respecto a los sujetos de la investigación y nuestra supuesta neutralidad frente a algunos acontecimientos observados y escuchados. Quiero poner de manifiesto que la 'neutralidad' del observador es casi una utopía, porque considero que su lectura de la realidad está marcada por su vivencia, su formación, sus aspiraciones, en sí, su ideología. En este trabajo, consciente de esta dificultad, intenté en lo posible recoger las opiniones y realizar la lectura e interpretación de la realidad tal como se fue presentando, con sus contradicciones, sus cargas ideológicas, lo cual recogemos y reflejamos en el análisis e interpretación de los datos.

La posición de ser un investigador de "afuera" (no pertenezco al Pueblo Guaraní), facilitó en cierta medida el acercamiento, pero el reto era realizar una investigación émica, para lo cual consideré muy importante establecer relaciones de simpatía, confianza y disposición abierta (Taylor y Bogdan 1990:94). De esa forma podía entender lo que realmente pasa en la comunidad, en el MbG y en el INSPOC. También es importante estar conscientes del rol que jugamos en las diferentes situaciones del proceso de investigación y en esa medida coordinar, consultar y respetar la práctica y las opiniones de los informantes, manteniendo, en lo posible, la transparencia desde la recolección de información hasta la redacción del informe final.

Un primer hecho relacionado con la ética del investigador que tuve que enfrentar fue que, en el momento de presentar el proyecto de investigación al MbG, ellos solicitaron incorporar otros aspectos más a la investigación. Por el respeto, las relaciones y el compromiso con los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, con modestia expresé que algunas cosas de lo solicitado no estaban contempladas en mi proyecto de investigación y por el tiempo de trabajo no podría ser realizado di-

cho trabajo. Preferí ser honesto y ético en las posibilidades de investigación a fin de no defraudar a la organización indígena.

Otro aspecto a ser mencionado es la consideración respecto a los intereses y las proyecciones de los diferentes actores. En este caso, nos encontramos con dos grupos de diferentes percepciones. Por un lado, están las organizaciones indígenas como la APG, el MbG y personas afines con ellos y, por otro, están el Director General y algunos docentes del INSPOC. Entonces, la cuestión ética se manifiesta sobre cómo presentar la información de manera polarizada y en qué medida esta situación podría generar discordia entre ambos actores. Incluso se me ocurrió cambiar los nombres de algunos informantes por sinónimos cuando se trataba de afirmaciones muy fuertes respecto a algunos hechos del funcionamiento del INSPOC. Después de realizar un análisis de la situación, tomando en cuenta los objetivos del origen de la institución y los objetivos de la investigación, ante todo la demanda del Mboarakua Guasu se decidió respetar las versiones y sus autores, particularmente de los docentes. A esta determinación contribuyó la reflexión de que “el investigador no es neutral en las decisiones que adopta en su trabajo de investigación, sino que en él se proyectan valores y planteamientos éticos” (Rodríguez, Gil y García 1999:278).

También es prudente admitir que siempre es difícil, especialmente respecto al tema de evaluación, llegar al fondo de las concepciones y percepciones de los docentes, dado que es un tema que todavía no se ha trabajado mucho y por otro lado, está estrechamente ligado a la práctica pedagógica de los docentes. En el trabajo se presentan algunas inferencias basadas en las observaciones realizadas en clases y a las versiones emitidas en entrevistas por los docentes y estudiantes del INSPOC.

Finalmente, la confianza ganada por ambas instancias, por un lado, de las organizaciones como la APG y el MbG que me permitieron recorrer algunas comunidades en compañía de algunos de sus miembros y a fin de evitar susceptibilidades en el trabajo de investigación y, por otro, del INSPOC, cuyas autoridades y docentes me brindaron su apoyo con ‘puertas abiertas’ para realizar esta investigación, debe ser retribuida con la devolución de la información para posibilitar y generar una reflexión y futuras acciones en procura de mejorar la gestión y las prácticas de evaluación del INSPOC.

## **CAPÍTULO III**

# **Fundamentación teórica**

### **1. Participación y gestión educativa**

Por las características de este estudio, en el que la gestión educativa se abordará a partir de la participación de las organizaciones indígenas en el quehacer educativo del INSPOC, se considera necesario introducir, de manera concreta, un abordaje teórico sobre la gestión educativa, para luego sumergirnos en la participación, la gestión institucional, curricular y en la evaluación en procesos de enseñanza y aprendizaje como un conjunto integral de la acción educativa. Obviamente, el énfasis está marcado por la participación social en dichas acciones educativas, es decir, nuestra mirada será a partir de la participación. Por lo demás, en los procesos pedagógicos el énfasis está marcado por la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

#### **Gestión educativa**

Hay diferentes maneras de entender la gestión educativa. Cada autor la aborda desde su propio enfoque otorgándole diferentes matices. Nos encontramos con autores como Sander (1996) y Alvarado (1998) que consideran la gestión educativa como sinónimos de administración. El primero enfatiza aquellas características de la administración como la 'eficiencia y eficacia' a las cuales se añade los "conceptos superadores de efectividad y relevancia como criterios de desempeño político y cultural de la administración" (Sander 1996:38). Es más, para que la administración adquiera esas características y a fin de darle mayor funcionalidad, será necesario:

[D]efinir 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 político-pedagógica. (Sander 1996:126)

En tanto, para Alvarado (1998:37-38) “la gestión educativa tiene una fiel expresión en el contexto de la administración pública<sup>2</sup>” y ambas “se basan en un conjunto de normas: leyes, decretos, reglamentos, etc., dictados en muchos casos para fines comunes a todas las dependencias estatales”.

Alvarado (1998: 45) no hace mención a la participación social en la gestión educativa. Aunque en el enfoque sistémico dice que la gestión debe ser interactiva considerando todos los elementos que participan en el desarrollo institucional, parece referirse a elementos como profesores, alumnos, materiales, currículo, etc. En cambio para Sander, como buen administrador que visibiliza práctica política-pedagógica de la gestión educativa, es importante la participación de la ciudadanía. Entonces:

En ese marco conceptual y praxiológico, se pone de relieve la participación ciudadana como estrategia democrática de gestión, con miras a construir una sociedad libre y equitativa comprometida con la promoción de la calidad de vida humana colectiva. (Sander 1996:115)

Algunos enfoques de gestión educativa de calidad en su aplicación práctica atribuyen reducida importancia a la participación de la comunidad y las organizaciones, cuando en realidad se “demuestra que en la administración de los servicios sociales, como los de educación, la participación ciudadana es indispensable para lograr elevados niveles de calidad con equidad” (Sander 1996:133).

También encontramos a Sánchez Moreno (1997:15,17), quien, al referirse a la gestión educativa, dice que unos la entienden como el manejo de recursos humanos, priorizando la calidad profesional de los docentes; otros, como la asignación de recursos financieros y las remuneraciones, la capacitación docente, la adquisición de textos escolares; algunos como el manejo del conocimiento, el cultivo de actitudes interpersonales de con-

---

2 Entendida como el instrumento ejecutor de las decisiones políticas del Gobierno, que en representación del Estado, ejerce el poder político para realizar el bien común en beneficio y desarrollo de la sociedad.

vivencia equitativa, el aprender el uso del entorno como medio principal de desarrollo personal, el tener como medio el aprendizaje y no la enseñanza, el subordinar el desarrollo de competencias y el promover la construcción del propio aprendizaje. Sánchez Moreno entiende la gestión educativa como:

Creación de las condiciones para que el futuro educativo que queremos lograr se concrete. Esto significa: que se tiene que tener un proyecto que se quiere lograr, que se selecciona a las personas que se considera capaces para realizarlo (directivos, docentes y administrativos); que se programan y ejecutan acciones para irlo concretando y que se solucionan los problemas que lo obstaculizan; que se modifican organizaciones inadecuadas y se cambian normas, procesos, procedimientos y disposiciones obsoletos que se identificaron así al ser supervisados y cotejarlos con la realidad y con el proyecto que se quiere construir; finalmente, que se generan recursos y se los administra para contar con las personas que se requieren y realizar las acciones que se necesitan. (Sánchez Moreno 1997:17)

Para lograr estos objetivos, la gestión educativa debe ser dinámica y flexible, que no pierda el horizonte, no olvide la realidad, diferencie el operativizar de gestionar, porque “se gestiona lo que se quiere lograr en el tiempo, mediante un proceso que se conduce, creando las condiciones para ello. Por esta razón, un buen enfoque de gestión requiere ser holístico” (Sánchez Moreno 1997:17).

Para Sánchez Moreno (1997:20) la gestión educativa de una institución debe fomentar el desarrollo de la persona humana, implica “contextos que propicien curiosidad, reflexión, criticidad, creatividad, identidad, pertenencia, solidaridad, respeto al otro, diálogo, participación, exigiendo atención a los procesos de socialización y de aprendizaje en medio de una sociedad cuyo signo es el cambio y que requiere que no se pierda la identidad”.

En este sentido, una gestión educativa tiene que estar enmarcada dentro de un sistema como un todo integrado y no se puede tratar sólo una parte, “separándola del resto, porque entonces la gestión colapsa por las decisiones erróneas causadas por la falta de visión integral de su funcionamiento” (Sánchez Moreno 1997: 98). En este sentido, una gestión educativa debe apuntar a la “innovación educativa” que se entiende como:

El proceso o iniciativa que induce a un cambio en la educación. Se puede innovar en torno a la calidad, la democratización, la administración, la satisfacción de las necesidades básicas de la población escolar, mejorar las condiciones de vida y trabajo de los docentes, articular la escuela con la comunidad. (Sánchez Moreno 1997:100)

Si bien no hace énfasis explícito en la participación de la comunidad en los procesos de gestión educativa, al incorporar la idea de la 'democratización de la educación' nos hace ver la posibilidad existente "para participar en el proceso educativo, independientemente del origen social, lugar de residencia, raza, sexo, religión, posición política o ideológica y capacidad económica" (Sánchez Moreno 1997: 101).

Una gestión educativa, para tener éxito en sus propósitos, debe ser altamente participativa, centrada y reconociendo "la emergencia del sujeto humano" como el elemento crucial que hace posible el funcionamiento de las organizaciones partiendo de sus demandas y expectativas. Por lo tanto, la gestión de una organización se realiza "como un proceso de aprendizaje orientado a la supervivencia de una organización mediante una articulación constante con el entorno" (Casassus 1999:18). Realizando un recuento del proceso histórico de la gestión educativa se afirma que:

Aquí hay que tomar en cuenta que se ha transitado de una visión funcionalista (abstracta) de la acción, propia de las corrientes de la ingeniería social, a una visión militar estratégica y táctica, a una visión racionalista, para llegar finalmente a una visión holística de la acción humana, que conjuga emociones, pensamiento y lenguaje. Un enfoque que acepta la indeterminación y que no aspira a reducir la realidad a modelos. (Casassus 1999:27)

La gestión educativa se puede entender como la capacidad de generar un diálogo intercultural en su concepción social, política, cultural, económica y pedagógica. Por tanto, el análisis de la realidad, la toma de decisiones en la formulación, ejecución y evaluación de planes y proyectos educativos debe desarrollarse enteramente con la participación de la Comunidad Educativa<sup>3</sup> (Quishpe 1998:31).

Finalmente, entenderemos por gestión educativa democrática y participativa al proceso de diagnóstico, planificación, organización, funcionamiento y evaluación de una institución educativa que se estructura a partir de una relación conflictiva y ambivalente entre los protagonistas lo cual conlleva la incorporación de valores democráticos y de participación social como elementos inseparables de la gestión que hace posible que la comunidad educativa se involucre en la toma de decisiones.

---

3 Entiéndase por comunidad educativa a todos los actores del proceso educativo.

## Concepciones y prácticas de participación social en educación

En los países de América Latina y el Caribe, la UNESCO en su intento por hacer aportes significativos en el mejoramiento de la calidad de la educación, ha venido impulsando desde la década de los 70 un nuevo paradigma curricular cuyo eje articulador es la participación comunitaria en educación (Roldán 1999:64).

Está claro que no se puede eludir la importancia de la participación de las organizaciones indígenas en procesos de gestión educativa, ya que ellas son parte protagónica para garantizar alcanzar éxito de la calidad de la educación que reciben y si ésta responde o no a sus demandas.

Entendemos por tanto la participación como la intervención de individuos o grupo de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos. En definitiva, participar es tomar parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento de grupos (...) asumiendo parte del poder o del ejercicio del mismo. (Gento 1996:11)

Siguiendo a Gento (1996:13) podríamos afirmar que la participación completa sólo se da cuando las decisiones son tomadas por las propias personas que las ponen en acción. En síntesis, participar implica la definición de problemas, selección de alternativas, toma de decisiones, ejecución, monitoreo y evaluación, en sí todo el desarrollo de la gestión de planes, programas y proyectos educativos.

En coherencia con esta postura, encontramos a Alfiz (1997:100) para quien la participación “significa una verdadera forma de relación entre los distintos actores y, por lo tanto, tiene un impacto en la vida de la organización como tal, es decir, en todas sus dimensiones”. Entonces, “participar significa intervenir, hacer, al mismo tiempo implica una responsabilidad y un compromiso con lo que se hace” (Alfiz 1997:102).

También, tenemos a Rahnama (1996:194) quien dice que “la participación es la ‘acción o el hecho de tomar parte, de tener parte en, o de formar parte de’”. En este sentido, se advierte que “la mera convocatoria no significa real espacio de participación; en ocasiones, incluso, puede resultar una forma engañosa de legitimar decisiones elaboradas previamente” (Alfiz 1997:102).

Gento (1996:13), enmarcado en el grado de responsabilidad, menciona 7 niveles de participación, ellas son, de menor a mayor: información, consulta, propuesta, delegación, codecisión, cogestión y autogestión. Ciertamente estos niveles de responsabilidad podrían dar lugar a

diferentes interpretaciones y a ciertas manipulaciones sobre el ejercicio de la participación. Al respecto se previene que:

Existen diferentes niveles de participación en la toma de decisiones, tanto en lo que respecta a la etapa o nivel en que se participa como en lo que respecta al tipo de asuntos sobre los que se decide. Haciendo una escala en términos de la incidencia en las decisiones, podría plantearse que el nivel de participación mayor es aquel que está asociado a las decisiones sustantivas, y luego hay una sucesión de niveles de participación hasta llegar a la participación en la ejecución de lo que otros decidieron o directamente a la “participación como espectador”. (Alfiz 1997:103)

Sirvent plantea una diferencia entre participación real y participación simbólica<sup>4</sup>. La participación simbólica se refiere a acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional, o se la ejerce en grado mínimo; genera en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente. El tipo de participación como espectador es más habitual de lo que sería deseable y tiene una consecuencia difícil de superar: lleva al descrédito de los procesos participativos, a la sensación de que participar no tiene sentido o a perder lugares de decisión anticipando la posibilidad de no ser tenido en cuenta.

Entonces el control de la participación es importante y ha de efectuarse permanentemente, y los mecanismos para ello deben manejarse durante todo el ciclo de actividad, a fin de garantizar si los planes funcionan de modo adecuado y si se precisan ajustes necesarios para corregir deficiencias<sup>5</sup> (Harding H. 1988:34).

Siguiendo a Williamson podríamos afirmar que la participación comunitaria “debe articularse no sólo con el contexto cultural local, sino con el movimiento social e indígena que representa uno de los modos orgánicos de la existencia y reproducción de su comunidad” (1998:25) y de acuerdo a la situación o al grado de articulación con las organizaciones sociales de base, el control sobre las formas de participación sería más eficaz.

Esto significa que todos los que están implicados directamente en una gestión democrática, los educadores profesionales, igual que los padres, los activistas de la comunidad y otros ciudadanos tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en el proceso de

---

4 Sirvent, M. T. 1994 *Educación de adultos: Investigación y participación*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, citado en (Alfiz 1997: 103).

5 (Harding H. 1988:34 s/r. cit. en Gento 1996:22).

toma de decisiones, en la creación de las políticas y los programas de las instituciones educativas (Apple 1997:22,24). La participación comunitaria y de los pueblos indígenas tiene derecho a formar parte de las decisiones curriculares, dado que el currículo “prevé sobre qué enseñar, cuándo y cómo, así como sobre qué, cómo y cuándo evaluar” (Coll 1992).

Para Quishpe (1998:47) es necesario regular la participación en la toma de decisiones a fin de evitar conflictos entre los miembros de la Comunidad Educativa. Al respecto, es importante señalar que las relaciones entre la institución educativa y la comunidad son conflictivas y ambivalentes. Entonces:

Lo que aparece en la escuela es un entramado formado por tres grupos, profesores, padres y alumnos, vinculados entre sí por relaciones que no son de colaboración, sino de poder; relaciones asimétricas y bipartitas, no tripartitas. (Fernández 1992:74)

En este sentido, la participación cobrará significados enteramente distintos según se configure a favor de un equilibrio entre los sectores implicados, obligados así a consensuar sus objetivos, o lo haga volcando todo el peso del lado de los profesores (Fernández 1992:137). Al mismo tiempo se tergiversa o se manipula la participación.

Sin embargo, es importante considerar una mirada crítica a la participación o más propiamente al uso indiscriminado de la participación, ya sea por los gobiernos o las personas interesadas que a fin de seguir consolidando sus propósitos y de legitimar sus intereses hegemónicos y de dominación recurren “a su pertinaz tendencia a maniobrar y manipular a los movimientos [sociales] e imponerles sus propios marcos ideológicos y definiciones de los objetivos de lucha” (Rahnema 1996:205).

De acuerdo a estos fines, se ha identificado algunas razones que los gobiernos y las instituciones han desarrollado respecto a la participación:

El concepto de participación no es percibido como una amenaza; la participación se ha vuelto un lema publicitario políticamente atractivo; la participación se ha convertido en una proposición económicamente tentadora; se percibe la participación como un instrumento de mayor eficacia así como una fuente de inversión; la participación se está convirtiendo en un buen mecanismo para recaudar fondos; un concepto ampliado de la participación podría ayudar al sector privado a involucrarse directamente en el negocio del desarrollo. (Rahnema 1996:194-200)

La participación, que es una forma de intervención, es una política demasiado seria y ambivalente como para ser tratada con ligereza,

o reducida a una palabra acomodadiza carente de un significado preciso, o a un fetiche, o bien sólo a un instrumento o una metodología. (Rahnema 1996:207). Por lo que el objetivo de tal participación es lograr el poder:

Un tipo especial de poder –el poder del pueblo- el cual pertenece a las clases y grupos oprimidos y explotados, y a sus organizaciones y a la defensa de sus intereses para posibilitarles avanzar hacia metas compartidas de cambio social dentro de un sistema participatorio. (Fals Borda 1988:2<sup>6</sup>)

Cuando el concepto de participación popular fue expuesto como un elemento clave en la creación de un desarrollo centrado en la persona, la participación pretendió que cumpliera cuatro funciones como: cognoscitiva, regenerando el desarrollo sobre la base de un modo diferente de comprender la realidad para enfrentarla; social, a fin de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y desterrar la pobreza; instrumental, consistía en suministrar nuevas respuestas al fracaso y proponerles nuevas alternativas, y una política, suministrar nuevas fuentes de legitimación asignándose la tarea de dar poder a los marginados (Rahnema 1996). En la práctica, si bien se ha logrado parcialmente alguna de estas funciones, la pobreza parece agudizarse y todavía no se termina de entender la democratización y el ejercicio del poder por los marginados.

### **La participación social y empoderamiento en el Pueblo Guaraní**

La movilización y los procesos de reivindicación del Pueblo Guaraní incorporan la formación docente como un programa importante para la educación intercultural bilingüe, que es propuesta por la APG y “se constituye en el principal factor para la concreción de una de sus aspiraciones” (SNE, APG, INST 1995:7).

Sin embargo, es importante analizar las connotaciones que adquieren estos procesos de implementación de las propuestas del Pueblo Guaraní que contribuyeron al fortalecimiento y el empoderamiento de la participación de la organización guaraní. Para lo cual es necesario considerar:

Los diversos discursos que conviven en las escuelas expresan una situación de enfrentamiento/resistencia –con elementos de tradición y contem-

---

6 (Fals Borda, Orlando 1988. *Conocimiento y poder popular*. Nueva Delhi: Indian Social Institute, citado en Rahnema 1996:200)

poraneidad- entre una tendencia a la homogenización cultural, (...) con otras modalidades de expresión de vida e identidades que reflejan una particular visión social de mundo: la perspectiva popular de conocer el mundo desde su condición histórica. Como diría Gramsci; establecer un consenso en torno a los intereses culturales, sociales y políticos del pueblo. Si la educación es política, el cómo se establece una capacidad de los trabajadores, hombres y mujeres rurales, de ejercer poder-en-lo-ideológico, pasa a ser crucial. (Williamson 1998:33).

Consciente de que la participación es un proceso a través del cual los actores involucrados influyen y comparten control sobre las iniciativas, decisiones que se proponen sobre los recursos que los afectan, en la escuela de EIB estaba clara la situación del ejercicio de poder y del control. El análisis de los comunarios frecuentemente giraba en torno a estos dos elementos, el poder y el control, porque el lograr viabilizar un aspecto de su propuesta o conquistar un espacio en la gestión constituye el proceso de empoderamiento de la organización guaraní. En tal caso:

Lo central está en la determinación del espacio simbólico o institucional de poder (red social en que se establecen las conversaciones, relaciones de dominación/subordinación y resistencia de grupos sociales), en que se definen los objetivos, posibilidades, significados y límites de ese consenso. (Williamson 1998:33)

En el caso guaraní, con la organización de la APG, las reivindicaciones surgen alrededor de una propuesta integral como el Piset cuyo plan global contempla los aspectos educativos. Posteriormente, con la implementación de programas como el PEIB, la alfabetización, la educación de adultos, la capacitación de maestros interinos y la conformación del programa Guaraní de Formación Docente, la organización del Pueblo Guaraní a través de su participación activa en estos programas ha ido adquiriendo y ejerciendo poder, llegando a fortalecerse y fortalecer el desarrollo de dichos programas y respondiendo a la visión integral de sus comunidades. Entonces:

La participación es al mismo tiempo un medio y una meta de desarrollo, es una forma de vida. Busca fortalecer a la gente de manera que ésta adquiera mayor libertad de escoger y cambiar la gobernabilidad. (Montufar 1995:16)

La implementación de la educación intercultural bilingüe, en la región guaraní, contribuye a la movilización y la apropiación de la escuela. Se dice que:

La educación bilingüe en Bolivia, y posiblemente también en otros países, ha logrado movilizar a las comunidades alrededor de la identidad, la lengua y el proyecto educativo. Asimismo, ha acercado los padres y las madres de familia a la escuela, rompiendo el monopolio del maestro y llegando la comunidad y la organización inclusive a ejercer control social sobre la oferta educativa. (D'Emilio 1994b:15)

Además, se vivieron procesos de apropiación de la escuela a partir de la implementación de la educación intercultural bilingüe, que significaba realizar cambios:

Sería necesario revisar a fondo la política educativa a fin de dejar en manos de las comunidades una cantidad cada vez mayor de decisiones sobre los contenidos, métodos y, en general, la organización y el funcionamiento del sistema escolar. (...) Todo esto exige algo más que tomar en cuenta la opinión de las comunidades: de lo que se trata es de aceptar y respetar sus decisiones. (Bonfil Batalla 1987: 241)

Como ya mencionamos anteriormente, la campaña de alfabetización en lengua materna fue otro programa que contribuyó al proceso de empoderamiento del Pueblo Guaraní, porque por un lado significaba encontrarse consigo mismo y por otro, significaba prepararse y estar listos para encontrarse con el otro y entablar una relación de igual a igual. "Todos los actores de aquella gran campaña sostienen que ésta no hubiera logrado los resultados obtenidos si no se hubiera hecho hincapié en la identidad cultural y lingüística" (D'Emilio 1996:27).

Este proceso de empoderamiento también ha posibilitado una diferente relación entre líderes indígenas y maestros del mismo grupo étnico. Estos últimos son vistos ahora como aliados de las organizaciones, comprometidos con su pueblo más que con su gremio (D'Emilio 1994a:19). Sin embargo lo fundamental del:

... proceso de *empowerment* (empoderamiento) de las comunidades y organizaciones indígenas se ve facilitado por el uso de la lengua materna y por el respeto de la identidad cultural. Es un indicador positivo así como es positivo el aumento de la capacidad de negociación de las comunidades indígenas y sus organizaciones con el estado y con los organismos de cooperación. (D'Emilio 1994a:20)

El mecanismo de participación para el guaraní es la asamblea, donde se toman decisiones. Para el guaraní, la asamblea es el valor más genuino y tradicional de la comunidad, la asamblea es la que manda y decide. Es así, que "(...) mientras las comunidades y los mburuvichas no

participen de decisiones en la planificación educativa, no se puede hablar de una participación verdadera, efectiva y dinámica” (Mandepora 2001:103).

Otras cuestiones clave son: “la actitud y comportamiento de los gestores, las políticas participativas y prácticas de organización y el monitoreo y evaluación participativa para que un sistema de aprendizaje organizativo funcione” (Phnuyal s/r:11). Un proceso orgánico de participación y empoderamiento promueve todos estos elementos, que no pueden separarse unos de otros. En este sentido, un elemento central de un proceso participativo es contribuir a la transformación positiva de las relaciones de poder, que es el meollo para empoderar (Phnuyal s/r:14).

Para Cirilo Yerema, (ex presidente del Mboarakua Guasu) la “participación como concepto es participar en todos los niveles, participación en la toma de decisiones, en la planificación, en la elaboración del currículo, en la designación de docentes, en la gestión administrativa: todo eso es participación” (en Mandepora 2001:45).

Esta posición es aplicable a todos los niveles del sistema de educación, desde el nivel inicial, pasando por la formación de maestros hasta el nivel superior. Entonces, con énfasis en el caso guaraní “pensar la gestión innovadora y participativa, requiere situarla en contextos locales de cooperación y conflicto y en las significaciones que el otro tiene en la memoria histórica local” (Williamson 1998:29).

## **La participación prescrita en la Ley de Reforma Educativa**

Siendo la participación popular uno de los ejes fundamentales de la Reforma Educativa, el D.S. 23949 legisla lo concerniente a la participación social en educación.

Sin embargo es importante considerar que las “leyes pueden alentar, dar lugar a la participación, legitimarla, y esto es verdaderamente importante, pero no la garantizan” (Alfiz 1997:110). O pueden también generar procesos contrarios a estas afirmaciones y a la misma Ley, como ocurrió en la región guaraní:

... con el traspaso del PEIB al Estado fue cuando la participación activa de los padres, de las autoridades y la comunidad en general empezó a debilitarse, porque el Estado no tomó en cuenta aquella experiencia de participación. (La Reforma cometió un error, porque antes que llegue la Reforma nosotros teníamos nuestro consejo educativo guaraní en cada comunidad). Los consejos educativos guaraní eran la instancia de participación comunal y el Estado no los fortaleció, lo cual tuvo implicancia en la desestabilización de la relación de los comunarios con la gestión de la EIB. (Mandepora 2001:60)

Respecto a la participación de las organizaciones indígenas en las actividades de los INSs existe poca legislación, entre ellas podemos citar el Art. 26° del D.S. 23949, dice:

De acuerdo al artículo 6, inciso 5, del Código de Educación, se conformarán cuatro Consejos Educativos de Pueblos Originarios, que serán reconocidos mediante Resolución Suprema, y que atendiendo al principio de transterritorialidad, tendrán carácter nacional y estarán organizados en: aymara, quechua, guaraní, amazónico multiétnico y otros. (MECyD 1999b:37)

Es así que el Consejo Educativo Guaraní (Mboarakua Guasu), por su ubicación territorial, es la organización responsable de coordinar acciones con el INSPOC y con la Universidad NUR, en lo que se refiere a formación docente. Sus acciones pueden estar amparadas en los incisos 1 y 2 del Art. 31 del D.S. 23949 que expresa:

1. Participar en la formulación de políticas educativas, lingüísticas y culturales de alcance nacional y particularmente de aquellas que involucren directamente a los miembros del pueblo originario al que representan.
2. Velar por la adecuada ejecución de las políticas educativas de alcance distrital, departamental y nacional, particularmente en lo que se refiere a interculturalidad y educación bilingüe, y a la formación de docentes en los Institutos Normales Superiores Bilingües. (MECyD 1999:37)

Sin embargo, es oportuno aclarar que los INS beneficiados por estos artículos son los INS bilingües preferentemente. En los INS monolingües, los CEPO tienen poca o ninguna presencia en el seguimiento y la coordinación de actividades.

## **2. Gestión educativa y evaluación**

Manteniendo la mirada desde la participación social en la gestión educativa del INSPOC, en este acápite se aborda la evaluación como un elemento importante en la gestión educativa. Sin embargo, no es nuestra intención desarrollar toda la teoría de la evaluación, más al contrario, sólo situarla en un contexto general del quehacer institucional y curricular para, en el siguiente acápite, introducirnos en la evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Breve aproximación a la evaluación

La evaluación es un aspecto muy importante dentro la gestión educativa; dependerá del carácter y la concepción de evaluación para que un programa logre los objetivos o los resultados esperados.

Evaluar es dotar de significado a lo que ocurre, es emitir un juicio valorativo sobre algo o alguien, evaluar es comprender y darle valor, significado en su dimensión profunda y su potencialidad, es decir, evaluar tiene diferentes connotaciones dependiendo cómo y desde dónde se interpreta y se pone en práctica. La evaluación en sentido amplio es “enjuiciar el comportamiento de algo (o de alguien) en función de un patrón o ideal pre-establecido” (Santos Guerra 1998:15). En este sentido se dice: “En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material” (Gimeno y Pérez 1995:338).

La evaluación educativa es mucho más sensible, porque se trata de un conjunto de actores del que dependerá el éxito o el fracaso de un programa o de una institución, de las personas que dirigen esa institución, mucho más aún de los beneficiarios de esos programas. En este sentido: “la evaluación en el marco de una Gestión Integral de Programa Sociales tiene un carácter permanente y sistemático, opera como un proceso de aprendizajes institucional y genera información relevante para la toma de decisiones de los distintos actores con la finalidad de mejorar la calidad y la eficiencia de los resultados” (UNESCO 1999:53).

Vamos a entender la evaluación como “un proceso permanente de indagación de la valoración de la gestión del programa para generar conocimiento y aprendizaje que alimente la toma de decisiones” que permita realizar los ajustes necesarios al programa (UNESCO 1999:54). “como comprensión de una situación, fenómeno o proceso requiere información confiable y un marco desde el cual dicha información adquiere significado” (Alfiz 1997:151).

El proceso de evaluación, entonces, es parte de la gestión y lleva al ajuste del diseño. Sin embargo, no debemos olvidar del carácter participativo y de los actores, quienes “tendrán que aportar sus miradas a la evaluación de su marcha y a la reorientación de las estrategias cuando se acuerde que es necesario” (Alfiz 1997:143).

La evaluación en la gestión educativa tiene varias denotaciones, entre ellas “controlar el grado de cumplimiento de la normativa previamente acordada, y la rendición de cuentas de la institución. Las dos deberán ser continuas aunque son más eficientes cuando surgen desde el

autocontrol, la autorendición, la autoevaluación” (Teijido1995:107). Otra denotación hace referencia:

... a la esencia misma de la evaluación y debe ser considerada no como una política sino como la expresión en objetivos concretos de deseos de mejora. Mejorar la formación de los docentes, el esquema organizativo, el clima institucional, el grado y tipo de aprendizaje de los alumnos, etc. (Teijido 1995:107)

Para que la evaluación se convierta en un proceso de mejora de la realidad, ha de acabar siendo asumida como elemento capaz de incidir en la toma de decisiones en el centro. “La evaluación impuesta o sufrida resultará estéril. Y el conocimiento de la realidad que se puede conseguir a través de ella será pobre y desvirtuado” (Santos Guerra 1996b:105).

Por la multiplicidad de miradas y de interpretaciones que adquiere la evaluación, también hay diferentes formas de evaluar los procesos educativos, en este sentido:

Es posible valorar la educación en términos sustantivos o políticos y en términos instrumentales o académicos. La calidad sustantiva de educación refleja el nivel de consecución de los fines y objetivos políticos y culturales de la sociedad. La calidad instrumental define el nivel de eficiencia y eficacia de los métodos y tecnologías utilizadas en el proceso educativo. También es posible valorar la educación en términos individuales y en términos colectivos. La calidad individual define la contribución de la educación al desarrollo de la libertad subjetiva y el interés personal. La calidad colectiva mide la contribución de la educación a la promoción de la equidad social y el bien común. (Sander 1996:135)

La evaluación, en gestión educativa, tendría que responder a la dinámica del mismo proceso de gestión, incluyendo principalmente la participación de las organizaciones que participan en este proceso, y valorar la educación en su sentido político y colectivo, y que ésta responda a intereses y necesidades de los beneficiarios, ante todo, de las organizaciones indígenas. Al respecto se afirma que:

Los enfoques más democráticos de la evaluación, los participativos, son pluralistas en dos sentidos. En el primero, se basan en una combinación de diversos principios y valores y no en un solo criterio, como ocurre en un enfoque utilitarista estricto. En el segundo, representan diversos intereses distintos; teóricamente, los intereses de todos los afectados por el programa o política. En la medida en que respondan a los intereses de los miembros de la comunidad, podemos considerarlos democráticos. (House 1994:162)

En las instituciones educativas la evaluación, generalmente, queda en el nivel informativo donde a las organizaciones indígenas no se les da credibilidad en aspectos que atingen a las decisiones institucionales y curriculares.

### **Calidad en la gestión educativa**

En referencia a la gestión del currículo, Kemmis (1988:153) plantea que la educación no es simplemente un proceso de reproducción de las relaciones existentes en la sociedad; “es también un medio por el que la sociedad cambia continuamente: la educación funciona de forma simultánea reproduciendo y transformando la sociedad”. En este sentido “un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse 1991:29-30).

Un proceso de gestión curricular participativo se preocupa de estos aspectos cuando se dice que: “los padres de familia [...] debemos preocuparnos por saber qué y cómo están aprendiendo nuestros hijos e hijas” (CSUTCB 1991:19). Entonces, la implementación de un diseño curricular que responda a los intereses de los pueblos indígenas requiere de recursos humanos altamente sensibles a las interrelaciones socioculturales, críticos, reflexivos, comunicativos e investigadores para gestionar una educación de calidad, así como plantea Sander:

En muchos estudios latinoamericanos sobre la calidad de educación y su relación con la calidad de la gestión educativa hay una preocupación prioritaria por la equidad y la relevancia social de la educación y del conocimiento para la ciudadanía. Calidad de educación para todos es, en realidad, el consenso político-pedagógico de alcance internacional más importante adoptado por los gobiernos en el umbral del nuevo milenio. (1996:136)

Sin embargo, varios autores coinciden en que el significado del término calidad no es único. No todos los que usan este término quieren decir lo mismo (Alfiz 1997:160). Otros autores dice que el término calidad se presenta como un concepto ambiguo que involucra diversidad de significados” (Quito y Campo 2000:108). Para Sánchez (1993:46), el concepto de calidad de educación participa del carácter pluridimensional del fenómeno educativo. En cambio, otro autor nos dice que el concepto de calidad “se vuelve elusivo, polisémico e incluso contradictorio, ya que al igual que aquellas palabras que posibilitan su utilización con to-

das las acepciones posibles, tal como “libertad”, “democracia”, “revolución” y los más modernos comodines como “mega”, “hiper”, “clonar”, “catear”, el concepto “calidad” se inserta en un universo lingüístico que lejos de aclarar, oscurece el pensamiento” (Donoso 2001:295).

Para Alfiz (1997:160) la calidad es un “concepto relativo que se va definiendo según las necesidades de la sociedad y de la época. Generalmente está asociado a ciertas valoraciones y a ciertos parámetros tomados como ideales a conseguir”. Entonces:

La calidad de los resultados involucra todo el proceso y a toda la organización: las condiciones de trabajo de los docentes, el grado de profesionalización y formación, capacitación y actualización de los mismos; las innovaciones curriculares y el desarrollo curricular continuo; la articulación entre los saberes escolares y aquellos necesarios para el desenvolvimiento en la sociedad y el mundo productivo; la gestión y organización escolar, su coherencia, sus modelos y estilos; el afianzamiento de los vínculos con la comunidad, la capacidad de dar respuesta a sus demandas y de propiciar la participación; las condiciones de infraestructura edilicia y los recursos didácticos con los que cuenta; la cantidad de alumnos por sección, entre otros elementos. (Alfiz 1997:161)

Para Quishpe (1998:46), la calidad es un “proceso permanente que busca la formación integral del sujeto, influyendo su calidad de vida y la de su entorno social en el marco de criterios de eficiencia, eficacia, efectividad, pertinencia y relevancia, interrelacionados de manera sistemática”. Siguiendo esta ruta, entenderemos:

Por “educación de calidad” a la que logra construir saberes, conocimientos, valores y actitudes adecuados para el desarrollo de personas libres, críticas, activas, creadoras y solidarias que puedan contribuir permanentemente en mejorar su calidad de vida, la de su comunidad y la de la sociedad en su conjunto. Estas personas se incorporarán creativa, eficiente y solidariamente a los procesos productivos que les permita atender sus necesidades dentro de un sistema y práctica democráticos. (Sánchez Moreno 1997:100)

También se dice que la relevancia, equidad, participación, son algunos de los criterios útiles y necesarios para sopesar la calidad de la educación, sin embargo, aquéllas deben ser sometidas a la confrontación y pertinencia curricular de acuerdo a nuestra realidad específica. En este sentido: “un currículo puede tener una alta coherencia interna y ser ineficaz, el problema reside en contar con un currículo cuya concepción responda a las demandas que expresan las estructuras de la socie-

dad, las expectativas de la población y las necesidades de los educandos y la comunidad” (Sánchez 1993: 47-48).

En cambio las miradas críticas a la gestión educativa de calidad, afirman que ella “se inscribe en esta particular forma de comprender los procesos educativos, no siendo otra cosa que un intento más por transferir a la esfera escolar, los métodos y las estrategias de control propios del campo productivo” (Gentile 1997:53).

Esta afirmación da cuenta de lo contradictorio que puede ser el empeñarse por una gestión de calidad de manera acrítica, sin considerar las condiciones y contextos políticos, económicos y sociales en los que se define la educación. Por lo que es importante analizar los procesos y contextos históricos, estructurales y coyunturales en los que nos desenvolvemos. Siguiendo esta línea crítica, encontramos que la gestión de calidad educativa es considerada como:

La “satisfacción de necesidades sociales”, un elemento “democratizador” que pone en evidencia el proceso de deterioro que sufrió el sistema educativo en las últimas décadas. A la calidad se le adjudica un papel central para garantizar que toda la población que se incorpora a la escuela también logre acceder a aquellas competencias, conocimientos y valores que la educación promete. La cuestión de la calidad es planteada a partir de una concepción “tecnocrática” donde la baja calidad del servicio que brinda el sistema educativo está vinculada principalmente a la escasa eficiencia de éste. Además todas las estrategias dirigidas a mejorar la calidad de la educación son intrínsecamente elitistas. (Filmus 1995: 11,12,20)

Así como se plantean y usan concepciones y estrategias de calidad que podrían hacernos más funcionales y acrílicos a las corrientes empresariales y a las políticas neoliberales, considero que un conjunto de estrategias de transformación puede ser utilizado con diferentes intenciones e interpretaciones y que éstas apunten a mostrar la profundización de la desigualdad y la inequidad especialmente en zonas dispersas y la periferia de las ciudades. Por lo tanto, en el marco de la actual crisis educativa, la demanda por una mejor calidad de educación para todos es la forma principal que adquiere la exigencia de alcanzar una real igualdad de oportunidades.

Para Donoso “los conceptos de calidad y equidad son incompatibles, porque si la calidad como concepto y realidad apunta a la diferenciación, y la equidad, como concepto y realidad, conlleva a la homogenización, ¿cómo se pueden postular dos Políticas Educativas que son exclusivas y excluyentes” (2001:301). Una posición más crítica nos dice que:

La calidad educativa, por su carga semántica, por su capacidad para movilizar compromisos afectivos, por su innegable deseabilidad, ocupa un lugar central en el léxico neoliberal, especialmente en el capítulo dedicado a la educación. Se trata de una de esas categorías lingüísticas que debe ser con urgencia deconstruidas, si no queremos enredarnos de forma irrecuperable en la trama de la seducción conservadora. (Tadeu da Silva 1997:149)

Ese proceso de deconstrucción está estrechamente vinculado al combate de las desigualdades, la dominación y las injusticias de cualquier tipo. Por lo tanto, “la calidad es un concepto político. Como tecnología moral, la calidad encarna y corporifica relaciones específicas de poder y la educación está lejos de ser una técnica inocente y neutra” (Tadeu da Silva 1997:150).

Entonces, el abordaje de la calidad de la educación tiene una visión política orientada a cuestionar la producción y mantenimiento de las desigualdades, y en lugar de reproducirlas tendría que transformarlas. Además, “la discusión de la calidad no puede ser desligada de un cuestionamiento del currículo, de los métodos y de los procesos de evaluación predominantes. El currículo está involucrado en la construcción de identidades hegemónicas ligadas a profundas divisiones sociales” (Tadeu da Silva 1997:156).

Una consecuencia inmediata de este proceso es que la calidad deja de ser un elemento sustantivo y político para transformarse en una cuestión instrumental y técnica. De esta forma, la calidad consiste en seguir una serie de procedimientos correctos y apropiados y no en decidir democráticamente sobre los objetivos y fines de los procesos educacionales. La eficacia, la eficiencia y la técnica correcta preceden a la discusión pública y democrática sobre los límites y posibilidades de la educación, de la pedagogía, así como del currículo y del modelo institucional de escuela que deseamos construir. (Tadeu da Silva 1997:160-161)

Lejos de rechazar la calidad educativa, conscientes de su protagonismo político, debemos deconstruir y resignificar el concepto y su puesta en práctica, buscando una respuesta a nuestras necesidades, nuestra realidad sociocultural, política de los pueblos indígenas. Debemos aspirar a desestabilizar y subvertir las identidades hegemónicas en lugar de legitimarlas y fortalecerlas.

### **La evaluación en el desarrollo curricular**

Cuando hablamos de evaluación en el diseño curricular, nos estaremos refiriendo a la existencia de dos niveles de evaluaciones, la evalua-

ción de todo el sistema curricular de la institución educativa y la evaluación del desarrollo de aprendizajes de los estudiantes, que se desarrolla en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la institución. Por razones metodológicas de abordaje temático, en este subtítulo nos referiremos al primer caso, y el segundo caso será trabajado en el siguiente subtítulo. Respecto a la evaluación curricular se señala:

- a) La evaluación del desarrollo curricular se refiere a todos los aspectos que hayan sido planificados y organizados previamente referentes a todo el quehacer de la institución educativa<sup>7</sup>.
- b) Evaluación del desarrollo de los procesos de aprendizaje son contemplados desde la perspectiva de que el profesorado desarrolla los procesos de enseñanza – aprendizaje de acuerdo con las normas y criterios previamente establecidos en la programación general<sup>8</sup>. (Quishpe 1998:214)

Si consideramos que el currículo, “desde un enfoque procesual, es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación” (Gimeno 1991:119), la evaluación llega a ser parte importante en el proceso de desarrollo curricular. Entonces, “la evaluación curricular comprendería el análisis del nivel de congruencia entre las relaciones de contingencia lógica (anticipadas) y las de contingencia empírica (observadas)” (Gottret 1998:124). Una evaluación curricular debe considerar:

... las necesidades de los estudiantes en términos de aprendizaje, los objetivos, el diseño curricular, los procesos y materiales instruccionales, el proceso de los estudiantes, la efectividad del profesor, el ambiente de aprendizaje y los resultados de la instrucción, focos que son comparando en un cierto momento con determinadas normas o criterios de evaluación. Su primer objetivo, consecuentemente, es el dar información útil y pertinente a las personas que toman decisiones en el campo educacional específicamente referidas al currículo. (Fernández 1992:31)

---

7 Como: órganos colegiados, personal docente, relaciones con los padres de familia, con el entorno social y cultural, funcionamiento de la actividad financiera y administrativa, clima institucional, etc.

8 Sobre: contenidos mínimos y de aplicación, desarrollo de actividades en la institución educativa, actividades complementarias y extraescolares, metodología, material didáctico, utilización de espacios y recursos, participación de los padres de familia en la enseñanza, actuación del docente como guía.

También se señala, que “el currículum abarcado por los procedimientos de evaluaciones es, en definitiva, el currículum más valorado” porque se constituye en el referente de la concreción de su significado para profesores y para alumnos. (Gimeno 1991:373). En este sentido:

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (Gimeno y Pérez 1995:378)

Entonces, será importante circunscribir al enfoque de evaluación por procesos, que es esencialmente crítico, no calificador y “consiste en la recogida y uso de información relativa a cambios en el comportamiento de los alumnos, a fin de adoptar decisiones sobre el programa educativo” (Stenhouse 1991:152). La evaluación<sup>9</sup> “es el proceso que consiste en concebir, obtener y comunicar información que marque una orientación para la toma de decisiones educativas respecto a un programa determinado” (MacDonald<sup>10</sup> en Stenhouse 1991:159).

La evaluación ayuda a mejorar el clima, a estimular la curiosidad acerca de la enseñanza, equivale a investigar la naturaleza y los problemas de la innovación educativa y el perfeccionamiento de las escuelas de manera integrada al currículo (Stenhouse 1991:169,170). Complementando la idea de proceso:

La evaluación debe ser pensada como un proceso permanente de reflexión que atraviesa y compromete todas las prácticas y acciones humanas. Pensar en la evaluación como crecimiento, como proceso objetivo que permita el mejoramiento de las diferentes prácticas humanas y de las intervenciones que se diseñan y ejecutan, es pensar en la revisión y seguimiento del hacer mismo desde parámetros e indicadores acordados previamente, a través de los cuales el valor se resignifica socialmente. (Roldán 1999:119)

---

9 La evaluación es considerada como el proceso de investigación destinado a describir una determinada realidad, en base a las cuales emite juicios de valor (hipótesis) sobre la adecuación a un referente pre-establecido para la toma de decisiones que permitan realizar cambios y ajustes en el currículo. (Gairín 1999; Fernández 1992; Stenhouse:1991)

10 MacDonald 1973b *Educational evaluation of the National Development Programme in Computer Assisted Learning*. cit. en Stenhouse 1991:159.

Los procesos de transformación de la educación, por coherencia con sus principios pedagógicos, psicológicos, filosóficos, etc., tienen que estar estrechamente acompañados de nuevas concepciones y nuevas formas de evaluar que están en estrecha relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se afirma que:

La evaluación comprensiva y globalizadora exige un cambio en la ideología selectiva dentro del sistema educativo y de los propios docentes, una revisión de las necesidades de formación del profesorado para disponer de una mentalidad más diferenciada en su pensamiento sobre lo que es importante en la enseñanza y en el desarrollo del currículo. Reclama nuevas necesidades en la organización escolar. Al no existir estas condiciones se puede explicar la permanencia de pautas de control defendidas por la evaluación tradicional, procedimientos rígidos de constatar el rendimiento educativo, aunque se haya difundido directrices nuevas sobre cómo evaluar. (Gimeno y Pérez 1995: 390)

Un currículum que no se evalúa y que no contempla la evaluación como parte importante del desarrollo curricular, difícilmente entrará en una dinámica de transformación. “Sin información sobre el funcionamiento cualitativo del sistema escolar y curricular, los programas de innovación o reformas pueden quedarse en la expresión de un puro voluntarismo o en sometimiento a iniciativas que podrían no responder a necesidades reales de los alumnos, de los profesores” (Gimeno 1991:375) y los padres de familia o la comunidad educativa en su conjunto.

Siguiendo algunos lineamientos de la Reforma Educativa boliviana (SNE 1997:42) se dice que a partir del enfoque de enseñanza, la evaluación tendrá también una perspectiva distinta. La nueva evaluación se propone observar y determinar cuánta y qué ayuda es necesaria para que los alumnos vayan alcanzando el logro de aprendizajes mayores. No se limitará a medir las respuestas de los alumnos. No se evaluará al alumno en forma aislada, sino el proceso en el cual éste interactúa con su maestro y con sus compañeros de grupo. Tampoco se medirá el avance sólo al final, sino durante todo el proceso, a fin de ayudar al alumno a superar sus obstáculos y dificultades en todo momento.

### **Características de evaluación en dos modelos pedagógicos**

Antes de entrar a detalles sobre la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, basándome en Stenhouse (1991) y Gimeno (1990), me permitiré presentar un resumen apretado de las concepciones de evaluación en dos modelos pedagógicos. Me refiero al modelo

de evaluación por objetivos y al modelo de evaluación por procesos. Por fines didácticos, los presento en el siguiente cuadro:

Modelo pedagógico por objetivos	Modelo pedagógico de proceso
<p>Define sus resultados y sus objetivos como conductas individuales.</p> <p>El evaluador determina si los estudiantes muestran conductas concretas. (House 1994: 28)</p> <p>Determina el cumplimiento a cada uno de los objetivos y reduce éstos a algún conjunto mensurable. (<i>op.cit.</i>:29)</p> <p>Busca la eficiencia y el control del proceso didáctico. (Gimeno 1990:154)</p> <p>Sirve para mejorar los procedimientos de evaluación y asegurara la búsqueda sistemática de resultados determinados de antemano. (<i>Ibid</i>)</p> <p>No está al servicio de un mejor conocimiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es solamente un medio de control. (<i>ibid</i>)</p> <p>Se interesa por asegurar la demostración del logro de objetivos específicos. Considera la evaluación basada en la 'medición'. (Stenhouse 1991:145)</p> <p>Mide cantidad de contenidos memorizados y no un verdadero aprendizaje. (CSTUCB 1991:8)</p> <p>En la escuela sólo se hacen evaluaciones del rendimiento. (Santos Guerra 1996b: 69)</p>	<p>Implica que el profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador.</p> <p>La evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación. (Stenhouse 1991:139)</p> <p>Apela a criterios públicos para evitar subjetividad. (<i>op.cit.</i>:40)</p> <p>El modelo de proceso es esencialmente crítico, no evaluador. (<i>op.cit.</i>:141)</p> <p>La evaluación es considerada como parte de un proceso de investigación. Consiste en la recogida y uso de información relativa a cambios en el comportamiento de los alumnos. (<i>op.cit.</i>:152)</p> <p>Es el proceso consistente en concebir, obtener y comunicar información que oriente en la toma de decisiones. (Stenhouse 1991:159)</p> <p>Ayuda a mejorar el clima, a estimular la curiosidad acerca de la enseñanza..., equivale a investigar la naturaleza y los problemas de la innovación educativa, y el perfeccionamiento de las escuelas de manera integrada al currículo. (<i>op.cit.</i>, 169,170)</p>

Se sabe que en la práctica el modelo por objetivos y el modelo de proceso conviven y muchas veces se ponen en vigencia al mismo tiempo. Lo importante es que queden claras ambas intencionalidades y prácticas pedagógicas. Al respecto, Stenhouse (1991:156) afirma que “para evaluar hay que comprender. [...] las evaluaciones convencionales de tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo tratan en términos de éxito o de fracaso. Pero un programa es siempre una mezcla de ambos que varía de un marco a otro”.

Este proceso de evaluación por objetivos es intencional y coherente con el modelo propuesto, el hecho que “no valoren que hay otros intereses fundamentales de conocimiento fuera de sus objetivos de predicción, control y eficacia, no constituye sólo un error intelectual, sino también un grave fallo ético y político” (Giroux 1990:58).

Refiriéndose a la evaluación de proceso, Santos Guerra (1996b: 69-70) nos dice:

Una parte del resultado del alumnado se debe a factores que no tienen sus raíces en su esfuerzo, en su capacidad o en su motivación. Parte de sus resultados se deben a la naturaleza y contenido de los aprendizajes, a las condiciones, a la intervención del profesor. En la escuela, sólo se evalúa a los alumnos. El sistema vive de la evaluación que realiza y precisamente encuentra en el fracaso de algunos alumnos la base de su éxito como institución clasificadora.

En la evaluación de proceso “No nos importa tanto cuántas cosas se hacen, cuántos alumnos aprueban, (...) cuántos éxitos se consiguen, etc. No es que no importen los resultados, sino que la forma mejor (quizá la única) de valorarlos debidamente es saber cómo se producen [los aprendizajes]” (Santos Guerra 1996b:101).

Por su lado, el enfoque de evaluación de la Reforma Educativa boliviana se circunscribe al modelo pedagógico de proceso dado que recupera muchos elementos de dicho modelo:

La evaluación se ocupa de hacer un juicio sobre el logro de los objetivos generales y específicos, de manera tal que éste sirva de antecedente para determinar los avances en función de los fines perseguidos por el currículum. Cabe señalar que cuando se habla de evaluación, se hace referencia a un proceso permanente y no únicamente a la medición de logros al final de una etapa determinada del proceso educativo. En tal sentido la evaluación involucra todos los componentes de la oferta educativa (ETARE 1993:32, 33)

### **3. Evaluación en procesos pedagógicos y la interculturalidad**

La participación en la evaluación de una gestión educativa presenta mayor reflexión sobre los procesos de evaluación institucional y curricular en desmedro de la evaluación en procesos de aula. Este abordaje nos permitirá analizar las posibilidades de la participación de las organizaciones indígenas y padres de familia en los procesos de evaluación de los aprendizajes de sus hijos y no sólo demandar una participación en ámbitos institucionales y curriculares. En este estudio consideramos importante tratar con mayor énfasis la evaluación de los procesos pedagógicos de aula como una muestra de la puesta en práctica de concepciones que sostienen una práctica pedagógica intercultural.

## **Evaluación en procesos de enseñanza y aprendizaje**

Partimos nuestro abordaje con la consigna de que: “la evaluación nunca lo es, en sentido estricto, de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Coll y Martín 1999:177).

Respecto a la variedad de significados de la evaluación, Gimeno y Pérez (1995:338) afirman que en la práctica pedagógica “cotidiana dominante, el significado de evaluar es menos polisémico: consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán calificaciones”. Entonces una:

Evaluación en general, la simple asignación de una nota, la calificación o apreciación de un trabajo, de un ejercicio, o de cualquier actividad del alumno, la adjudicación de toda categoría que suponga la ubicación de una realización del alumno dentro de una escala implícita o explícita, es la expresión de un juicio por parte del profesor, que presupone una toma de decisiones, por elemental que sea, y que se apoya en distinto tipo de evidencias o indicios, tomados a través de algún procedimiento técnico cuando es una evaluación formal, o por mera observación informal. (Gimeno 1991:377)

Por lo mismo es urgente e importante de entender la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La interdependencia entre ambos procesos es fundamental para los procesos de transformación educativa. Santos Guerra (1998:13) afirma que:

... la forma de concebir y desarrollar el proceso de enseñanza conduce a una forma de practicar la evaluación, pero no es menos cierta la tesis contraria: una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza.

Una evaluación de carácter integral tiene diferentes destinatarios y objetivos. En este sentido, se evalúa para el alumno, para darle una información sobre su aprendizaje, se evalúa para el profesor, para que conozca los resultados de su acción y se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos (Santos Guerra 1996b:24). Es decir “se evalúa para comprender por qué no se dio el aprendizaje, en qué han fallado los alumnos y el docente, lo cual permite cambiar la práctica y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje” (Morales 2002:39).

La evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje responde a una dinámica continua en la cual sus protagonistas adoptan posiciones frente a los acontecimientos desarrollados en el proceso pedagógico.

gico. Estas posiciones dependen del rol que les toca desempeñar. Entonces todo proceso educativo:

... de alguna manera, se realiza en un clima de evaluación, en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos a realizar y en los productos de ellas esperados y, por tanto, se puede afirmar que existe un cierto clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza, sin que necesariamente deba manifestarse en procesos formales, que son muy frecuentes. Un alumno sabe que le evalúan cuando le preguntan, cuando le supervisan tarea, cuando el profesor propone una línea de trabajo, cuando le desaprueban. En toda esa dinámica y clima, desde la perspectiva del alumno, se configura un criterio acerca de lo que se entenderá por aprendizaje valioso de calidad. (Gimeno 1991: 373-374)

Se dice que la evaluación es una cuestión didáctica (Lacasa 1994), sin embargo, considero que la evaluación es una cuestión ante todo política, claro que tiene que ver con lo técnico o didáctico, porque en ella se decide cómo y cuáles son los criterios de valoración, es un juicio de valor, de los aprendizajes de estudiantes, es decir es una valoración. Las maneras de valorar son variables, pueden ser cuantitativas y otras cualitativas. Como dice Coomer (1986:166)<sup>11</sup> :

Los presupuestos de los que se parte determinan el propósito de la evaluación. La evaluación es un proceso social continuo, pero rara vez sus presupuestos son debatidos o los valores inherentes a esos presupuestos salen a la luz. Una tarea necesaria para el desarrollo de la teoría y la práctica en educación es hacer explícitos esos presupuestos; sólo a través de un examen racional pueden tomarse las mejores decisiones relativas a la evaluación en educación.

Por su lado, Santos Guerra nos recuerda que “en la escuela sólo se hace evaluación del rendimiento del alumnado. El sentido descendente de la evaluación como criterio de comprobación, de selección y de control se realiza sobre el estamento más frágil, más desválido y jerárquicamente más débil” (1996b:96). Aunque esta afirmación está cargada de valoración negativa respecto al rol de los alumnos, creo que, en muchos casos, la práctica así lo demuestra. Se pone en práctica “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo” (Gimeno y Pérez 1995:338) logrado por los alumnos.

---

11 Coomer, D.L. (1986) *Reformulating the evaluation process*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing. Citado en Lacasa (1994:262).

Retomando el carácter técnico y político de la evaluación, se dice que: “la evaluación es un constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros” (Santos Guerra 1998:16). Por lo tanto, en los procesos de evaluación no se debe ocultar su naturaleza política y ética.

La dimensión política de la evaluación y cómo ésta se constituye en un instrumento de poder en manos de los docentes puede generar varias posibilidades de ejercicio de ese poder. Sin duda, esto tiene que ver con la formación de los docentes y la necesidad de innovar procesos pedagógicos acordes a la realidad sociocultural y pedagógica de los educandos. En este sentido, por un lado, ese poder se puede utilizar para jerarquizar, desvalorar, atemorizar, etc. y, por otro lado, se puede hacer ejercicio de ese poder para comprender, considerar y transformar positivamente los procesos de aprendizaje, lo cual será viable siempre y cuando se tome conciencia de esta posibilidad. Con relación a este desafío, Santos Guerra (1998) nos dice:

El cambio profundo en los modos de realizar la evaluación proceden de la reflexión rigurosa de los profesionales y afectan a tres esferas fundamentales: las concepciones educativas, las actitudes personales y las prácticas profesionales. (Santos Guerra 1998:27). Debemos entender también que la “evaluación, más que una actividad técnica, es un proceso ético” y en su dimensión profunda, es político. (Santos Guerra 1998:52)

Otro aspecto a tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje es la subjetividad de la evaluación. Se dice que “el acto de evaluar siempre supone un sujeto capaz de emitir un juicio sobre un fenómeno que es objeto del enjuiciamiento” (Martínez s/r:1) y todo juicio es valorativo, es subjetivo. Entonces, frente a esta situación se debe procurar “hacer más consciente, más operativo, más técnico dentro del proceso de construir el proceso de evaluar, de realimentar, de crecer, de desarrollar” (Roldán 1999:119). Como dice la misma autora:

Pensar en la evaluación como crecimiento, como proceso objetivo que permite el mejoramiento de las diferentes prácticas humanas y de las intervenciones que se diseñan y ejecutan, es pensar en la revisión y seguimiento del hacer mismo desde parámetros e indicadores acordados previamente, a través de los cuales el valor se resignifica socialmente. (Ibid.)

Lo importante es que queden claras las intencionalidades y prácticas pedagógicas y que los maestros sean conscientes de esa subjetividad y se procure controlarlos a través de la negociación y democratización

de los procesos de evaluación, conscientes de la subjetividad de los estudiantes, establecer relaciones intersubjetivas.

### **Evaluación como ejercicio de poder y violencia simbólica**

En las reformas educativas es importante entender los procesos de transformación pedagógicos e institucionales. Al respecto, Michael Apple (1996:54) nos dice: “los cambios en el currículo y en la pedagogía deben ir acompañados de modificaciones en las relaciones de poder dentro y fuera de las escuelas”.

Se atribuyen a muchos factores los fracasos escolares, ante todo a los alumnos, por diferentes causas (Santos Guerra 1998), pero muy poco se quiere ver el rol de los actores de la enseñanza. Otra de las “causas principales del fracaso educativo es el control supuestamente casi total sobre los principios y la aplicación de éstos por parte de los profesores y demás ‘educadores profesionales’” (Apple 1996:15).

Esta mirada es compartida por Bernstein (1988) que dice que tanto la educación como el discurso pedagógico en la escuela son transmisores de relaciones de poder. Es así que: “El poder que dimana del proceso evaluador es tan grande que permite atribuir causalidades arbitrariamente, catalogar éticamente, justificar decisiones y clarificar realidades” (Santos Guerra 1996a:2).

Sin duda, esta relación de desigualdad supone que el poder se ejerce desde el profesor y que los alumnos se habitúan y están condenados a ‘apañárselas’ e incluso a saltarse las reglas establecidas por medio de estrategias de supervivencia (Belair 2000:22). Al respecto, otro autor afirma que:

La evaluación lleva consigo una carga de poder. El profesor tiene en sus manos el poder de seleccionar, de certificar los aciertos y los fracasos. El sistema educativo que escalona las certificaciones, los padres que esperan para sus hijos el éxito escolar, la sociedad que pide buenos resultados, hace que, aunque el profesor no conceda importancia a la evaluación en cuanto a proceso sancionador, el alumno, los padres y otros profesores carguen de connotaciones controladoras ese proceso. (Santos Guerra 1996b: 25)

Uno de los retos de la educación, en general, y de los procesos de evaluación, en particular, es desmitificar el ejercicio del poder del docente, considerando que los docentes de programa de EIB deberían desarrollar la capacidad de democratizar, socializar y compartir el poder entre todos los actores del quehacer educativo. Entonces, entender la

evaluación como una propuesta democrática “es asumir que parte de juicios de valor sobre información veraz o creíble, contrastada, respetuosa con la condición de los individuos y de cualquier persona” (Gairín 1999:20).

Como ya habíamos adelantado en el párrafo anterior, la evaluación debería democratizarse en función a iniciativas de negociación en procura de llegar a un acuerdo equitativo de evaluación (House 1994). Mientras el educador ejerza su poder, sus intereses en los procesos educativos, no podría considerarse un educador democrático, menos intercultural, “pues convierte a la evaluación en una fuerza, coerción o manipulación” (House 1994:169).

El reto es generar y desarrollar intereses comunes entre el educador y los educandos. Porque el poder surge y se explicita “cuando existe un conflicto de intereses. Si se utilizan sanciones, el poder se convierte en coerción (amenaza de privación) y en fuerza (ausencia de elección) y no se funda en la autoridad” (House 1994::167). En los procesos pedagógicos se debería tratar de:

Situar los límites de ese poder, de entender desde el principio sus premisas y de atenerse a ellas a lo largo de la relación que se establece con los alumnos. La transparencia llega a ser en tal caso una base importante en relación con el lugar que se cree que ese poder debe ocupar. (Belair 2000:23)

Por lo tanto, el futuro maestro deberá aprender a evaluar de manera constructiva, democrática e intercultural, en diálogo con sus alumnos. Aprender a evaluar siendo evaluado de manera constructivista e intercultural debería ser la consigna y la práctica pedagógica cotidiana en los centros de formación de maestros. Caso contrario, si estos estudiantes no desarrollan la capacidad de reflexionar críticamente y sobreponerse a las prácticas autoritarias y de ejercicio del poder en la evaluación que con ellos han ejercido sus docentes, sin duda tenderán a reproducir las formas autoritarias de los procesos de evaluación. De ahí que:

Según la orientación pedagógica escogida y transmitida, este poder podría ocupar un lugar más o menos importante, más negociado y por tanto más estratégico y menos abrumador, durante el aprendizaje de los alumnos. (Belair 2000:23)

La cuestión crucial es que el maestro lo asuma como un desafío y desarrolle sus actividades procurando “‘hacer aprender sin utilizar demasiado poder’ o, por lo menos, sin que ese poder innegable esté en primera línea” (Belair 2000:22).

## El enfoque de la evaluación por competencias

Al igual que los otros conceptos que se ha tratado en este capítulo, cuando se habla de competencias se connotan diferentes tendencias como podremos observar más adelante. En este acápite, intentaremos presentar algunas tendencias del enfoque educativo por competencias. Los técnicos de la Reforma Educativa, se apoyan en Corvalán (1993) para quien:

El concepto de competencia es un constructo teórico que supera los conceptos de capacidad o habilidad, ya que se refiere a roles ocupacionales más que a la ejecución de tareas específicas derivadas de una ocupación. En términos generales, una competencia puede ser descrita como la capacidad de realizar roles laborales completos, es decir, no sólo conocer sobre un oficio o profesión, sino ser capaz de jugar los roles asociados con la misma y no sólo ejecutar tareas específicas aisladas. (Corvalán 1993:1)

En este sentido, el enfoque de la evaluación guarda coherencia con la forma de concebir el aprendizaje y la enseñanza, y de organizar el currículo. En este nuevo enfoque, la evaluación presta especial atención a los procesos donde los estudiantes construyen sus aprendizajes. “Se considera que en el rendimiento de un alumno intervienen procesos de diferente naturaleza: operaciones mentales, contenidos, actitudes, destrezas, necesidades, hábitos y valores” (Morales 2002:39).

Otra aproximación al concepto de competencia es que “puede definirse como excelencia virtual, o sea, como una capacidad estable, interiorizada, aunque no tendrá valor sino por su manifestación mediante una práctica en un nivel de dominio determinado (Perrenoud 1996:40). Una competencia es una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido.

Se trata entonces de un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes. En suma y en breve, la competencia o idoneidad se expresan al llevar a la práctica, de manera pertinente, un determinado saber teórico. Así, trabajar en competencias implica pensar en la formación de los ciudadanos idóneos para el mundo de la vida, quienes asumirán una actitud crítica ante cada situación, un análisis y una decisión responsable y libre y una idea de educación autónoma, permanente, profundizando en aquellos aspectos que ellos mismos determinen. (Bogoya 2000:11,12)

Siguiendo esta línea de reflexión, presentamos a Pinto, para quien la competencia es:

La capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica'. Cada competencia viene a ser un aprendizaje complejo que integra habilidades, aptitudes y conocimiento básicos. Se integran tres tipos de saberse: conceptual (SABER), procedimental (SABER HACER) y actitudinal (SER). Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (METACOGNICION). (Pinto 1999:12)

Complementando nuestro análisis en esta tendencia, tenemos la siguiente versión:

El concepto de competencia<sup>12</sup> implica la idea de una mente activa y compleja y, por tanto, la de un sujeto productor. Un sujeto que trabaja de manera activa el conocimiento y los saberes que recibe, a partir de lo que posee y lo que le es brindado desde su entorno. Puede jugar con el conocimiento; lo transforma, lo abstrae, lo deduce, lo induce, lo particulariza, lo generaliza. Puede significarlo desde varios referentes, puede utilizarlo de múltiples maneras y para múltiples fines; describir, comparar, criticar, argumentar, proponer, crear, solucionar problemas. (Torrado 2000:50)

Educar para el desarrollo de las competencias es permitir la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de los alumnos, la creación colectiva de saberes, significados y realidades, y de un ser humano que se desarrolla en su relación cultural y social.

En cambio, hay otras tendencias que identifican al enfoque educativo por competencias estrechamente ligado al modelo de desarrollo económico, empresarial y técnico. Entre ellas, contamos con Pinto (1999:53), quien dice: "un modelo curricular por competencias nos ubica ante un escenario que va más allá de la modernización de la escuela y nos obliga a entrar en la discusión por el tipo de sociedad y ser humano que queremos formar". Con esta afirmación se trasciende los parámetros de una propuesta técnica.

---

12 Por ahora el concepto de competencia puede ser entendido como el conocimiento que alguien posee y el uso que ese alguien hace de dicho conocimiento al resolver una tarea con contenido y estructura propia, en una situación específica y de acuerdo con un contexto, unas necesidades y unas exigencias concretas.

Las competencias son específicas, pues, es la empresa la que determina las que son prioritarias para sus intereses, que obviamente, están vinculados a la competitividad en el mercado imponiendo la acreditación de la mano de obra. (Donoso 1992:296) Cuando se enfocan las competencias desde el mundo del trabajo, y particularmente desde el empleo, se pueden distinguir dos niveles. A) Las competencias de empleabilidad, son aquellas inicialmente necesarias para obtener un trabajo de calidad y para poder reciclarse siguiendo los cambios. Se resumen en habilidades básicas tales como la capacidad de expresión oral y escrita, matemática aplicada, capacidad de pensar. Estas competencias requieren una enseñanza sistemática y gradual. B) Se agregan a las anteriores otras relacionadas al uso de recursos, para lograr objetivos; las competencias interpersonales; competencias de comunicación. Finalmente, se señalan competencias sistémicas y competencias tecnológicas. (INFORME SCANS 1998:2,6)

El informe SCANS sobre la calidad en la organización educativa (1998) cuenta que una comisión pasó 12 meses encuestando a empresarios, oficinas públicas, a particulares, a gerentes, sindicalistas, empleados y obreros sobre lo que había que “saber” para enfrentar el desafío de una economía globalizada. La respuesta fue “trabajar con más inteligencia” (Informe SCANS 1998:1).

Este informe llama a la reflexión, porque la Reforma Educativa boliviana adopta ciertas características de este modelo, pero las situaciones de contexto y los actores son completamente diferentes; primero, los procesos productivos del sector empresarial son deficientes en el país, segundo, entre los entrevistados no aparecen las poblaciones indígenas, dado que son ellos los que mantienen el mercado interno del país y sus sistemas productivos tienen diferentes características que los de la industria. Esta situación es una prueba más de cómo y dónde se deciden los enfoques de las políticas educativas y de la distancia de estos procesos con la realidad sociocultural, política, económica y educativa de los pueblos indígenas. Sin embargo:

Por más que los modernos “teóricos” de la reforma educativa intenten copar el campo educativo con terminologías y claves que son propias de la empresa productiva, por su propia naturaleza, por el sentido más fuerte de su existencia, la escuela es una realidad esencialmente diferente a una empresa. (Donoso 2001:296-297)

Esa adaptación entendida en el plano de los contenidos, la metodología, los recursos y los procesos de evaluación de aprendizajes deberán ser considerados y trabajados también en los INS, de manera que los egresados de este instituto que trabajen en las escuelas, no “desalienten al educando de que aprenda aspectos fundamentales de su cultura y le

impidan aprender lo que le permitirá más tarde desenvolverse con eficacia en su medio" (Trapnel 1996:225).

### **La evaluación como proceso de valoración en EIB**

La evaluación deberá constituirse en un proceso de comprensión, de permanente crítica y autoreflexión tanto en los maestros como en los alumnos. En este sentido, las funciones de la evaluación de control, selección, comprobación, clasificación, acreditación y jerarquización, que reproduce una cultura de la individualidad, de la competitividad y del autoritarismo deberán cambiar a funciones de diagnóstico, de diálogo, de comprensión, de valorar a las personas en sus potencialidades, de retroalimentación y de aprendizaje permanente.

Esta forma de evaluar genera una cultura de autocrítica, de debate permanente, de flexibilidad y ante todo alienta el enfoque intercultural de la educación y en la sociedad. Un "antídoto" para estas resistencias está dado por el desarrollo de una actitud de diálogo, comprensión y mejora, considerados estos últimos de manera indisociable: "Mientras se dialoga, se comprende; al comprender, se mejora; la mejoría es conseguir un mayor nivel de diálogo" (Santos Guerra 1998:139). En este marco:

el aprendizaje lleva a una actuación crítica que reside en la posibilidad de comprender y construir significados sociales cada vez más comprensivos en términos de cosmovisiones sociales, éticas, políticas, etc., que de alguna manera determinan, condicionan o restringen esos significados. En un círculo esto se daría tanto por la incorporación de contenidos y valores propios y requeridos por la comunidad como por la inclusión de todas las lecturas posibles de los contenidos que incorpora. (Irurzun 2000:22-23)

Por lo tanto, la calidad de la educación y la evaluación en EIB está vinculada con la cultura y debe respetar las distintas formas de conocer, sentir y actuar que poseen los grupos heterogéneos, especialmente los pueblos indígenas.

Considerando que, en los pueblos indígenas, los procesos educativos se desarrollan en contextos territoriales y socio culturales concretos y diversos, "la valoración de estos procesos se da en un sistema de valores que dependen de la filosofía de la institución", escuela o comunidad (Martínez s/r:25) y deberá considerar los tres componentes en los que se fundamenta la calidad de la EIB, que son: "dignidad, identidad e interculturalidad" (Martínez s/r:49).

Además que en la educación intercultural bilingüe el “objeto de la evaluación es el proceso educativo, que a la vez está relacionado con el proceso de crecimiento humano y construcción de la vida comunitaria” (Martínez s/r:50).

### **Una evaluación constructivista, intercultural y participativa**

En este acápite presentaremos algunas características de lo que constituiría una evaluación constructivista, intercultural y participativa.

Un proceso de evaluación constructivista deberá respetar al otro como persona; supone tratar de comprender sus aspiraciones e intereses desde su punto de vista y presentarle consideraciones que apunten a desarrollar sus potencialidades a partir de sus ‘limitaciones’ o diferencias en el proceso de aprendizaje, sin que esto signifique una institucionalización de las bajas expectativas que perjudique a muchos estudiantes indígenas. En este sentido, deberá apuntar al desarrollo de la persona como sujeto individual y colectivo. Mucho más aún, si pertenece a un grupo étnico, deberá ayudar a fortalecer su identidad y elevar su autoestima. Al respecto, se dice que “cualquier evaluación debería ser vista como una intervención que ayuda a los sujetos a reconstruir los temas que se están evaluando” (Neimeyer y Neimeyer 1996:20).

Esa ayuda debe tener como principio el respeto a cada uno de los estudiantes de acuerdo a sus características socioculturales, lingüísticas y personales, generando relaciones interculturales entre docentes y estudiantes de manera que ambos se fortalezcan y reafirmen su identidad colectiva e individual. (Martínez s/r: 52)

Y no se trata de ahondar las desigualdades culturales y las divisiones sociales de clase o de comunidades étnicas, religiosas, lingüísticas, territoriales (Perrenoud 1996:63), sino de respetar la diferencia, de generar procesos de evaluación con trato igualitario y equitativo para todos. Ayudar a construir significados, generar procesos de reflexión crítica y de transformación debe ser el rol de la enseñanza.

Si concebimos el aprendizaje como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido con su propia dinámica, con sus progresos y dificultades, con sus bloqueos e incluso retrocesos, parece lógico concebir igualmente la enseñanza como un proceso de ayuda a la construcción que llevan a cabo los alumnos. La enseñanza eficaz, en una perspectiva constructivista, es la enseñanza que consigue ajustar el tipo y la intensidad

de la ayuda proporcionada a las vicisitudes del proceso de construcción de significados que llevan a cabo los alumnos. (Coll y Martín 1999:177)

Los resultados de la evaluación van a depender tanto de los significados que se construyen, como de los significados que adquieren mayor sentido a partir de su propio contexto y ampliando la mirada a otros contextos. Es decir, considerar la complejidad de las relaciones socioculturales a los que una persona se enfrenta de alguna manera. Por lo tanto:

Las orientaciones constructivistas normalmente ponen más énfasis en el concepto de holismo semántico, es decir, la creencia de que cualquier construcción dada puede ser entendida mejor en el contexto de un sistema de significado más amplio que la apoye. Cuanto más extensas, ricas y complejas sean estas relaciones, tanto mayor será el grado de significatividad alcanzado. Ahora bien, cuanto más extensas, ricas y complejas sean estas relaciones, tanto más ardua será también la tarea de intentar explorarlas. (Coll y Martín 1999:174)

Una evaluación constructivista intercultural deberá estar “situada en la primacía del significado personal, el papel activo de la persona como cocreadora de significado y la naturaleza autoorganizada y de evolución progresiva de nuestras estructuras de conocimiento” (Neimeyer y Neimeyer 1996:11). Entonces:

De acuerdo con cada una de esas características humanas, la orientación fundamental hacia el significado, la negación del acceso directo a la realidad y los continuos procesos de cambio distinguen la esencia y el estilo de la evaluación constructivista. (Neimeyer y Neimeyer 1996:13)

Un aspecto importante a considerar en este proceso es la participación de los actores en los procesos de evaluación. Me refiero a la participación de las organizaciones de base y las directamente involucradas en procesos educativos como los padres de familia y miembros de las comunidades de donde proceden los estudiantes. Aunque “es obvio que en los enfoques utilitaristas de la evaluación, la participación se limita a la ‘valoración de las necesidades’, diseñada para recoger las pretensiones”. En cambio en la evaluación constructivista se tendría que vislumbrar una participación real y que sea “capaz de detectar preferencias políticas complejas” (House 1994:165), porque:

Evaluar es participar en la construcción del conocimiento axiológico, interpretando la información, estableciendo visiones no simplificadas de la rea-

lidad, facilitando la generación de una verdadera cultura evaluativa y promoviendo el cambio. (Gairín 1998:20)

Por otro lado, una evaluación constructivista intercultural, para ser participativa, deberá incorporar criterios de valoración de aprendizajes comunitarios y aquellos relacionados a la valoración de las personas en su desarrollo. “La nueva evaluación favorece el juicio participativo y cooperativo propiciando conjuntamente la responsabilidad del proceso educativo, constituyéndose en un proceso de permanente comunicación” (Morales 2002:39).



## CAPÍTULO IV

# Presentación de resultados

“Ahora estamos otra vez de pie, pero no diremos, como antes en Kuruyuki que vamos a pelear o hacer la guerra con flecha o palos, ahora la lucha es con cuadernos, lápices, con nuestra inteligencia...” (Mateo Chumira. Capitán Grande zona Kaaguasu. Discurso en Kuruyuki. APG 1992)

### 1. Aproximación al contexto del INSPOC

Si consideramos la población o los pueblos indígenas que participan en la formación de maestros bilingües en el INSPOC, tendríamos que hablar necesariamente de cuatro pueblos indígenas: guaraní, chiquitanos, guarayos y weenhayek. Se trata de un contexto geográfico amplio que traspasa fronteras departamentales, municipales y étnicas. (Ver mapa en anexo). Sin embargo, por razones históricas que han caracterizado la conformación del PGFD, tomaremos como contexto al Pueblo Guaraní porque formó parte activa de la propuesta educativa integral y que adquiere un carácter de proyecto político de dicho pueblo. Es decir, por las razones arriba expuestas, el análisis e interpretación de datos se centrarán en las acciones del Pueblo Guaraní en tanto que hacer institucional, curricular y con mayor énfasis en los procesos de aula que se desarrollan en el INSPOC. La presencia de estudiantes de cuatro pueblos étnicos en el Instituto podría ser motivo de otra investigación sobre las relaciones interculturales de estudiantes indígenas.

El Pueblo Guaraní se extiende en la provincia Cordillera del departamento de Santa Cruz; las provincias Luís Calvo y Hernando Siles del departamento de Chuquisaca y las provincias de O'Connor y Gran Chaco de Tarija.

Revisando fuentes históricas Pifarré (1989), Melià (1988) y Saignes (1986) encontramos que las migraciones<sup>13</sup> guaraní llegaron del Brasil y

---

13 Se cree que llegaron por tres rutas principales: por el Pilcomayo hasta la región de Tarija; por el Chaco hasta la Cordillera Central y por Chiquitos hasta el Guapay.

del Paraguay. Se puede deducir que eran pueblos itinerantes y que en otras oportunidades ya habían pasado por estos territorios hasta llegar a la Cordillera. A su paso tuvieron que enfrentar, principalmente, a los chané y otros grupos tribales, lo que significó un proceso de mestizaje y es en ese contacto que se origina la sociedad chiriguana (guaraní-chané).

Estos grupos guaraní migraban buscando encontrarse con el *kandire*, contacto con el libertador y en busca de la 'tierra sin mal'<sup>14</sup>. Una de sus características principales es que "dentro de su territorio el chiriguano no se puede someter a nadie más que a la voluntad de los dioses, ya que el chiriguano está llamado a ser *iyambae* o sin dueño" (Pifarré 1989:34). En este proceso también se había enfrentado con los incas, quienes no pudieron someter a los guaraní.

Los chiriguano pretendían someter a los pueblos que ganaban en las guerras, sin embargo tenían estrategias de sometimiento, es así que "actúan con amplitud y flexibilidad frente a los que en su conducta se amoldan, o hacen el esfuerzo de amoldarse, al modo de ser chiriguano. Hay ejemplos de chané sometidos y chané aceptados" (Pifarré 1989:34).

La organización social y política de los guaraní está constituida por la "familia extensa que era y es la unidad social fundamental" (Melià 1988:37) y un grupo de familias formaba un tentamí y varios tentamí formaban un tentaguasu.

Otra característica de los guaraní es que las decisiones se tomaban en asambleas, "estas acciones 'confederadas', precedidas por solemnes asambleas, se llevaban a cabo sobre todo con vistas a algunas guerras importantes. (...) pero de las alianzas intergrupales no se pasó nunca a una organización superior" (Pifarré 1989:41).

La economía guaraní estaba basada principalmente en la producción del maíz, la caza, la pesca y la recolección. Según Melià (1988:39) "su sistema de producción está íntimamente ligado con relaciones sociales de consumo y reciprocidad". O sea el principio guaraní no consiste en producir para almacenar, sino para compartir en las grandes fiestas donde se reúne todo el pueblo, por lo tanto los guaraní no desean trabajar solos. "Es el sistema de cooperación *motirö* que siempre ha caracterizado los trabajos guaraní y no sólo en la agricultura, sino se extiende a otros trabajos. Esta forma de cooperación es una verdadera institución reglamentada por hábitos consuetudinarios y prácticas rituales" (*ibid.*: 41).

---

14 'La tierra sin mal' es ante todo la tierra buena, fácil para ser cultivada, productiva, suficiente y amena, tranquila y apacible, donde los Guaraní pueden vivir en plenitud su modo de ser auténtico (Melià 1988:23).

Durante la colonia se dice que los chiriguano adoptaron una serie de estrategias para resistir y responder a las invasiones y ataques, ya sea del ejército español como también de los misioneros.

Entre su modo de accionar político se puede mencionar las guerras internas que vivían entre ellos y las alianzas con los españoles para derrotar a otros grupos guaraní. Con todo, durante siglos de guerras internas y de enfrentamientos con los españoles no lograron someterlos y quitarles su libertad. Pero sí lograron una fuerte disminución de su población, cosa que cuando llegaron a la República, “los guaraní iban perdiendo dominio de su territorio ancestral y se refugiaron en las zonas marginales” (Nasini 2002:133). No obstante, se libraron guerras ininterrumpidas sin lograr su propósito de recuperar y hacer respetar su territorio. Además que “desgraciadamente en estas luchas contra los blancos, había casi siempre algunos jefes que combatían de lado del enemigo contra su propia tribu” (Saignes 1990:185).

Finalmente, el 28 de enero de 1892, aproximadamente 5000 *kereimbas* (guerreros) enfrentaron al ejército boliviano, donde por la superioridad armamentística, después de varias horas de combate encarnizado sufrieron una tremenda derrota física y moral. Este hecho fue aprovechado por “la oligarquía republicana para avanzar en el despojo del territorio guaraní, poblando con más y más vacas” (Puente 1995:60), refiriéndose a la expansión de la hacienda y la explotación que perviven hasta nuestros días.

La lengua de los chiriguanos era y es el guaraní. La familia lingüística a la que pertenecen es la tupí guaraní, algunos autores afirman:

Se trata de la unificación de dos vertientes lingüísticas del pasado: grandes grupos tribales tupí del Brasil en fusión con grandes tribus guaraní del Paraguay. Después de la Arawak, la familia tupí-guaraní es la más difundida en Sudamérica. (Riester y Zolezzi 1989:12, 18)

La expansión de la familia lingüística tupí-guaraní en Bolivia trasciende al Pueblo Guaraní. Entre ellas se encuentran:

Guaraní-chiriguano (Ava e Izocéño), provincia Cordillera (Santa Cruz); guaraní-chiriguano (Ava), Provincias Luis Calvo y Hernando Siles (Chuquisaca) y provincias O'Connor y Gran Chaco (Tarija); Guarayo...; Sirionó...; Yuki...; Tapiete... y Guarasug'we..., etnicidad considerada extinguida. (Diez Astete y Murillo 1998:94)

En el caso de la lengua guaraní, específicamente, se identifica tres variedades lingüísticas que hacen referencia a tres subgrupos étnicos:

Los Ava, se consideran los descendientes de los guaraní que lucharon en Kuruyuki.

Los Izoceño, de origen mestizo Ava-Chané (arawak)

Los Simba. (Diez Astete y Murillo 1998: 95)

Entre las reorganizaciones de los pueblos indígenas podemos señalar que desde su fundación en Octubre del 1982, la CIDOB representa a más de 30 comunidades del oriente boliviano. Entre sus planteamientos más importantes se encuentran la defensa de los territorios y el derecho de autogobierno a través de sus autoridades comunales e intercomunales en el ámbito de sus posiciones ancestrales y la cultura de sus pueblos. En el campo cultural promovió la educación bilingüe y bicultural y demandó el reconocimiento legal de los idiomas nativos por parte del Estado (Riester y Zolezzi 1989:26,27). En síntesis, por primera vez en Bolivia, desde el punto de vista oficial, las lenguas y las culturas de los pueblos indígenas bolivianos son conceptualizados como patrimonio cultural de la nación y los pueblos mismos, por primera vez, son considerados nacionalidades (Rivero 1991:15). El reconocimiento de la lengua guaraní como lengua oficial, sin duda, es antecedente muy importante para la posterior implementación de la educación intercultural bilingüe.

Desde 1985 se iniciaron las actividades de reorganización y de unidad del Pueblo Guaraní. Así, la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) se constituyó el 4 de febrero de 1987 (Puente 1995:65). Las organizaciones comunitarias entraron en un proceso de diálogo con los Jesuitas y otras instituciones que colaboraron con la movilización de las organizaciones. El resultado más visible es la creación de CIPCA, organización dependiente de la Compañía de Jesús en Bolivia. El diálogo también se entabla con instancias de la Prefectura representada en la Corporación de Desarrollo de Santa Cruz (CORDECRUZ). Ambas instituciones deciden realizar un primer diagnóstico en la provincia Cordillera para posteriormente conformar el Plan de Desarrollo Campesino de Cordillera (PDCC) cuyos proyectos están planteados en una visión integral de desarrollo de las comunidades, como: Producción, Infraestructura, Salud, Educación y Tierra –Territorio (PISET).

En el campo de la educación se inicia la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, posteriormente y aprovechando la conmemoración de la batalla de Kuruyuki del 28 de enero de 1892, se prepara la campaña de alfabetización que tuvo gran éxito por la participación masiva y comprometida de las autoridades y de jóvenes voluntarios guaraní. En 1995 se creó el Gran Consejo Educativo Guaraní *Mboarakua guasu*, considerado como depositario de la sabiduría del Pueblo Guaraní en educación (APG-CIPCA 1998:2) que es reconocido en mayo de 1998.

Las necesidades educativas fueron creciendo, entonces se abren los CEMAs rurales donde muchos/as jóvenes guaraní concluyen su bachillerato. Posteriormente, se advierte el deseo de empezar a formar maestros en educación intercultural bilingüe a nivel de escuela primaria sin contar aún con normas legales que autoricen y reglamenten esta modalidad al interior del sistema educativo formal (Amadio y Zúñiga 1989:45).

El INSPOC está ubicado en el municipio de Camiri, sexta sección municipal de la Provincia cordillera. El municipio cuenta con una población aproximada de 30,897 personas entre hombres y mujeres, de las cuales 26,505 personas viven en el área urbana y 4,392 personas viven en el área rural (INE 2001).

En la gestión 2-2002, el INSPOC cuenta con 187 estudiantes, 97 varones y 90 mujeres. La distribución por pueblo indígena corresponde a: 59 guaraní, 3 guarayos, 24 chiquitanos, un weenhayek, un estudiante quechua/aimara. Además cuenta con una planta de ocho docentes, con una planta administrativa de tres directores: general, académico y administrativo, dos personas en el departamento de orientación y una secretaria. Del total de personal del INSPOC, 7 personas son bilingües castellano-guaraní. El INSPOC actualmente funciona en las instalaciones del ex-campamento petrolero, ya que no cuenta con una infraestructura propia. Estas instalaciones tiene internado para varones y mujeres respectivamente.

## 2. Reconstruyendo las raíces del INSPOC

A lo largo del proceso de reconstrucción de la gestión educativa del PGFD, desde una mirada evaluativa de la participación social y la descripción de las acciones del INSPOC, el hecho que nos permita analizar y entender los procesos pedagógicos será la participación de las organizaciones indígenas en las diferentes etapas de la institución formadora de maestros en la región guaraní. En este sentido la participación social se constituirá en paraguas que engloba las acciones de la gestión educativa, entendiendo la gestión como un proceso integral y holístico que engloba lo institucional y curricular, con énfasis en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el actual INSPOC.

De acuerdo a datos contextuales presentados anteriormente, se puede ver que, con el advenimiento de la democracia, las condiciones sociales y políticas se tornaban favorables y permitían la realización de una serie de actividades en procura de afianzar la lengua, la cultura, además de generar condiciones propicias para la articulación de organi-

zaciones como la constitución de la Asamblea del Pueblo Guaraní que genera una serie de movilizaciones en procura de reivindicar las demandas y proyectos del Pueblo Guaraní.

### **La movilización del Pueblo Guaraní**

El proceso de reorganización social y política que llevó adelante el Pueblo Guaraní para encarar una serie de programas, que en su conjunto se denominó “Plan de Desarrollo Campesino de Cordillera (PDCC)”, constituyó el inicio de las reivindicaciones educativas. Este plan estaba destinado a mejorar las condiciones de vida en las comunidades guaraní (INSPOC 2001:1). Entonces los procesos de reivindicación del Pueblo Guaraní estaban estrechamente relacionados con las demandas de desarrollo expresadas en el PISET.

La constitución de la Asamblea del Pueblo Guaraní no quiere decir que desaparecen las pugnas de poder al interior de los diferentes grupos, ya que históricamente una de las características de los guaraní era la “independencia”<sup>15</sup>, “en realidad existe mucha tranquilidad; en momentos de pelea, de lucha, aparecen y los guaraní son así siempre, han sido anárquicos, es su forma de ser, nunca ha habido una organización más allá de la comunidad” (Gustafson 17/12/02).

Una de las preocupaciones de la APG es la búsqueda de propuestas para mejorar el nivel de la calidad de la Educación. En este caso el profesor Ruiz<sup>16</sup> afirma:

Quando se organiza la APG, sobre la base del PISET se consolida el componente fundamental que es la educación, que digamos que era el programa de desarrollo de la asamblea del Pueblo Guaraní. El mismo nombre ya hace ver que era un programa integral para el desarrollo de los pueblos indígenas, es decir para potenciar el desarrollo de los pueblos indígenas y favore-

---

15 Que se traduce en la tendencia o no de mantener autoridades unificadas y estables. Las decisiones se toman en asambleas colectivas, en asambleas que tenían carácter festivo y los líderes “capitanes” aparecen como meros representantes que disponen de un mando absoluto únicamente en tiempo de guerra. La población no debía obediencia a las autoridades más que en tiempos de guerra. Y las guerras (...) principalmente eran intra étnicas (Mandepora 2001:5; Pifarré 1989; Saignes 1986).

16 El Profesor Omar Ruiz fue parte del equipo de Docentes del PGFD, posteriormente fue Rector del Instituto Normal Superior Pluriétnico de Tumichucua (INSPT). Actualmente es docente del INSPOC.

cer una inserción, una integración adecuada al contexto nacional, al contexto social más amplio a la relación con las otras sociedades. (Omar Ruiz, 2/07/02)

Además de la claridad de gestión integral y holística, como lo plantean Sánchez Moreno (1997), Casassus (1999), la propuesta que pretende implementar la APG constituye el germen de los procesos de reivindicación de una educación pertinente al contexto sociocultural y lingüístico. Pero además, quiero llamar la atención al carácter integral del programa y a la capacidad de articulación con otros aspectos de la vida comunitaria de la población guaraní expresados en producción, infraestructura, salud, territorio y la educación como eje que articule cada uno de estos programas en procura de lograr un desarrollo integral de los pueblos indígenas guaraní.

Williamson (1998:25) les da la razón cuando dice: “[l]a gestión comunitaria (...) en el caso indígena debe considerar la articulación no sólo con el contexto cultural local, sino con el movimiento social e indígena que representa uno de los modos orgánicos de la existencia y reproducción de su comunidad”. Lo que el Pueblo Guaraní buscaba era una educación que partiese de la lectura de la realidad socioeducativa y que fuera pertinente a su contexto sociocultural y que respondiese a las demandas y necesidades de la población guaraní. En palabras del Presidente del Mboarakua Guasu<sup>17</sup> (Gran Consejo Educativo Guaraní) la educación actual

... no toma mucho en cuenta las áreas rurales y la enseñanza, es bien verticalista, nos prohíbe hablar en lengua originaria, o sea la educación, la letra entra llevando palo. Pero una vez que se ha organizado como la APG para ver todas esas situaciones y con base en un diagnóstico que se llamaba el Plan de Desarrollo Comunal Campesino PDCC, en el proyecto aparece unas necesidades, prioridades y ahí viene el PISSET, Producción, Infraestructura, Salud, Educación, Tierra y Territorio. Bueno, a medida que va avanzando, la APG ve la necesidad y la demanda en educación y se toma el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, la Alfabetización, el Programa de Apoyo Docente, CEMA rural y varios programas. (Cirilo Yerema, 21/08/02)

La Asamblea del Pueblo Guaraní, como resultado de las investigaciones realizadas en educación, enfrenta y ejecuta proyectos educativos

---

17 En el momento en que se realizaba el trabajo de campo para esta investigación Cirilo Yerema era el presidente del Mboarakua Guasu. Este fue cambiado en febrero de 2003.

como medio de solución a la Educación del pueblo indígena (PGFD 1998:s/p). Una de las primeras respuestas a sus necesidades fue la demanda de una educación intercultural y bilingüe. Posteriormente se fueron movilizando para crear otros programas como “la campaña de alfabetización, el CEMA Rural, pero todo es parte del programa de educación de la APG, además se crea instituciones como el TEKÓ Guaraní para responsabilizarse de la producción de materiales” (Omar Ruiz, 2/07/02), todos estos programas constituyen los antecedentes fundamentales para la creación del Programa Guaraní de Formación Docente. Por la importancia de los programas arriba mencionados, presentaremos una breve síntesis de algunos aspectos de estos programas, ya que no es objeto de este estudio.

### ***El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)***

Uno de los programas que constituye un antecedente principal para la creación del actual INSPOC es el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que en la región guaraní se implementa de manera experimental en 23 escuelas desde 1989.

La implementación del PEIB necesitó de una previa solución de algunas necesidades educativas<sup>18</sup>, lo que significó estructurar un equipo conformado de personas guaraní, unos que representaban al Ministerio y otros a la APG. Este equipo<sup>19</sup> se conformó el 16 de junio de 1989 (PGFD 1998:s/p). Este equipo se dedicó a la elaboración de materiales en Camiri, trabajo que posteriormente fue trasladado a La Paz.

- 
- 18 – Normalización de la lengua mediante la aprobación del alfabeto guaraní unificado.  
– Conformación y capacitación del equipo técnico encargado de la dirección del proceso.  
– Formulación de la propuesta pedagógica.  
– Producción de materiales y medios didácticos.  
– Capacitación a los Docentes que participaran en procesos de aula  
– Socialización de la propuesta para lograr la adhesión de los padres de familia
- 19 Integrado por los profesores José Barrientos, Raúl Aruchari y Silvia Chumira en representación del MEC, los señores Guido Chumira, Enrique Camargo y José Domingo en representación de la APG; Ángel Yandura y Marcia Mandepora como recursos de apoyo.

En el PEIB la capacitación de maestros era permanente y los primeros resultados<sup>20</sup> de la implementación del PEIB estaban referidos al campo administrativo y de las relaciones entre maestros y alumnos.

Un componente fundamental del PEIB fue la participación de los padres de familia que se organizaron en cada comunidad en Consejos Educativos.

Respecto a las acciones educativas, se creó el Consejo Educativo Guaraní *Mboarakua Guasu*, considerado como depositario de la sabiduría del Pueblo Guaraní en educación, que es reconocido por el Estado boliviano mediante Resolución Suprema No. 218365 del 27 de mayo de 1998, a pesar que el Consejo nace en 1995. (APG, CIPCA 1998:2)

De acuerdo a informes y testimonios recogidos en la región guaraní, la marcha del PEIB contó con la participación comprometida de dirigentes, miembros del equipo, profesores, autoridades educativas, niños y padres de familia. La apreciación de un evaluador externo del PEIB dice: "El caso más destacable es la Asamblea del Pueblo Guaraní que ha propiciado la participación del padre en la toma de decisiones sobre la marcha del plantel escolar y en la evaluación del maestro" (Muñoz 1994:24 vol.I). Como diría Gento (1996:11) la organización guaraní y de los padres de familia se dio en la 'toma de decisiones' del quehacer educativo en el PEIB.

El PEIB, además de generar procesos de participación de los padres de familia en los quehaceres de la escuela y en la evaluación de maestros, también generó un sentimiento y un sentido colectivo de apropiación del proyecto y del estudio como: la lectura y la escritura, que estaba restringida a los procesos escolares y los profesores. Este hecho marcó un punto alto en la reivindicación del Pueblo Guaraní, porque como organización hace suyo el Proyecto de la Educación Intercultural Bilingüe:

La Asamblea del Pueblo Guaraní, en junio de 1993, plantea una serie de apreciaciones y orientaciones acerca del PEIB, como éstas: "la lucha hoy se da por el conocimiento, por el estudio, saber leer y escribir son las principa-

---

20 – Incremento de la cobertura y permanencia en el sistema regular.  
 – Disminución de la deserción escolar, especialmente en niñas.  
 – Mejoramiento del clima afectivo emocional en las aulas por el empleo de la lengua guaraní por el profesor y la vigencia de un clima pedagógico más horizontal. (Proyecto Educativo Institucional 2002:2)

les armas de la modernidad y hay que usarlas para continuar nuestra marcha en esta historia". La EIB es un postulado de los guaraní y un mandato de la APG desde su creación. (APG 1993:2 citado en Muñoz 1994:16,17 vol.I).

La importancia de la participación comunitaria y de la organización indígena en este proceso de cambio educativo se debe, entre otros<sup>21</sup>, a "la capacidad movilizadora que encierra el proyecto que hace énfasis en la propia lengua y la cultura" y que además, "en el mundo guaraní los mecanismos tradicionales de toma de decisiones facilitan esta participación y control social sobre la misma" (D'Emilio 1993:21).

Durante el proceso de implementación de PEIB, un hito que marcó significativamente la ejecución de dicho proceso y que generó la reflexión sobre la formación docente bilingüe, fue la evaluación<sup>22</sup> realizada por Héctor Muñoz, que detecta como un aspecto fundamental el avance de los niños: son más participativos, escriben mejor, pero que había algo que se mantenía de la educación tradicional, se mantenía la visión tradicional del enfoque:

Por razones aún opacas y "misteriosas", cierto conjunto de problemas fundamentales de la educación indígena subsisten y permanecen sin solución, a pesar de los cambios paradigmáticos y que en conjunto definen el contenido de la noción de calidad de la educación indígena. Me refiero a problemas de metodología de enseñanza de la lengua materna y segunda lengua, la construcción étnica de la escuela bilingüe, el diseño de los contenidos curriculares, el fomento de la autoestima e identidad étnica y la revitalización de las lenguas minorizadas. (Muñoz 1997:178)

En esta misma evaluación se detectó que un "obstáculo principal para la implementación del proyecto son los maestros, a lo que debe

---

21 Puede también estar relacionado con la visita del Presidente de la República en Kuruyuki, evento que significó para la organización del Pueblo Guaraní reconocimiento y legitimidad de parte del Estado y del Gobierno. Desde entonces la APG se ganó un espacio más en las instancias de negociación entre el Gobierno y los pueblos indígenas. (D'Emilio 1993:22)

22 Los resultados de rendimiento cuantitativo no muestran diferencias significativas entre los alumnos de las escuelas bilingües y monolingües castellano. En las aulas bilingües mantienen rasgos denominados "tradicionalistas" se mantiene el dictado del tema, la copia del tema en el pizarrón, la copia de definiciones y conceptos, etc. Falta de preparación de los maestros para atender grupos diferenciados y necesidades de aprendizaje. (Proyecto Educativo Institucional 2002-2006, 2002:2)

agregarse la crisis vocacional, salarial y de prestigio social de la función docente”, llegando a la conclusión que el maestro bilingüe actual “no garantiza la apropiación adecuada de la modalidad intercultural bilingüe” (Muñoz 1994:24-25 vol.I). Por lo tanto, se sugiere dar prioridad a la formación de futuros maestros con el enfoque intercultural y bilingüe (Muñoz 1994:85 vol.II).

De la reflexión sobre las conclusiones de la evaluación se afianza la inquietud y la necesidad de contar con un Programa de Formación Docente que contribuya a mejorar la calidad de la Educación Intercultural Bilingüe y en “el futuro será indispensable articular mejor el PEIB con la formación docente, porque el equipo del PEIB constituye el único grupo de profesionales en la región con conocimientos en EIB” (Jung 1993:9).

### ***La campaña de alfabetización***

Sin duda, la campaña de alfabetización constituyó en una antorcha que ilumina el inicio de las reivindicaciones y aspiraciones educativas del Pueblo Guaraní. El responsable de educación de la APG Enrique Camargo, nos dice:

En 1991 nuestra *Ñomboati Guasu Guaraní* (Asamblea del Pueblo Guaraní) llamó a los ancianos sabios, *Arakua Iya* y nuestras autoridades, *Mburuvicha* quienes decidieron iniciar el 28 de enero 1992 una campaña de Alfabetización *Tataendí* (fuego que nunca se apaga) conmemorando a los guaraní que murieron en la batalla de *Kuruyuki*. “Fuego que nunca se apaga”, se refiere a nuestra historia y cultura. (APG 1992:2)

El objetivo de la campaña de alfabetización estaba destinado a responder al contexto sociocultural de la población iniciando “un proceso intercultural y bilingüe que permita al Pueblo Guaraní dinamizar su lengua e identidad en el contexto nacional, superar el analfabetismo, fortalecer su organización y lograr mejorar paulatinamente sus condiciones de vida” (Ventiades y Jáuregui 1994:15).

Varios testimonios de los alfabetizados y alfabetizadores dan cuenta que la campaña no solamente sirvió para aprender a leer y escribir sino también para organizarse y fortalecer la organización, para reencontrarse con su propia identidad, para fortalecer la lengua y la cultura, para conocerse entre ellos, analizar sus problemas y buscar sus soluciones propias y para redescubrir su territorio (APG 1992). Es curioso que a lo largo de la memoria de la campaña de alfabetización “*Tataendí*”, no se menciona al Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe que se venía implementando desde 1989.

Un componente fundamental que se da por hecho en la campaña de alfabetización es la participación de las organizaciones indígenas, y en palabras de López (1996:337) “[e]l éxito de la campaña dependía de la participación activa de las personas guaraní...”.

### ***Centro de Educación Media de Adultos (CEMA Rural)***

A la conclusión de la campaña de alfabetización, Camargo afirma que “los mismos alfabetizadores exigieron, a la organización, la continuidad de procesos educativos” (APG 1992:3) para lo cual se pensó apoyar los CEMAs Rurales<sup>23</sup>. Esta afirmación es corroborada por el presidente del Mboarakua Guasu (MbG) quien afirma:

La organización del Pueblo Guaraní ha tenido un rol protagónico en la educación bilingüe y otros programas como alfabetización, para posibilitar la continuidad en la preparación de estos jóvenes, apoyamos la apertura del CEMA rural, posteriormente, en la formación docente y en la conformación del PGFD. (Cirilo Yerema, 21/08/02)

Los CEMAs rurales, con una metodología diferente y con visiones de poder desarrollar bien la educación, fueron motivando a los alumnos a inclinarse por la carrera docente, “‘ahí dijeron, bueno, si nosotros hemos visto la necesidad de formarnos con compromiso, quisiéramos también ir a formarnos para maestros’ y es una razón más para la creación de un PGFD” (Silvia Chumira 30/06/02).

Para los dirigentes de la APG, la visión, las aspiraciones y la necesidad de la formación de recursos humanos para luchar en procura de esa libertad anhelada de ser ‘libres’ es algo que trasciende todas sus acciones educativas que realizan en la población guaraní. Es así que el Secretario Ejecutivo de la APG (Guido Chumira) en carta personal de junio 1994 expresa:

En Cordillera, los alfabetizadores han decidido prepararse para etapas futuras, el CEMA RURAL que la APG ha logrado hacer funcionar con la aprobación oficial maneja contenidos útiles para la vida. Tenemos muchos candidatos en todas las comunidades que quieren ser maestros bilingües, para seguir con la labor iniciada en la alfabetización. (cit. en Ventiades y Jáuregui 1994:130)

---

23 Respecto al CEMA Rural ver “Historia del CEMA rural” en Ligia Rodríguez 2002: 84-91.

Esta afirmación es una muestra clara de la proyección histórica del Pueblo Guaraní y cómo a partir de tomar la educación como instrumento de lucha por la libertad, continúan buscando estrategias educativas para consolidar y compartir espacios de poder entre la población no guaraní. Todos los hechos educativos ayudaron a la conformación del Programa Guaraní de Formación Docente.

### Origen del PGFD

La urgente necesidad de formar maestros para implementar la Educación Intercultural Bilingüe movilizó a la APG a buscar estrategias de solución a esta carencia. Una de las estrategias fue enviar jóvenes bachilleres guaraní a la Normal de Charagua, y “los resultados fueron poco alentadores porque no se percibe cambios en las actitudes de los maestros bilingües egresados de esa Normal” (Omar Ruiz 2/07/02) y están “lejos de ser los potenciales liberadores de los pobres” (Gustafson 2002:255)<sup>24</sup>.

La Normal de Charagua se había constituido como una “institución hispanizadora y disciplinadora del campesinado guaraní” (op.cit. 259) y los egresados:

estaban desprovistos de las herramientas necesarias para enseñar con nuevas ideas y métodos de las escuelas bilingües. Además, habiendo recibido poca preparación práctica para enseñar en dos lenguas, ellos habían sido significativamente despolitizados. Salían de Charagua más antiguaraní que los mismos karai. (Gustafson 2002:259)

Ante esta situación, el Pueblo Guaraní proponía otro perfil del maestro que fuera capaz de entender y fortalecer la cultura y la lengua de los alumnos, por lo que se necesitaba de un espacio de formación para maestros guaraní, “que sea propio de la organización del Pueblo Guaraní, que responda adecuadamente a la cultura, que tenga una pertenencia cultural adecuada” (Omar Ruiz 2/07/02).

A pesar que el caso Charagua generó conflictos internos en la APG, el actual presidente de la APG dice:

Hemos decidido que pudiéramos abrir un instituto de formación docente guaraní y de esa manera nació, también se debilitó en alumnos a la Normal

24 Gracias a la colaboración de Luis Enrique López, un capítulo de la tesis de Bret Gustafson fue traducida al castellano.

de Charagua. Nos ha costado mucho, pero es que queremos una educación nueva donde su contenido tenga problemas principales del pueblo como problemas de tierra, problemas de producción, problemas de infraestructura, problemas de salud y responder a las necesidades principales del Pueblo Guaraní. (José Domingo 14/10/02)

La preocupación por una educación integral es una constante de las poblaciones indígenas como el guaraní, porque esa falta de visión integral lleva a decisiones equivocadas y hace que cualquier programa colapse. Esta visión integral debe necesariamente articular la escuela y la comunidad e incorporar aspectos de la vida de la comunidad, de las actividades de la organización y apuntar a mejorar las condiciones de vida de la comunidad (cf. Sánchez Moreno 1997:98,100).

Por otro lado, la formación del nuevo maestro debe apuntar al fortalecimiento de las organizaciones locales que se constituye en otro de los elementos de la visión integral de la gestión y no sólo prepararse para la enseñanza en aula. En las siguientes afirmaciones encontramos que:

La formación de maestros bilingües no es solamente para el trabajo en aula, dentro de cuatro paredes, sino que cuatro horas trabajará en aula, el resto del día, fuera de la escuela, apoyando, asesorando a los capitanes o en las reuniones, ser secretarios del capitán. Su responsabilidad del profesor tiene que ser múltiple, no es simplemente ir y enseñar. (José Domingo 14/10/2002)

Este tipo de formación exigía necesariamente constituir otra institución de formación docente para lo cual la participación de la organización era importante y decisiva en la formulación de políticas institucionales y curriculares de la institución.

Sin embargo estas inquietudes y la experiencia del PEIB han sido cooptadas por el Ministerio poniendo en una situación incierta el PGFD. Al Presidente de la APG<sup>25</sup> dice:

Una vez que nació el instituto, hemos aplaudido, los capitanes y el pueblo ha aplaudido porque se estaba llevando una educación como el pueblo quiere y exige y se estaba esperando buenos resultados. Nosotros, en 1989, hemos abierto la educación bilingüe que se aplica en las escuelas. Cuando la ley de Reforma Educativa nace, la educación bilingüe pasa a ser del Es-

---

25 En el momento en que se realizaba el trabajo de campo para esta investigación José Domingo era el presidente de la APG. Este fue cambiado en febrero del 2003.

tado, y cuando pasa esto, entonces el nivel que estuvimos llevando por 5 años bajó, y por otro lado, el PGFD también estaba ya en un tiempo que se mecía, no se sabía bien dónde iba, tambaleaba. (José Domingo 14/10/2002).

En esta afirmación podemos connotar el sentido de apropiación de la Educación Intercultural Bilingüe por parte de la organización del Pueblo Guaraní. Como se ha visto anteriormente, el PEIB, a pesar de ser un programa del Ministerio de Educación con apoyo financiero de UNICEF, fue un proyecto en el que participaron todas las instancias de la comunidad educativa, especialmente los padres de familia organizados en Consejos Educativos, los mismos que tenían estrecha relación con la organización matriz como la APG. Este hecho posibilitó que el proyecto se concibiera como algo propio de la población guaraní y al ser oficializado este proyecto, se tiene la sensación de que el gobierno se apropia y baja el nivel de trabajo y de coordinación. Al generalizarse el programa de EIB y al emitirse una normativa de la participación de las juntas escolares, la dinámica de la participación de los consejos educativos comunales o escolares en las escuelas experimentales del PEIB cambiaron y bajó el nivel de coordinación y el trabajo académico en las escuelas.

En la experiencia del PEIB se añora con nostalgia el trabajo estrechamente relacionado con la organización del Pueblo Guaraní y la apropiación de los padres de familia de la Educación Bilingüe, sin embargo, también se recuerda de manera dolorosa estos incidentes, cuyas acciones no permitieron dar continuidad a un trabajo laborioso que se iba consolidando.

En este contexto de incertidumbre sobre la EIB que estaba siendo cooptado por el Ministerio se fue consolidando el programa de formación de maestros guaraní:

El INSPOC nació como una experiencia particular y propia con el apoyo técnico y financiero de UNICEF impulsado por el Ministerio, casi experimentalmente con el aval y la venia del Ministerio, pero no dirigido por el Ministerio, de tal forma que se fue estructurando un modelo curricular que era diferente totalmente al sistema que imperaba en el resto de las Normales, por eso digo que fue casi una Normal. Me atrevo a decir que es la primera Normal de Bolivia dentro del esquema de la Reforma Educativa y se creó como una experiencia piloto. (Oscar Aramayo, 27/07/02)

Sin embargo, abrir una normal bilingüe en la ciudad de Camiri fue otro reto, porque para los karai (castellanos), “era una normal de última categoría y no para que un castellano pueda ir a aprender con los indígenas” (Elsa Ayreyu 25/06/02). Otro reto para el Pueblo Guaraní fue el

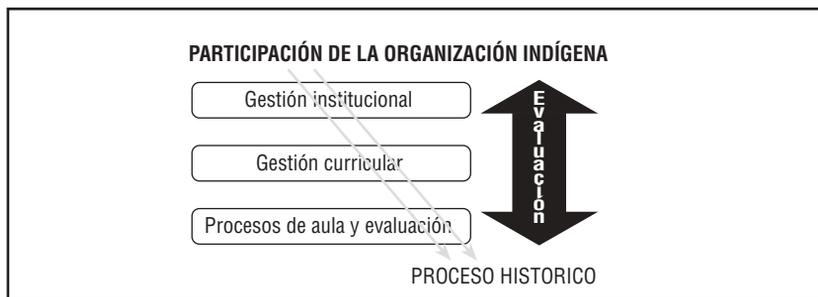
“demostrar que, cuando se da la oportunidad a los pueblos originarios, se puede aprender sin problemas” (Elsa Ayreyu 25/06/02).

### 3. Características del PGFD

En este segmento se pretende la reconstrucción de algunas características del Programa, tomando como referencia algunos hitos que caracterizan la forma particular de ser de dicho Programa. La reconstrucción se abordará teniendo presente la mirada evaluativa de la participación de las organizaciones indígenas como la APG y el MbG.

El siguiente esquema orientará nuestra comprensión del proceso de participación de las organizaciones indígenas en la gestión educativa del INSPOC. Para ello se consideraron los aspectos: institucional, curricular, procesos de aula y la evaluación de aprendizaje. Cabe aclarar que estos aspectos son dinámicos e interactúan entre sí. Entonces la mirada evaluativa se realiza de manera transversal de todo el proceso, además consideramos el proceso histórico como un eje transversal que recoge las características propias del INSPOC desde su creación.

#### ESQUEMA DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN INDÍGENA EN LA GESTIÓN EDUCATIVA DEL INSPOC



#### La gestión institucional

Institucionalmente este programa estaba amparado por el Decreto Supremo Nro 23886 - del 17 de octubre de 1994, que crea el Instituto Normal Superior Pluriétnico de Tumichucua para la capacitación y formación docente Intercultural Bilingüe de los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía de Bolivia. Este instituto se concibe como un sistema descentralizado que comprende varias subsedes. Una de estas

subsedes es la de Camiri que a partir de 1995 atenderá a bachilleres guaraní, chiquitanos y guarayos (CIPCA 1999).

Ante la amplitud del territorio y sus consecuentes dificultades de la atención del sistema Tumichucua, como respaldo para el Programa Guaraní de Formación Docente, se busca un marco legal para el funcionamiento de la subsele en Camiri, “bajo Resolución Secretarial Nro 643, iniciando sus actividades el Programa Guaraní de Formación Docente, el 1 de Mayo de 1995 (CIPCA 1999).

El Programa Guaraní de Formación Docente inicia sus actividades ejecutando el denominado Proyecto Formación Docente Modalidad Año Pedagógico, que fue diseñado y administrado por el TEKO-Guaraní y la Asamblea del Pueblo Guaraní:

La Secretaría Nacional de Educación delega la responsabilidad de ejecución a la APG y Teko para la gestión 95, al cabo de la cual se definirá la prosecución de esta modalidad en función de los resultados y las posibilidades institucionales. El Instituto Pluriétnico de Tumichucua acreditará el programa Año Pedagógico y la Unidad Nacional de Servicios Técnicos de la SNE brindará asesoramiento y seguimiento al programa. (TEKO Guaraní y APG 1994:9)

Una característica permanente del programa era la participación de los mburuvichas, las autoridades zonales de las diferentes comunidades que estaban visitando, dando el apoyo, incentivando a los participantes que estaba compuesta por guaraní, guarayos, chiquitanos y weenhayek, hasta paraguayos (Silvia Chumira 30/06/02). Posteriormente, y paralelo a la implementación del proyecto Año pedagógico, un equipo de docentes guaraní trabaja en el diseño del currículo llegando a constituir el YASHENDĪ (luna resplandeciente) Programa Guaraní de Formación Docente. Este programa funcionaba con 6 items del Estado y no contaba con una planta administrativa.

Desde su inicio, el programa de formación docente sufrió cambios por la búsqueda permanente para mejorar la educación. Estos cambios son liderizados por la organización indígena y el equipo de docentes del PGFD, lo cual marca la diferencia en la conformación institucional de este programa con relación a otras normales del país que se mantenían con una estructura definida.

### ***El programa es del Pueblo Guaraní***

Considerando las características de gestación del Programa hasta ahora descritas, una idea fluye a lo largo de este proceso y es el sentido de apropiación del programa. En este sentido se manifiesta:

Este programa es del Pueblo de Guaraní y para el Pueblo Guaraní, deberíamos ver cómo la gente hace efectiva su participación en los procesos no sólo de control, no sólo de búsqueda de financiamiento, sino en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Fanor Chávez 1/10/02)

Como diría Gento (1996:11) “participar es tomar parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento” del PGFD, siendo la enseñanza y el aprendizaje una de esas fases importantes de la gestión educativa. Entonces “la democratización de la enseñanza obligará a los profesores a aliarse entre sí [...] y en torno a nuevas formas de relaciones sociales, que incluyan tanto la enseñanza como la organización y administración de la política escolar” (Giroux 1990:49).

La participación activa de la organización conlleva un sentimiento de apropiación que está estrechamente relacionado con la respuesta a las demandas planteadas por el mismo Pueblo Guaraní, lo cual ha motivado que:

La misma organización, las autoridades de educación fueran los que siempre han estado trabajando solicitando la calidad de la educación, pero una calidad ajustada a la identidad, a la cultura y al idioma. (Silvia Chumira 30/06/02)

Cuando la demanda de un pueblo es gestionada por sus mismos integrantes y sus autoridades, entonces el proyecto adquiere mayor relevancia y significado para el mismo pueblo, ese mismo hecho le da un sentido de apropiación de aquello que se implementa. Así en la gestión del Programa Guaraní de Formación Docente se puede observar claramente “una fermentación creciente desde abajo, un compromiso con la dura lucha del día a día por construir una educación cuyo compromiso con la igualdad no sea simple retórica, sino una práctica cotidiana” (Apple 1996:57) y se busca una educación de calidad incorporando la identidad, la cultura y la lengua guaraní. Esta experiencia se generó desde una participación democrática, voluntaria y no promovida desde ningún centro de poder externo, sino desde dentro de la APG. Entonces, hay un sentimiento de apropiación de la escuela y de sus herramientas:

El Pueblo Guaraní ha tomado como una propuesta, como un camino hacia el desarrollo de la educación, utilizando herramientas de otros, y una de las herramientas del enemigo es el papel y las letras. (Enrique Camargo 18/12/02)

Al igual que en los Andes reconociendo que la escuela reproduce una serie de aspectos que no siempre son acordes a la vida de las comu-

nidades campesinas (Ansión 1991), el Pueblo Guaraní decide apropiarse de la escuela y de sus instrumentos como la lectura y la escritura, como ellos dicen del ‘papel y las letras’, porque el “saber leer y escribir les permitirá integrarse en mejores condiciones a la sociedad boliviana, y aprovechar mejor los espacios de poder del Estado” (Cirilo Yerema, 21/08/02).

### ***Para qué queríamos el PGFD***

Se entiende por gestión a la configuración de procesos sociales con el propósito de alcanzar objetivos concretos que están basados en los fines y propósitos de un proyecto. Tal es el caso del PGFD coherente con el planteamiento donde “el fin de un proyecto es una descripción de la solución al problema que se ha diagnosticado” (BID 1997:69). Entonces surge la necesidad de plantear un proyecto de formación de recursos humanos cuyo fin era mejorar la calidad de educación en el Pueblo Guaraní.

En este sentido, se indagó acerca de la finalidad del PGFD. La respuesta está expresada en una metáfora simbolizada en una práctica de la vida comunitaria del Pueblo Guaraní y nos dice:

Es digamos una, cómo te explico, tienes el maíz ahí, bueno resulta que quieres comer una tortilla, pero sólo teniendo el maíz no puedes hacer nada, tienes que moler, pero no sólo es suficiente tener la harina molida, necesitas queso, pero no es suficiente tener el queso ahí, necesitas un horno, pero no es suficiente también el horno, el maíz, el queso y sal, necesitas alguien que sepa echarle la cantidad adecuada de sal y de queso y de harina y que sea agradable, porque si no puede ser muy salado y sin sabor. Entonces esa es la función del instituto para el tema de la educación, o sea, de ahí no puede haber otro momento, quiere decir que si el instituto logra esos resultados, para qué hablamos de talleres, no habría necesidad de talleres de capacitación. (Enrique Camargo 18/12/02)

Además de ser una crítica a las acciones del Ministerio que ejecutan talleres de capacitación sin atacar a los centros donde se forman maestros, porque garantizada la formación de maestros no se requiere talleres de capacitación que ayuden a entender la realidad del Pueblo Guaraní y su problemática educativa, es también una muestra de la participación comprometida de una organización en las acciones educativas en favor de su pueblo.

Esta metáfora expresa con claridad la finalidad del programa, que los egresados del programa sean los artífices, los protagonistas, los ideólogos del cambio en la educación y contribuir a elevar la calidad de

la educación en el Pueblo Guaraní, para lo cual la formación de maestros en el programa tendría que ser capaz de responder a las necesidades socioeducativas, culturales y lingüísticas de los estudiantes de los distintos pueblos indígenas.

Para los docentes del programa la finalidad era “formar la intelectualidad del Pueblo Guaraní, suponiendo que la espiritualidad la traen de las comunidades, eso no la podemos borrar, sino enriquecer, pero la intelectualidad sí podíamos apostarla a formar, suponiendo que era la máxima educación de Pueblo Guaraní” (Fanor Chávez 1/10/02). Las concepciones sobre la finalidad del programa, la actitud y el compromiso de los docentes con estos procesos de reivindicación del Pueblo Guaraní eran coherentes con los de la organización. Para los de la APG:

El PGFD debería ser el cerebro, deben ser los protagonistas para los cambios de la sociedad, debería ser el cerebro como para apoyar a las organizaciones, para que ellos a través de esas organizaciones puedan mejorar el desarrollo de las comunidades, sin embargo eso no se da. Esa es su política. (Sabino Manuel 5/11/02)

Como diría Giroux (1990:47) “educadores y padres *han tomado* conciencia del hecho de que el conocimiento, no es ni neutral ni objetivo, sino más bien una construcción social que encarna determinados intereses y supuestos” como en el caso del PGFD la formación de profesores como intelectuales para apoyar a la organización y que sean capaces de generar cambios y ‘luchar por una sociedad más justa’ viendo las “escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas de poder y el control” (cf. Giroux 1990:60,177).

Estas afirmaciones tienen un fuerte componente político que para el Pueblo Guaraní fluye como una esperanza de mejores días y como un desafío a conquistar, precisamente por su contenido político, para lo cual su participación no sólo consiste en “prestar particular atención al control y la estructura de las cuestiones organizativas (...), sino que también es importante tomar en cuenta el contenido peculiar de la elaboración de políticas y la toma de decisiones en ellas, pues gran parte de este contenido es ideológico” (Ball 1994:30).

La propuesta de la formación de maestros guaraní, además de reivindicaciones culturales y organizativas, busca “ganar espacios de poder” (Cirilo Yerema, 21/08/02), lo cual constituye y confirma el carácter de una propuesta esencialmente política.

La experiencia de un egresado del PGFD, que siendo maestro le eligieron como autoridad de su comunidad, evidencia un acercamiento real entre la escuela y la comunidad.

‘Soy segundo capitán en mi comunidad’. Perfecto le dije, porque eso es volver la escuela a la comunidad y que sienta como suya. Esa idea lo repetíamos todos los días, ¿por qué se tiene que concebir la escuela como algo extra comunidad? (Fanor Chávez 1/10/02)

Vuelve a aflorar uno de los propósitos del PGFD que es apropiarse de la escuela y que la comunidad no debería considerar a la escuela como algo ajeno a su dinámica. Aunque en los hechos, la escuela rompe ciertas estructuras y la dinámica de la comunidad, ejerce una violencia simbólica, sin embargo el Pueblo Guaraní considera que a partir de su participación y su intervenir desde adentro, como diría Ansión en el caso andino, “se puede apropiarse y reivindicar la escuela de acuerdo a los intereses de la comunidad” (cf. 1991:64-66).

### ***Facetas de participación de las organizaciones del Pueblo Guaraní en el PGFD***

La conciencia del Pueblo Guaraní no fue encerrarse en sí, más al contrario, sabían que tenían que entrar a negociar con las instancias correspondientes y dicen: “desde el principio iniciamos a coordinar acciones con el Ministerio de Educación, para garantizar la implementación del programa de formación docente de acuerdo a los propósitos planteados, obtener su aval y reconocimiento” (José Domingo 14/10/02).

Sin embargo, esta coordinación con el transcurrir del tiempo y el afianzamiento del PGFD fue adquiriendo matices y percepciones diferentes. Para unos, la coordinación con la organización estaba reducida a lo Administrativo y faltaba claridad en lo curricular. Es importante remarcar la acción de la organización indígena que propone un currículo que tenga una fuerte influencia cultural en la propuesta curricular. Esa propuesta es más política pero en el aspecto técnico “la idea era, cómo lograr con las organizaciones un currículo que refleje la cultura guaraní. Este aspecto no se logró consolidar por falta de claridad en las mismas organizaciones” (Omar Ruiz, 2/07/02).

Entonces, a pesar de contar con una relativa “autonomía institucional y (...) profesional” (cf. Tedesco 1994:53), por parte de la dirección y los docentes guaraní, una limitación de este proceso fue la planificación curricular en el PGFD. En lo institucional, se operativizó regularmente la participación, pero no así en lo curricular.

Otra de las facetas de la coordinación pasa por las responsabilidades de quienes puedan facilitar y estrechar la participación de las organizaciones indígenas desde los cargos administrativos que se ejercen. En este sentido, uno de nuestros entrevistados afirma que:

En aquel tiempo, las personas que estaban en la dirección de la conducción del programa de formación docente le daban más importancia a la organización, le daban su lugar, le daban prioridad y le daban poder. (Sabino Manuel 5/11/02)

Ciertamente, la dinamización de la participación de las organizaciones depende de que los responsables de la gestión educativa “creen las condiciones” propicias para ello (cf. Sánchez 1997:17). Recordar el pasado como algo añorado es una constante que fluye en las entrevistas y no sólo en las personas que pertenecen al Pueblo Guaraní, sino también de otras personas involucradas en el programa, cuando una de ellas nos dice: “recordaba que lo que me impactó positivamente fue la articulación del programa con el área educativa de la APG, el MbG, fue algo privilegiado” (Gustavo Gottret<sup>26</sup> 20/09/02). Sobre la participación de la organización guaraní en el PGDF dice:

Descubrí un nivel de participación sin precedentes en el trabajo del Programa Guaraní de Formación Docente. Ahora, al decir precedentes, quiero expresar que nunca lo había visto antes en nuestro país, pero eso no quiere decir que haya sido óptima, creo que esta relación y esta articulación podría haber sido más estrecha. Pero cuando digo que esta articulación hubiese sido más estrecha, pienso que podría haber estado presente en otros momentos, podía haber tenido, talvez, la oportunidad de compartir algunas clases. (Gustavo Gottret 20/09/02)

Esta afirmación da cuenta del nivel de participación, pero al mismo tiempo desnuda las falencias de la falta de coordinación y de participación en procesos de aula. Con ellos podemos constatar que es fácil conciliar la participación en procesos administrativos, institucionales pero no tanto así en procesos curriculares, peor en procesos de aula.

Sin embargo, hay voces que ponen en sospecha el tipo de participación de las organizaciones indígenas en el trabajo del PGDF. En este sentido, el Director Académico del INSPOC afirma que:

---

26 Gustavo Gottret fue Director Académico del PGDF entre 1996 y 1997.

Al comienzo, la participación primaba, había bastante comunicación y coordinación, pero, muchas veces, este tipo de comunicación un poco se tergiversaba. Mucha gente decía, que hay mucha intromisión de ciertas organizaciones, no hay autonomía del INSPOC. (Moisés Gálvez 26/10/02)

Aunque no se pudo establecer a quiénes se refería cuando hacía alusión a mucha gente, sin embargo, se puede detectar cierta tensión entre los administradores del Programa y las autoridades de las organizaciones indígenas. También se puede inferir la falta de claridad en las formas de dinamizar la participación. Porque la “participación no implica indiscriminación de roles y funciones organizacionales, sino compromiso desde el lugar de cada uno”. Además “la gestión participativa requiere presencia sin que ésta se transforme en invasión ni en control” (Alfiz 1997:104,146).

Dado que el Ministerio responsabilizó al TEKÓ-Guaraní y a la APG de la ejecución del programa “después de una evaluación el Ministerio de Educación decidió asumir este programa y les dijo gracias por la iniciativa, pero nosotros vamos asumir el año pedagógico” (Omar Ruiz, 2/07/02).

A esto se añade un informe de un Técnico de la UNSP-T<sup>27</sup>, que participó en una reunión de negociación sobre el inicio del Programa de Formación Docente en su modalidad del año pedagógico donde se propuso que el señor Enrique Camargo fuera el responsable del programa. El informe da cuenta de su opinión sobre la propuesta:

- 1º El Señor Camargo no es maestro, por lo tanto no puede ser también responsable de un Programa Académico dependiente de una Normal Fiscal.
- 2º Es una cuestión de legitimidad: no perteneciendo al magisterio, ni a ninguna estructura de la SNE, por muy capacitado que esté, no puede representar a una instancia de la SNE. (J. Manuel Juárez, Jefe del Dpto. de Planificación UNST-P 1995)

Este hecho constituye una evidencia de la falta de coordinación entre las instancias del Ministerio de Educación y las organizaciones indígenas como la APG y el MbG, falta de respeto y reconocimiento a su capacidad. Enrique Camargo (como veremos más adelante) demuestra una capacidad en su formación pedagógica compartiendo ideas similares a Coll (1992) respecto al diseño curricular y su capacidad de liderazgo en el Pueblo Guaraní y a nivel nacional.

---

27 Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos, de la Secretaría Nacional de Educación.

Este hecho expresa una incoherencia con el discurso de interculturalidad del técnico de la UNST-P donde sus juicios valorativos, respecto al Sr. Camargo reflejan: por un lado, una desvaloración a la capacidad de las personas que no siempre han cursado las aulas de la academia (INS o Universidades). En el fondo se desvaloriza lo indígena, sus competencias y conocimientos para valorizar lo instituido por las normas del sistema escolarizado. Aplicando la versión de Zavala (2001) que se refiere a los procesos de lecto-escritura dice:

Si bien la educación bilingüe incorpora textos como cuentos, adivinanzas y temáticas locales en el aprendizaje de la lecto-escritura, la forma en que ésta se imparte nunca es intercultural. A la hora de enseñar a leer y escribir, la escuela promueve una forma típicamente occidental de transmitir el conocimiento y, al hacerlo, deja de considerar formas locales de socialización con el lenguaje.

En nuestras palabras diríamos que, si bien se habla de la interculturalidad como una forma de respetar y de valorar al otro, en la práctica nunca es intercultural, porque a la hora de la verdad se valora más la formación académica que la experiencia y la capacidad de liderazgo de las personas, sólo por no haber cursado los años de escolaridad.

Por otro lado, es una muestra del control y el ejercicio del poder que se practica desde el sistema educativo escolar, que “importante es darse cuenta de que esta manera se define como la única y verdadera, no es porque en realidad sea. Obedece sólo a razones de poder, ya que, al fin y al cabo, unos grupos quieren que otros grupos los sigan ciegamente” (Zavala 2001:16). Y de esta manera la “gestión está vinculada al ejercicio de autoridad, al poder para administrar una organización en relaciones afines, es expresión del ejercicio del poder en la sociedad y de los modos en que se establecen las relaciones de dominación/subordinación entre las clases sociales” (Williamson 1998:22).

### ***Participamos en diferentes instancias***

Al referirse a la participación de diferentes instancias de la organización indígena en el PGFD, la mayoría de los entrevistados afirma que inicialmente adquirió mucha fuerza, más que todo, la participación de diferentes sectores de la organización como: ancianos, autoridades y otras personas de base, pero en la planificación curricular va perdiendo su consistencia. Porque en la “planificación invitábamos a un representante para hacer la planificación curricular, o la práctica, entonces a veces venían, a veces no venían, pero nosotros les manteníamos informados” (Omar Ruiz, 2/07/02)

Sabemos bien que mantenerlos informados no significa que la organización haya participado, más aun según los niveles de responsabilidad que plantea Gento (1996:13), la información constituye el primer nivel de la participación.

Sin embargo, en el caso guaraní, la participación no sólo quedaba en el nivel de representantes de organizaciones, más al contrario, a través de las asambleas se informaba a las bases y al mismo tiempo se recogía sugerencias para ser canalizadas por los representantes (CIPCA 1999). Aunque, en los hechos, la participación de las bases era todavía una debilidad y un desafío a ser trabajado desde el programa y desde la organización.

Definir las responsabilidades de participación, el de la APG, en la gestión, la política, en el enfoque; el Mboarakua Guasu, en los contenidos; pero, el nivel más importante de participación es el de las bases, el de la comunidad, ahí es donde se fragua todo, creo que no se debería perder de vista esta idea. (Fanor Chávez 1/10/02)

Uno de los aspectos en los que se genera la participación directa de las bases es en el ingreso al PGFD donde “uno de los criterios era contar con el respaldo de la organización indígena a la que pertenecían” (Gustavo Gottret 20/09/2002).

La participación de representantes de la organización y de la misma población indígena en procesos de aula es todavía controvertida. En el PGFD no pasan desapercibidas estas opiniones que valoran altamente la participación indígena de base, a la vez, estas opiniones niegan la capacidad de participar en procesos de enseñanza y aprendizaje en aula o fuera de ella. Al respecto se dice que la participación de la organización y las bases en los procesos de aula no estaba “estructurada, los padres de familia visitaban, escuchaban de la ventana o entraban, nunca hemos reaccionado, pero sí, la intervención de otros expertos” (Fanor Chávez 1/10/02). Por otro lado se dice:

los catedráticos de las diferentes áreas tenían la oportunidad de invitar a comunarios o a capitanes para integrar el trabajo regular, pero tenemos que ser sinceros, eso no es algo que lo hayamos trabajado de manera sistemática, institucional; siempre se ha dejado a la libertad a los catedráticos, la mayoría de los cuales eran guaraní. (Gustavo Gottret 20/09/02)

Podríamos inferir como otra forma de desvalorización de la participación indígena, en tanto no se planifica su participación, pero sí se planifica la intervención de expertos, ¿será una forma de reforzar la colonización ideológica en los estudiantes del PGFD?

La participación de la organización y la población de base en aula, al no ser institucionalizada ya era convertida en una práctica institucional de facto y, dadas las condiciones de discriminación en las que viven las poblaciones indígenas, muchas veces esta práctica adquiere mayor peso, significado y sentido en la vida de las instituciones educativas, llegando a formar parte del currículo oculto.

En cambio, la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje para el representante de la APG significaba que los “estudiantes iban y pasaban clases, observando eventos y actividades en la comunidad y la familia, ahí hacían clase con los miembros de la familia, ahora no creo que hagan eso” (Enrique Camargo 18/12/02). El hecho de llevar a los estudiantes a espacios de aprendizaje comunitario constituye otra forma de apropiarse de la escuela y generar la participación de los comunarios desde su propia práctica de vida.

### **Gestión curricular**

La gestión curricular constituye uno de los ejes fundamentales del PGFD, porque en ella se cifran las esperanzas y se plasman aquellas propuestas planteadas por las organizaciones indígenas. En este sentido, entenderemos por gestión curricular a todo el proceso de la puesta en práctica del currículo, que también se lo denomina desarrollo curricular, tal como afirma Gimeno Sacristán:

Desde un enfoque procesual o práctico, el currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. (Gimeno 1991:119)

Sin duda, la gestión curricular de una institución educativa con características similares a la del PGFD dependerá del grado de flexibilidad en su diseño y su implementación y ante todo del enfoque integral de acuerdo al contexto sociocultural del Pueblo Guaraní.

Para los integrantes del PGFD, la elaboración del diseño y el desarrollo curricular ha sido considerada como un proceso en permanente construcción, dado que es un Programa con características reivindicativas y de fortalecimiento de la organización indígena. La comprensión de esta responsabilidad es expresada de esta manera:

El PGFD es un laboratorio donde está plasmado toda esa realidad que está el Pueblo Guaraní, la situación donde se encuentra, sus limitaciones, sus

esperanzas para sus proyecciones y sus potencialidades. Por eso es que el primer programa curricular tenía base en tres cosas: El “qué”, el “con qué” y el “cómo”. Si no me equivocó el “qué” quería decir justamente a ver en qué mundo nos movemos, cuál es la cultura y a partir de esa interrogante ir sacando el programa, ir sacando el propósito curricular e ir sacando contenido. El “con qué” tiene que ver justamente qué recursos tienes, quiénes son los que van a intervenir en esto, quiénes son los agentes principales que tienen que intervenir, estamos hablando justamente de los guaraní. Y el “cómo” tiene que ver con la metodología propiamente, pero estas metodologías tienen que ver con la forma en que la comunidad transmite su sabiduría ancestral, tiene que ver también con la forma en que otros contextos culturales transmiten su sabiduría ancestral, tiene que ver también cómo la tecnología pueda contribuir de la mejor forma. O sea el diseño inicial y original del instituto es eso, entonces a partir de esas interrogantes el “qué”, el “cómo” y el “con qué”, se van formulando las directrices que tienen que ver con el programa. (Enrique Camargo 18/12/02)

Esta afirmación de Enrique Camargo, quien fue descalificado para ejercer la función de responsable del PGFD por un técnico del Ministerio de Educación, coincide plenamente con el abordaje teórico sobre la elaboración del currículo que plantea Coll (1992), dado que el currículo “prevé sobre qué enseñar, cuándo y cómo, así como sobre qué, cómo y cuándo evaluar”. Y es más, desde la visión intercultural, profundiza y le da mayor sentido y significado a los intereses y necesidades del Pueblo Guaraní.

Otro aspecto importante que caracteriza al PGFD es que en los procesos de la elaboración e implementación curricular participaron los mismos docentes, los alumnos, las autoridades de la región de la APG y consultores contratados, lo cual fue positivo en algunos aspectos, pero aún con grandes lagunas (Oscar Aramayo, 2707/02). Además que la participación de la comunidad no ha sido considerada en el proceso de definición del currículo.

El proceso de elaboración del diseño curricular estaba dirigido a responder en diferentes contextos de la región guaraní y a estar de “acuerdo a las necesidades de su pueblo”. A la vez para generar situaciones de “participación en instancias de normalización, planificación y desarrollo lingüístico del guaraní, y en el desarrollo cultural, que son elementos complejos” (Fanor Chávez 1/10/02).

Respecto a la gestión del programa en los años “1997 y 1998, la fragilidad institucional del PGFD era palpable. La incertidumbre ideológica sobre qué plan curricular se usaría para formar estos nuevos profesores también era palpable. En el lapso de 3 años había 3 ó 4 directores diferentes y 6 diferentes propuestas curriculares para formar a estos profesores guaraní” (Gustafson 2002: 265,266).

### ***Etapas en la construcción del currículo del PGFD***

A manera de síntesis, nos limitaremos a presentar algunos aspectos que caracterizan a algunas de las 6 propuestas curriculares del programa mencionados en el párrafo anterior, haciendo mayor énfasis en aquellos que están relacionados con la participación de la organización del Pueblo Guaraní.

#### ***a) Proyecto Formación Docente: Modalidad Año Pedagógico (1994)***

El objetivo de este proyecto estaba destinado a la formación acelerada de maestros interinos para el fortalecimiento del PEIB que se implementaba en la zona Guaraní. Este programa “tiene dos modalidades de aprendizaje estrechamente relacionadas y complementarias: por un lado, imparten los conocimientos teóricos que sirven de sustento a la práctica; por otro, períodos de estudio autodidacta, también de un mes, donde se realizan prácticas e investigación dirigidas” (Teko Guaraní y APG 1994:9).

Este programa se caracteriza por estar destinado a que el alumno no pierda contacto con su familia y su comunidad; que desarrolle su creatividad, su espíritu crítico, su autonomía y construya su propio aprendizaje adquiriendo un hábito gradual de estudio autodidacta y que el docente, al realizar un seguimiento, observe la pertinencia y aplicabilidad del currículo para realizar los ajustes (*Ibid*).

Otro aspecto a considerar en el proyecto es el perfil del docente que se quiere formar, que está estrechamente relacionado y de manera explícita con la propuesta de la organización respecto a la valorización, el fortalecimiento de la cultura y la lengua guaraní, además de hacer énfasis en el fortalecimiento de la organización y la participación de la comunidad (cf. Teko Guaraní y APG 1994:10-11).

En el aspecto curricular, el programa se enmarcaba en el nuevo enfoque constructivista de la Reforma Educativa. La estructura curricular estaba organizada por asignaturas que son: idioma guaraní, idioma castellano, antropología cultural, historia de la educación, pedagogía, didáctica (lengua: L1, L2 y matemáticas), práctica docente y sicología.

#### ***b) Yasiendí programa guaraní de formación docente (PGFD) 1995***

Institucionalmente el Yasiendí: Programa de Formación Docente Guaraní está bajo la sombra del Instituto Normal Superior de Tumichucua, que por “Decreto Supremo N° 23886 del 27 de octubre de

1994 fue creado para la capacitación y la formación docente intercultural bilingüe de los Pueblos Indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía de Bolivia” (SNE, APG, INST 1995:14) y se constituye en la primera propuesta en el país gestada desde un pueblo indígena a través de la Asamblea del Pueblo Guaraní.

El Yasiendi es otro de los intentos de construcción de un diseño curricular adecuado y pertinente a las características y necesidades del Pueblo Guaraní. En su elaboración se mantiene el principio participativo, sólo de profesores, característica del programa:

El Yasiendi fue el arranque de un modelo de diseño curricular propuesto y fue hecho por un equipo de profesores del programa guaraní con el apoyo técnico de un experto que contrató UNICEF, pero no se llegó a terminar, de tal modo que pueda ser reconocido como un modelo curricular de formación. (Oscar Aramayo, 2707702)

El análisis contextual, los objetivos, los principios y el currículo del programa están orientados a “satisfacer las expectativas de la comunidad, la familia y de sus integrantes, de este modo podrá responder a las necesidades educativas del Pueblo Guaraní, guarayo y chiquitano, como también las perspectivas de implementación y cobertura de la Reforma Educativa” (SNE, APG, INST 1995:8).

Según los objetivos, el programa en general está orientado a fortalecer la cultura y la lengua de los pueblos indígenas involucrados en el programa, lo que no significa un etnocentrismo, sino al contrario, está enmarcado en la concepción dinámica de las culturas, ubicado en el contexto sociocultural tanto regional como nacional y en los cambios pedagógicos que requiere la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa. Estos cambios están orientados en el enfoque integral del currículo, la metodología constructivista y la dinamización de la participación de la comunidad en los procesos educativos (cf. SNE, APG, INST 1995:15-16).

La estructura del diseño curricular que planteaba el Yasiendi tiene tres grandes áreas: el área pedagógica que trata sobre cómo enseñar, lo central de esta área es la práctica pedagógica; estaba el área lingüística con qué enseñar, apunta a desarrollar la lengua guaraní, guarayo, chiquitano y el castellano; y el área de sociedad y cultura toca el qué enseñar, aborda la realidad cultural de los pueblos indígenas, su cosmovisión y su relación con otras culturas no indígenas (SNE, APG, INST 1995:19).

La forma de abordar el trabajo pedagógico está expresada en competencias por fase, por áreas, por componentes y por módulo. En estas

competencias se puede percibir claramente la fuerte incidencia y la estrecha relación con la cultura, la lengua y la organización indígena, pero con especial énfasis en el Pueblo Guaraní. En este programa se pretende conocer, reflexionar y profundizar la cultura y la lengua indígena para poder fortalecerla y desarrollarla. Al mismo tiempo, es la clara expresión del planteamiento de las organizaciones indígenas. (Para mayores referencias remítase al documento *Yasiendi: Programa Guaraní de Formación Docente 1995*).

En cuanto al desarrollo curricular del programa es que “el mismo currículo definía y obligaba a trabajar en equipo, eso estaba pensado así, porque debería ser una manera de fortalecernos, digamos, en el trabajo ambos. Todo eso permitía, además, que la práctica gire en torno a temas generadores” (Omar Ruiz, 2/07/02).

Otra característica importante es la “modalidad presencial y a distancia” (*Yasiendi: PGFD 1995:17*) bajo la cual se implementa el programa. Esta modalidad permite mayor contacto con los contextos escolares y el trabajo con los niños y al mismo tiempo mayor contacto con la comunidad y las organizaciones de base.

El perfil del maestro que se quiere formar con el *Yasiendi* tiene mayor énfasis a adaptarse a las condiciones para desarrollar el currículo del primer ciclo de primaria que plantea la Reforma Educativa pero sin descuidar la propuesta educativa de la APG y promover la participación de la comunidad (SNE, APG, INST 1995:51,52).

Paralelamente a la implementación del programa basado en *Yasiendi*, en el nivel nacional se empezó a discutir sobre los procesos de transformación de la Formación Docente. Este proceso conlleva una serie de dificultades institucionales al interior del Pueblo Guaraní, porque se presenta una pugna con la Normal de Charagua que buscaba ser institucionalizada al igual que el PGFD. El camino recorrido entre ambas instituciones es largo y no compete desarrollarlo en este trabajo.

Sin embargo, el PGFD se incorpora en esta dinámica del cambio, especialmente en el aspecto curricular. Este proceso implica una serie de ajustes y adecuaciones, por un lado, a las exigencias que planteaba el Ministerio de Educación y, por otro lado, a las exigencias y necesidades socioculturales y lingüísticas que propone la APG y el MbG.

c) *El PGFD. Sistema Tumichucua, sub-sede Camiri 1996*

El “funcionamiento del programa ha sido otorgado por la resolución secretarial N° 643 de agosto de 1995” (PGFD 1997:5).

La orientación de los objetivos de este programa va adquiriendo mayor inclinación hacia la formación de maestros bilingües que requiere la EIB de la Reforma Educativa, también mantiene la promoción de la participación de las organizaciones indígenas, además de ampliarse a contextos chiquitanos, guarayos y weenhayey.

Los objetivos de este programa son aún más sugerentes que los anteriores y nos dan mayores luces para identificar el proceso de cambio, de mayor acercamiento a la Reforma Educativa y el trabajo escolar aúlico. Al mismo tiempo, se percibe una suerte de abandono paulatino de la propuesta del Pueblo Guaraní, por lo menos deja de ser explícito en este documento.

Retomamos la participación de las organizaciones indígenas en la gestación de este programa, veremos cómo coincide este proceso de giro en los objetivos con la siguiente afirmación:

Puedo decir que cuando yo estuve (1996-1997) trabajamos en la segunda versión del programa en la cual la participación de los representantes del Consejo Educativo de la APG fue reducida, fue limitada. Pero eso no fue en absoluto por descuido del Pueblo Guaraní, sino del programa que no abrimos un espacio para fomentar esa participación. (Gustavo Gottret 20/09/02)

Hasta ahora se puede advertir que, en el proceso de implementación del PGFD se manifestaron continuidades, en tanto se persigue una educación que responda a su realidad cultural y desarrolle su lengua, claro que con mayor énfasis en la lengua. Sin embargo, respecto a la participación de las organizaciones indígenas y la implementación de una propuesta desde el Pueblo Guaraní se revela un proceso de ruptura paulatina, mostrando un giro hacia el enfoque de la Reforma Educativa y del sistema escolar vigente.

Detectando esta realidad Gustafson (2002:265) nos dice que: “en los años 1997-1998 se presentaba situaciones de inestabilidad sobre cuál sería la formación política y cultural del sujeto a ser formado en esta nueva institución. Entre los viejos modelos del civilizado, del revolucionario vanguardista o del nuevo intelectual bilingüe guaraní, dónde irían los discursos y las discusiones políticas de estos nuevos docentes”.

Respecto a la metodología se puede leer que la conformación de equipos de trabajo es una constante desde el primer programa antes presentado. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje del PGFD estaban dentro del enfoque constructivista donde el docente juega un rol de apoyo, orientación y potenciamiento de los aprendizajes de los alumnos y donde se rompe con el esquema memorístico del sistema anterior.

Si bien en teoría se tenía clara la forma de trabajar con la pedagogía constructivista, sin embargo, en la práctica todavía se presentaba dificultades y se podía percibir en el desarrollo de la clase pocos cambios metodológicos. En este sentido, la reflexión sobre las “prácticas educativas innovadoras tienen que ser constructivistas sociales y tienen que ser interculturales. Eso nos permitió trabajar una guía con criterios de observación y de análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje” (Gustavo Gottret 20/09/02).

Durante las prácticas de aula, esta ficha de trabajo permitió articular la teoría y la práctica, que posteriormente, en una evaluación a la implementación de la asesoría pedagógica en la Reforma Educativa, realizada por Verónica Guzmán y su equipo, se pudo identificar algunos posibles efectos de este trabajo, que Gottret atribuye a “la posibilidad de trabajar de manera operacional el uso de las guías de observación y análisis de la práctica educativa en aula” (20/09/02). Esta afirmación es corroborada cuando en las conclusiones de dicha evaluación haciendo referencia a tierras bajas se menciona: “es posible afirmar que la nueva práctica pedagógica propuesta por la Reforma Educativa se ha iniciado en uno que otro Núcleo Educativo y ha logrado resultados efectivos sólo en aspectos puntuales” (Guzmán 1997: 221).

Finalmente, Gustavo Gottret en tono triunfante, enalteciendo el trabajo realizado en el Programa afirmó: El trabajo en el PGFD debía ser una “instancia innovadora y lo fue” y parafraseando a Enrique Camargo, quien decía: “esperamos que el programa guaraní pueda ser un centro que irradie su accionar en las escuelas y en diferentes instituciones educativas’, entonces el resultado fue un éxito” (20/09/02).

d) *De Programa Guaraní de Formación Docente a Instituto Normal Superior Pluriétnico para el Oriente y Chaco Boliviano (INSPOCB)*

Es una etapa de transición del PGFD hacia la adopción del DCB del Ministerio de Educación. En el aspecto curricular se intenta elaborar un nuevo Diseño Curricular para el INSPOCB sobre la base del DCB que se implementa desde el Ministerio de Educación y recogiendo elementos del Programa del Bachillerato pedagógico<sup>28</sup>. Sin embargo, este documento no fue concluido, ni ejecutado, razón por la cual no se presenta ningún tipo de análisis en este estudio.

---

28 Bachillerato Pedagógico es un programa de formación de maestros indígenas, destinado a jóvenes y señoritas del Oriente y la Amazonía y que puedan trabajar en las comunidades de origen y allí donde falta maestros con formación en EIB con especial énfasis en su lengua originaria.

### **Modalidad pedagógica en el PGFD**

La modalidad pedagógica que se implementa en el PGFD constituye un componente importante de adecuación a la realidad sociocultural de la región y los testimonios dan cuenta de lo favorable que es para generar la participación de los miembros de la comunidad en su mismo contexto, ante todo, para realizar la práctica pedagógica. En este sentido, el presidente del MbG manifiesta que la organización, siendo gestora del programa, habría “luchado para que se implemente la modalidad de un año presencial y un año a distancia” (Cirilo Yerema 21/08/02). Porque sus ventajas van de acuerdo a la propuesta de la APG. Uno de los responsables de la EIB nos dice:

Yo creo que ha sido muy importante una modalidad que se ha escogido para el diseño, los muchachos estaban dos meses en el aula y un mes en el campo, o sea, que habían temáticas que necesariamente tenían que resolverlo en el campo, y favorecía el relacionamiento con la comunidad. El responsable de educación comunal, el director y el profesor hacían un seguimiento al estudiante, en ese sentido era una real participación, no sólo la participación dirigencial, o de los capos de la organización, sino la comunidad. En una modalidad semipresencial tiene que haber armonía entre la práctica y la teoría y es simultánea. (Enrique Camargo 18/12/02)

También como una forma de evaluación a la modalidad pedagógica, se reconoce las bondades de esta modalidad y se afirma que la alternancia de formación presencial y a distancia desarrollada en el primer año:

...ha creado un espacio privilegiado para el aprendizaje en un ambiente de interacción permanente entre la teoría y la práctica de aula, ha situado a los estudiantes en contexto comunitario amplio, ha permitido sistematizar el desempeño de cada uno de los agentes que intervienen en el proceso de Formación: El desempeño de los estudiantes, de los catedráticos, de los niños que participan en la práctica, el desempeño de la comunidad y el de las autoridades educativas. (PGFD 1997:5)

La propuesta consistía en pasar dos meses de curso presencial de un mes de práctica, donde los alumnos vuelvan a su comunidad llevando tareas para realizar, favorecía la participación comunitaria, porque hay actividades que los estudiantes “no podrían resolver sino con la consulta a las bases, entonces, ahí había un nivel de participación efectiva de las bases, tomarle en cuenta lo que ellos sabían, las proyecciones que tenían y eso era un nivel de aprendizaje. Además, estos alumnos deberían volver con un informe hecho y firmado por la autoridad comunal “(Fanor Chávez 1/10/02).

Sin embargo, para el Director General del INSPOC esta modalidad pedagógica y sus implicancias ha provocado muchos conflictos institucionales y académicos<sup>29</sup> en el programa por lo que no ha sido posible continuar. Finalmente, señalar que los estudiantes del PGFD eran bilingües, con manejo preferente de su lengua originaria, y que estén capacitados para implementar la EIB.

### ***La evaluación***

Respecto a la evaluación institucional del funcionamiento del PGFD, en el documento encontramos una concepción innovadora de la evaluación y que es coherente con la propuesta y la dinámica de trabajo emprendido en el programa. Cuando decimos que es innovador nos referimos a la incorporación de elementos como la evaluación participativa y democrática. Sobre el funcionamiento de la institución se dice:

La planificación de la evaluación institucional será elaborada y ejecutada por un equipo multidisciplinario con la participación de los directivos del Programa, el Rector, Catedráticos, APG, los alumnos del Programa a través de sus representantes. Esta evaluación debe convertirse en una verdadera práctica democrática participativa y multidireccional. (SNE, APG, INST 1995:45).

También se dice que las organizaciones indígenas, como beneficiarias, serán las encargadas de “realizar la evaluación y el seguimiento del programa a través de sus consejos educativos” (SNE, APG, INST 1995:52).

Por el proceso vivido hasta ahora, se ha visto que de facto se han realizado evaluaciones permanentes, por parte de los mismos actores,

---

29 La debilidad institucional representó un gran problema, porque apenas salió el primer contingente, se les asignaron ítems en diferentes lugares de la región, distante a cientos de kilómetros, donde el programa no pudo responder a esta necesidad, ni por los recursos financieros, técnicos, logísticos, tampoco con los recursos humanos. Se disponía apenas de 5 Docentes que estaban abocados a tiempo completo para atender a los estudiantes del periodo presencial. Entonces, se fue convirtiendo en una carga excesivamente pesada que trajo como consecuencias grandes desajustes y abandono, falta de contacto con estos alumnos, pérdida de continuidad en el seguimiento de alumnos y del docente. Estos jóvenes con escasamente 8 meses de aulas se pretendía que ya pudieran asumir una función docente aceptable y lo cual era muy difícil. Actualmente son muy criticados porque su formación ha sido muy traumática. (Oscar Aramayo, 2707/02)

que eran necesarias para el proceso de adecuación y ajuste institucional y curricular del programa.

### ***Evaluación en procesos de enseñanza y aprendizaje***

Estas concepciones de innovación pedagógica planteadas en el programa tendrían que reflejarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje generados dentro o fuera de las aulas del PGFD.

El sistema de la evaluación del programa está ligado íntimamente a la concepción pedagógica y curricular del programa, por ello es considerado un recurso pedagógico y formativo de maestros y alumnos, permite evaluar procesos pedagógicos a través de la articulación de evaluaciones cualitativa, cuantitativa y participativa. (SNE, APG, INST 1995:45)

En el documento se plantea una evaluación que desarrolle el autocontrol en los estudiantes y orientado al logro competencias. “Una evaluación integral y no debe ser para medir lo que sabe y sancionar sin valorar a la persona del estudiante como se acostumbra en el sistema educativo tradicional” (*Ibid*).

Un aspecto importante a destacar es la identificación de la evaluación como proceso de ejercicio de poder y que debe democratizarse a fin de contribuir a la formación de valores y fomentar el ejercicio de la libertad en los procesos pedagógicos, cuando se plantea que “la evaluación es participativa y multidireccional, busca redistribuir el poder; no es un fin, sino un medio, en este sentido es constructor de valores y de la concepción de la libertad” (SNE, APG, INST 1995:46).

En estos planteamientos se parte de una clara comprensión del rol de la evaluación y del ejercicio del poder que ella ejerce en el aula (Santos Guerra 1996a) y que genera relaciones desiguales entre profesores y alumnos (Belair 2000) por lo que proponen democratizar el poder de la evaluación y que esta no “se convierta en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social” (Santos Guerra 1998:18). Entonces la evaluación es:

Un proceso dinámico y permanente, como un medio de valoración de los que los alumnos saben, del enriquecimiento de los saberes, actitudes y valoraciones, como un medio de comunicación amplia entre maestro y alumno, determina la ayuda necesaria para que los alumnos vayan alcanzando logros de aprendizaje requeridos superando obstáculos y remontando dificultades. (SNE, APG, INST 1995: 46)

A objeto de operativizar los procesos de evaluación se establecen tres fases como la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. Estas tres formas de evaluación son asumidas de manera reflexiva y conociendo sus limitaciones, sabiendo que “está basada en un criterio temporal rígido” y que una aplicación mecánica de ellas no conduce a mejorar los procesos de evaluación (PGFD 1997:14).

También se enfatiza el rol del docente que debe «dar confianza y tranquilidad a sus alumnos, para que se sientan seguros, puedan expresarse libremente, entonces aprenderán mejor, participarán en clases y pensarán antes de responder” (*Ibid*) y “en caso de reprobación se evaluará los obstáculos para trabajar sobre ellos” (SNE, APG, INST 1995:48). Y “el desarrollo personal social se evaluaba sobre el 50% del total de la nota de aprobación” (Silvia Chumira 30/06/02).

Las propuestas de evaluación del programa enfatizan la evaluación formativa o de proceso como la más apropiada y la que permite realizar ajustes en el mismo diseño curricular (Stenhouse 1991) y se muestra la interrelación entre la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en aula. Entonces, la evaluación “no lo pensábamos como un proceso adicional, ni final de un proceso de enseñanza, sino como un proceso permanente” (Fanor Chávez 1/10/02).

Como se puede observar, en los procesos de evaluación de enseñanza y aprendizaje no se menciona la participación de los miembros de la comunidad, tampoco de las organizaciones indígenas. Esta ausencia de la participación comunitaria en procesos de evaluación es una continuidad de la ausencia en los procesos pedagógicos de aula.

Respecto a la participación de la comunidad en los procesos de evaluación en el PGFD se dice que: “la comunidad de base es un evaluador de primera. Ellos ven en el trabajo que realiza el programa y cómo éste se irradia hacia fuera” (Fanor Chávez 1/10/02), afirmaciones con las que confirma la ausencia de participación comunitaria en los procesos de evaluación desarrollados en el PGFD.

Finalmente, existe un sentimiento de responsabilidad colectiva en los docentes que trabajaron en el programa, que a pesar de las limitaciones que se plantea en los procesos de evaluación, está clara la misión de formar futuros maestros que sean reflexivos, críticos, participativos y con sentido social, porque el interés y la necesidad de los pueblos indígenas requiere de recursos humanos altamente sensibles a las interrelaciones socio culturales, críticos, reflexivos, comunicativos e investigadores.

## 4. ¿Cómo irradia el trabajo del INSPOC? Una evaluación desde la mirada de sus actores y la organización del Pueblo Guaraní

### Procesos de institucionalización: Acciones del Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECyD), en 1998 retoma estudios de diagnóstico sobre la base de la implementación del plan de transformación institucional y curricular de 1997. Como resultado de este estudio se decide institucionalizar el PGFD.

Sobre la base de los resultados obtenidos, el MECyD dicta la Resolución Ministerial (RM) N° 102 de 31 de marzo de 1999 por la que se crea un nuevo Sistema Nacional de Formación Docente que incluye a los diez INS que presentaban los mejores indicadores de eficiencia institucional. (MECyD 2002:9)

Entre estos diez INS seleccionados para la institucionalización, se encuentra el Instituto Normal Superior Pluriétnico para el Oriente y el Chaco (INSPOC) que partir del “31 de Marzo de 1999 mediante Resolución Ministerial N° 102/99, el PGFD, cambia su identidad por la de Instituto Normal Superior Pluriétnico para Oriente y Chaco” (INSPOC 2001:4).

Este proceso de transformación está acompañado con una Resolución Ministerial 104/99 emitida en abril de 1999. A través de este instrumento legal el Estado invita las Universidades Públicas y Privadas para la administración y manejo académico de algunos INS. Esta transferencia se realiza con el objeto de:

Consolidar la Reforma Educativa; atender los problemas de calidad, equidad, cobertura y retención que todavía persisten; fortalecer las capacidades de gestión y las capacidades operativas del sistema en sus diversos niveles, para mejorar el servicio educativo y a fortalecer la calidad y la gestión del sistema de formación de docente. (MECyD 2002: 6)

Los objetivos del proceso de transferencia de administración de los INS a las Universidades están orientados a abordar, de manera resuelta, el tema de la calidad y pertinencia de la formación de maestros, en lo institucional y curricular, considerando que éstos constituyen una pieza fundamental para asegurar el logro de los desafíos planteados. (MECyD 2002:7)

Sin embargo, estos objetivos reflejan una orientación unidireccional desde la mirada y las acciones que el sistema educativo boliviano debe

realizar, y que vayan a fortalecer directamente a la Reforma Educativa. No se puede observar nada que haga referencia a la participación de la comunidad.

Una vez realizados los procesos Administrativos y calificadas las propuestas de las universidades para administrar los INS, el MECyD firma el contrato con la Universidad NUR que se adjudica para administrar el INSPOC con sede en Camiri.

Es curioso que ni en el pliego de especificaciones, ni en el contrato de servicios, emanados del Ministerio de Educación se menciona a los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO). Mucho más extraña, es la forma de ignorar la historia y todo el proceso de participación y la propuesta de las organizaciones como la APG y el MbG en la conformación del actual INSPOC. De esta manera, estas acciones además de llevar a decisiones equivocadas en la orientación del programa, contribuyen a colapsar la propuesta de la APG (cf. Sánchez 1997:100). Además, la transferencia de los INS a las Universidades “en ningún momento del proceso (...) involucró a los INS. Ello significó (...) bajos niveles de compromiso por parte de docentes y estudiantes de los INS” (MECyD 2002:58).

### **Movilización de la APG y Mboarakua Guasu (MbG)**

Cuando a un representante del Consejo Educativo se le preguntó sobre las razones del distanciamiento de las organizaciones como MbG y la APG del trabajo del INSPOC, la respuesta no se dejó esperar:

Las autoridades han pensado, con las transferencias al Estado ya no tenían que tener ninguna dificultad en el proceso de formación. Eso ha llevado más bien a distanciarlo. Aunque se ha buscado instancias de participación. (Víctor Rivero 6/11/ 02)

A pesar que la Reforma Educativa considera la participación social como uno de los ejes fundamentales de la educación boliviana, cuando el Estado toma la responsabilidad sobre el INSPOC, no considera la participación de las organizaciones del Pueblo Guaraní en el proceso de transferencia del PGFD, entonces, sus autoridades dan por hecho que han sido marginadas de dicho proceso.

Frente a esta actitud del Ministerio de Educación, la APG y el MbG se movilaron para gestionar una reunión con la Universidad NUR, “porque de repente queríamos velar que las acciones del INSPOC estén orientados en los propósitos que la organización planteaba desde sus inicios de la creación del programa” (Silvia Chumira 30/06/02).

En una reunión se acuerda firmar un convenio de cooperación entre la APG y la Universidad NUR. En dicho convenio, la organización busca reivindicar su participación protagónica en el quehacer del INSPOC, comprometiendo a la NUR a incorporar a la APG en el Consejo INS-NUR y su participación en la gestión del INS. Por su lado, la Universidad y la APG se comprometen a otras que mejoren la gestión del INSPOC.

Sin duda, lo expresado en el convenio constituye una evidencia del reclamo sobre el rol protagónico y reivindicativo que vino desempeñando la APG y el MbG en el trabajo del programa de PGFD y de la necesidad de retomar estas acciones en el INSPOC. Sin embargo, llama la atención un punto del convenio cuando se refiere a: “El presente convenio no afecta la relación que ambas instituciones tienen con el MECyD” (*Ibid.*). Por el sentido de aclaración explícita que transmite este punto, se puede inferir que, posiblemente, ambas instituciones (la NUR y el INSPOC) tenían prohibido el acercamiento y la realización de un acuerdo de esta naturaleza con la máxima organización del Pueblo Guaraní como es la APG.

Este INS funcionaba en la comunidad de Guirarapu y su traslado a Camiri es aplaudido por el MbG y el personal docente del INSPOC porque facilita la coordinación entre docentes y las direcciones general y académica, además permite contar con mejores condiciones de estudio a los estudiantes.

### **Qué hacemos y qué nos falta hacer en el INSPOC. Gestión institucional**

Consolidar una gestión institucional que responda a las características socioculturales y la propuesta del Pueblo Guaraní y que a la vez responda a las exigencias del Ministerio de Educación requiere de un esfuerzo adicional en relación a otros INS. En este sentido, los informes trimestrales dan cuenta de la ardua labor realizada en el plano institucional. Estas actividades están dirigidas a consolidar la institucionalidad del INSPOC, tanto en el nivel Administrativo como curricular. Sin embargo, como en toda institución educativa, también se presentan dificultades que no permiten el logro de sus objetivos. Con todo, entre los avances principales desde lo que ha sido su nacimiento se pueden señalar:

La legitimidad y el reconocimiento como una Institución de formación docente por el Estado significa un cambio importante en el desarrollo del INSPOC. El formar parte del sistema de Normales refuerza nuestra legitimidad, académico, curricular. El convenio con la NUR significa un aval muy importante en el terreno de la legalidad académica curricular. La con-

formación de una planta administrativa y docente estable se constituye en otro de los aspectos importantes para la consolidación del INSPOC. (Oscar Aramayo 27/07/02)

Según el Director General del INSPOC, las cosas han mejorado mucho en la institución. No solamente se trata de garantizar las clases y la formación de calidad; es también importante otorgar un apoyo moral a los estudiantes y “por eso se ha invertido recursos para garantizar un departamento de orientación”, que preste apoyo a los estudiantes, en diferentes problemas personales, familiares y así “fortalecerlos anímicamente y que puedan sortear esas dificultades, vencer esos problemas y puedan mejorar su rendimiento” (Oscar Aramayo 27/07/02). La conformación del Consejo Directivo Académico (CODA) con la participación de un representante de la organización es también un logro en la gestión institucional.

Es también importante observar las debilidades del INSPOC como la excesiva carga horaria de los profesores, que no da tiempo para planificar e investigar y prestar mayor apoyo a los alumnos. Hay necesidad de garantizar un proceso permanente de capacitación docente, porque “las condiciones materiales bajo las cuales trabajan los profesores constituyen la base tanto para delimitar como para potenciar el ejercicio de su función como intelectuales” (Giroux 1990:36). Entre tanto los docentes del INSPOC estén privados de capacitaciones y de condiciones que les permitan potenciar su función de formadores de maestros intelectuales, será difícil que logren su cometido.

Entre otras dificultades se menciona la procedencia y la formación de bachilleres que llegan al INS, “vienen de un sistema con grandes problemas, a eso se suma que muchos de nuestros alumnos son casados, vienen con hijos y tienen responsabilidades en sus comunidades” (Oscar Aramayo 1/11/02). Es interesante analizar esta situación, cuando en el PGFD, la responsabilidad en sus comunidades era una potencialidad a explotar para la formación del maestro con visión crítica y de acuerdo a la realidad sociocultural del Pueblo Guaraní. Esta misma situación es hoy considerada una dificultad en el INSPOC. Si bien se puede explicar porque ahora la modalidad es presencial, también se puede inferir el cambio de concepción y de actitud respecto a la formación de profesores guaraní y a la valoración de las situaciones de vida del Pueblo Guaraní. Al respecto se expresa:

La gente que busca ser profesor proviene de sectores sociales muy deprimidos, como somos un instituto gestado por la APG, obviamente el principal origen de nuestros estudiantes son de las comunidades guaraní, donde la situación general del Pueblo Guaraní es triste, lacerante, miserable, no tiene

todavía una economía desarrollada, que permita a estas familias solventar la formación de jóvenes que quieren ser profesores y estamos condicionados por un programa de becas, porque si no existiesen becas, no tuviésemos alumnos. Es la cruda realidad, lo reconocemos. (Oscar Aramayo 1/11/02)

Si bien es cierto que las comunidades del Pueblo Guaraní carecen de servicios y otros factores que tienen que ver con la economía del pueblo, sin embargo, es también una muestra de la distancia respecto al planteamiento de la APG sobre la formación de recursos humanos que estaba estrechamente ligada al programa de producción y a la atención integral de la población. Además, es una muestra que el Ministerio de Educación no ha asumido la responsabilidad del programa en su totalidad, puesto que las becas vienen financiadas por la Cooperación Danesa.

Por otro lado, las palabras ‘triste’, ‘miserable’, ‘lacerante’ expresan una connotación ideológica de desarrollo respecto a los pueblos indígenas, conservando una mirada reduccionista de “desarrollo económico” como el ideal de mejorar la calidad de vida de los pueblos y donde la vida y los valores sociocomunitarios son desvalorados.

Respecto a la participación de la organización indígena, se señala como una dificultad el hecho que:

La organización todavía no tiene un rol más próximo donde debería tener. A veces, se entiende la participación como que la organización sólo tuviese que ver en el momento de nombrar a un cargo a una persona y punto, y que esta persona le haga un informe o le consulte en cada tiempo. Pero la organización debería involucrarse en la formación de los valores, actitudes de tolerancia de los estudiantes, no digo que sea un rol de enseñanza, que se involucre directamente en el trabajo, tener un control más cercano, estar al tanto de las verdaderas necesidades de sus comunidades, saber cuántos profesores le falta en cada lugar y garantizar aquellos que egresan vuelvan a su comunidad. (Oscar Aramayo 1/11/02)

En estas apreciaciones se puede distinguir dos aspectos: por un lado, como una forma de cuestionar la fiscalización que quieren realizar las organizaciones indígenas al trabajo institucional en el INSPOC y, por otro lado, como una forma de mostrarles las funciones que deben realizar que están dirigidas a los estudiantes y a la comunidad y no al INSPOC. El mensaje implícito es, en lugar de controlar la gestión institucional y administrativa del INSPOC, por qué no se ocupan de los estudiantes y de la comunidad. Respecto a que la organización esté informada de las necesidades de profesores en sus comunidades, el Director General desco-

noce la memoria del 3er congreso educativo del MbG, presenta una estadística detallada del número de profesores según su formación y lengua y de la cantidad de alumnos. Es una muestra de su falta de coordinación con el MbG. Aunque, como veremos más adelante, desde la dirección tampoco se promueve este tipo de participación de la organización.

En una primera reunión interinstitucional con la presencia de representantes del MECyD, NUR, DANIDA, INSPOC, APG, MbG y UNICEF, el representante de la APG señala la urgente necesidad de reestablecer mayor comunicación entre la APG, INSPOC y la NUR. Se plantea la participación de la APG en el directorio que “podría ser respaldo importante en la toma de decisiones que favorezcan la mejora del INSPOC” (Acta 3/07/01). Si realmente se comprendiera la potencialidad y el poder político de la organización, se buscaría responsabilizarlos involucrándolos en la toma de decisiones, porque, además, cuentan con la posibilidad de orientar el programa de acuerdo a necesidades del pueblo y formar parte de una gestión de calidad.

Realizando un rastreo de la documentación, esta primera reunión da pie al proceso de planificación y elaboración del PEI 2002-2006. Este proyecto se elaboró de manera participativa entre docentes, alumnos, representantes de las organizaciones involucradas en el quehacer educativo del INSPOC. Uno de los aspectos a relevar son los principios<sup>30</sup> institucionales que orientan la gestión del INS. El análisis de cada uno de estos principios nos llevaría a cuestiones muy profundas respecto a la cultura guaraní y la vida del INSPOC y cómo está reflejando esos principios en la gestión institucional y curricular y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el INSPOC, pero no es el caso.

Por otro lado, en este documento se plantea tres estrategias y líneas de acción<sup>31</sup>: la académico curricular, la institucional –administrativa y la de relaciones con el entorno. Particularmente, considero que el proyecto es un tanto ambicioso porque incluye todos los aspectos necesarios para el fortalecimiento institucional, curricular y en su relación con su entorno

---

30 Unidad en la diversidad; Educación liberadora; Investigación como práctica transformadora; Respeto y potenciamiento de los valores culturales propios (mboroparareko, mboroaü, mborerekua). Solidaridad compartida, reciprocidad y generosidad; Justicia, equidad e igualdad de oportunidades; Interculturalidad vivencial; Respeto, tolerancia y aprecio al pluralismo; Solidaridad entre pueblos; Respeto a los derechos humanos; Práctica de la cultura de la democracia participativa; Institución partidaria; Afirmación de las identidades culturales. (INSPOC 2001:6)

31 (Ver PEI 2002-2006. INSPOC 2001).

entre los que incluye aspectos como: “Consolidar y fomentar el apoyo de las autoridades originarias hacia el INSPOC. Cualificar la participación de las organizaciones originarias de tierras bajas” (INSPOC 2001).

### ***Efectos de la institucionalización. El INSPOC es nuestro***

Se manifiesta una conciencia colectiva sobre la pertenencia del INSPOC que es gracias a la APG, por lo tanto, es una institución del Pueblo Guaraní. Sin embargo se le ha dado “demasiada facultad a la institucionalidad, y la organización se ha descuidado, se creía de que ya puede andar sólo, y ése ha sido un gran error” (Enrique Camargo 18/12/02). Esto responde a la dinámica de la organización indígena que tiene sus altibajos en su accionar porque cambian personas y los énfasis de trabajo se redirigen, pero no significa la pérdida de visión y de la filosofía de la organización y del Pueblo Guaraní en su conjunto respecto al INSPOC.

Con la institucionalización se les da un supuesto poder al personal del INSPOC y se van creando ciertos espacios de poder su interior lo cual hace que indirectamente se desvalore el poder y la acción de las organizaciones indígenas que les permitan garantizar una gestión en respuesta a las necesidades y las características del Pueblo Guaraní. En este sentido, el presidente del MbG dice:

Ellos ya se creen autónomos. Es un factor que debilita la coordinación con la organización. Si ellos coordinaran, nosotros podemos enfrentar al Estado y lograr lo que buscamos. Pero lo que está pasando es que obedecen al Ministerio, a sus reglas y no toman en cuenta al MbG, tampoco a la APG. (Cirilo Yerema 30/09/02)

Estas afirmaciones coinciden con las versiones del Director General del INSPOC: “pertenecemos al Estado nacional y somos centro de formación de recursos humanos y tenemos que adecuarnos a lo establecido por el Estado” (Oscar Aramayo 27/07/02), lo cual a su vez concuerda con las apreciaciones de Tiramonti (1995:84). “Los directivos tienen una preocupación recurrente por la gobernabilidad de la institución que se expresa fundamentalmente en la importancia otorgada a su tarea de mediación y negociación entre los diferentes actores que participan de la tarea escolar”. Ciertamente el proceso de institucionalización del INSPOC indirectamente parece generar una conciencia de pertenencia al Estado, quedando la organización al margen de la gestión institucional y curricular. La lectura del siguiente testimonio de un representante del MbG da cuenta de esta percepción:

Desde el momento cuando se ha convertido en instancia del gobierno, creo que las organizaciones ya no tenían instancias por dónde ir. Porque antes éramos como dueños absolutos, pero ahora parece de otro padre. Ya no tenemos una influencia directa para coordinar un trabajo, incluso tenemos que dirigirnos a las autoridades pertinentes y recién coordinar algunas actividades. (Víctor Rivero 6/11/02).

“Éramos como dueños absolutos”, “ahora parece de otro padre” son expresiones que marcan distanciamiento de la organización indígena de las actividades y de la gestión pedagógica del INSPOC. También dan cuenta del flujo de comunicación y coordinación que se mantenía entre la institución y la organización y cómo ahora con la institucionalización de la comunicación se torna burocrática como reproduciendo el comportamiento del Estado.

### ***Transferencia implícita de la responsabilidad a los docentes***

Es importante destacar el rol de los docentes en el proceso de implementación de la propuesta educativa de la APG, porque la organización parecen, de facto, delegar esta responsabilidad a las autoridades y docentes guaraní y confiar en ellos la reproducción de la cultura, el fortalecimiento de la lengua y la transmisión de los propósitos filosóficos e ideológicos del Pueblo Guaraní que se expresan a través de la organización como la APG y el MbG. Al respecto, Jung (1993:8) comenta “que la APG ha depositado demasiadas e injustificadas esperanzas en los cateóricos de la Normal como formadores ideológicos de su juventud”. El Presidente del MbG refuerza esta visión cuando dice:

La mayoría de los docentes son guaraní, y pensamos que está yendo bien, o sea confiamos y eso es una de las fallas, creer en la persona que está trabajando por su pueblo. (Cirilo Yerema, 30/09/02)

Respecto a la responsabilidad del Director General en esta tarea, se afirma que: “el director juega un rol importante. Si no sabe la política ideológica del pueblo, el barco se va por otro lado y todos se van en él. El barco se va por donde se timonea” (José Domingo 14/10/02).

Es cotidiano escuchar versiones como: “tenemos profesores guaraní en el INSPOC, ellos son los encargados de velar por el desarrollo de la lengua” (José Domingo 14/10/02), “en el INSPOC hay docentes guaraní, ellos son los responsables de fortalecer la cultura y de trabajar de acuerdo a los mandatos del Pueblo Guaraní” (Cirilo Yerema 21/08/02).

Para el Presidente de la APG, al INSPOC se debe entender en “su aspecto político e ideológico para fortalecer al Pueblo Guaraní. Si algunos dirigentes, autoridades y docentes no lo entendemos así parece que perdemos” (José Domingo 14/10/02).

Esta actitud de responsabilizar a los docentes guaraní por la continuidad ideológica de la propuesta del Pueblo Guaraní en el trabajo educativo, no sintoniza con el sentir de los docentes del INSPOC. Los docentes esperan una delegación de responsabilidades ‘formal’, en cambio la organización piensa que porque son guaraní son parte del pueblo y lucharán por sus propósitos y objetivos.

Esta es otra evidencia de la falta de comunicación y coordinación entre docentes del INSPOC y las autoridades de la organización. Esperar que la organización delegue a los docentes como representantes del Pueblo Guaraní para desarrollar la lengua y la cultura es una muestra de pasividad y mucho más aún, tratándose de docentes guaraní. Es también una muestra del descuido de las autoridades de la organización, que muchas veces suponen que los docentes guaraní deberían trabajar fortaleciendo la organización, cuando los docentes no están informados de las actividades de la organización y no tienen una posición clara sobre el desarrollo de la lengua y la cultura; sin considerar que los docentes han pasado un proceso de blanqueamiento ideológico en la Normal.

Los docentes también se sienten abandonados: “Nosotros hacemos lo que podemos, sin embargo las autoridades nunca se han sentado a hablar de corazón, plantear un diseño más político e ideológico para poder trabajar” (Saúl Domingo 6/11/02). Este hecho parece desnudar la debilidad de la organización respecto a aterrizar los planteamientos político-ideológicos en elementos concretos del currículo, que con la coordinación de los docentes del INSPOC podría ser fructífera.

### ***Proceso de admisión de estudiantes y la calidad que excluye***

Los procesos de admisión de estudiantes al INSPOC han marcado, en cierta medida, la política intercultural y lingüística en la institución y constituye la identidad de la institución, porque a partir de este hecho se presentan opiniones que giran alrededor del desarrollo de la lengua y la cultura guaraní. Además se incorpora otro componente que marca estas acciones en el INSPOC, me refiero al tema de la calidad educativa que está estrechamente ligado a la admisión de estudiantes indígenas bilingües y monolingües.

Desde el Ministerio de Educación se define dos modalidades para los INS, monolingüe castellano y bilingüe. El INSPOC pertenece a la mo-

alidad bilingüe. Sin embargo, la discusión parece empezar en la primera reunión interinstitucional cuando “la CIDOB plantea que sólo deben ingresar postulantes bilingües y la APG piensa que no debe cerrar la posibilidad a los no guaraní que conviven con ellos”, a pesar que se decía que “es necesario aumentar la presencia étnica” (Acta 3/07/01). El MbG tampoco parece estar claro, al afirmar que se quiere “evitar que este INS sólo sea para indígenas y se cierre en sí mismo” (Cirilo Yerema, 21/08/02).

Con el pasar del tiempo, precisamente es el presidente de la APG quien recuerda la condición y la identidad plurilingüe del INSPOC, cuando afirma:

El INSPOC es de los guaraní y una resolución dice que el INSPOC es bilingüe y quienes tienen que entrar allá tienen que ser bilingües, sea guaraní, aymara, quechua. Si un estudiante sabe una sola lengua, no debería entrar allá. (José Domingo 14/10/02)

Estas afirmaciones parecen ser eco del sentimiento de las autoridades comunales del Isono y Tètapiáu, que presentaron quejas por la mayor presencia de estudiantes castellano hablantes en el INSPOC y “que los postulantes de esa zona no aprueban el examen, a pesar de que hablan el guaraní” (Capitán zona Isono 9/10/02).

La preocupación de las autoridades comunales y del MbG por el mayor número de castellano hablantes con relación a los bilingües en lengua originaria<sup>32</sup> está fundamentada en que las pruebas del SIMECAL son homogéneas para todos y no consideran aspectos como el compromiso con la organización y el uso de la lengua que permitan el ingreso de alumnos guaraní, chiquitano, guarayo y weenhayek. Por otro lado, la versión del Director General del INSPOC pondera en gran medida las acciones del SIMECAL, porque permite seleccionar el ingreso y que “ya no podía entrar cualquier persona” como antes, entonces:

Para la selección se toma una prueba que son elaboradas técnicamente por el SIMECAL y considera aspectos de un umbral mínimo y necesario que debe manejar, que debe conocer, que debe saber un postulante que quiera ser profesor, tanto en lo cognitivo, como en lo actitudinal y el uso de lengua. (Oscar Aramayo, 27/07/02)

---

32 Ver anexo cuadro estadístico centralizado de alumnos por grupos étnicos 1º y 2º semestre 2002.

Sin duda esta opinión responde a un pensamiento racional y objetivo que busca fundamentar las acciones del Sistema de Educación; es decir, fortalecer la formación de maestros desde una mirada técnico profesional. Sin embargo, los exámenes de ingreso del SIMECAL, al no estar bien reglamentados por el Ministerio y por muy objetivos que sean, dificultan ver otros criterios comunitarios que permitan fortalecer la organización, la lengua y la cultura indígena. Está claro que con este hecho se estaría “dando espacio a los castellanos, desperdiciando la oportunidad para los guaraní, es preocupante porque la lucha es del Pueblo Guaraní” (Cirilo Yerema, 21/08/02).

Estas percepciones del presidente del MbG, en palabras del Director General, responden a una forma de razonar apresurada, sin entender la realidad del Pueblo Guaraní, cuando “somos la única instancia de formación para toda la región del Chaco” y que la situación lingüística de la región es diversa, por lo tanto “estamos para responder a la demanda del Sistema Educativo de toda la región del Chaco, ¿cómo se va a pensar en una institución que privilegie recibir alumnos solamente hablantes coordinados del idioma guaraní?” (Oscar Aramayo, 27/07/02).

Es evidente que el INSPOC debería responder a esa realidad diversa que se vive en el Pueblo Guaraní y mucho más aún cuando hablamos de la incorporación de postulantes de otros pueblos indígenas. Sin embargo, por razones de equidad, se debería planificar el fortalecimiento de la lengua y la cultura dando mayor atención a estudiantes indígenas, para de esa forma parar la pérdida paulatina de la lengua originaria en esas regiones, caso contrario, se podría acelerar el proceso de pérdida de la lengua guaraní, como se expresa de acuerdo a los datos del censo 2001 donde el porcentaje de monolingües guaraní ha bajado de un 11,4%; en el censo de 1992 a un 7,01% (Albó 1995); en el censo del 2001 (ver anexo cuadros), mostrando un decrecimiento de un 5% aproximadamente. Por otro lado, esta preocupación es corroborada porque el porcentaje de monolingües castellanos ha subido de un 36.9% (1992) a un 50,6% (2001), el índice de incremento es de 14% aproximadamente. Es importante saber que “la pérdida de una lengua no es un fenómeno lingüístico, sino más bien un síntoma de las profundas desigualdades sociales, una respuesta adecuada y efectiva a largo plazo tiene que tratar las causas y no el síntoma” (Bobaljik 1999:56).

No se niega que el trabajo de recuperación de la lengua es importante, aspecto al que parece darle más fuerza a la autoridad del INSPOC al considerar el Instituto un:

“espacio de reencuentro con su cultura que es también una actitud política, frente a una acción de preservar la lengua. Hay mucha gente que es de

origen guaraní, descendiente de guaraní que no hablan<sup>33</sup>, pero cuando viene aquí y lo escucha y dice: 'Yo quiero aprender'. Cada vez gente más interesada que es monolingüe quiere aprender guaraní, entonces estamos evitando el fin, el debilitamiento del guaraní y generar una actitud más positiva hacia la lengua" (Oscar Aramayo 27/07/02).

Estos argumentos, si bien tienen respaldo parcial fundado en la realidad del Pueblo Guaraní, también tienen una tendencia ideológica de justificar las acciones implementadas en el INSPOC, es decir, ¿desde dónde se mira, cuál el propósito de las acciones? Cuando en la realidad la lengua y la cultura indígena son poco trabajadas en las aulas del INSPOC. Parece caer en el otro extremo del triunfalismo y de poner al INSPOC como el centro de los procesos de cambio de la realidad lingüística del Pueblo Guaraní, cuando "las personas no deciden dejar sus lenguas porque no son apropiadas para su estilo de vida, sino porque se enfrentan a una gran presión económica y social por equiparse con el resto" Bobaljik (1999:54) a lo que complementa Baker (1993:87) "se ha demostrado que tal sustitución está relacionada en particular con el cambio económico y social, con la política y el poder".

En el DCB la lengua indígena es considerada como un ámbito con cuatro módulos trabajados en cuatro semestres. Sin embargo, la lengua indígena sólo se usa en el módulo de lengua originaria, que no es suficiente para aprender la lengua de manera fluida y desarrollar habilidades de lectura y producción de textos en el aula. En este sentido, es importante mirar también las posibilidades reales y las limitaciones del INSPOC, muchas de ellas definidas desde el nivel central.

El trabajo de recuperación de la lengua está estrechamente relacionado con los contenidos y la metodología de trabajo al interior del INSPOC. Lo importante estará en reflexionar de manera conjunta sobre la posibilidad de una planificación de la lengua indígena a ser trabajada en el INSPOC. Sin embargo, no debemos perder de vista los otros factores sociales, económicos y políticos que hacen una situación de discriminación cultural y generan la diglosia. Es así que para desarrollar y mantener la diversidad lingüística "se requiere la planificación lingüística añadiendo y protegiendo, controlando y propagando" (Baker 1993:83), pero tomando en cuenta estos factores externos a la lengua misma, "la planificación lingüística puede insuflar vitalidad a una len-

---

33 Los datos de encuesta nos muestran un alto porcentaje de papás y mamás que hablan el castellano como L1, mayores referencias ver anexo gráficos por lengua y autoidentificación.

gua atendiendo al estatus económico, social y simbólico, a la distribución geográfica y al apoyo institucional” (Baker 1993:84).

Es necesario considerar la formación de estudiantes indígenas en el ingreso al INSPOC, porque basándose en los mecanismos de ingreso se consolidan situaciones de desigualdad, marginalidad y quitan oportunidad de formación a estudiantes bilingües. En relación a bachilleres urbanos, los bachilleres de los colegios de comunidades son los que más reprueban, “crudamente, mayores niveles de reprobados son los bachilleres que vienen de las comunidades, y es efecto de la baja calidad de formación. La prueba no la tomamos nosotros” (Oscar Aramayo 1/11/02)

Esta es una realidad de la educación del Pueblo Guaraní y el efecto de la pésima atención del sistema educativo boliviano en las comunidades rurales. Si bien no es culpa del INSPOC, tampoco se puede quedar observando esa situación, sino más al contrario, las comunidades esperan que desde el INSPOC se realicen acciones de capacitación dirigidas a los bachilleres de las comunidades alejadas, porque actualmente los “alumnos quieren entrar al INSPOC, pero al ver que no aprueban, ya no quieren postular, porque ya saben que no van a ser tomados en cuenta. Quisiéramos que los docentes del INSPOC vengan a capacitar a nuestros bachilleres” (Reunión comunal Iroso 9/10/02).

La situación educativa se torna realmente dificultosa porque son problemas estructurales del sistema educativo y necesitan ser trabajados de manera coordinada entre los actores y beneficiarios de las comunidades y sus organizaciones. Sin embargo, el Director de la institución manifiesta una clara inclinación a esta política de selección, y pide sensibilidad al Ministerio “no tomando decisiones rígidas como, ‘el que no es bilingüe coordinado a nivel oral no entra’. Ya hemos invertido demasiado en el INSPOC, para sellar su muerte demasiado temprano” (Oscar Aramayo, 1/11/02).

En la última afirmación, el Director General considera que por la falta de postulantes guaraní y al no recibir alumnos monolingües castellano hablantes, el INS corre el riesgo de morirse. Entonces, las acciones parecen justificarse por cuestiones de sobrevivencia del INSPOC. A pesar que el MECyD en el informe final de evaluación de los INS (2002: 49 y 50) señala “que el sistema de ingreso ha disminuido de manera significativa la proporción de estudiantes que pertenecen a la comunidad en que está inserto el INS, lo que constituye un factor de distanciamiento entre ambos”. Sin embargo, recomienda “mantener o mejorar la excelencia en el ingreso de postulantes, asegure transparencia al procedimiento e incorpore la participación de los INS en el proceso de selección”. Por otro lado, respecto a la admisión de alumnos bilingües, la evaluadora afirma

que “el desarrollo de la lengua en situaciones de la administración pública es un sueño y nunca se realizará, por lo tanto ¿para qué cerrarse a bilingües en el INSPOC? Además, ¿si falta postulantes guaraní no les va a traer con lazo?”, repitiendo palabras del Director General del INSPOC (Comunicación personal M. Luisa Talavera 11/02).

Esta es una evidencia sobre la ruptura de la política educativa del PGFD desde que se constituyó y un distanciamiento de la propuesta educativa planteada por la APG y el MbG. Puede también interpretarse como el desconocimiento de las gestiones y de la fuerza política que tienen las organizaciones indígenas como la APG y el MbG. Es como olvidar el origen de la constitución del INSPOC.

En el intento de explicar el ingreso restringido de estudiante bilingües y dada la presencia de mayoría de estudiantes monolingües castellanos, surge una idea de orientar la formación hacia el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Estas inquietudes justifican una intencionalidad respecto a las lenguas indígenas, falta de claridad en el proceso de fortalecimiento, recuperación y desarrollo de la lengua guaraní y finalmente la ausencia de definición de una política lingüística orientada al desarrollo y mantenimiento de lenguas indígenas tanto en el INSPOC como en las escuelas de la región del Chaco y el oriente boliviano.

La discusión sobre el ingreso de alumnos bilingües o monolingües al INSPOC está estrechamente relacionada a la calidad de la educación. Por un lado, se señala la baja calidad en la formación de bachilleres que se aplazan en los exámenes de ingreso, por otro lado, está explícita la concepción y la actitud de calidad educativa que se entiende generalmente como el rendimiento de pruebas y al manejo de conocimiento que les habiliten en el ingreso a alguna institución; lo que implica tener conocimientos acumulados durante los años de escolaridad. Dicen “que la formación en los colegios de ciudades es de calidad, pero en la educación de nuestros estudiantes en las comunidades también hay calidad que no mide el SIMECAL” (Víctor Rivero 6/11/02).

En estas versiones sobre la calidad educativa, se puede percibir que algunos docentes y el Director General del INSPOC se han dejado envolver por el concepto de calidad “tecnocrática” (Filmus 1995) que es utilizada para profundizar las desigualdades, especialmente en zonas dispersas como las comunidades guaraní. Y que “como tecnología moral, la calidad encarna y corporifica relaciones específicas de poder y la educación está lejos de ser una técnica inocente y neutra” (Tadeu da Silva 1997:150).

Entonces, a título de calidad educativa se está marginando y discriminando a la población bilingüe de las comunidades guaraní, y a la vez se está valorando la formación impartida en los centros educativos ur-

banos, porque los exámenes de ingreso se convierten en competencia que es “siempre desigual y tiende a perpetuar una distribución desigual del poder que reproduce el privilegio de aquella minoría que puede acceder a las instituciones” de formación docente (Gentile 1997:51).

Así como en el marco teórico se presentan diferentes tendencias de calidad, en las entrevistas realizadas también encontramos diferentes interpretaciones que podrían contribuir significativamente a la reflexión y la definición de políticas de transformación y ante todo a mejorar la calidad educativa en la formación de maestros del INSPOC, porque los estudiantes de comunidades rurales tienen limitaciones y mala formación:

¿Limitaciones? Discúlpame, porque a todos se los mide con la misma vara, porque se quiere simplificar, ha salido de un colegio rural, y ¿qué oportunidades se les da a ellos? Creo que no es la solución. La calidad se va a elevar siguiendo el mismo horizonte, el mismo espíritu, la misma visión que se le ha asignado a la institución desde su origen que estaba ligado a la atención integral de la realidad del Pueblo Guaraní. Tenemos que elevar la calidad teniendo esa realidad, ése es el desafío. (Omar Ruiz 2/11/02)

Es una mirada desde el sentir de la población estudiantil de las comunidades, porque los jóvenes que se presentan al INSPOC y no logran ingresar, se quedan o en sus comunidades o necesariamente se ven forzados a migrar hacia las ciudades grandes, proceso con el que se contribuye a la aculturación y la pérdida de identidad cultural y lingüística. Entonces ¿de qué calidad hablamos cuando se profundizan las desigualdades, la marginalidad y se reproducen las condiciones de opresión de estos jóvenes y señoritas? ‘Calidad con visión integral’ nos trae a la memoria el origen del planteamiento de la APG: una educación que responda a la realidad y las necesidades del Pueblo Guaraní como la producción, la tierra y el territorio, salud, infraestructura. El trabajar en esa dirección ayudaría a mejorar la calidad de la educación y de vida del Pueblo Guaraní. ¿Cómo se va a entender la calidad de la formación docente? Al respecto un docente afirma que:

En su mayoría se está entendiendo la calidad orientada a los conocimientos. Yo creo que cuando hablamos de calidad, es que en realidad cumple las tres competencias. Se podría decir: ser buena persona, conocer mucho y tener un buen dominio para enseñar. Una formación integral. (Sabino Manuel 5/11/02)

Esta opinión refuta las concepciones de calidad ligada a la eficiencia y la eficacia únicamente, la forma de entender la calidad restringida

a los conocimientos. Incorpora un elemento importante como 'ser buena persona' y apunta al desarrollo integral de la persona, al desarrollo de una actitud positiva frente a la lengua y la cultura. Veamos otra concepción de calidad educativa:

La calidad tiene mucho que ver con las condiciones: que los profesores estén mejor entrenados, mejores materiales educativos y que la comunidad pueda intervenir de manera directa, en el buen sentido, para que la escuela no esté desvinculada de la realidad comunitaria y tiene que estar inmerso en la política de desarrollo comunitario. Entonces sólo así se logra la calidad educativa. (Enrique Camargo 18/12/02)

La intervención de la comunidad y la relación escuela con el desarrollo de la comunidad es otro elemento que se añade a la reflexión sobre la calidad de la educación. Observamos que el criterio de calidad de la educación no sólo debe contemplar el rendimiento en las pruebas del SIMECAL, sino tendría que leerse e interpretarse tomando en cuenta estos otros criterios mencionados en las tres últimas intervenciones. Entonces, se busca una gestión articulada entre la escuela y la comunidad, relacionada con el contexto cultural, "con el movimiento social indígena que representa uno de los modos de reproducción de la comunidad" (Williamson 1998:25). Además se puede advertir que hay un proceso de reflexión y de deconstrucción de este término neoliberal, como diría Tadeu da Silva (1997:149), que debe tener lugar con urgencia, si no queremos enredarnos de forma irrecuperable en la trama de la seducción conservadora. Ese proceso de deconstrucción está estrechamente vinculado al combate de las desigualdades, la dominación y las injusticias de cualquier tipo. Por lo tanto, debemos entender que "la calidad es un concepto político" (Tadeu da Silva 1997:150).

### ***Coordinación con el Mboarakua Guasu***

El proceso de institucionalización genera una serie de situaciones nuevas respecto a la participación de las organizaciones en la gestión del INSPOC. Si bien hay "un entendimiento a nivel administrativo, a través de convenios con autoridades de la APG y el MBG, falta bajar a la base. De repente nosotros ahí estamos fallando, no nos estamos acercando a las bases de nuestras organizaciones. Yo creo que es más cuestión de comunicación y de coordinación a nivel del INS" (Moisés Gálvez 26/10/02). Se considera que esto es "responsabilidad de la Dirección General y no tanto de la Dirección Académica" (Moisés Gálvez 26/10/02).

Por un lado, el presidente del MbG afirma que la participación “solamente en el plan está plasmada, pero no hay un espacio para trabajar. Hemos participado en la elaboración del plan institucional por iniciativa nuestra” (Cirilo Yerema, 21/08/02).

Este tema de la coordinación con las organizaciones indígenas como la APG, se mueve en un permanente ir y venir entre el pasado y el presente. En este sentido, se recuerda con añoranza la participación de antes y se reclama esa forma de coordinación. “Antes se daba más importancia a la organización, le daban prioridad y le daban poder, pero ahora, no he notado mucho la participación de la APG. Las direcciones tampoco se integran ni buscan el mejoramiento de la relación” (Sabino Manuel 5/11/02). Como diría Williamson (1998:24), “los movimientos indígenas en su demanda social van educándose a sus objetivos culturales y sobre la estrategia de lucha en circunstancias históricas determinadas”. Claro que esas acciones estaban estrechamente relacionadas con la concepción de pertenencia del programa, con la mirada puesta en procesos de desarrollo comunitario y de fortalecimiento de la organización indígena.

En cambio, para el Director General que “la APG se sienta propietaria del INS, tiene toda la razón, porque ha sido gestora, pero hay algunos ajustes importantes que hacer, por ejemplo, hay un sistema que se tiene que respetar y tenemos que sujetarnos a un conjunto de normas del Ministerio” (Oscar Aramayo, 27/07/02). La participación protagónica de la APG y el MbG era porque el Estado no tenía un plan de fortalecimiento de los centros de formación de profesores. Ahora que ya se cuenta con un plan, un DCB, “el rol de la participación tiene necesariamente que cambiar, un dirigente de la organización no puede tomar decisiones administrativas directamente, por ejemplo, nombrar o despedir a un directivo del INS, porque la responsabilidad de llevar adelante el Sistema Educativo formal y alternativo es del Estado” (Oscar Aramayo 27/07/02). Entonces, ¿la lucha del Pueblo Guaraní se restringe a conquistar instancias, espacios para después entregárselos en bandeja al mismo Ministerio? ¿Será que el MbG tenía el mismo objetivo? La respuesta parece afirmar esta sospecha: “si antes ha habido mayor presencia y participación de la organización, es porque no estaba consolidado y fue motivo de hacer mayor coordinación y seguimiento. Una vez que está institucionalizado, ya no había mucha preocupación. Eso fue una de las causas del distanciamiento de ambos lados” (Cirilo Yerema, 30/09/02).

Es una clara evidencia sobre cómo influye el proceso de institucionalización en la seguridad funcionaria de docentes y directivos del INSPOC a través de la dependencia del Ministerio de Educación. Ello apela directamente a la revisión de roles de la organización, olvidando los pro-

cesos de participación y el poder que ejercía la organización en elevar una terna de docentes para su nombramiento, pero al mismo tiempo, podían reclamar su destitución sin ser los directamente contratantes. Este hecho marca una ruptura entre la gestión participativa de la organización a partir del proceso de institucionalización y es una forma de desconocer el poder y la autoridad de la APG y el MbG, a la vez es una muestra de que se ha “perdido el proyecto político que se perseguía, la reivindicación cultural, lingüística y política del pueblo y de la organización” (Omar Ruiz 2/ 11/ 02).

Esta diferencia de visiones, sin duda, marca la gestión institucional del INSPOC, porque dificulta trabajar dando continuidad al proceso planeado desde su gestación. Mientras, por un lado, se espera que el gestor sea capaz de determinar situaciones, elegir entre distintas opciones e impulsar diversas acciones [...] y que en el proceso se transforme en un coordinador de acciones (Casassus 1999:25). Por otro lado, el Director General, en su relación y dependencia con el Ministerio de Educación sigue “visualizándose como un instrumento de control normativo-administrativo, un vocero de la cúspide, un hacedor y operacionalizador del modelo armado por las autoridades” (Tiramonti 1995:83). Este hecho dificulta la posibilidad de una coordinación horizontal y de fomentar la participación de las organizaciones en instancias de decisión, ya que es una de las formas para garantizar una educación de calidad con equidad para el Pueblo Guaraní.

En las versiones del Director General encontramos cada argumento que, en lugar de explicar la situación real de la coordinación con las organizaciones indígenas, afianza su concepción y su posicionamiento respecto a este tema. Ante todo, se siente una autoridad por encima de las organizaciones indígenas cuando dice: “Nosotros no vamos a ser una institución de bolsillo” (Oscar Aramayo 27/07/02). Sin embargo, según la autoridad del INSPOC, la participación de la organización indígena ha mejorado con relación a años anteriores, “antes era ocasional, asistemática, ahora es más cualitativa, su participación es importante, decisoria, es más fluida, y permanente porque se ha institucionalizado. Se ha creado el consejo directivo en la NUR con cronogramas establecidos” (Oscar Aramayo 1/11/02).

Esta afirmación es una muestra de la negación del control de la gestión educativa por la organización indígena. Si cualificar la participación es asistir a reuniones en el CODA donde se da y se recibe informes sobre el trabajo puntual del INSPOC, avalar algunas decisiones de la dirección y tratar de someterse al servicio del Ministerio antes que coordinar y compartir la responsabilidad del control de la educación por la

comunidad y la organización, entonces, entendemos una participación al servicio de las políticas estatales y no necesariamente una participación que fortalezca la educación de un pueblo y de la organización indígena.

He percibido que el MbG no está en la parte decisiva en la reunión del CODA, ¿hasta dónde es nuestra participación en el poder de decisión? Pero en realidad se nota que hay un distanciamiento entre el INSPOC y la organización, creo que esto es la parte donde más se tiene que trabajar para rescatarlo. Hasta ahora dando aval a los informes, porque, en realidad, no nos sentamos con el Director del INSPOC y decir: éstos son los lineamientos que vamos a trabajar. (Víctor Rivero 6/ 11/ 02)

Según Alfiz (1997), esta forma de participación no es la más adecuada ni idónea, además no implica asumir responsabilidades. “La participación sin conocimiento facilita la manipulación y la cooptación”, y conduce a legitimar acciones previamente determinadas por las instancias administrativas, como se dice en el caso de las becas: “El Rector nos hace llegar el informe con los nombres y las notas y nosotros avalamos, básicamente viendo las notas” (Cirilo Yerema 21/ 08/02).

Revisando las actas de las reuniones del CODA, se puede evidenciar que la participación de la organización está restringida a dar y recibir informes y a atender aspectos muy puntuales del quehacer educativo del INSPOC y no se discute la política que debe seguir esta Institución. Según Gento (1996) esta forma de participación a lo mucho se aproxima al segundo nivel de responsabilidad: la información y la consulta. En cambio, las actas de reuniones interinstitucionales a las que se ha tenido acceso reflejan una participación de las organizaciones más efectiva, porque sus pedidos y decisiones, posteriormente, parecen plasmarse en el plan institucional del INSPOC.

Si bien hay participación, “Yo diría que esa participación ya esté marcada en qué mes, en qué semestres se iban a reunir y no era permanente como antes” (Claudio Andrés 1/11/02). En este caso, se busca dinamizar una participación para viabilizar las políticas definidas en el INSPOC que emanan del mismo Ministerio de Educación, ya que no se da las condiciones de generar una participación más amplia y flexible orientada a retomar las ideas y los propósitos que buscaba el Pueblo Guaraní con el instituto de formación docente.

En la gestión institucional del INSPOC podemos citar también al departamento de orientación que realiza actividades como la de acompañar a los estudiantes del INSPOC, realizar un seguimiento en sus actividades que tienen estrecha relación con la responsabilidad en el

Instituto, en las relaciones interpersonales entre alumnos y de ellos con los docentes. Este departamento tiene una fuerte incidencia en los procesos de evaluación del desarrollo personal social de los estudiantes del INSPOC y en la asignación de becas. Se dice que este departamento de orientación contribuye al desenvolvimiento autónomo de los estudiantes, “en el marco de las buenas relaciones y sin necesidad de ejercer sanciones coercitivas” (Oscar Aramayo 1/11/02), aunque las estructuras institucionales establecidas son verticales y jerárquicas.

### **El ámbito curricular**

Dado que la institucionalización alcanza los procesos de transformación curricular, en este segmento abordaremos algunos aspectos relacionados con la participación de las organizaciones indígenas en el desarrollo curricular.

#### ***La gestión del Diseño Curricular Base (DCB)***

En el proceso de institucionalización, una de las responsabilidades que asume el Ministerio de Educación es facilitar un Diseño Curricular Base que “tiene por objetivo de servir de lineamiento para encarar los desafíos” de la transformación y el mejoramiento académico de los centros de formación docente, entre ellos “vincular la formación docente a la educación universitaria, a fin de alcanzar los niveles de calidad y eficiencia deseados, así como recuperar el nexo entre los centros de formación docente y las escuelas de nivel primario” (MECyD 1999:2).

Inicialmente quiero llamar la atención a las competencias con las que debe egresar un maestro que están estructuradas en cuatro componentes: el desempeño en el aula y su relación con los alumnos; su relación consigo mismo; su función dentro de una institución educativa que pertenece al SEN y en cuanto a su relación con la comunidad (MECyD 1999: 18-20).

Por la pertinencia del tema de investigación, enfocaré el análisis en las competencias relacionadas con la comunidad. Estas competencias hacen mención a aspectos como “comprende, respeta, toma en cuenta los problemas de la comunidad, acepta y valora la función educativa inherente a la comunidad, reconoce el derecho a la comunidad...” (MECyD 1999:18-20). Si comparamos estos verbos que expresan un tipo de orientación con otras competencias de un Diseño Curricular Base del PGFD que estaba en proceso de construcción, encontramos las siguientes afirmaciones: “Promueve y fomenta la participación..., contribuye a la rela-

ción escuela-comunidad..., participa (...) en actividades productivas comunitarias..., coordina acciones con las juntas..., participa en reuniones comunitarias..” (PGFD 1997:19).

En el primer caso, a partir de la relación del maestro con la comunidad, la participación implícitamente está orientada a mantener separadas la escuela y la comunidad. En cambio, el segundo caso muestra la coherencia con la propuesta de formar maestros intelectuales guaraní, capaces de generar cambios en la sociedad a partir de la apropiación de la escuela, orientados a fortalecer la comunidad y la escuela donde el maestro participa como miembro de la comunidad y genera todo un compromiso de convertir el trabajo pedagógico en político en la comunidad. El fin sería formar maestros que “asumen el papel de intelectuales transformadores, que traten a los alumnos como agentes críticos, cuestionen la forma en que se produce y distribuye el conocimiento significativo, crítico y emancipatorio” (Giroux 1993:264).

El DCB contempla que cada INS debe construir su identidad particular que deberá estar reflejada en un proyecto institucional específico. “Dicho proyecto se construirá a partir de los lineamientos de este diseño curricular base, de las características y particularidades de la región...” (MECyD 1999: 26). En el proyecto institucional encontramos un aspecto relacionado con la participación de la comunidad:

Prever y establecer políticas explícitas que permitan la participación activa de la comunidad en el desarrollo de actividades curriculares. Para lo que se debe coordinar con el Mborakua Guasu la realización de eventos. (INSPOC 2001:1)

A pesar de ser tomada en cuenta en la planificación, en los hechos, prácticamente no se percibe esa coordinación, porque la planificación curricular está en manos, únicamente, de los docentes, la dirección académica y la Universidad NUR.

El DCB contempla que en cada INS se debe construir los planes y programas de acuerdo a las características socioculturales de la región. La preocupación de la organización gira en torno a esta responsabilidad y se pregunta, si estos planes y programas responden a las características del Pueblo Guaraní. Porque, según el presidente del MbG, “este plan tiene que estar trabajado desde la cultura para fortalecer la lengua. Algunos alumnos se quejan y dicen: No tocamos la cultura y poco trabajamos la lengua originaria” (Cirilo Yerema 21/08/02).

Esta preocupación no es bien recibida por la Dirección General: “cuando las organizaciones no conocen el diseño curricular base puede

ser muy catastrófica” sin embargo, señala que una de las grandes dificultades que se tiene hasta la fecha es:

Que no hemos definido una política lingüística de tratamiento de las diferentes lenguas que coexisten en el interior del instituto. Las decisiones tiene que tomarlas la organización, el MbG, la APG. En este terreno el Instituto viene a ser un ejecutor de esas políticas, nosotros somos un programa que está enmarcado dentro de las aspiraciones del Pueblo Guaraní. (Oscar Aramayo, 1/11/02)

Es interesante la posición de la autoridad del Instituto, parecen bien marcados los espacios de participación de las organizaciones, porque resulta que ahora el INS se constituye en ejecutor de políticas que defina la organización, cuando en los hechos tampoco hay esa predisposición a reflexionar y ejecutar algunas decisiones.

A pesar de la evidente ausencia de participación de las organizaciones en el aspecto curricular, todavía se recuerda y se reclama la participación de las autoridades de la organización indígena para fortalecer la lengua y la cultura del Pueblo Guaraní y se percibe, una sensación casi generalizada en el INSPOC que la implementación del DCB ha provocado ciertas rupturas en el trabajo académico de cara a las necesidades y las demandas del Pueblo Guaraní como estaba presentado en anteriores diseños curriculares. Siendo que el mismo DCB da la posibilidad de introducir cambios de acuerdo a la situación particular y a las necesidades de cada una de las regiones y de usar el tiempo de libre disponibilidad, en los hechos, el mismo DCB, con los contenidos establecidos para cada módulo, absorbe la mayor parte del tiempo.

Al comienzo quisimos meter algunas cosas, era tan restringido, después con la universidad NUR quisimos hacer algunos reajustes y modificaciones, pero el Ministerio ha sido cortante, nos lo rechazó. Hay necesidad de repensar algunos contenidos y un poco dirigir a lo cultural, porque si seguimos en esta dinámica, estaríamos perdiendo la esencia con la que nace la pretensión de un pueblo. En la sección de libre disponibilidad tenemos debilidad. (Moisés Gálvez 26/10/02)

A pesar del sentido inicial de incentivar la generación de propuestas curriculares que respondieran a los contextos de cada INS, sobre la base del marco curricular definido por el DCB, “en la práctica los criterios de revisión y aprobación de los planes y programas de estudio obligaron a los INS a copiar el DCB” (MECyD 2002:44). Ya que el mismo Ministerio estaría obstruyendo las “posibilidades de adecuación

curricular a las necesidades de la región” (Claudio Andrés 1/11/02). El trabajo en el INSPOC está restringido al DCB, con lo que se estaría perdiendo la esencia y el proyecto político del Pueblo Guaraní expresado en una propuesta para desarrollar la lengua, fortalecer la cultura, la organización indígena y generando procesos de desarrollo de las comunidades indígenas.

La preocupación del MbG es latente. Para ellos el DCB debería motivar a los estudiantes al rescate de la cultura y la lengua generadas desde las áreas del mismo Diseño Curricular, así desde el INSPOC seguir con la revalorización de la cultura y la lengua (Víctor Rivero 6/11/02).

En el aspecto curricular es permanente esta transferencia de responsabilidades entre los docentes y los representantes de las organizaciones indígenas. Es más evidente la debilidad de participación de las organizaciones en aspectos curriculares, que parece reflejar la “falta de claridad en las organizaciones” (Omar Ruiz 2/11/02). Esta situación me conduce a la pregunta siguiente: la organización indígena ¿desde dónde quiere participar, es decir, desde qué visión y enfoque y con qué elementos se quiere participar? Si fuera desde la mirada de la organización y de la cultura guaraní no tendrían dificultades, tampoco faltaría claridad en plantear temas curriculares. Pero si la participación está orientada desde el manejo de temas curriculares enfocadas del Ministerio, es obvia la manifestación de dificultades en la comprensión de aspectos técnicos curriculares. De esta manera, parecen olvidar de los propósitos con los que nació el PGFD respecto al tipo de maestros que se quería formar.

El DCB presenta un esquema modular, pero organizado por áreas y las aprobaciones se realizan por semestres y no por módulos. La operativización de este diseño y las normas de contrato del personal docente por la NUR presentan algunas dificultades de organización curricular, entre ellas podemos mencionar: áreas dispersas, dificultad de integración de áreas y de realizar trabajo en equipos, rige un horario mosaico y sobrecargado; es decir se trabaja de 8:00 a 12:30 y de 15:00 a 19:15, ocho periodos de una hora. Esta situación no permite a los maestros organizarse y realizar un seguimiento a sus alumnos, preparar sus clases, etc., tampoco permite a los alumnos cumplir con las tareas asignadas y profundizar su estudio, si lo hacen, lo hacen por cumplir. Con todo, ni aun así se cumple con las 3200 horas que establece el DCB para los contenidos mínimos planteados, en el denominado ‘tronco común’. El tiempo de libre disponibilidad es usado exageradamente, en el cual tampoco se toca temas relacionados a la cultura, la organización y la lengua de los pueblos indígenas que forman parte del INSPOC.

### ***La lengua en el desarrollo curricular***

El tratamiento lingüístico en el INSPOC se constituye en un punto fundamental de su existencia. Respecto al rol del INSPOC en el fortalecimiento de la lengua y de la cultura, con preocupación se expresa: “En el INSPOC yo creo que el idioma va a morir, tendría que ser un sitio para revivir la lengua y eso no quiere decir que la formación que reciben está mal, pero en cuestión de educación guaraní, cultural y lengua indígena yo creo que hay poco” (Gustafson 17/12/02).

El trabajo del área de lenguaje se reduce a 80 horas durante 4 semestres, en el resto de las áreas apenas se utiliza la lengua originaria para saludar y algunas palabras sueltas durante clase. Como en el semestre observado, hay estudiantes de cinco lenguas (besiro, guaraní, guarayo, weenhayek y castellano), y el profesor es bilingüe guaraní-castellano, entonces, la atención a las cinco lenguas resulta difícil. Un buen porcentaje de la clase es desarrollada en castellano para hacerse entender con otros grupos y en el mejor de los casos da mayor preferencia a la lengua guaraní. Esta situación no permite desarrollar a cabalidad las lenguas indígenas en el INSPOC.

Según los estudiantes, el docente de Lengua Indígena: “es el más estricto y en lugar de hacernos apreciar y gustar el uso de la lengua indígena, nos hace aborrecer”, porque además, en los trabajos y exámenes, “sólo se fija quién hace bonito y no considera la oralidad del estudiante” (Entrevista estudiante 3er semestre, 6/11/02).

Se observa falta de decisión, claridad y oportunidad para aprovechar este espacio del INSPOC en el fortalecimiento de la cultura y la lengua guaraní. Además, el maestro guaraní, teniendo la posibilidad de explotar al máximo la oportunidad de coordinar con las organizaciones y los sabios de las comunidades y construir juntos una pedagogía para la diversidad, no la aprovecha. Es decir, en lugar de fortalecer la cultura, empoderar la participación de las organizaciones indígenas y cuando podría ser una oportunidad para aprovechar la potencialidad de las organizaciones y construir la cultura de la interculturalidad en el INSPOC, se termina legitimando ciertas prácticas y concepciones culturales y necesidades de aprendizaje no siempre acordes a la vivencia de los pueblos indígenas.

La interculturalidad, el fortalecimiento de la cultura, la recuperación y el desarrollo de la lengua originaria son todavía temas a trabajar en el INSPOC y creo que en todo el sistema de formación docente. Este hecho pasa por la voluntad política de sus actores incluyendo los del Ministerio de Educación, y exige un soporte económico que permita realizar actividades de coordinación con las organizaciones indígenas y

abordar lo planificado en cada institución. Al respecto, con resignación y de manera autocrítica, el Director Académico del INSPOC nos dice:

Al final no estamos cumpliendo ni con lo lingüístico ni con lo cultural porque solamente pareciera que es muy similar a la Normal de Charagua. Yo me acuerdo muy bien, porque yo era profesor de lengua originaria de educación bilingüe, era como si tuviéramos una isla. Entonces yo tengo la misma percepción y todos nos damos cuenta de lo que estamos haciendo, por eso es la preocupación del profesor de lengua originaria, que el trabajo en lengua guaraní u otros que no sea solamente mi responsabilidad, ahora tiene que ser de todos. (Moisés Gálvez 26/10/02)

A pesar del reconocimiento sobre la falta de trabajo en el aspecto lingüístico y cultural, según el trabajo realizado en el INSPOC, la educación intercultural bilingüe se está convirtiendo en educación bilingüe, ya que los contenidos del resto de las áreas se desarrollan basados en la cosmovisión castellana y no se adecuan e incorporan conocimientos de la realidad de las culturas guaraní y chiquitanas, y para “evaluar la interculturalidad depende de cómo están los contenidos” (Cirilo Yerema 21/08/02). Pero el trabajo sobre la lengua, la cultura y la identidad deben ser abordados desde una mirada dinámica de la cultura, la lengua y de la construcción y resignificación permanente de la identidad en el proceso de los cambios y las relaciones en las que interactúan los miembros del Pueblo Guaraní.

### ***Práctica docente e investigación***

Inicialmente, la implementación de la práctica docente en el PGFD tenía el propósito fundamental de relacionar la escuela con la comunidad. En la práctica docente se planificaba actividades que permitían vincular las actividades de la comunidad y el control de las organizaciones comunales, entonces “la práctica docente era como volverles a las actividades de la comunidad y sus informes venían firmados y sellados por el capitán comunal” (Omar Ruiz 2/07/02).

El DCB plantea la práctica docente como una relación directa con los alumnos en los procesos de aula “teniendo en cuenta el entorno de la escuela y la comunidad con sus propias características”. Para conocer esa realidad, los futuros docentes deben manejar elementos de la investigación educativa, cosa que les permita “diagnosticar, comprender los procesos de aprendizaje e innovar los procesos de enseñanza” (MECyD 1999:75). Como se puede ver, el Diseño habla de la comunidad, pero no hace referencia a la coordinación con las organizaciones indígenas.

Las actividades tanto de coordinación desde el aspecto institucional hasta la misma práctica de aula, están centradas en la escuela, principalmente en el aula. En este sentido, el docente del área planifica la práctica y coordina con autoridades distritales, directores de núcleo, además de capacitar a profesores para que puedan colaborar con los estudiantes del INSPOC (Marco Aramayo, 30/10/02). Revisando el plan semestral de la práctica docente, encontramos un solo punto que hace mención a la “importancia de mantener niveles de comunicación fluida con los niveles administrativos del sistema [entre ellos cuentan] las juntas escolares y las Autoridades Originarias” (Marco Aramayo 2002:1). Sin embargo, en los hechos no se considera la coordinación con las juntas educativas de núcleo, tampoco con los capitanes de las comunidades donde se realizará la práctica, porque durante el desarrollo de la práctica docente los estudiantes del INSPOC llegan directamente a las unidades educativas asignadas y dentro de su programación no contempla actividades relacionadas con la organización, ni con las autoridades comunales.

Para el Presidente de la APG esta situación es “el reflejo de cómo se está considerando la participación de las organizaciones en el INSPOC y cómo estos estudiantes están siendo formados en el INSPOC, esto se refleja, es automático, porque a veces se dice y se cambia muchas cosas” (José Domingo 14/10/02).

En la hoja de evaluación de la práctica docente, existe un punto que, en cierta medida, se relaciona con los padres de familia y la comunidad: “dirige adecuadamente reuniones de padres de familia y actividades de mejoramiento comunitario”. Esta actividad no estaba expresada de manera explícita para los estudiantes, cuando ellos manifiestan: “nadie nos ha dicho que debemos dirigir reuniones, tampoco sobre las actividades que debemos realizar en la comunidad, no hay coordinación con los miembros de la organización” (Estudiante INSPOC 30/10/02).

Volviendo al tema de la coordinación con las autoridades de la comunidad, sean juntas de núcleo y representantes de la organización, quiero remitirme al programa de evaluación de la práctica docente del INSPOC. Considero que dicho programa, en cierta medida, refleja la coordinación que se realiza con las organizaciones indígenas. En esta ocasión, ningún representante de la comunidad u organización es tomado en cuenta.

### ***La diversificación curricular y su relación con la cultura guaraní***

Dentro de la planificación del DCB se contempla un tiempo de libre disponibilidad destinado a “desarrollar actividades complementarias en

temas que considere pertinentes”. Posteriormente se dice que el tiempo de libre disponibilidad “sigue la lógica (...) del proceso de diversificación curricular que se basa en complementar un tronco común nacional. Las 400 horas pueden estar destinadas a reforzar cualquiera de las áreas de la estructura curricular, respondiendo a las expectativas de formación de la región y a las necesidades de los alumnos” (MECyD 1999:31, 32).

Sin embargo, el DCB no tiene esta orientación porque los temas sugeridos no responden a esta lógica; es decir, no se hace alusión a los conocimientos socioculturales, étnicos de la región. Por el contrario, están orientados a fortalecer los contenidos de las áreas planteadas en dicho diseño. En la cultura institucional del magisterio, una sugerencia implica obediencia. En ese sentido, en el INSPOC se ha tomado como referencia trabajar estos temas sugeridos tales como: producción de materiales didácticos en una segunda lengua; gestión institucional y formación docente; juego de ajedrez y otros.

Una institución con una identidad pluriétnica bien podría explotar esta oportunidad, desarrollando contenidos relacionados a las culturas de los pueblos que comparten la formación en este instituto y de esta manera fortalecer la cultura, la lengua y la organización indígena, y podría generarse mayor participación de la organización y los ancianos y sabios de las comunidades.

Una mirada crítica a esta forma de estructurar el DCB considera que “es un error tener 400 horas de libre disponibilidad. Eso es un problema, porque eso tiene que ver también con el problema planificación, eso tiene que estar bien programado. La misma concepción es subvalorado porque resulta que eso no pesa mucho en el conjunto del accionar de una institución” (Enrique Camargo 18/12/02).

### **La evaluación en el DCB**

Aquí no se pudo encontrar ninguna mención a la participación de las organizaciones indígenas y de la comunidad.

Cuando nos referimos a la evaluación en el DCB tendríamos que hacer mención a dos aspectos: 1) a la evaluación entendida como el proceso de acreditación en el cumplimiento de los módulos y áreas que se hace al final de cada semestre, cuyos criterios y requisitos tendrían que estar establecidos en un reglamento específico, tal como se expresa en el documento:

El tratamiento de la evaluación final de cada área, en cuanto al reglamento para continuar estudios en semestres consecutivos y los requisitos para el

egreso de la carrera, será definido a través de la reglamentación respectiva que norme estos aspectos y que emitirá el MECyD en un documento distinto al presente. (MECyD 1999:40)

Y 2) a los procesos de evaluación de la enseñanza y aprendizaje desarrollados por los docentes en el aula. Para lo cual en el DCB se dice:

Es importante que cada centro de formación y las universidades planifiquen sus propias estrategias e instrumentos de evaluación para cada área de formación y sus módulos. Estas estrategias deben ser coherentes con los enfoques de las áreas y la metodología implementada por la Reforma Educativa (...) Los alumnos podrán vivenciar en su formación, procesos de evaluación que después deberán utilizar en su práctica pedagógica en aula. (MECyD 1999:40)

Revisando documentos referidos al reglamento de evaluación, encontramos dos tendencias: una, es que están dirigidos a normar los aspectos institucionales y administrativos de la gestión educativa de un INS y otra, es que se expresa en lineamientos tocantes al enfoque y los procesos de evaluación de la enseñanza y aprendizaje; se trata de orientaciones metodológicas para estudiantes y docentes. Como Santos Guerra (1996b:123) dice: “Se evalúa para el alumno, para darle una información sobre su aprendizaje, se evalúa para el profesor, para que conozca los resultados de su acción y se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos”.

En los INS, considero que ambas cosas son necesarias, porque una reglamentación de carácter institucional no ayuda a abordar la evaluación en procesos de aula, por lo tanto, no es ninguna garantía de cambio en los procesos de evaluación. La inclusión de lineamientos pedagógicos sobre los procesos de evaluación, tampoco es garantía de cambio, sin embargo, ya es una aproximación, una ayuda y una orientación a los docentes sobre el enfoque, las concepciones y las formas de evaluación que debe desarrollar en los INS.

En los planes y programas encontramos la convivencia de diferentes enfoques de evaluación sin ser claramente explicitados. Nos referimos al enfoque de competencias que está estrechamente ligado al enfoque cualitativo y por otro lado al enfoque basado en la evaluación diagnóstica, de proceso y sumativa. Estas apreciaciones coinciden con las percepciones de los evaluadores del convenio MECyD y universidades:

El DCB no consideró categorías que permitieran describir el desempeño de esas competencias, ni sus indicadores, ni sugerencias para la evalua-

ción. Esto es percibido como una insuficiencia, porque podría desenfocar el proceso de enseñanza y de aprendizaje y la evaluación hacia dimensiones distintas a las propuestas. (MECyD 2002: 76).

Es necesaria la existencia de un reglamento de evaluación que regule el funcionamiento de los INS; sin embargo, éste debe ser flexible de acuerdo a las características y la identidad institucional de cada INS. No se trata de homogeneizar con reglamentaciones que podrían obstaculizar dinámicas y procesos de cambio sobre el tema de evaluación. Además, como dice Gairín (1999:54) “[c]uando un sistema educativo normativiza en exceso, la autonomía institucional (de órganos y personas) es mínima, se potencia la organización informal”. En este caso, es necesario “una normativa que sólo marque directrices generales” (*ibid.*). Esta carencia de lineamientos de evaluación ha originado en el INSPOC importantes procesos de reflexión, análisis y revisión para mejorar el proceso de evaluación en la enseñanza y aprendizaje en aula, que está expresada como estrategia del plan quinquenal del proyecto institucional y dice: “Desarrollar una cultura de evaluación reflexiva a distintos niveles cuya línea de acción es establecer un sistema propio de evaluación al interior del INSPOC” (INSPOC 2001:8).

Pero, lamentablemente, esos procesos de reflexión aún no terminan de cuajar en propuestas y prácticas concretas de una evaluación innovadora al interior de la institución, lo que no niega la incorporación de algún elemento innovador en los procesos de evaluación, como la evaluación del desarrollo personal social de los estudiantes del INSPOC, que se desarrollará más adelante.

### **Percepciones sobre la Institucionalización: Rupturas o continuidades de la participación de la organización indígena en la gestión del INSPOC**

Frente a los recuerdos con añoranza de la participación en el PGFD de ‘antes estaba bien, ahora está mal’, Gustafson (17/12/02) dice: “nunca había una coordinación estrecha, porque no había tiempo para madurar la relación entre el PGFD y la APG, claro había más acercamiento y más apertura, pero no idealicemos la participación”. Sin embargo, refiere algunas percepciones sobre el proceso de institucionalización.

Un proyecto educativo que estaba con una visión integral y mantenía estrecha relación con procesos de desarrollo comunitario, al ser sacado de este proceso sufre cambios en su orientación y corre el riesgo de apartarse de su visión política y cultural. “En este caso, la institucionalización ha sacado ese proyecto educativo de un proceso histórico y lo

ha devuelto al Estado” (Gustafson 17/12/02). Por otro lado, hace referencia a las personas que dirigen el INSPOC que “pueden ser conservadores y no tomar en cuenta a la organización sino se rige a las normas del Estado. La otra debilidad es que los dirigentes [guaraníes] que impulsaban la EIB y la formación docente están ahora todos en La Paz. Poca gente que puede preocuparse por eso” (Gustafson 17/12/02).

Para un docente del INSPOC el proceso de transformación e institucionalización “ha afectado bastante la esencia del instituto. Aunque le ha dado más institucionalidad, ahora es un instituto que ya está dentro de la historia de Bolivia, pero de ahí no pasa más” (Claudio Andrés 1/11/02).

Como parte de la coordinación, la APG siempre ha sido un aliado, a nivel de apoyo en la ejecución inclusive estaba el TEKO-Guaraní, estaba CIPCA, estaba la alcaldía, eran pues varios cuando todavía estaba el pueblo indígena, y el VAIPO también era parte. Entonces cualquier actividad grande se hacía con toda esta gente. Se ponía en la mesa el tema en discusión y todo solucionado. La institucionalización ha roto esta dinámica, sí, sí exactamente. Y ellos se han hecho a un lado y un poco también el ministerio que tiene también ciertas condiciones. (Moisés Gálvez 26/10/02)

La salida del TEKO afectó en la movilización por la educación, el equipo de producción de materiales se fue a la ciudad de La Paz y después el programa guaraní es transferido al Ministerio y las organizaciones que se distraen en conseguir financiamiento con las petroleras, por lo tanto ya no había cómo movilizar a las comunidades. Se percibe una pugna entre las instituciones por el control del programa, lo cual dificultó la mayor coordinación.

Otro elemento importante se refiere a las relaciones de poder que se entablan en las comunidades y en la dirigencia del Pueblo Guaraní, las debilidades se expresan en las tensiones que viven entre los que eran dirigentes y los que lo son actualmente, incluyendo a los directores del INSPOC, cada cual cuida su terreno, “entonces hay causa estructural pero también son personales y ninguno quiere ceder su espacio porque es como perder poder” (Gustafson (17/12/02).

En cambio, para el Director General, el proceso de institucionalización es como un punto favorable para los propósitos del programa, porque les permitió alcanzar una legitimidad institucional, entonces “tenemos que abandonar todo lo que habíamos estado aplicando, y aplicar el nuevo diseño curricular, porque eso nos da una legitimidad académica. Hemos alcanzado una legitimidad, una institucionalidad al nivel del desarrollo curricular e institucional” (Oscar Aramayo 2707702).

Creo que ahora se ha logrado estructurar esta parte institucional y me parece fundamental para que siga el INSPOC. La apertura a otra gente que ha asumido al INSPOC como un espacio donde puede tener movilidad social. Además entrar en la lógica de la formación docente a nivel nacional también es muy bueno. Lo que sí me preocupa es que los espacios se los están delimitando a la población para la que ha sido creada. (Fanor Chávez 1/10/02)

Es importante mirar las bondades de un proceso sin descuidar los objetivos a los que se pretendía llegar y por los cuales había surgido el programa. Sin duda, los procesos de maduración de una institución pueden tener diferentes características, mucho más aún en el caso del INSPOC que es importante mantener los principios y la orientación ideológica de la creación de la institución y que no se deje absorber o cooptar por el Estado a título de institucionalización.

Actualmente el “INSPOC se ha desligado de su alma principal, que es el Pueblo Guaraní, es un instituto que está solo, por ejemplo no hay la articulación con el MbG, pero el MbG también se ha descuidado del INSPOC” (Enrique Camargo 18/12/02). Porque el programa de formación de maestros tenía otras características que buscaba el Pueblo Guaraní y es “para personas comprometidas con el proyecto y con el Pueblo Guaraní, o sea, no es un instituto comercial que saca profesionales y punto, sino esto tiene que ver con un proyecto muy grande. En este sentido, el INSPOC no está cumpliendo su rol” (Enrique Camargo 18/12/02).

Frente a estas percepciones podemos afirmar junto a Tadeu da Silva (1997:159) quien dice que “la participación de los actores involucrados en un [programa] no debe ser defendida simplemente por una razón instrumental, sino porque dicha participación define el propio contenido y sustancia del *programa* que se pretendía llevar a cabo”. Entonces, la dimensión política e ideológica de la educación intercultural bilingüe es un proceso a retomar y resignificar en el marco de las nuevas políticas de formación docente. Es un aspecto a construir nuevas relaciones políticas, pedagógicas, sociales, económicas y despojarnos del colonialismo interno e ideológico con el que convivimos.

Finalmente, cuando en las comunidades del Isoy y Tëtapiau preguntaba sobre los procesos de participación de las organizaciones en el PGFD, la respuesta era generalizada, “no sabemos nada, sólo los capitanes asistían a las reuniones”. Se dice que en el Pueblo Guaraní todo se decide en asamblea, esta situación es una muestra de que la participación no se generaba desde las bases. Entonces, podríamos hablar de una participación representativa, que es otro factor que influye en la ruptura, porque siendo informadas las bases, tomando parte de las discusio-

nes y decisiones sobre la propuesta educativa y el PGFD, ahora que son autoridades, ellos mismos habrían reclamado la continuidad de los procesos de participación y no olvidarse cuando cambian los capitanes comunales, regionales o nacionales.

## **5. Procesos de evaluación de la enseñanza y aprendizaje en el INSPOC**

Partiendo de la premisa de que la evaluación es un “constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros” (Santos Guerra 1998:16) y entendiendo la evaluación como “un proceso permanente de indagación de la valoración de la gestión del programa para generar conocimiento y aprendizaje que alimente la toma de decisiones” (UNESCO 1999:54), la evaluación no debería ser exenta a la participación de las organizaciones indígenas, más aún en el caso guaraní, cuando las organizaciones tenían un rol protagónico en la constitución del INSPOC.

En este sentido, una primera impresión que recogemos es de los comunarios del Isoño quienes afirman: “aquellos estudiantes avalados por la comunidad deben ser evaluados por la comunidad” (comunarios del Isoño 9/10/02). En cambio, los comunarios de Iguasurenda echan de menos su participación en la formación de estudiantes indígenas cuando afirman: “Nosotros no sabemos nada cómo se están formando nuestros estudiantes indígenas y sería bueno que entremos a clases y evaluar lo que pasa ahí dentro” (comunarios de Iguasurenda 12/10/02).

Por otro lado, aunque se reconoce que “la organización debería preocuparse en la formación de valores” de los estudiantes (Oscar Aramayo 01/11/02), no se dice en qué instancias o espacios se podría trabajar. Otra opinión dice: “sería interesante la participación de las organizaciones. Al comienzo trabajamos así, pero cuando no se tiene bien claro cuál es el objetivo, a veces se convierte en otra cosa” (Moisés Gálvez 26/10/02).

Respecto a la participación de las organizaciones en procesos de aula, se percibe un sentimiento generalizado de los docentes del INSPOC que este espacio es restringido a la actividad de los docentes y que la organización poco o nada podría hacer en este ámbito, ya que se trata de procesos académicos. Los docentes del INSPOC creen que “tal exclusividad debe ser mantenida incluso para quienes se declaran decididamente favorables a la participación de padres y alumnos. Estos deben participar en otros terrenos, pero no en lo que es competencia del profesor” (Fernández 1995:93).

Estas afirmaciones connotan una concepción de participación destinada a ámbitos institucionales y no así a los académicos y aun más restringida cuando se trata de los procesos de aula. Entonces seguimos con concepciones tradicionales donde el maestro es dueño y señor de su aula, con lo que se niega las acciones de las organizaciones y la comunidad en procesos de aula. En este caso, la evaluación deja de ser ayuda para “mejorar el clima, a estimular la curiosidad acerca de la enseñanza, investigar la naturaleza y los problemas (...) y perfeccionar las escuelas de manera integrada al currículo (Stenhouse 1991:169,170). Cuando lo “fundamental (...) no es hacer evaluación, ni siquiera hacerla bien. Lo fundamental es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone” (Santos Guerra 1996a:11).

### **Convivencia de enfoques de evaluación en los planes y programas**

La organización del DCB contempla competencias generales que se debe lograr en todo el proceso de formación de maestros, también contempla competencias por ciclos. (Ver DCB de formación de maestros del nivel primario 1999: 23-24).

Por ejemplo, referida a la evaluación, una competencia que debe lograr el maestro polivalente de primer y segundo ciclo, es:

Conoce, elabora y aplica procedimientos e instrumentos de evaluación, que sean cultural y lingüísticamente pertinentes, además de adecuados a la edad de los alumnos y en función a las competencias a desarrollar en el primer y segundo ciclo. (MECyD 1999:23)

Esto significa que el estudiante del INSPOC debe conocer los enfoques, desarrollar habilidades que le permitan elaborar y aplicar procedimientos e instrumentos de evaluación pertinentes al contexto cultural y lingüístico. Una competencia se desarrolla en tanto se practica y se vive ciertos procesos cognitivos y prácticos que permitan desempeñar nuevos procesos de evaluación en aula, caso contrario, la evaluación seguirá siendo teórica y con mayor énfasis en los conocimientos. Es decir que los alumnos, durante el proceso de formación, deben vivenciar de manera práctica los nuevos procesos de evaluación durante su proceso de formación. Al respecto, la técnica de evaluación de la Unidad de Desarrollo Curricular del MECyD nos dice:

Sabemos por experiencia que los buenos maestros se han formado con buenos maestros, entonces los alumnos de los INS van a aprender lo que los

maestros les están dando pero no por discurso sino por experiencia, inclusive por imitación, entonces un maestro que es investigador va a generar alumnos investigadores y nuevos maestros investigadores. Entonces, un maestro que hace de la evaluación una base del aprendizaje, va a generar nuevos maestros que produzcan exactamente esto en las escuelas. (Ninet Villegas 16/12/02)

El futuro maestro aprenderá a evaluar cómo es evaluado y respecto a cómo vive los procesos de evaluación. Un docente del INSPOC decía: “Estoy convencido que los estudiantes evaluarán a sus estudiantes como son evaluados”; por lo tanto:

Para mí, la evaluación en general es como una autoevaluación, porque constantemente me estoy fijando en el proceso, me estoy evaluando a mí mismo, cuando hago una pregunta, basado en el principio de aprendizaje activo que quiero que los alumnos desarrollen, estoy evaluando mi pregunta. Si es una buena pregunta moviliza al alumno. (Omar Ruiz 2/11/02)

Esta concepción sobre la evaluación se enmarca en el modelo de proceso que “va unido al perfeccionamiento del profesor. Si lo que deben perseguir los profesores es desarrollar la comprensión, desarrollar y refinar sus criterios de juicio y su alcance en su correspondiente materia, deben ser capaces y disponer de tiempo y de oportunidades para el desarrollo profesional” (Stenhouse 1991:141).

Construir procesos de evaluación destinados a aprender por experiencia más que por transmisión de conocimientos se constituye en un gran desafío para los docentes de los INS. Pero el mismo DCB recomienda considerar el “enfoque de evaluación de los aprendizajes en la Reforma Educativa, evaluación diagnóstica, formativa y sumativa” (MECyD 1999:53).

Para el equipo evaluador del convenio INS-MECyD las “diversas modalidades de evaluación no permiten profundizar el contenido, ya que se privilegia el proceso y otros aspectos de la formación tales como la participación, la exposición de los trabajos en grupo”, y no tienen indicadores de logro de las competencias que “explicitan la lógica que está detrás de la competencia: una filosofía (visión), una conceptualización de los contenidos y una metodología con la que se formula finalmente los programas”. (MECyD 2002:51).

Lo cierto es que no está claro el sistema de evaluación y las formas cómo se procederá en el INSPOC. Dado que la evaluación ha sido siempre un motivo de debate en el personal del INSPOC, surge una inquietud de contar con un sistema propio de evaluación. Un primer paso fue el

“de ponerse de acuerdo en algunos criterios que se tiene que tomar en cuenta para la evaluación, creo para empezar las calificaciones que se aplicaba, por ejemplo, cuáles son los criterios que se tenía que considerar” (Moisés Gálvez 26/10/02).

En los planes de estudio se puede constatar una tendencia generalizada a considerar algunos criterios de calificación con sus respectivas ponderaciones. Estos criterios son: archivador personal, investigación, conocimiento teórico y desarrollo personal. A pesar de ese intento de ponerse de acuerdo con los criterios de calificación, las ponderaciones que se adopta varían de un módulo a otro. Muestran dónde algunos docentes priorizan las pruebas teóricas o exámenes, otros priorizan el archivador personal.

Sin embargo, respecto al enfoque de evaluación, los planes de estudio muestran una diversidad de concepciones y una mezcla de enfoques. Por un lado, se habla de las evaluaciones cualitativas, cuantitativas, se habla de evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa, también se habla de la auto-evaluación y la co-evaluación. Todos estos criterios se utilizan de manera indiscriminada y no siempre se tiene claro que a partir de la concepción y el enfoque de evaluación se puede utilizar algunas técnicas e instrumentos que sean coherentes con la concepción y el enfoque de evaluación adoptado por el INSPOC y la Reforma Educativa.

Los programas de estudio del tercer semestre muestran una organización pedagógica a partir de las competencias e indicadores de logros. Siete de los nueve módulos presentan un listado de competencias con sus respectivos indicadores y que corresponden a unidades didácticas y sus contenidos específicos. En cambio, dos módulos trabajan con competencias básicas a lograr en el semestre, y los indicadores de logros están trabajados de acuerdo a las unidades didácticas y los contenidos, es el caso del módulo de lenguaje y lengua originaria.

Este último parece reflejar el trabajo dentro de un enfoque de competencias. La anterior forma de trabajo, por las características de trabajo y de planificación, responde todavía al enfoque de objetivos; es decir, se tiene una o dos competencias con sus indicadores respectivos a lograr en una unidad didáctica o unos contenidos específicos. Esta manera de trabajar dispersa el logro de las competencias.

Respecto a este enfoque de trabajar por competencias e indicadores y evaluación diagnóstica, evaluación formativa y sumativa, la persona encargada de la UDC dice:

Lo que pasa es que se está mezclando los dos paradigmas, se maneja el discurso de competencia-indicadores pero con la misma visión de objeti-

vo, inclusive le encuentran relación, se acomoda de tal manera que el docente le está haciendo el seguimiento a objetivos y tampoco ellos van analizando el porqué hacer competencias, cuál es la diferencia de trabajar por competencias. Si ellos tuviesen bien clarita esa diferencia, ellos mismos se darían cuenta que no va a funcionar. (Ninet Villegas 16/12/02)

Es más, los mismos planes y programas, a pesar de que presentan diferentes estrategias de evaluación, al final concluyen en una forma de ponderación en base a los criterios arriba establecidos. Es decir, hay la fuerte tendencia a cuantificar o calificar olvidándose del enfoque cualitativo y procesual de la evaluación.

Podríamos afirmar que aún se mantiene con mucha predominancia la concepción de la evaluación como calificación y como una evaluación integral. A la hora de aplicar los instrumentos de evaluación no se toma en cuenta las competencias ni los indicadores de logros, sino se trabaja directamente en función a los contenidos. Entonces, lo que se hace es evaluar contenidos durante todo el transcurso y a eso le ponen una calificación, lo cual corresponde al enfoque por objetivos, lo que significa, que con un discurso de transformación se está aplicando una práctica antigua de evaluación en el INSPOC.

Los informes semestrales de gestión (2-2002) contemplan en porcentajes los contenidos avanzados y no así en los desempeños ni en los indicadores logrados. Esta es una clara muestra de la permanencia del enfoque anterior donde el avance del programa se medía en porcentaje.

En este sentido, considero que la mayor dificultad está en comprender el rol de la evaluación y en discriminar las cualidades tanto de la evaluación de proceso como de la evaluación por objetivos (ver cuadro en marco teórico), ya que “un programa es siempre una mezcla de ambos que varía de un marco a otro” (Stenhouse 1991:156).

### **La evaluación en las planificaciones de aula o secuencias didácticas**

La evaluación en la planificación de aula por secuencias didácticas tampoco refleja mayor claridad en su aplicación práctica. Estas planificaciones muestran la misma generalidad de los planes y programas que hacen mención a la evaluación cualitativa y cuantitativa; en otros se hace mención a la participación, la autoevaluación y coevaluación, archivador personal, debates en grupo, pero no se percibe el análisis o el seguimiento al desarrollo procesual del aprendizaje. No presenta los criterios o los indicadores de valoración.

Cuando se pregunta a los docentes si planifican su evaluación, una gran parte responde que sí, sin embargo, esa planificación no está ex-

presada en ningún documento y se evalúa en base a criterios generales de los planes y programas. Dos de los docentes del INSPOC cuentan con instrumentos de evaluación que consisten en un registro pedagógico y los registros anecdóticos, sin embargo, los mismos carecen de criterios de evaluación que ayuden a objetivar el logro de indicadores. En cambio, un docente utiliza el registro pedagógico, fichas de evaluación de exposiciones orales, fichas de evaluación de trabajos prácticos donde se establecen varios criterios que permiten el seguimiento a los procesos de aprendizaje. Los indicadores que se utilizan en estas fichas son: buena, regular y corregir. (Ver anexo fichas de evaluación).

En este caso, aunque se utilicen ciertos indicadores como símbolo de lo cualitativo, por un lado, siguen siendo descalificadores, por otro lado, por la forma de llegar a la calificación pareciera que sigue siendo cuantitativo. Al respecto, la responsable de evaluación del MECyD afirma:

Cuando tiene un símbolo, un signo que representa lo que tú sabes hacer, eso es cuantitativo, entonces ponerle rojo, blanco, negro sigue siendo cuantitativo; porque lo cualitativo es explicativo, es explicar qué es lo que sabe hacer y qué es lo que todavía le dificulta. Esta forma de evaluación es necesaria en los INS. (Ninet Villegas 16/12/02)

### **Concepciones de los docentes respecto al enfoque de evaluación cualitativa vs. evaluación cuantitativa**

Esta reflexión de la evaluación cualitativa y cuantitativa necesariamente nos lleva al tema de evaluación por objetivos y de proceso que plantea Stenhouse (1991:15) que afirma “para evaluar hay que comprender [...] las evaluaciones convencionales de tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo tratan en términos de éxito o de fracaso”.

La concepción de evaluación se mueve entre el deber ser y la práctica concreta de aula. Respecto a lo primero se concibe la evaluación como “el proceso de aprendizaje y no como una calificación de nota. La evaluación nos permite corregir nuestros errores y aprender. El profesor tiene que vivir este proceso, cada acción que se da en el aula tiene que reflexionar y evaluar, entonces vamos a ser distintos” (Marco Aramayo 7/08/02). Sin embargo, este mismo docente a la hora de trabajar en aula, cambia su concepción respecto al enfoque de evaluación y encuentra una explicación justificativa en la propuesta del Ministerio, cuando afirma que:

La evaluación es cuantitativa y es cualitativa. En la misma propuesta del Ministerio hay grandes contradicciones, nos dice que la evaluación tiene que ser cualitativa y cuantitativa, pero sin embargo al final se le exige al

alumno un certificado de notas que es cuantitativa. La evaluación es un proceso muy complicado. Entiendo como un proceso reflexivo que tiene que conducirnos al cambio. (Marco Aramayo 30/10/02)

Más que fijarse en la propuesta de evaluación del Ministerio, considero que es el reflejo del vacío que presenta el DCB respecto a la temática de los procesos de evaluación de aprendizajes, lo cual genera confusiones entre el personal docente y directivo del INSPOC. Estas confusiones se expresan en las formas de concebir de una determinada forma el enfoque de competencias e indicadores de logros y lo que genera prácticas de evaluación con características tradicionales. “No entendemos lo que es la evaluación como un proceso ligado a las competencias e indicadores, es un tema de estudio para nosotros”. Al final la evaluación “cualitativa son apreciaciones del profesor respecto al desempeño del alumno durante su formación” (Marco Aramayo 30/10/02).

Observando la práctica de evaluación de este docente y analizando las preguntas de una prueba parcial, se pudo encontrar una mayor inclinación a evaluar los contenidos del área de manera memorística. Cuando revisaba un trabajo de los estudiantes, hubo una aproximación al enfoque cualitativo porque generó la participación del resto de los estudiantes y consensuaban sobre las cosas que faltan o que están bien para ponderar la nota.

Para algunos docentes, la evaluación por competencias tiene “estrecha relación con la metodología de trabajo para lograr los indicadores planteados” (Claudio Andrés 1/11/02) y es muy importante la metodología de enseñanza, la manera de cómo explicar un tema y éste “tiene que ver más con la personalidad del maestro” y pregunta a los estudiantes “¿Ustedes ven diferentes maneras de enseñar en el INSPOC?”, los estudiantes responden “Sí, varias”, “unos llegan alegres y trabajamos con seriedad, depende de los profesores. Otros llegan, lo bajonean y no da ganas de hablar. Su clase es bien motivadora”. En este caso se enfatiza el valor de la relación de respeto como un punto importante y les dice: “Lo que ustedes han dicho deberían reflexionar para sus prácticas. No me gusta que me traten mal, entonces, no hagan lo que a ustedes no les gusta que hagan con ustedes” (Observación 22/10/02).

Entonces, la evaluación está estrechamente relacionada a la metodología, las formas de relacionarse del maestro con los alumnos, aspectos que traspasan la planificación y la concepción teórica de la evaluación, “por muy bien planificadas que estén las clases, si la actitud del docente es déspota, entonces no funciona” (Omar Ruíz 22/10/02). Esta es una muestra de que la actitud del docente está estrechamente relacio-

nada con la metodología de trabajo en aula y esto mismo adquiere un valor significativo para los procesos innovadores de evaluación.

En cambio, la otra tendencia es tratar de explicar las formas de evaluación afirmando que lo “cuantitativo refleja sus trabajos de investigación, trabajos de exposición, archivadores y lo que es cualitativo está referido mayormente en el desempeño que tiene que reflejar las participaciones, en el nivel que puede desenvolverse, dirigir un trabajo, el manejo eficiente, teórico y práctico” (Claudio Andrés 1º/11/02). En la práctica, las fichas o instrumentos de evaluación no reflejan la operativización de los indicadores, más al contrario, son criterios aislados de las competencias y los indicadores planteados en los mismos programas de estudio, cuando lo más acertado sería que los criterios de evaluación de los instrumentos se trabajen en función a los indicadores. Pero como se está trabajando con el enfoque anterior de evaluación, lo que predomina es la evaluación sumativa tanto en los exámenes como en los otros instrumentos de evaluación. Al respecto, el docente dice:

La evaluación sumativa es tomada periódicamente, al término de cada unidad, decirles que el archivador es personal y vale tanto, que los trabajos valen tanto, que el examen final también vale tanto. En lo cualitativo he calificado el desenvolvimiento en aula, si lo ha hecho bien, estos trabajitos inconscientemente le aumentamos su notita pues, para esto quizás la parte cualitativa que manejo como un concepto que tiene uno de la persona. (Rufino Solar 1/11/02)

Otra vez se evidencia la falta de claridad en la concepción de la evaluación cualitativa que es comprendida como el uso arbitrario y subjetivo y que prioriza la calificación, la nota antes que los procesos de evaluación de aprendizajes de los estudiantes.

La forma de relacionar el enfoque de evaluación por competencias e indicadores con el enfoque de las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa se constituye en un nudo a desatar para posibilitar procesos de evaluación transformadores en el INSPOC.

A pesar de los esfuerzos y la iniciativa de constituir procesos de evaluación en el INSPOC, el Director Académico de la institución afirma que:

... ya no se califica, como vulgarmente decimos, a ojo de buen cubero, sino que los profesores utilizan algún instrumento de observación que ayude por ejemplo para la calificación, o sea no apunta tanto a lo cuantitativo si no a lo cualitativo, pero falta bastante trabajo en esta cuestión. Por ejemplo, teóricamente se maneja todo esto, pero al momento de aplicar a la práctica,

está fallando, pareciera que nuevamente la evaluación solamente hay que hacer a la finalización, que no se está cumpliendo la actividad de proceso y se da mayor énfasis a los resultados, en este caso la evaluación sumativa. (Moisés Gálvez 26/10/02)

Por una lado, es preocupante el desconocimiento de los procesos de evaluación que se practican en aulas del INSPOC, porque algunos docentes, como se ha podido constatar, todavía no utilizan instrumentos que ayuden a objetivar la evaluación y ésta es manejada como una atribución del docente prestándose de manera evidente al manejo subjetivo de los procesos de evaluación de aprendizajes. Por otro lado, es encomiable el reconocimiento de la falta de trabajar esta problemática que podría entenderse como la gran necesidad de reflexionar y de talleres de capacitación para los docentes y directivos del INSPOC.

Para la responsable de evaluación de la UDC, el desarrollar una competencia “es saber hacer en contexto y no se puede evaluar solamente con una prueba, porque la prueba te muestra solamente una parte del conocimiento. Se dice: ‘La evaluación es constante y todo el tiempo estamos observando’, pero poner en práctica, sistematizar todo lo que se ha observado es todavía difícil” (Ninet Villegas 16/12/02).

### **Percepciones de los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, una forma de valoración oculta en el INSPOC**

Considero importante abordar el tema de las percepciones porque en cierta medida me permitirá ingresar en el sentir de los actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo cual a la vez, en cierta medida determina o influye en dichos procesos.

#### ***Del personal directivo***

Veamos la percepción valorativa del Director General del INSPOC, que nos permitirá observar sus criterios respecto a los estudiantes del INSPOC:

Tenemos alumnos que han subido de notas, tenemos cada vez más alumnos que sacan mejores notas que antes, antes eran unos cuantos, el resto estaba dentro una mediocridad hasta un promedio medio, pero ahora sí tenemos muchos buenos alumnos. Una gran mayoría se ubica entre 70 a 85, que es un buen indicador y hay unos que superan el 90. (Oscar Aramayo 27/07/02)

Estas expresiones constituyen una evidencia sobre el enfoque de evaluación que prevalece en el INSPOC, una mayor inclinación a las no-

tas y mejorar los promedios, por lo tanto, los estudiantes que tienen mejores notas son más valorados con relación a los que tienen notas bajas. En cambio el Director Académico manifiesta el vacío que existe en este aspecto: “Necesitamos orientación sobre cómo hacer una evaluación, todavía evaluamos los resultados y no el proceso” (Moisés Galvez 26/10/02). Por su lado el Director Administrativo prefiere no vertir su opinión.

### ***De los docentes***

Sin duda, las percepciones forman una especie de preconcepciones o juicios valorativos sobre los estudiantes y que de alguna manera influyen, si no determinan, la práctica de los procesos de evaluación de manera subjetiva y oculta. En este sentido, se ha considerado importante tomar este aspecto para conocer esas preconcepciones de los docentes del INSPOC. Mucho más importante es cuando los estudiantes del tercer semestre, mayoritariamente son alumnos bilingües guaraní, besiro, weehnyek y guarayo. En el semestre sólo hay dos alumnos monolingües castellanos. A continuación presentamos las diferentes facetas de estas percepciones, una de ellas está referida a la valoración sociocultural y a las relaciones sociales de los estudiantes del tercer semestre, cuando se dice:

Este curso son puros indígenas y es complicado este curso, porque son mentirosos, flojos, irresponsables, chismosos, sucios, más burlescos, lo peor, como dice Alcides Arguedas. Saben a quién hacer escuchar lo que quieren que les escuchen. Son traicioneros, no hay que confiarnos en ellos. Si se les da 10 pesos pueden morir defendiéndote, pero si otro les da 20 se vuelcan rápidamente. En otros cursos no son así porque hay más castellanos. (Marco Aramayo 27/09/02) Yo creo que es una cuestión de cultura, es una cuestión cultural. (Marco Aramayo 30/10/02)

Estas preconcepciones sobrepasan los límites de las visiones socioculturales, más al contrario, adquieren rasgos discriminatorios de racismo al interior del INSPOC. Estas percepciones no valoran las prácticas de vida, las formas de relacionarse y tratarse entre los miembros de la comunidad del Pueblo Guaraní.

El discurso de la educación intercultural bilingüe, de la educación democrática, del respeto a la diferencia, etc. en este caso, cae por su propio peso. Algunos docentes, en lugar de preocuparse por la juventud indígena y comprender que la EIB implica “mantenerse firmes contra el racismo, la injusticia, el poder centralizado, la pobreza y otras grandes desigualdades en la escuela y la sociedad” (Apple 1997:28), en este caso afianzan esas desigualdades, el racismo y la injusticia.

También se critica las formas de relacionarse en el Pueblo Guaraní, “hay mucho paternalismo porque todos se tratan de tío y sobrinos y esto no permite que los profesores entiendan la evaluación como aprendizaje” (Marco Aramayo 30/10/02). Más que una muestra de paternalismo, esa forma de trato social, habría que entenderla como relaciones de respeto intergeneracional que se vive en las comunidades indígenas. Una cosa es que los profesores no entiendan la evaluación como aprendizaje, como tampoco se entiende en el INSPOC; cuando lo que tenemos que hacer es entender las prácticas de vida comunitaria y sobre ellos, con la participación de las organizaciones o la comunidad organizada, trabajar los procesos de valoración de aprendizajes que apunten a la valoración de la persona como tal, respetando y fortaleciendo su identidad sociocultural y lingüística.

Otras percepciones están referidas a la formación de los estudiantes respecto a su procedencia, como “los alumnos de CEMA rural tienen algunas deficiencias en su formación, son factores que le dificulta muchas veces comprender cualquier contenido que uno va haciendo” (Sabino Manuel 5/11/02). Mientras unos lo miran con bondad y tratan de entender esas situaciones de formación, otros son más directos en su percepción de desvaloración al grupo de estudiantes indígenas cuando afirman que es “el grupo más complicado, por las diferencias de culturas que hay en el curso y por su formación, es un tema complicado para nosotros al momento de avanzar contenidos” (Marco Aramayo 30/10/02).

Cuando no se percibe la realidad sociocultural del entorno y de la procedencia de los estudiantes, cuando no se está preparado para trabajar la diversidad en el plano pedagógico y social, las cosas se tornan muy complicadas y generalmente en perjuicio de los mismos estudiantes.

La falta de formación de los estudiantes de procedencia rural puede justificar diferentes maneras de trabajar destinadas a la desvaloración de los conocimientos de los estudiantes y ante todo como una forma de ejercer una pedagogía bancaria en términos de Freire. Por ejemplo “el trabajo en matemáticas lo trabajamos siempre considerando que nadie sabe nada, ya empezamos desde el inicio, en el entendido de que nadie sabe nada. La consigna es la matemática es fácil” (Rufino Solar 1/11/02).

En cambio, para otro docente la procedencia es vista como una potencialidad por la experiencia que traen los estudiantes que llegan al INSPOC, “ellos cuentan y vienen a alimentar con su experiencia a otros, esa parte es bueno, porque los estudiantes rápidamente lo contextualizan cualquier situación, porque algunos son líderes de su comunidad” (Claudio Andrés 1/11/02). Se valora la experiencia de liderazgo que se

ejerce en la comunidad, aspecto que contribuye a entender los temas relacionados con la realidad sociocultural y lingüística del país y de sus regiones ante todo.

Para otro docente la diversidad sociocultural que conforman los estudiantes del INSPOC se constituye “en un gran potencial respecto a la interculturalidad” (Omar Ruiz 2/11/02). Sin embargo, llama la atención la percepción respecto a las relaciones de estudiantes del tercer semestre que pertenecen a diferentes grupos étnicos, aún más cuando el que lo dice es un docente guaraní. Con su preconcepción parece de alguna manera reflejar la actitud que toman los guaraní, tanto docentes como estudiantes frente a las decisiones que se adoptan en el INSPOC:

Los chiquitanos se sienten poderosos, más seguros por el mismo hecho de que están ahí centrados, tienen más poder de decisión, más poder de iniciativa. Yo veo que el guaraní no sobresale, se lo ve un poco apagado, están más centrados en lo que se le dice que va a hacer, es más dependiente, está a la expectativa de lo que le van a decir. Entonces, es más obediente a las decisiones que se toman dentro la institución, más dispuesto a cumplir y a obedecer, pero en ningún momento está provocando acciones que pueda realizar y tener iniciativa en actividades. Si bien lo tiene no lo puede decidir, entonces es una particularidad muy distinta. (René Sánchez 5/11/02)

Finalmente, se presenta las percepciones expresadas en una reunión de docentes cuando se referían a la práctica docente, se aludía a la falta de claridad en los pasos que van a realizar en la práctica y en el informe un docente dice: “No leen estos bárbaros, yo tengo cualquier cantidad de instrumentos, pero no les quiero dar. Hay que hacerlos investigadores” (M.A. Reunión 02/10/02). “Los alumnos esperan la última hora para hacer sus trabajos y esa inmadurez hay que liquidarla” (Reunión 16/10/02).

Si la evaluación es ‘comprender’, ‘valorar a las personas y sus aprendizajes’, y tiene que ser de acuerdo a la realidad sociocultural y lingüística de los estudiantes. De las percepciones emitidas por los docentes se puede connotar, por un lado, actitudes y concepciones de bondad piadosa, con ciertos matices de valoración de algunas potencialidades, por otro lado, actitudes y concepciones de desvalorización y descalificación a los estudiantes, ya sea por su procedencia o su formación.

### ***Del departamento de orientación***

El departamento de orientación es una instancia destinada a colaborar con el seguimiento a los estudiantes en tanto responsabilidades en el internado y en sus actividades académicas. Además, trabaja de

manera personalizada con estudiantes que tienen dificultades de diversa índole, académicas, familiares y hasta emocionales. La opinión de los estudiantes es que “la orientadora se relaciona sin discriminación con los estudiantes” (Estudiante 30/10/02)

Los docentes piden conversar con los estudiantes, se reúnen, hablan de su situación, porque a veces hay situaciones en que el estudiante baja su rendimiento académico, a veces está pasando por problemas personales, familiares que influyen en su rendimiento y que el docente no ha detectado esa situación, entonces “devolvemos la información al docente para que considere la situación del estudiante”. Para el departamento de orientación el desafío es comprender a los estudiantes en diversas facetas, y “es un reto acercarnos a ellos y entenderles en sus diferentes situaciones a los estudiantes, además tenemos que ser cuidadosos en el manejo de la información para no romper su confianza” (Orientación 2/11/02).

Respecto a las diferencias de grupos culturales, afirman: “Los chiquitanos son los más comunicativos y los lleva la iniciativa; en cambio los guaraní se pueden estar nomás, aunque se caiga el cerro” (Orientación 2/11/02). Respecto al apoyo académico se dice que: “los estudiantes no están acostumbrados a leer, a veces vienen y quieren que se los haga todo, en ese caso los incentivamos a la lectura y la responsabilidad” (Orientación 2/11/02).

Por lo observado, las relaciones y la comunicación con los orientadores son bastante fluidas, aunque en algunos casos se podría caer en una suerte de paternalismo, dado que cualquier problema que se les presenta recurren al departamento de orientación como una forma de intermediación antes que a los docentes del área. Considero que el departamento está también frente al desafío de ir construyendo procesos de autovaloración sociocultural étnica y lingüística e incorporar la participación de personas que gozan de prestigio social y respeto en las comunidades indígenas para establecer nuevas formas de encuentros y reencuentros con los valores comunitarios.

### ***¿Cómo viven los estudiantes las percepciones de sus docentes?***

La democratización de los procesos de evaluación conlleva efectos relacionados con la motivación de aprender por sí mismo, a autovalorarse y valorar a los otros, a tomar con criticidad los criterios de evaluación, a no depender del docente, tampoco de la nota para aprender. Y por otro lado, al docente le ayuda a desmitificar y compartir el poder, ante todo haciendo conocer a los estudiantes cómo se procederá con la evaluación. Sobre estos procesos los estudiantes dicen: “No sabemos qué nos están

evaluando los profesores, sugiero que nosotros participemos en la elaboración de cuestionario” (Observación 21/10/02). Otro estudiante manifiesta que algún docente se molesta cuando pregunta de dónde salió la nota y “con la yapita, le quita la nota por falta de respeto y ahora yo no quiero participar, ya tengo miedo” (Estudiante 25/10/02)

Las percepciones de los docentes sin duda se reflejan en sus actitudes y comentarios que salen del ámbito docente llegando hasta los estudiantes, cuando dicen: “Hemos sido un poco rechazados por parte de personas que dicen que éramos alcohólicos, borrachos, nos califican como el curso más flojo, pero son palabras de personas que no nos conocen” (Estudiante 23/10/02).

Las actitudes discriminatorias son difíciles de ocultar, y los estudiantes perciben esas actitudes cuando dicen: “Algunos docentes, a un principio discriminaban a uno, ni lo miraban, ni escuchaban el saludo, pero no todos los docentes, algunos valoraron lo que somos” (Estudiante 23/10/02). Los estudiantes también perciben en sus docentes actitudes de desvaloración hacia ellos.

Según la versión de los estudiantes, estas actitudes dificultan las buenas relaciones entre docentes y estudiantes, siendo que es importante en una institución de formación docente en las relaciones interpersonales de las personas, mucho más cuando se trata de un centro de formación de maestros. Cuando “ellos mismos nos deberían demostrar aquí para que nosotros actuemos así, pero si ellos nos exigen y ellos mismos no lo hacen, en eso yo me pongo a pensar muchas veces” (Estudiante 30/10/02). Otro estudiante confirma la presencia de actitudes discriminatorias, porque en clases una profesora guaraní pregunta, y cuando la mayoría de las opiniones son de los chiquitanos “ella nos dice, ‘ya pues opinen, no se dejen por éstos de otras lenguas’ y ahí se ve que ella ayuda su propia lengua y cultura” (Estudiantes 30/10 /02). Sin embargo para los mismos estudiantes guaraní “esta actitud significa discriminación a la otra cultura” (Estudiantes 30/10 /02).

Los estudiantes se extrañan y lamentan que los docentes guaraní sean más estrictos y poco comprensivos con ellos. Esta situación es interpretada como una forma de hacer sentir su superioridad sobre su propia gente, y en lugar de mostrarse más comprensibles y tolerantes, con ellos se muestran más exigentes. Esta actitud despierta rechazo y peligro de reproducirse por estos estudiantes con sus futuros alumnos. Por ejemplo, un docente guaraní nos dijo: “Después no quiero que estén tras de mí, uno está sacando la cara por ustedes, y después no estén hablando tras de mí’, y eso yo creo que un docente no debe decir” (Observación 22/10/02).

### ***Las percepciones de valoración en las comunidades guaraní***

En las comunidades indígenas guaraní “no les gusta mucho esa imposición de disciplina como en la escuela, ellos se mueven más libremente dentro sus normas comunitarias” (Gustafson 17/12/02). Las valoraciones de los comunarios guaraní están centradas en las actitudes que demuestran hacia los demás, ante todo están estrechamente ligadas a las actividades prácticas de la vida cotidiana que se desarrolla en las comunidades. Al respecto, Gustafson nos dice:

Las evaluaciones en las comunidades se hacen sobre el conocimiento práctico y se evalúa el contacto con las personas, sobre las personas y directamente. Por ejemplo, la abuela me decía: Mira esta mujer no sabe todavía hacer chicha, no es mujer todavía, a manera de criticarla, porque no se esforzaba. La crítica directa, como antes los padres decían a sus hijos, cuando estaban pescando. (17/12/02)

Si los procesos de evaluación están relacionados con la vida cotidiana y se realizan sobre la misma actividad, entonces los aprendizajes se garantizaban, de ahí que cuando en la comunidad de Iguazurenda pregunté: ¿qué pasa si una persona no aprende cuando se le enseña?, la respuesta fue: “No creo que haya alguien que no aprenda, porque el niño o niña aprenden haciendo y se preparan para la vida” (Iguazurenda 13/10/02).

Respecto a esta forma de concebir y practicar la evaluación, Gustafson dice: “En toda la cultura, el saber se evalúa en las personas, se evalúan de acuerdo a criterios de maduración personal” (17/12/02). Cuando se trata de evaluar el comportamiento de una persona, la comunidad tiene establecida, dentro sus prácticas consuetudinarias, seguir ciertos procesos que guían el proceso de valoración, reorientación y rehabilitación hacia los principios comunitarios, los cuales están relacionados con la maduración personal. En este sentido, se siguen algunos pasos:

Primero, lo hacen en el seno de la familia, con presencia de los abuelos, los padres o los abuelos de la comunidad. Las autoridades valoran a través de su conducta su relación con los mayores, con las autoridades, con sus padres, ven sus actitudes si todos los días le ha estado apoyando a su padre o madre. Pero cuando se pierde los valores y se hace borracho, se evalúan a sus padres. Toda la comunidad se integra a dar consejos al acusado por su mal comportamiento. (Silvia Chumira 30/06/2002)

Tuve la oportunidad de observar esta misma situación en la comunidad guaraní de Carandaití, cuando se desarrollaba una reunión co-

munal. Una abuelita se aproximó y se quejó a la autoridad comunal sobre el comportamiento de su nieto, que ya era joven. Ella decía: “Yo ya le he hablado, no entiende, llega tarde y borracho a la casa, no ayuda en los trabajos y no hace caso. Usted como autoridad comunal tiene que ayudarme a corregirle”. Entonces el capitán comunal le reprendió bastante fuerte, en presencia de toda la asamblea y recomendó a los comunarios no tenerle en su casa, además si le ven borracho, autorizó dar aviso o llevarle a la casa del capitán comunal para ser sancionado. Pero al mismo tiempo el capitán comunal recomendó a la familia del joven de no darle recursos y de fomentar la convivencia y las buenas relaciones en el hogar.

En la comunidad del Isozo, cuando pregunté qué era la evaluación, ellos dicen “es Mbaravikiyekua”, como no entendía la lengua le pedí que me tradujeran y dijeron “Cuando se trata de la autoridad comunal, vemos cómo irradia las actitudes y el comportamiento de la persona hacia la comunidad y las actividades que realiza”, ese es un parámetro o el criterio de evaluación y en una reflexión conjunta se decía que el INSPOC tendría que evaluarse con estos mismos criterios o normas comunitarias, “a partir de hoy en adelante es bueno evaluar desde la perspectiva de la comunidad” (Comunarios del Isozo 9/10/02).

Por el sentido y significado que connota, se discutió que podría ser bien aplicado a los procesos de evaluación en el INSPOC: MBARAVIKIYEKUA INSPOC PEGUA: Cómo se irradia el trabajo del INSPOC. El significado de la palabra expresa la práctica de vida del Pueblo Guaraní, donde no se evalúan sólo conocimientos, como el de la escuela ARAKUAMAE: ver el conocimiento en las personas, sino que va más allá, expresa la forma de vida del ser guaraní.

Según Gustafson “en toda la cultura el saber se evalúa, o sea las personas se evalúan de acuerdo a criterios de maduración personal. El significado de la vida era madurarse, ser completo, ser guaraní. Tener ese *Arakua*” (Brett Gustafson 18/12/02). Sin duda, también hay realidades diferentes en el mismo Pueblo Guaraní. Los hechos muestran realidades diferentes, pero que han sido adecuados por el contacto con la escuela, con la iglesia y otras instituciones o al final la misma interacción social del guaraní que va adoptando nuevas formas de convivir con el otro.

La escuela está empeñada en la construcción de conocimientos que busca crear una persona que pueda moverse en el campo laboral e industrial, que pueda ser un obrero flexible, “lograr éxito en la escuela siempre implicaba negar, ignorar o deshacerse de otros criterios de crecimiento personal, o sea en el pasado, los que iban a la escuela por deficiencia y no podían aspirar a ser guaraní maduros. En el mundo guaraní

es muy distinto la manera de ver, de querer ser muy maduro de los guaraní” (Bret Gustafson: Comunicación personal, 18/12/02). Entonces la pregunta es ¿será que con la educación intercultural bilingüe se pueden acercar estas dos visiones y prácticas?

Sólo un adelanto, a manera de reflexión inicial. Sobre este proceso y consultando tanto a docentes como a estudiantes, se considera importante la incorporación de criterios de valoración comunitaria con participación de ancianos y/o autoridades de la comunidad. Es decir que en estas discusiones sobre el desarrollo personal y social de los estudiantes se invite a personas conocedoras de las normas comunitarias de los cuatro pueblos étnicos y se propicie encuentros con los estudiantes en los que se reflexione y se evalúe con base en los criterios comunitarios de sus pueblos. Este hecho, además de generar un reencuentro con sus valores comunitarios en situaciones y contextos que no son los propios, podría constituirse en momentos de consejería, por otro lado, estaría generando un primer paso hacia la evaluación intercultural y participativa.

### **Prácticas de evaluación en procesos de enseñanza y aprendizaje**

Las prácticas de evaluación que se desarrollan en el aula están estrechamente relacionadas con las valoraciones y concepciones de evaluación de los docentes y que no siempre son consideradas como evaluaciones, pero que sí influyen en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Respecto a la forma de reproducir las prácticas de evaluación, la situación es la siguiente: el docente de matemáticas dicta un ejercicio y dice: “El primero se gana puntos”. Posteriormente, les enseña un juego y dice: “Ustedes pueden hacer este juego con sus alumnos”. Un estudiante retornando de sus prácticas, comenta con el profesor y le dice: “Profe, le hice hacer el juego por 10 puntos” (Observación 22/10/02). Siempre es fácil reproducir lo que se hace en el curso, por esta razón es necesario convertir la clase en una innovación permanente.

En otra clase, el docente manda hacer una pirámide de base cuadrada de 8 cm de lado en su base, para lo cual les facilita un modelo. Un estudiante dice: “Profe, ¿no hay otra forma de hacer eso?” la respuesta es “Sí hay, es hacer al revés” y todos se ríen. Entonces el estudiante muestra una forma distinta de hacer la figura y el docente dice: “No había sido una fatiga, había sido una idea y es mejor” y muestra la figura a sus compañeros (Observación 24/10/02). En esta situación podemos percibir que en principio se mostraba una actitud descalificadora por parte del docente, sin embargo, al reconocer que es una buena idea y mejor que el modelo dado por él, rectifica su forma de actuar y reivindica al estudiante ante sus compañeros.

Generalmente, las evaluaciones de la enseñanza y de aprendizaje tienen mayor inclinación a la nota, el cumplimiento de actividades antes que el aprendizaje y la calidad del trabajo: “Deberían entregarme un trabajo y no me entregaron. Esos puntos lo tienen que lamentar, esos trabajos tienen su valor” (Observación 22/10/02).

Las clases del área Aprendizaje, Enseñanza y Currículo presentan situaciones que llaman la atención por la connotación de sus afirmaciones, como por ejemplo cuando el docente dice: “No todos lo que han entregado tendrán la nota. Mientras no exponga, no aprueba el semestre” (Observación 23/10/02). En otra ocasión, el docente distribuye lecturas por párrafos y como una forma de desvalorar la capacidad de los estudiantes dice: “Como ustedes son lerdos para leer, sólo estas páginas lean” (Observación 30/10/02)., y un estudiante repite en forma irónica la frase porque se da cuenta de la desvaloración.

Durante una exposición en las clases de psicología, el profesor se sienta en la parte posterior y hojea su texto. Cuando ve que el grupo no está preparado dice:

“Bueno, pongamos mayor seriedad en el trabajo. Ustedes saben que hay algo de por medio y no quiero situaciones que se presenten. Hay momento para todo, para reír y llorar, ese momento de llorar no ha llegado todavía, estamos en momento de aprender. Por su comportamiento y su conducta no quiero que al final estén llorando” (Observación 28/10/02).

En el área de lenguaje hubo la oportunidad de observar una clase muy significativa para el logro del aprendizaje. En esta ocasión el docente distribuye un relato y hace leer a los estudiantes en el aula, posteriormente realiza un análisis del texto con preguntas generadoras que motivan la participación espontánea de los estudiantes. El docente compara la actividad de análisis con la actividad de hacer un tujuré<sup>34</sup>, que es conocido en toda la región del chaco, oriente y amazonía boliviana. Entonces el docente dice: “Aquí tenemos que ver qué información es importante, es frangollo o es chala, es decir información no necesaria para el análisis de texto”. Lo significativo para mí fue, que en varias oportunidades de observación de aula un alumno no participaba en ninguna de las áreas, pero en esta oportunidad su participación fue muy significativa para entender el proceso. El estudiante levantaba la mano: “Profe, una chalita” y daba su punto de vista importante en el análisis del texto. Otra vez: “Profe yo tengo otra chalita”, y el docente le dice: “Vamos, tus chalitas son frangollos”, era una forma de valorar sus intervenciones y de

---

34 Es el preparado de la mazamorra de maíz.

hacerle sentir bien al estudiante. Finalmente termina la clase recomendando: “Me van a entregar, voy a leer, voy a calificar y valorar el interés que le han puesto en el trabajo. Estamos en aprendizaje” (Observación 30/10/02).

Las anteriores actitudes y prácticas de evaluación se utilizan, generalmente, como instrumento de poder para jerarquizar, para desvalorar, atemorizar, etc., cuando bien podrían utilizarse para ver, comprender y transformar positivamente los procesos de aprendizaje, como en el caso del área de lenguaje (Santos Guerra 1998).

En este proceso de evaluación de aprendizajes es importante preguntarnos *qué se evalúa* y una mayoría de las respuestas están dirigidas hacia la evaluación de conocimientos basados en contenidos.

Se evalúa los conocimientos y el manejo de información dentro del contenido. (Claudio Andrés 1/11/02)

Se evalúa el aprovechamiento de conocimientos nuevos. También, el archivero, se evalúa la participación, el desarrollo personal y social. (Ana Ma. Aquino 2/11/02)

Voy evaluando esos conocimientos el análisis gramatical de la lengua a través de su participación. (Sabino Manuel 5/11/02)

La evaluación es para medir el conocimiento, cuánto están siguiendo el ritmo del contenido, también se evalúa las actitudes entre compañeros en la clase, las iniciativas. (René Sánchez 5/11/02)

Estas afirmaciones están estrechamente relacionadas a las ponderaciones planteadas en el programa de estudios. Además revisando algunas pruebas finales, se puede constatar que realmente se evalúan los conocimientos trabajados en el módulo, a excepción de los módulos de lenguaje y sicología, en los que se busca una reflexión y aplicación de lo aprendido en el semestre.

Lo paradójico es que los estudiantes también priorizan la evaluación de conocimientos y después mencionan otros aspectos referidos al comportamiento. Ellos dicen:

La evaluación principal debería ser el grado de conocimiento que tiene cada alumno. (Estudiantes 23/10/02)

Es una constatación que los estudiantes tampoco tienen claro los aspectos a evaluar, es más, como ellos vienen de un proceso de educación tradicional donde se evalúan conocimientos de manera mecánica y repetitiva.

En síntesis, el desafío de los docentes del INSPOC para con sus estudiantes es evaluar aprendizajes y no sólo conocimientos y información que se emite en el aula.

Otra pregunta planteada es *¿cuándo se evalúa* los procesos de aprendizaje en aula del INSPOC? Las respuestas generalizadas de los docentes son: las evaluaciones son permanentes y se realizan a lo largo del semestre y los contenidos se evalúan al finalizar una unidad, o en las fechas fijadas y al finalizar el semestre se toman exámenes escritos.

En cambio los estudiantes afirman ser evaluados “constantemente a través del proceso, de las actividades que se van dando, se van evaluando, por trabajos prácticos, más se evalúan las exposiciones que diariamente se van desarrollando y los exámenes de fin de semestre” (Estudiante 25/10/02).

La evaluación, desde la perspectiva de proceso que integra el cuándo y el cómo evaluar, está entendida como un proceso a lo largo de y no como un momento final:

La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo. (Santos Guerra, 1998:22)

La siguiente pregunta a considerar es el *cómo evaluar*. Al respecto, los estudiantes dicen: “Algunos maestros buscan estrategias de cómo evaluar, ellos no anotan, no dicen vamos a dar examen, vienen y dicen: ‘Vamos a recordar lo que hemos avanzado, saquen una hojita, anoten todo lo que se recuerdan de lo que hemos avanzado anteriormente, de esta forma nos evalúan’”. “El PDI es el único que dice tal día vamos a tener examen” (Estudiante 25/10/02). La aplicación sorpresiva de pruebas escritas es mayormente utilizada en el aula. Esta forma de evaluar es considerada como la evaluación de proceso.

Respecto a la evaluación de proceso se dice que se evalúa el cómo el estudiante maneja “y comparte esa información con sus mismos compañeros. En eso está centrada la evaluación de proceso” (Claudio Andrés 1/11/02). Por su lado los estudiantes que también se evalúa el “cómo se comporta el alumno dentro del instituto, las buenas relaciones y cumplimiento de trabajos” (Estudiantes 23/10/02).

El incorporar nuevas formas de evaluación significa romper las concepciones y el enfoque de evaluación practicados hasta ahora en su vida escolar. Sin embargo a la falta de criterios claros a considerar en la evaluación y por el desconocimiento de los mismos, los estudiantes prefieren el sistema anterior de evaluación. “No hay criterios de evaluación de la participación, de los archivadores y de los trabajos, es preferible el examen, allí uno sabe cuánto se ha sacado” (Estudiantes 30/10/02).

Cuando se preguntó a los estudiantes sobre cómo los docentes evalúan el proceso de aprendizaje, ellos dijeron:

Las evaluaciones son exámenes, presentación de carpetas, el proceso de aprendizaje en sí, pocos consideran. En lenguaje, el docente siempre está constantemente evaluándonos, él siempre va viendo hasta qué punto estamos aprendiendo, y siempre él está insistiendo en que lo que nosotros logremos. Evalúa la esencia de lo que él nos está dando, ahí uno se da cuenta y le pone más interés. (Estudiantes 30/10/02)

Una vez más volvemos a la relación de la evaluación con los procesos metodológicos que se trabaja en el aula, como ya vimos, este docente de lenguaje tiene una forma particular de trabajar en la clase, dinámico, incisivo, recurre a elementos culturales y conocidos para aplicar el tema de la clase. Entonces los nuevos procesos de evaluación requieren nuevos procesos metodológicos de trabajo en aula. Caso contrario, es decir si no hay cambio en las concepciones de los procesos de evaluación, tampoco habrá necesidad de cambiar las estrategias metodológicas a desarrollarse en el aula. Al respecto, la responsable de evaluación de la UDC del Ministerio afirma:

El enfoque de evaluación por objetivos no exige cambios en las estrategias metodológicas de aula. El desafío debería ser cambiar la metodología de trabajo, para cambiar las formas de evaluación. (Ninet Villegas 16/12/02)

Entonces, el cómo evaluar está estrechamente relacionado a las formas de trabajo en aula, a las estrategias metodológicas innovadoras que se aplican en el aula. Las técnicas y los instrumentos que se utilizan son elementos que contribuyen a mejorar las prácticas de evaluación en aula. El desafío de los docentes del INSPOC es tratar de cambiar el modelo y enfoque de la educación tradicional con una evaluación basada en objetivos, por nuevas formas de evaluar más horizontal, democrática y transformadora, que apunte a deconstruir el modelo internalizado durante los años de escolaridad.

### ***Técnicas e instrumentos de evaluación***

Respecto a las técnicas de evaluación se cuenta que en el INSPOC se utilizó la co-evaluación y la auto-evaluación, pero con resultados no muy satisfactorios porque los estudiantes acordaban cooperarse y poner buenas notas. Lo importante es entender la finalidad de la auto-evaluación y co-evaluación, donde las estrategias de aplicación de estas técnicas

ayudarán a alcanzar los propósitos de la evaluación. En este sentido, para la responsable de evaluación del Ministerio esta forma de concebir la co-evaluación no es la más correcta porque muchas veces:

... a título de la co-evaluación se hace co-calificación, o sea le dan la nota al compañero pero no le dan sugerencias de cómo podría haber mejorado ese trabajo. Esa sí sería coevaluación porque le estarían dando la posibilidad, al compañero, de crecer, a partir de ese trabajo. Le dan una calificación, pero no se explica, no se justifica el porqué de esa calificación, que es lo más importante. (Ninet Villegas 16/12/02)

La evaluación, para que sea de ayuda, de comprensión y de potenciar las posibilidades de transformación, tiene que ser explicativa del aprendizaje que desarrolla los estudiantes y de sus potencialidades personales, caso contrario, se cae en la valoración de la nota. Lo mismo pasa con la autoevaluación donde “pareciera que es hacer un listado de mis características y no se reflexiona sobre lo que me facilita o dificulta hacer un trabajo para proponerme superar” (Ninet Villegas 16/12/02).

Respecto a los instrumentos de evaluación que se utiliza en el INSPOC, la gran mayoría de los docentes recurren a su registro en el que anotan la asistencia, la participación, los trabajos y los resultados de las pruebas parciales y finales.

La docente de Ciencias de Vida decía que utiliza como instrumentos el “diario de aula, la lista de cotejos, es lo que manejamos más, también los archivadores personales, también la responsabilidad, la puntualidad en la presentación de los trabajos de cada estudiante, los logros y las dificultades de cada clase que también uno puede detectar fácilmente, al menos con el diario de clases, cómo ellos mismos se autoevalúan” (Ana María Aquino 2/11/02). El resto de los docentes utiliza el archivador personal, las prácticas de aula o la investigación y pruebas escritas, conforme está contemplado en los programas de estudio.

Considerando el enfoque de evaluación de la reforma educativa y lo que se propone en líneas generales en el DCB para los INS, además de las pruebas objetivas o el cuestionario y el registro como se viene trabajando hasta ahora, también se podría utilizar o paralelamente:

... los instrumentos como: registro que son la lista de cotejo, la observación sistemática, el registro anecdótico, el diario de aula, el diario de alumno, diario de seguimiento, etc. todos estos instrumentos te sirven para hacer seguimientos sobre lo que están aprendiendo. (Ninet Villegas 16/12/02)

Lo que en los INS está haciendo falta son talleres de capacitación para operativizar la utilización de estos instrumentos de evaluación que contribuirían a la comprensión y la puesta en práctica de nuevas formas de evaluación que apunten al desarrollo integral de los sujetos en procesos de formación.

### ***A la hora de ponderar se recurre a...***

A pesar de los planteamientos teóricos sobre la evaluación cualitativa de proceso, “al final la evaluación es nomás subjetiva, porque depende del profesor” (Marco Aramayo 30/10/02). Entonces, a la hora de cuantificar la evaluación, generalmente todo es con notas donde se prioriza los criterios establecidos en los programas de estudio, es decir, el examen escrito, los archivadores, la investigación y el desarrollo personal. En muchos casos, la ponderación de la evaluación teórica es mayor en relación a otros aspectos. (ver anexo notas)

Finalmente debo señalar que un informe de la NUR sobre la evaluación que realiza el docente del INSPOC a criterio de los estudiantes:

... es funcional y continua, con lo que se puede concluir que los procedimientos de evaluación son efectivos. Sin embargo, los procesos evaluativos están sobre concentrados en medir los conocimientos (94%), dejando relegados a porcentajes muy marginales, a las habilidades, aptitudes, actitudes, destrezas y valores que también necesitan ser evaluados. (NUR 2002:14)

## **6. La evaluación del desarrollo personal y social**

La evaluación del desarrollo personal y social (DPS) está basada en los siguientes criterios: iniciativa/creatividad, la autoestima, la solidaridad/sociabilidad y responsabilidad. Cada uno de ellos tienen parámetros que describen algunos aspectos de la personalidad de los estudiantes.

Esta evaluación se realiza al final de cada semestre, donde el personal docente y el Director Académico se reúnen para tratar la evaluación del DPS. El puntaje asignado para el DPS es de 20 puntos. En esta oportunidad, se escoge a los alumnos problema, considerando el menor rendimiento de los estudiantes además de mencionar una cualidad de estas personas. «De repente tengamos que encontrar otra manera más ágil de evaluar, y que consideremos a los buenos y a los malos. Ahora, por ejemplo, no estamos comentando nada de los buenos. Debemos buscar otras

estrategias de evaluar que nos permitan ver la integralidad de su formación y que esto sólo sea calificación” (Moises Galvez 15/07/02).

El departamento de orientación contribuye con algunas reflexiones respecto a la identificación de cualidades de los estudiantes, además, realiza un seguimiento a las acciones de cada uno de los estudiantes, a través de fichas personales en las cuales se describe algunas características de la personalidad de los estudiantes del INSPOC. En función a estas características los orientadores contribuyen en las reflexiones de evaluación del DPS de los estudiantes.

Cada docente debería evaluar a los estudiantes llenando el cuadro centralizado de DPS (ver anexo) y llevar a la reunión de docentes. Sin embargo, cuando los docentes llegan a esta reunión, para empezar, no tienen la plantilla de criterios, las reflexiones que se realizan sobre su desarrollo personal son generales y recargados de cierto grado de discriminación y cada uno de los docentes dicta una nota al azar, se suma y promedian; ésa es la nota de DPS. Tal es el caso del único estudiante weenhayek que ha sido tratado como alumno problema, cuando los mismos docentes dicen que tiene mucho interés en sus estudios y es tranquilo, pero no participa mucho. En síntesis, no se considera criterios de valoración comunitaria desde la concepción y la práctica de vida y forma de ser de la cultura weenhayek.

Posteriormente, el departamento de orientación es el encargado de hacer conocer sus observaciones y sus cualidades a desarrollar, porque el DPS está dirigido al cambio de actitud en el estudiante y que asuma responsabilidades en su estudio.

La devolución se realiza empezando por sus cualidades: “Usted tiene estas y estas cualidades. Sin embargo sería importante que usted mejore estas otras”. El estudiante dice: “Reconozco que soy así y es difícil para mí y voy a intentarlo y considero que es importante, además lo he estado haciendo” (Orientación 2/11/02). Pero, a veces, hay estudiantes que no lo reconocen, pero de todas maneras se les muestra sus cualidades, “demostrando que el estudiante es importante para nosotros. En ningún momento se trata de bajonearlo sino de ayudarlo” (Orientación 211/02). El siguiente cuadro nos permitirá observar la forma y las características mencionadas por los docentes durante la evaluación del DPS de varios estudiantes.

<b>Criterios de dificultad</b>	<b>Cualidad</b>
Irresponsabilidad	Es deportista y actividad física
Su problemita es de conocimiento, y de formación	Es sociable en cuanto a actividades recreativas ella se destaca
Un problema de relaciones personales	
No sabe lo que quiere y porqué está aquí	
Inmaduro, irresponsable, baja autoestima	
Un caso de desarrollo de sus capacidades	
Bajó su responsabilidad, está enamorada	
Tiene interés. Es un poquito duro en el aprendizaje	
Pasivo, tranquilo, no reacciona. Su problema arrastra desde escuela.	Es responsable en todo su esfuerzo
Hay que sacarle la cabeza y ponerle otra	Es líder en su curso
Tiene problemas con su curso y con los guaraní. No trabaja en grupo	Es espontánea y es sincera
No participa en el curso. Escribe tal como habla	Mucho interés en sus estudios. Es tranquilo
Es problema de formación, problema de escritura	Trabaja y se desempeña bien en grupo. En guaraní se desarrolla bien
Es insegura en contexto castellano. Falta interés a leer Es dejada, floja, no tienen interés	

La evaluación del DPS está cruzada por percepciones culturales y de formación ante todo de los docentes. Muy poco se considera los criterios referidos a la autoestima, los valores comunitarios del Pueblo Guaraní y peor aún de los otros pueblos. Hay “normas básicas y valores de la comunidad que debemos desarrollar para que nos vaya bien. En el INSPOC se tendría que combinar con los criterios de valoración comunitaria. No he visto ni un guaraní mendigando. La autoestima del guaraní es alta, es orgulloso” (Cirilo Yerema 21/08/02).

Entonces la evaluación del DPS sigue siendo utilizando como instrumento de poder, un poder para oprimir y no para servir, cuando el “DPS es trabajar valores con los chicos, pero si el profesor hace uso del poder deja de formar valores” (Ninet Villegas 16/12/02). El desarrollo personal se evalúa desde las acciones de la escuela, lo cual no permite ver y apreciar valores desde dentro de la cultura, donde hay criterios de valoración diferentes que apuntan al desarrollo de la cultura y a la sana convivencia entre guaraní y de ellos con los otros. Entonces, será impor-

tante considerar criterios de valoración comunitaria que están en estrecha relación con los criterios de maduración personal del hombre o la mujer guaraní. Esta situación implica generar mecanismos de participación, ya sea de la organización o de la comunidad, de los sabios, los ancianos y las autoridades comunales.



## CAPÍTULO V

# Conclusiones

*Lo que has aprendido y compartido con el Pueblo  
Guaraní llévalo y consévalo siempre en el corazón.*  
(José Domingo, Presidente de la APG)

Cuando un pueblo organizado se apropia de la educación como un instrumento o una herramienta para fortalecer su cultura, su lengua y sus principios político ideológicos, como es el caso de la APG con la EIB y el PGFD, las posibilidades de generar cambios educativos en beneficio del Pueblo Guaraní son mayores y mejores. Entonces, corresponde a las autoridades del INSPOC, del Ministerio de Educación y a las organizaciones indígenas luchar para crear las condiciones para la implementación de esta propuesta porque “no podrá existir una verdadera educación si los pueblos indígenas no asumen para ellos la discusión, el análisis y la solución de los problemas educativos” (Cárdenas 1991:50). Como en este caso, el PGFD fue un programa gestado desde las demandas de la organización del Pueblo Guaraní y que pretendía ser respuesta a sus necesidades de mejorar la calidad de vida de sus poblaciones.

### **Gestión educativa y participación de la APG en la formación docente**

La participación de la organización indígena es concebida como integración y ocupación de espacios de poder al interior del Estado boliviano y no se enmarca en los criterios que Gento (1996:13) plantea como un último grado de responsabilidad de la participación a la autogestión. En el caso guaraní, por la trayectoria histórica de marginación y olvido que ha vivido este pueblo por el Estado, al igual que otros indígenas del Chaco, Oriente y Amazonía, apenas se da la posibilidad de apertura desde el gobierno “reconociendo por primera vez una mayor participación de los indígenas en las decisiones que les atañan” (D’Emilio 1993:5).

Para ser considerados en iguales condiciones que otros, deciden integrarse al Estado para participar de manera activa y ocupar espacios de poder. En este marco, desde el principio, la APG entra a negociar y a participar en programas educativos como el PEIB y el PGFD.

La orientación y la estrategia de la organización del Pueblo Guaraní apunta a un proyecto político donde el proceso de empoderamiento gira en torno al uso de la lengua materna, el respeto y fortalecimiento de la cultura y de la organización indígena y todo en el marco de una educación integral considerando otros aspectos de la vida del Pueblo Guaraní, como el PISSET. En este mismo enfoque se plantea la formación de maestros intelectuales que sean capaces de plasmar ese proyecto político en el trabajo pedagógico de aula con sus alumnos. Sin embargo, cuando el PGFD es negociado con el Estado, resulta que los objetivos e intereses de ambas instancias no siempre son comunes, porque la apertura del Estado, con mayor énfasis en la escolarización y la Reforma Educativa, no llega a recoger y plasmar las demandas de la APG, por lo tanto, de entrada se hace difícil llegar a un proyecto común (Gento 1996:12). A pesar de la voluntad de la organización para negociar la implementación de este programa, los fines que ambas instancias persiguen son distintos, por lo cual los niveles de participación en instancias de decisión se van deteriorando.

La participación de la APG en el PGFD se hace evidente en tanto existen niveles de coordinación institucional entre ambas instancias. Sin embargo, esa participación se va debilitando en el ámbito curricular y mucho más aún en los procesos de enseñanza y aprendizaje en aula y en la evaluación.

La concepción del programa educativo integral relacionada con otros factores de la vida del Pueblo Guaraní sufre una ruptura paulatina desde los primeros años de su implementación. Se evidencia una claridad del proyecto político en un nivel discursivo de sus dirigentes, sin embargo, a la hora de plasmarlo en un programa curricular, se debilita y se diluye paulatinamente. Por lo tanto, la participación de las organizaciones del Pueblo Guaraní en el PGFD se ve debilitada y se pierde la oportunidad de consolidar aquellos propósitos de la APG.

Respecto a la posibilidad de construir un diseño curricular y de realizar un trabajo pedagógico de aula de acuerdo a las demandas de la APG, se nota que las organizaciones constantemente transfieren esa responsabilidad a los profesores guaraní. Eso se ve desde la Normal de Charagua, el PEIB, el PGFD al igual que con el INSPOC.

Considerando el origen de la conformación del PGFD en su planteamiento político, el proceso de institucionalización ha generado cambios significativos en el INSPOC que significan rupturas en el proceso de parti-

cipación de las organizaciones: como la Asamblea del Pueblo Guaraní y el Mboarakua Guasu, ya que ahora se considera una institución del Estado. Por un lado, las autoridades del INSPOC tienen mayor legitimidad de actuar en relación directa con el Ministerio de Educación sin la mayor necesidad de coordinar con las organizaciones indígenas. Por otro lado, en las organizaciones indígenas se provoca una sensación de delimitación y burocratización de la participación en el INSPOC. Al lograr el reconocimiento oficial del INSPOC, las organizaciones indígenas consideran concluida la tarea, por lo que ya no ven necesario seguir participando con la misma frecuencia y fuerza en el instituto de formación docente.

La gestión educativa del INSPOC considera la participación de las organizaciones indígenas en ámbitos muy restringidos, como por ejemplo: la participación se reduce al ámbito institucional y no al ámbito curricular, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en los procesos de evaluación de aprendizajes, la participación de las organizaciones está totalmente ausente. En síntesis, la organización no participa en ámbitos de decisión sino en aspectos puntuales del quehacer del INSPOC, como algunas reuniones del Consejo Directivo Académico. Por otro lado, en relación con el PGFD, se constata una disminución sensible de la participación de las organizaciones indígenas en el INSPOC.

## **Procesos de selección y admisión de estudiantes al INSPOC**

Uno de los propósitos del PGFD, en sus orígenes, era fortalecer la lengua guaraní, por lo cual los estudiantes que postulaban al programa eran bilingües. Sin embargo, después del proceso de institucionalización, este propósito es discutido entre los mismos miembros de la organización como la APG y el CIDOB y también en la administración del INSPOC, expresado en el Director General, quien discute fuertemente el ingreso de alumnos bilingües en el INSPOC, debido a que el SIMECAL, al tomar las pruebas de admisión, en principio no consideraba la lengua indígena. Posteriormente la considera como un aspecto más del ingreso pero no como algo fundamental. Por esta razón, en el INSPOC, el índice de estudiantes monolingües castellanos aumenta en un porcentaje considerable. Entonces, frente a las opiniones y acciones encontradas en el INSPOC, se manifiesta la ausencia de una política lingüística de mantenimiento, desarrollo, recuperación y fortalecimiento de las lenguas indígenas a partir de las actividades del Instituto Normal Superior de Formación Docente.

Un argumento que se utiliza para la admisión de estudiantes en el INSPOC es el de la calidad de formación y uso de la lengua originaria o el bilingüismo de los postulantes. Con este argumento, lo que se hace es separarse aún más de los propósitos que planteó la APG desde los inicios de la conformación del PGFD, porque los criterios de calidad estaban relacionados a la visión integral del programa, como el uso y fortalecimiento de la lengua, la pertinencia sociocultural del programa, la participación de la organización, la relación entre escuela y comunidad, etc., y no sólo al manejo de conocimientos escolarizados como ocurre con las pruebas del SIMECAL.

## **Perspectivas sobre el INSPOC**

Otro aspecto importante a subrayar se refiere a las visiones y expectativas que se tiene del INSPOC, en los ámbitos institucional y curricular y de la misma formación de los profesionales guaraní. Por un lado, para las autoridades educativas la visión es crecer en alumnado y en la oferta de especialidades de formación para poder constituirse en un INS al “igual que otros” del país. En cambio, las organizaciones indígenas están preocupadas por la calidad de formación, estrechamente relacionada al fortalecimiento de la lengua, la cultura y la organización indígena, además de velar por la pertinencia sociocultural del currículo que se desarrolla en el INSPOC. Para ellos lo más importante es garantizar una buena formación que responda a las necesidades del Pueblo Guaraní.

Dadas las características pluriétnicas del INSPOC, considero que la educación debe ser promovida en términos más personalizados, que tienen que ver con el fortalecimiento de la cultura, la lengua indígena, la identidad y el desarrollo personal de sus estudiantes. Una condición favorable para este tipo de atención es el reducido número de estudiantes. En cambio, si se crece sin considerar las condiciones necesarias para este tipo de atención, el peligro es que un estudiante se convierta en un número y se pierda las posibilidades de su formación y fortalecimiento de la lengua, de la cultura y del desarrollo personal que apunte a desarrollar el ‘modo de ser’ de los estudiantes indígenas.

## **Procesos de transformación y el DCB**

El proceso de institucionalización implica la implementación del DCB de nivel primario, documento en el que la participación de las or-

ganizaciones es imperceptible o no se considera en absoluto. Por lo tanto, la participación de la organización indígena en el proceso de configuración del PGFD no es recuperada ni reconocida por el Ministerio de Educación. La participación de la organización guaraní dependería de la iniciativa de la administración del INSPOC. El efecto inmediato del proceso de institucionalización en el plano curricular es la ausencia de la participación y discusión de las organizaciones en el mismo DCB y sobre los contenidos que plantea este diseño. A pesar de que el proyecto educativo institucional contempla en uno de sus puntos el “prever y establecer políticas explícitas que permitan la participación activa de la comunidad en el desarrollo de actividades curriculares”, en la práctica todavía no se percibe ningún tipo de actividades que conlleve a viabilizar este punto del proyecto.

La forma de organización y desarrollo del DCB dificulta la integración de áreas donde los módulos son organizados de manera fragmentada en horarios mosaicos. Este mismo hecho dificulta el trabajo en equipos, porque cada docente se dedica a sus horas de clases sin la posibilidad de generar espacios de coordinación entre áreas. La excesiva carga horaria que rige el trabajo en el INSPOC, en cierta medida está condicionada por los procedimientos de contratación de docentes por la NUR, porque tienen que justificar su trabajo de ocho horas diarias, impide una mayor dedicación de apoyo a los estudiantes, a la preparación de sus clases y la investigación. Además, perjudica la mayor dedicación a la investigación bibliográfica y a la realización de trabajos a los estudiantes, cuando se podría pasar 6 periodos por día y organizar por módulos el avance de los contenidos.

El DCB no permite la implementación del currículo diversificado en el INSPOC, porque en el mismo diseño curricular se establece una mayor carga horaria y unos contenidos ampulosos que absorben el tiempo de los docentes, además los estudiantes son evaluados basados en el avance de estos contenidos.

## **Procesos de transformación y evaluación en el INSPOC**

El DCB (1999:40) plantea que la evaluación de consecución de estudios y el egreso estarían definidos a través de una reglamentación emitida por el MECyD. Hasta la fecha, no se cuenta con esta reglamentación. También se propone que “cada centro de formación y las universidades planifiquen sus propias estrategias e instrumentos de evaluación para

cada área y sus módulos”, aspecto que en el INSPOC aún se encuentra en proceso de discusión, contando con algunos criterios de evaluación parcialmente consensuados, por lo que cada docente evalúa de manera diferente. En síntesis, no existe el reglamento de evaluación institucional, curricular y de procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por la ausencia de una reglamentación o de criterios que orienten la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por la falta de claridad de la evaluación de proceso, en el INSPOC se aplica una evaluación basada en objetivos con todas las connotaciones que este enfoque conlleva, (subjetiva, ejercicio de poder, que no valora los aprendizajes sino la nota, etc.). Algunos docentes intentan salir de este círculo, pero tampoco logran engranar una forma sistemática de evaluar procesos de aprendizaje y no cuentan con instrumentos de observación y otras técnicas que ayuden a aquel propósito.

## **La interculturalidad y las acciones del Estado en los procesos de transformación del INSPOC. Evaluación del DPS en el INSPOC**

Entre los criterios de evaluación parcialmente consensuados podemos mencionar la incorporación de la evaluación del desarrollo personal y social de los estudiantes del INSPOC. Sin embargo, estos criterios y sus indicadores están restringidos a aspectos escolarizados, consideran el desarrollo de la persona de manera individual y no consideran el desarrollo de valores comunitarios de los diferentes pueblos que participan en el INSPOC. En cambio, los procesos de evaluación comunitaria (*mbaravikiyekua*) tienen un enfoque ampliado a los servicios de la comunidad, valoran el desarrollo de la persona en tanto un ser colectivo y de servicio a la comunidad. Estos procesos de evaluación lamentablemente no se aplican en el INSPOC.

Si bien existe una legislación que reconoce a Bolivia como un país pluricultural y multilingüe y que la ley de Reforma Educativa plantea la interculturalidad como uno de los pilares fundamentales de la transformación educativa, en la práctica se percibe que la apertura hacia la interculturalidad del Estado y el MECyD es todavía restringida. Tal es el caso del INSPOC, donde los enunciados sobre la interculturalidad quedan en el nivel teórico, porque en los hechos concretos se muestra una falta de claridad y predisposición en el VEIPS para generar procesos de transformación del INSPOC. No se percibe un interés de generar cambios de acuerdo

a su conformación pluriétnica y multilingüe donde consideren la participación de las organizaciones indígenas en todos los niveles, el desarrollo de la interculturalidad y de las diferentes lenguas de la región. En síntesis, falta claridad para atender la diversidad sociocultural y lingüística en formación docente, porque conociendo la historia de la conformación del INSPOC, podría haberse planteado la continuidad de dicho proceso fortaleciéndolo y no desvalorándolo. Es decir, podría aplicarse una política de formación docente diversificada de acuerdo a las características socioculturales de la región y el contexto sociohistórico de la creación del INSPOC por el Pueblo Guaraní.

El Estado, a través del Ministerio de Educación y su sistema de administración ha eclipsado a la APG y la mayoría de las veces a contribuido a desestructurar experiencias innovadoras en el campo educativo, porque van en contra de sus intereses y, a la vez, le disputan el poder y el control del sistema escolar. Para lograr este propósito, desvaloriza a personas y proyectos educativos de los pueblos indígenas.

Será necesario trabajar la diversidad sin que esto signifique dispersión de un sistema de formación docente, dado que el Estado, a título de la unidad del sistema de formación docente, impulsa la homogeneización. Esta tensión entre la unidad y la diversidad se constituye en un reto para el Estado.

## **Acciones de la organización indígena en la gestión educativa del INSPOC**

La organización del Pueblo Guaraní vive una sensación de enajenación por el Estado de sus propuestas respecto a la educación intercultural bilingüe y de los programas educativos como el PEIB y el PGFD. Estos programas, apropiados por el Estado, paulatinamente fueron decayendo en la calidad de participación y de formación de maestros indígenas.

Las acciones de las organizaciones indígenas como la APG y el MbG estaban orientadas a la integración del Pueblo Guaraní al Estado boliviano vía el reconocimiento de sus programas educativos como el PGFD por el Ministerio de Educación. Si bien las organizaciones indígenas inician con planteamientos políticos y de reivindicación de una educación integral en cuanto a la formación de recursos humanos, en ese proceso de luchar por el reconocimiento del Estado van dejando de lado algunos principios fundamentales de su propuesta. Cuando el Ministerio de Educación reconoce el PGFD y lo institucionaliza las organizaciones se dan cuenta que se habían alejado de la propuesta ini-

cial. Por un lado, se sienten cooptados por el Estado, por otro lado, tampoco luchan por mantener y fortalecer los planteamientos reivindicativos del Pueblo Guaraní. En este sentido, es responsabilidad de las organizaciones reconquistar sus espacios y velar por la implementación de programas educativos que respondan a los intereses y necesidades del Pueblo Guaraní.

### **¿Qué se ganó y qué se perdió con el proceso de transformación del INSPOC?**

Finalmente, considero que es importante preguntarse ¿qué ganó y que perdió el Programa Guaraní de Formación Docente con la institucionalización? De los testimonios expresados por los mismos actores en los resultados de la investigación, recogemos los siguientes aspectos:

Lo que se ganó:

- Llegar a formar parte del sistema nacional de formación docente y relacionarse con la universidad, lo cual le da al programa legitimidad institucional.
- Haber logrado el reconocimiento de un programa para la formación de maestros bilingües.
- La conformación de una instancia administrativa para operacionalizar el DCB y el proceso de transformación del INSPOC es un logro positivo en relación al PGFD.
- Frente a la ausencia de un diseño curricular definido y aprobado por el Ministerio en el PGFD, el hecho de contar con un DCB flexible y abierto a procesos de adecuación y la incorporación de conocimientos de la región, en cierta medida, es un logro que le da legitimidad curricular y que orienta el trabajo académico en la formación de maestros.

Lo que se perdió:

- La participación fluida de la organización indígena en la gestión educativa del INSPOC que se restringe a la participación en reuniones y situaciones 'formales'.
- El enfoque político filosófico y la visión integral del PGFD que está estrechamente ligado a otros aspectos de la vida del Pueblo Guaraní

como el desarrollo de la lengua, la participación de las organizaciones, el fortalecimiento de la cultura. En síntesis, la búsqueda de una educación culturalmente pertinente que responda a las necesidades socioculturales, políticas, económicas, lingüísticas, etc. y que apunte a una educación de calidad.

- La visión y la práctica de la interculturalidad en las relaciones y coordinación con las organizaciones indígenas en niveles institucionales y curriculares por la participación de miembros de las organizaciones y de las comunidades en el desarrollo de actividades pedagógicas, aunque mínima, pero existente.
- La gestión institucional marca una dependencia absoluta del MECyD soslayando la coordinación necesaria con las organizaciones indígenas como la APG y el MbG.
- El DCB no recoge conocimientos y contenidos relacionados con la cultura y las organizaciones del Pueblo Guaraní. A pesar de lo abierto y flexible que puede ser, por la presión de cumplimiento de lo establecido que se exige, sigue siendo homogeneizador y da pocas posibilidades a su diversificación.
- Los procesos de admisión y selección de estudiantes excluyen a postulantes bilingües, por lo tanto a los estudiantes indígenas.
- Por todas las características, el enfoque político y la visión integral de una educación de calidad con los que llega a conformarse el PGFD se constituye en un programa innovador respecto a la formación de maestros. Sin embargo, a medida que el Ministerio de Educación interviene, y mucho más aún con el proceso de institucionalización, este carácter innovador del programa se va perdiendo.

Realizando un análisis respecto a los efectos del proceso de institucionalización, llegamos a la conclusión que el PGFD, en términos de su propuesta integral, de la visión político filosófica y de la continuidad y profundización de la participación de las organizaciones indígenas, cualitativamente ha perdido mucho más que haber ganado, porque los aspectos ganados podrían haberse conquistado (dada la fortaleza política de las organizaciones) manteniendo cierta independencia y hasta planteando un proceso de co-gestión del PFGD entre la APG, MbG y el Ministerio de Educación.



## CAPÍTULO VI

# Propuesta: evaluación intercultural participativa

La interculturalidad, además de ser una forma de vida en permanente conflicto, debe ser un proceso que ayude a descolonizar y *deconstruir* esquemas, conceptos, creencias, prácticas de vida, concepciones y prácticas pedagógicas. (El autor)

### Identificación del problema

Encontramos muchos aspectos que dificultan la gestión educativa del INSPOC y que han ido alejándola de esa concepción inicial que tenía el programa, un enfoque de educación integral relacionado con otros factores de la vida del Pueblo Guaraní con una participación dinámica de las organizaciones indígenas como el Mboarakua Guasu y la Asamblea del Pueblo Guaraní.

Desde el inicio del programa, se evidencia una debilidad de la participación en el ámbito curricular y mucho más aún en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en aula y en la evaluación, porque todavía se considera que es tarea del docente y que las organizaciones poco o nada podrían hacer en estos aspectos. En esta oportunidad abordaremos la evaluación del Desarrollo Personal y Social (DPS) con la participación de miembros de la comunidad.

La sesión de evaluación del DPS se realiza al finalizar el semestre y consiste en una reunión de docentes, orientadores y el Director Académico donde se trata algunos casos de estudiantes que presentan dificultades de rendimiento en algunos módulos. En este proceso no participan las organizaciones indígenas y el análisis sobre el comportamiento de los estudiantes se realiza desde una visión monocultural.

En esta propuesta, sobre la base de lo que se hace en el INSPOC, intentaremos ampliar y democratizar la evaluación del DPS incorporando la participación de las organizaciones indígenas, de ancianos, sabios y autoridades comunales de los diferentes pueblos étnicos que están presentes en el INSPOC y que ellos participen desde su visión cultural del desarrollo de las personas en su modo de ser guaraní, chiquitano,

guarayo y weenhayek, considerando las propias formas de valoración de sus comunidades.

## **Justificación**

Los procesos de evaluación de aprendizajes constituyen un aspecto importante en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje, mucho más si están basados en la interculturalidad y el constructivismo. Empero, esta propuesta está orientada a la evaluación del DPS que se desarrolla en el INSPOC y no se refiere al enfoque de la evaluación de proceso de manera general, ni siquiera en la evaluación de conocimientos de manera específica.

Dado que el DPS es la “formación de las emociones, sentimientos, actitudes, intereses, interacciones sociales y valores humanos” de las personas (SNE 1996:27), la incorporación de estos aspectos del desarrollo humano en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del INSPOC es importante. No obstante, la evaluación del DPS, que se realiza en el INSPOC, todavía resulta ser insuficiente en el plano de una evaluación intercultural. Por un lado, los criterios y los indicadores de la ficha de evaluación del DPS son restringidos a aspectos escolarizados y no consideran el desarrollo de valores comunitarios de los diferentes pueblos que participan en el INSPOC. Por otro lado, los procedimientos de este ejercicio reflejan una carga valorativa que no contribuye a la formación de valores sino que sigue siendo desvalorativa, discriminadora y se realiza desde una visión monocultural castellanizante, dado que se trata de estudiantes de cuatro pueblos étnicos. Aunque el DPS apunta a la formación de valores, todavía en los hechos, sigue siendo un instrumento de poder en manos del docente.

Por las características pluriétnicas del instituto, la evaluación del DPS de los futuros maestros indígenas tendría necesariamente que considerar las formas y los criterios de valoración del DPS que se cultiva en las comunidades indígenas de los diferentes pueblos presentes en el INSPOC. Por ejemplo, como en el caso del Pueblo Guaraní, donde el desarrollo de la persona se da en su modo de ser guaraní, con una visión de evaluación al servicio de la comunidad y dentro de una perspectiva de desarrollo de la persona, en tanto su pertenencia colectiva a un pueblo y no sólo individual. Estas formas de valoración del desarrollo personal y social de los estudiantes deben ser evaluadas por ancianos, sabios, autoridades comunales, regionales y de la organización matriz de cada pueblo. Entonces, una evaluación del DPS en el INSPOC debe ser participativa e intercultural: participativa, por la presencia de miem-

bros de las comunidades; intercultural, por la incorporación de valores comunitarios en el INSPOC y de esta manera generar un encuentro de dos enfoques y concepciones de valoración al cual debe abrirse el INSPOC. De esta manera, pretendemos democratizar la evaluación del DPS y conferirle un rol de servicio a la comunidad dadas las características del INSPOC, de modo que se reconozca la existencia de “un pluralismo de valores” que busca representar una gama de intereses de los pueblos indígenas.

Los estudiantes del INSPOC deberían ver la necesidad y valorar la participación de las organizaciones indígenas y de los miembros de la comunidad a partir de la práctica y la vivencia durante su formación. De esta manera se puede lograr los propósitos de formar maestros dinámicos, flexibles, participativos, democráticos y comprometidos con los principios, los valores, las necesidades, los intereses, que respeten y fortalezcan las formas de vida de la comunidad y de las organizaciones locales, regionales y nacionales y que contribuyan a los procesos de reflexión en busca de un desarrollo integral comunitario de los pueblos indígenas. Entonces, estaríamos hablando de una evaluación intercultural del DPS en el INSPOC.

La formación debería contemplar que “el profesor comprometido con los principios de racionalidad y de los valores democráticos de su pueblo no podrá, sin contradecirse a sí mismo, intentar servirse de su autoridad para promover su interés” (Trilla 1992:32). Este tipo de maestro indígena es necesario en las escuelas de nuestras comunidades para lograr el cambio de la sociedad a partir de la educación.

Finalmente, estoy seguro que la evaluación del DPS, las emociones, los sentimientos, las interacciones sociales, los valores humanos, etc. aspectos que forman parte de la vida de las comunidades indígenas, constituye un punto fundamental en el desarrollo de la educación intercultural porque ésta permite revalorizar y fortalecer la identidad cultural individual y colectiva de los miembros de diferentes pueblos indígenas. El DPS está en íntima relación con los procesos de conformación, afirmación y reafirmación de la identidad sociocultural y étnica de las personas que pertenecen a estos pueblos.

La factibilidad está dada por las condiciones y las posibilidades favorables para desarrollar esta propuesta, generar y profundizar procesos de participación comunitaria de las organizaciones indígenas en el proceso de evaluación del DPS de los estudiantes del INSPOC. Y de esta manera generar espacios de reflexión y de aprendizaje conjunto entre todos los actores que participan en los procesos educativos en el INSPOC y con la participación de las organizaciones y autoridades comunales. Se cuenta con la predisposición de los actores del INSPOC, como el Di-

rector Académico, algunos docentes y estudiantes, para la incorporación de criterios de valoración comunitaria en la evaluación del DPS. Además, hay amplia predisposición en el MbG para participar en este proceso. La propuesta hemos denominado una evaluación intercultural participativa en procesos de evaluación del DPS del INSPOC.

## **Finalidad**

Mejorar la formación docente en EIB re-orientando la transformación de la gestión educativa en el INSPOC respondiendo a su conformación pluricultural.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

- Promover la coordinación y participación de la comunidad en los procesos de evaluación del DPS de los estudiantes del INSPOC incorporando la visión comunitaria.

### **Objetivos específicos**

- Crear espacios de participación de ancianos, sabios, autoridades comunales y de las organizaciones indígenas en procesos de evaluación del INSPOC de estudiantes del INSPOC.
- Desarrollar, en los estudiantes, situaciones de encuentro y reencuentro con los valores comunitarios a través de sesiones de reflexión sobre la vida y la valoración del desarrollo personal en las culturas indígenas a las que pertenecen.
- Sensibilizar al personal del INSPOC y a las organizaciones indígenas sobre la necesidad de generar mayor participación de la comunidad en procesos de evaluación desde la visión comunitaria y su contribución en la EIB.

## **Descripción de la propuesta:**

### **Una evaluación intercultural participativa**

Sobre la base de lo que se viene trabajando en el INSPOC, la propuesta consiste en promover una evaluación intercultural en el DPS que

considere la incorporación de valores comunitarios y las formas de valoración del desarrollo personal de las comunidades en su 'modo de ser' persona en su entorno sociocultural, para lo cual será necesario abrir y consolidar un espacio para la participación de las organizaciones indígenas, ancianos, sabios y autoridades comunales.

Esta propuesta se sustenta porque en una reunión comunal del Isono se encontró algunas características que describen el desarrollo de aquellos sujetos que son considerados como buenas personas y portadoras de valores como:

A una buena persona se ve su opinión, sus acciones, su trabajo, sus relaciones con los demás y así podemos decir que es una buena persona, que es culta, que ama a su comunidad, a su pueblo donde nació, sirve a su comunidad, hace todo por su comunidad porque es un bien. Porque todos dependen de la persona que es de buen corazón que se fija en las necesidades de su pueblo y de la escuela. Es la persona que vive preocupada de lo que sucede en su comunidad, es un líder capaz de relacionarse bien con sus propios compañeros y con otras autoridades para negociar. Esas son las características de una buena persona. (Comunarios del Isono 9/10/02)

Estos comportamientos y valores son evaluados a partir de la palabra *mbaravikiyekua*, expresión con la que valoran la forma cómo irradian las acciones, la capacidad de liderazgo, de servicio a la comunidad, sus relaciones con niños, con adultos, ancianos. En sí, estos criterios están estrechamente relacionados a procesos de valoración comunitaria de servicio a la colectividad.

Entonces, en la evaluación del DPS se debe plantear criterios relacionados con los valores y los principios del Pueblo Guaraní, "valores como la reciprocidad, la solidaridad, la bondad en el contexto del mundo guaraní, las creencias, los pensamientos. Valorar lo que a uno lo identifica con su cultura, sus costumbres" (Cirilo Yerema, 30/09/02). Un ejemplo de la evaluación es en la persona del capitán, en tanto es una persona que representa a la comunidad, pero también es aplicable al maestro que tiene que ser ejemplo para los alumnos con quienes se relaciona. Se dice:

La gente ve a la persona de buena conducta, de buena formación, tiene que ser amable, sencilla, buena. Tiene que tener capacidad de resolver problemas y relacionarse. Además que tenga influencias en la gente y con todas las autoridades. Después hacen una evaluación del trabajo realizado, para ver si el capitán va por un buen camino. Entre otras características, el capitán tiene que saber ser, regir por sus características, su personalidad y también entenderse a sí mismo. Tiene que saber resolver problemas de manera creativa, cuidando las restricciones que se presenta para poder cumplir su

función social y política. El capitán es una buena persona que ama a su comunidad, que sirva a su comunidad, porque todos dependen de la persona que es de buen corazón, es la persona que vive preocupada de lo que sucede en su comunidad (Entrevista colectiva en el Isoso, 10/10/02).

Sin duda, estos criterios de valoración sobrepasan los planteados en el cuadro centralizador de la evaluación del DPS del INSPOC. Por la labor que desarrolla el maestro en las comunidades indígenas y por el rol que se le atribuye en el fortalecimiento de la organización y la cultura guaraní, estas características y atributos del ser guaraní tienen que ser evaluados por las mismas comunidades y las organizaciones indígenas.

Considero importante que haya criterios basados en las formas de valoración propias de las culturas porque hay comportamientos distintos entre una cultura como los guaraní, los chiquitanos, los guarayos, los weenhayek. Son distintos en su manera de ser, sin desconocer las características del comportamiento y las formas de valoración de personas de otras culturas.

La incorporación de criterios de valoración comunitaria en la evaluación del DPS será un aspecto más para abordar la interculturalidad, añadiendo “criterios de acuerdo a las normas de la comunidad y trabajar la valoración personalizada desde una visión intercultural” (Fanor Chávez 1/10/02). Para los estudiantes, la incorporación de los valores comunitarios en la evaluación del DPS es considerada como algo importante:

Esta forma de evaluación sería muy importante. Venimos desde comunidades que son dispersas donde mantienen su cultura, su habla, y el respeto más que todo a los valores que tenemos. Cuando venimos aquí, si somos mayoría nos incentivamos, pero si somos minoría ahí uno queda apagado y dormido de poder mostrar sus valores. (Estudiante 23/10/02).

Este proceso de valoración desde la visión comunitaria para muchos estudiantes significarían un reencuentro con sus valores culturales y para otros será el desafío de conocer otras formas de valoración y de formas de vida para entablar otro tipo de relaciones con sus compañeros.

Entonces, las posibilidades de incorporación de los criterios de valoración comunitaria en los procesos de la evaluación del DPS ya no es un tema de discusión, es decir, se cuenta con la aceptación del Mboarakua Guasu, de estudiantes y algunos docentes del INSPOC, porque consideran importante la visión cultural de los pueblos indígenas en la formación de sus futuros maestros, para de esta manera profundizar la interculturalidad en el ámbito de la evaluación.

Ahora, lo importante será ver y analizar a través de quienes y cómo se desarrollarían estos procesos de evaluación. Inicialmente, se ha podido evidenciar que a pesar de la presencia de docentes guaraní, la evaluación del DPS de los estudiantes se hace desde los criterios establecidos por la reforma educativa y no se consideran las formas de valoración existentes en las culturas indígenas. Considero que los docentes han pasado por un proceso de blanqueamiento durante su formación en las Normales a causa de su absorción por el contexto urbano, por lo que estos criterios ya no constituyen parte de su práctica de vida hogareña, no son los más indicados para evaluar desde la visión cultural y comunitaria. Esto no significa su falta de participación en dicho proceso, más al contrario, su participación es importante porque será la persona que contribuirá con la información de la situación de los alumnos y seguirá participando desde la función que desempeña, pero también tendrá que estar dispuesta a escuchar, aprender y re-aprender las formas y los criterios de valoración comunitaria.

Concretamente, se propone la participación de ancianos, sabios, autoridades comunales y de organizaciones indígenas guaraní, chiquitana, weenhayek y guaraya, personas que sean dignas de respeto y que gocen de prestigio social y reconocimiento comunitario, que puedan transmitir en palabras, en hechos y en su forma de ser los valores culturales de sus pueblos. Como diría un estudiante (23/10/02): “un anciano, pero uno que tenga conocimiento del avance de los idiomas, de la cultura y que esté constantemente trabajando codo a codo con los problemas de las comunidades, ellos podrían venir y estar junto con los maestros”.

Se trata, de generar una participación en los procesos de evaluación del DPS desde su visión y los valores comunitarios, lo cual podría significar una consejería y asesoría lingüística para los estudiantes. “Aquí debería ser el centro desde donde irradie esta práctica” (Moisés Gálvez 26/10/02). Se demandará la presencia de representantes comunales de cuatro pueblos étnicos de procedencia de los estudiantes del INSPOC.

Las instancias de coordinar, invitar y garantizar la presencia de personas de las comunidades con las características arriba mencionadas tendrían que ser, por un lado, el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM) y el Mboarakua Guasu y, por otro lado, la Dirección General y Académica del INSPOC. La viabilidad de este proceso considera como un aspecto fundamental, la coordinación entre ambas instancias, es decir, Consejos Educativos e INSPOC, caso contrario no prosperaría esta propuesta.

## **Destinatario**

Los destinatarios directos de esta propuesta son los estudiantes del INSPOC, además del personal docente y directivo y de representantes de las organizaciones comunales y matrices como el MbG y la APG, porque se llegaría a conformar instancias de aprendizaje recíproco entre todos los actores que participan en el proceso.

## **Metodología**

Se adoptará una metodología participativa, flexible, dinámica, reflexiva y orientada a generar consensos entre los diferentes actores.

Participativa, porque la coordinación y presencia de representantes de las organizaciones indígenas en niveles de decisión es una condición *sine qua non* de la propuesta.

Flexible, que permita llegar a las sesiones con una predisposición y actitud amplia respecto a las concepciones, los criterios e indicadores del DPS y estar siempre dispuesta a escuchar, aprender y construir.

Dinámica y reflexiva en tanto nos permita comprender que las culturas se construyen y reconstruyen permanentemente, por lo que los criterios de valoración también tenderán a ser analizados considerando el proceso dinámico de la cultura. Reflexionar sobre los criterios e indicadores del DPS que plantea la RE y sobre el modo de ser indígena debe constituir una característica inquebrantable en los actores de este proceso. En la medida en que se cumpla con estas características metodológicas se podrá contar con las posibilidades de generar consensos sobre las formas de valoración más apropiadas de los estudiantes del INSPOC.

## **Actividades**

Para iniciar la propuesta, se plantea la realización de un taller de devolución de la información de los resultados de la investigación con miembros de la APG, el MbG, el personal docente, Administrativo y estudiantes del INSPOC, además de contar con invitados de organizaciones indígenas de la chiquitanía, guaraya y weenhayek. A partir de este taller, se discutirán y acordarán otras actividades que posibiliten la puesta en práctica de esta propuesta. Sin embargo, a manera de sugerencia propongo algunas actividades que podrían realizarse durante el proceso de implementación de la propuesta.

- Talleres de reflexión sobre las relaciones, responsabilidades y desafíos del maestro indígena a partir de un análisis de situaciones de caso y de su propia experiencia.
- Encuentros con ancianos, sabios y autoridades indígenas que posibiliten la reflexión y el reencuentro con su cultura, sus valores y la vida comunitaria indígena.
- Encuentros de reflexión sobre procesos de valoración del desarrollo personal en las comunidades y su importancia en la incorporación en la evaluación del DPS.
- Reuniones de consejería de los ancianos, sabios o autoridades indígenas con los estudiantes, docentes, personal administrativo del INSPOC y autoridades de las organizaciones indígenas y coordinación con las áreas. Realizar asesoría lingüística para contribuir al desarrollo de la lengua indígena.
- Participación en el desarrollo de las clases para contribuir desde la visión comunitaria.

Estas actividades se desarrollarán indistintamente entre el INSPOC y en el MbG o la APG, de acuerdo a la planificación.

## **Recursos**

### ***Tiempo***

La coordinación entre las organizaciones indígenas y el INSPOC debe ser un proceso permanente. Los talleres y los encuentros se deben planificar en coordinación con los involucrados y de acuerdo a las actividades comunitarias. Respecto a los encuentros con ancianos, sabios y autoridades indígenas de las comunidades, se tendría que garantizar su presencia en el INSPOC, eventualmente, por el lapso de un mes. Una primera etapa al iniciar las actividades del semestre con 12 días de permanencia y la segunda etapa al finalizar el semestre con otros 12 días de permanencia. Posteriormente, si esta actividad se logra institucionalizar, se podría pensar en pares expertos que acompañen las actividades de los docentes por periodos más largos.

### ***Humanos***

Todo parte de la coordinación con las autoridades de la APG, el MbG y el INSPOC para garantizar la presencia de sabios, ancianos y autoridades comunales indígenas, por cada pueblo que está presente en el INSPOC.

Y un docente responsable que se haga cargo de la coordinación de las actividades.

### ***Financieros***

Presupuesto del MECyD vía NUR; eventualmente proyecto del MbG. Posteriormente se puede pensar en conseguir items del Estado, para garantizar la sostenibilidad de la participación comunitaria en la gestión del INSPOC.

## **Evaluación**

Realizar evaluaciones permanentes a final de los talleres y encuentros con la participación de todos los actores en dichos procesos educativos, para realizar ajustes pertinentes al desarrollo de la propuesta.

### **Supuestos**

La voluntad política de participación de las organizaciones indígenas como la APG, el MbG y el CEAM y la CIDOB en la formación docente esta garantizada.

Existe acuerdo con los responsables del MECyD para la viabilidad técnica y financiera de la propuesta, dentro de un marco experimental de innovación de los procesos de evaluación del DPS de los estudiantes del INSPOC.

Se cuenta con un DCB flexible en su organización, para abrir espacios de participación y realizar las actividades “sin afectar el cumplimiento del tronco común”. Y en otros casos para relacionar en las horas de libre disponibilidad.

La voluntad política de las autoridades del INSPOC y docentes, para llegar a coordinar actividades y dinamizar espacios de participación de las organizaciones indígenas en lo institucional y la implementación del DCB, esta garantizada. Al mismo tiempo, se cuenta con el aval de la Universidad NUR como institución responsable de la transformación del INSPOC y con la aprobación del MECyD como la responsable de velar por el cumplimiento del proceso de transformación.

## Bibliografía

- ALBÓ, Xavier  
1995 *Bolivia Plurilingüe*, Guía para planificadores y educadores. Vol 2. La Paz: UNICEF-CIPCA.
- ALFIZ, Irene  
1997 *El proyecto educativo institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Buenos Aires: AIQUE.
- ALVARADO, Oyarce Otoniel  
1998 *Gestión educativa: Enfoques y procesos*. Lima: Fondo de Desarrollo Editorial.
- AMADIO, Massimo y Madeleine ZÚÑIGA  
1989 *La educación intercultural bilingüe en Bolivia: Experiencias y propuestas*. La Paz:ILDIS.
- ANSIÓN, Juan  
1991 *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: Ministerio de Educación, Ministerio de Agricultura, FAO y COTESU.
- APG, CIPCA  
1998 *Memoria I Congreso Pedagógico Guaraní, 6 al 8 noviembre de 1998 Camiri*. Santa Cruz: APG, CIPCA.
- ASAMBLEA DEL PUEBLO GUARANÍ, APG  
1992 *Tamaraeme*. Camiri: UNICEF.
- APPLE, Michael W.  
1997 "Identidad y papas fritas baratas". En Pablo Gentile (comp). *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada. 19-40.  
1996 *El Conocimiento Oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- BAKER, Colin  
1993 *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

- BALL, Stephen J. (Comp.)  
 1994      *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* España: Paidós.
- Banco Interamericano de Desarrollo  
 1997      *Evaluación: Una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos.* Santiago: Oficina de Evaluación.
- BELAIR, Lovise M.  
 2000      *La evaluación en acción: El dossier progresivo de los alumnos.* Sevilla: Diada.
- BERNSTEIN, Basil  
 1988      *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural.* Santiago: CIDE.
- BERTELY, B. María  
 2000      *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: Paidós.
- BOBALJIK, Jonathan  
 1999      “Visiones y realidades: Participación del investigador-actor-indígena en el mantenimiento de lengua indígena”. *Pueblos indígenas y educación* julio-diciembre 1999. Nr.49,50. 43-63.
- BOGOYA, Maldonado Daniel  
 2000      “Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto”. En Daniel Bogoya (ed). *Competencias y proyectos pedagógicos.* Bogotá: Unibiblos. 7-29.
- BONFIL BATALLA, Guillermo  
 1987      *México profundo: una civilización negada.* México D.F: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- CÁRDENAS, Víctor Hugo  
 1991      “Hacia una Educación Intercultural”. En Víctor Hugo Cárdenas (ed). *Etnias, educación y cultura. Defendamos lo nuestro,* La Paz: ILDIS-Bolivia, Nueva Sociedad. 47-50.
- CASASSUS, Juan  
 1999      “Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos”. En Juan Casassus et.al. (Eds). *La gestión en busca del sujeto.* Santiago: UNESCO. 13-49.
- CASTRO, Vanesa y Magdalena RIVAROLA  
 1998      *Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa.* Lima: Convenio MEC-HIID.
- CIPCA  
 1999      *En busca de las raíces del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano (INSPOCB) Dossier.* Camiri: CIPCA Cordillera.

- COLL, Cesar; Elena MARTÍN; Teresa MAURI et.al.  
 1999 “La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista”. En Cesar Coll et.al. (Eds). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.163-183.
- 1992 *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Corvalán, Oscar  
 1993 *La enseñanza basada en competencias*. Santiago: CIDE.
- CSUTCB  
 1991 *Raymi 15: hacia una educación intercultural bilingüe*. La Paz: Centro Cultural Jayma.
- D’EMILIO, Lucia  
 1996 *Voces y proceso desde la pluralidad: la educación indígena en Bolivia*. La Paz: UNICEF. (Mimeo).
- 1994<sup>a</sup> *Pobreza de la Educación y propuestas indígenas: lecciones aprendidas*. Seminario Internacional Educación y Pobreza. Toluca 26-28 octubre 1994.
- 1994<sup>b</sup> *Educación y Pueblos Indígenas de América Latina*. La Paz: UNICEF. (Mimeo)
- 1993 *El Pueblo Guaraní y su educación*. La Paz: UNICEF. (Mimeo).
- DÍEZ ASTETE, Alvaro y David Murillo  
 1998 *Pueblos Indígenas de Tierras Bajas, características principales*. La Paz: MDSyP, VAIPO, Programa Indígena-PNUD.
- DONOSO, Roberto  
 2001 “¿Calidad de la Educación?” En Mario Martín Bris (Coord.) *La calidad Educativa de un mundo Globalizado*. Alcalá: Universidad de Alcalá. 295-303.
- ETARE  
 1993 *Dinamización Curricular. Lineamientos para una Política Curricular*. La Paz: ETARE/Ministerio de Coordinación y Planeamiento.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano  
 1995 *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Fundación Paideia-Morata
- 1992 *Poder y participación en el sistema educativo: Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós
- FILMUS, Daniel (comp.)  
 1995 *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- GAIRÍN, Joaquín  
 1999 *La evaluación del impacto de la formación. Jornadas sobre El impacto en la negociación colectiva*. Ponencia al seminario:

- Escuela sindical Juan Muñiz Zapico. Madrid, 2-4 de marzo de 1999. (mimeo).
- GENTILE, Pablo  
1997      “La MacDonalización de la escuela: A propósito de ‘educación, identidad y papas fritas baratas’”. En Pablo Gentile (comp.) *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada. 43-61.
- GENTO, Samuel  
1996      *Participación en la gestión educativa*. s/l: Aula XXI/Santillana.
- GIMENO SACRISTÁN, José  
1991      *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.  
1990      *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, José y Ángel Pérez  
1995      *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona: Morata.
- GIROUX, Henry A.  
1993      *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.  
1990      *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GOTTRET, Gustavo  
1998      *Diseño Curricular*. La Paz: Universidad Americana.
- GUZMÁN, Verónica  
1997      *Seguimiento cualitativo a la implementación de la Reforma Educativa en Núcleos de la Amazonía, Oriente y Chaco*. La Paz: UNST-P. (Mimeo).
- GUSTAFSON, Bret  
2002      *Native Languages and Hybrid States: political Ethnography of Guarani engagement with Bilingual education Reform in Bolivia, 1989-1999*. Tesis Doctoral.
- HOUSE, Ernest R.  
1994      *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- INE  
2001      *Santa Cruz: Resultados Departamentales. Vol. 7*. La Paz: INE, Censo 2001.
- Informe SCANS  
1998      “Calidad en cada organización educativa algunos elementos nuevos”.s/r.
- INSPOC  
2001      *PEI: Visión Estratégica 2002-2002-2006*. Camiri.  
2002      *Planes y Programas de estudio gestión 1-2/2002*. Camiri.

- IRURZUN, Laura E.  
2000 *Evaluación educativa orientada a la calidad*. Buenos Aires: Fundec.
- JUNG, Ingrid  
1993 *Estudio sobre la formación docente en educación intercultural bilingüe en la zona guaraní*. Berlín: Teko Guaraní.
- KEMMIS, Stephen  
1988 *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LACASA, Pilar  
1994 *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- LÓPEZ, Luis Enrique  
1996 "To Guaranize: a verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis". En Nancy Hornberger (ed). *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up*. Berlin:Mouton. 321-353.
- MANDEPORA, Marcia  
2001 *Opaete jokuae reta jae participación (todo eso es participación) Participación Guaraní y Gestión Educativa en las comunidades de Ivamirapinta e Ipatimiri*. Cochabamba: UMSS (Tesis de Maestría en EIB).
- MARTÍNEZ, Miguel  
1995 *La metodología cualitativa etnográfica. Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- MARTÍNEZ, Rodrigo  
s/f *Aportes para evaluar la calidad de los procesos de la educación intercultural bilingüe*. Quito: PEBI-GTZ / DINEIB.
- MBOARAKUA Guasu  
2001 *3er Congreso Educativo Guaraní. Ñemboe omee Tembipe. (La educación nos ilumina)* del 9-11 de julio 2001. Camiri.
- MELIÀ, Bartomeu  
1988 *Los Guaraní-Chiriguano. 1. Ñande Reko nuestro modo de ser*. La Paz: CIPCA.
- MECyD  
2002 *Informe Final: Evaluación de INS*  
2000 *Reglamento del sistema de Formación Docente (Versión Preliminar)*. La Paz: DGCT.  
1999 *Diseño Curricular Base para la formación de Maestros del nivel primario*. La Paz: DGCT.  
1999b *Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes anexas*. La Paz: DGCT.

- MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO  
 1997      *Lineamientos de evaluación para la formación docente en los Institutos Normales Superiores*. La Paz: SNE.
- MONTUFAR, Cesar  
 1995      *Desarrollo social con sociedad civil: el espejismo de la participación en el Nuevo discurso del desarrollo*. Quito:s.e.
- MORALES RODRÍGUEZ, Mario  
 2002      *Medición del rendimiento estudiantil*. Módulo de Maestría en Docencia Superior Universitaria. Cochabamba: Dpto. Postgrado EMI-Cochabamba.
- MUÑOZ, Cruz Héctor  
 1994      *Apreciación del proyecto de educación intercultural bilingüe: fase 1993* (volumen I, II informe técnico)  
 1997      *De proyecto a política de Estado. La educación Intercultural en Bolivia, 1993*. La Paz/México: UNICEF-GTZ.
- NASINI, Iván  
 2002      *Historia de los pueblos indígenas en América y Bolivia*. Camiri: APG-TEKIO Guaraní.
- NEIMEYER, Greg J. y Robert A. NEIMEYER  
 1994      “Definición de los límites de la evaluación constructivista”. En Greg J. Neimeyer (comp). *Evaluación constructivista*. Barcelona: Paidós. 11-38.
- NEIMEYER, Robert A. y Greg J. Neimeyer  
 1996      “Evaluación constructivista: qué y cuando”. En Greg J. Neimeyer (comp). *Evaluación constructivista*. Barcelona: Paidós. 195-210.
- NUR  
 2002      *Reporte: Instituto Normal Superior Pluriétnico Para el Oriente y Chaco. Evaluación de Calidad Servicios Académico Administrativos*. Santa Cruz.
- PERRENOUD, Philippe  
 1996      *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- PHNUYAL, Bimal  
 s/f      *Participación, alfabetización y empoderamiento*. Londres: Reflect-Acción.
- PIFARRÉ, Francisco  
 1989      *Los Guaraní-Chiriguano. 2. Historia de un pueblo*. La Paz: CIPCA
- PINTO, Cueto Luisa  
 1999      “Currículo por competencias. Necesidades de una nueva escuela”. *Tarea 43*. Lima. 9-17.

- PGFD  
 1997 *PGFD sub-sede Camiri Sistema Tumichucua*. Camiri.  
 1998 *Estructura del Plan de la PGFD*. Camiri.
- PUENTE, Rafael  
 1995 “Los guaraní hacen escuela”. *Cuarto intermedio* N° 36. Cochabamba. 58-77.
- QUISHPE LEMA, Cristóbal  
 1998 *Elementos básicos para la gestión educativa: pedagogía, didáctica y rendición de cuentas*. Quito: Fundación Hanns Seidel.
- QUITO, Moisés y Álvaro Campo (comp.)  
 2000 *La formación de formadores en educación media y básica en los países del Convenio Andrés Bello*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- RAHNEMA, Majid  
 1996 “Participación”. En Wolfgang Sachs (ed.), *Diccionario del desarrollo*. Cochabamba: CAI. 194-215.
- RIESTER, Jürgen y Graciela ZOLEZZI  
 1989 *Identidad cultural y lengua. La experiencia guaraní en Bolivia*. Quito: Abya-Yala/APCOB.
- RIVERO, José  
 1991 “Bolivia: el SENALEP. Importancia y limitaciones.” En José Rivero (ed) *Etnias, educación y cultura. Defendamos lo nuestro*, La Paz: ILDIS-Bolivia, Nueva sociedad. 125-153.
- RODRÍGUEZ, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García  
 1999 *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: ALJIBE.
- RODRÍGUEZ, Sandoval Ligia  
 2202 *Relación de la propuesta educativa del CEMA Rural de Ipati con las NEBAS de jóvenes y adultos de las comunidades de San Jorge de Ipati y Angua Guasu-Zonas Cautivas*. Cochabamba: UMSS (Tesis de Maestría en EIB)
- ROLDÁN, Ofelia  
 1999 “La evaluación de procesos educativos como experiencia de aprendizaje”. En Ofelia Roldán et.al. (Eds). *Educación el desafío de hoy. Construyendo posibilidades y alternativas*. Santa Fé de Bogotá: Magisterio. 117-158.
- SAIGNES, Thierry  
 1990 *Ava y Karai. Ensayos sobre la frontera chiriguano (siglos XVI-XX)*. La Paz: Hisbol.
- SÁNCHEZ, Garrafa Rodolfo  
 1993 “Análisis de D.L.26013”. En Carlos Gallardo y Luisa Pinto (Comp.) *Las actuales reformas de la educación y sus desafíos*. Lima: Tarea.

- SÁNCHEZ MORENO, Guillermo  
 1997      *Gestión educativa*. Lima: Foro Educativo.
- SANDER, Benno  
 1996      *Gestión educativa en América Latina. Construyendo y reconstruyendo del conocimiento*. Argentina: Troquel.
- s.f.      “Nuevas tendencias en la gestión educativa”. Internet: <http://www.cidi.oas.org>. (Acceso 31.08.02).
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel  
 1998      *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- 1996a      *Evaluación Educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- 1996b      *Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- SNE  
 1996      *Reglamento de evaluación escolar. Programa de mejoramiento*. La Paz: Reforma Educativa.
- 1997      *Organización Pedagógica*. La Paz: Reforma Educativa.
- SNE, APG, INST  
 1995      *Yasiendi, programa guaraní de formación docente*. La Paz: APG, CIPCA.
- STENHOUSE, Lawrence  
 1991      *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- TADEU DA SILVA, Tomaz  
 1997      “El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total”. En Pablo Gentile (comp) *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada. 147-166.
- TAYLOR, S.J. y R. Bogdan  
 1997      *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- TEDESCO, Juan Carlos  
 1994      “Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina”. En *Necesidades básicas de Aprendizaje. Estrategias de acción*. Santiago: UNESCO/IDRC. 13-36.
- TEJIDO DE SUÑER, Elvira  
 1995      “Evaluación y calidad de la educación” En Daniel Filmus (comp). *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires: Novedades educativas. 101-108.
- TEKO GUARANÍ y APG  
 1994      *Proyecto Formación Docente: modalidad año pedagógico*. Santa Cruz-Camiri.

- TIRAMONTI, Guillermina  
1995 “Continuidades y rupturas en la dinámica institucional de las escuelas medias argentinas” En Daniel Filmus (comp). *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires: Novedades educativas. 81-100.
- TORRADO, Pacheco Ma. Cristina  
2000 “Educar para el Desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar”. En Daniel Bogoya (ed). *Competencias y proyectos pedagógicos*. Bogotá: Unibiblos. 31-54.
- TRAPNELL, Lucy  
1996 “Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía”. En Juan C. Godenzi (comp). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: CBS. 165-186.
- TRILLA, Jaime  
1992 *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO  
1999 *La gestión integral orientada a programas sociales orientada a resultados*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO/OREALC  
1999 *Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. VI Reunión de Coordinadores nacionales. La Habana, Cuba, 17,18 y 19 de Marzo de 1999*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- VENTIADES, Nancy y Augusto Jáuregui  
1994 *Tataendi Fuego que nunca se apaga*. Santa Cruz: UNICEF/TEKO GUARANI.
- WILLIAMSON, Guillermo  
1998 *Evaluación de experiencias de educación intercultural bilingüe, autogestionada o cogestionada*. Temuco: UNESCO/OREALC.
- WOODS, Peter  
1998 *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- ZAVALA, Virginia  
2000 *Oralidad y escritura en la educación bilingüe*. Lima: MEP, GTZ/KfW.

## **Bibliografía consultada**

- APPLE, Michael W  
1996        *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- APPLE, Michael y James Beane  
1999        *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- BALL, Stephen J. (Comp.)  
1997        *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- BAPTISTA, Javier  
s/f         *Los misioneros y las lengua indígenas*. UCB. s.l. (Mimeo).
- BEAUDOUX, Etienne, et.al.  
1993        “De la identificación a la evaluación”. En Etienne Beaudoux (Ed). *Guía metodológica de apoyo a proyectos y acciones para el desarrollo*. La Paz: CEP/CIPCA. 38-52.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc J.D. Wacquant  
1995        *Respuesta por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Briones, Guillermo  
1997        *Evaluación educacional*. Santa Fe de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- CAMILLONI, R.W de Alicia et. al.  
1998        *La evaluación de aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CHUMIRAY, Guido  
1993        “Propuesta de la Asamblea del Pueblo Guaraní ”En *Seminario Taller La Educación Intercultural Bilingüe: De la experiencia a la institucionalización y generalización*. La Paz: UNICEF. 9-12 julio 1993.
- CELMAN, Susana  
1998        “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”. En Susana Celman (ed). *La evaluación de los aprendizajes en el debate Didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. 36-59.
- DAVINI, Maria Cristina  
1995        *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós,
- D’EMILIO, Lucia  
1991        “Bolivia: la conquista de la escuela. El proyecto educativo de los guaraní-chiriguano.” En Lucia D’ Emilio. *Etnias, educación y cultura. Defendamos lo nuestro*. La Paz: ILDIS-Bolivia Nueva Sociedad. 37-46.

- DÍAZ BARRIGA, Ángel (coord.)  
1997 *Investigación educativa, gestión y participación social*. México: COMIE/DIE.
- FEIXAS, GUILLEM; Harry G. Procter y Greg J. Neimeyer  
1996 “Líneas convergentes de evaluación: contribuciones sistémicas y constructivistas”. En Greg J. Neimeyer (comp). *Evaluación constructivista*. Barcelona: Paidós. 139-170.
- GIMENO SACRISTÁN, José  
2000 *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GUSTAFSON, Bret y Sabino Manuel  
1997 *Lenguas Originarias: nuestro pasado y nuestro futuro*. (módulo II: técnico-lingüístico). Camiri:UNICEF.
- LE BOTERF, Guy  
2001 *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: EPISE, Gestión 2000.
- LIDDON, William y Darlys J. Alford  
1996 “Evaluación constructivista: una perspectiva evolutivo-epistémica”. En Greg J. Neimeyer (comp). *Evaluación constructivista*. Barcelona: Paidós. 39-62.
- LÓPEZ, Luis Enrique  
1997 “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”. *Revista Iberoamericana de educación N° 13*. Madrid: Fotojoe S.A.: 47-88.
- LUNDGREN, Ulf P.  
1997 *Teoría del Currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- MECyD-SENALEP  
1986 *Seminario Nacional sobre lengua y cultura Tupi-Guaraní*. Santa Cruz: MECyD-SENALEP.
- MILLMAN, Jasón y Linda Darling-Hammond  
1998 *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- MONTALUISA, Luis  
1988 *Comunidad, escuela y currículo*. Santiago:UNESCO/OREALC.
- NOVACOVSKY, Irene (coord.)  
1999 *Gestión Integral de Programas Sociales Orientada a Resultados. Manual metodológico para la planificación y Evaluación de Programas Sociales*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica de Argentina S.A.
- POPKEWITZ, Th.S.  
1997 *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

- POZZI-ESCOT, Inés  
 1991        “Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la Educación Bilingüe en el país”. En Inés Pozzi-Escot et.al. (Eds). *Educación bilingüe intercultural: Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS. 121-147.
- RIBET, Néstor José y María Isabel Giacchino  
 1995        “La calidad de la educación y los valores”. En Daniel Filmus (comp). *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires: Novedades educativas. 65-79.
- RIVERA, María Teresa y Patricio Donovan  
 1993        *La evaluación participativa. Colección aportes para la capacitación popular, Serie 2*. Quito: Abya-Yala.
- RODRÍGUEZ, Luis Antonio  
 1996        “Estado de las Lenguas Indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía bolivianos”. Ponencia en el encuentro *Las lenguas Indígenas de la Amazonia en la ciencia y las sociedades*, realizado en Belem-Brasil del 26 al 29 de Marzo de 1996.
- SAIGNES, Thierry  
 1986        “Chiriguano, Jesuitas y franciscanos: genealogía de la visión misionera. *Yachay N.º. 6. Año 3*. Cochabamba. 87-113.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel  
 2000        *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SCHWARTZMAN, Simon  
 2000        *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- SIMONS, Helen  
 1999        *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Tarea  
 1999        *Modernización de la Formación Docente. Evaluación del proceso*. Lima: Tarea/GTZ.
- TORRES, Rosa María  
 2000        *Gestión de la transformación educativa: Requerimientos de aprendizaje para las instituciones*. Buenos Aires: UNESCO/IIPE.
- YANDURA Angel  
 1996        *Iyambae: persona sin dueño*. La Paz: UNICEF.
- YARZÁBAL, Luis y Roberto Ruíz (Ed.)  
 1996        *Evaluar para transformar*. Caracas: IESALC/UNESCO.

## **Anexos**



## 1. Nómina de personas entrevistadas

Nombres y apellidos	Fecha	Responsabilidad
Ana Ma. Aquino Brett Gustafson Capitán zona Isoso Cirilo Yerema, Claudio Andrés Comunarios de Iguasurenda Comunarios del Isoso Elsa Ayreyu	2/11/02 17/12/02 9/10/02 21/08/02 1/11/02 12/10/02 9/10/02 25/06/02	Docente del área de Cs. De la vida. Investigador de la zona guaraní Capitán comunal del Isoso Presidente del MbG. Docente del área de Transversales. Miembros de la comunidad Iguasurenda. Miembros de la comunidad del Isoso. Profesora, asesora pedagógica y técnica del MbG.
Enrique Camargo Estudiantes 3er semestre, Fanor Chávez Gustavo Gottret José Domingo Marco Aramayo	18/12/02 11/02 1/10/02 20/09/02 14/10/02 30/10/02	Ex presidente del MbG y de la APG. Estudiantes 3er semestre del INSPOC Ex Diretor del PGFD Ex Director Académico del PGFD Presidente de la APG. Docente de práctica docente e investigación.
M. Luisa Talavera Moisés Gálvez Ninet Villegas Omar Ruiz, Orientación Oscar Aramayo, René Sánchez	11/02 26/10/02 16/12/02 2/07/02 2/11/02 27/07/02 5/11/02	Consultora del MECyD. Director Académico del INSPOC. Responsable de Evaluación del MECyD. Docentes del área de lenguaje. Personal del Dpto. de orientación. Director General del INSPOC. Docente del área de Currículo Enseñanza y aprendizaje.
Rufino Solar Sabino Manuel Saúl Domingo Silvia Chumira	1/11/02 5/11/02 6/11/02 30/06/02	Docente del área de matemática. Docente del área de lengua originaria. Docente de ciencia y tecnología. Ex presidenta del MbG y ex Directora del PGFD.
Víctor Rivero	6/11/02	Responsable Dptal del MbG.

## 2. Mapa



## Cuadros

**Cuadro 1**  
**Distribución porcentual de la población de 6 y más años por idiomas que habla**  
**Provincia Cordillera del Departamento de Santa Cruz**

Grupos de edad	Población de 6 y + años	Pob. idiom. habla		Monolingüe C	Monolingüe G	Bilingüe C-G
		castellano	Guaraní			
10-19	10961	90,4	50,1	42,4	7,4	42,7
35-49	5138	86,3	65,3	29,7	12,0	53,1
Total	33679	86,5	57,6	36,9	11,4	46,1

Fuente: elaboración propia con base en datos del Censo del 1992 trabajados por Albó

**Cuadro 2**  
**Número de hablantes monolingües castellano y nativo**

Población de 6 + años	Monolingüe castellano	Monolingüe nativo	Español y otros
82599	41870 = <b>50,6%</b>	5794 = <b>7,01%</b>	27958 = <b>33,8%</b>

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Censo del 1992 y 2001

**Cuadro 3**  
**Autoidentificación con pueblos originarios**

Población 15+ años	Guaraní
56526	21023 / <b>37,2%</b>

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Censo del 2001

### CARGA HORARIA EN EL INSPOC TRONCO COMUN

Semestres/ Módulos	Nc	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total
Lenguaje		80	80	80	80	80		
Matemática		80	80	80	80	80		
Cs de la Vida				80	80	80		
Práct. Doc. Invest.		80	40	40	80	40	40	
Lengua Originaria		80	80	80	80			
Edc. y Sociedad		80	80					
Liderazgo		40						
A-E y Currículo			80	80	80	80	80	
Didáctica de L2			80	80				
Expresión y Creat.			80			80		
Psicología				80				
Transversales				80				
Integración Edtva.					80			
Tecnol y Conoc Prac						80		
Tecnol Infor y Com							80	
Gestión Educativa							80	
Ética y Moral							80	
Sub Total		440	600	680	560	520	360	3160

Fuente: Elaboración propia, con base en horario del INSPOC6 x 5 =30 x20=600

### HORAS DE LIBRE DISPONIBILIDAD

Semestres/ Módulos	Nc	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total
Lenguaje		80	80	80	80	80		
Orientación y Adm.		120				40		
Gestión Inst. For Doc.		160	40					
Deporte Ciencia			80		80			
Produc. Mater. Didact.					80			
Administración						40	80	
Taller Proyect. Edtvo.						120	280	
Sub Total		280	120		160	200	360	1120
Equipos de trabajo		80	80	80	80	80	80	
Total General								4280

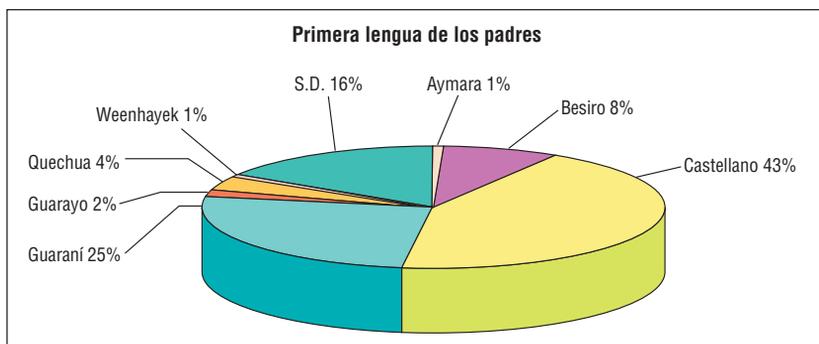
Fuente: Elaboración propia con base en horario del INSPOC.

### Criterios de evaluación y ponderación

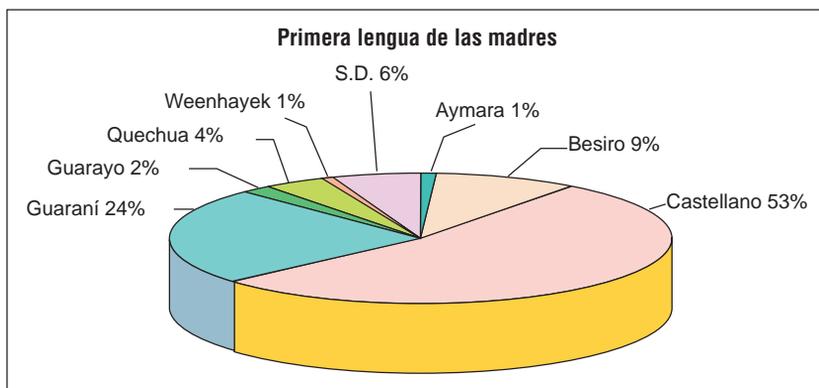
Criterios de evaluación	Puntos
Nivel de participación en clase. (desarrollo personal)	20
Elaboración de trabajo práctico y presentación del informe final por escrito que contempla: archivador personal e investigación personal y grupal, investigación.	30
Desempeño en los exámenes parciales y examen final teoría	50
Trabajo de investigación	20
Archivador (fichas de evaluación)	30
Evaluación teórica	30
Desarrollo personal	20
Desarrollo personal	15
Investigación	20
Archivador persona	15
Evaluación teórica-oral- conocimiento teórico-práctico	50
Archivador personal	35
Investigación	15
Pruebas escritas	30
Desarrollo personal y social	20
Archivador personal	30
Actividades prácticas	30
Pruebas escritas	30
Desarrollo personal	10
Archivador personal	30
Investigación	30
Conocimiento teórico	20
Desarrollo personal	20
Trabajo de investigación	30
Desarrollo personal	20
Archivador personal	20
Exámenes orales y escritos	30

Fuente: Elaboración propia con base en planes y programas del INSPOC

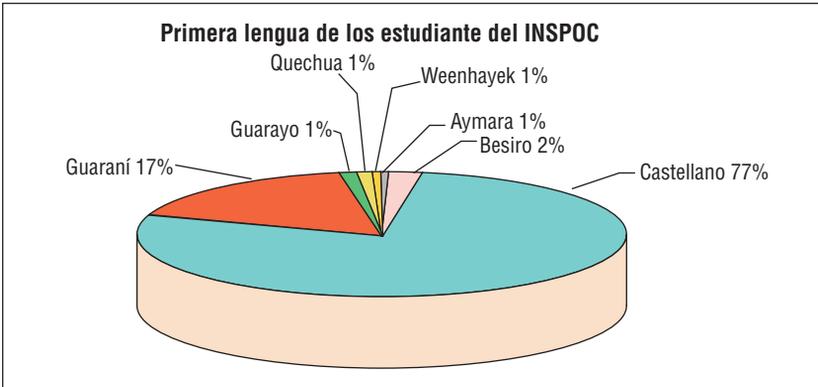
**Gráficos**  
**Situación lingüística de padres, madres y estudiantes del INSPOC**



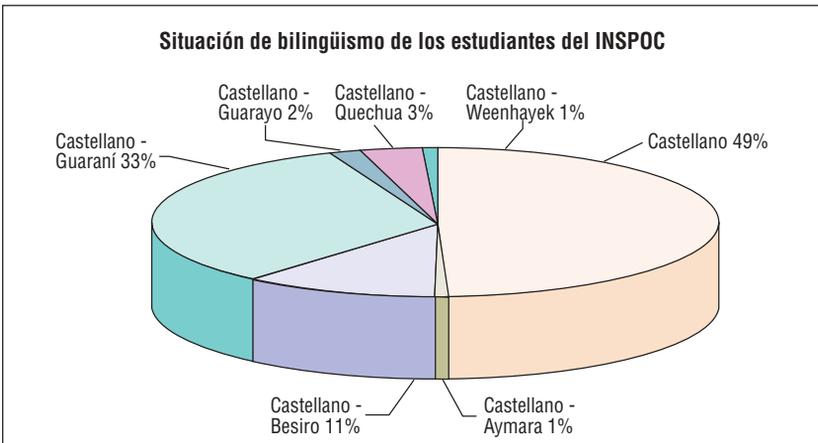
Porcentaje de padres de familia según uso de la primera lengua



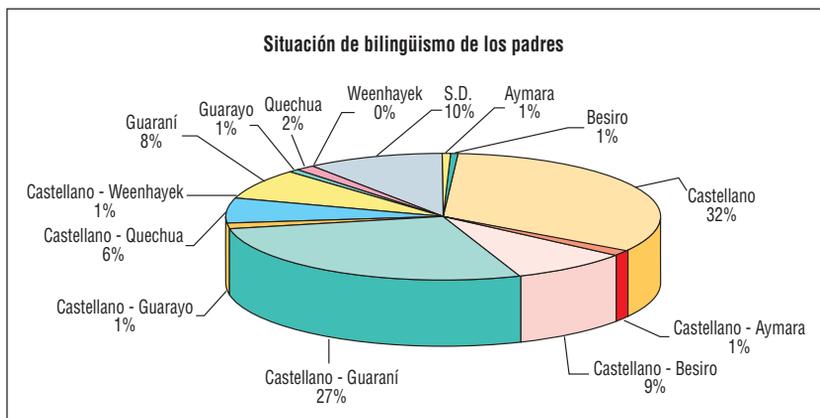
Porcentaje de madres de familia según uso de la primera lengua



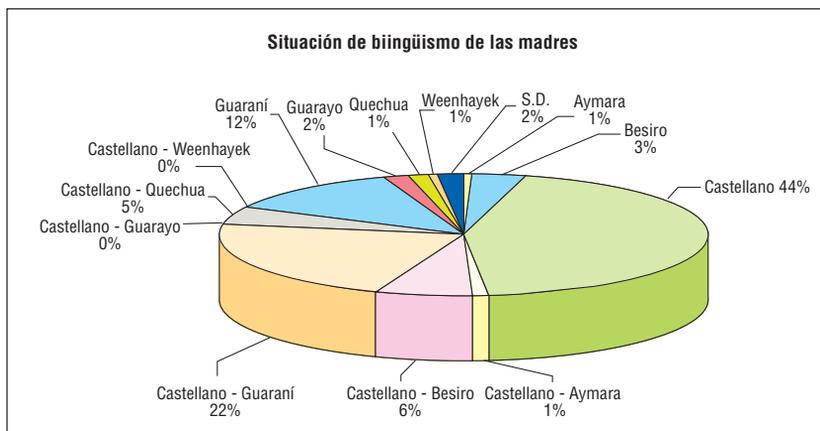
Porcentaje de estudiantes según de familia según uso de la primera lengua



Porcentaje de bilingüismo de los estudiantes del INSPOC



Porcentaje de bilingüismo de padres de familia de los estudiantes del INSPOC



Porcentaje de bilingüismo de madres de familia de los estudiantes del INSPOC

Valentín Arispe describe en *Mbaravikiyekua INSPOC pega Cómo irradia el trabajo del INSPOC* los procesos históricos y sociales que marcaron la historia educativa reciente guaraní y la gestación de su “propia” institución de formación docente. A través de la voz de sus principales actores, el autor se compenetra de la visión guaraní para dar cuenta del proceso y al hacerlo le toca enfrentarse también a un sinnúmero de contradicciones entre la gestión local y la gestión nacional.

La investigación concluye en que se perdió en visión, alineamiento y compromiso, y se ganó en legalidad y en cobertura y financiamiento estatal. A partir de estos hallazgos, el estudio ofrece recomendaciones a la dirigencia guaraní y a los profesionales que trabajan en este centro de formación docente respecto a cómo *reguaranizar* la institución, de manera que ésta forme a los maestros y maestras que el proyecto político guaraní requiere.

